

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**Проектування віртуального освітнього простору
розвитку суб'єктності дорослих в умовах
післявоєнного відновлення України**

Монографія

За редакцією М.Л. Смульсон

Київ

2024

УДК 159.953.5
ББК 74.202.4+88

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 7 від 27 червня 2024 р.)*

Рецензенти:

Чепелєва Н.В. — дійсна членкиня НАПН України, докторка психологічних наук, професорка, заступниця директора з науково-дослідної роботи Інституту психології НАПН України;

Бондаренко О.Ф. — дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, зав. кафедрою психології і туризму Київського Національного лінгвістичного університету.

Проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих в умовах післявоєнного відновлення України : монографія / М.Л. Смульсон, П.П. Дітюк, М.М. Назар, Д.С. Мещеряков, О.В. Зінченко, Д.Ю. Старков [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. К., 2024. 217 с.

ISBN 978-617-7745-56-2

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, викладено концепцію проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих, а також результати відповідного теоретико-експериментального дослідження. Проаналізовано віртуальний простір як джерело психологічної підтримки під час війни, показано специфіку відновлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі після травматичного стресу війни. Визначено поняття про проектування віртуального освітнього простору, схарактеризовано особливості проектування діяльностей всіх суб'єктів освітнього процесу, а також показано провідні ресурси проектної діяльності. З'ясовано психологічні особливості проектування віртуального освітнього простору розвитку професійної суб'єктності дорослих, зокрема, військових, студентської молоді, а також розвитку суб'єктності дорослих у соціальних мережах, проектування групової навчально-психологічної роботи у віртуальному просторі.

Монографія адресована як науковцям, так і практикам – психологам, педагогам, фахівцям різних галузей, які зацікавлені в осмисленні та активному застосуванні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання для розвитку і психологічної підтримки дорослих.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0122U000301

ЗМІСТ

Стор.

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих.....	7
1.1. Концепція проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих.....	7
1.2. Проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу у віртуальному просторі дистанційного навчання.....	18
1.3. Проектування розвитку професійної суб'єктності сучасного фахівця.....	24
Розділ 2. Віртуальний простір як джерело психологічної підтримки під час війни.....	29
2.1. Проспективна рефлексія дорослими українцями післявоєнного майбутнього.....	29
2.2. Самооцінка дорослими впливу травмивної події за шкалою IES-R.....	39
2.3. Роль віртуального простору в житті і діяльності українців під час війни.....	40
Розділ 3. Проектування віртуального освітнього простору розвитку професійної суб'єктності дорослих.....	58
3.1. Поняття про професійну суб'єктність.....	58
3.3. Технології практичного впливу на розвиток професійної суб'єктності.....	68
3.4. Проектування простору розвитку професійної суб'єктності.....	72
Розділ 4. Розвиток суб'єктності дорослих під час групової навчально-психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі.....	76
4.1. Специфіка розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі.....	76
4.2. Проектування групової роботи у віртуальному освітньому просторі.....	87
4.3. Вплив дистанційного навчання та психологічної роботи на учасників віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності.....	97
Розділ 5. Проектування розвитку суб'єктності дорослих у соціальних мережах.....	115
5.1. Розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж.....	115
5.2. Штучний суб'єкт і штучна суб'єктність.....	123
5.3. Проектування психологічного захисту та підтримки психічного здоров'я під час війни в аспекті розвитку суб'єктності.....	126

Розділ 6. Розвиток суб'єктності студентської молоді у віртуальному освітньому просторі.....	140
6.1. Розвиток суб'єктності у студентському періоді: теоретичний аспект.....	140
6.2. Особливості активності студентів у віртуальному освітньому просторі.....	148
6.3. Обґрунтування й експериментальна перевірка моделі проектування розвитку суб'єктності студентів у віртуальному освітньому просторі.....	154
Розділ 7. Відновлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі після травматичного стресу війни.....	162
7.1. Філософське і психологічне розуміння категорії суб'єктності.....	162
7.2. Реконструювання ментальних моделей світу при посттравмівному відновленні суб'єктності.....	166
7.3. Курс самодопомоги при розладах, пов'язаних зі стресом та психічною травмою.....	173
Висновки.....	185
Список використаних джерел.....	187
Додатки.....	212
Відомості про авторів.....	216

ВСТУП

У монографії представлено результати наукового дослідження «Проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих», проведеного лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України упродовж 2022 – 2024 рр. Лабораторія почала розробляти цю проблему в січні 2022 року, за два місяці до початку повномасштабної війни. І, хоча над проблемою становлення суб'єктності і суб'єктної активності у віртуальному просторі ми працювали на той момент вже кілька років, важко було уявити собі, якої актуальності і водночас складності тема проектування, збереження і розвитку суб'єктності дорослих набуде у зв'язку з війною, пов'язаними з нею стресами і психотравмами, посттравматичним стресовим розладом, що розвивається, і, особливо, з війною пропагандистською, інформаційно-когнітивною, яка розгорнулася саме у віртуальному просторі. Відповідно, наша концепція обов'язково мала збагатитися розумінням місця і ролі віртуального простору у психологічній роботі з дорослими під час війни. Для цього ми вже на другий місяць війни розпочали велике опитування щодо цієї проблеми, результати якого відображено у другому розділі монографії.

Коли влітку 2022 року ми отримали можливість скорегувати назву цієї монографії, ми майже без жодного сумніву додали в її завершальну частину слова «в умовах післявоєнного відновлення України». Ми мріяли і сподівалися, що на кінець 2024 року наша назва звучатиме відповідно реальності. Ми і сьогодні не сумніваємося, що наше дослідження, яке висвітлене в цій монографії, безумовно матиме значення для саморозвитку кожного члена нашого суспільства в умовах післявоєнного відновлення нашої рідної країни.

Монографія складається з вступу, семи розділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. У першому розділі викладена концепція проектування продуктивного, заснованого на сучасних інфокомунікативних, інтерактивних і мультимедійних технологіях, віртуального освітнього простору, що забезпечує необхідні психолого-педагогічні ресурси для розвитку суб'єктності дорослих. В розділі проаналізовано поняття про віртуальний освітній простір розвитку суб'єктності дорослих, розглянуто тлумачення поняття проектування в аспекті проектування віртуального освітнього простору, схарактеризовано особливості проектування діяльностей всіх суб'єктів освітнього процесу в дистанційному навчанні, а також з'ясовано специфіку проектування розвитку професійної суб'єктності сучасного фахівця.

Другий розділ, як уже було вказано вище, присвячено розгляду віртуального простору як джерела психологічної підтримки під час війни, за даними відповідного Інтернет-опитування, проведеного лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання. В цьому аспекті розглянуто рефлексію дорослими українцями післявоєнного майбутнього, а також

показано кількісні і якісні результати аналізу самооцінки дорослими впливу травмивної події за шкалою IES-R, роль віртуального простору в житті і діяльності українців під час війни. Зокрема, показано смислові зв'язки між питаннями про роль віртуального простору і даними за шкалами інвазії, інтрузії, уникнення, кореляційні зв'язки між різними відповідями респондентів на питання опитувальника про віртуальний простір.

У третьому розділі розглянуто проблеми проєктування віртуального освітнього простору розвитку професійної суб'єктності дорослих, такі, зокрема, як поняття про професійну суб'єктність, технології практичного впливу на розвиток професійної суб'єктності, а також проєктування простору розвитку професійної суб'єктності військових.

Четвертий розділ спрямовано на розгляд розвитку суб'єктності дорослих під час групової навчально-психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі. Висвітлено специфіку розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі, проєктування групової роботи, показано вплив дистанційного навчання та психологічної роботи на учасників віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності.

У п'ятому розділі проаналізовано проблеми проєктування розвитку суб'єктності дорослих у соціальних мережах, а саме розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж, проєктування психологічного захисту та підтримки психічного здоров'я під час війни в аспекті розвитку суб'єктності, приділено увагу актуальній проблематиці штучного інтелекту, штучного суб'єкта і штучної суб'єктності.

Шостий розділ монографії присвячено розвитку суб'єктності студентської молоді у віртуальному освітньому просторі, а також особливостям активності студентів у віртуальному освітньому просторі. Обґрунтовано модель проєктування розвитку суб'єктності студентів у віртуальному освітньому просторі, а також результати її експериментальної перевірки.

У сьомому розділі обґрунтовано можливості відновлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі після травматичного стресу війни на ґрунті реконструювання ментальних моделей світу; описано курс самопомогги при розладах, пов'язаних зі стресом та психічною травмою.

Монографію підготовлено авторським колективом під керівництвом Смульсон Марини Лазарівни – докторки психологічних наук, професорки, дійсної членкині НАПН України, головної наукової співробітниці лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України: Смульсон М.Л. (розділи 1, 2, вступ, висновки), Дітюк П.П. (розділи 3, 1.1), Назар М.М. (розділи 4, 1.1, 2.3), Мещеряков Д.С. (розділи 5, 1.1, 2.2, 2.3), Зінченко О.В. (розділ 6), Старков Д.Ю. (розділ 7), Депутат В.В. (список використаних джерел).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

1.1. Концепція проєктування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих

Цей розділ присвячено аналізу розробленої в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання **концепції** проєктування продуктивного, заснованого на сучасних інфокомунікативних, інтерактивних і мультимедійних технологіях, віртуального освітнього простору, що забезпечує необхідні психолого-педагогічні ресурси для розвитку суб'єктності дорослих. В контексті концепції далі буде проаналізовано поняття про віртуальний освітній простір розвитку суб'єктності дорослих, визначено психологічні феномени суб'єкт діяльності і суб'єктність, розглянуто поняття про проєктування та його тлумачення в аспекті проєктування віртуального освітнього простору, схарактеризовано особливості проєктування діяльностей всіх суб'єктів освітнього процесу, а також з'ясовано провідні ресурси проєктної діяльності та взаємозалежність психолого-педагогічних і цифрових технологій при проєктуванні віртуального освітнього простору.

Дослідження проблем збереження та розвитку суб'єктності дорослих відноситься до особливо актуальних у сучасному соціумі, що пов'язано з перебуванням представників постіндустріального суспільства у гіпердинамічному, стресогенному, сповненому протиріч інформаційному середовищі. Це вимагає інтелектуального розвитку, гнучкої адаптації до швидкоплинних умов довкілля, взяття відповідальності за свої вчинки, цілеспрямованої, активної та ініціативної позиції, тобто позиції суб'єкта діяльності. Актуальність розвитку суб'єктності суттєво зросла у зв'язку з воєнним станом в Україні та необхідністю адаптації до нових, незвичних і складних умов діяльності, в яких велике місце займають різноманітні мережеві (дистанційні) активності, зокрема, освітні.

Під віртуальним освітнім простором ми розуміємо інтегральну іммерсивну метатехнологію, яка спроектована як навчально-розвивальний майданчик, що забезпечує досягнення цілей навчальної (освітньої) системи та функціонує на принципах цілеспрямованості, активності й ініціативності всіх залучених учасників з використанням сучасних інформаційних технологій (Смульсон та інші, 2023). Індивідуальна та групова психологічна, навчальна та розвивальна робота, що проводиться у віртуальних освітніх просторах з урахуванням вікових особливостей дорослих і людей похилого віку, забезпечує учасникам необхідні психологічні ресурси для розвитку особистісних властивостей бути ініціаторами, творцями та режисерами

діяльності, сприяє інтелектуальному розвитку та, відповідно, формує суб'єктність.

Сучасна психологія тлумачить поняття «суб'єкт» як людину, що знаходиться на найвищому рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності та визначається у творчій самодіяльності, тобто саморозвитковій й саморусі. Суб'єктність при цьому розглядається в контексті постнекласичної науки та досліджується в основному у межах суб'єктно-діяльнісної концепції та середовищної парадигми. Розроблена нами концепція суб'єктності (Смульсон та ін., 2018, 2021) кореспондує з іншими концепціями української школи суб'єктності, а саме концепціями саморозвитку (Костюк, 1969; Максименко, 2006; Смульсон, 2003) та самопроекування (Чепелева, 2013) особистості, тлумаченням суб'єктності як готовності до вчинку (Роменець, 2006; Татенко, 2017), системно-стратегіальною концепцією творчості В.О.Моляко (Моляко та ін., 2015) та іншими підходами українських психологів до розвитку особистості.

В руслі нашого підходу до суб'єкта як носія ментальної моделі світу ми тлумачимо розвиток суб'єктності як підвищення впливу на перебудову або ампліфікацію власних ментальних моделей, а також як набуття самостійності, унікальності та самодостатності, готовності ухвалювати складні рішення та діяти. Бути суб'єктом – означає бути творцем власного життя, брати на себе відповідальність за все, що відбувається з самою людиною, її близьким оточенням, довкіллям тощо (Смульсон, 2009; Смульсон, Мещеряков, 2021).

Однак проблеми розвитку суб'єктності у віртуальних середовищах більшість фахівців тлумачить суперечливо та неоднозначно, йдеться і про становлення суб'єкта в цих умовах, і про «вмирання» суб'єкта в ній (Deleuze, 1969; Vaudrillard, 2004).

У зарубіжних дослідженнях широко використовується поняття віртуальних навчальних середовищ (Virtual Learning Environment, VLE), що визначаються як веб-системи навчання (Education 5.0), в яких «студенти можуть віртуально взаємодіяти зі своїми однокурсниками та вчителями, отримувати доступ до навчальних матеріалів, коли захочуть, і максимально використовувати передові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)» (Datta, 2023). Йдеться також і про програмні комплекси електронного навчання, зокрема Learning Management Systems (LMS), що забезпечують одночасно комунікацію та взаємодію, адміністрування, моніторинг, оцінювання набутих студентами знань, а також надають можливість розробки навчальних курсів різної спрямованості (V. García-Morales, A. Garrido-Moreno, R. Martín-Rojas, 2021; Greenhow, Graham, Koehler, 2022).

Однак в аналізі таких віртуальних середовищ йдеться не про спеціально спроектовані психолого-педагогічні технології, що лежать в їх основі, а, найчастіше, тільки про технологічні цифрові можливості для відповідних активностей, хоча багатьма науковцями (Nisha, 2019; Shearer et al, 2020; Alamri, Lowell, Watson & Watson, 2020; Engeness, 2021; Goodson,

2021; Martin, Borup, 2022; Kraiger et al, 2022; Archambault, Leary, Rice, 2022; Nilson, Dozio et al, 2022) і відзначається важливість спеціального проектування навчання в Інтернеті, віртуальній реальності та дистанційній освіті. Так, ідеться про те, скажімо, що підтримка мотиваційного аспекту учінневої діяльності закладається на початковому етапі розробки курсів, зокрема, за допомогою винагород (Martin, Ritzhaupt, Kumar, Budhrani, 2019; Robinson, Al-Freih, and Kilgore, 2020; Blau, Shamir-Inbal, Avdiel, 2020; Bovermann, Bastiaens, 2020; Randi, Corno, 2022).

Розглядається також і проектування певних специфічних віртуальних навчальних середовищ, наприклад, таких, в яких закладені принципи турботи про учнів (див. 1.2).

Для розрізнення ситуації й умов некерованого віртуального навчального середовища, з одного боку, та спеціально спроектованого розвивального віртуального середовища, з іншого, нами введено поняття «віртуальний освітній простір».

Віртуальне освітнє середовище та віртуальний освітній простір розрізняються нами по аналогії з аналізованим нами раніше розрізненням віртуального середовища і віртуального простору (Смульсон, 2012). Ми визначаємо віртуальний простір як сконструйований суб'єктом для себе простір Інтернету та соціальних мереж, в якому він існує як «віртуальна» особистість. Віртуальний освітній простір є спроектованим і підтримуваним для досягнення певних навчальних цілей інформаційним осередком Інтернету, в якому здійснюються різні форми та види дистанційного навчання, як індивідуального, так і групового, та який функціонує на принципах активності, ініціативності, цілеспрямованості й суб'єктності як тих, хто вчиться, так і тих, хто навчає (Назар, 2022). Віртуальний освітній простір відповідає компонентам освітньої траєкторії суб'єкта. Відповідно, вводиться розрізнення віртуального освітнього середовища як такого, що виникло спонтанно та реактивно в Інтернеті, яке не відповідає або лише частково відповідає принципам активності, ініціативності, цілеспрямованості та суб'єктності, й віртуального освітнього простору, що є спроектованим під досягнення певних цілей навчальної системи, проактивним і таким, що відповідає зазначеним принципам.

Крім того, віртуальний освітній простір є також і суб'єктним утворенням, що, відповідно до власних навчальних цілей і цілей навчальної системи, організується суб'єктом з допомогою запропонованих у середовищі ресурсів і, відповідно, сприяє розвитку його суб'єктності.

Отже, поняття про віртуальний освітній простір розвитку суб'єктності є **першим** теоретико-методологічним положенням пропонованої концепції.

В контексті проблеми розвитку суб'єктності необхідним є осмислення психологічного феномену суб'єкта діяльності саме у віртуальному просторі. Останньому притаманні такі психологічні властивості, як цілеспрямованість, активність та ініціативність, що орієнтуються на створення змін у зовнішній (об'єктивній) та/або внутрішній (суб'єктивній) дійсності. Ідентифікація

суб'єктності у діяльності, що здійснюється у мережевому просторі Інтернету, відбувається через здатність індивіда освоювати та застосовувати свої можливості, інтенції та властивості у діяльності, пов'язаній з цим простором – як практичній, так і теоретичній. У віртуальному освітньому просторі суб'єктність індивіда включена у систему складних взаємодій, що охоплюють як віртуальне, так і позавіртуальне середовище, а сам індивід піддається впливу з боку світу (довкілля, інших індивідів) і сам впливає на світ. Збільшення міри впливу на зовнішню та особливо внутрішню (інтрасуб'єктну) дійсність, при якому здійснюються та розкриваються індивідуальні потенціали, наміри та особливості, як уже вказувалося вище, характеризує зростання суб'єктності у віртуальному освітньому просторі, що є метою його проектування.

З розвитком суб'єктності у віртуальному освітньому просторі пов'язано також поняття суб'єктного поля, або, інакше, поля суб'єктності.

Суб'єктне поле – певний простір, в якому індивід або спільнота має суб'єктний вплив і здійснює суб'єктну активність: вмотивовану діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямовану на досягнення цілей суб'єкта та розв'язування самостійно поставлених ним задач (Мещеряков, 2020). Суб'єктне поле зазвичай сегментується долею уваги та залученості (у діяльність) на сфери та процеси. Приклади сегментації суб'єктного поля на сфери: професійне, суспільне (громадське), міжособистісне, сімейне, рольове, ситуаційне тощо, а також процеси: навчальні, робочі, пізнавальні, вольові тощо (більш докладно див. розділ 4).

Психологічні механізми суб'єктності забезпечують функціонування системи суб'єктності, що включає в себе суб'єкта, його суб'єктність, суб'єктну активність і поле, в якому розповсюджується його вплив.

Різноманітні чинники, наявність чи відсутність необхідних ресурсів у індивіда чи спільноти можуть значно звужувати або розширювати суб'єктне поле впливу, тим самим прискорюючи його трансформацію відповідно до цілей і можливостей.

Теоретично індивід може бути суб'єктом у всьому, у всіх сферах і процесах його діяльності – за умови достатності необхідних для цього ресурсів: уваги та інших психічних процесів, часу, бажання. Але на практиці індивід зазвичай обмежений у ресурсах і використовує механізми пріоритизації, що сегментує його суб'єктне поле та ступінь впливу на нього (залученості). Таким чином, індивід може бути, наприклад, суб'єктом у професійному суб'єктному полі та реактивним в інших. Більше того, суб'єктність зазвичай є не сталою величиною, а являє собою динамічну сутність, наслідком якої є зміна впливу на суб'єктне поле як в цілому, так і на окремі його сегменти (Мещеряков, 2020).

Отже, кордони (рамки, межі) суб'єктного поля залежать від фізичних і психічних можливостей, рівня розвитку суб'єктності індивіда та набутих механізмів, його цілей та проекту активності.

Проведений вище аналіз суб'єктності та суб'єктного поля є **другим** теоретико-методологічним положенням концепції проєктування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих.

Третім концептуальним положенням є аспект цілеспрямованого проєктування віртуального освітнього простору як інтегральної психолого-педагогічної метатехнології, що системно організує діяльність всіх суб'єктів навчального процесу та, зокрема, навчальну й учіннєву діяльність з використанням конкретних цифрових технологій, і метою якої є розвиток суб'єктності учня (студента).

Інакше кажучи, віртуальний освітній простір організується в межах спроектованої цифрової навчальної системи викладачем (тьютором) і студентом як суб'єктами відповідних навчальної або учіннєвої діяльностей. Навчальною ми називаємо діяльність викладача (тьютора), а учіннєвою – діяльність студента. Як зазначає Ю.І.Машбиць, навчання є спільною діяльністю двох діячів (вчителя і учня, викладача/ тьютора та студента, тощо) і здійснюється в процесі взаємодії між ними, або, інакше, в процесі взаємодії навчальної та учіннєвої діяльності. Відповідно, навчальну діяльність маємо аналізувати у взаємозв'язку з учіннєвою (керованою) діяльністю, і навпаки, аналіз учіннєвої діяльності слід проводити в контексті діяльності навчальної (Машбиць, 2019).

Навчальна і учіннєва діяльності є, безумовно, взаємозалежними, однак різними за змістом і структурою, відповідно, вимагають різних, хоча й взаємопов'язаних, підходів до їх проєктування у віртуальному освітньому просторі як інтегральній психолого-педагогічній технології.

Основні суб'єкти освітнього процесу, тобто студенти та викладачі, залишаються інваріантними елементами системи освіти (як традиційної, так і віртуальної). Однак віртуальний освітній простір потребує, як відомо, участі також багатьох інших суб'єктів процесу, зокрема, тьюторів, програмістів, адміністраторів, інших учнів як членів навчальних спільнот тощо. Отже, проєктування віртуального освітнього простору передбачає прозоре проєктування відповідних діяльностей, з усіма їх необхідними параметрами (мотиваційними, цільовими, смисловими тощо). До цього ж аспекту концепції додамо необхідність урахування вікових психологічних особливостей дорослих і людей похилого віку, на яких орієнтується проєктування віртуальних освітніх просторів розвитку суб'єктності (Смульсон та ін., 2012, 2015, 2018, 2021; Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Нарешті, **четвертим** концептуальним положенням є поняття про проєктування та його тлумачення саме в аспекті проєктування віртуального освітнього простору.

При проєктуванні та розробці психолого-педагогічних технологій, що лежать в основі віртуального освітнього простору, ми орієнтуємося на ієрархічно-проєктувальну концепцію Ю.І.Машбиця (Машбиць, 1988) та проєктуально-технологічну парадигму (Смульсон, 2003). Ці підходи вибудовано в контексті розрізнення **проєктно-діяльнісної** та пізнавальної

дослідницьких установок. Пізнавальна установка, як відомо, жорстко орієнтована на істинність, вона пов'язана з необхідністю вважати об'єкт розуміння та інтерпретації чимось незалежним від мислення, що досліджує, й тим самим висуває обмеження, яких немає в установці проектно-діяльнісній.

Нами раніше показано, що проєктувально-технологічна парадигма дослідження є постнекласичною парадигмою, що відповідає відомій у психологічній традиції концепції проєктування та формування психічних явищ із заданими властивостями (Смульсон, 2003).

Найважливішими ознаками проєкту фахівці вважають: віднесення до майбутнього, близького або далекого, якого ще немає, але воно бажане чи небажане; це майбутнє бачиться в ідеальному плані. На ґрунті цих трьох ознак власне процес проєктування визначається як процес промислення того, чого ще немає, однак воно має бути. У той же час вважається, що проєктування – це універсальний і самостійний в інтелектуальному та соціокультурному відношеннях тип діяльності, цілеспрямований на створення реальних об'єктів (та ефектів) з заданими функціональними, техніко-економічними, екологічними і споживчими властивостями (Смульсон, 2014).

Для характеристики проєктування істотним є опис як самої діяльності, так і її продукту. В.Гаспарський має на увазі під проєктуванням і сукупність дій, що виконуються проєктувальниками, тобто проєкту діяльність, і продукт цих дій, тобто проєкт, розроблений суб'єктами проєктування в їх прагненні змінити певне становище (Гаспарский, 1978).

Продукт проєктування – це не той об'єкт, що в кінцевому випадку повинен бути створений, а його проєкт, що становить, в термінології В.Гаспарського, практичну модель (більш докладно про проєкт як модель див. нижче).

Ю.І. Машбиць вважав, що проєктування має розглядатися як специфічна діяльність, що, з одного боку, відрізняється й від наукової, й від виробничої діяльності, а з іншого, має з ними спільні риси. Так, проєктування, як і наука, має свою методологію, а спільним з виробничою діяльністю є те, що проєктування має свою технологію. Проте, на відміну від виробничої діяльності, продукти проєктування – проєкти мають самостійну цінність, навіть в тому випадку, якщо вони не реалізовані. Це теж єднає проєктування з наукою. Однак, на відміну від науки, проєктування не використовує категорії «істинно» чи «хибно». Воно оперує категоріями «ефективно» – «неефективно», і це єднає його з виробничою діяльністю (Машбиц, 1988).

Дуже істотний аспект орієнтований на динаміку перетворення об'єкта проєктування у системі освіти. Цей аспект знайшов своє втілення в концепції ієрархічного проєктування Ю.І.Машбиця (Машбиц, 1988). Згідно з цією концепцією виділяються такі основні рівні (етапи) проєктування: концептуальний, технологічний і практичної реалізації. При цьому виділяють такі специфічні особливості проєкту: 1) він описує ще не існуючі об'єкти; 2)

він може бути реалізованим, принаймні принципово; 3) він повинен бути нормативним, тобто фіксувати доступний рівень виконання відповідних дій або операцій. Сучасна концепція проектування передбачає проектування не лише того утворення, що є результатом проектування, а й проектування процесу одержання цього результату. Інакше кажучи, в проектувальній діяльності необхідно розділяти її продукт і процес одержання цього продукту. Проектування більшістю фахівців розглядається як безперервний процес. Кожний проєкт – це тільки певний крок у створенні певного об'єкту. Ю.І. Машбиць зазначає, стосовно до проектування навчання, що жодна реалізація проєкту не повинна вважатися остаточною. Так, наприклад, будучи апробованою, система навчання стає основою для створення більш ефективних навчальних систем (проектування як перманентний процес) (Машбиць, 1988), або, ще сильніше, як перманентний ітеративний процес.

Узагальнимо далі наші концептуальні підходи до проектування, розроблені на ґрунті проаналізованих вище основних підходів, що становлять **п'яте** положення концепції

Проєкт ми визначаємо як модель такого об'єкту, який, після впровадження в ситуацію практично неідеальну, перетворює її на ситуацію практично ідеальну. Наголосимо на тому, що проєкт не є таким об'єктом, проєкт є саме моделлю такого об'єкту (Дідковський, 2003; Дітюк, 2009; Дітюк та ін., 2017).

Моделі будь-якого типу створюються для вирішення конкретних задач (навчальних, пізнавальних, пошукових тощо), при цьому модель будь-якого об'єкту майже завжди є певним спрощенням цього об'єкту. В інших випадках мова йшла б або про копію, або про невинуватене переускладнення, що суперечить правилу Оккама (Балл, 1990, 2019; Дітюк та ін., 2017). Спрощення відбувається за рахунок розрізнення суттєвих і несуттєвих характеристик об'єкту, що моделюється, та відкидання останніх. Розрізнення суттєвих і несуттєвих характеристик відбувається на підставі а) реальності існування об'єкту, б) уявлення дослідника про реальність існування об'єкту, с) задачі, що вирішує дослідник.

Серед основних вимог, що висуваються до моделі, такі: відповідність до задачі, повнота інформації, необхідної для виконання задачі, структурна схожість з системою, що моделюється, лаконічність і компактність, відсутність надлишкової інформації, що може гальмувати розв'язання поставленої задачі.

Розрізняють моделі вторинні та первинні стосовно модельованих систем. Так, креслення є вторинною моделлю зображеного на ньому виробу, якщо виконується за готовим виробом, і первинною моделлю, якщо виріб виготовляється за кресленням.

Отже, ми визначаємо проєкт як таку первинну модель, яка фіксує наявність проблеми як розриву або протиріччя між неідеальною та ідеальною ситуаціями, задає характеристики об'єкту, який для проектувальника (або користувача) є засобом усунення такої проблеми (Дітюк, 2009).

Суттєво, що проєкт, на відміну від таких ідеальних утворень, як мрія, намір тощо, має бути усвідомленим та об'єктивованим, тобто мати вигляд матеріалізованої моделі – такої, що зафіксована у знаковій формі як текст, зображення, схема, діаграма, карта, таблиця, комп'ютерна програма, зменшена або натурна копія тощо.

Необхідним є проєктування діяльностей всіх суб'єктів освітнього процесу, причому спільнота теж тлумачиться як колективний суб'єкт, проєктування процесу (технологій) оволодіння цими діяльностями, проєктування проєктної діяльності тощо. Виділення цих трьох аспектів проєктування визначимо як **шосте** теоретико-методологічне положення аналізованої концепції.

Проєктування за Ю.І. Машбицем (Машбиц, 1988) означає, у першу чергу, спроєктувати потрібну діяльність, спроєктувати процес і технології досягнення. Ми ж додаємо, виходячи із реалій сьогодення (розповсюдженість проєктної діяльності та її невизначеність, при якій проєктуванням називають часто різні за змістом і формою процеси), необхідність також спроєктувати діяльність суб'єктів проєктування, або, інакше, процес проєктування. Зрозуміло, що проєктна діяльність потребує багато ресурсів, серед яких ми виділяємо такі основні групи : 1) матеріальні ресурси, перш за все фінанси - кошти, що необхідні для придбання матеріальних ресурсів та забезпечення оплати праці співробітників; 2) людські та кадрові ресурси - вмотивовані фахівці та спеціалісти, які володіють необхідними компетенціями, знаннями, навичками та досвідом; 3) фізіологічні та психічні ресурси; 4) цілі та завдання як ресурсні утворення; 5) методологічні ресурси (наявність або розробка необхідної методології; дотримання процедур технологізації та проєктування); 6) проєктувальні ресурси (прогностичні; аналітичні; цілепокладання; розробки; оцінювання); 7) інформаційні та комунікаційні ресурси, зокрема, знання та доступ до світового досвіду проєктування; 9) компетенції як ресурси (зокрема, креативні, інтелектуально-метакогнітивні, професійні: резильєнтності, командної роботи, комунікативні, лідерські тощо); 10) критерії оцінювання: досяжності цілі та реалізуємості проєкту, успішності проєкту, реалізації проєкту, ефективності, повторюваності - відтворення, ризику, строків, прогнозування; маркери; показники; відповідність завданням, стандартам та вимогам; вартість; трудомісткість; 11) організаційні та часові ресурси; 12) Часові ресурси. 13) наукові ресурси - дослідження, експертиза тощо; 14) персональні якості суб'єкта (ів) проєктування, залежно від конкретного проєкту.

Сьомим теоретико-методологічним положенням концепції є один із найважливіших аспектів проєктування учіннєвої діяльності – проєктування спільноти, що навчається. Вище ми говорили про спільноту як колективного суб'єкта. Відсутність спільноти учнів майже всі дослідники та практичні працівники в галузі дистанційного навчання визначають в якості основної психологічної проблеми, що заважає як соціалізації студентів у цих умовах, так і безпосередньо рівню опрацювання предметного змісту, оскільки

відсутні взаємодія та взаємодопомога, змагально-дискусійний аспект учінневої діяльності, порівняння свого рівня оволодіння матеріалом з рівнем інших, творчі моменти опрацювання, пов'язані з цими моментами. Якщо йдеться про проектування віртуального освітнього простору дорослих з потенціалом розвитку суб'єктності, ясно, що роль спільноти тільки збільшується – відчувати себе суб'єктом діяльності доросла людина буде тільки тоді, коли бачить інших суб'єктів та їх діяльнісний потенціал, взаємодіє з ними (інакше кажучи, людина без суспільної взаємодії не є суб'єктом діяльності). Отже, групова робота у віртуальному освітньому просторі стає чинником розвитку суб'єктності для учнів (Смульсон та ін., 2021; Смульсон та ін., 2020; Masroori et al., 2022; Wei et al., 2018; Suler, 2008; Huarng et al., 2023). Саме тому ми приділяємо велику увагу проектуванню групової роботи у віртуальному освітньому просторі, проблемі групової динаміки у групі – спільноті студентів (див. більш докладно розділ 3).

Групова робота у віртуальних освітніх просторах, маючи навчальний, розвивальний і психопрофілактичний зміст, має враховувати не лише загальні для проектування навчальних проєктів у віртуальному просторі компоненти, але й особливості групової динаміки, що здійснюється в умовах такого простору.

Якість і повнота проектування групової навчально-розвивальної та навчально-психологічної роботи в Інтернеті, що заснована на керованій груповій динаміці, визначається врахуванням певних визначених чинників:

- організацією вмотивованості учасників навчально-розвивальної роботи на досягнення навчальної мети, що може бути забезпечена шляхом відеоспілкування ведучого з учнями, спеціальними опитувальниками, вправами на ієрархізацію цінностей, рефлексію та самоаналіз тощо;

- наявністю спектра різних інструментів інтернет-спілкування, де особливо значущу роль відіграє спілкування ведучого з учнями у режимі реального часу з допомогою відеозв'язку (та/або відеоматеріали), а інструменти електронної комунікації дають можливості для спілкування (наприклад, текстового – у режимі коментування чи чату) віч-на-віч і з усією групою;

- наданням зручних і доступних інструментів для текстового спілкування, такого як листування електронною поштою, чат, коментування у системі Disqus або у соціальній мережі тощо, завдяки яким групова динаміка реалізується у форматі відповідного асинхронного чи синхронного спілкування;

- поєднанням (за потреби) текстового спілкування та спілкування у режимі відеозв'язку, коли вони доповнюють і фасилітують один одного – зокрема, відеоспілкування з ведучим проводиться на ключових етапах дистанційного навчального курсу, тоді як в інший час у завданнях застосовується лише текстове спілкування, до якого можуть залучатися також і відеоматеріали;

- практичним опрацюванням отриманих знань, вмій і навичок, закріпленням і впровадженням у різні контексти життя нових стратегій мислення та поведінки, для чого доцільно розширювати робочий простір навчання за межі віртуального простору та включати у навчальну програму завдання для виконання у «традиційному» позакомп'ютерному середовищі (що має особливе значення для соціально-психологічних тренінгів);

- створенням (за потреби) змішаного навчального простору, що об'єднує навчально-розвивальну роботу ведучого з учнями та/або учнів між собою як у віртуальному, так і у позавіртуальному просторі (наприклад, робота у дистанційному режимі поєднується з роботою у тренінговому центрі або навчальному закладі);

- опорою (за наявності) на сформовану під час попередніх дистанційних занять групу учнів, що інтегрувалася у віртуальний освітній простір та актуалізувала у своїй діяльності процеси групової динаміки, завдяки чому включення у навчально-розвивальний процес нових учнів відбувається легше, швидше та ефективніше;

- забезпеченням продуманої й оперативної роботи тьюторів, модераторів та інженерів навчального процесу, завдяки якій підтримується динамічне розв'язання як організаційних, так і технічних питань і складнощів, що виникають в учасників, в той час як виникнення інших попереджається, наслідком такої організації навчальної роботи є кращі можливості для зосередження та «занурення» учасників у процес опрацювання знань, вмій і навичок (замість відволікання на недосконалу організацію навчання чи технічні обмеження);

- відкритістю до збирання та врахування зворотного зв'язку від учасників, для чого мають бути підготовлені відповідні технічні можливості.

Групоутворення та розвиток груп відіграють одну з найважливіших ролей у віртуальних освітніх просторах, оскільки не лише посилюють ефективність навчання та інтелектуального розвитку учасників, але і виступають чинником розвитку самих віртуальних освітніх просторів. Процеси розвитку та змін у групах, об'єднані терміном «групова динаміка», визначаються як сукупність дій, реакцій і сприйняття дійсності індивідуумів внаслідок їх об'єднання спільною діяльністю заради досягнення спільної цілі. Саме та групова динаміка, що є керованою з боку ведучого (психолога, педагога, тьютора тощо) дистанційної навчально-розвивальної роботи, тобто націлена на досягнення цілей навчання, є бажаною та потрібною як для навчального проєкту, так і, більш загально, для реалізації цілей всього віртуального освітнього простору (Назар, 2022; Смульсон та ін., 2021; Коробанова, 2019; Dörnyei & Murphey, 2003; Shaw et al., 1981; Tuckman & Jensen, 1977).

Підкреслимо ще раз, що віртуальний освітній простір ми тлумачимо як інтегральну іммерсивну психолого-педагогічну та одночасно цифрову метатехнологію. Тому на закінчення зупинимось коротко на деяких конкретних видах цифрових технологій, що можуть бути поєднані у систему

та в комплексі представляти собою технологічне джерело проєктування віртуального освітнього простору як інтегральної цифрової метатехнології (восьме концептуальне положення). Це, зокрема, такі технології:

- ✓ навчально-методичні матеріали, завдання, цікаві приклади та коментарі у вигляді окремих файлів, що можуть бути завантажені на ноутбук, планшет, до електронної книги тощо та, відповідно, використовуватися окремо від інших частин курсу;
- ✓ мультимедійні презентації – створення візуальних та аудіо-матеріалів (текстових – у найменшому ступені);
- ✓ віртуальні екскурсії – ця технологія дозволяє студентам відвідувати різні місця та пам'ятки культури віртуально. Це особливо має сприяти викладанню гуманітарних дисциплін, зокрема, може бути використано для глибокого ознайомлення студентів з географією, історичними пам'ятками, історією та культурою рідної країни, країн світу тощо;
- ✓ віртуальні групові заходи, такі як вебінари, онлайн-конференції, віртуальні фестивалі у віртуальному освітньому просторі, можуть бути цифровими аналогами семінарів, колоквіумів і навіть лабораторних робіт, однак у відповідній специфічній формі. Організація таких заходів не тільки дозволяє викладачу визначити рівень знань студентів, але й студентам поділитися своїми думками, досвідом і знаннями, отримати зворотній зв'язок від викладача та інших студентів;
- ✓ дистанційні тренінги, або інтернет-тренінги – можуть бути спрямовані на вивчення певних творчих моментів навчальної дисципліни, що потребують нестандартних підходів, розв'язування творчих задач під керівництвом тьютора;
- ✓ сайти, соціальні мережі, мобільні додатки з відповідним навчальній дисципліні змістом, можливостями обговорення й взаємодії;
- ✓ інтернет-радіо та телебачення, аудіо- та відеопідкасти – можуть бути використані для подання змісту навчальної дисципліни;
- ✓ віртуальні та комп'ютерні ігри – можуть бути створені з метою відображення певних аспектів навчальної дисципліни або професійної системи таких дисциплін. Інколи можливим є використання комп'ютерних ігор, які уже існують, або їх фрагментів, пов'язаних з певним навчальним процесом;
- ✓ віртуальна або доповнена реальність – програмне забезпечення, що дозволяє віртуально відтворювати об'єкти та події (Смульсон, Мещеряков, 2023).

Особливо слід наголосити на можливості використання у навчальному процесі нейронних мереж та ШІ, що викликають сьогодні резонансну зацікавленість у суспільстві. Адекватне використання, наприклад, ChatGPT, може прикрасити та осучаснити спроектований віртуальний освітній простір, хоча при цьому і виникає багато психологічних проблем (див. більш докладно 5.2).

Безумовно, йдеться про інтегральне використання цих цифрових технологій у проектуванні віртуального освітнього простору, причому їх обґрунтований вибір, наголосимо ще раз, має концептуально відповідати спроектованій системі відповідних психолого-педагогічних технологій.

Отже, віртуальний освітній простір – це іммерсивне цифрове середовище, що засноване на відповідних психолого-педагогічних технологіях і цілеспрямовано спроектоване з метою використання суб'єктами навчальної діяльності для досягнення визначених навчальних або тренінгових цілей. Він об'єднує та концентрує навчальні й розвивальні ресурси спеціальним чином, засновуючись на принципах доцільності, ініціативи, активності, суб'єктності всіх учасників освітнього процесу (вчителів, психологів, тьюторів, студентів, адміністраторів, програмістів), сприяє створенню групової динаміки та, відповідно, розвитку продуктивних віртуальних спільнот.

Теоретико-методологічними засадами проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих є проектувально-технологічна парадигма та концепція ієрархічного проектування; осмислення психологічного феномену суб'єкта діяльності саме у віртуальному просторі, розгляд проблеми розвитку суб'єктності як підвищення впливу на перебудову або ампліфікацію власних ментальних моделей; цілеспрямоване проектування віртуального освітнього простору як інтегральної психолого-педагогічної метатеchnології, що системно організує діяльність всіх суб'єктів навчального процесу (навчальна спільнота теж тлумачиться як колективний суб'єкт) та, зокрема, навчальну й учінневу діяльність, з усіма їх суттєвими параметрами (мотиваційними, цільовими, смисловими тощо); необхідність урахування вікових психологічних особливостей дорослих і людей похилого віку; поняття про ресурси проектної діяльності тощо.

Групова робота у спроектованих віртуальних освітніх просторах має враховувати особливості групової динаміки, що здійснюється в умовах такого простору.

Інтегральне використання конкретних цифрових технологій у проектуванні віртуального освітнього простору концептуально відповідає спроектованій системі відповідних психолого-педагогічних технологій.

1.2. Проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу у віртуальному просторі дистанційного навчання

В реальному освітньому процесі проектування віртуального освітнього простору часто виступає як проектування системи дистанційного навчання, дистанційних тренінгів тощо.

Проектування віртуального освітнього простору потребує проектування діяльності всіх учасників навчального процесу, однак у першу чергу діяльності викладачів, оскільки, як ми уже вказували в 1.1., учіння як діяльність учня (студента) є керованим навчальною діяльністю, і, відповідно,

залежить від неї (Машбиць, 2019). Сучасне безпрецедентне за обсягом і значенням впровадження цифрових технологій в систему освіти виглядає інколи як їх точкове введення у навчальний процес в якості однієї з інших педагогічних технологій. Це не сприяє ефективності і результативності навчання, а, головне, не підвищує його розвивальний потенціал, не вносить нових специфічних складових у процеси навчання і учіння, необхідних, зокрема, для розвитку інтелекту і суб'єктності як провідних чинників становлення особистості. Тому ми і вважаємо за потрібне говорити про цілеспрямоване проектування віртуального освітнього простору як інтегральної цифрової технології, яка системно організує процеси навчальної та учіннєвої діяльностей з використанням конкретних цифрових технологій і метою якої є інтелектуальний розвиток та розвиток суб'єктності учня і студента.

Як уже вказувалось вище, в руслі нашого підходу до суб'єкта як носія ментальної моделі світу ми тлумачимо розвиток суб'єктності як підвищення впливу на перебудову або ампліфікацію власних ментальних моделей, а також як набуття самостійності, унікальності і самодостатності, готовності приймати складні рішення і діяти. Бути суб'єктом – означає бути творцем власного життя, брати на себе відповідальність за все, що відбувається з самою людиною, її близьким оточенням, довкіллям тощо.

Зупинимось далі на основних аспектах проектування такого віртуального освітнього простору, який має потенціал розвитку суб'єктності.

По-перше, нами вводиться розрізнення віртуального освітнього середовища як такого, яке спроектоване для організації певного освітнього процесу, і віртуального освітнього простору як суб'єктного утворення в межах середовища, орієнтованого на конкретного викладача або студента і прийнятого ним.

По-друге, віртуальний освітній простір організується в межах спроектованої цифрової навчальної системи викладачем (тьютором) та студентом як суб'єктами відповідних навчальної або учіннєвої діяльностей. Навчальною ми називаємо діяльність викладача (тьютора), а учіннєвою – діяльність студента або учня (Машбиць, 2019). Діяльності ці, безумовно, взаємозалежні, однак є різними за змістом і структурою, відповідно, вимагають різних, хоча й взаємопов'язаних, підходів до їх проектування у віртуальному освітньому просторі як інтегральній цифровій технології.

По-третє, зрозуміло, що суб'єкти освітнього процесу, тобто студенти і викладачі, залишаються інваріантними елементами системи освіти (як традиційної, так і віртуальної). Однак віртуальний освітній простір потребує, як відомо, участі також багатьох інших суб'єктів процесу, зокрема, тьюторів, програмістів, адміністраторів, інших учнів як членів навчальних спільнот тощо. Отже, проектування віртуального освітнього простору передбачає прозоре проектування відповідних діяльностей, з усіма їх необхідними параметрами (мотиваційними, цільовими, смисловими тощо).

Нарешті, при проєктуванні віртуального освітнього простору навчальний контент суттєво переструктурується, має бути прозоро викладеним і чітко структурованим. Крім того, тут надзвичайно велика вага припадає на так званий Зм-2, який означає додатковий зміст, потрібний для засвоєння основного змісту навчання (Машбиць, 2019).

При проєктуванні віртуального освітнього простору можуть бути використані деякі сучасні зарубіжні підходи до проєктування діяльності усіх учасників віртуального освітнього простору та їх он-лайн взаємодії, які ми розглянемо нижче.

Так, в ситуації дистанційної синхронної взаємодії учнів і вчителя отримало суттєвий розвиток так зване проєктування інклюзії. При цьому мається на увазі інклюзія не в сенсі спеціальної психології, тобто ефективного включення до процесу навчання в класі (офф-лайн навчання) учнів з особливими потребами, а підсилення турботи, піклування про кожного з учнів з боку вчителя (тьютора) в ситуації он-лайн навчання.

Проблема проєктування дистанційної інклюзії отримала «нове життя» і відповідний розвиток в період ковідного карантину. Інклюзія в он-лайн-навчанні ґрунтується на концепції етики турботи (англійською EoS – ethics of care). Це відносно нова нормативна етична теорія, яка стверджує, що моральні дії мають бути зосереджені на міжособистісних стосунках і турботі чи доброзичливості як чесноті. EoS є однією з кластеру нормативних етичних теорій, які були розроблені феміністками та екологами з 1980-х років, і, відповідно, приділяють велику увагу гендерним проблемам в організації навчання. У той час як консеквенціалістська та деонтологічна етичні теорії наголошують на узагальнених стандартах та неупередженому ставленні до студентів, етика турботи наголошує на важливості урахування специфіки особистості учня. Ми б сказали, що мається на увазі принципове врахування при проєктуванні віртуального навчання моделі кожного учня та, відповідно, про індивідуальний підхід (про модель учня див. більш докладно (Смульсон та ін., 2012)). Різниця між загальним і індивідуалізованим етичним підходом відображається в різних моральних питаннях, які тут ставляться, наприклад, загальне "що є справедливим?" проти прикладного «як реагувати?» (Gilligan, 1982).

Керол Гілліган, яка вважається автором концепції етики турботи (піклування), критикувала застосування педагогом узагальнених стандартів ставлення до учнів як «морально проблематичне», оскільки воно може породжувати моральну сліпоту або байдужість (Gilligan, 1982). Основні припущення концепції, які, на нашу думку, відіграють суттєву роль для проєктування віртуального освітнього простору, наголошують на тому, що люди мають різний ступінь залежності та взаємозалежності, ті особи, які постраждали від наслідків власного вибору, вимагають допомоги відповідно до рівня їхньої вразливості; і саме ситуаційні деталі та індивідуальні особливості визначають, як захищати та просувати інтереси окремих учнів (Sander-Staudt, Maureen, 2022).

Дослідження останніх років, проведені в період ковідного карантину, були присвячені визначенню того, як теорія піклування тлумачиться учнями в онлайн-середовищі, і, відповідно, з'ясуванню чинників, які є важливими для встановлення та підтримки турботливих стосунків у контексті онлайн-навчання (Robinson, H., Al-Freih, M. and Kilgore, W., 2020). З'ясовано, що створення атмосфери турботи, як у традиційному, так і в онлайн-навчанні, призводить до більш інклюзивного, тобто широкого, різноманітного, досвіду навчання, який відповідає потребам усіх учнів.

Надзвичайно цікавим є висновок про активізацію емоцій в атмосфері спроектованого таким чином навчання, або, ширше, про роль емоцій в проектуванні он-лайн навчання. Слід зазначити, що цей аспект досі майже не враховувався у проектуванні дистанційного навчання, окрім деяких його моментів, зокрема, комфортності (див. Дистанційне навчання, 2012).

Дослідження свідчать, що фізична дистанція студентів і викладачів в онлайн-середовищі вимагає зміни способу формування дбайливих стосунків. Показано, зокрема, результати такої роботи у Відкритій середній школі штату Юта, онлайн-чартерній середній школі в Сполучених Штатах. Вони, відповідно до проведених інтерв'ю з 11 інструкторами, свідчать, що вчителі змогли реалізувати всі аспекти моделі морального виховання Ноддингс (Nel Noddings – це американська феміністка, педагог і філософ, відома працями з проблем філософії освіти, теорії освіти, а також етики піклування) унікальними для онлайн-контекстів способами, а інколи і з більшою глибиною, ніж у контексті віч-на-віч (Jered Vorup et al., 2013).

В дослідженнях також виділено провідні принципи так званого гібридного навчання (Rutherford, 2023). При гібридній організації навчання (тобто такій, при якій частина студентів знаходиться в аудиторії, а частина – віддалено) першим принципом визначається вже відома нам інклюзивність. В даному випадку цей принцип спрямований на подолання бар'єрів, які розділяють віддалених студентів і студентів, які навчаються в аудиторії. Викладачі мають переконатися, що кожного бачать, чують, що з усіма студентами можуть ділитися змістом і всі вони мають рівні можливості брати участь у навчанні.

Другий принцип – ефективне планування. Автор зазначає, що фізичне середовище може надати підказки, яких не надає ситуація віддаленості студентів, тому викладачу слід провести підготовку шляхом включення допоміжних навчальних просторів та інклюзивних технологій, а також за допомогою орієнтації на зміцнення інституційних планів та ефективну комунікацію.

Третім важливим принципом гібридного навчання визначаються соціальні контакти, які зближують людей, технології та місце, щоб полегшити процес навчання й учіння.

Четвертий необхідний принцип - уважність до різного типу присутності, оскільки студенти онлайн і на місці можуть однаково

ефективно сприяти роботі в аудиторії, якщо момент нерівності їх ситуацій врахований.

П'ятий принцип – гнучкість. Автор зазначає, що це його «улюблений принцип». Цей термін підкреслює, наскільки важливо, щоб навчальні простори легко адаптувалися до різних режимів викладання та навчання, зокрема, до гібридного режиму.

Нарешті, останнім принципом, хоча цей список і не є вичерпним, є залучення, і цей чинник є життєво важливим при проєктуванні гібридних навчальних віртуальних просторів.

Отже, як зазначає автор, принципи проєктування для створення гібридних навчальних просторів включають «вбудовування голосу студента, кодування, зв'язку, автентичності та активного навчання в ДНК викладання, навчання та оцінювання». Чітка комунікація, продуманість діяльності та дотримання доступних технологій також є важливими принципами проєктування навчання, незалежно від простору (Rutherford, 2023).

В нещодавно проведеному дослідженні (Gashi, A., Zhushi, G. and Krasniqi, B., 2024) визначено ключові чинники, які впливають на задоволеність студентів синхронним дистанційним навчанням (нагадаємо, що два вище проаналізовані види віртуального навчання є синхронними). Дослідницька модель складалася з усвідомленої корисності (perceived usefulness - PU), усвідомленої простоти використання (perceived ease of use - PEU), комп'ютерної тривожності (computer anxiety - CA), самоефективності (self-efficacy - SE), доступності системи (system accessibility - SA), усвідомленої взаємодії (perceived interaction - PI) та усвідомленої гнучкості (perceived flexibility - PF).

У використаній у цьому дослідженні онлайн-анкеті було 49 пунктів, дослідження було проведено на матеріалі відповідей на анкету 263 студентів вишів. Згідно з результатами, корисність, взаємодія, комп'ютерна тривожність та гнучкість виявилися значущими. Усвідомлена корисність – на третьому місці після після PF та PI (гнучкості та взаємодії).

Незважаючи на отримані досить цікаві результати, автори зазначають, що проведення цього дослідження під час пандемії COVID-19, коли вільне пересування та громадська діяльність були обмежені, могло вплинути на особливості сприйняття студентами синхронного дистанційного (електронного) навчання. І ще одне цікаве авторське зауваження стосується того, що вони не рекомендують розповсюджувати результати дослідження на інші види дистанційного навчання, крім синхронного.

Отже, новітні зарубіжні дослідження проєктування різних дистанційних форм навчання свідчать про суттєву специфіку кожного з його видів, зокрема, очевидно розрізняються психологічні особливості синхронного і асинхронного навчання, а в синхронному навчанні – он-лайн навчання і гібридне (комбіноване) його види. Кожен з цих видів навчання отримав суттєвий розвиток упродовж ковідного періоду в усьому світі, і в Україні також, а потім знову актуалізувався в Україні у воєнний час.

Проектувально-технологічна парадигма, яку ми використовуємо в наших дослідженнях, передбачає не стихійне використання віртуального (Інтернетівського, мережевого) середовища, а проектування, зокрема, системи розвивальних дій і впливів, як зовнішніх, так і внутрішніх. Однією з проблем переходу на дистанційне навчання, пов'язаного з ковідом і воєнним станом, виявилися, на нашу думку, недостатньо спроектовані і недостатньо враховані психологічні можливості віртуального освітнього простору. І, головне, не був урахований і задіяний величезний розвивальний потенціал цього простору.

В проблемі проектування розвивального віртуального простору провідне значення має відповідь на питання, що таке розвиток і який саме розвивальний потенціал має віртуальний простір. Поняття розвитку є вічним психологічним поняттям, але більш-менш інтуїтивно зрозуміле поняття «розвиток» сьогодні тлумачиться по-новому. Основною причиною цього є виникнення і широке розповсюдження постнекласичних методологічних підходів, відповідно до яких категорія розвитку має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації. З'явилося поняття точки біфуркації, тобто неповернення. Пройшовши цю точку, будь-яка система, і людина теж, не має можливості повернутися до попереднього стану, що, до речі, дуже точно характеризує ситуацію серйозних життєвих виборів. Крім того, сучасна психологія значно більшу увагу приділяє внутрішнім аспектам розвитку і саморозвитку, аніж середовищним впливам, і відповідно, робить акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя. Тому сьогодні ми частіше використовуємо поняття «саморозвиток».

Саме досягнутий і за можливості усвідомлений саморозвиток є безпосереднім джерелом радості і задоволення від навчання, особливо молоді, дорослих, людей похилого віку. Що саме має усвідомлювати або, інакше, рефлексувати, людина в цьому випадку? Власний саморозвиток, тобто власні необернені, спрямовані, закономірні зміни. Оскільки оберненість змін характеризує процеси функціонування, антонімом поняття розвиток є зовсім не деградація, як здавалося б на перший погляд, а функціонування, тобто циклічне відтворення постійної системи функцій. (Ми, повторимо, говоримо про такі зміни, які відбуваються у спеціально спроектованому віртуальному просторі).

Однак при принциповій орієнтації на саморозвиток як джерело внутрішніх впливів, не можна не орієнтуватися і на потенціал впливів середовища, у нашому випадку, віртуального. Інакше кажучи, йдеться про коактивність (тобто спільну, синхронізовану активність) суб'єкта, спрямованого на розвиток, і впливів середовища. Одне із сучасних тлумачень коактивності суб'єкта і середовища спирається на ідею формування суб'єктом власного простору розвитку на ґрунті можливостей і потенціала середовища. Особливо цінним такий підхід виявляється при розгляді простору віртуального, адже безмежні стихійні можливості

Інтернет-середовища самі по собі є нейтральними або інколи навіть негативними щодо генерації розвивальних впливів.

Сучасна психологія вважає некоректною постановку питання про превалювання генетичної чи середовищної детермінації розвитку, тому що коактивність генетичних і середовищних чинників в детермінації розвитку є необхідною для будь-яких його форм. Відповідно, проєктування впливів віртуального простору (зовнішнє) і власної активності в ньому дорослої людини, спрямованої на саморозвиток (внутрішнє), вимагає аналізу їх коактивності і взаємодії.

1.3. Проєктування розвитку професійної суб'єктності сучасного фахівця

Суб'єктність – властивість, критично важлива для становлення фахівців усіх без винятку професійних напрямів. Адже ця категорія характеризує дорослу людину як носія певної ментальної моделі світу, тобто системи ставлень до світу, інших та себе, готового до розв'язування професійних і життєвих задач. Інакше кажучи, вона створює психологічне підґрунтя для оволодіння будь-якими професійними компетенціями, а також включення нових компетенцій до компетентісних систем, які вже існують у фахівця, з метою збагачення останніх і, відповідно, розвитку і саморозвитку, професійного зростання.

Зупинимося на розгляді сучасною психологією категорії розвитку як такої, що має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації. Існує поняття точки біфуркації, тобто неповернення. Пройшовши цю точку, будь-яка система, і людина теж, не має можливості повернутися до попереднього стану, що, до речі, дуже точно характеризує ситуацію серйозних життєвих виборів. Крім того, внутрішнім аспектам розвитку і саморозвитку приділяється значно більша увага, ніж середовищним впливам. Відповідно, робиться акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя.

Демографічні зміни, очевидне постаріння суспільства суттєво сприяють актуалізації підходів до розвитку як такого, що триває упродовж усього життя (life-span development). Ясно, що аналіз процесів розвитку дорослої людини потребує дещо інших підходів, ніж розвиток дитини, підлітка, молодої людини тощо, для яких розвиток є органічним, безумовним процесом. Розвиток дорослої людини, з іншого боку, пов'язаний з самостійною постановкою і розв'язуванням нею індивідуальних завдань, тобто саморозвитком.

Сучасний принцип авторства власного розвитку, тобто унікального саморозвитку, саморуху відповідає підходу до цієї проблеми Г.С.Костюка, на який ми орієнтуємося в своїх дослідженнях (Костюк, 1969; Максименко, 2006, Смульсон, 2013). Саморозвиток суб'єкта розглядається ним як такий, в якому суб'єкт ставить власну мету розвитку, і використовує для її досягнення різні можливості і потенціал – як власний особистісний, так і

такий, що пропонує зовнішнє середовище. Ми тлумачимо саморозвиток як зміну ментальної моделі світу, або системи ментальних моделей (менталітету); а також як набуття нового смислу; як реінтерпретацію особистого досвіду. Саморозвиток визначається переструктуруванням, ампліфікацією, реінтерпретацією, реконструкцією ментальних моделей світу, перебудовою зв'язків між ними на всіх рівнях у метаментальній моделі, тобто системній моделі, яка й визначає особистість (Смульсон, 2009).

Траєкторія розвитку дорослої людини не обов'язково є постійно зростаючою кривою. Ми підтримуємо тлумачення сучасною психологією регресу як антиципуючого розвитку. Зрозуміло, що розвиток упродовж усього життя безумовно не може бути рівномірним, він обов'язково супроводжується як підйомами, так і спадами, плато тощо. Можливими є регресивні і тупикові лінії розвитку, але вони не є проявами деградації, адже регресивний розвиток також є якісним перетворенням системи. Принциповим моментом у розгляді регресу як антиципуючого розвитку є неперехід через точку біфуркації, можливість повернення з ампліфікацією до вищих рівнів. У той же час регрес саме тому й тлумачать як антиципуючий розвиток, що він передбачає (антиципує), після тимчасового спаду, новий підйом, однак не обов'язково у тому ж самому напрямку, в якому відбувався розвиток раніше.

Гуманістичне тлумачення людини як суб'єкта допомагає цілісно, системно розкрити його специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом (практичної, чисто духовної та ін.). По мірі дорослішання у житті людини все більше місце займає саморозвиток і самовиховання, відповідно більша питома вага належить внутрішнім умовам як підґрунтя розвитку.

Серед критеріїв суб'єкта пропонуються виділення себе з довкілля, протиставлення себе дійсності як об'єкту дії та пізнання; формування і конструювання понять, взаємодія з іншими людьми як суб'єктами, і, нарешті, цілісність, єдність, інтегральність діяльності суб'єкта і всіх видів його активності, що має принципове значення при розгляді саме професійної діяльності.

Суб'єктивність, автономність, самодетермінованість, спонтанійність, інтегративність, креативність суб'єкта підкреслює також і В.О.Татенко (Татенко, 2006). Бути суб'єктом свого життя для людини означає, за В.О.Татенком, воліти бути, прагнути і бути власне людиною; визначатись у просторі і часі свого буття, творити його нові змісти і форми, здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати і нарощувати досвід, проектувати нові форми і змісти буття і цілеспрямовано реалізовувати сутнісний проєкт свого буття як цілого.

Зазначимо, що саме суб'єктність визначає наявність творчого, антиманіпулятивного і антикризового потенціалу особистості фахівця і, як уже вказувалося вище, вимагає постійного розвитку і психологічної підтримки. Тому нагальною є потреба розкриття та аналізу активності дорослого суб'єкта, який самостійно шукає і знаходить проблеми для

інтелектуальної обробки та розв'язування, здійснюючи діяльність як у реальному житті, так і в контексті віртуальної реальності. Аспект розвитку суб'єктності є значущим як для інтелектуального розвитку дорослих, так і для розвитку особистості взагалі (Костюк, 1969; Максименко, 2006, 2019; Смутьсон, 2015, 2019; Чепелєва, 2019). Проблеми розвитку суб'єктності і інтелектуального розвитку безумовно кореспондують, незалежно від того, про яку професійну діяльність ідеться.

Провідним критерієм інтелектуального розвитку ми вважаємо збагачення і переструктурування ментальної моделі світу, а також підвищення інтерпретативного і реінтерпретативного потенціалу людини (Смутьсон та ін., 2015; Смутьсон, 2015). Не викликає сумнівів, що йдеться про нарощування суб'єктності як потенціалу самостійного та оригінального розуміння світу та його перетворення (нагадаємо, що суб'єкта ми тлумачимо як носія ментальної моделі світу). При цьому на розвиток суб'єктності працюють практично всі з описаних нами інтелектуальних метакогніцій.

Безумовним є також зв'язок проблеми суб'єктності та суб'єктної активності з функціями інтелекту: відображувальною, орієнтувальною і, особливо, прогностично-перетворювальною (див. Смутьсон, 2003). Становлення прогностично-перетворювальної функції потребує особливої уваги саме в плані набуття суб'єктності протягом життя, зокрема, прийняття дорослими буттєвих і професійних рішень, вибору стратегії життя, протидії зменшенню суб'єктності у складних життєвих обставинах.

Прогностично-перетворювальна функція інтелекту відповідає за два взаємопов'язані аспекти – прогнозування і перетворення. Специфічною і важливою є перетворювальна функція інтелекту, оскільки фахівець несе величезну відповідальність за перетворення та їх наслідки, супутні зміни тощо (Смутьсон, 2003). Тому перетворювальна функція інтелекту є невідривною від прогностичної.

Особливо гостро це стосується таких видів професійної діяльності, коли перетворювальна функція реалізується в роботі з людьми, або у випадках створення нових систем засобів діяльності, в яких працюють інші люди – користувачі (у глобальному випадку – загалом людство). Прикладами другої групи діяльності є інтелектуальне забезпечення праці програміста, розробника зброї, автотранспорту, літаків, атомних реакторів тощо. Еталонним прикладом першої з указаних вище груп діяльності є педагогічна, тобто діяльність Вчителя. Суб'єктність і суб'єктна активність тут є необхідною, інакше кажучи, необхідним є розв'язування специфічної підзадачі щодо найімовірніших наслідків перетворювальних впливів (не тільки виховних, але інколи й навчальних), як позитивних, так і негативних, як близьких, так і віддалених. Особливо гостро проблема відповідальності вчителя встає в сучасних надзвичайно складних умовах нової для багатьох освітян необхідності організації дистанційного та змішаного навчання (Смутьсон, 2020).

Від рівня суб'єктного та інтелектуального розвитку фахівця залежить ставлення до невизначеності при прогнозуванні і, відповідно, до прийняття рішень. Можливим є або слідування викликам невизначеності, або відмова від дій на ґрунті неповного орієнтування.

Відомими є основні причини ситуації невизначеності. Це, по-перше, суб'єктивне незнання при принциповій можливості одержати необхідні знання (на нашу думку, цей аспект теж можна розглядати по-різному, адже існують такі моменти, як дефіцит часу, або ізолюваність від джерел знання, або недостатній інтелектуальний потенціал для розуміння). По-друге, можливим є об'єктивне незнання – при принциповій відсутності відповідних знань у людства. До цих джерел невизначеності ми пропонуємо додати ще як мінімум два. Третій передбачає наявність відповідного знання не тільки у потенціалі людства, але навіть у суб'єкта, який поставив та розв'язує професійну задачу. Однак у нього не відбулося так званої операціоналізації цього знання, тобто перетворення його на засоби розв'язування задач. З такою проблемою часто стикається недосвідчений фахівець.

Нарешті, четвертий випадок передбачає, що суб'єкт у прийнятті рішення в ситуації невизначеності користується не повністю адекватним, неправдивим, так званим фейковим знанням або інформацією, у ситуаціях, скажімо, інформаційної війни. Йдеться про ситуацію, яка, на жаль, є сьогодні настільки розповсюдженою, що не згадати її не видається можливим. Зрозуміло, що особливо небезпечною є у такому випадку неадекватна прогностично-перетворювальна професійна діяльність.

Проектування суб'єктності є визначальним у професійному становленні сучасного фахівця. Можна стверджувати, що становлення професійної суб'єктності пов'язано також з інтегративним інтелектом, який ґрунтується на системі когніцій та інтелектуальних метакогніцій. У розвиненій професійній діяльності велику роль відіграє інтелектуальна ініціація, тобто здатність фахівця самостійно вбачати проблемну ситуацію і задачу у потоці діяльності. Здатність вчасно помітити і зрозуміти будь-яку проблему - організаційну, комунікаційну, виховну, навчальну, технічну тощо - і самому або з командою знайти адекватний розв'язок - може інколи врятувати ситуацію навіть високого рівня складності. Взяти на себе відповідальність за прийняте рішення та його реалізацію, за результат діяльності якраз і означає високий рівень розвитку професійної суб'єктності фахівця (більш докладно див. розділ 3).

Тому саме з високим рівнем інтелектуальної ініціації найтісніше пов'язана суб'єктність фахівця, його самостійний погляд на світ і власну активність, здатність до цілепокладання, творчого проектування власної діяльності і життєдіяльності.

Рефлексія як інтелектуальна метакогніція сприяє побудові і розвитку адекватної ментальної моделі фахівця (тобто системи професійних ставлень до світу, інших та себе), а децентрація, повага до іншої точки зору не дає можливості цій ментальній моделі закріпитися, тобто втратити здатність до

саморозвитку. Цей момент має принципове значення в контексті загальних властивостей ментальної моделі світу, серед яких, зокрема, певна ригідність до змін, а також особливостей професійного суб'єкта (фахівця) як носія ментальної моделі.

Нарешті, стратегічність як інтелектуальна метакогніція впливає на всі професійні і не тільки ситуації, які містять необхідність вибору. Оскільки кожен момент будь-якої професійної діяльності, як правило, передбачає певний вибір, можна сказати, що розвинена інтелектуальна стратегічність поряд з проаналізованими вище метакогніціями разом з суб'єктністю як особистісною властивістю відповідають за професійний розвиток особистості.

.

РОЗДІЛ 2. ВІРТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ЯК ДЖЕРЕЛО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

2.1. Проспективна рефлексія дорослими українцями післявоєнного майбутнього

У перші місяці війни лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання було проведено опитування щодо використання віртуального простору і його можливостей у психологічній підтримці дорослих у воєнний час (див. додаток 1 або посилання).

Наше експериментальне дослідження проводилося в формі онлайн опитування цивільних в умовах широкомасштабного вторгнення рф в Україну, і було спрямоване на дослідження зв'язку стресу від війни з проєктуванням діяльності у віртуальному просторі та соціальних мережах.

Опитування досліджуваних проводилося онлайн, і тривало з березня 2022 року по грудень 2023 року. Для збору даних використовувалися Google Forms

(https://docs.google.com/forms/d/194GzLJj2gbhoLfpYEcbCfDVn_kJXzyPB9_akWs2xOJU; див. Додаток 1). Інформація щодо опитування переважно розповсюджувалася через Facebook групи (<https://www.facebook.com/groups/322658487796009> і <https://www.facebook.com/groups/psy.help.support>) та сайт (<http://www.newlearning.org.ua>) Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Всі учасники дослідження добровільно погодилися брати участь у дослідженні, надали згоду на обробку персональних даних, (потенційно) зібраних в ході дослідження, а також погодилися з умовами інформованої згоди участі в дослідженні Лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Опитувальник складався з загальних соціометричних питань; питань щодо особистісного досвіду під час війни; питань щодо проєктування діяльності у віртуальному просторі; Шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) (Weiss, Marmar, 1997; Ramos, Boyle, 2001; Зливков, Лукомська, Федан, 2016); питань з «відкритою рамкою». Підрахунок Шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) здійснювався за інструкцією (Weiss, Marmar, 1997).

Вибірка досліджуваних складала 217 осіб, серед них: чоловіки - 21,2%, жінки – 78,3%, інша стать - 0,5%. Серед вибірки перебували в Україні під час війни з рф 91,7%, мали волонтерський досвід - 45%, перебували в зоні бойових дій - 35,6%, перебували в евакуації у межах України - 40,6%, мали досвід евакуації за кордон - 22,8%. Межа похибки для загальної вибірки становить 7% при рівні достовірності (надійності) 95%.

Основні соціометричні показники вибірки показано на Рис. 2.1.1 – 2.1.4.

Я перебував (ла) в Україні під час війни з РФ

217 відповідей

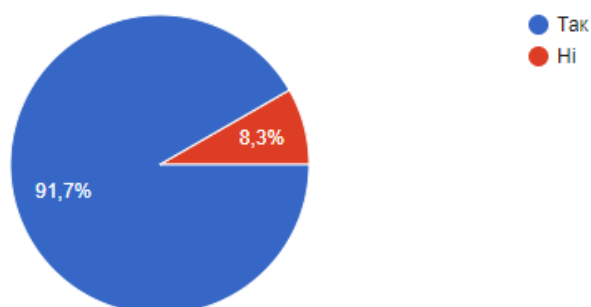


Рис. 2.1.1. Територіальне перебування респондентів

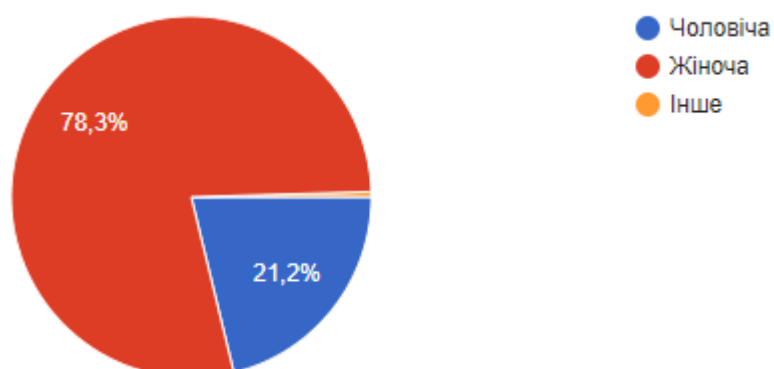


Рис. 2.1.2. Соціометричні показники, виділені за гендерним критерієм

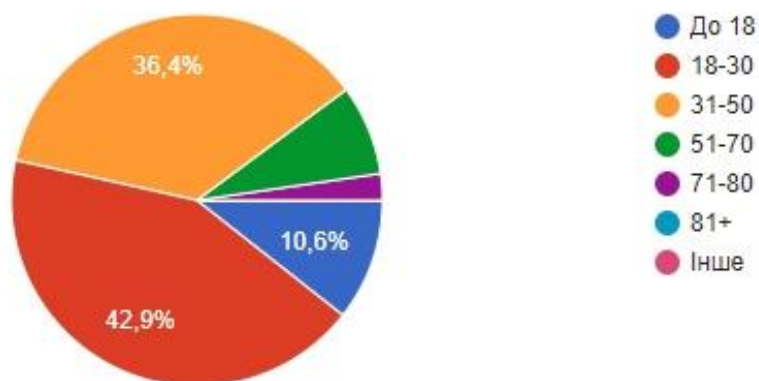


Рис.2.1.3. Соціометричні показники, виділені за віковим критерієм

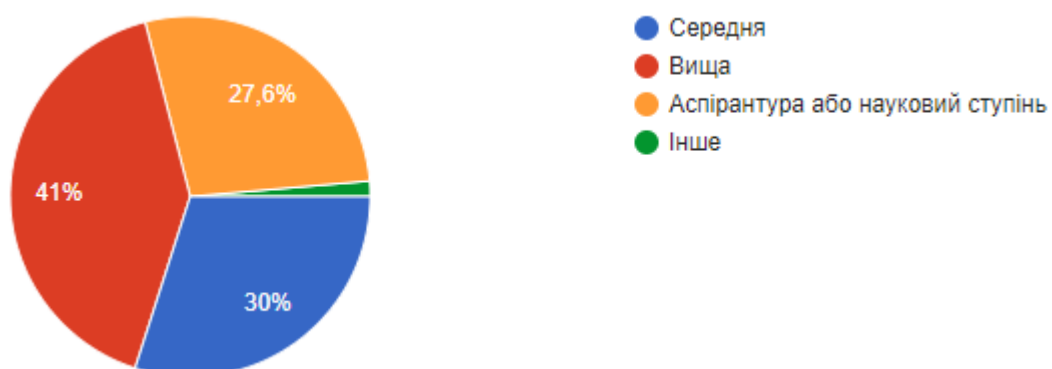


Рис..2.1.4. Соціометричні показники, виділені за критерієм освіти

Окрім запитань, які були спрямовані безпосередньо на розгляд проблеми ролі віртуального простору у психологічній підтримці наших респондентів під час війни, а також на визначення рівня їх психологічної травматизації (докладно див. 2.2. і 2.3), ми ставили в опитувальнику також і так звані відкриті питання, які стосувалися психологічного стану дорослих і їх поведінки в цей період. Такі питання не були обов'язковими для відповідей, однак більшість респондентів відповідала на ці запитання також (ми розпочнемо з них наш розгляд).

Так, на запитання «Яким чином Ви долаєте стрес, пов'язаний з початком війни?» (про розвиток ПТСР ми тоді ще питання не ставили, оскільки відомо, що ПТСР, як правило, розвивається через кілька місяців після психічної травми або перенесеного хронічного стресу; в той же час можна, на нашу думку, вважати, що високий рівень травматизації у цей період є певною передумовою подальшого розвитку ПТСР) ми отримали такі групи відповідей.

1. Перша група, яку ми умовно назвали «самовпевнені відповіді», виглядає так: «Не потрапляю до лап стресу», «Володію базовими навичками, не піддалася стресу», «Володію методами саморегуляції і самопомоги», «Медитація», «Стабілізація» тощо – 7, 1 %. Це одна з найменших за кількістю груп відповідей.

2. Друга група респондентів, абсолютно протилежна, настільки міцно «потрапляє до лап стресу», що вимушена користуватися для його подолання заспокійливими та антидепресантами, а також алкоголем: «Антидепресант, якщо зовсім погано», «Заспокійливі», «Валерьянка», «Алкоголь», найбільш м'який варіант: «Бокальчик вина, якщо є». Сюди ж ми віднесемо відповіді типу «Ніяк», «Завмираю, чекаю, поки само пройде», «Не долаю (чим далі, тим гірше) і «страусину політику»: «Не слухаю, не читаю новин» – 11,4 %.

3. Третя група орієнтується на підтримку сім'ї і близьких: «Коло рідних», «Спілкування з близькими», «Обійми, близькі люди поряд», «Розмови з близькими», «Багато спілкуюся з онуками», «Граю з дитиною» – 24, 2 %.

4. Слід також зазначити позитивний вплив виконання професійної діяльності, робочих справ, навчання, творчості, якщо така можливість на той момент залишилась: «Зайнятість», «Намагаюсь працювати», «Усвідомлюю власні цілі та завдання, будую стратегію подальшої діяльності та можливі альтернативи в діях», «Навчаюся», «Багато працюю» – 12, 8 %.

5. Наші респонденти визначають також значення для психологічної самопідтримки зберігання звичок нормального, «довоєнного» життя: «чай, книжка, душ, сон», «Прогулянка. Потискати своїх шиншилл. Поспати», «Позитивне мислення, фізичні вправи, спорт», «Дихаю, молюся, йога, сьогодні посаджу квіти», «Готую їсти», «Смотрю хорошие фильмы, гуляю, готовлю», «Музика, читання, прогулянки», «Повсякденна рутинна діяльність», «Задоволення вітальних (базових) потреб», «Читання, шахи», та ін. – 30 %.

Відповіді такого типу займають перше місце за кількістю, однак зазначимо ще раз, що йдеться про перші місяці війни, коли звички нормального життя інколи ще вдавалося зберігати, особливо людям поза окупацією, в більшості країни ще не було системних відключень світла й води тощо, великих обстрілів і постійних тривог.

6. Є респонденти, які орієнтуються при подоланні стресу війни на гумор, сміх (3 %) або на спорт, фізичні вправи, фізичне навантаження (9,5 %).

7. Окремо стоять відповіді «Конфліктую» (1%) і протилежна «Намагаюся допомагати, кому ще важче, ніж мені» (1 %).

Подивимося далі, як саме уявляють собі наші респонденти своє життя після війни, проаналізувавши відповіді на відкрите запитання «Чи маєте план дій після війни? Який саме?».

1. **Маю** (63 %, тут і далі відсотки надано від кількості тих, хто дав відповідь на це відкрите запитання). Приклади розгорнутих відповідей:

«Працювати, розвинути свій бізнес в дизайні, в будівництві. Поїхати побачити батьків. Побачити близьких. Сходити в спа і курс масажу. Сходити в справжню баню з віниками. Поїхати на море на пару тижнів - сидіти у моря і Слухати його. Працювати з психологом, піти на групову терапію. Народити дитину, коли попустить психіку».

«Так, маю! 1. при сборі чемодана на евакуацію виявила мотлох у шафі - старі речі, бо жаль було викинути – тепер викину. 2. є гарний столовий кухонний набір ще в упаковці - дістану і буду використовувати. 3. обов'язково поїду у сімейну подорож за кордон на море, перед початком війни купила новий пляжний капелюх. 4. саме потаємне - я дуже сумнівалася стосовно декрету - тепер обов'язково дуже хочу ще дитинку».

«Повернутися додому. Відправити старшу у школу, меншу - в садок. Писати книгу. Продовжити волонтерити. Допомагати відбудувати Київ. Започаткувати власну справу. Переїхати в нову квартиру. Побудувати дім».

«Маю. Переконструювати свій досвід, свій розклад життя, свої заняття в бік уникнення несуттєвих, суєтних справ, непотрібного спілкування; в бік бути більше корисною для дітей, друзів, тих, хто має в мені потребу; в бік мати час виконати свої життєві завдання, яких ще ого-го!»

Усі відповіді про плани життя після війни можна поділити на дві приблизно рівні між собою групи: орієнтування на минуле, тобто бажання жити як до війни (наприклад: «Повернутися додому», «Відновити звичайне життя» «Планую повернутися до звичного життя, якщо це буде можливо») або жити по-новому (наприклад: «Повернутися додому. Бути щасливою», див. також відповіді, наведені вище). Приблизно третина респондентів, які дали відповіді, орієнтована перш за все на повернення до звичної професійної діяльності. Декілька відповідей стосуються одруження та народження дітей. Про переїзд в іншу безпечну країну (не евакуацію, а саме переїзд після війни) говорять тільки 2 % наших респондентів.

2. **Ні, не маю** (планів на період після війни). Таку відповідь дала третина респондентів (29 %). Можна вважати, що вона свідчить про більш високий рівень травматизації цих респондентів, адже багато хто з них дає саме відповідні пояснення своїй негативній відповіді («Живу одним днем», «Живу сьогоднішнім днем», «Не розумію, скільки війна триватиме», «Спочатку потрібно вижити», «Якщо переживу», «Залежить від того, чим закінчиться війна», «Треба розуміти, яким моє окуповане наразі місто залишать рашисти», «Не дуже розумію, що буде далі і де буду я», «Залежатиме від того, на скільки часу затягнеться війна, і в якому стані буде моя країна і я сама» тощо). Відомо, що так зване відновлення візії (тобто бачення, розуміння, рефлексії) власного майбутнього є одним із напрямків психологічної допомоги і дорослим, і підліткам в складних посттравматичних ситуаціях (див., наприклад, Ангелова, 2014).

3. **Маю плани, але не розповім їх.** Таких відповідей 8% (наприклад: «Так, розглядаються окремі варіанти в залежності від отриманих результатів», «Маю, план стосується усіх сфер мого життя», «Не готовий ділитися»).

Нарешті, третім і останнім відкритим запитанням було таке: Чого корисного Ви зрозуміли або навчилися за цей період часу? Це запитання було зорієнтоване на визначення у наших респондентів рівня рефлексії подій і власного психічного стану, і, головне, потенціалу саморозвитку у воєнний і післявоєнний періоди.

Зазначимо, що ми надаємо нижче орієнтовну класифікацію відповідей, оскільки майже кожна надана нашими респондентами розгорнута відповідь може бути віднесена до більш ніж однієї виділеної нами рубрики. Ми будемо орієнтуватися при аналізі на провідні смисли відповідей, наводячи відповідні приклади (граматичні помилки наших респондентів ми виправили, але стиль залишили).

1. Перший кластер відповідей, найменший за кількістю, але, безумовно, дуже значущий, – це такий, в якому переважає орієнтація на воєнні реалії і страх війни, і, відповідно, страх смерті (16 % всіх наданих відповідей;

нагадаємо, що на відкриті запитання відповіли не всі респонденти). Це такі, наприклад, відповіді:

«Як слід діяти при звуку сирени. Як правильно скласти тривожну валізку. Як правильно себе поводити при знаходженні у місці бойових дій. Як відрізняються вибухи артилерії від потрапляння ракет та спрацювання ППО. Як слід діяти при ядерному вибуху. Якщо ти не цікавишся політикою - політика зацікавиться тобою».

«Відчуття "вкраденого часу"».

«Нічого (не навчився)».

«Я ще не знаю».

«Навчилась швидко долати страх».

«Не навчилася, можливості обмежені. Користуюсь досвідом і запасом знань, які набула раніше».

«Смерть – страшніша, ніж здавалося раніше».

«Жизнь одна».

«Рятуватись і жити далі».

«Научився различать звуки стрельбы различного рода оружия».

«Поки що не дуже здатна навчатися, хоча значно більше дізналась про зброю та соціальні процеси».

«Ховатися в погреб».

«Як евакуюватися».

«Що я малоефективна, коли під стресом».

«Зрозумів рівень страху за життя, а навчився швидко тікати від пуль».

«Що всі реально необхідні людині речі поміщаються в 1 рюкзак».

«Жити одним днем»

2. На другому місці те корисне, що відрефлексували наші респонденти для безпосередньої організації життя в умовах війни (19 %). Деякі з них, безумовно, перегукуються з висновками для саморозвитку (див. нижче). Це такі, наприклад, відповіді:

«Став більш стійкіший психологічно до воєнних дій».

«Зрозуміла вже вдруге, що всі речі, майно нічого не варте. Головне - бути в безпечному місці самій і дитині».

«Яке прекрасне звичайне буденне життя - спати спокійно в своєму ліжку, пити ранком каву, мати сім'ю, коли всі беруть трубку, які в нас люди і країна. Що в мене завжди було все необхідне. Що треба себе берегти. Що вмерти не так страшно, як бути в неволі. Навчилася як це - ненавидіти і як це помагає вижити».

«Витратити гроші тільки на необхідне».

«В неідеальному світі можна жити».

«Все, що було раніше, можна використати як тренування».

«Надо уметь и знать больше. Надо водить машину».

«Цінність життя та близьких. Що треба мати декілька напрямків діяльності».

«Я передбачав війну й труднощі, й на 60% був готовий до розвитку подій; паніка заважає приймати найбільш адекватні рішення».

«Війна не вберігає від інших трагедій (діагностування невиліковної хвороби у близької людини, автокатастрофа родичів у мирному місті)».

«Рішення за свою безпеку приймаю тільки я. Є ситуації поза зоною нашого контролю. І важливо бути зібраним, коли трапляється безконтрольний жах».

«Ніколи не була волонтером, а тут приєдналася. Професійні спільноти також дуже важливі у соціальній підтримці».

«Що все, що було раніше, було прекрасно, багато чого робили непотрібного».

«Я можу все».

3. Відрефлексовані висновки, потрібні для самонавчання, саморегуляції і саморозвитку (інколи пересікається з другою категорією і навіть з останньою – загально філософськими узагальнюючими висновками) – 27 %. Поділимо їх умовно на дві групи – 3.1. - пов'язані з безпосереднім набуттям нових компетенцій (навчання та самонавчання) і пов'язані з саморозвитком (3.2).

3.1. «Надавати першу медичну допомогу, переосмислила цінність людського життя»

«Почала вивчати мову, керування автомобілем».

«Почала займатися англійською мовою, малювати, проходити онлайн курси».

«Користуватися зброєю».

«Опанувала нову мову».

«Здобув більше практичних навичок і умінь допомоги пацієнтам у подоланні кризових станів внаслідок воєнних подій».

«Багато читала про стрес-менеджмент, про надання першої психологічної допомоги».

«Направила багато сил на саморозвиток, тому навчилась деяким навичкам за спеціальністю. Для ментального здоров'я нічого корисного».

«Що не потрібно все відкладати на потім. Моя прокрастинація програє мотивації (до дій)».

«Методи саморегуляції, методи арттерапії».

«Обробляти великі масиви інформації».

«Здобувати різні речі. Самоорганізовувати роботу віддалено».

«Підвищила кваліфікацію в смм і читаю книги».

3.2. Пов'язані з саморозвитком.

«Поміркованості та критичного мислення, не панікувати у будь-якій ситуації».

«Зловила багато інсайтів та переосмислила життя, хоч і за такий короткий, проте інтенсивний проміжок часу».

«Навчилася краще розуміти свої емоції. Навчилася бачити інаковість людей і приймати її».

«Зрозуміла, що я зможу впоратись з своїм життям, поки в мене є я».

«З'ясував деякі межі власних можливостей, потенціали діяльності у стресових умовах, створення ресурсних умов для близького оточення».

«Старатися зберігати спокій і холодний розум за будь-яких обставин».

«Треба цінувати життя і близьких людей. Завжди мати кошти на чорний день. Разом - ми сила».

«Навчилася розставляти пріоритети і використовувати правильно час».

«Зрозуміла, що страх лише в твоїй голові».

«Зрозуміла, що для мене немає неможливого. Я хороша менеджерка і комунікаційниця. Стала волонтеркою. І практично стала логістом. Зрозуміла, як люблю свого чоловіка. Зрозуміла, хто справжні друзі. Зрозуміла, чого хочу в житті».

«Відсіювання людей».

«Зрозуміла цінність, навіть пріоритетність часу, що може бути витрачений на близьких. Навчилася оперативності і розумної кооперації у вирішенні побутових і інших життєвих проблем в складних обставинах, особливо коли ти - частина команди. Навчилася толерантної взаємодії з оточенням, яке має зовсім інші погляди на життя, але з яким вимушений розділяти побут. Уточнення: ще не навчилася, але активно і цілеспрямовано над цим працюю».

«Саморегуляції, стійкості, прийняттю рішень в екстремальних умовах».

«Жити тут та зараз, довіряти собі та не боятися брати відповідальність»

«Краще почала розуміти себе, свої емоції і стани».

«Багато чого, насамперед бути собою, сподіватись на свої сили, допомогати іншим, не чекаючи іншої взаємодії».

«Терпінню».

4. На першому місці за кількістю (37 %) не дуже очікувано опинилась група відповідей, яка відображує загальнофілософські роздуми про смисл життя, загальнопсихологічні та взагалі узагальнені думки про життя, зроблені за прожитий період з початку війни. Виділимо серед них такі умовні підгрупи.

4.1. Відповіді, які, на нашу думку, свідчать про високий рівень стресової травматизації («депресивні»). Приклади:

«Що людське життя – пил».

«Ми всі колись помremo. Одного дня. І добре, що цей день не сьогодні».

«Виявляється, існує куди більше речей і факторів, на які я ніяк не можу вплинути. Зникла ілюзія контролю».

«Повноцінно поїсти і нормально поспати - уже велике щастя».

4.2. Про життя

«Цінувати життя»

«Цінувати кожен прожитий день».

«Все минає і це мене. Все життя це хвили».

«Цінувати кожен мить життя та не відволікатися на дрібниці».

«Життя цінний дар».

«Життя це вже перемога».

«Почала цінувати життя».

4.3. Про ситуацію невизначеності.

«Що у будь-який момент може виникнути ситуація невизначеності, до якої досить важко адаптуватися».

«Не можна бути впевненим на 100% ні в чому»

4.4. Про матеріальне і духовне.

«Матеріальне - ні про що! Зовсім! І треба робити те, що хочеться, зараз!!».

4.5. Про час (минуле, теперішнє, майбутнє)

«Немає в житті завтра... є сьогодні і зараз... а важливими є тільки кохані рідні люди... все інше не має сенсу...»

«Минуле – це минуле, і не треба скаржитись на те, що було чи чого не трапилось. Майбутнє це міраж, в тебе його можуть вже сьогодні відібрати. В тебе є тільки зараз, і на цьому ти маєш сфокусувати всю свою енергію та сили. Жити тут і зараз, навіть у такий час».

4.6. Думки про себе і країну.

«Зрозуміла, що ми, українці, в багатьох питаннях більш моральні, цілеспрямовані і професійні, ніж вчорашні геєвропейські авторитети».

«Той, хто називає себе другом чи братом - не завжди друг чи брат».

«Цінувати нашу націю».

Ми вважаємо, що всі ці відповіді у сукупності можна тлумачити як показник проспективної рефлексії наших респондентів про їхнє майбутнє життя після війни.

Отже, на підставі проведеного вище аналізу можна говорити про певну перебудову ментальної моделі світу, яка відбулася у наших респондентів у перші місяці війни, за цей «інтенсивний», як каже один з респондентів, проміжок життя. Цікаво, що, як відомо, ментальна модель важко піддається

коригуванню і перебудові (Смульсон, 2009), але гіперстресова ситуація війни змінює це.

Однак спроби переосмислити свої підходи до життя, і, відповідно, свою ментальну модель, які очевидно роблять наші респонденти, на жаль, не завжди допомагають їм у вирішенні проблеми переборення стресової травматизації (див. табл. 2.2.1.).

2.2. Самооцінка дорослими впливу травмівної події за шкалою IES-R

Нижче представлено результати проведеного нами аналізу результатів опитування відповідно до Шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) (Табл. 2.2.1, Рис. 2.3.17 і 2.3.18) . Ця методика використовувалась нами для оцінки ступеню дистресу, який відчуває респондент у відповідь на травмівну подію(ї).

Автори «Шкали оцінки впливу травматичної події» (IES-R), як відомо, не вважають її діагностичним або скринінговим інструментом для ПТСР; скоріше покладаючись на власне повідомлення пацієнта про симптоми та використовуючи її для оцінки стану респондента не раніше ніж через два тижні після травматичної події, а також для оцінки відновлення (Weiss, Marmar, 1997). Ми використали цю методику для оцінювання рівня травмівного впливу першого періоду війни на населення, а також для виявлення його зв'язків з підтримувальними аспектами віртуального освітнього простору, зокрема, з проектуванням розвитку суб'єктності у соціальних мережах.

«Шкала оцінки впливу травматичної події» (IES-R) (Horowitz, Wilner, Alvarez, 1979; Weiss, 2007) складається з 22 пунктів і трьох субшкал: «Інвазія» (труднощі із засинанням, переважають неусвідомлені впливи на поведінку); з вісьмома пунктами; «Інтрюзія» (дисоціативні переживання, схожі на флешбеки, почуття роздратування, гніву, труднощів із засинанням) із шістьма пунктами та уникнення.

Якщо проаналізувати більш розгорнуто, шкала «Інвазія» пов'язана з проблемами зосередження, труднощами з засипанням, відчуттями дратівливості та злості, відчуттями нервозності та легкого страху, а також фізичними реакціями, такими як пітливість, проблеми з диханням, нудота або серцебиття.

Шкала «Інтрюзія» стосується показників заклопотаності травмівним досвідом (небажаних думок), частих думок та образів (уявлень) про досвід (флешбеки), пов'язаних почуттів щодо досвіду, тривожні сни про досвід та часта потреба говорити про досвід.

Шкала «Уникнення» стосується намагань не думати про травмівний досвід, триматися подалі від нагадувань про нього, намагатися видалити його з пам'яті, не говорити про це, відчувати, що цього не сталося або не було реальним, і не дозволяти себе засмучувати, коли думаєш про це.

Як бачимо (Табл. 2.2.1.), освітній прогрес особистості має яскраво виражений вплив на переживання нею травмівних подій. Ми це пов'язуємо зі сформованістю ментальних карт світу, опануванням психологічними механізмами, особистісним та професійним розвитком, які, в свою чергу, передбачають наявність як сформованої суб'єктності, так і наявність відповідних компетенцій – таких, зокрема, як психологічного захисту, проектування діяльності, децентрації мислення, резильєнтності тощо.

Таблиця 2.2.1.

Дані Шкали оцінки впливу травмівної події (IES-R).

	Загальна шкала	Шкала «Інвазія»	Шкала «Уникнення»	Шкала «Інтрюзія»
Загальна вибірка	45,511	2,241	1,836	2,161
Жінки	47,482	2,349	1,912	2,247
Чоловіки	38,695	1,863	1,573	1,866
За межами України	45,777	2,380	1,777	2,126
В межах України	45,487	2,229	1,841	2,164
Перебували у зоні бойових дій	46,625	2,270	1,824	2,305
Досвід евакуації за кордон	52,512	2,679	2,064	2,463
Освіта: Аспірантура або науковий ступінь	40,6	1,888	1,7	1,969
Освіта: вища	45,629	2,332	1,794	2,134
Освіта: середня	50,446	2,450	2,055	2,406
Вік до 18	50,304	2,465	2,092	2,329
Вік 18-30	46,161	2,265	1,897	2,159
Вік 31-50	44,115	2,150	1,738	2,164
Вік 51-70	44,117	2,268	1,691176471	2,100840336
Вік 71-80	38,4	2	1,675	1,571428571

Суб'єктна особистість, яка розуміє свої внутрішні процеси та здатна керувати ними, може ефективніше протистояти стресовим факторам та швидше відновлюватися після травматичних подій. Така особистість також має змогу використовувати свої ресурси для допомоги іншим, сприяючи створенню підтримувального суб'єктного поля, яке поширюється і на соціальні мережі. Тому ми вважаємо, що віртуальний освітній простір є однією з ключових технологій як забезпечення освітніх потреб, так і розвитку суб'єктності.

2.3. Роль віртуального простору в житті і діяльності українців під час війни

В ході опитування досліджуваним було запропоновано відповісти на серію питань щодо впливу Інтернету та соціальних мереж на їхнє життя.

Відповідно до наведених нижче даних (Рис. 2.3.1 – 2.3.7), Інтернет та соціальні мережі справляють значний вплив на життя людей, зокрема, під час війни, оскільки це і засіб комунікації, і доступ до інформації, а також можливості для навчання та професійного розвитку.

1. Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету
217 відповідей

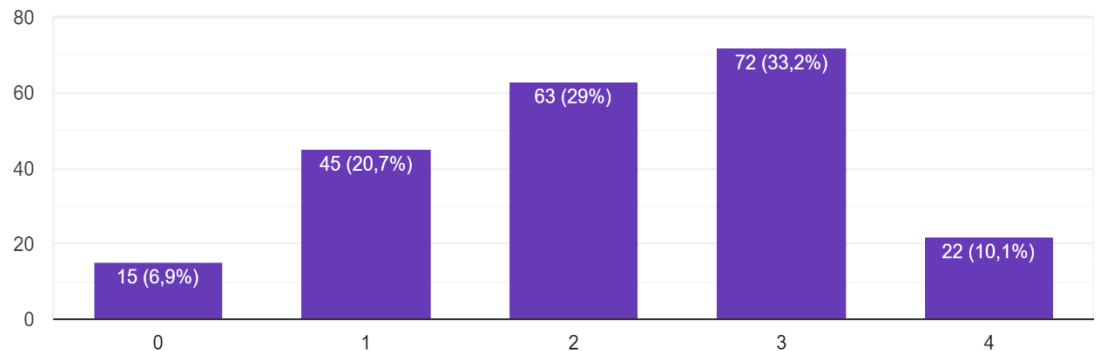


Рис. 2.3.1. Розподіл відповідей на запитання «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (0 - ні, 4 - так).

Віртуальний простір також може впливати на соціальні взаємодії та формування спільнот. Люди використовують цифрові платформи не тільки для розваги, але й для підтримки зв'язків, особливо в умовах, коли фізичні зустрічі обмежені. Соціальні мережі стають інструментом самовираження та самоідентифікації, дозволяючи користувачам представляти свої інтереси та цінності. Вони також відіграють роль у формуванні громадської думки та мобілізації громадянської активності. Однак, важливо враховувати, що такий вплив може мати як позитивні, так і негативні наслідки, залежно від того, як люди використовують ці інструменти та як вони взаємодіють з інформацією в мережі.

3. Всі мої друзі – також і в соціальних мережах
217 відповідей

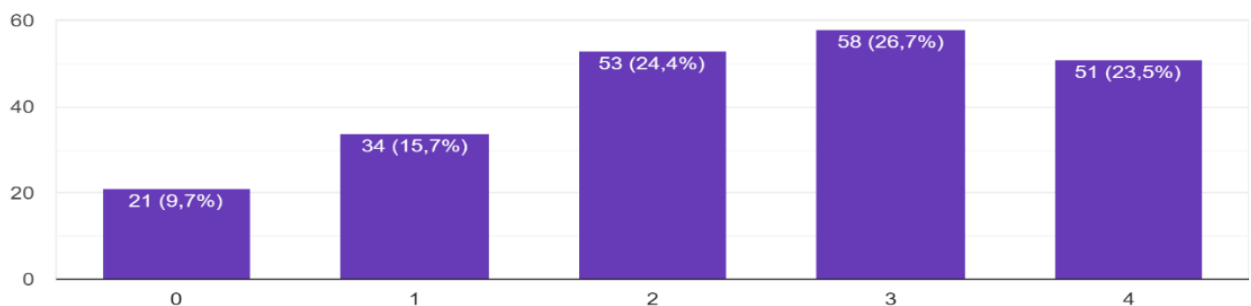


Рис. 2.3.2. Розподіл відповідей на запитання «Всі мої друзі – також і в соціальних мережах» (0 - ні, 4 - так).

Проте, інтернет і соціальні мережі мають, на думку досліджуваних, нейтральний або невеликий вплив на їхній світогляд та процес прийняття рішень. (Рис. 2.3.3 і 2.3.4).

4. Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)
217 відповідей

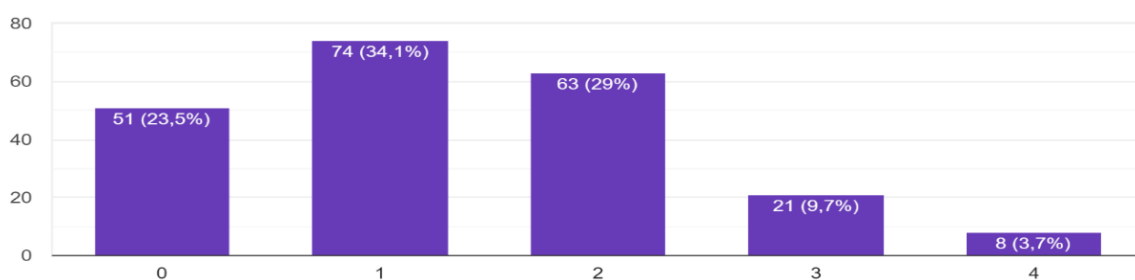


Рис. 2.3.3. Розподіл відповідей на запитання «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)» (0 - ні, 4 - так).

5. Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень
217 відповідей

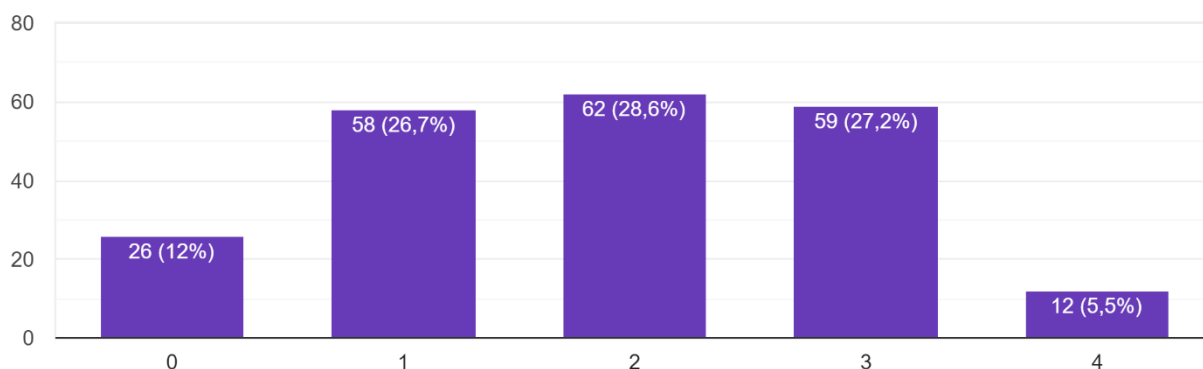


Рис. 2.3.4. Розподіл відповідей на запитання «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (0 - ні, 4 - так).

Відповіді опитуваних, представлені на Рис. 2.3.5 і 2.3.6, чітко вказують на те, що Інтернет є важливим для навчання, самовдосконалення та саморозвитку, навіть в ускладнених умовах життя, таких як війна (а раніше ковід). Це підтверджує, що люди знаходять способи використовувати цифрові технології для позитивних змін, незважаючи на зовнішні обставини. При цьому, значна частина вибірки (40,1%) зазначила, що їх саморозвиток пов'язаний саме з соціальними мережами (Рис. 2.3.7). В той же час, оцінювання власної ефективності з початком війни є скоріше негативним: лише 17,6% досліджуваних виявили її збільшення (Рис. 2.3.8), що може вказувати на високий рівень стресу та невизначеності, які впливають на самооцінку. Оцінювання ж ефективності інших людей з початком війни виявилось більш нейтральним, що може свідчити про недооцінку власної ефективності або незадоволеність поточною ситуацією (Рис. 2.3.9). Нейтральне оцінювання ефективності інших може відображати загальну

тенденцію до недооцінки власних досягнень порівняно з іншими або ж розчарування через нездатність досягти звичайного рівня продуктивності в умовах війни. Це також може вказувати на потребу в підтримці, ресурсах для підвищення особистої ефективності та прийнятного проекту життя в нових реаліях.

6. Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність

217 відповідей

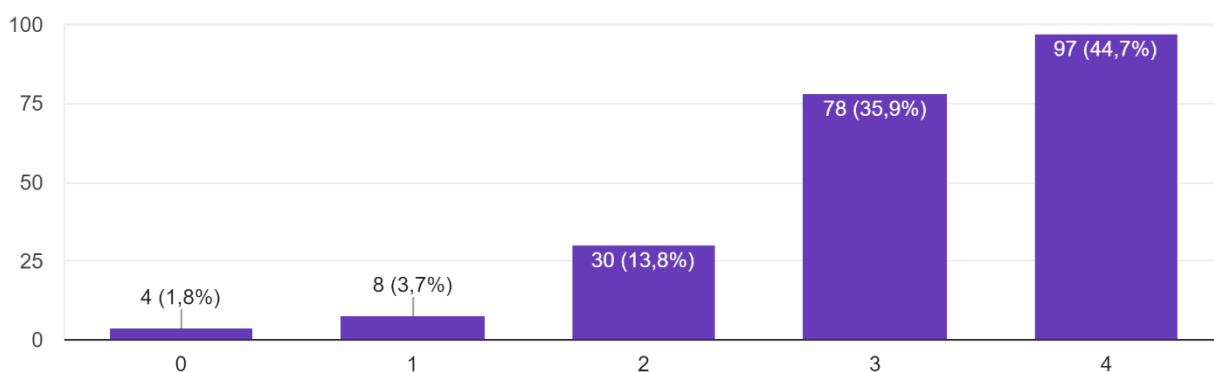


Рис. 2.3.5. Розподіл відповідей на запитання «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (0 - ні, 4 - так).

11. Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни

217 відповідей

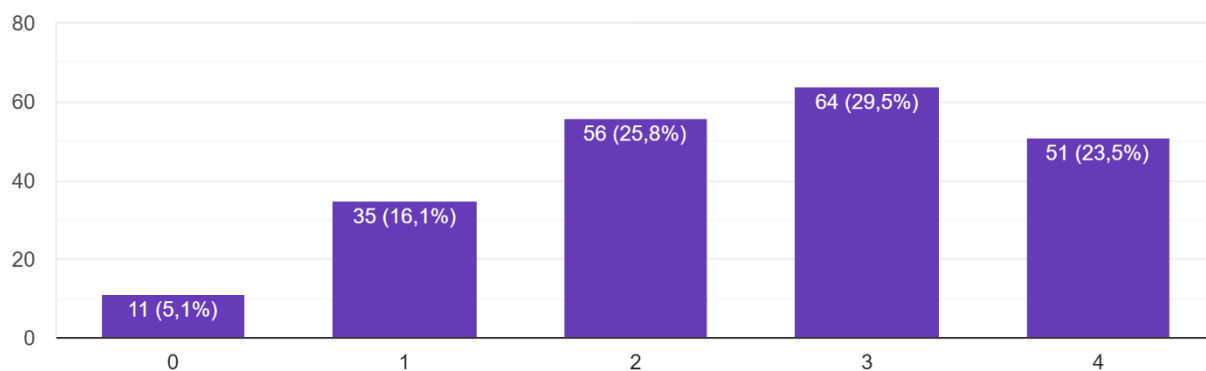


Рис. 2.3.6. Розподіл відповідей на запитання «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (0 - ні, 4 - так).

28. Ваш саморозвиток пов'язаний з соціальними мережами?

217 відповідей

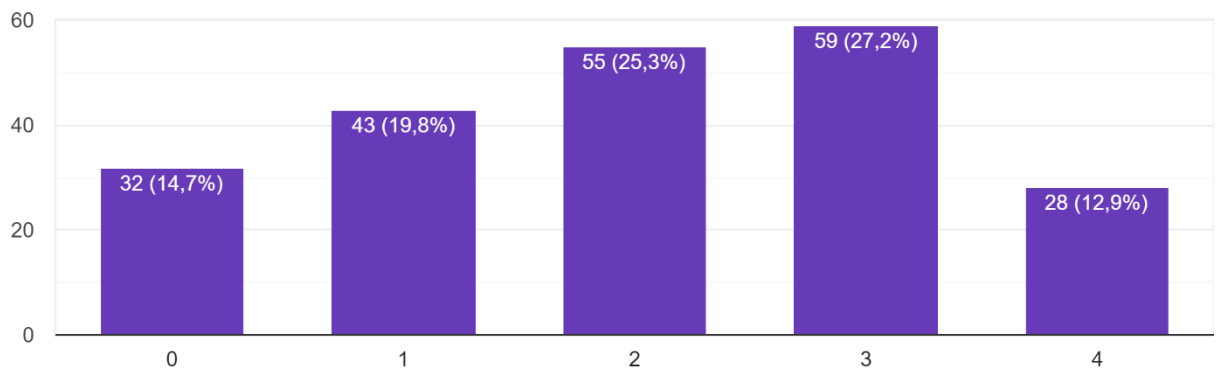


Рис. 2.3.7. Розподіл відповідей на запитання «Ваш саморозвиток пов'язаний з соціальними мережами?» (0 - ні, 4 - так).

12. Моя ефективність зросла з початком війни

217 відповідей

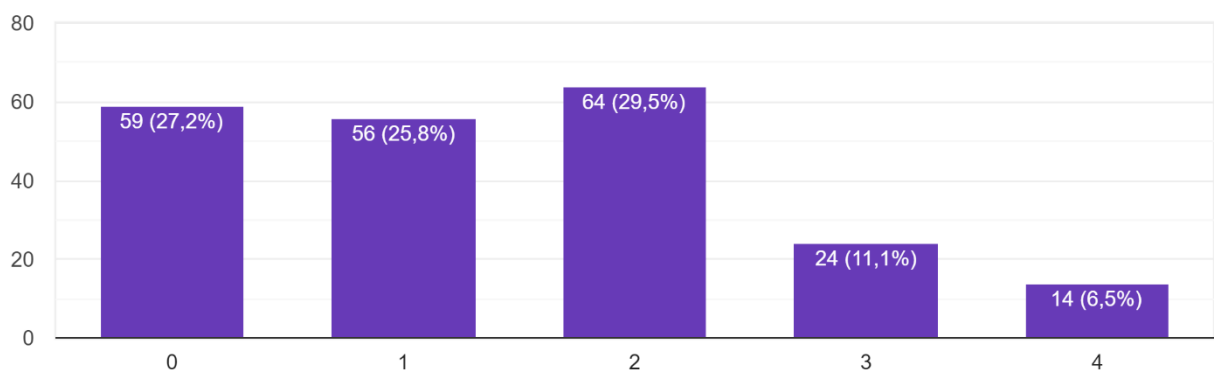


Рис. 2.3.8. Розподіл відповідей на запитання «Моя ефективність зросла з початком війни?» (0 - ні, 4 - так).

13. Ефективність інших людей зросла з початком війни

217 відповідей

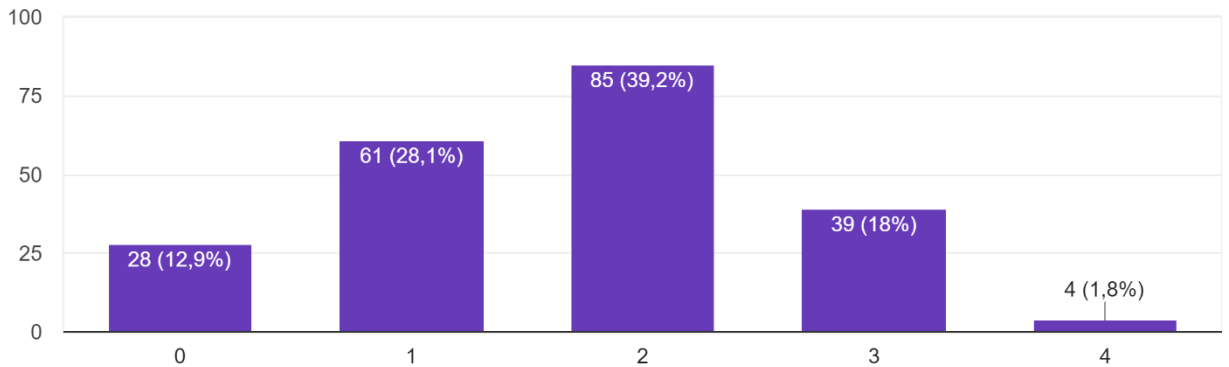


Рис. 2.3.9. Розподіл відповідей на запитання «Ефективність інших людей зросла з початком війни?» (0 - ні, 4 - так).

Цікавими є відповіді досліджуваних на питання щодо проєктування опитуваними їх діяльності у соціальних мережах та віртуальному просторі. З одного боку, переважна більшість вибірки - 58,5% використовує ресурси віртуального простору для осмислення власних бажань (Рис. 2.3.10).

17. Я використовую ресурси віртуального простору, щоб краще розуміти, чого я хочу досягнути

217 відповідей

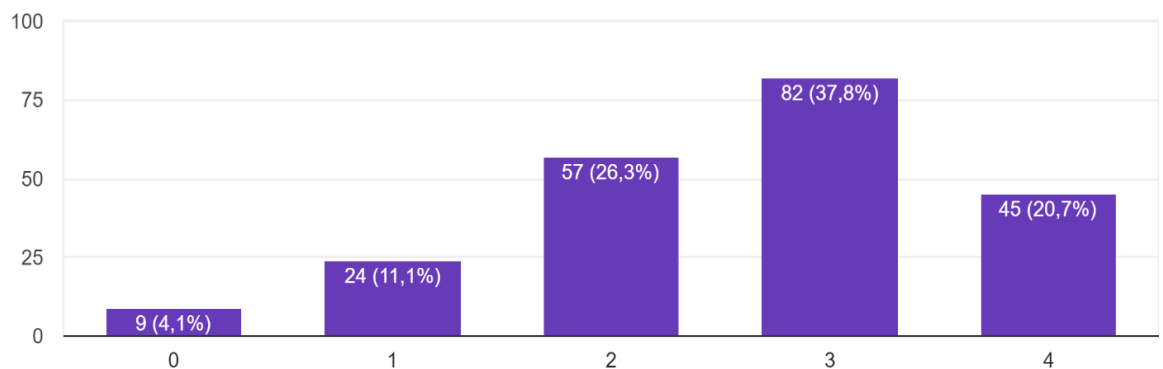


Рис. 2.3.10. Розподіл відповідей на запитання «Я використовую ресурси віртуального простору, щоб краще розуміти, чого я хочу досягнути» (0 - ні, 4 - так).

З іншого боку, їх активність у віртуальному просторі скоріш реактивна та хаотична (51,1%), ніж заздалегідь спроектована (22,6%) (Рис. 2.3.11).

29. Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?

217 відповідей

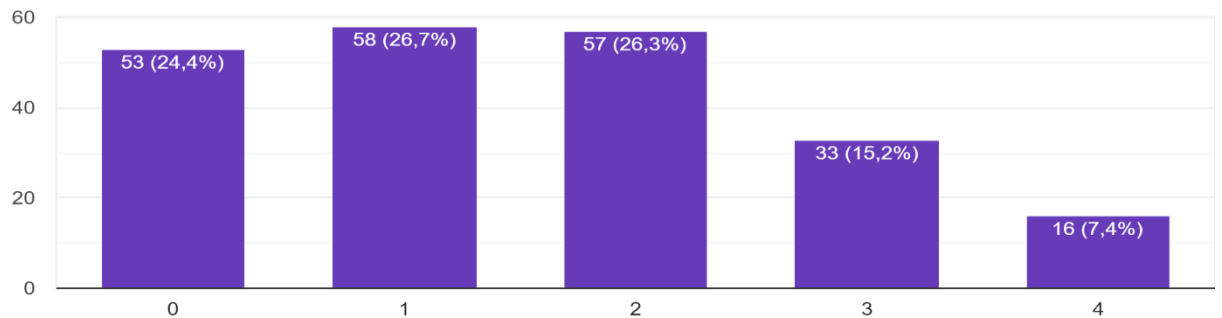


Рис. 2.3.11. Розподіл відповідей на запитання «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (0 - ні, 4 - так).

Разом з тим, 39,7% опитуваних прагне до більш впорядкованої, заздалегідь спроектованої активності як у віртуальному просторі, так і у соціальних мережах (Рис. 2.3.12). Це може вказувати на наявність інтересу до ефективного керування власними онлайн-активностями.

30. Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?

217 відповідей

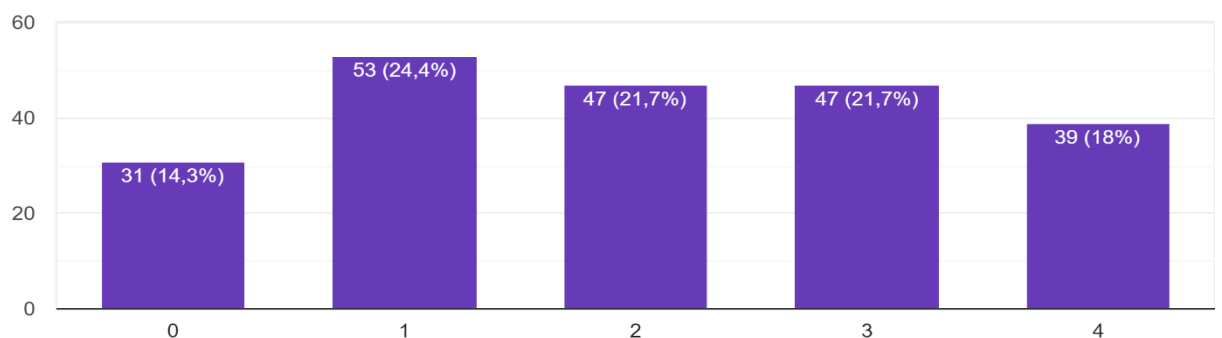


Рис. 2.3.12. Розподіл відповідей на запитання «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (0 - ні, 4 - так).

Зрозуміло, що організованість у віртуальному просторі дозволяє ефективніше розподіляти свій час і ресурси, знижує рівень стресу, пов'язаного з надлишком інформації, та підвищує продуктивність завдяки наявності проекту дій. В результаті користувачі можуть не лише поліпшити комунікацію в соцмережах, але й бути упевненими, що їхнє перебування у соціальних мережах точно відображає їх особистісні якості та життєві пріоритети, а також відповідає задуманому.

Розглянемо далі смислові (кореляційні) зв'язки між питаннями про роль віртуального простору і Шкалою IES-R.

Зауважимо, що всі шкали методики IES-R (загальна, інвазія, уникнення, інтрузія), мають слабкі негативні кореляції з питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($p = 0,000$). Це свідчить про досить очевидний факт, що війна в цілому негативно впливає на можливості саморозвитку та особистісної ефективності (Рис. 2.2.13 і 2.2.14). З питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12), які стосуються навчання та саморозвитку під час війни, існують слабкі негативні кореляції з коефіцієнтами ($r = -0.241$) та ($r = -0.252$) відповідно ($p < 0.001$). Ці негативні коефіцієнти кореляції вказують на те, що зі збільшенням оцінок впливу травмівної події, здатність до навчання та саморозвитку (як і загальна ефективність) під час війни зменшується.

		Zagal	Vtorg	Unykn	Intrus	VAR1	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8	VAR11	VAR12	VAR13	VAR14	VAR15	VAR25	VAR26	VAR29	VAR30
Zagal	Pearson Correlation	1	.899**	.811**	.923**	.208**	.272**	.207**	.028	.127	.157	-.241**	-.252**	-.024	.010	.160*	.010	.111	.091	.115
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.002	.000	.002	.676	.061	.021	.000	.000	.728	.880	.018	.878	.102	.181	.090
	Sum of Squares and Cross-products	64326.221	2806.034	2341.159	2893.835	848.028	1074.101	856.811	99.051	543.387	756.014	-1043.756	-1113.594	-86.194	23.249	495.894	44.263	506.664	414.641	569.885
	Covariance	297.816	12.991	10.839	13.397	3.926	4.973	3.967	.459	2.516	3.500	-4.832	-5.156	-.399	.108	2.296	.205	2.346	1.920	2.638
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
Vtorg	Pearson Correlation	.899**	1	.547**	.807**	.182**	.170*	.157*	.001	.069	.105	-.241**	-.234**	-.018	.015	.173*	-.028	.051	.050	.084
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.007	.012	.021	.991	.308	.124	.000	.001	.790	.829	.011	.687	.451	.463	.218
	Sum of Squares and Cross-products	2806.034	151.411	76.661	122.682	35.832	32.510	31.458	.130	14.403	24.479	-50.793	-50.209	-3.202	1.616	26.000	-5.655	11.352	11.054	20.136
	Covariance	12.991	.701	.355	.568	.166	.151	.146	.001	.067	.113	-.235	-.232	-.015	.007	.121	-.026	.053	.051	.093
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
Unykn	Pearson Correlation	.811**	.547**	1	.613**	.196**	.278**	.165*	-.003	.152*	.174*	-.129	-.182**	-.046	-.019	.084	.052	.120	.136*	.131
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.004	.000	.015	.963	.025	.010	.057	.007	.504	.786	.217	.442	.077	.042	.053
	Sum of Squares and Cross-products	2341.159	76.661	129.692	86.291	35.832	49.260	30.583	-.495	29.153	37.604	-25.168	-36.084	-7.452	-1.884	11.705	9.970	24.602	28.179	29.136
	Covariance	10.839	.355	.600	.399	.166	.228	.142	-.002	.135	.174	-.117	-.167	-.034	-.009	.054	.046	.114	.130	.135
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
Intrus	Pearson Correlation	.923**	.807**	.613**	1	.173*	.273**	.224**	.075	.117	.136*	-.258**	-.246**	-.001	.029	.160*	.006	.123	.057	.091
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.011	.000	.001	.270	.085	.042	.000	.992	.673	.018	.931	.070	.405	.181	
	Sum of Squares and Cross-products	2893.835	122.682	86.291	152.756	34.339	52.492	45.060	12.746	24.367	32.419	-54.508	-52.907	-.121	3.173	24.202	1.218	27.379	12.597	21.964
	Covariance	13.397	.568	.399	.707	.159	.243	.209	.059	.113	.150	-.252	-.245	-.001	.015	.112	.006	.127	.058	.102
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR1	Pearson Correlation	.208**	.182**	.196**	.173*	1	.282**	.295**	.267**	.394**	.281**	.063	-.014	.145*	.128	.208**	.388**	.282**	.235**	.285**
	Sig. (2-tailed)	.002	.007	.004	.011		.000	.000	.000	.000	.000	.352	.836	.033	.060	.002	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	848.028	35.832	35.832	34.339	257.253	70.263	77.101	58.631	106.548	85.627	17.406	-3.949	33.226	18.281	40.862	103.908	81.083	67.705	89.111
	Covariance	3.926	.166	.166	.159	1.191	.325	.357	.271	.493	.396	.081	-.018	.154	.085	.189	.481	.375	.313	.413
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR4	Pearson Correlation	.272**	.170*	.278**	.273**	.282**	1	.508**	.262**	.266**	.175**	.059	.099	.135*	.060	.304**	.266**	.328**	.269**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.012	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.010	.383	.146	.047	.377	.336	.000	.000	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	1074.101	32.510	49.260	52.492	70.263	241.963	128.705	55.982	69.677	51.631	15.820	26.853	30.161	8.364	12.493	78.995	74.304	91.585	81.406
	Covariance	4.973	.151	.228	.243	.325	1.120	.596	.259	.323	.239	.073	.124	.140	.039	.058	.366	.344	.424	.377
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR5	Pearson Correlation	.207**	.157*	.165*	.224**	.295**	.508**	1	.460**	.417**	.411**	.041	.017	.117	.048	.045	.327**	.340**	.331**	.228**
	Sig. (2-tailed)	.002	.021	.015	.001	.000	.000		.000	.000	.000	.543	.804	.086	.486	.511	.000	.000	.000	.001
	Sum of Squares and Cross-products	856.811	31.458	30.583	45.060	77.101	128.705	265.641	102.853	114.419	127.051	11.562	4.820	27.290	6.912	8.945	88.963	99.433	96.682	72.244
	Covariance	3.967	.146	.142	.209	.357	.596	1.230	.476	.530	.588	.054	.022	.126	.032	.041	.412	.460	.448	.334
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR6	Pearson Correlation	.028	.001	-.003	.075	.267**	.262**	.460**	1	.337**	.387**	.096	-.055	-.038	.104	.034	.277**	.265**	.263**	.263**
	Sig. (2-tailed)	.676	.991	.963	.270	.000	.000	.000		.000	.000	.160	.422	.508	.128	.616	.000	.000	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	99.051	.130	-.495	12.746	58.631	55.982	102.853	187.991	77.839	100.816	22.410	-13.074	-7.419	12.682	5.747	63.498	65.152	64.793	70.203
	Covariance	.459	.001	-.002	.059	.271	.259	.476	.870	.360	.467	.104	-.061	-.034	.059	.027	.294	.302	.300	.325
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR7	Pearson Correlation	.127	.069	.152*	.117	.394**	.266**	.417**	.337**	1	.694**	.103	.026	.104	.040	.029	.553**	.477**	.274**	.303**
	Sig. (2-tailed)	.061	.308	.025	.085	.000	.000	.000	.000	.000		.130	.700	.126	.563	.666	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	543.387	14.403	29.153	24.367	106.548	69.677	114.419	77.839	283.677	221.774	29.677	7.710	25.161	5.935	6.065	155.710	144.161	82.871	99.548
	Covariance	2.516	.067	.135	.113	.493	.323	.530	.360	1.313	1.027	.137	.036	.116	.027	.028	.721	.667	.384	.461
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR8	Pearson Correlation	.157*	.105	.174*	.138*	.281**	.175**	.411**	.387**	.694**	1	.004	-.053	.024	.004	.077	.407**	.490**	.270**	.268**
	Sig. (2-tailed)	.021	.124	.010	.042	.000	.010	.000	.000	.000	.000		.957	.439	.722	.956	.257	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	756.014	24.479	37.604	32.419	85.627	51.631	127.051	100.816	221.774	360.313	1.203	-17.475	6.613	.641	17.931	128.954	167.041	91.853	99.055
	Covariance	3.500	.113	.174	.150	.396	.239	.588	.467	1.027	1.668	.006	-.081	.031	.003	.083	.597	.773	.425	.459
	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217

Рис. 2.3.13. Результати математичної обробки даних за методом Пірсона Шкали оцінки впливу травмівної події (IES-R) та питаннями опитувальника з вивчення проектування віртуального освітнього простору (Частина 1)

VAR11	Pearson Correlation	-.241**	-.241**	-.129	-.258**	.063	.059	.041	.096	.103	.004	1	.532**	.307**	.214**	.085	.192**	-.004	.169*	.156*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.057	.000	.352	.383	.543	.180	.130	.957		.000	.000	.002	.212	.005	.952	.013	.021
	Sum of Squares and Cross-products	-1043,756	-50,793	-25,168	-54,508	17,406	15,820	11,562	22,410	29,677	1,203	292,249	158,281	75,161	32,650	17,779	54,853	-1,267	51,728	51,977
	Covariance	-4,832	-.235	-.117	-.252	.081	.073	.054	.104	.137	.006	1,353	.733	.348	.151	.082	.254	-.006	.239	.241
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR12	Pearson Correlation	-.252**	-.234**	-.182**	-.246**	-.014	.099	.017	-.055	.026	-.053	.532**	1	.523**	.136*	.089	.237**	.061	.132	.084
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.007	.000	.836	.146	.804	.422	.700	.439	.000	.000	.042	.191	.000	.367	.052	.216	
	Sum of Squares and Cross-products	-1113,594	-50,209	-36,084	-52,907	-3,949	26,853	4,820	-13,074	7,710	-17,475	158,281	303,410	130,645	21,456	18,972	68,982	19,217	41,341	28,622
	Covariance	-5,156	-.232	-.167	-.245	-.018	.124	.022	-.061	.036	-.081	.733	1,405	.605	.099	.088	.319	.089	.191	.133
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR13	Pearson Correlation	-.024	-.018	-.046	-.001	.145*	.135*	.117	-.038	.104	.024	.307**	.523**	1	.196**	.200**	.237**	.173*	.113	.137*
	Sig. (2-tailed)	.728	.790	.504	.992	.033	.047	.086	.580	.126	.722	.000	.000	.004	.003	.000	.011	.097	.044	
	Sum of Squares and Cross-products	-86,194	-3,202	-7,452	-.121	33,226	30,161	27,290	-7,419	25,161	6,613	75,161	130,645	205,419	25,032	34,968	56,645	44,419	29,065	38,226
	Covariance	-.399	-.015	-.034	-.001	.154	.140	.126	-.034	.116	.031	.348	.605	.951	.116	.162	.262	.206	.135	.177
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR14	Pearson Correlation	.010	.015	-.019	.029	.128	.060	.048	.104	.040	.004	.214**	.138*	.196**	1	.520**	.082	-.039	.090	-.046
	Sig. (2-tailed)	.880	.829	.786	.673	.060	.377	.486	.128	.563	.956	.002	.042	.004	.000	.231	.567	.188	.500	
	Sum of Squares and Cross-products	23,249	1,616	-1,884	3,173	18,281	8,364	6,912	12,682	5,935	6,41	32,650	21,456	25,032	79,530	56,756	12,171	-6,253	14,346	-8,005
	Covariance	.108	.007	-.009	.015	.085	.039	.032	.059	.027	.003	.151	.099	.116	.368	.263	.056	-.029	.066	-.037
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR15	Pearson Correlation	.160*	.173*	.084	.160*	.206**	.066	.045	.034	.029	.077	.085	.089	.200**	.520**	1	.052	-.015	.136*	.007
	Sig. (2-tailed)	.018	.011	.217	.018	.002	.336	.511	.616	.666	.257	.212	.191	.003	.000	.443	.825	.046	.923	
	Sum of Squares and Cross-products	495,894	26,080	11,705	24,202	40,862	12,493	8,945	5,747	6,065	17,931	17,779	18,972	34,968	56,756	149,530	10,687	-3,318	29,797	1,576
	Covariance	2,296	.121	.054	.112	.189	.058	.041	.027	.028	.083	.082	.088	.162	.263	.692	.049	-.015	.138	.007
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR25	Pearson Correlation	.010	-.028	.052	.006	.388**	.304**	.327**	.277**	.553**	.407**	.192**	.237**	.237**	.082	.052	1	.563**	.368**	.381**
	Sig. (2-tailed)	.878	.687	.442	.931	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.231	.443	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	44,263	-5,655	9,970	1,218	103,908	78,995	88,963	63,498	155,710	128,954	54,853	68,982	56,645	12,171	10,687	279,124	168,788	110,198	124,051
	Covariance	.205	-.026	.046	.006	.481	.366	.412	.294	.721	.597	.254	.319	.262	.056	.049	1,292	.781	.510	.574
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR26	Pearson Correlation	.111	.051	.120	.123	.282**	.266**	.340**	.285**	.477**	.490**	-.004	.061	.173*	-.039	-.015	.583**	1	.276**	.357**
	Sig. (2-tailed)	.102	.451	.077	.070	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.952	.367	.011	.567	.825	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	506,664	11,352	24,602	27,379	81,083	74,304	99,433	65,152	144,161	167,041	-1,267	19,217	44,419	-6,253	-3,318	168,788	321,991	88,922	124,654
	Covariance	2,346	.053	.114	.127	.375	.344	.460	.302	.667	.773	-.006	.089	.206	-.029	-.015	.781	1,491	.412	.577
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR29	Pearson Correlation	.091	.050	.136*	.057	.235**	.328**	.331**	.263**	.274**	.270**	.169*	.132	.113	.090	.136*	.368**	.276**	1	.528**
	Sig. (2-tailed)	.181	.463	.042	.405	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.013	.052	.097	.188	.046	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	414,641	11,054	28,179	12,597	67,705	91,585	96,682	64,793	82,871	91,853	51,728	41,341	29,065	14,346	29,797	110,198	88,922	321,834	184,562
	Covariance	1,920	.051	.130	.058	.313	.424	.448	.300	.384	.425	.239	.191	.135	.066	.138	.510	.412	1,490	.854
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
VAR30	Pearson Correlation	.115	.084	.131	.091	.285**	.289**	.228**	.283**	.303**	.288**	.156*	.084	.137*	-.046	.007	.381**	.357**	.528**	1
	Sig. (2-tailed)	.090	.218	.053	.181	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.021	.216	.044	.500	.923	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	569,885	20,136	29,136	21,964	89,111	81,406	72,244	70,203	99,548	99,055	51,977	28,622	38,226	-8,005	1,576	124,051	124,654	184,562	379,539
	Covariance	2,638	.093	.135	.102	.413	.377	.334	.325	.461	.459	.241	.133	.177	-.037	.007	.574	.577	.854	1,757
N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Рис. 2.3.14. Результати математичної обробки даних за методом Пірсона Шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) та питаннями опитувальника з вивчення проєктування віртуального освітнього простору (Частина 2)

Загальні значення «Шкали оцінки впливу травматичної події» (Zagal) корелюють ($r = 0,923$) з підшкалою «Інтрюзія» (Intrus), що вказує на дуже сильний позитивний зв'язок ($p = 0,000$). З підшкалою «Інвазія» (Vtorg) також спостерігається кореляція $0,899$, що вказує на дуже сильний позитивний зв'язок ($p = 0,000$). З підшкалою «Уникнення» (Unykn) кореляція становить ($r = 0,811$), що є виразом дуже сильного позитивного зв'язку ($p = 0,000$). З питаннями «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1), «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)» (VAR4), «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) є слабка позитивна кореляція зі значеннями відповідно ($r = 0,208$), ($r = 0,272$), ($r = 0,207$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) виявлено слабку кореляцію з коефіцієнтом ($r = 0,127$) (у всіх $p = 0,002$ або менше), що вказує на статистичну значущість. Також виявлено слабкі кореляції на межі статистичної значимості з питаннями «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0,157$), «Я

постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів (VAR15) ($r = 0.160$), «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.15$). З питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) існують слабкі негативні кореляції зі значеннями ($r = -0,241$) та ($r = -0,252$) відповідно ($p = 0,000$).

Загальні значення «Шкали оцінки впливу травматичної події» (IES-R) свідчать про помірні та виражені реакції серед вибірки на стресову ситуацію (війну). Високі коефіцієнти кореляції вказують на те, що існує сильний зв'язок між загальними оцінками впливу травмивної події та відповідними субшкалами методики. Слабкі позитивні кореляції можуть вказувати на те, що люди, які відчують більший вплив травмивних подій, можуть трохи більше покладатися на інформацію з Інтернету та віртуальний простір для підтримки. Існує, як бачимо, також і незначний, але статистично значущий зв'язок між впливом травмивних подій та певними аспектами використання віртуального простору.

Підшкала «Інвазія» (Vtorg) «Шкали оцінки впливу травматичної події» має наступні кореляції. З підшкалою «Уникнення» (Unykn) кореляція становить ($r = 0,547$), що вказує на середній позитивний зв'язок ($p = 0,000$). З підшкалою «Інтрюзія» (Intrus) кореляція дорівнює ($r = 0,807$), що вказує на дуже сильний позитивний зв'язок між цими змінними ($p = 0,000$).

Виявлено слабкий позитивний зв'язок з питаннями «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.182$), ($p = 0,007$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.170$), ($p = 0,012$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.157$), ($p = 0,021$); «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів» (VAR15) ($r = 0.173$), ($p = 0,011$). Є слабкі негативні кореляції з питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = -0,241$), ($p = 0,000$) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = -0.234$), ($p = 0,001$). Кореляції вказують на те, що зі збільшенням інвазії, як елемента впливу травмивної події, також зростає рівень уникнення та інтрюзії, причому зв'язок з інтрюзією є особливо сильним. Слабкі позитивні кореляції можуть вказувати на незначний, але статистично значущий зв'язок між впливом інвазії та залежністю від інформації з Інтернету, а також турботою про близьких.

Підшкала «Уникнення» (Unykn) «Шкали оцінки впливу травматичної події» має наступні кореляції. З підшкалою «Інвазія» (Vtorg) кореляція становить ($r = 0,547$), що вказує на сильний позитивний зв'язок ($p = 0,000$). З підшкалою «Інтрюзія» (Intrus) кореляція дорівнює ($r = 0.613$), що також вказує на сильний позитивний зв'язок ($p = 0,000$). Виявлено слабкий позитивний зв'язок з питаннями «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.196$), ($p = 0,004$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету

(соціальних мереж) (VAR4) ($r = 0.278$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.165$), ($p = 0,015$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.152$), ($p = 0,025$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.174$), ($p = 0,010$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.138$), ($p = 0,042$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.131$), ($p = 0,053$). Є слабкі негативні кореляції з питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = -0,129$), ($p = 0,057$) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = -0.182$), ($p = 0,007$). Кореляції свідчать про те, що зі збільшенням уникнення, як елементу впливу травмивної події, також зростає рівень інвазії та інтрузії, оскільки стресові і дистресові впливи в такому разі не обробляються свідомо і цілеспрямовано. Слабкі позитивні кореляції можуть вказувати на незначний, але статистично значущий зв'язок між впливом уникнення та залежністю від інформації з Інтернету, а також проектуванням віртуального простору.

Підшкала «Інтрузія» (Intrus) «Шкали оцінки впливу травматичної події» має наступні кореляції. З підшкалою «Інвазія» (Vtorg) кореляція дорівнює ($r = 0,807$), що є високим показником і вказує на дуже сильний позитивний зв'язок між цими змінними ($p = 0,000$). З підшкалою «Уникнення» (Unykn) кореляція становить ($r = 0,613$), що вказує на сильний позитивний зв'язок ($p = 0,000$). Інакше кажучи, можна стверджувати, що дані за шкалами інвазії, інтрузії й уникнення створюють певний кластер, і переконливо свідчать про рівень стресової травматизації респондента.

Виявлено слабкий позитивний зв'язок з питаннями «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.173$), ($p = 0,011$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)» (VAR4) ($r = 0.273$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.224$), ($p = 0,001$); «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів» (VAR15) ($r = 0.16$), ($p = 0,018$). Є слабкі негативні кореляції з питаннями «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = -0,258$), ($p = 0,000$) та «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = -0.246$), ($p = 0,000$). Слабкі позитивні кореляції можуть вказувати на незначний, але статистично значущий зв'язок між інтрузією та залежністю від інформації з Інтернету, а також турботою про близьких.

Загалом, ці дані можуть бути корисними для розуміння того, як травмивні події впливають на поведінку людей у віртуальному просторі під час війни та їхню здатність до навчання та саморозвитку. Важливо враховувати ці зв'язки при розробці психологічної допомоги населенню та для підтримки осіб, які пережили травмивні події.

Проведений нами кореляційний аналіз методом аналізу даних Пірсона (two-tailed) між різними питаннями опитувальника з вивчення проектування

віртуального освітнього простору виявив значну кількість статистично значущих кореляцій, які ми і представляємо (Рис. 2.3.13 і 2.3.14).

Проаналізуємо далі кореляційні зв'язки між відповідями наших респондентів на питання про підтримувальну роль віртуального простору у відновленні після травмівних подій.

Питання «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) має середню позитивну кореляцією з питаннями «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.394$), ($p = 0,000$) та «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.388$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкий позитивний зв'язок з питаннями «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)» (VAR4) ($r = 0.282$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.295$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.267$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.281$), ($p = 0,000$); «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів» (VAR15) ($r = 0.208$), ($p = 0,002$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.282$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.235$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.285$), ($p = 0,002$).

Питання «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)» (VAR4) має сильну позитивну кореляцією з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.508$), ($p = 0,000$); середню позитивну кореляцію з «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.304$), ($p = 0,000$) і з «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.328$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.282$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.262$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.266$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.175$), ($p = 0,010$); «Ефективність інших людей зростає з початком війни» (VAR13) ($r = 0.135$), ($p = 0,047$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.266$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному

просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.269$), ($p = 0,000$).

Питання «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) має сильну позитивну кореляцією з «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.508$), ($p = 0,000$). Середню позитивну кореляцію виявлено з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.460$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.417$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.411$), ($p = 0,000$); «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.327$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.340$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.331$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.295$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.228$), ($p = 0,001$).

Питання «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) має середню позитивну кореляцією з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.460$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.337$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.387$), ($p = 0,000$). Також виявлено слабкі позитивні кореляції з «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.277$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.265$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.263$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.263$), ($p = 0,000$).

Питання «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) має сильну позитивну кореляцією з «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.694$), ($p = 0,000$) та з «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.553$), ($p = 0,000$). Середню позитивну кореляцію з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.394$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5)

($r = 0.417$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.337$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.477$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.303$), ($p = 0,000$). Також є слабкі позитивні кореляції з «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.266$), ($p = 0,000$) та «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.274$), ($p = 0,000$).

Питання «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) має сильну позитивну кореляцією з «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.694$), ($p = 0,000$). Має середні позитивні кореляції з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.411$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.387$), ($p = 0,000$); «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.407$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.490$), ($p = 0,000$). Є слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.281$), ($p = 0,000$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.175$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.270$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.268$), ($p = 0,000$).

Питання «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) має сильну позитивну кореляцією з «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = 0.532$), ($p = 0,000$). Має середню позитивну кореляцію з «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.307$), ($p = 0,000$). І також слабкі позитивні кореляції з «Я залишаюся на зв'язку з моїми рідними та друзями» (VAR14) ($r = 0.214$), ($p = 0,002$); «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.192$), ($p = 0,005$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.169$), ($p = 0,013$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.156$), ($p = 0,021$).

Питання «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) має сильну позитивну кореляцією з «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку

під час війни» (VAR11) ($r = 0.532$), ($p = 0,000$) та з Питання «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.523$), ($p = 0,000$). Також має слабкі позитивні кореляції з «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.237$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.132$), ($p = 0,052$).

Питання «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) має сильну позитивну кореляцією з «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = 0.523$), ($p = 0,000$) має середню позитивну кореляцію з питанням «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = 0.307$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.145$), ($p = 0,033$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.135$), ($p = 0,047$); «Я залишаюся на зв'язку з моїми рідними та друзями» (VAR14) ($r = 0.196$), ($p = 0,004$); «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів (VAR15) ($r = 0.200$), ($p = 0,003$); «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.237$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.173$), ($p = 0,011$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.137$), ($p = 0,044$). Питання «Я залишаюся на зв'язку з моїми рідними та друзями» (VAR14) має сильну позитивну кореляцією з «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів (VAR15) ($r = 0.520$), ($p = 0,000$). Також має слабкі позитивні кореляції з «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» ($r = 0.214$), ($p = 0,002$); Питання «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.196$), ($p = 0,004$).

Питання «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів (VAR15) має сильну позитивну кореляцією з «Я залишаюся на зв'язку з моїми рідними та друзями» (VAR14) ($r = 0.520$), ($p = 0,000$). І має слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.208$), ($p = 0,002$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.136$), ($p = 0,046$).

Питання «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) має сильну позитивну кореляцією з «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.553$), ($p = 0,000$) та з «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.563$), ($p = 0,000$). Має середні позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки

інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.388$), ($p = 0,000$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.304$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.327$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.407$), ($p = 0,000$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.368$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.381$), ($p = 0,000$). Також виявлено слабкі позитивні кореляції з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.277$), ($p = 0,000$); «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = 0.192$), ($p = 0,000$); «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = 0.237$), ($p = 0,000$); «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.237$), ($p = 0,000$).

Питання «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) має сильну позитивну кореляцією з «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.553$), ($p = 0,000$). Має середні позитивні кореляції з «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.340$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.477$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.490$), ($p = 0,000$); «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.357$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.282$), ($p = 0,000$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.266$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.265$), ($p = 0,000$); «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.173$), ($p = 0,011$); «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.276$), ($p = 0,000$).

Питання «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) має сильну позитивну кореляцією з «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) ($r = 0.528$), ($p = 0,000$). Має середні позитивні кореляції з «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.328$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.331$), ($p = 0,000$); «Використання інформації з віртуального простору

допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.368$), ($p = 0,000$). Також є слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.235$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.263$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.274$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.270$), ($p = 0,000$); «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = 0.169$), ($p = 0,013$); «Моя ефективність зросла з початком війни» (VAR12) ($r = 0.132$), ($p = 0,052$); «Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів» (VAR15) ($r = 0.136$), ($p = 0,046$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.276$), ($p = 0,000$);

Питання «Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?» (VAR30) має сильну позитивну кореляцією з «Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?» (VAR29) ($r = 0.528$), ($p = 0,000$). Має середні позитивні кореляції з «Віртуальний простір підтримує мене під час війни» (VAR7) ($r = 0.303$), ($p = 0,000$); «Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR25) ($r = 0.381$), ($p = 0,000$); «Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни» (VAR26) ($r = 0.357$), ($p = 0,000$). Виявлено слабкі позитивні кореляції з «Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету» (VAR1) ($r = 0.285$), ($p = 0,000$); «Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж» (VAR4) ($r = 0.269$), ($p = 0,000$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень» (VAR5) ($r = 0.228$), ($p = 0,001$); «Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність» (VAR6) ($r = 0.263$), ($p = 0,000$); «Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу» (VAR8) ($r = 0.268$), ($p = 0,000$); «Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни» (VAR11) ($r = 0.156$), ($p = 0,021$); «Ефективність інших людей зросла з початком війни» (VAR13) ($r = 0.137$), ($p = 0,044$).

Виявлені позитивні кореляції між знаннями про життя, отриманими з Інтернету, та відчуттям підтримки віртуальним простором під час війни, а також поліпшенням психологічного стану через використання цієї інформації, свідчить про важливість онлайн-ресурсів для емоційного благополуччя, та показують, що інформація з Інтернету має значний вплив на розуміння людьми свого життя, особливо під час кризових періодів - таких як війна чи пандемія. З'ясовано, що Інтернет має значний вплив на формування поглядів та прийняття рішень людьми, а онлайн-контент має великий вплив на особистісні процеси.

Результати аналізу кореляцій показують, що використання інформації з Інтернету для професійного розвитку має помітний зв'язок з прийняттям рішень на основі онлайн-інформації, підтримкою через віртуальний простір під час війни та пандемії. Це свідчить про те, що Інтернет є значущим ресурсом для професійного зростання та емоційної підтримки. Середні позитивні кореляції з інформаційною обізнаністю, прийняттям рішень, професійним розвитком, спілкуванням у віртуальному просторі та бажанням організованості в соціальних мережах вказують на широкий вплив Інтернету та соціальних мереж на різні аспекти життя.

Також можна зробити висновок, що віртуальний простір і спілкування в ньому відіграють значну роль у підтримці психологічного стану людей під час війни. Інтернет може бути ефективним засобом для зменшення стресу та забезпечення емоційної підтримки. Це підтверджує, що спілкування у віртуальному просторі, доступ до інформації в Інтернеті мають важливе значення для підтримки психологічного стану особи в умовах війни.

Як бачимо, здатність до навчання та саморозвитку тісно пов'язана з ефективністю. Сильна кореляція між здатністю до навчання та саморозвитку під час війни та зростанням особистої ефективності підкреслює, що кризові умови можуть стимулювати людей до розвитку нових навичок та підвищення продуктивності. Це може свідчити про те, що кризові ситуації, як-от війна, можуть стимулювати особистісний розвиток та підвищення продуктивності.

Виявлені кореляції доводять, що люди, які хочуть більшої впорядкованості в своїй онлайн-активності, схильні до планування своєї поведінки у віртуальному просторі. Це може вказувати на потребу в контролі та ефективності в управлінні особистим часом та ресурсами в онлайн-просторі.

Загалом, ці дані свідчать про те, що віртуальний простір та соціальні мережі є значущим інструментом у сучасному світі, який допомагає людям не тільки в організації та проектуванні їхньої діяльності, але й у підтримці їхнього психологічного благополуччя та адаптації до змін у житті, особливо в умовах війни.

Представлені дані не лише підкреслюють важливість проектування діяльності у віртуальному просторі, а й свідчать про нагальну потребу у навчанні населення такій діяльності, яке може бути забезпечено в рамках проєктів і технологій віртуального освітнього простору.

Розділ 3. ПРОЄКТУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

3.1. Поняття про професійну суб'єктність

Визначальною відмінністю між суб'єктом та об'єктом є наявність у суб'єкта притаманної лише та виключно йому властивості – активності. Як філософська категорія, активність є такою властивістю матерії, яка найбільш пов'язана зі способом її буття – рухом та такими його відомими формами, як переміщення у просторі та часі, зростання та розвиток. У найбільш загальноживаному вигляді активність розуміють як таку взаємодію або ставлення організму до оточуючого середовища, під час яких він постає власне суб'єктом, якій цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою реалізації власних потреб. Тому активність є невід'ємною, атрибутивною властивістю суб'єкта, яка полягає безпосередньо в підґрунті власне суб'єктності.

Суб'єктність може бути реалізованою саме через активність як здатність діяти не у відповідь на стимули та впливи навколишнього середовища, зовнішніх умов існування, а саме виходячи в внутрішніх щодо суб'єкта причин. У протилежність активності суб'єкта, об'єкту притаманна реактивність – здатність реагувати на зовнішні впливи та змінювати параметри руху або стану лише у відповідь на них, та виключно у такому ступені, який обумовлений цими впливами та відповідає його потужності. Відповідно, аніякої позасуб'єктної активності не існує і не може існувати.

Хоча активність є лише властивістю суб'єкта, у багатьох дослідженнях та психологічній практиці поняття суб'єктності та активності досить часто використовуються як синонімічні. Також для позначення суб'єкту активності деякі дослідники використовують поняття *агент* – той, хто діє, на протигагу *ре-агенту*, тобто тому, що реагує на дію. Ще одним з можливих термінів поняттєвого простору є *актор*, тобто той, хто здійснює акт (Дітюк, 2013). Необхідно усвідомлювати, що множинність та загальновідома недостатня визначеність та неузгодженість термінології щодо багатьох психічних явищ взагалі притаманна психології і є наслідком багатьох причин. Головною з них, напевне, є те, що на сьогодні у професійній спільноті навіть немає спільної думки щодо того, чи існує психологія як єдина наука із власним предметом, чи це скоріше великий комплекс специфічних наук (Saugstad, 2003). До того ж, наразі багато відомих психологічних досліджень ХХ століття – такі як експерименти Мілгрема та Зімбардо, гіпотези Фрейда, теоретичні вправи Фромма піддаються критиці за методологічні прорахунки та некоректні висновки, їхні висновки наразі переосмислюються. Радянські/російські вчені А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський у своїх студіях щодо теоретичної психології колись відверто заявляли, що психологічні гіпотези у СРСР формулювалися у такий спосіб, щоб їх принципово неможливо було перевірити. Відповідно, наразі наукові напрямки та окремі школи психологічної науки мають різні уявлення як про

предмет психології, так і про її методи, теоретичні моделі та звісно ж використовують для опису феноменів різні терміни та поняття, які, до того ж, часто запозичені з різних галузей людського знання – філософії, фізики, фізіології, лінгвістики. Це є певною проблемою для теоретичної психології взагалі та задля усталення загальнонаукового термінологічного апарату зокрема, але виходить за межі проблеми нашого дослідження.

На відміну від реактивності, активність може бути реалізованою лише за умови існування у суб'єкта певного спектру варіантів поведінки та можливості здійснення вибору поміж наявними варіантами. Визнання наявності активності в свій час спричинило в дослідженнях поведінки перехід від формули S-R до формули S-O-R і надалі до ще більш складних, в яких завжди відповідь на стимул не може бути редукованою виключно до параметрів стимулу, а є опосередкованою внутрішніми чинниками суб'єкта. Зрозуміло, що за відсутності варіативності, будь-яка поведінка знову редукується до формули S-R, тобто безальтернативної реакції на діючі чинники середовища. Так, модель Лапласа та закони Ньютона встановлюють закономірність руху матеріальних тіл в певному полі діючих на них сил та не передбачають можливості відхилення від цих закономірностей.

Втім, вибір – це певний вольовий акт надання переваг тому чи іншому варіанту поведінки або дій, який обирається суб'єктом виходячи саме з внутрішніх умов. У самому простому варіанті вибір здійснюється між тим варіантом, який розцінюється як більш сприятливий, та тим, що розцінюється ним як менш сприятливий. У такому виборі, звісно, значну роль будуть грати процеси сприйняття та оцінки. Більш складним будуть вибори між двома (або більше) сприятливими – з необхідною відмовою від одного з них, або кількома несприятливими варіантами, тому такі вибори змушено будуть саме вольовими актами.

Таким чином, в підґрунті активності та, власне, суб'єктності як такої, полягає певна свобода як можливість здійснення вибору між різними варіантами дій або, що теж саме, між дією та бездіяльністю. За умови відсутності можливості здійснення вибору ані свобода, ані активність суб'єкта неможливі, відповідно неможлива реалізація суб'єктності як такої.

Достатня кількість досить відомих визначень поняття свободи будуються навколо сприйняття її як пізної, свідомої або усвідомленої необхідності. У своїй монографії з цього питання «Психологія особистісної свободи» В.А. Чорнобровкіна вказує, що ця традиція в європейському світогляді триває від Б. Спінози, І. Канта, І.Г. Фіхте, Ф. Шелінга, Г.В.Ф. Гегеля, і, звичайно, Ф. Енгельса (Чорнобровкіна, 2012). Втім, застосування конструкту «усвідомлена необхідність» є недостатнім, тому що з нього не зрозумілим лишається питання – необхідність чого саме? Ми вважаємо, що свобода – це, найголовніше, усвідомлена необхідність вибору. Усвідомлена саме тому, що неможливо вибрати з неусвідомлених варіантів, а вибір – то власне і є реалізація свободи, за відсутності якого вона неможлива.

У класичному розумінні, вибір можливо зробити тільки з переліку пізнаних, тобто, вже існуючих варіантів такого вибору. Але, на думку Г.О Балла, свободу може бути реалізовано і у інший, конструктивний спосіб, шляхом виходу за межі наявних альтернатив (Балл, 2006). Такий підхід в цілому притаманний проектній або програмній парадигмам, які вимагають усвідомлення обмеженості варіантів вибору та/або їхньої якісної незадовільності, з подальшою вимогою на розробку нових, задовільних варіантів.

Свобода, вочевидь, ніколи не є абсолютною, але, зазвичай, має ті або інші обмеження, що накладаються зовнішніми умовами та внутрішніми обмеженнями: у виборі об'єкту, у цілепокладанні, у засобах, ресурсах, ситуації, її сприйнятті, способах аналізу та оцінки, ступені усвідомленості. Тому, щодо характеристики свободи, цілком можливе було б використання технічного терміну «ступінь свободи». Однак, саме можливість здійснення вибору, бодай за наявності обмеженої кількості варіантів, є її необхідною умовою. За відсутністю такої можливості мова не може йти про свободу, активність та суб'єктність. Зрозуміло, що у такому випадку можливо обговорювати лише реактивну поведінку об'єкта.

Свободу вибору може бути реалізовано не тільки у просторі задуму та реалізації певних дій, але й у просторі ставлення до таких дій. Відомо, що свого часу ще Л.С. Виготський припускав, що головною психологічною «молекулою», одиницею саме психологічного аналізу має бути переживання – на протилежність дії. Нажаль, поки що будь-які наукові спроби розробляти підходи до роботи с переживаннями так чи інакше за сутністю є феноменологічними. Отже, зазвичай маємо недостатньо коректне, надлишково метафоричне описання експериментів. Це робить їх важко верифікованими, дуже залежними від інтерпретацій та при спробах відтворення в нібито східних умовах вони дають досить різні результати (Saugstad, 2003). Втім, з іншого боку, остаточно відмовитись від таких спроб неможливо, бо здається, що таким чином можливо втратити саму сутність існування психології.

Важливим наслідком реалізації можливості вибору є необхідність прийняття суб'єктом особистої беззаперечної відповідальності за результати та наслідки цього вибору. Зрозуміло, що суб'єктність у дійсному своєму значенні виключає прийняття рішень щодо дій аніким іншим, як власне суб'єктом. Тому результати цих дій – це цілком та безумовно є предметом його відповідальності. Відповідальність може бути розглянуто в декількох вимірах. Якщо суб'єкт обирає дії за одним із можливих варіантів, він водночас змушений відмовитися від усіх інших варіантів. Згодом він може усвідомити, що зробив помилковий, вже з нової точки зору, вибір, чим наніс собі або значущим іншим шкоду, або не отримав належної користі. В цьому випадку суб'єкт повинен нести відповідальність, що може мати різні прояви – як у певному матеріальному вимірі, так і у вигляді почуття провини, депресії, тощо. В останньому випадку, звичайно, психологічні захисні

механізми можуть сприяти перекладанню провини на обставини або інших учасників ситуації, тобто може відбутися фактична відмова від власної суб'єктності щодо минулої ситуації або від розуміння результатів та наслідків власного вибору. Під результатом ми розуміємо власне те, на що суб'єкт очікував, приймаючи рішення, щодо вибору. На відміну від цього, наслідки – це те, що супроводжує результат, тобто інші, побічні, часто незаплановані, а подекуди й неочікувані або взагалі непрогнозовані зміни ситуації. Висока очікувана вірогідність негативного результату або негативних наслідків може приводити як до відмови за відповідальність за результати вибору, так і просто до відмови до вибору як такого. В підґрунті такої відмови полягає почуття страху, що й було усвідомлено філософами екзистенціального напрямку як «страх свободи».

Відповідальність є наслідком та невід'ємною часткою вибору, і поза вибором дійсна відповідальність існувати не може. Хоча умови існування соціуму досить часто вимагають протилежного підходу, ми вважаємо, що відповідальність у дійсному значенні може наставати лише за умови існування свободи вибору.

Розглянемо далі проблему взаємодії суб'єкту і об'єкту. Суб'єкт виявляє власну суб'єктність у діях по відношенню до об'єкту, а у людському вимірі об'єктом дії завжди є ситуація. Поняття ситуації також є більш інтуїтивно зрозумілим, аніж категорійно визначеним. У найбільш загальному вигляді ситуацію розуміють як певну сукупність або систему всіх зовнішніх обставин, до якої належить суб'єкт. Зовнішні обставини вважають незалежними (або умовно незалежними) від суб'єкта у просторовому, часовому та функціональному сенсі. Як певні синоніми до поняття ситуації використовують такі терміни як середовище, контекст, гештальт, умови, рамки, фрейми. Втім, зазвичай легше натрапити на певні визначення окремих класів ситуацій, на кшталт соціальної ситуації розвитку як сукупності всіх суспільних відносин, або екстремальної ситуації, або проблемної ситуації тощо, аніж ситуації як такої.

Врахувати всі виключно обставини, як складові ситуації, теоретично неможливо та практично не потрібно, навіть у найбільш загальному вигляді можуть бути врахованими не всі обставини, а тільки «найбільш суттєві». Але тут виникає питання розрізнення суттєвих та несуттєвих, важливих та неважливих, значущих та незначущих обставин. Зрозуміло, що такий розподіл може бути здійсненим не в абстрактному, а в цілком конкретному плані, а задля його здійснення треба мати певне підґрунтя. Тому потрібно конкретизувати поняття ситуації, зробити спробу визначити її сутність та хоча б найбільш важливі складові.

Ситуація є, з одного боку, об'єктом, з іншого – певним контекстом до активності суб'єкта, але ж, водночас, ситуація має власний контекст. З певної точки зору, людина взагалі рухається у житті, здійснюючи переходи з однієї ситуації до іншої. Тобто ситуацію інколи зручно розглядати як одиницю аналізу онтогенезу, в радянській психології взагалі існувало та широко

вживалося поняття «соціальна ситуація розвитку». Доповнимо цю думку тим, що людина, зазвичай, задіяна водночас у багатьох ситуаціях, які розгортаються у різних просторах – наприклад, таких, як особистісний та професійний; за різними напрямками, з різною інтенсивністю та емоційною забарвленістю.

Кожна ситуація повинна відокремлюватися певною межею від іншої, а точніше, від інших ситуацій, бо інакше поняття ситуації взагалі не буди мати аніякого змісту. Однією зі спроб визначення таких меж є поняття про хронотоп. Хронотоп (від давньогрецького χρόνος, «час» та τόπος, «місце») – закономірний зв'язок просторово-часових координат. Якщо до хронотопа ввести діяльнісний вимір, то виникає уявлення щодо ситуації як єдності простору, часу та дії та робить будь-яку ситуацію, в першу чергу, ситуацією діяльності. Якщо виходити з цього, визначення меж ситуації мусить мати діяльнісний характер та здійснюється суб'єктом діяльності, отже, є насамперед суб'єктивним та обумовлене зацікавленістю та можливостями суб'єкта.

Суб'єктом ситуації, за визначенням, є той, хто проявив певну активність – той, хто ситуацію замислив, створив, розгорнув, згорнув та/або закрив. Таким чином, зрозуміло, що протягом розвитку ситуації її суб'єкт може змінитися. Ситуація може бути і досить часто дійсно є полісуб'єктною, в той самий час для кожного суб'єкта вона буде залишатися особистою, власною та унікальною. Тут треба ще раз нагадати, що суб'єктність – це не стільки абсолютна характеристика, скільки відносна. В основі суб'єктності полягає свобода, яка завжди має певні обмеження. Отже, суб'єктність як можливість здійснення вибору за умов існування обмежень може реалізовуватися на різних рівнях.

На першому рівні суб'єкт вирішує, чи створювати певну ситуацію, чи ні, і тим реалізує свою свободу, активність та суб'єктність. На другому рівні суб'єкт вирішує, чи входити в існуючу ситуацію, чи не входити. Свобода суб'єкта тут вже обмежена наявністю певної ситуації. Відповідно, маємо ступінь свободи нижчий, ніж у попередньому випадку, але вона може реалізовуватися як вибір щодо своєї участі або неучасті у ситуації. На третьому рівні суб'єкт вирішує, які цілі він ставить перед собою у ситуації. Свобода обмежена вже необхідністю участі у ситуації, та реалізується як цілепокладання. Надалі суб'єкт вирішує, які дії він збирається здійснити для досягнення обраних цілей, які ресурси для цього треба задіяти, де саме і в який час, як буде ставитися до ситуації. До речі, останнє – найулюбленіший локус практичної психології. Можна продовжувати, але напрямок зрозумілий.

Якщо свобода має певну ступінь, то суб'єктність, яка має свободу в підґрунті, є також не абсолютною, а відносною характеристикою. Відносний характер суб'єктності надає нам принципову можливість розглядати її зміни та можливості впливу на ці зміни.

У загальному вигляді можна розглянути декілька способів виникнення ситуацій.

1. Ситуації, що склалися природним чином, тобто такі, які не мають суб'єкта у звичайному розумінні. Прикладом такої ситуації може бути, припустимо, виникнення загрози зіткнення з Землею великого астероїду, що унеможливить подальше існування людства або його значної частини. Принципово важливо, що така загроза стає ситуацією лише у тому випадку, коли власне факт загрози хтось помітив, усвідомив та розцінив як такий, що вимагає певних дій, або, принаймні, переживань.

2. Ситуація не є природною, але сприймається як така. Прикладом може бути будь-яка процедура з соціокультурного простору, наприклад, складання вступних іспитів до ВНЗ. Ця процедура не існує завжди й незмінно, але досить довго задля того, щоб сприйматися як свого роду природне явище.

3. Ситуація безумовно кимось створена, навіть у тому випадку, якщо суб'єкт та його наміри не є відомими.

Головним змістом ситуації є проблема. Проблема – це те, що виокремлює ситуацію з більш широкого контексту, та, відповідно, її формує. Якщо проблему вирішено, знято або переглянуто, ситуація як така припиняє своє існування. Таким чином, визначення та вирішення, зняття або перегляд проблеми визначають наявність ситуації та її межі. Проблема не має об'єктивного характеру, але, так само як ситуація, є результатом оцінювального співвіднесення того, що є, з тим, що має бути. Ситуація існує аж доти, поки не змінюється її головний зміст – проблема. За умови зміни проблеми має сенс казати про зміну ситуації (Дітюк, 2013).

Будь-яка ситуація, що має у підґрунті свого змісту проблему, беззаперечно є чисюю ситуацією або не є ситуацією взагалі. Тому, крім проблеми, ситуація обов'язково повинна мати учасників. Якщо учасник ситуації лише один, то він займає обидві позиції – як суб'єкту, так і об'єкту, але цей випадок потребує окремого аналізу. Наприклад – психоаналізу, який акцентує увагу на ситуації внутрішнього конфлікту між Его, Суперего та Ід.

Незважаючи на зайняту позицію, будь-який учасник ситуації сприймає цю ситуацію як особисту, до того ж робить в притаманний лише йому, тобто унікальний спосіб. Це, зокрема, виявляється в тому, що проблема, склад учасників ситуації та її межі не обов'язково будуть співпадати у сприйманні різних учасників, а для неупередженого спостерігача може відкриватися зовсім інший зміст ситуації та її склад, розуміння яких є недоступним для безпосередніх учасників. Протягом розвитку ситуації склад учасників та їхні ролі можуть змінюватися, а цілісність ситуації буде визначатися та перевизначатися кожним з учасників виходячи з проблеми у такому вигляді, як-то вона їм здається. Учасники можуть мати не лише об'єктні характеристики, але також і певну ступінь суб'єктності, коли вони здатні не лише реагувати на зовнішні стимули, але й здійснювати також вибір на тому чи іншому рівні. Учасники ситуації є учасниками у тому ступені, в якому

вони у ній задіяні, тобто – здійснюють певні дії. Інколи їх також називають дійовими особами або акторами. Завдяки тому, що смисл діяльності зазвичай не є безпосередньо даним, дії учасників, за певних умов, можуть виглядати як бездіяльність.

Суб'єктність може бути реалізованою завжди по відношенню до ситуації дії. Межі ситуації визначає та перевизначає особисто суб'єкт, що надає йому можливість формувати та змінювати власне розуміння, цілі та способи дії. В психології за таких випадків зазвичай використовуються такі поняття як здвиг мотиву на ціль, цілі на мотив, тощо. Це пов'язане з тим, що змінюється уявлення суб'єкта про межі ситуації, а це призводить до перегляду цілей, способів та засобів дій. Ніякої позаситуативної активності не існує, а вихід за межі початково визначених цілей пов'язаний зі зміною початкових уявлень про межі ситуації та її зміст, тобто, з переходом до іншої ситуації.

Таким чином, по відношенню до ситуації як об'єкта дії, суб'єктність може бути реалізованою як можливість обирати ситуацію дії та визначати ту проблему, яка є головним змістом ситуації. Якщо надалі рухатися у цьому напрямку, наступним пунктом після визначення проблеми повинне стати цілепокладання. Однак така логіка руху: ситуація – проблема – ціль – засоби, де у підґрунті знаходиться певна початково детермінована множина ситуацій, не є єдиним можливим. Принципово можливі та практично можуть бути реалізованими також інші логіки, а саме: цілепокладання – створення ситуації задля його реалізації; або аналіз наявних засобів – створення цілі задля їхнього оптимального використання. Таким чином, в підґрунті суб'єктності може знаходитися будь-який з локусів вибору. Принципово необхідною є власне наявність можливості вибору.

Якщо суб'єктність розуміти як певну свободу активно, свідомо та відповідально реалізовувати певний вибір дій або ставлення до ситуації, то, якнайменше, суто з практичних потреб, доречно розрізняти два типи ситуацій, в яких існує людина у своєму бутті – такі, що є або пов'язаними, переважно, або з особистісним, або з професійним простором.

Отже, професійна суб'єктність – це здатність активно, свідомо та відповідально реалізовувати вибір дій у власне професійній ситуації суб'єкта, тобто такій ситуації, в якій він діє відповідно до своєї професії, тобто об'єктом дій є саме професійна ситуація.

Одразу звернімо увагу, професійна суб'єктність, на відміну від особистісної, вимагає та передбачає саме вибір та реалізацію професійних дій, таким чином роблячи наголос саме на діях, а не ставленнях до них та переживаннях.

Задля реалізації професійної суб'єктності необхідні, принаймні, наступні умови.

1. Усвідомлення власної професійної ситуації, її провідних проблем, протиріч та вимог відповідно до свого професійного статусу.

2. Усвідомлення особисто себе суб'єктом цієї ситуації, як такого, що має певний спектр виборів та власні, особисті цілі та прогноз розвитку.
3. Визначення необхідності здійснення впливу на ситуацію, зміни характеру впливу або його припинення.
4. Здійснення вибору засобів, способів дії та ресурсів.
5. Прогнозування можливих результатів та наслідків того чи іншого вибору.
6. Прийняття рішення щодо здійснення впливу на ситуацію та реалізація прийнятих рішень.
7. Фіксація результатів та наслідків.
8. Прийняття відповідальності за результати та наслідки прийнятих рішень та подальший розвиток ситуації в цілому.

Треба наголосити, що найважливішими ознаками професійної суб'єктності є саме необхідність усвідомлення суб'єктом того, що ніхто інший, але виключно власне він, особисто, несе всю відповідальність за змінення ситуації, та усвідомлює причинно-наслідкові зв'язки між своїм вибором, діями та змінами в ситуації, результатами і наслідками.

Попередні наші дослідження в Україні на декількох різноманітних групах продемонстрували, що у досліджених групах ступінь усвідомлення власних цілей та дій по їхньому досягненню вимірюються одиницями відсотків, а уявлення про причинно-наслідкові зв'язки зазвичай відсутні взагалі (Дітюк, 2013).

Будь-яке визначення розвитку має спиратися на уявлення про те, що саме розвивається. На наш погляд, практично доцільним є визначити, що тим, що розвивається, є способи мислення та дій, а результатом розвитку – такі нові способи мислення та дій, які надають змогу розв'язувати або принципово нові класи задач, або вже відомі класи задач у більш ефективний спосіб. Таким чином, якщо мова йде про розвиток суб'єктності, то це потребує від суб'єкта, що має інтенцію на розвиток, по-перше, визначення нових класів задач, які виникають, або тих, що потребують більш ефективних рішень; по-друге, розробку засобів розв'язання таких задач.

В підґрунті розвитку професійної суб'єктності, таким чином, мають бути наступні складові, які потрібно враховувати при проектуванні. .

Розвиток здатності до аналізу, оцінки та прогнозу власної професійної ситуації, що склалася, її меж, структури, учасників, їхніх дій та їхнього підґрунтя, провідних проблем, протиріч та вимог.

Розвиток здатності до усвідомлення особисто себе суб'єктом цієї ситуації, як такого, що виходить за межі реагування на сукупність зовнішніх умов, натомість висуває власні цілі стосовно розвитку ситуації, виходячи з власних ціннісно-смыслових утворень, цілей, переконань, стратегій розвитку, інше.

Розвиток здатності до аналізу та усвідомлення наявного актуального та потенційного спектрів виборів, щодо ситуації, її окремих складових, власне себе та своїх дій.

Розвиток здатності до визначення необхідності здійснення впливу на ситуацію та його характеру, результатів та критеріїв їхньої досяжності.

Розвиток здатності до аналізу та вибору засобів, способів дії та ресурсів, оцінки їхньої ефективності, безпосередніх та опосередкованих позитивних та негативних результатів та наслідків застосування та меж використання.

Розвиток здатності до прийняття рішення щодо здійснення впливу на ситуацію та реалізації прийнятих рішень та прийняття відповідальності за їхні результати та наслідки та подальший розвиток ситуації в цілому.

Підходити до впливу на розвиток (професійної) суб'єктності можливо, спираючись на дві альтернативні гіпотези.

Або суб'єктність (професійна суб'єктність) природно сама по собі не розвивається, тому задля її розвитку необхідно, щоб на суб'єкта впливали чинники зовнішнього середовища, які сприятимуть розвитку. Але в цьому випадку виходить, що суб'єкт фактично перетворюється на об'єкт, тобто змінює свою поведінку у відповідь на зовнішній вплив. За цих умов атрибутивна властивість суб'єкта – активність, перетворюється на реакцію – реактивність. Така постановка питання призводить до деяких методологічних труднощів.

Або суб'єктність природно має інтенцію до розвитку. Якщо розвиток не відбувається, то це – за рахунок негативного впливу зовнішніх або внутрішніх чинників, які йому перешкоджають. Задля сприяння розвитку, таким чином, необхідно нейтралізувати аби, принаймні, зменшити інтенсивність дії цих чинників.

Перша гіпотеза є методологічно суперечливою саме тому, що активність є природною властивістю суб'єкта, а вплив на суб'єктність та активність як її провідну властивість може бути здійснено шляхом створення відповідної ситуації – тобто такої, де дії негативних стосовно розвитку чинників буде нівельовано або компенсовано. Тому ми обираємо другу гіпотезу у якості робочої для подальшого розгляду.

Розглянемо чинники, які заважають або можуть заважати прояву та розвитку суб'єктності як такої і професійної суб'єктності як одного з її проявів. Згідно із наведеним вище нашим розумінням суб'єктності як такої, це, по-перше, брак усвідомлення. Суб'єктність реалізує себе як активний вибір варіантів дії або поведінки у певній ситуації. Якщо суб'єкт професійної діяльності не усвідомлює, в якій саме професійній ситуації він опинився, всі подальші активні дії неможливі. Отже, перше, що заважає реалізації суб'єктності – відсутність усвідомлення самої ситуації, її змісту, свого міста, ролі або становища, складу учасників, їхніх дій та ін., про що вже йшлося вище.

По-друге, професійна суб'єктність реалізується через усвідомлену необхідність вибору ситуацій, цілей, засобів, способів дій та ін., отже вона не може бути реалізованою за відсутності усвідомлення існуючого спектру

виборів як можливостей, з одного боку, альтернатив з другого, обмежень – з третього.

По-третє, якщо з точки зору суб'єкта усвідомлювані вибори сприймаються як майже однаково прийнятні, то може виникнути складність у прийнятті рішення, тому що воно пов'язане з відмовою від однієї або більше сприятливих можливостей. Так само, якщо всі вибори є тотожно неприйнятними, може бути важко свідомо обрати найменше, але зло.

По-четверте, суб'єкт може відмовлятися від вибору взагалі, добре розуміючи (або нехай навіть уявляючи або вигадуючи) їхні дійсні або примарні наслідки для себе, значущих інших або ситуації взагалі.

Таким чином, в нашій моделі для реалізації впливу на розвиток професійної суб'єктності можливо рухатися за наступними напрямками або їхніми комбінаціями.

Головним напрямком ми вважаємо боротьбу з браком усвідомлення. Релевантним засобом тут є розвиток рефлексії суб'єкта. Проблема розвитку рефлексії досліджена досить глибоко та змістовно багатьма дослідниками (Бейтсон, 2000; Дідковський, 2003; Лефевр, 2003). Рефлексію може бути організовано як щодо сприйняття професійної ситуації та її змісту, структури, тенденцій та ризиків, так і щодо наявного або можливого спектру виборів, їхніх результатів, наслідків та можливості їхнього подальшого розвитку або, навпаки, нівелювання.

Якщо суб'єкт не може зробити усвідомлений вибір у своїй професійній ситуації не через брак альтернатив, але через їхню нібито подібність, що заважає прийняттю рішення, то методологічно раціональним було б розглянути ту модель вибору, яка склалася у суб'єкта. Скоріше за все, вона виявиться нерелевантною до вимог, що склалися, та має бути доробленою. Модель вибору ніколи не може повністю відбивати ситуацію вибору, але може відбивати її, враховуючи будь-які необхідні розрізнення (Балл, 2006). Принципово, модель може бути доробленою багатьма способами, з яких ми наведемо найвідоміші.

Відома концепція конструктивного альтернативізму Дж. Келлі пропонує на основі з'ясованих ціннісних орієнтацій суб'єкта створити набір біполярних шкал, відносно яких провести позиціювання альтернативних виборів. За потреби можна створити інтегральний показник, знов-таки за потреби можливо скористатися методом факторного аналізу. Якщо після цього зробити вибір знову неможливо, це означає необхідність створення додаткових шкал.

Альтернативою до конструктивного альтернативізму є розгляд існуючих виборів у зміненому, розширеному контексті. Це може бути здійснено за рахунок зміни рефлексивної рамки як методами СМД-методології (Дідковський, 2003), так із застосуванням технік екзистенціальної психотерапії (Мау, 1981).

Зрештою, будь-який напрямок практичної психології змушений постійно стикатися з необхідністю роботи з ситуаціями вибору, тому вони

постійно створюють, перетворюють та допрацьовують як безпосередньо такі моделі прийняття рішення щодо спектру виборів, так і способи їхнього застосування та модернізації. Термін «модель» може застосовуватися або ні, що не змінює сутності справи.

Інша можливість впливу полягає в роботі не з моделлю вибору, а з самими варіантами вибору. Навіть якщо у спектрі виборів відсутні прийнятні для суб'єкта, у нього є можливість не лише вибирати, але й виходити за межі наявних альтернатив (Балл, 2006), що передбачають проектна та програмна парадигми. Це надає можливість в умовах відсутності задовільного вибору спочатку створити проект такого вибору, який згодом може бути реалізований.

Відмова від вибору як такого, викликана передбаченням, дійсним чи уявним, та побоюванням наслідків й небажанням нести за них відповідальність – це є феномен, відомий як екзистенціальний страх свободи. Методологічно проблему може бути вирішено через усвідомлення того факту, що відмова від вибору – це є варіант вибору, то того ж найчастіше не найкращий. Надалі здійснюються прогноз результатів та наслідків відмови від вибору згідно з вищенаведеними напрямками.

Знов-таки, якщо впливати на почуття страху, то ми маємо таку неймовірну кількість підходів, що навіть їхній перелік зайняв би неприпустимо багато місця. З іншого боку, це також свідчить про те, що проблема існує і не може бути вирішеною остаточно.

Мусимо пам'ятати, що психологічні технології, техніки та методики роботи це такі інструменти, які надають можливість, але не надають гарантій. У будь-якому разі, аби впливати на розвиток професійної суб'єктності, маємо спочатку мати певну професійну суб'єктність.

Таким чином, головними напрямками розвитку професійної суб'єктності є:

- Розвиток всіх видів професійної рефлексії: ретроспективної, ситуативної та проспективної, здатності виходити у рефлексивну позицію стосовно себе самого, своєї професійної діяльності та професійної ситуації. Це – когнітивний блок розвитку.
- Розвиток здатності до здійснення вибору, прийняття рішень та відповідальності за них. Це – емоційно-вольовий блок розвитку.

Розвиток професійної суб'єктності передбачає, насамперед, зменшення негативного впливу чинників, які знижують цю професійну суб'єктність: недостатнє усвідомлення, нездатність до вибору та екзистенційний страх свободи.

3.2. Технології практичного впливу на розвиток професійної суб'єктності

Технологія є системою норм, яка задає процедуру та умови використання відомих технологічних засобів з метою досягнення заздалегідь визначеного результату. Розвиток технології може відбуватися за рахунок

вдосконалення вже існуючих або створення якісно нових засобів, та вдосконалення способу їхнього застосування. Технологія, з одного боку, повинна враховувати актуальний стан розвитку виконавців, з іншого – вимагає від них відповідності ступеню своєї складності. Технологія завжди є не вичерпною, а мінімально необхідною для здійснення діяльності системою норм.

Технології практичного впливу на розвиток професійної суб'єктності складаються з технології змістовної частини такої роботи та технології її організації. Вони базуються на деяких принципах.

Розвиток професійної суб'єктності, виходячи з нашого розуміння її сутності, можливий через створення такої ситуації, коли буде зменшено або нівельовано дію чинників, які перешкоджають її прояву, і цим самим – розвитку. Провідними такими чинниками є недостатній ступінь рефлексії, нерелевантна модель прийняття рішень та страх відповідальності за наслідки зробленого вибору. Як нерелевантна модель прийняття рішень, так і страх відповідальності є, за своїм змістом, наслідками недостатнього ступеню рефлексії. Тому головним напрямком розвитку професійної суб'єктності є організація рефлексії для суб'єкта – як ситуативної відносно професійної ситуації, в який він змушений діяти та пов'язаних з цим переживань; так і ретроспективної – відносно історії виникнення та розгортання ситуації професійної діяльності; так само й проспективної – пов'язаної з прийняттям рішення щодо власної цілі, засобів її досягнення тощо.

Ситуативна та ретроспективна рефлексії можуть бути організованими в різний спосіб, але за змістом вони є аналізом ситуації професійної діяльності суб'єкта та історії її виникнення.

Проспективна рефлексія за змістом є проектом діяльності суб'єкта в ситуації професійної діяльності. Проект є наслідком проблеми, яка має бути поставленою. Він має бути об'єктивованим за допомогою тієї чи іншої знакової системи. Проект існує у просторі потенційного буття. Діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття є втіленням або реалізацією проекту. Проект має створюватися з урахуванням можливості реалізації. Водночас, не кожний проект потребує неодмінної реалізації. Він може мати самодостатню цінність в якості саме проекту, який можна порівняти з іншими проектами.

Головним змістовним ядром рефлексії є забезпечення усвідомлення суб'єктом власної суб'єктності – тобто свободи свого вибору та її складових. Ознакою переходу суб'єкта до активної, суто суб'єктної позиції є поява конструктивної цілі.

Свободу вибору суб'єкт може реалізовувати в таких просторах.

1. Свобода обрання ситуації як об'єкту професійної діяльності.
2. Свобода обрання цілей в оперуванні з об'єктом дії.
3. Свобода обрання засобів оперування з об'єктом задля досягнення обраних цілей.

4. Свобода обрання технології застосування засобів оперування з об'єктом.

Необхідною та невід'ємною складовою свободи вибору є прийняття суб'єктом відповідальності за власний вільний вибір. Відповідальність постає у наступних просторах.

1. Необхідність прийняття рішення щодо вибору.
2. Усвідомлення очікуваних результатів зробленого вибору.
3. Усвідомлення можливих наслідків зробленого вибору.
4. Усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між зробленим вибором, його головними результатами і наслідками.
5. Усвідомлення факту, що ніхто інший, але виключно суб'єкт особисто несе всю відповідальність за змінення ситуації.

Для здійснення впливу на розвиток суб'єктності необхідно організувати діяльність суб'єкта шляхом:

1. Організації процесу аналізу суб'єктом власної ситуації професійної діяльності.
2. Організації розробки суб'єктом проекту розвитку власної ситуації професійної діяльності.

В процесі аналізу та розробки відповідного проекту суб'єкт змушений або зайняти суто суб'єктну, активну позицію щодо власної ситуації професійної діяльності, або відмовляється від такої позиції і, разом з цим, відмовитися від подальшої роботи з розвитку власної професійної суб'єктності, що також є проявом його свободи вибору.

Для проведення аналізу та розробки проекту необхідно, аби суб'єкт здійснив низку наступних дій.

1. Вибір ситуації професійної діяльності для аналізу.
- 1.1. Аналіз стану суб'єкта та визначення наявності зони переживань стосовно професійної діяльності.
- 1.2. Порівняльний аналіз ситуацій, пов'язаних з переживаннями.
- 1.3. Прийняття рішення щодо вибору ситуації.
2. Аналіз ситуації професійної діяльності із використанням наведеної вище схеми аналізу.
- 5.1. Аналіз змісту ситуації професійної діяльності, проблеми та історії її виникнення.
- 5.2. Аналіз просторово-часових меж ситуації.
- 5.3. Аналіз складу учасників ситуації.
- 5.4. Аналіз способів дій учасників ситуації та їхніх меж.
- 5.5. Аналіз підґрунтя дій учасників ситуації.
- 5.6. Аналіз схеми управління ситуацією.
- 5.7. Прийняття рішення щодо перебування в ситуації.
 - б. Вибір особистої цілі у ситуації професійної діяльності.
- 6.1. Фіксація спектру можливих цілей у ситуації.
- 6.2. Аналіз можливих цілей у ситуації.
- 6.3. Рефлексія та модернізація моделі вибору цілей.

- 6.4. Прийняття рішення щодо вибору цілі.
- 6.5. Екологічна перевірка вибраної цілі.
 7. Вибір засобів цілеспрямованих дій у ситуації професійної діяльності.
 - 7.1. Аналіз засобів, необхідних для досягнення цілі.
 - 7.2. Аналіз наявних засобів.
 - 7.3. Постановка завдання на отримання засобів, яких не вистачає.
 - 7.4. Постановка завдання на побудову засобів, яких не вистачає та неможливо отримати.
 - 7.5. Постановка завдання на розробку та подальшу побудову засобів, яких не вистачає та неможливо побудувати за існуючими зразками.
 - 7.6. Порівняльний аналіз та прогноз ефективності засобів щодо обраної цілі.
 - 7.7. Загальна оцінка ресурсів, необхідних для застосування та розробки засобів.
 - 7.8. Екологічна перевірка засобів.
 8. Вибір способу та порядку вживання засобів.
 - 8.1. Розробка послідовної програми застосування обраних засобів.
 - 8.2. Розробка плану реалізації програми застосування засобів у часі та просторі.
 - 8.3. Визначення умов та часу початку реалізації програми.
 - 8.4. Екологічна перевірка програми та плану на сумісність з іншими програмами та планами.
 9. Прогнозування очікуваних результатів.
 - 9.1. Аналіз подібних проєктів, здійснюваних суб'єктом раніше та їхніх наслідків.
 - 9.2. Аналіз подібних проєктів, здійснюваних іншим суб'єктами раніше та їхніх наслідків.
 - 9.3. Побудова моделі очікуваних результатів.
 - 9.4. Оцінка припустимих відхилень від очікуваних результатів.
 10. Прогнозування можливих наслідків дій.
 - 10.1. Згідно з п. 9.1, 9.2.
 - 10.2. Загальна оцінка ризиків.
 - 10.3. Загальна оцінка можливостей по компенсації ризиків.
 - 10.4. Загальна оцінка ресурсів, необхідних для компенсації ризиків.
 11. Необхідна корекція вибору з урахуванням результатів та наслідків.

Після корекції фаза розробки проєкту закінчується. За межами здійснення рефлексії та розробки проєкту, за самою сутністю практичної психологічної роботи, знаходяться подальші етапи, які можуть бути проведеними за наявністю необхідних умов.

 - Реалізація прийнятих рішень.
 - Фіксація безпосередніх результатів.
 - Фіксація інших наслідків виконаних дій.
 - Оцінювання результатів та наслідків.
 - Прийняття відповідальності за отримані результати та наслідки.
 - Повернення до етапу вибору ситуації професійної діяльності.

Технологія організації проектування є набором норм, в яких зафіксовано вимоги до продукту діяльності проектування, процесу його створення, функціональними місцями та взаємозв'язками між ними. Результатом діяльності проектування є проєкт як модель такого об'єкту, який здатний перетворити ситуацію в ідеальну.

Проєктна діяльність складається з низки процедур, в яких розрізняють зокрема, розробку проєкту та його втілення. Для запобігання проблемам, пов'язаних із подальшим втіленням проєкту, він має бути розробленим особисто суб'єктом. Це потребує від нього виходу з позиції активного діяча до позиції проєктувальника та розробку проєкту розв'язання ситуації. Позиція проєктувальника є рефлексивною щодо позиції діяча, який діє в ситуації.

Задля допомоги у розробці проєкту організатор проектування організує рефлексивний вихід суб'єкта до позиції проєктувальника та розробку відповідного проєкту. В процесі проектування суб'єкт використовує, з одного боку, власний досвід й розуміння своєї реальної ситуації професійної діяльності; з іншого – знання проєктних норм та експертні знання організатора проектування. Це знімає питання відсутності мотивації щодо втілення проєкту та відповідальності учасників проектування.

Організатор проектування має виконувати дві функції. Він організує рефлексивний вихід суб'єкта в позицію проєктувальника, і водночас є носієм проєктних норм, на підставі яких проєктувальник розробляє проєкт власної діяльності (Дідковський, 2003).

Суб'єкт здатен послідовно займати всі три позиції: суб'єкту дії, проєктувальника та організатора проектування. Але практично він самостійно найчастіше не виходить у позиції проєктувальника та організатора проектування. Це, насамперед, пов'язано з тим, що перебування у рефлексивному стані потребує значних витрат енергії, що є однією з таких особливостей рефлексивної роботи, яку не може бути усунуто (Лефевр, 2002; Дітюк, 2013).

3.3. Проектування простору розвитку професійної суб'єктності

Будь-який розвиток, чи він є природним, чи штучним, технічно та технологічно організованим, відбувається у певному просторі. Зрозуміло, що якщо природний розвиток відбувається (або не відбувається) за тих обставин, що склалися, то організація впливу на розвиток потребує створення спеціального середовища, або простору, яке призначене на цій розвиток впливати.

Створення такого простору потребує, насамперед, створення відповідного проєкту. Такий проєкт має бути розробленим за відомою послідовністю функція – конструкція – форма. Проєкт, за визначенням, є не об'єктом, який так чи інакше вирішує або знімає поставлену проблему, а моделлю такого об'єкту. Після створення (розробки) проєкту він може, але не обов'язково, бути впровадженим, втіленим, експлуатованим та, врешті-

решт, закритим. Інколи проєкт є таким, що не вимагає, або, навіть не підлягає втіленню, а його цінність постає у порівнянні з іншими проєктами.

Функціональна, змістовна частина проєкту є, поза сумнівом, головною. Вона спирається на технічне завдання на вирішення проблеми, та концептуальні уявлення про саму проблему та шляхи її вирішення.

При проєктуванні простору розвитку професійної суб'єктності принципово важливими є такі аспекти.

1. В підґрунті розвитку професійної суб'єктності є:

- Концептуальні уявлення про суб'єктність;
- Принципова модель професійної суб'єктності;
- Поняття розвитку.

2. Розвиток завжди відбувається у проблемній ситуації, тому що проблеми та протиріччя – рушійна сила розвитку. Отже, простір, в якому організовано розвиток, повинен актуалізувати проблеми для суб'єкта розвитку.

3. Актуалізація проблем професійної діяльності відбувається в процесі ретроспективної, ситуативної та проспективної рефлексії.

4. З точки зору суб'єкта, він знаходиться не в ситуації розвитку професійної суб'єктності. Він – вирішує проблему, яку йому маніфестовано, зазвичай, через переживання.

5. Розвиток має на увазі оволодіння новими засобами та способами мислення та дій, отже простір розвитку повинен, так чи інакше, надавати можливість їх отримати або створити.

6. Нові засоби та способи дії, які виявилися ефективними для вирішення проблем професійної діяльності суб'єкта, фіксуються ним як нові норми діяльності.

7. Простір розвитку може бути побудованим як такий, який має певний, заздалегідь визначений каталог певних способів та засобів дій у вигляді списку, каталогу або меню, з якого суб'єкт обирає відповідні до його розуміння. Такий спосіб організації простору умовно має назву «задачний».

8. Інший спосіб організації простору розвитку умовно має назву «проблемний» - коли суб'єкт не має можливості самостійно визначитися щодо потреби у нових способах та засобах дії, і потребує, у тому чи іншому вигляді, участі експерта, який на ґрунті експертних знань має допомогти суб'єкту сформулювати запит на нові способи та засоби дій.

9. «Проблемний» тип простору, зрозуміло, потребує організації діалогу (або полілогу) між експертом (експертною спільнотою) та суб'єктом.

10. Діалог принципово може мати безпосередній або опосередкований характер, тобто здійснюватися як за допомогою on-line, так і off-line засобів.

11. Віртуальний освітній простір розвитку професійної суб'єктності дорослих створює можливості проблематизації професійної діяльності, конкретизації проблем, експертної допомоги у пошуку або створенню засобів

та способів їхнього подолання, фіксації результатів як нових норм діяльності та діалогічного (полілогічного) спілкування.

Протягом 2022 – 2024 рр. проведено експериментальне дослідження, в якому описані вище підходи до проектування розвитку професійної суб'єктності було реалізовано в професійному навчанні військовослужбовців. Першою і головною особливістю ситуації такого навчання є те, що питома частина тих, хто навчається, не є кадровими військовими, не обирали для себе цієї професії та спеціалізації, а навчання за загальними або специфічними військово-обліковими спеціальностями є, бодай частково, вимушеним. Це, за визначенням, одразу накладає обмеження на простір виборів, а отже, на розвиток та прояви суб'єктності. Другою важливою особливістю є те, що в умовах існування та роботи військових підрозділів, будь-яка суб'єктність має дисциплінарні обмеження.

Таким чином, головним напрямком розвитку суб'єктності стає розвиток нової – військово-професійної суб'єктності військовослужбовця за умов обмеження простору вибору ситуації, збільшення впливу цілей діяльності, делегованих з вищих ієрархічних щабелів, та переносу питомої ваги суб'єктності у площину усвідомлення та вибору засобів. Розвиток професійної (військово-професійної) суб'єктності відбувається в процесі оволодіння засобами військової спеціальності, яку регламентовано дійсними нормами як змістовного, так і процедурного характеру.

Простір, в якому організований розвиток військово-професійної суб'єктності, має комбінований характер. З одного боку, неможливо стати військовим за допомогою виключно віртуального середовища, тому необхідна реальна компонента простору розвитку. З другого – постійне перебування лише у просторі повсякденної діяльності та спілкування в умовах рутини та обмеженої групи для суб'єктності звужуються можливості розвитку за рахунок ускладненості рефлексії, тому важливо мати можливість виходу за ці обмеження, і у нагоді стають віртуальні засоби.

Специфіка проектування віртуального простору розвитку професійної суб'єктності дорослих за умов, що склалися, полягала в тому, що необхідні для організації розвитку за визначеними вище напрямками віртуальні засоби, переважно, вже існували – як загальнодоступні, службові та спеціальні месенджери, чати, форуми, сторінки груп, бібліотеки, відеоканали, тощо. Проектування віртуального простору розвитку професійної суб'єктності, таким чином, практично зводилося до компіляції, комбінування, комплексування цих засобів. Комплексування відбувалося, як у кожному проєкті, на підґрунті проблеми, яку він вирішує, поставлених проєктних цілей та визначених задач, а нові проєктні засоби мали розроблятися лише у особливих випадках та лише там, де вони дійсно потрібні. В процесі дослідження виявилось, що майже кожна група намагається створити для себе власний віртуальний простір існування та розвитку, виходячи як з наведених вище, переважно – об'єктивних та функціональних вимог, так і з

власних суб'єктивних звичок та вподобань, використовуючи ті чи інші інструменти з тих, що наявні у доступі та засвоєні учасниками.

Докладний опис складу учасників, вирішуваних ними завдань, процесу, показників та результатів експериментального дослідження не може бути здійснений тут з міркувань безпеки учасників та вимог дійсного законодавства щодо забезпечення таємниці в період воєнного стану.

4. РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ ПІД ЧАС ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

4.1. Засади розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі

Психологічні умови продуктивної діяльності індивідуумів в інформаційному суспільстві пов'язуються з необхідністю перманентної адаптації до швидкоплинних особливостей середовища та цілеспрямованого розвитку мислення, що забезпечує відповідність високим вимогам працевлаштування та рух соціально-економічним ліфтом. В той час як одними з найбільш потрібних психологічних компетенцій для досягнення зазначених цілей стають активність та ініціативність у діяльності, цілеспрямованість, суб'єктність, ключовим інструментом цього досягнення виявляється навчання, що здійснюється як під окремі життєві завдання, так і в цілому протягом життя (lifelong learning).

Індивідуальні та групові форми навчання використовуються паралельно одна одній та з урахуванням сильних сторін кожної. Все більшу важливість починає відігравати дистанційний формат навчання у віртуальному просторі мережі Інтернет, що виграє у «класичного» формату через свою економічність, зручність, технологічність тощо. Дистанційне групове навчання у глобальній інформаційній мережі Інтернет стає все більш популярним, оскільки дає можливості навчатися одночасно великим кількостям людей, посилюючи ефективність навчання та інтелектуального розвитку з допомогою психологічних ефектів групової динаміки.

Набувають поширення у світі віртуальні освітні простори – одна з найбільш прогресивних навчально-психологічних технологій індивідуального та групового навчання в Інтернеті, що заснована на принципах активності, ініціативності й суб'єктності всіх своїх учасників. Навчання у віртуальному просторі, інтелектуальне та особистісне зростання у ньому переходять на свій якісно новий рівень, що відповідає вимогам інформаційного суспільства.

Таким чином, розвиток суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі має беззаперечну суспільну та наукову актуальність.

Мета дослідження, викладеного у даному розділі, – розкрити психологічні засади розвитку суб'єктності дорослих під час дистанційних навчально-розвивальних курсів (інтернет-тренінгів) з груповою динамікою.

Предмет дослідження – проект розвитку суб'єктності дорослих під час групової навчально-психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі.

Завдання роботи:

- 1) описати психологічний феномен розвитку суб'єктності;

2) проаналізувати ключову технологію розвитку суб'єктності під час дистанційного (зокрема, групового) навчання та психологічної роботи в Інтернеті й розкрити її базові особливості;

3) виявити складові проєкту продуктивних дистанційних навчальних курсів з розвитку суб'єктності;

4) описати основні складові проєктування групової роботи з розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі;

5) визначити вплив дистанційного навчання та психологічної роботи на психологічну специфіку спілкування учасників віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності.

Гіпотеза цього дослідження: ефективний розвиток суб'єктності дорослих в Інтернеті під час групової навчально-психологічної роботи визначається використанням віртуальних освітніх просторів і спеціально спроектованих дистанційних навчально-психологічних курсів.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз сучасних першоджерел з теми дослідження, формувальний експеримент у форматі дистанційного навчального курсу (інтернет-тренінгу), діагностичні та контрольні тести.

Теоретичне значення роботи полягає у формулюванні особливостей і складових проєкту дистанційних навчальних курсів (інтернет-тренінгів) з розвитку суб'єктності, в яких використовується керована групова динаміка; у розкритті значення віртуальних освітніх просторів як сучасної ефективної метатехнології групового дистанційного навчання та психологічної роботи; в аналізі психологічного значення групової динаміки під час навчання та психологічної роботи в Інтернеті для розвитку суб'єктності.

Практичне значення роботи полягає у формуванні технології розробки продуктивних дистанційних навчальних курсів з розвитку суб'єктності, в яких використовується керована групова динаміка, з допомогою обґрунтованого процесу їх проєктування, враховуючи всі базові складові таких проєктів. В результаті можливості створення продуктивних навчальних програм у мережі Інтернет з розвитку суб'єктності та пов'язаних психологічних компетенцій, таких як цілеспрямованість, активність, ініціативність тощо, зростуть і стануть більш доступними для спеціалістів-психологів практичного спрямування.

Проводячи аналіз найбільш сучасних першоджерел з напрямку дослідження, враховуючи різні підходи до опису психологічного феномену суб'єктності, слід зробити наголос на прямому його зв'язку з іншим психологічним феноменом, від якого суб'єктність онтологічно походить – з суб'єктом діяльності. Суб'єкт діяльності характеризується як джерело активності, впливу на дійсність та її перетворення. Відповідно до цього, суб'єктність слід визначити як ступінь або компетенцію бути суб'єктом діяльності з наявними в нього психологічними властивостями активності, ініціативності та цілеспрямованості. Завдяки цим властивостям суб'єкт змінює інтрапсихічну та об'єктивну дійсність світу, в той час як суб'єктність

розкривається як націленість і компетенція здійснювати цей вплив. Завдяки суб'єктності індивідуум знаходить, опрацьовує та розвиває можливості дійсності (як власні фізичні, інтелектуальні, духовні тощо, так і зовнішнього світу) для свідомого впливу на себе та світ (Смульсон та ін., 2021).

Розвиваючи суб'єктність, індивідуум переміщується на умовній шкалі зі стану, де він є переважно продуктом впливів довкілля, інших індивідуумів, зовнішніх сил, в стан, де він сам стає ініціатором і режисером подій у житті, керованих змін дійсності. Розвиток суб'єктності тісно пов'язаний з розкриттям власних психологічних потенціалів, інтелектуальним розвитком, особистісним зростанням; по суті, мова йде про зазвичай єдиний (хоча і не обов'язково рівномірний) процес, в якому виділяються ті або інші аспекти, на яких концентрується дослідницький фокус (Смульсон, 2020б; Смульсон, 2003; Mescheryakov, 2019).

Суб'єктність розвивається у діяльності, причому як в індивідуальній, так і в груповій, коли своє значуще місце відіграють психологічні ефекти групової динаміки, а контекстом такого розвитку може бути як «звичайна» позавіртуальна дійсність, так і віртуальний простір Міжмережжя, що набуває все більшого значення в інформаційному суспільстві, переводячи в умови електронної комунікації та роботи з комп'ютерною інформацією все більшу кількість людей по всьому світу. Розуміння психологічного феномену суб'єктності як компетенції у мисленні та діяльності відкриває широкі можливості до пошуку та вдосконалення технологій її формування й розвитку протягом життя. Враховуючи умови діяльності представників інформаційного суспільства, Міжмережжя все більше застосовується психологами та педагогами як простір, де суб'єктність може бути розвинута з допомогою спеціальних сучасних інфокомунікативних, інтерактивних і мультимедійних технологій (Назар, 2021; Смульсон, 2021; Смульсон, 2015).

Розвиток суб'єктності визначається як зростання інтенсивності її впливу на дійсність, як зовнішню (об'єктивну), так і психічну (когнітивні мапи). В процесі цього впливу зовнішній світ, інші індивідууми та їх групи змінюються, а когнітивні мапи внутрішнього ампліфікуються та перебудовуються. Розвиток суб'єктності має зв'язок з розвитком інтелекту, цілеспрямованості, ініціативності, активності, комунікативної компетентності та інших психологічних феноменів, що пояснюється когерентністю зазначених психологічних феноменів (Смульсон та ін., 2021; Смульсон та ін., 2015).

Рівень розвитку суб'єктності індивідуума визначається через співвідношення між впливом довкілля на діяльність індивідуума та його когнітивні мапи, з одного боку, та впливом його діяльності на когнітивні мапи та довкілля, з іншого. Якщо з низьким рівнем суб'єктності індивідуум являє собою переважно продукт впливів довкілля, носій розвинутої суб'єктності сам є творцем середовища, ініціатором подій, що в ньому відбуваються, джерелом впливу на когнітивні мапи інших індивідуумів (див. рис. 4.1 і 4.2) (Назар, 2021; Смульсон, 2020а; Смульсон та ін., 2018).

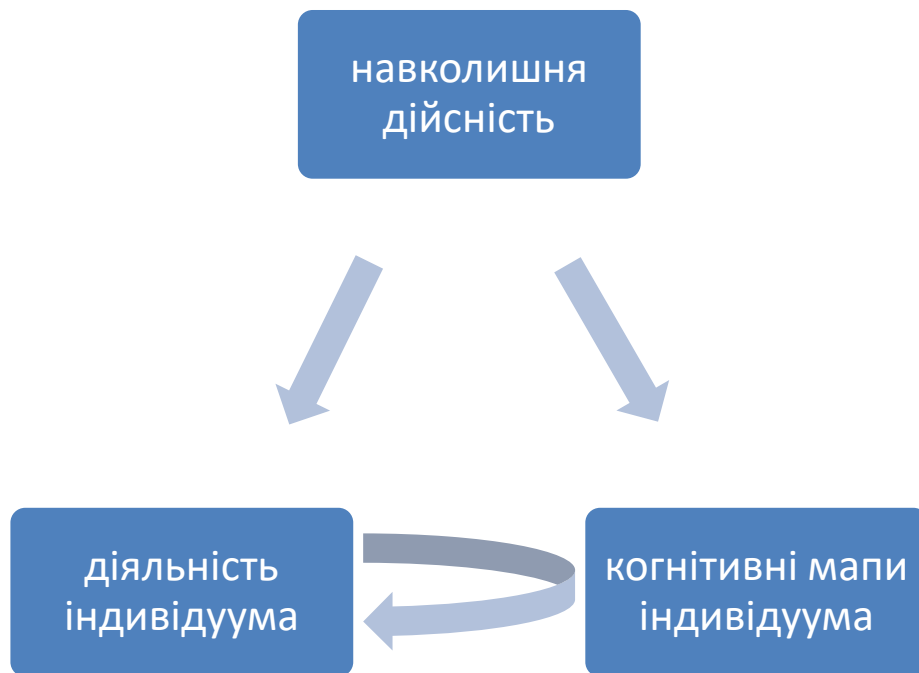


Рис. 4.1. Низький рівень розвитку суб'єктності проявляється у визначальному впливі довкілля на діяльність та когнітивні мапи індивідуума

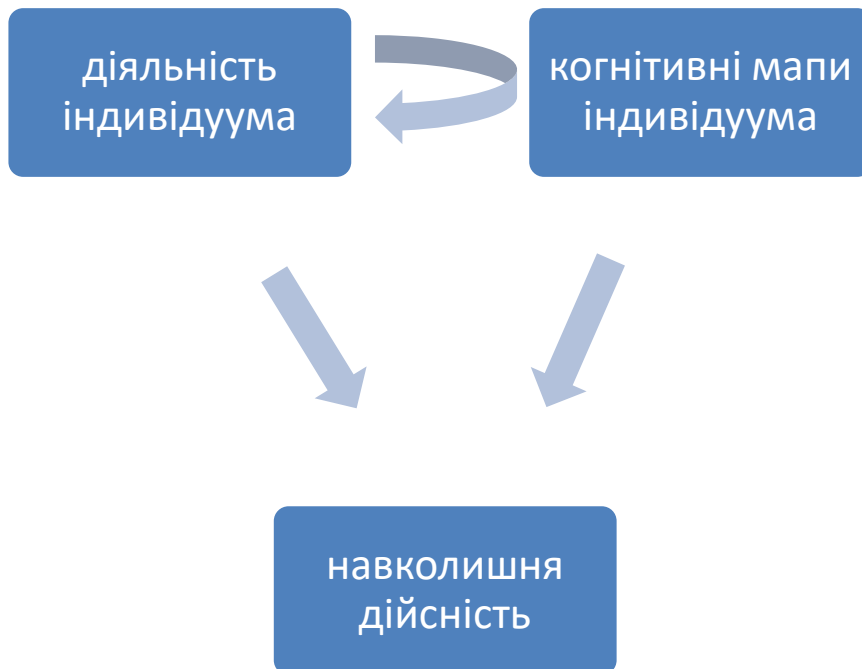


Рис. 4.2. Високий рівень розвитку суб'єктності проявляється у визначальному впливі діяльності індивідуума на його когнітивні мапи та довкілля

Отже, при низькому рівні розвитку суб'єктності відбувається визначальний вплив навколишньої дійсності (довкілля, інших індивідуумів та їх груп) на діяльність та когнітивні мапи індивідуума, при чому діяльність виступає другим джерелом впливу на когнітивні мапи, що, своєю чергою,

впливають на діяльність; саме навколишня дійсність виступає тут основним джерелом психічних змін і змін у діяльності індивідуума. У певному розумінні, навколишня дійсність тут «суб'єктивується», а індивідуум є більшою мірою об'єктом, на який впливають. Навпаки, при високому рівні розвитку суб'єктності основним джерелом змін дійсності виступає діяльність індивідуума – як інтелектуальна, так і зовнішня; вона визначально впливає на когнітивні мапи індивідуума та на навколишню дійсність. У цьому випадку індивідуум є суб'єктом змін, а навколишня дійсність – об'єктом, в той час як для когнітивних мап діяльність виступає за значенням першим джерелом впливу. У практичних ситуаціях взаємодія індивідуумів має складніший характер, оскільки навіть індивідууми з низьким рівнем розвитку суб'єктності певним чином впливають на навколишню дійсність, тоді як індивідууми з високим рівнем розвитку суб'єктності самі в чомусь визначаються інтенціями з боку навколишньої дійсності. Крім того, впливи в багатьох ситуаціях мають двосторонню спрямованість, а в складних соціальних контекстах – багатосторонню (Смульсон та ін., 2021).

Очевидно, що актуальність розвитку суб'єктності індивідуумів залежить від суспільних умов, що формують вимоги до продуктивної діяльності. Відповідність чи невідповідність цим вимогам багато в чому визначає соціальну успішність індивідуума, місце в соціальній ієрархії, адаптивність до життя та діяльності в сучасному суспільстві. Ключовою цінністю інформаційного суспільства стала інформація, її створення, трансляції, обробка та зберігання. Значення ефективного, гнучкого, адаптивного до високої соціальної, економічної, науково-технічної динаміки мислення, суттєво зросло. Одним з головних інструментів розвитку такого мислення є навчання – як під конкретні професійні та особисті задачі, так і в цілому протягом всього життя (lifelong learning). Важливість навчання у суспільстві зростає разом з важливістю мислення – зняряддя обробки та створення інформації. Навчання в інформаційному суспільстві здійснюється у будь-якому віковому періоду, й одна зі значних відмінностей цього рівня розвитку суспільства від попередніх полягає в тому, що тут значно інтенсифікується навчання людей дорослого віку. Людина в багатьох ситуаціях сама є ініціатором свого навчання, самостійно обирає навчальні цілі та програми, формує власну навчальну траєкторію; тим самим, навчання перетворюється в учіння (самонавчання), актуалізуються та розвиваються цілеспрямованість, ініціативність, активність, суб'єктність індивідуума (Назар, 2021; Смульсон, 2020б; Смульсон та ін., 2018; Мещеряков, 2019; Дітюк, 2017).

Формування та розвиток суб'єктності стають однією з умов продуктивного мислення та в цілому продуктивної діяльності в інформаційному суспільстві. Відповідно новим умовам розвивається й навчання, активно використовуючи сучасні інфокомунікативні, інтерактивні та мультимедійні технології, мережевий простір, штучний інтелект, гаджети тощо. Освіта та навчання, враховуючи економічні переваги, зручність для

педагогів та учнів, все більшою мірою зміщуються у Міжмережжя. Однією з комплексних і найбільш продуктивних технологій дистанційного навчання в інформаційному суспільстві стають віртуальні освітні простори (Смульсон та ін., 2021; Назар, 2021; Смульсон, 2012а).

Навчально-психологічні потенціали віртуального простору Інтернету привертають велику дослідницьку увагу, зокрема за останні роки. Так, розглядаються питання можливостей навчально-психологічної підтримки постраждалих від війни у віртуальному просторі Інтернету (Смульсон, 2023); особливостей навчально-психологічного впливу під час COVID-пандемії (Gjoneska, 2022; Vaerg, 2022; Rahman, 2021; Azlan, 2020; Zheng, 2020; Singh, 2021); відношення онлайн-навчання до метакогнітивної саморегуляції (Binalia, 2021); інтеграції знань, навичок та установок для інтернет-компетентності (Mota, 2020); можливостей і психологічних особливостей інтернет-навчання для молоді й дорослих (Lee, 2011; Franklin, 2015; Uzunboylu, 2010); психологічних чинників використання вчителями мобільного інтернет-доступу (Nikolopoulou, 2021); психологічного впливу користування віртуальним простором Інтернету для людей похилого віку та пенсіонерів (Wan, 2022; Greena, 2021); властивостей клінічних психологічних втручань у просторі Міжмережжя (Andersson, 2021); особливостей проведення певних медичних практик у віртуальному просторі (Nguyen, 2021); можливостей навчальних інтернет-технологій для медичної освіти фахівців (Pugh, 2009), для добробуту пацієнтів (Kadivar, 2017; Nakagomi, 2022; Neo, 2022; Gremeaux, 2010); формування багаторівневого міждисциплінарного механізму підготовки розвитку педагогічних кадрів, які здатні ефективно готувати фахівців промислового Міжмережжя речей (IoT) (Chen, 2022); інтернет-залежності, когнітивних і поведінкових порушень через використання віртуального простору (Devine, 2022; Love, 2022; Moretta, 2022; Ioannidis, 2022); подвійної процесуальної моделі підтримки нагляду за Інтернетом (Zhai, 2022); застосування соціальної психології для колективного врядування ресурсів Інтернету (Shi, 2021) тощо.

Особливу увагу в контексті навчально-психологічному впливу, що здійснюється педагогами та психологами в Інтернеті, привертають віртуальні освітні простори. Віртуальний освітній простір – спеціально спроектований, розроблений і підтримуваний для досягнення певних навчальних цілей інформаційний осередок мережі Інтернет, в якому здійснюються різні форми та види дистанційного навчання та який функціонує на принципах цілеспрямованості, активності, ініціативності й суб'єктності як тих, хто вчиться, так і тих, хто навчає. Технологія віртуального освітнього простору може вважатися навчально-психологічною технологією лише умовно, оскільки вона є комплексом технологій дистанційного навчання та психологічної роботи, як індивідуального, так і групового спрямування; тому більш коректно осмислювати віртуальні освітні простори як навчально-психологічні метатехнології, що об'єднують різні навчальні технології та системи (зокрема, окремі дистанційні навчальні курси, вебінари, конференції,

чати тощо) у метасистему, що забезпечує не лише формування й розвиток тих або інших особистісно «локальних» компетенцій, але і ширший контекст для інтелектуального розвитку, особистісного зростання, вміння та мотивації постійно вчитися (Смульсон, 2012а; Смульсон, 2015; Yeh, 2021; Quialheiro, 2022; Brog, 2022).

Слід розрізняти віртуальні освітні простори від віртуальних освітніх середовищ, що, на відміну від перших, формуються у мережі Інтернет спонтанно та неконтрольовано – у значенні відсутності заданих навчальних цілей, які керують і спрямовують процес розробки та розвитку середовищ. Віртуальні освітні середовища, на відміну від віртуальних освітніх просторів, не проєктуються, а виникають під дією соціальних інтенцій інформаційного контексту Ієтернету. Продуктивність віртуальних освітніх середовищ може вважатися достатньою для їх практичного застосування, але їхня ненаціленість на досягнення конкретної навчальної або навчально-психологічної мети, спонтанність розвитку, неконтрольованість з боку професійних ведучих, відсутність підтримки з боку підготовлених тьюторів ускладнюють навчання та психологічну роботу в цих мережевих осередках, зменшують (у порівнянні з віртуальними освітніми просторами) ефективність такої діяльності (Смульсон, 2021; Смульсон, 2012а; Derksen, 2022).

Отже, віртуальні освітні простори обґрунтовано вважаються сучасною ефективною метатехнологією дистанційного навчання та психологічної роботи – як індивідуальної, так і групової. Принципи цілеспрямованості, активності, ініціативності та суб'єктності перетворюють в таких інформаційних осередках процес навчання на самонавчання, тобто на учіння, забезпечують розвиток діяльності, націленої на досягнення усвідомленої мети, та власної відповідальності за навчальний процес, поєднують навчання з психологічною роботою, інтелектуальним та особистісним розвитком, формують компетенції проєктування навчальної траєкторії та, більш широко, самопроєктування, інтегрують індивідуальну роботу з груповою (Смульсон та ін., 2021; Смульсон, 2014; Назар, 2021; Guohong, 2012).

Відзначається особлива роль групової навчально-психологічної роботи у віртуальних освітніх просторах, що сприяє або спрямовує розвиток суб'єктності. Така робота являє собою одночасно форму навчання та психологічної роботи, що характеризується об'єднанням учнів у групи. Частіше за все відбувається у форматі інтернет-тренінгів, групового коучингу, іноді вебінарів, але можливими є й інші формати. Навчально-психологічна робота – це діяльність психологічного спрямування з підвищення ефективності різних видів діяльності, при якій індивідууми опрацьовують нові життєві компетенції, ампліфікують когнітивні мапи та оптимізують психологічний стан. Під час такої роботи відбувається пізнання власних потенціалів, обмежень та особливостей, здійснюється психопрофілактика, забезпечується розвиток можливостей і доступу до психологічних ресурсів, змінюються та вдосконалюються психологічні

стани. Робота у віртуальних спільнотах, зокрема така, що спрямована на розвиток суб'єктності, характеризується наявністю психологічних ефектів групової динаміки (Смульсон, 2021; Смульсон, 2020б; Назар, 2021; Смульсон, 2018).

Групова динаміка – це наявність психологічних особливостей діяльності, що характеризують приналежність індивідуумів до соціальної групи. Соціальна група не обов'язково має (повністю чи навіть частково) існувати у т.зв. «традиційній» об'єктивній дійсності, вона здатна бути й цілком віртуальною, а самі її учасники можуть ніколи не зустрічатися та не контактувати один з одним за межами простору Інтернету. Групова динаміка проявляється у спілкуванні, ухваленні рішень, емоційному реагуванні на події, командоутворенні, учінні тощо. Ефекти групової динаміки є цінним інструментом і ресурсом при керуванні та спрямуванні групового навчання, націленого на розвиток суб'єктності, в яких би умовах таке навчання не відбувалося – у «традиційній» об'єктивній дійсності, в Інтернеті, зокрема у віртуальному освітньому просторі, або у випадку «змішаного» формату, що поєднує позамережеву роботу з діяльністю у віртуальній реальності (Смульсон, 2021).

Однією з засад формування віртуальних освітніх просторів і продуктивної навчально-психологічної роботи, зокрема дистанційних навчальних курсів з розвитку суб'єктності дорослих, що відбувається у цих віртуальних осередках, є їх проектування. Проектування об'єкта можливо осмислити як визначення його структури та складових. Результатом проектування є проєкт – об'єктивна або когнітивна система (чи складова такої системи) з наявними компонентами та визначеними характеристиками; для психології це також сукупність дій, обмежених у часі та спрямованих на досягнення заданої мети (Дідковський, 2003; Дітюк, 2009; Смульсон, 2012а).

Враховуючи особливу актуальність розвитку суб'єктності дорослих у віртуальних освітніх просторах, використовуючи сучасний навчально-психологічний інструмент – дистанційні навчальні курси (інтернет-тренінги), слід казати про необхідність проектування таких курсів, визначення їх структури та основних складових. Такий підхід формує умови, завдяки яким розроблений дистанційний навчальний курс стає продуктивним інструментом розвитку суб'єктності дорослих. Інформаційним осередком здійснення зазначеного курсу обраний віртуальний освітній простір лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, що існує вже досить довгий час (з 2012 року) та об'єднав різні інтернет-тренінги навчально-психологічного спрямування, ведучих і тьюторів, велику кількість учнів. Розроблюваний проєкт дистанційного навчального курсу (навчально-психологічного інтернет-тренінгу) з розвитку суб'єктності дорослих має включати свої основні складові, а саме – мету та завдання навчання, програму дистанційного навчального курсу, психолого-педагогічний сценарій, модель респондента, модель ведучого, умови до технологічної

платформи здійснення навчання тощо (Назар, 2019б; Мещеряков, 2017; Смульсон та ін., 2018; Смульсон, 2020б).

Мета навчання – це бажаний результат чи сукупність результатів (як правило, опрацьовані знання та компетенції учнів), що мають бути досягнуті в результаті навчання. Мета навчання організує та вибудовує весь навчальний процес, узгоджує й спрямовує між собою всі його складові. Це є базовий і головний компонент як у навчальній системі в цілому, так і при проєктуванні дистанційних навчальних курсів; він відповідає на питання, для чого функціонує навчальна система. Мета навчання задається з боку освітньої інституції, може формуватися ведучим тренінгової програми, що здійснюється у віртуальному просторі Міжмережжя, а також обиратися чи коригуватися учнем (Смульсон, 2020б; Смульсон та ін., 2021).

Завдання навчання – визначені та заплановані обсяги роботи, необхідні для досягнення мети навчання. Це ситуації або умови, що необхідно розв'язати, те, що слід виконати для того, щоб навчальна система отримала бажаний результат. Важлива функція завдань навчання полягає, зокрема, в тому, що вони сприяють операціоналізації досягнення мети, визначаючи способи цього досягнення. Цей важливий компонент проєктування дистанційних навчальних проєктів висвітлює, як саме має бути досягнути мета навчання (Смульсон та ін., 2021).

Програма дистанційного навчального курсу – список етапів навчання на шляху досягнення його мети, що описують зміст запланованого навчання. Великі етапи, своєю чергою, можуть розподілятися на більш дрібні структурні елементи тощо. Програма навчання визначає етапи, що слід пройти (а завдання яких опрацювати) для досягнення бажаного результату (Смульсон та ін., 2021; Смульсон та ін., 2018).

Від програми дистанційного навчального курсу слід відрізнити його психолого-педагогічний сценарій, що описує алгоритм або сукупність алгоритмів руху навчального процесу, завдання для виконання учнями (залежно від попередніх отриманих результатів), етапи для проходження та пере проходження (за потреби), позиції контрольних перевірок опрацьованих знань, вмінь і навичок тощо. Таким чином, психолого-педагогічний сценарій є не списком етапів навчання, а конкретизованим описом руху навчального процесу залежно від результатів, що отримують учні, до мети навчальної системи. На відміну від програми курсу, що публікується у відкритому доступі чи видається учням, психолого-педагогічний сценарій є інформаційним матеріалом обмеженого використання, до якого зазвичай мають доступ лише педагог або ведучий тренінгового курсу, тьютори (за їх наявності) (Смульсон та ін., 2021).

Модель респондента, або модель учня, є спрощеним описом окремого реального та унікального індивідуума чи певної вибірки індивідуумів, у яких наявні власні психологічні характеристики та інтелектуальні особливості. Виділяючи ті з них, що важливі для досягнення мети навчальної системи (або «реверсивно» – ті, що заважають її досягненню), формується репрезентація

учня або учнів, які будуть учасниками цієї системи, для здійснення на них найбільш ефективного навчального впливу. Відсутність розробленої моделі респондента може вказати на недостатньо досліджену психологічну специфіку аудиторії учнів, на відсутність достатніх відомостей з приводу психологічного портрета учасників навчального процесу, в результаті призвести до низького рівня адаптації навчального курсу до індивідуальних особливостей конкретних учнів чи їхньої вибірки (Назар, 2019б; Смульсон та ін., 2015).

Також важливою складовою проектування дистанційних навчальних курсів є модель педагога, або ведучого цих курсів. Слід відзначити, що ефективність навчального процесу у віртуальному просторі залежить від досвіду ведучого у навчальній і навчально-психологічній груповій роботі з аудиторією (як у віртуальному просторі, так і у позавіртуальних «традиційних» умовах), опануванні навчальним матеріалом, вмінні керувати груповою динамікою, комунікабельності, емпатії до учнів, навичках знаходити індивідуальний підхід до них, компетенції створювати рапорт з учасниками навчального процесу, працювати у команді з тьюторами та адміністраторами (за їх наявності), інтелектуальній гнучкості, вмінні вчитися та вносити зміни у власну діяльність або, в деяких випадках, навіть у програму дистанційного навчального курсу чи психолого-педагогічний сценарій, комп'ютерній компетенції (як мінімум, на рівні впевненого користувача) тощо. Крім того, модель педагога може відрізнитися залежно від змісту навчання, психологічних особливостей учнів, умов та ін. На основі комплексу відповідних відомостей формується модель педагога для конкретного дистанційного навчального курсу (Назар, 2019б; Смульсон та ін., 2015; Смульсон, 2014).

Суттєве значення відіграють потенціали технологічної платформи, на якій здійснюється дистанційне навчання. До них слід віднести зручність користування навчальними та комунікаційними функціями; простоту, «інтуїтивність» опрацювання цих функцій; широкі комунікаційні можливості (можливими опціями є інтернет-спілкування учнів з ведучим, тьюторами, адміністраторами, поміж собою, коментування, аудіо- та відеозв'язок, включаючи відеоконференції тощо); опція підключення нових програмних модулів, що є необхідним для виконання специфічних завдань під час дистанційних навчальних курсів, перевірки знань, вмінь і навичок, для особливої обробки даних або для інтеграції з «хмарними» сховищами; можливість підключення мультимедійного контенту у навчальні матеріали; можливість створювати складні психолого-педагогічні сценарії; контроль доступу учнів до навчальних матеріалів, коли різні учні або різні вибірки учнів мають доступ до тих або інших матеріалів; зручність розробки дистанційних навчальних курсів без вмінь програмування; бажано відкритий вихідний код, що дозволяє вносити доробки та оптимізації у технологічну платформу; економічність використовуваних ресурсів при розміщенні та

функціонуванні на сервері; переклади інтерфейсу платформи різними мовами та ін. (Назар, 2019б; Смульсон та ін., 2021).

Відповідно до зазначених потенціалів, якими має володіти технологічна платформа для проведення дистанційних навчальних курсів, особливого розповсюдження та популярності (зокрема, в Україні) набула навчальна платформа Moodle. До інших потужних та ефективних навчальних платформ для здійснення дистанційного навчання слід віднести Google Classroom, Blackboard Learn, Edmodo, Classdojo, «Мій клас» тощо (Смульсон та ін., 2015; Назар, 2019б; Смульсон та ін., 2021).

Схематично проєкт дистанційного навчального курсу показаний на рис. 4.3.

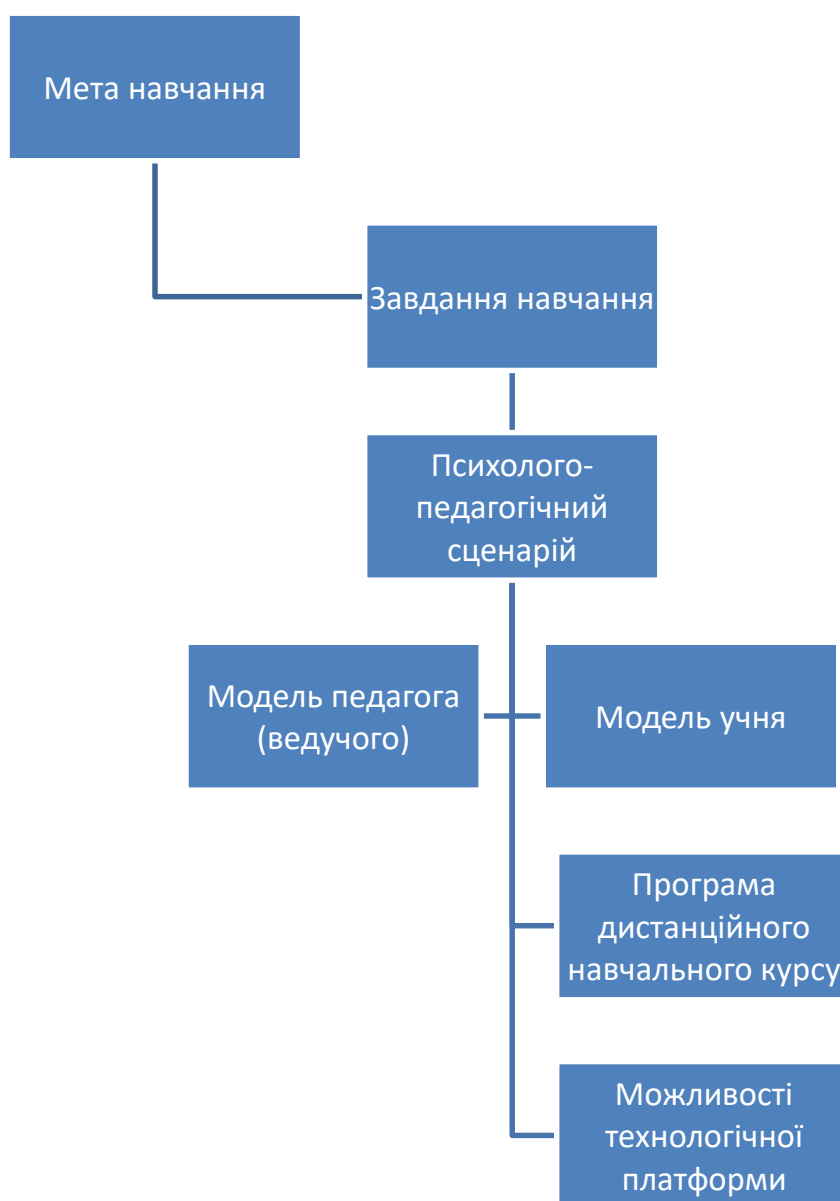


Рис. 4.3. Схема проєкту дистанційного навчального курсу

Враховання всіх ключових компонентів розробки проєкту дистанційних навчальних курсів, що спрямовані на розвиток суб'єктності дорослих і здійснюються в Інтернеті, створює значущі умови для забезпечення їх продуктивності, надійності, відповідності інструментів досягнення бажаних цілей власне цим цілям, можливості застосування у ширших контекстах тощо.

Активне застосування сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій в контексті впровадження віртуальних освітніх просторів і керування групою динамікою під час навчально-психологічної роботи, що здійснюється у дистанційних навчальних курсах, розроблених з урахуванням необхідних складових проєкту таких курсів (мети навчання, завдань навчання, програми дистанційного навчального курсу, психолого-педагогічного сценарію, моделі респондента, моделі ведучого, умов до технологічної платформи здійснення навчання тощо), вказують на основні засади розвитку суб'єктності дорослих, що планується, організовується та здійснюється в Інтернеті.

Дослідження проєктування розвитку суб'єктності дорослих в Інтернеті мають суттєві перспективи. До них відноситься дослідження комплексного розвитку суб'єктності та когерентних психологічних феноменів (інтелекту, цілеспрямованості, ініціативності, комунікативної компетентності тощо) у віртуальних освітніх просторах; виявлення можливостей використання штучного інтелекту або його елементів (зокрема, у форматі чат-ботів) для розвитку суб'єктності в Інтернеті; розробка нових дистанційних навчальних курсів та оновлення тих, що були розроблені раніше, з урахуванням усіх визначених складових створення відповідних проєктів; подальша оптимізація технологічних можливостей навчальних платформ для розгортання та підтримки віртуальних освітніх просторів, що найбільше сприяють розвитку суб'єктності; дослідження можливостей застосування сучасних мультимедійних та інтерактивних технологій для розвитку суб'єктності в Інтернеті в цілому та особливо у віртуальних освітніх просторах; вивчення засобів управління групою динамікою у дистанційних навчальних курсах з розвитку суб'єктності та їхній вплив на ефективність курсів тощо.

4.2. Проєктування групової роботи у віртуальному освітньому просторі

Особливу актуальність для наукових досліджень діяльності та навчання у Міжмережжі складає виявлення особливостей проєктування групової роботи у віртуальному освітньому просторі. Вимоги інформаційного суспільства до перманентного навчання протягом життя, вдосконалення діяльності та опрацювання її нових видів, розвитку суб'єктності й співпраці між індивідуумами, інтелектуального розвитку в цілому визначають суспільні потреби в активному застосуванні та впровадженні інформаційних технологій у трудову діяльність, навчання та

спілкування. Навчання тісніше сплітається з розвитком особистості, до педагогічної діяльності активніше залучаються спеціалісти, які скеровують та фасилітують особистісне зростання й допомагають у розв'язанні питань психологічного плану – психологи та коучи. При цьому навчально-розвивальний процес все частіше стає комп'ютерно-опосередкованим, зміщуваним у віртуальний простір, що визначається його зручністю та економічністю. Все більш активно, зокрема у розвитку суб'єктності, застосовуються не лише індивідуальні формати навчання, але і групові, завдяки чому роботою педагогів і психологів охоплюються більш значні сукупності учнів.

Зростання важливості та розповсюдженості навчання в Інтернеті, в тому числі у форматі дистанційних навчальних курсів (інтернет-тренінгів, вебінарів та ін.) на платформі віртуальних освітніх просторів, доводить актуальність дослідження особливостей проектування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі. Все більшої значущості набуває виявлення психологічної специфіки проектування групової динаміки у навчально-розвивальних програмах, що здійснюються у віртуальних освітніх просторах; створення моделі проектування дистанційних навчально-психологічних курсів з розвитку суб'єктності, що включають групову роботу учнів; визначення ролі, що відіграють процеси розвитку груп, у віртуальних освітніх просторах і навчальних програмах, які розвиваються на їх основі, тощо.

Діяльність фахівців у площині навчально-психологічної роботи, що здійснюється в Інтернеті, вимагає розробки методології створення та впровадження ефективних навчально-психологічних програм із залученням групової роботи, зокрема з розвитку суб'єктності, у віртуальних освітніх просторах, що також є і необхідним компонентом методології розвитку останніх.

Аналіз першоджерел, присвячених дистанційному навчанню у віртуальному просторі, вказують на актуальність та особливу значущість застосування провідної навчально-розвивальної метатехнології сучасності – віртуальних освітніх просторів. Віртуальні освітні простори ґрунтуються, зокрема, на груповій роботі своїх учасників у Інтернеті та націлені в тому числі на розвиток їх суб'єктності (Смульсон та ін., 2021; Смульсон, 2020б; Masroori, 2022; Lee, 2020; Wei, 2018; Suler, 2008; Huarng, 2023).

Ефективність групової навчально-психологічної роботи в Інтернеті досягається, зокрема, завдяки її проектуванню, тобто системному створенню моделі майбутнього навчання та розвитку з урахуванням багатьох чинників, таких як поставлені цілі, навчально-психологічні інструменти (наявні або такі, що мають бути розроблені), специфіка електронної платформи навчання, психологічні особливості учнів і педагога (психолога, тьюторів) та ін. Комплексний вплив таких чинників визначає, чи будуть досягнуті цілі навчально-психологічної роботи, як саме вони будуть досягнуті найліпшим чином або які ресурси будуть потрібні на їх досягнення – що стосується як

навчально-психологічної роботи в Інтернеті в цілому, так і з розвитку суб'єктності зокрема (Smulson, 2020б; Дітюк, 2015; Lee, 2011; Uzunboylu, 2010; Azlan, 2020; Brailas, 2015).

Вивчення питання проєктування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі слід розпочати з визначення останнього – однієї з найбільш потужних навчально-розвивальних метатехнологій сучасності, зокрема у груповій роботі. Як вже було з'ясовано, віртуальні освітні простори визначаються як спеціально спроектовані та розроблені комплексні навчально-розвивальні платформи, що функціонують на ґрунті принципів цілеспрямованості, суб'єктності, активності та ініціативності всіх своїх учасників (як учнів, так і педагогів або психологів). Віртуальні освітні простори існують для досягнення певних навчальних і розвивальних цілей, з метою чого вони й проєктуються, впроваджуються та працюють. Разом з цим, це не означає, що цілі віртуальних освітніх просторів не можуть з часом коригуватися, розширюватися або уточнюватися (Назар, 2022; Смульсон та ін., 2021; Guohong, 2012; Lee, 2011; Qamar, 2023).

Концепція віртуальних освітніх просторів цілком вписується у філософію інформаційного суспільства з її націленістю на перманентне навчання протягом життя, завдяки чому віртуальні освітні простори та взагалі інтернет-навчання все більше стають органічною складовою сучасного життя. Оскільки інформація на нинішній стадії розвитку суспільства швидко оновлюється, мислення індивідуумів має оперувати новими даними та використовувати сучасні підходи до їх обробки. Відповідно до цього, постійне або регулярне навчання та самонавчання є чинником забезпечення ефективності діяльності та мислення індивідуумів, їх самореалізації, успішності, висхідного руху соціальним ліфтом, продуктивності (зокрема, у похилому та старшому віці); від цього також залежить і розвиток суб'єктності (Назар, 2019а; Bell, 1973; Castells, 2009; Shi, 2021; Wan, 2022; Greena, 2021).

Для досягнення цілей навчання та розвитку учнів у віртуальних освітніх просторах може використовуватися широкий спектр методів педагогіки та психології (лекції, тренінги, опитувальники, задачі на опрацювання й перевірку знань, відеозавдання, моделювання ситуацій, рольові ігри, аутотренінг тощо), при цьому форми роботи можуть бути як груповими, так і індивідуальними. Це дає підстави визначати віртуальні освітні простори не лише як технології навчання та розвитку, а як метатехнології, що, відповідно до мети навчання, об'єднують і спрямовують інші технології та їх комплекси. В деяких окремих випадках застосовується змішаний характер роботи, тобто робота у віртуальному освітньому просторі є частиною навчально-розвивальної роботи, що здійснюється поза межами Інтернету, доповнює та посилює її (Смульсон та ін., 2021; Смульсон, 2012б; Kadivar, 2017; Yeh, 2021; Pugh, 2009).

Індивідуум у віртуальному освітньому просторі (в контексті цілей останнього) має можливість самостійно обрати цілі свого навчання та розвитку, визначити чи скоригувати стратегії їх досягнення, спроектувати себе у майбутньому та визначити інструменти реалізації запланованого. При цьому залучається розвиток як інтерконтекстуальних для життя індивідуума, так і спеціалізованих, прив'язаних до конкретних умов вмінь і навичок, актуалізується доступ до нових особистісних ресурсів, фасилітується інтелектуальний розвиток. Віртуальні освітні простори є інструментами навчання так само, як і інструментами розвитку особистості та інтелекту (Назар, 2022; Смульсон та ін., 2021; Suler, 2008; Gremeaux, 2010).

Попри наявність певних схожих рис, віртуальні освітні простори (віртуальні майданчики навчання та розвитку, спроектовані цілеспрямовано для досягнення певних цілей) відрізняються від вже згаданих віртуальних освітніх середовищ (віртуальних майданчиків навчання та розвитку, що виникли в Інтернеті спонтанно), перш за все, послідовною націленістю на досягнення конкретних і визначених результатів, виконанням у відповідному контексті певних визначених завдань, більшою широтою та інтенсивністю впливу на особистість, більшою безпечністю для віртуальної діяльності індивідуумів, залученням у проєкт професійних психологів і педагогів, які готові надати підтримку учням, тощо. Головна відмінність між віртуальними освітніми просторами та середовищами полягає в тому, що перші є проактивними (виникають і розвиваються завдяки інтенції досягнення навчальної мети та виконання відповідних для цього завдань), тоді як другі – реактивними (виникають і розвиваються під впливом чинників віртуального та позавіртуального довкілля). Крім цього, у віртуальних освітніх середовищах принципи цілеспрямованості, суб'єктності, активності та ініціативності можуть не реалізовуватися або реалізовуватися не повною мірою (Смульсон та ін., 2021; Guohong, 2012; Namori, 2023; Nikolopoulou, 2021; Renqiang, 2022; Holt, 2023).

Враховуючи принципи, на яких спроектовані та побудовані віртуальні освітні простори, зокрема суб'єктність, важко знайти більш відповідний для розвитку суб'єктності в Інтернеті інструмент, ніж вони. Суб'єктність ми визначаємо як компетенцію буття суб'єктом діяльності – джерелом впливу на дійсність, інтенцією її перетворення; відповідно до цього, суб'єкт діяльності характеризується такими якостями, як цілеспрямованість, активність та ініціативність. Ступінь розвитку цих якостей характеризує ступінь розвитку суб'єктності. Завдяки ним індивідуум – суб'єкт діяльності – створює або трансформує об'єктивну та інтрапсихічну реальність, самоздійснює себе як рушійну силу змін дійсності й власної реалізації. Суб'єктність, таким чином, може бути описана як націленість і компетенція змінювати дійсність у широкому розумінні. Суб'єктність є також засобом, завдяки якому індивідуум знаходить та опрацьовує ресурси й інструменти для здійснення цього впливу. До цих інструментів і ресурсів відносяться як фізичні, інтелектуальні, духовні можливості самого суб'єкта, так і можливості

зовнішнього світу. В процесі розвитку суб'єктності індивідуум розкриває та реалізує свої потенціали, розвивається інтелектуально, зростає як особистість (Смульсон та ін., 2021; Derksen, 2022; Serradell-Lopez, 2023; Qian, 2021; Luo, 2021).

Ці загальні закономірності діють і в віртуальному освітньому просторі, в якому здійснюється групова навчальна та навчально-психологічна робота. Особливістю тут є те, що джерелом когнітивних і поведінкових змін для індивідуумів з низьким рівнем розвитку суб'єктності є не лише «традиційна» позавіртуальна дійсність, а і віртуальний простір Інтернету, в якому зберігається та розповсюджується неймовірно великий обсяг інформації різного значення, якості та різних модальностей, де використовується інтернет-комунікація, що має свої властивості, обмеження та переваги, де на ґрунті групової динаміки формуються віртуальні спільноти користувачів тощо. З іншого боку, для індивідуумів з високим рівнем розвитку суб'єктності основним джерелом змін у когнітивній моделі є власна діяльність, що цілеспрямовано формує й трансформує також і довкілля – як «традиційне», так і комп'ютерно-опосередковане віртуальне. Діяльність у віртуальному просторі інших суб'єктних індивідуумів, а також участь штучного інтелекту, формують спільний контекст роботи зі знаннями та спілкування, що створюється колаборативно та різновекторно й може об'єднувати різні ресурси для навчання та інтелектуального розвитку (Назар, 2022; Смульсон, 2020a; Nakagomi, 2022; Binalia, 2021; Zarei, 2023; Zhang, 2023).

Процеси формування та розвитку груп посідають за значенням одну з ключових позицій у віртуальних освітніх просторах. Тут і далі групова динаміка (або, інакше, розвиток групи) осмислюється як сукупність дій, взаємодій, сприйняття дійсності, емоційного реагування та взаємних сподівань відносно інших, що виникають та розвиваються з боку індивідуумів як наслідок їх об'єднання спільною діяльністю для досягнення спільної мети. Групова динаміка включає групові завдання, норми, ролі, згуртованість, формальне та неформальне лідерство тощо. Чинником зростання продуктивності навчання є не сама по собі групова динаміка, а керована з боку навчальної системи (педагога), що, відповідно, узгоджена з досягненням цілей дистанційного навчального курсу, з розвитком суб'єктності його учасників. Групова динаміка однаково актуальна як для навчання у «традиційному» позавіртуальному середовищі, так і для навчання у віртуальних освітніх просторах. Контрольований розвиток групової динаміки (тобто такий, що відповідає цілям навчальної системи), при якому формуються групи, інтеріоризуються норми інтрагрупового спілкування та поведінки, поглиблюються контакти між членами групи тощо, є не лише чинником актуалізації навчально-психологічного процесу, але і чинником розвитку віртуальних освітніх просторів (Коробанова, 2019; Dörnyei, 2003; Nazzaro, 2009; Shaw, 1981; Tuckman, 1977; Смульсон та ін., 2021; Назар, 2022).

Останні характеризуються динамічними процесами розвитку груп своїх учасників (учнів, педагогів, психологів, тьюторів). Спілкування учасників між собою (іноді навіть у «змішаному», а не лише у віртуальному форматі), обмін думками, досвідом, формулювання питань та отримання відповідей, творчий пошук, відкритість до зворотного зв'язку та нової інформації описує групову роботу у таких просторах. Доступ до інструментів електронної комунікації, що функціонують як у режимі спілкування «віч-на-віч» (електронна пошта, листування в особистому кабінеті в акаунті навчальної платформи), так і в режимі «один з усіма» (коментування навчальних завдань з допомогою інструменту Disqus або у групі в соціальній мережі Facebook), можливості відкрито поділитися досвідом, уточнити потрібну інформацію, надати зворотний зв'язок іншим учням, педагогу або тьюторам актуалізують націленість на співпрацю та розвиток контактів, емоційну залученість, що в результаті, завдяки керуванню або конструктивному спрямуванню з боку педагога/психолога відповідно до цілей навчальної системи, формує та розвиває групову динаміку й посилює навчально-розвивальний ефект (Смульсон та ін., 2021; Коробанова, 2019; Rodríguez-López, 2021; Kao, 2020; Sanz-Blas, 2021; Cantey, 2021; Li, 2023).

Наявність ресурсного середовища для розвитку та посилення групової динаміки у віртуальному освітньому просторі порушує питання про її грамотне керування з боку педагога або психолога – ведучого дистанційного навчального курсу, інтернет-тренінгу, вебінару тощо, оскільки лише психологічно безпечна для учасників і відповідна цілям навчання групова динаміка є чинником, що забезпечує ефективність навчального процесу та інтелектуального розвитку. Така груповая динаміка забезпечується не лише наявністю зручних і продуктивних інструментів інтернет-комунікації та доступу до навчальної інформації, але і досвідом ведучого у проведенні тренінгів і семінарів (зокрема, за межами Інтернету – у «традиційному» позакомп'ютерному середовищі), компетенціями встановлення рапорту, командної роботи з тьюторами та модераторами, розв'язання психологічних обмежень учасників (тому досвід психологічного консультування є корисним і бажаним для ведучого), компетенцією до попередження й розв'язання конфліктних ситуацій, вміннями та націленістю на самонавчання, компетентністю у навчальному змісті, «комп'ютерною» компетентністю як мінімум на рівні впевненого користувача тощо. Слід враховувати, що спілкування з учасниками може відбуватися різними способами: у текстовому режимі (електронна пошта, чат, коментування, дописи у соціальних мережах), у відеорежимі (платформи Zoom, Google Meet та ін.) або в аудіорежимі (месенджери); ведучий має бути компетентним у спілкуванні будь-яким з цих способів, у будь-якому з них забезпечувати досягнення навчальних цілей і керування розвитком групової динаміки (Смульсон та ін., 2021; Pereira, 2023; Suler, 2008; Rodríguez-López, 2021; Kao, 2020; Sanz-Blas, 2021; Cantey, 2021).

Під час проєктування певного об'єкта чи системи визначаються його структура та складові. Отже, проєктування навчального (навчально-розвивального) курсу у віртуальному освітньому просторі з розвитку суб'єктності, що містить групову навчально-психологічну роботу (та, відповідно, групову динаміку), містить такі компоненти: 1) визначення цілі або цілей навчання та розвитку – цей компонент є центральним і детермінує всі інші; 2) формулювання завдань, тобто обсягів роботи, що забезпечують досягнення визначених цілей (завдання забезпечують операціоналізацію цілей); 3) програму навчання, що містить список навчальних тем або етапів навчального процесу, які разом утворюють зміст навчання; 4) психолого-педагогічний сценарій, що є описом алгоритмів, які скеровують навчальний процес, послідовність і взаємодію завдань, етапів і контрольних перевірок (тобто психолого-педагогічний сценарій – це конкретизований опис навчального руху до поставленої цілі); 5) модель учня – опис важливих для досягнення навчальної мети характеристик і особливостей вибірки учнів, причому можуть враховуватися не лише ті, завдяки яким відбувається досягнення мети, так і ті, що заважають цьому; 6) модель педагога – аналогічно моделі учня, є описом важливих для досягнення навчальної мети характеристик і особливостей педагога (психолога, ведучого тренінгу); 7) можливості технологічної навчальної платформи, що має надавати електронні інструменти роботи з інформацією та її обміном, які допомагають чи забезпечують досягнення навчальної цілі – такі можливості мають бути зручними та простими у використанні, широкими в плані задоволення комунікаційних потреб і сприяння розвитку групової динаміки (відеозв'язок, особистий кабінет з приватними повідомленнями, форум та ін.), допускати створення складних психолого-педагогічних сценаріїв, підключення сторонніх програмних модулів для розширення функцій платформи (тому бажано, щоб остання мала відкритий вихідний код, open source), підтримувала інтеграцію з соціальними мережами, мультимедійним

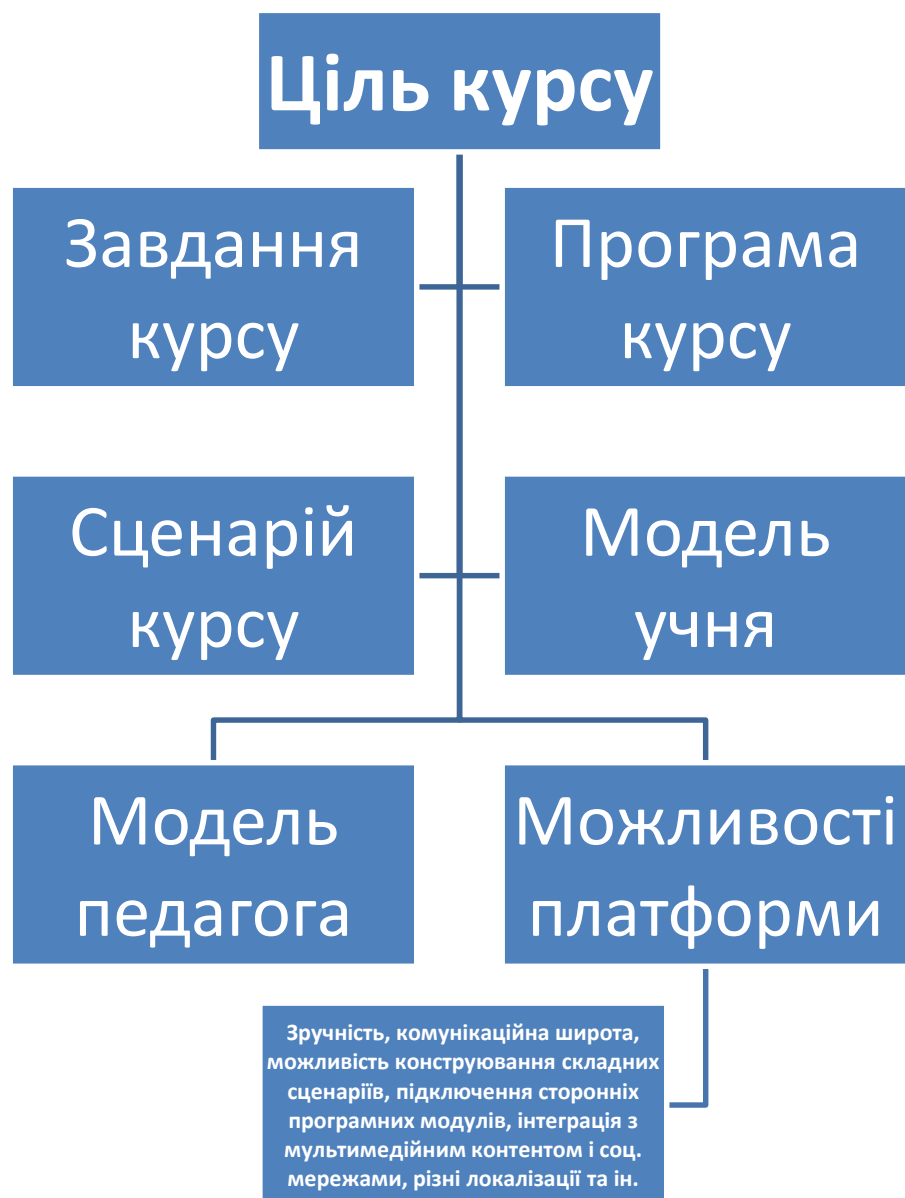


Рис. 4.4. Модель проєктування дистанційного навчального курсу, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі

контентом і комплексними комунікаційними інструментами на кшталт Disqus, за потреби інтегрувалася з «хмарними сховищами», мала локалізації (переклади інтерфейсу) різними мовами тощо (див. рис. 4.4) (Назар, 2022; Piazza, 2009; Hashmi, 2022; Pan, 2023).

Проектування дистанційного навчального курсу, зокрема з розвитку суб'єктності, що включає групову динаміку та здійснюється у віртуальному освітньому просторі, включає опрацювання як групової динаміки загалом для функціонування всього курсу, так і для конкретних вправ чи сегментів курсу. Стадії розвитку групової динаміки у віртуальному просторі загалом відповідають стадіям її розвитку у «традиційному» позакомп'ютерному середовищі, тобто проходяться такі стадії, як знайомство учасників,

визначення та розподіл соціально-психологічних ролей, спільна діяльність у визначених для групи умовах, вихід з групи чи завершення її існування в цілому (Shaw, 1977; Tuckman, 1977).

Разом з цим, спілкування, навчання та співпраця у віртуальному середовищі мають свої відмінності від аналогічних процесів, що здійснюються поза його межами, і це багато в чому залежить від формату обраної роботи, від застосованих електронних інструментів комунікації та доступу до інформації. Відповідно до цього, визначаються такі основні складові проектування групової роботи:

1) учасники дистанційного навчального курсу мають бути вмотивованими у досягненні навчальної цілі, чому слід приділити підвищену увагу в контексті діяльності у віртуальному просторі – наприклад, під час відеоспілкування ведучого з учасниками або шляхом виконання спеціальних вправ, націлених на усвідомлення можливого значення навчання, його переваг і ресурсів, ієрархізацію наявних цінностей тощо (що посприяє не лише розвитку групової динаміки, але і її конструктивної націленості відповідно до цілей навчання);

2) максимально повне співвіднесення стадій розвитку групової динаміки між віртуальним і позавіртуальним середовищами досягається у тому випадку, коли під час групового навчання використовується відеозв'язок (режим вебінару чи відеоконференції), спілкування має двосторонній і багатосторонній характер (від ведучого до учнів, від учнів до всіх, від учнів до ведучого, в учнів між собою), робота розпочинається та завершується для учасників в один і той самий час;

3) у випадку застосування повністю чи переважно текстового спілкування, наприклад у режимі електронного листування та чатів, групова динаміка реалізується під час спільного коментування й текстових обговорень актуальних для учнів тем, такий формат комунікації є асинхронним, розпочинається та завершується для учасників у різний час, дає можливість обдумати відповідь, часто ще й виправити її з часом або взагалі видалити, що дає учасникам спілкування досвід і відчуття його більшої контрольованості, ніж у «традиційних» умовах;

4) можливим є поєднання групової динаміки, заснованої на відеоспілкуванні й текстовому спілкуванні, коли вони доповнюють та посилюють одне одного (наприклад, більшість етапів дистанційного навчального курсу вимагають лише опрацювання навчального змісту та групову роботу з використанням текстового спілкування, тоді як окремі завдання ґрунтуються на відеозустрічах);

5) важливим чинником як розвитку групової динаміки, так і в цілому опрацювання завдань та отримання зворотного зв'язку (зокрема, у випадку соціально-психологічного інтернет-тренінгу в форматі дистанційного навчального-розвивального курсу) є практичне закріплення й коригування нової, більш ефективної поведінки (особливо комунікативних патернів і стратегій) у позавіртуальному контексті, коли учасники мають можливість

практичного опанування новими знаннями та формування нових вмінь і навичок у взаємодії з іншими людьми;

б) змішаний формат роботи у дистанційних навчальних курсах є також розповсюдженим, при цьому така робота, коли педагог та учасники отримують одночасно (в межах одного курсу) досвід як позавіртуального, так і віртуального навчання й спілкування, а розвиток групи відбувається так само одночасно як у позавіртуальному, так і у віртуальному середовищах, ампліфікує групову динаміку та надає суттєво більше можливості її керування;

7) потужним чинником розвитку групової динаміки у дистанційному навчальному курсі є вже сформоване коло учасників віртуального освітнього простору, які віртуально чи реально знають один одного, мають досвід спільного виконання завдань, спілкування, емоційну залученість, що отримані під час попередніх навчально-розвивальних проєктів, цей чинник буде суттєво впливати на залучення до групової динаміки в іншому дистанційному навчальному курсі нових незнайомих учасників при збереженні певної частини попередніх (навіть якщо кількість нових буде переважати);

8) розвиток групової динаміки підтримується оперативною та злагодженою роботою модераторів, тьюторів і програмістів курсу, оскільки попередження та вчасне розв'язання організаційних питань і технічних ситуацій як під час відеозв'язку, так і в умовах (зокрема, асинхронного) текстового спілкування має велике значення для більш продуктивного осмислення навчального матеріалу, емоційного занурення учасників у навчально-розвивальний процес і концентрації уваги на змісті навчання, а не на можливих збоях/обмеженнях у функціонуванні інтерфейсу програмної платформи чи організаційних помилках;

9) збирання та врахування зворотного зв'язку від учасників навчального процесу у віртуальному просторі є важливим чинником його вдосконалення й виправлення помилок, тому мають бути забезпечені відповідні технічні інструменти, можливо також підготовлені ненав'язливі запрошення чи інструкції з пропозиціями залишати зворотний зв'язок.

Отже, проведений аналіз виявив особливості проєктування навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності дорослих, що включає групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі. Під час цього були з'ясовані особливості проєктування групової роботи з розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі. Підтверджено, що проєктування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі має свою специфіку, пов'язану з умовами діяльності в Інтернеті. Описана модель проєктування ефективного дистанційного навчального курсу, що включає певні визначені компоненти та групову динаміку, у віртуальному освітньому просторі.

Проєктування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі є важливим та актуальним завданням як для психології,

так і для педагогіки. Його розв'язання та практичне впровадження має суттєвий вплив на ефективність дистанційного навчання й психологічного зростання, зокрема, націленого на розвиток суб'єктності дорослих. Необхідні подальші дослідження можливостей і особливостей проектування дистанційних навчально-розвивальних курсів, вивчення специфіки їх проектування на різних електронних навчальних платформах, з різними комунікативними інструментами, з різним змістом, з наявністю та відсутністю відеозв'язку, мультимедійного компонента, «змішаного» формату роботи тощо.

4.3. Вплив дистанційного навчання та психологічної роботи на учасників віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності

Одна з найбільш сучасних і прогресивних навчально-розвивальних технологій Інтернету – віртуальні освітні простори – продовжує набувати популярності та охоплювати все нових користувачів. Можливості вчитися, інтелектуально розвиватися й особистісно зростати у дистанційному форматі з використанням інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій є привабливими через свою доступність, зручність, безпечність (зокрема, у складних умовах суспільного життя, таких як війна чи пандемія), економність та інші переваги. Навчальний процес все більше стає комп'ютерно опосередкованим, об'єднуючися у просторі Інтернету з психологічною роботою, інтелектуальним розвитком і розвитком суб'єктності.

При цьому дослідження спілкування, інтелектуального розвитку та групової роботи, що відбуваються із застосуванням віртуальних освітніх просторів, набувають все більшої актуальності (Володько, 2012; Жук, 2010). Технологія віртуальних освітніх просторів полягає у розробці, впровадженні та застосуванні особливого ресурсного контексту у мережі Інтернет, що сприяє інтелектуальному саморозвитку та самонавчанню всіх його учасників, і побудований на принципах цілеспрямованості, ініціативності, активності та суб'єктності, а також включає набір продуктивних інструментів інтернет-спілкування (Коробанова, 2019; Franklin, 2015; Binalia, 2021; Lee, 2011; Mota, 2020). Віртуальні освітні простори, використовуючи, зокрема, функції інтернет-спілкування й групоутворення, концентрують та особливим чином організують інформацію (знання), що сприяє зростанню продуктивності навчання, переходу навчання у самонавчання та інтелектуальний саморозвиток. У віртуальних освітніх просторах відбувається обмін знаннями, зворотним зв'язком, пропозиціями й рекомендаціями з тем навчального процесу, психологічних змін та інтелектуального розвитку, ставляться питання й даються відповіді, причому активну роль і суб'єктну позицію у цих процесах мають як педагоги, тренери, психологи й тьютори, так і самі учні. Важливу роль у таких просторах відіграють інструменти інтернет-спілкування, особливо відеозв'язок та аудіозв'язок, а також

мультимедійний контент та інтерактивні технології (Назар, 2023; Мещеряков, 2019; Смульсон та ін., 2021; Биков, 2004; Wolfe, 2001).

Дистанційні навчальні курси та програми у віртуальних освітніх просторах, ґрунтуючися на потенціалах сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій, зокрема інтернет-спілкування, стали виконувати на сучасному етапі розвитку, як мінімум, три важливі функції: функцію дистанційного навчального інструменту для здійснення групового та індивідуального навчання у віртуальному просторі; функцію дистанційного інструменту психологічної роботи для здійснення психологічної профілактики та особистісного зростання; функцію інструменту побудови та розвитку віртуальних освітніх просторів. В багатьох, хоча і не в усіх, випадках ці функції виконуються одночасно (Смульсон та ін., 2012; Смульсон та ін., 2018; Guohong, 2012; Azlan, 2020; GJoneska, 2022). Крім того, навчання у віртуальних освітніх просторах є чинником розвитку інтелекту, суб'єктності, суб'єктної активності, цілеспрямованості, ініціативності, комунікативної компетентності, а також майданчиком здійснення різних технологій інтернет-спілкування (Смульсон та ін., 2021; Мещеряков, 2019; Зінченко, 2014).

Врахування всіх ключових компонентів розробки проєкту дистанційних навчальних курсів в Інтернеті, зокрема інтернет-спілкування між ведучим (тьюторами) та учасниками, а також лише між учасниками, є важливим чинником забезпечення розвитку інтелекту та суб'єктності, створює значущі умови для забезпечення продуктивності дистанційних навчальних курсів, їх відповідності цілям навчальної системи та інтерконтекстуальності, сприяє розвитку групової динаміки (Смульсон та ін., 2021; Краснякова, 2016; Rodríguez-López, 2021; Uzunboylu, 2010).

Поєднання технологій індивідуальної та групової роботи, актуалізація як персоналізованого підходу до навчання в контексті розкриття індивідуальних психологічних потенціалів кожного учня, з одного боку, так і ефектів групової динаміки при створенні та розвитку груп у віртуальному чи змішаному просторі, з іншого, дають доступ до ще більших психологічних ресурсів у навчанні. Інтеграція інформаційних технологій у переважну більшість діяльностей людини, потреба в адаптації до високої динаміки життя інформаційного суспільства також є чинниками, що сприяють залученню учасників до віртуальних освітніх просторів, в тому числі з розвитку суб'єктності. Діяльність учасників у таких просторах побудована на використанні, трансляції та створенні інформації (знань) з допомогою комп'ютерних технологій, і об'єднується та координується, зокрема, спілкуванням у просторі Інтернету, що відіграє особливо значущу роль. Спілкування учасників віртуальних освітніх просторів розвитку суб'єктності, маючи свою специфіку та особливості, що відбувається в умовах групової динаміки навчально-розвивального процесу, набуває все більшої важливості та актуальності в умовах сучасного суспільства, потребуючи свого дослідження.

Таким чином, зростає і потреба у з'ясуванні впливу групової навчально-психологічної роботи у віртуальних освітніх просторах на психологічну специфіку спілкування, на комунікативну компетентність учнів та, опосередковано, і на розвиток суб'єктності як на когерентний до неї психологічний феномен (Смульсон та ін., 2021; Смульсон та ін., 2015). Визначення цієї психологічної специфіки дозволяє більш ґрунтовно проаналізувати та розкрити психологічні особливості діяльності в Інтернеті в цілому та у віртуальних освітніх просторах розвитку суб'єктності зокрема; визначити роль інтернет-спілкування у груповій динаміці в контексті навчання та психологічної роботи у віртуальних осередках; осмислити вплив чинника спілкування з допомогою інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій на процеси навчання, розвитку суб'єктності та інтелекту, формування комунікативної компетентності, цілеспрямованості, ініціативності тощо.

Формуються підґрунтя для розробки методології застосування технологій інтернет-спілкування у віртуальних освітніх просторах розвитку суб'єктності відповідно до більш продуктивного досягнення цілей навчальної системи, як важливого компоненту проєкту дистанційних навчально-розвивальних курсів, як чинника розвитку суб'єктності й забезпечення керованої групової динаміки у навчальному процесі в умовах діяльності в Інтернеті.

Як було показано у попередніх дослідженнях, розвиток суб'єктності корелює з іншими, когерентними до себе, психологічними феноменами, такими як комунікативна компетентність (зокрема, але не виключно, через її тісний зв'язок з цілеспрямованістю, активністю та ініціативністю, що є одними з базових чинників комунікативної компетентності) (Смульсон, 2021; Смульсон, 2015). Розкриття впливу навчання та психологічної роботи на дистанційному навчальному курсі (інтернет-тренінгу) у віртуальному освітньому просторі, в якому здійснюється групова динаміка, на психологічні особливості спілкування учасників стає також і засобом виявлення розвитку суб'єктності останніх.

Дослідження психологічної специфіки інтернет-спілкування учасників віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності, у якому відбувається групова динаміка, вимагає відповідного інструментарію. Були обрані такі відомі та емпірично перевірені методи: тест К. Томаса (відомий також під назвою «Стратегія й тактика поведінки у конфліктній ситуації»), тест «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості» та тест комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха). У тесті К. Томаса виділяються 5 способів регулювання конфліктних ситуацій, залежно від уваги до інтересів інших людей і напористості при захисті своїх інтересів – суперництво, пристосування, компроміс, уникнення та співробітництво. У тесті «Оцінка рівня комунікабельності» визначається рівень комунікабельності індивідуума – від некомунікабельності до хворобливої гіперкомунікабельності. З

допомогою тесту «Рівень конфліктності особистості» визначається, яким є в індивідуума рівень його конфліктності, що можна визначити як схильність створювати, розвивати або брати участь у конфліктах. Тест комунікативних умінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) визначає рівень комунікативної компетентності та сформованість основних комунікативних умінь, залежно від позиції учасника спілкування – впевненої, залежної чи агресивної.

Дослідження проводилося з учасниками віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, що доступний за електронною адресою <https://moodle.newlearning.org.ua>, на початку участі в дистанційному навчально-розвивальному курсі з розвитку комунікативної компетентності та суб'єктності у форматі інтернет-тренінгу. Учасники дослідження були переважно цілеспрямованими та вмотивованими (через мотивацію самовдосконалення та самопізнання, що зазвичай характеризує учасників добровільних тематичних інтернет-тренінгів). Переважна більшість учнів залучалася з допомогою інтернет-сайту та інтернет-спільноти лабораторії у соціальній мережі Facebook; таким чином, всі чи майже всі учні – більш або менш активні користувачі віртуального простору.

Учасники дослідження надали інформовану згоду потенційних учасників експерименту на добровільну участь у дослідженні.

Оскільки розвиток суб'єктності та процеси спілкування у віртуальному освітньому просторі певним чином залежать від групоутворення (та, зі свого боку, самі є чинниками останнього), під час проведення дослідження психологічної специфіки інтернет-спілкування підтримувалися всі виділені раніше засади, що забезпечують розвиток групової динаміки. До таких засад відносяться: 1) вмотивованість учасників віртуального освітнього простору у тому, щоб досягнути ціль навчальної системи, відповідність навчальних цілей індивідуальним; 2) використання відеозв'язку та/або відеоматеріалів з завданнями чи інструкціями, багатоспрямованість спілкування (можливість ведучого/тьюторів спілкуватися з учнями, можливість учнів спілкуватися з ведучим/тьюторами та адміністрацією, можливість учнів спілкуватися між собою), наявність всіх необхідних технічних засобів для інтернет-спілкування у груповому та приватному каналах, оперативне реагування ведучого/тьюторів та адміністрації на вхідні повідомлення; 3) можливості розвивати групову динаміку під час асинхронного спілкування на основі електронного тексту з допомогою спільного коментування завдань, питань і обговорень у віртуальному просторі (зазвичай з допомогою соціальних мереж або інтегральної системи коментування Disqus); 4) поєднання (за потреби) відеоспілкування та текстового спілкування, індивідуальної та групової навчально-психологічної роботи, відповідно до цілей і завдань навчальної системи; 5) створення та застосування умов для опрацювання нових знань, вмінь і навичок у різних контекстах, зокрема у позавіртуальному

(«традиційному») середовищі при взаємодії з іншими представниками соціуму, що є необхідним для більш стійкого формування нових способів мислення й поведінки (цей пункт є обов'язковим для соціально-психологічних інтернет-тренінгів); 6) використання зворотного зв'язку, що надається учасниками віртуального освітнього простору, для підвищення продуктивності та безпечності навчальної системи, наявність зручних інструментів для збору зворотного зв'язку в учасників віртуального освітнього простору; 7) в деяких випадках рекомендованим є змішаний формат навчального процесу, коли навчання, спілкування та групоутворення в учасників відбувається одночасно як у традиційному позавіртуальному середовищі, так і в середовищі Інтернету, такий підхід суттєво посилює та ампліфікує можливості навчально-психологічної роботи; 8) опора на вже сформовану групу учасників віртуального освітнього просторі (наприклад, під час участі у попередніх дистанційних навчальних курсах), що значно прискорює групоутворення з новими учасниками та підвищує продуктивність навчання в цілому; 9) високоорганізована та алгоритмізована робота модераторів і технічних фахівців (інженерів-програмістів) віртуального освітнього простору, зокрема у напрямку попередження можливих технічних ускладнень і порушень, а також для їх оперативного усунення у випадку виникнення (Назар, 2023; Дітюк, 2017; Kadivar, 2017).

Емпіричний етап дослідження розпочатий 16 січня 2023 року та завершений 16 серпня 2023 року включно. На час завершення дослідження інтернет-тренінг з розвитку комунікативної компетентності та суб'єктності у віртуальному просторі розвитку суб'єктності був пройдений 128 учасниками, в той час як 144 інших учасників з різних причин не завершили навчання та лишили навчання на різних його етапах (переважно на початкових або середніх). Основними причинами передчасного завершення навчального процесу стали складні умови воєнного стану та бойових дій в Україні, брак мотивації, необхідність виділяти час на навчання, технічна невідповідність наявного устаткування вимогам виконання завдань інтернет-тренінгу тощо. Разом з цим, учасники, які пройшли інтернет-тренінг, характеризувалися цілеспрямованістю та вмотивованістю щодо навчання, інтелектуального й особистісного зростання, що було з'ясовано під час спілкування з ними або ознайомлення з їх коментарями, залишеними на електронній платформі навчального майданчика. Певну роль зіграв і чинник вільного (безплатного) доступу до проходження інтернет-тренінгу.

Аналіз вибірки зі 128 учасників інтернет-тренінгу, які пройшли навчання, дозволив зробити висновок про її соціодемографічний склад. З'ясовано, що кількість жінок у вибірці суттєво переважає над чоловіками – 81 проти 47; більшість учасників дослідження перебувають у віці від 31 до 50 років – 58, в той час як учасників у віці до 18 років – 8, у віці від 18 до 30 років – 41, у віці від 51 до 70 років – 16, у віці старше 70 років – 5; більшість учасників мають вищу освіту – 86, тоді як досліджуваних з середньою освітою – 8, з середньо-спеціальною – 5, з середньо-технічною – 9, з

неповною вищою – 7, з аспірантурою – 9, докторантурою – 4; більшість учасників є мешканцями мегаполісів (міст-мільйонників) – 74, в той час як мешканців менших міст – 27, мешканців селищ – 16, мешканців сіл – 11. Таким чином, соціально-демографічний портрет учасника дослідження, що найбільше представлений у вибірці – це жінка від 31 до 50 років, яка мешкає у мегаполісі та має повну вищу освіту.

Як і в більш ранніх експериментальних дослідженнях у віртуальному освітньому просторі, жінки демонструють більшу зацікавленість щодо своєї участі у психологічних дослідженнях та навчально-розвивальних інтернет-тренінгах (Смутьсон, 2021). Той факт, що більшість учасників дослідження мають вищу освіту та є дорослими індивідуумами (у віці від 18 до 50 років), вочевидь, пов'язаний з особливостями аудиторії, що формує основу віртуального освітнього простору лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання – вірогідно, дорослі люди з вищою освітою мають більшу зацікавленість у навчально-розвивальних проєктах, що пропонуються лабораторією (оскільки ці проєкти орієнтовані як раз на дорослих користувачів Інтернету). Перебування більшої частини досліджуваних учасників у мегаполісах може бути пояснено як кращою цифровізацією найбільших в Україні населених пунктів, так і більшою орієнтацією їх мешканців на участь у навчально-розвивальних курсах у віртуальному освітньому просторі лабораторії.

Інтернет-спілкування здійснювалося з використанням комплексної платформи коментування Disqus, що інтегрує можливості різних соціальних мереж та автентичний інструментарій, а також у соціальних мережах, через електронну пошту, месенджери (зокрема, Skype із застосуванням відеозв'язку та без нього), систему листування на платформі Moodle. Disqus використовувався практично на всіх етапах інтернет-тренінгу, крім контрольних завдань і діагностичних методик, аби попередити вплив на результати оцінювання чи тестування (разом з цим, відповідні обговорення були можливі на пізніших етапах). Досить активно застосовувалися відеоматеріали з завданнями до інтернет-тренінгу.

Групова динаміка реалізовувалася з допомогою спільного коментування завдань, питань, відповідей, зворотного зв'язку, що надавався учасниками. Учасники доволі активно ділилися власним досвідом з приводу виконання завдань чи свого реагування на них, в той час як інші включалися в обговорення, ставили питання, озвучували думки щодо піднятих тем, надавали рекомендації. Підвищений інтерес в обговореннях викликали повідомлення інших учасників, отримані результати діагностичних методик, зворотний зв'язок, наданий знайомими учасниками (як з позавіртуального простору, так і з інших навчально-розвивальних проєктів чи інших віртуальних середовищ), тощо. Особливу активність в обговореннях мали відеозавдання, що доводить їх суттєве значення як для продуктивності інтернет-тренінгів з розвитку суб'єктності, з одного боку, так і для розвитку групової динаміки, з іншого. Ближче до середини інтернет-тренінгу

обговорення учасників почали все частіше стосуватися виконання завдань, їх психологічної специфіки, значення для людини, отриманого під час їх виконання досвіду та ін., спостерігалось посилення рефлексії та самоаналізу, частішав перехід у метапозицію, посилювалася креативність, зокрема у формулюванні неоднозначних питань іншим учасникам. Таким чином, опрацювання нових когнітивно-поведінкових стратегій поєднувалося з процесами інтернет-спілкування та групоутворення учасників.

На початку участі в дистанційному навчальному курсі та по його завершенню всі учасники пройшли тестування за чотирма зазначеними вище методиками, що досліджують психологічні особливості спілкування. Результати були зафіксовані та проаналізовані.

Результати тесту визначення регулювання конфліктів до участі в інтернет-тренінгу показали, що компроміс є провідною комунікативною стратегією під час конфліктних ситуацій, причому як для чоловіків, так і жінок (48,9% чоловіків і 44,1% жінок). Провідна комунікативна стратегія ухиляння під час конфліктних ситуацій є значно більш розповсюдженою у жінок (13,9%), ніж у чоловіків (5,6%), різниця у результатах – 2,48 раза. Щодо провідної комунікативної стратегії пристосування міжгендерні відмінності значно менш виражені (9,9% у жінок проти 6,2% у чоловіків, різниця у результатах – 1,6 раза). Після участі в інтернет-тренінгу компроміс продовжував лишатися провідною комунікативною стратегією під час конфліктних ситуацій у більшості досліджуваних, разом з тим його частка у загальній вибірці зменшилася (44,7% чоловіків і 38,3% жінок). Частка провідної стратегії ухиляння також змінилася (4,8% у чоловіків і 12,7% у жінок), так само як і частка провідної стратегії пристосування (5,4% у чоловіків і 9,1% у жінок). Участь в інтернет-тренінгу збільшила частку провідної стратегії співробітництва з 19,8% у чоловіків і 15,4% у жінок до 26,1% і 24,7% відповідно. Частка провідної стратегії суперництва майже не змінилася у чоловіків (з 19,5% до 19,0%), а у жінок – незначно зменшилася з 16,7% до 15,2%. Вірогідно, такі чинники, як суспільно-політична ситуація в країні (воєнний стан, війна з російським агресором), перманентний стрес громадян, ПТСР, інформаційний тиск, адаптація до нових складних умов діяльності тощо створюють психологічний контекст, що сприяє розвитку стратегії суперництва, незалежно від участі в інтернет-тренінгу.

Результати тесту оцінки рівня комунікабельності як до, так і після проходження учасниками інтернет-тренінгу продемонстрували відсутність значущих міжгендерних відмінностей між чоловіками та жінками: 14,1 бала у жінок і 15,2 бала у чоловіків («нормальна комунікабельність») до участі в інтернет-тренінгу та 14,4 бала у жінок і 14,7 бала у чоловіків (так само «нормальна комунікабельність») після участі в ньому. Результати тесту рівня конфліктності особистості в учасників як до, так і після інтернет-тренінгу показали, що у жінок і чоловіків рівень конфліктності приблизно збігається – 26,1 бала у жінок проти 25,3 бала у чоловіків до участі в інтернет-тренінгу, та 24,4 бала у жінок проти 25,2 бала у чоловіків після участі в ньому.

Потрібно відзначити, що, попри певні вдосконалення у когнітивно-поведінкових стратегіях в результаті проходження інтернет-тренінгу, як рівень комунікабельності чоловіків і жінок, так і рівень їх конфліктності були в межах середніх (нормальних) значень і до, і після інтернет-тренінгу. Звертає увагу той факт, що при схожому з жінками рівні конфліктності агресивний спосіб спілкування є значно більш розповсюдженим саме у чоловіків (див. рис. 3.5); такі розбіжності можна пояснити тим фактом, що агресивний спосіб спілкування здатний проявлятися не лише у конфліктних ситуаціях, а у широкому спектрі комунікативних контекстів (що не завжди призводять до конфліктів), в результаті чого конфліктність як схильність до ініціації та розвитку конфліктів і агресивний стиль спілкування не тотожні за змістом та «охопленням» когнітивно-поведінкових процесів і ситуацій спілкування.

З'ясовані відмінності у результатах за віком досліджуваних. Так, у віковій групі до 18 років, за тестом К. Томаса, виявлено, що провідною в учасників до проходження інтернет-тренінгу є стратегія пристосування, після проходження – співробітництва; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» в учасників до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» в учасників до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік підвищення», після проходження – такі саме; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона в учасників до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – компетентний. У віковій групі від 18 до 30 років, за тестом К. Томаса, виявлено, що в учасників до проходження інтернет-тренінгу провідною є стратегія компромісу, після проходження – також стратегія компромісу; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» в учасників до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо нижча за нормальну», після проходження – «нормальна комунікабельність»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» в учасників до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік зниження», після проходження – такі саме; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона в учасників до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. У віковій групі від 31 до 50 років, за тестом К. Томаса, виявлено, що в учасників до проходження інтернет-тренінгу провідною є стратегія компромісу, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» в учасників до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» в учасників до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – «рівень конфліктності дещо нижче середнього рівня»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона в учасників до проходження інтернет-

тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – впевнений спосіб спілкування. У віковій групі від 51 до 70 років за тестом К. Томаса в учасників до проходження інтернет-тренінгу провідною є стратегія компромісу, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» в учасників до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо вища за нормальну», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» в учасників до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – так само; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона в учасників до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. У віковій групі від 71 року, за тестом К. Томаса, в учасників до проходження інтернет-тренінгу виявлено, що провідною є стратегія пристосування, після проходження – компромісу; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» в учасників до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо нижча за нормальну», після проходження – «комунікабельність дещо вища за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» в учасників до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «нижче за середній», після проходження – так само; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона в учасників до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – впевнений спосіб спілкування.

Зафіксовані психологічні особливості інтернет-спілкування залежно від місця проживання досліджуваних. Так, серед досліджуваних, які проживають у селах, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є ухиляння, після проходження – компроміс; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо нижча за нормальну», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік підвищення», після проходження – «середній рівень»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – впевнений спосіб спілкування. Серед досліджуваних, які проживають у селищах, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – «комунікабельність дещо вища за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік підвищення», після проходження – такі саме; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після

проходження – такі саме. Серед досліджуваних, які проживають у містах, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» присутня «комунікабельність дещо вища за нормальну», після проходження – «нормальна комунікабельність»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – так само; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. Серед досліджуваних, які проживають у містах-мегаполісах, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – «ближче до середнього у бік зниження»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само.

Виявлені відмінності у результатах залежно від наявної освіти досліджуваних. Так, серед досліджуваних, які мають середню освіту, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є пристосування, після проходження – компроміс; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо нижча за нормальну», після проходження – «нормальна комунікабельність»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – так само; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – впевнений спосіб спілкування. Серед досліджуваних, які мають середньо-спеціальну освіту, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – так само; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік підвищення», після проходження – «середній рівень»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є агресивний спосіб спілкування, після проходження – впевнений спосіб спілкування. Серед досліджуваних, які мають середньо-

технічну освіту, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є уникнення, після проходження – компроміс; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо нижча за нормальну», після проходження – «комунікабельність дещо вища за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – «ближче до середнього у бік зниження»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є невпевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. Серед досліджуваних, які мають неповну вищу освіту, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є співробітництво, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо вища за нормальну», після проходження – «комунікабельність дещо нижча за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – такі саме; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. Серед досліджуваних, які мають повну вищу освіту, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після – «комунікабельність дещо вища за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік зниження», після проходження – «середній рівень»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. Серед досліджуваних, які закінчили аспірантуру, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою комунікативною стратегією є компроміс, після проходження – співробітництво; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «комунікабельність дещо вища за нормальну», після проходження – «нормальна комунікабельність»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «ближче до середнього у бік зниження», після проходження – «середній рівень»; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само. Серед досліджуваних, які закінчили докторантуру, за тестом К. Томаса до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженою

комунікативною стратегією є співробітництво, після проходження – так само; за тестом «Оцінка рівня комунікабельності» до проходження інтернет-тренінгу присутня «нормальна комунікабельність», після проходження – «комунікабельність дещо вища за нормальну»; за тестом «Рівень конфліктності особистості» до проходження інтернет-тренінгу отримані результати «середній рівень», після проходження – так само; за більшістю шкал тесту комунікативних вмінь Міхельсона до проходження інтернет-тренінгу найбільш розповсюдженим є впевнений спосіб спілкування, після проходження – так само.

Підсумовуючи, слід відзначити, що зі 128 учасників у більшості до участі в інтернет-тренінгу домінувала комунікативна стратегія компромісу (49 учасників, або 38,3% від усієї кількості), менш розповсюдженими були стратегія співробітництва (36 учасників, або 28,1% від усієї кількості), пристосування (19 учасників, або 14,8% від усієї кількості), суперництва (13 учасників, або 10,2% від усієї кількості) та ухиляння (11 учасників, або 8,6% від усієї кількості). Після участі в інтернет-тренінгу ситуація змінилася: комунікативна стратегія компромісу продовжує домінувати (54 учасники, або 42,2% від усієї кількості) та стала більш розповсюдженою, але вже з мінімальним відривом від співробітництва (51 учасник, або 39,8% від усієї кількості), що стало значно більш розповсюдженим, в той час як комунікативна стратегія пристосування (14 учасників, або 10,9% від усієї кількості), суперництва (5 учасників, або 3,9% від усієї кількості) та ухиляння (4 учасники, або 3,1% від усієї кількості) стали значно менш розповсюдженими у вибірці досліджуваних.

За результатами тесту «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, середнім у досліджуваних до проходження інтернет-тренінгу є 14,4 очка, після проходження – 14,3 очка (таким чином, як до, так і після інтернет-тренінгу отримані результати є нормальними, що пояснює мінімальну міру впливу від проходження інтернет-тренінгу). Це дозволяє описати досліджуваних як носіїв нормальної (середньої) комунікабельності, допитливих, готових до розвитку нових контактів, схильних слухати цікавих для себе співбесідників, за потреби – терплячих і при цьому готових відстоювати (без особливої запальності) свої позиції. За результатами тесту «Рівень конфліктності особистості» середнім результатом у досліджуваних до проходження інтернет-тренінгу є 25,8 бала, після проходження – 24,7 бала, що вказує на рівень конфліктності особистості «ближче до середнього у бік зменшення» в обох випадках (і так само пояснює незначний вплив від проходження інтернет-тренінгу).

Результати за тестом комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха) вказують на те, що, за більшістю шкал, найбільш розповсюдженим способом спілкування до проходження інтернет-тренінгу є невпевнений спосіб спілкування, тоді як найменш розповсюдженим – агресивний; після проходження, за більшістю шкал, найбільш розповсюдженим способом спілкування стає впевнений (компетентний), в

той час як агресивний продовжує залишатися найменш розповсюдженим. Разом з цим, результати відрізняються у зрізах за гендером (рис. 4.5): близько 47,8% жінок і близько 41,5% чоловіків до проходження інтернет-тренінгу мають впевнений спосіб спілкування провідним, різниця у результатах – 1,15 раза, після проходження – близько 55,5% жінок і близько 48,3% чоловіків відповідно, різниця у результатах – так само 1,15 раза; близько 38,8% жінок і близько 30,3% чоловіків до проходження інтернет-тренінгу мають невпевнений спосіб спілкування провідним, різниця у результатах – 1,28 раза, після проходження – близько 32,8% жінок і близько 26,8% чоловіків відповідно, різниця у результатах – 1,22 раза; близько 28,2% чоловіків і близько 13,4% жінок до проходження інтернет-тренінгу мають агресивний спосіб спілкування провідним, тобто різниця у результатах – 2,1 раза, після проходження – близько 24,9% чоловіків і близько 11,7% жінок відповідно, різниця у результатах – 2,13 раза. Такі результати, отримані як до, так і після проходження інтернет-тренінгу, відповідають ухваленням у суспільстві установкам щодо більш вольової та агресивної комунікативної поведінки чоловіків, з одного боку, та більш терпимої, гнучкої, здатної до компромісів поведінки жінок, з іншого. Не можна виключати як біологічних причин таких розбіжностей, так і соціальних, коли певні поведінкові та комунікативні шаблони формуються з дитинства під час виховання й впливу соціального оточення.



Рис. 4.5. Результати учасників при розподілі за гендером за тестом комунікативних умінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха)

В усіх випадках можна констатувати, що міра впливу проходження інтернет-тренінгу на учасників досліджуваної вибірки, зокрема формування комунікативної компетентності та розвиток суб'єктності, значним чином залежить від психологічних особливостей представників цієї вибірки, які у випадку проведеного дослідження були учасниками віртуального освітнього простору лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання та переважно вже характеризувалися достатньо розвинутими рівнями розвитку комунікативної компетентності й суб'єктності. Очікувано, що у випадку дослідження представників іншої інтернет-спільноти як результати їх навчання та психологічної роботи, так і міра впливу проходження інтернет-тренінгу суттєво б відрізнялися від отриманих у нинішньому дослідженні.

Таким чином, гіпотеза роботи про те, що ефективний розвиток суб'єктності дорослих в Інтернеті під час групової навчально-психологічної роботи визначається використанням віртуальних освітніх просторів і спеціально спроектованих дистанційних навчально-психологічних курсів, підтвердилася.

Мета дослідження – розкриття психологічних засад розвитку суб'єктності дорослих під час дистанційних навчально-розвивальних курсів (інтернет-тренінгів) з груповою динамікою – досягнута. З'ясовано, що до основних зазначених засад відносяться: використання віртуального освітнього простору; керування груповою динамікою під час дистанційного навчання; інтеграція у навчальний курс мультимедійного контенту та інтерактивних технологій (зокрема, рекомендованими рішеннями є відеозв'язок з ведучим, з тьюторами, між учнями тощо та/або використання відеоконтенту); проектування дистанційного навчального курсу з урахуванням таких ключових складових, як визначення мети навчання, завдань навчання, розробка психолого-педагогічного сценарію навчання, програми навчання, формування моделі учня, моделі педагога, забезпечення необхідних можливостей з боку технологічної платформи навчання та ін.

Предмет дослідження – проєкт розвитку суб'єктності дорослих під час групової навчально-психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі – розкритий і описаний.

Під час проведення дослідження були виконані всі поставлені завдання, а саме з'ясовано, що:

1) суб'єктність визначається як ступінь або компетенція бути суб'єктом діяльності з наявними в нього психологічними властивостями активності, ініціативності та цілеспрямованості. Завдяки цим властивостям суб'єкт змінює інтрапсихічну та об'єктивну дійсність світу, в той час як суб'єктність розкривається як націленість і компетенція здійснювати цей вплив. Завдяки суб'єктності індивідуум знаходить, опрацьовує та розвиває можливості дійсності (як власні фізичні, інтелектуальні, духовні тощо, так і зовнішнього світу) для свідомого впливу на себе та світ. Розвиток суб'єктності визначається як зростання інтенсивності її впливу на дійсність,

як зовнішню (об'єктивну), так і психічну (когнітивні мапи). В процесі цього впливу зовнішній світ, інші індивідууми та їх групи змінюються, а когнітивні мапи внутрішнього ампліфікуються та перебудовуються. Розвиток суб'єктності має зв'язок з розвитком інтелекту, цілеспрямованості, ініціативності, активності, комунікативної компетентності та інших психологічних феноменів, що пояснюється когерентністю зазначених психологічних феноменів. Рівень розвитку суб'єктності індивідуума визначається через співвідношення між впливом довкілля на діяльність індивідуума та його когнітивні мапи, з одного боку, та впливом його діяльності на когнітивні мапи та довкілля, з іншого;

2) ключовою технологією розвитку суб'єктності під час дистанційного (зокрема, групового) навчання та психологічної роботи в Інтернеті є віртуальний освітній простір – спеціально спроектований, розроблений і підтримуваний для досягнення певних навчальних цілей інформаційний осередок Інтернету, в якому здійснюються різні форми й види дистанційного навчання та який функціонує на принципах активності, ініціативності й суб'єктності тих, хто вчиться, та тих, хто навчає. Віртуальний освітній простір є комплексом технологій дистанційного навчання та психологічної роботи як індивідуального, так і групового спрямування; такі навчально-психологічні метатехнології об'єднують різні навчальні технології та системи (зокрема, окремі дистанційні навчальні курси, вебінари, конференції, чати тощо) у метасистему, що забезпечує не лише формування й розвиток тих або інших особистісно «локальних» компетенцій, але і ширший контекст для інтелектуального розвитку, особистісного зростання, вміння та мотивації постійно вчитися. Відзначається особлива роль групової навчально-психологічної роботи у віртуальних освітніх просторах. Така робота являє собою одночасно форму навчання та психологічної роботи, що характеризується об'єднанням учнів у групи. Частіше за все відбувається у форматі інтернет-тренінгів, групового коучингу, іноді вебінарів, але можливі й інші формати. Навчально-психологічна робота – це діяльність психологічного спрямування з підвищення ефективності різних видів діяльності, при якій індивідууми опрацьовують нові життєві компетенції, ампліфікують когнітивні мапи та оптимізують психологічний стан;

3) розроблюваний проєкт дистанційного навчального курсу з розвитку суб'єктності дорослих повинен включати такі основні складові – мету та завдання навчання, програму дистанційного навчального курсу, психолого-педагогічний сценарій, модель респондента, модель ведучого, умови до технологічної платформи здійснення навчання тощо. Мета навчання, як ключовий компонент та ядро проєкта, організовує та вибудовує весь навчальний процес, узгоджує й спрямовує між собою всі інші його складові. Врахування всіх ключових компонентів розробки проєкту дистанційних навчальних курсів, що спрямовані на розвиток суб'єктності дорослих і здійснюються в Інтернеті, створює значущі умови для забезпечення їх

продуктивності, надійності, відповідності інструментів досягнення бажаних цілей власне цим цілям, можливості застосування у ширших контекстах тощо;

4) групова динаміка – це наявність психологічних особливостей діяльності, що характеризують приналежність індивідумів до соціальної групи, що може повністю або частково існувати як у т.зв. «традиційній» об'єктивній дійсності, так і у віртуальній (коли її учасники ніколи не зустрічаються та не контактують один з одним за межами простору Інтернету). Групова динаміка проявляється у спілкуванні, ухваленні рішень, емоційному реагуванні на події, командоутворенні, учінні тощо. Ефекти групової динаміки є цінним інструментом і ресурсом при керуванні та спрямуванні групового навчання, націленого на розвиток суб'єктності, в яких би умовах таке навчання не відбувалося – у «традиційній» об'єктивній дійсності, в Інтернеті, зокрема у віртуальному освітньому просторі, або у випадку «змішаного» формату, що поєднує позамережеву роботу з діяльністю у віртуальній реальності. Визначені основні складові проектування групової роботи, серед яких: вмотивованість учасників дистанційного навчального курсу щодо досягнення навчальної цілі, максимально повне співвіднесення стадій розвитку групової динаміки між віртуальним і позавіртуальним середовищами з використанням відеокommунікації, застосування комплексу технологій асинхронного та синхронного інтернет-спілкування, розширення контексту навчання на позавіртуальне середовище, можливість змішаного формату роботи, опора на сформоване раніше коло учасників віртуального освітнього простору;

5) в результаті проходження інтернет-тренінгу учасники покращили показники комунікативної компетентності та стали більш суб'єктивними – так, впевнений (компетентний) спосіб спілкування як провідний зріс у жінок на 7,7%, а у чоловіків – на 6,8%, при цьому домінування комунікативної стратегії співробітництва зросло в цілому на 11,7%. Разом з цим, з'ясовано, що міра впливу проходження інтернет-тренінгу на учасників досліджуваної вибірки, зокрема у формуванні комунікативної компетентності чи розвитку суб'єктності, значним чином залежить від психологічних особливостей представників цієї вибірки, які у випадку проведеного дослідження були учасниками віртуального освітнього простору лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання та переважно вже характеризувалися достатньо розвинутими рівнями розвитку комунікативної компетентності та суб'єктності. Очікувано, що у випадку дослідження представників іншої інтернет-спільноти як результати їх навчання та психологічної роботи, так і міра впливу проходження інтернет-тренінгу суттєво б відрізнялися від отриманих у нинішньому дослідженні.

Групоутворення та розвиток груп відіграють одну з найважливіших ролей у віртуальних освітніх просторах, оскільки не лише посилюють ефективність навчання та інтелектуального розвитку учасників, сприяють розвитку суб'єктності, але і виступають чинником розвитку самих

віртуальних освітніх просторів. Процеси розвитку та змін у групах, об'єднані терміном «групова динаміка», визначаються як сукупність дій, реакцій і сприйняття дійсності індивідумів внаслідок їх об'єднання спільною діяльністю заради досягнення спільної цілі. Саме та групова динаміка, що є керованою з боку ведучого (психолога, педагога, тьютора тощо) дистанційної навчально-розвивальної роботи, тобто націлена на досягнення цілей навчання, є бажаною та потрібною як для навчального проекту, так і, більш загально, для реалізації цілей всього віртуального освітнього простору (Коробанова, 2019; Dörnyei, 2003; Shaw, 1981; Tuckman, 1977; Смульсон та ін., 2021; Назар, 2022).

Проектування групової навчально-психологічної роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі є важливим та актуальним завданням як для психології, так і для педагогіки. Його розв'язання й практичне впровадження результатів мають суттєвий вплив на ефективність дистанційного навчання та особистісного зростання, що здійснюються у віртуальному освітньому просторі та в Інтернеті загалом, на розвиток інтелекту, цілеспрямованості, комунікативної компетентності тощо учнів дистанційних навчальних курсів і користувачів інших дистанційних навчальних технологій. Необхідні подальші дослідження можливостей і особливостей проектування дистанційних навчально-розвивальних курсів, вивчення специфіки їх проектування на різних електронних навчальних платформах, з різними комунікативними інструментами, з різним змістом, з наявністю та відсутністю відеозв'язку, мультимедійного компонента, «змішаного» формату роботи тощо.

Таким чином, дослідження засад розвитку суб'єктності дорослих у віртуальному освітньому просторі, зокрема проектування дистанційних навчально-психологічних курсів, спрямованих на розвиток суб'єктності, має все необхідне підґрунтя для свого продовження та подальшого поглиблення. Актуальність зазначеного напрямку наукової роботи суттєво зросла в контексті нинішніх безпекових умов діяльності (повномасштабна війна, пандемія COVID-19), що посилили необхідність в певних випадках вчитися, працювати та спілкуватися віддалено – у віртуальному просторі. Психологічні особливості активного застосування сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій, що забезпечують інтернет-спілкування й групову динаміку у віртуальних освітніх просторах розвитку суб'єктності зокрема та функціонування цих просторів в цілому, також потребують посиленого вивчення.

Розвиток теоретико-методологічних засад і практичних інструментів для підвищення ефективності навчально-розвивальної діяльності у віртуальних освітніх просторах сприяє зростанню продуктивності дистанційних навчальних курсів (зокрема, у форматі інтернет-тренінгів), допомагають раціональній інтеграції у дистанційне навчання сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій тощо.

Результати відповідних досліджень важливі в контексті проєктування та впровадження віртуальних освітніх просторів розвитку суб'єктності, для забезпечення ефективного опрацювання нових знань, вмінь і навичок, для злагодженої взаємодії між усіма учасниками навчання, для керування груповою динамікою під час навчально-психологічної роботи, що здійснюється у дистанційних навчальних курсах, у питаннях залучення штучного інтелекту (у форматі чат-ботів) до спілкування у віртуальних освітніх просторах розвитку суб'єктності тощо.

РОЗДІЛ 5. ПРОЄКТУВАННЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

5.1. Розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж

Проблематика збереження та розвитку суб'єктності дорослих є надзвичайно важливою в наш час, оскільки вона пов'язана з життям людей постіндустріальної епохи в динамічному, стресовому та суперечливому кіберпросторі. Таке середовище вимагає як індивідуального, так і групового інтелектуального зростання, еластичності в адаптації до швидко змінюваних обставин, відповідальності за рішення та їх наслідки, цілеспрямованості, активності, самостійності - тобто становлення як суб'єкта діяльності з ефективною суб'єктною активністю. Нагальність розвитку суб'єктності значно посилилася через воєнний стан в Україні та потребу адаптації до нових, незвичних і складних умов, де велику роль відіграють процеси цифровізації життя (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2021), стрімкого розширення кіберпростору, широкого впровадження генеративних мовних моделей (так званого AI) і як наслідок – участь у різноманітних дистанційних форм активності, включаючи робочі, освітні тощо.

Коли особистість має чітку мотивацію та визначену мету, її діяльність перетворюється на суб'єктну активність, яка відображає її внутрішній стан та наміри. Це стає можливим завдяки розвитку власної суб'єктності та здобуттю глибоких знань про механізми психологічного впливу та особливості функціонування соціальних мереж. Оснащена такими знаннями, особистість здатна не лише підвищити свою ефективність у соціальному середовищі, але й активно протистояти негативним впливам, а також позитивно впливати на своє соціальне оточення, формуючи його згідно з власними цінностями та переконаннями. Соціальні медіа та соціальні мережі, будучи потужним інструментом комунікації та обміну інформацією, вимагають від користувачів не тільки активності, але й усвідомленого контролю та саморегуляції. Такий відповідальний підхід до використання соціальних мереж є ключовим для збереження психологічного благополуччя та досягнення особистісних амбіцій та цілей.

Для ефективного та керованого, задалегідь спроектованого розвитку суб'єктності, в тому числі в соціальних мережах, ми пропонуємо використовувати віртуальний освітній простір, під яким розуміємо комплексну іммерсивну метатехнологію, що спеціально розроблена як освітньо-розвивальна платформа, що сприяє досягненню визначених цілей освітньої системи. Ця платформа працює на засадах саморозвитку, ініціативності, проактивності та самоініціативи всіх учасників, які взаємодіють у ній, з використанням передових інформаційних та інших технологій. Індивідуальна та колективна психологічна, освітня та розвивальна діяльність, що відбувається в рамках цих віртуальних освітніх

просторів, з урахуванням унікальних вікових характеристик дорослих та літніх осіб, надає учасникам важливі психологічні інструменти для розвитку їхніх особистісних якостей, що дозволяє їм бути ініціаторами, творцями та керівниками власної активності, тим самим сприяючи їх інтелектуальному зростанню, саморозвитку та формуванню суб'єктності (Дітюк, 2015; Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Розвиток суб'єктності в свою чергу формує та розширює індивідуальне чи групове суб'єктне поле, в якому й реалізується суб'єктність через суб'єктну активність, а також відбувається суб'єктний обмін або, по іншому - взаємособ'єктний вплив. Цей процес не тільки формує, але й значно розширює суб'єктне поле, створюючи багатовимірний простір для реалізації потенціалу особистості через суб'єктну активність. Суб'єктна активність включає в себе свідомий вплив на інших суб'єктів, об'єкти та середовище, що веде до створення нових зв'язків, взаємодій та можливостей для розвитку. Вона виявляється у взаємособ'єктному впливі, де кожен учасник не тільки отримує, але й вносить свій вклад у спільне середовище, збагачуючи його своїми діями, ідеями, досвідом та переконаннями.

Проектування розвитку суб'єктності, таким чином, стає процесом, який вимагає уваги до деталей, глибокого аналізу та стратегічного планування. Це не просто про створення умов для розвитку особистості, але й про розробку цілісного суб'єктного поля, де кожен індивід має можливість виявити свої здібності, впливати на зміни та активно формувати середовище. Важливо враховувати, що суб'єктне поле не є статичним, воно динамічно розвивається та змінюється, вимагаючи від його учасників мотивації, гнучкості, креативності та відкритості до нових ідей.

Тому важливо щоб проєкт розвитку суб'єктності включав не лише розвиток суб'єктності, а й проектував (як мінімум – враховував) його подальший вплив на ціле суб'єктне поле, передбачаючи шляхи інтеграції та наслідки. Таке розуміння проектування розвитку суб'єктності відкриває нові перспективи для особистісного зростання та соціального розвитку. Воно дозволяє особистостям не просто адаптуватися до зовнішніх умов, але й активно їх формувати, принаймні у віртуальному просторі, створюючи спільноти, які відображають їхні цінності, прагнення та мрії, а в майбутньому – і суспільства.

Методологічною основою дослідження проектування розвитку суб'єктності дорослих у соціальних мережах є: концепції агентності та самоефективності (Bandura, 1982; Gell, 1998), дослідження психологічних механізмів і технологій навчання (Машбиць, 2019), загальна теорія задач (Балл, 2019), аналіз електронного підтримання психологічного добробуту особистості (Дворник, 2023), положення суб'єктно-діяльнісного підходу (Костюк, 1989; Максименко, 2006; Татенко, 2017), концепція проектування віртуального освітнього простору та дослідження розвитку суб'єктності (Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023), концепція дискурсивного суб'єкту та самопроектування особистості (Чепелева, 2019), психологічні

дослідження кіберпростору, кіберпсихології та різних аспектів впливу соціальних мереж (Anderson, 2008; Bates, 2005; Biesta, 2014; Carroll, 1991; Choudhury, M. De, & De, S, 2014; Gackenbach, 2007; Kim, 2014; Suler, 2007, 2015; Tifferet, 2020; Wolfe, 2001).

Методи дослідження: теоретичний аналіз сучасних першоджерел з теми дослідження, синтез, порівняння та узагальнення даних наукових джерел; Шкала оцінки впливу травматичної події (IES-R) (Weiss, Marmar, 1997; Ramos, Boyle, 2001; Зливков, Лукомська, Федан, 2016); авторський (експериментальний) опитувальник з вивчення проектування віртуального освітнього простору; математичні методи обробки даних з використанням програм SPSS, Excel, Google Spreadsheet тощо – кореляційний аналіз тощо; опитування; спостереження.

Означимо теоретичні положення, використані нами у дослідженні.

Соціальні медіа - форма масової інформації в Інтернеті (наприклад, на веб-сайтах соціальних мереж і мікроблогів), за допомогою яких користувачі діляться інформацією, ідеями, особистими повідомленнями та іншим вмістом (наприклад, відео). Соціальні мережі та соціальні медіа — це поняття, що збігаються, але соціальні мережі зазвичай розуміють як користувачів, які створюють спільноти між собою, тоді як соціальні медіа — це більше використання сайтів соціальних мереж і пов'язаних платформ для створення аудиторії (Britannica, 2024). Також соціальні медіа це вид масмедіа, ряд онлайн-технологій на принципах Веб 2.0 та 3.0, завдяки яким споживачі контенту через свої дописи стають його співавторами і можуть взаємодіяти, співпрацювати, спілкуватися, ділитися інформацією або брати участь у будь-якій іншій соціальній активності із теоретично усіма іншими користувачами певного сервісу (Obar, Wildman, 2015; Aichner, Grünfelder, Maurer, Jegeni, 2021).

Ми описуємо віртуальний простір як особисто створений суб'єктом сегмент Інтернету та соціальних мереж, де він функціонує як "віртуальне" втілення. Віртуальний освітній простір є спроектованим, він розроблений та підтримується з метою досягнення певних навчальних цілей і є частиною Інтернету, де проводиться дистанційне навчання у різних формах і видах, як індивідуально так і для груп, і працює за принципами активності, ініціативності, цілеспрямованості та суб'єктності, як для учнів, так і для викладачів. Також, віртуальний освітній простір є суб'єктивним утворенням, яке структурується індивідом згідно з його освітніми амбіціями та цілями освітньої системи, використовуючи доступні ресурси середовища, що в свою чергу підтримує розвиток його суб'єктності (Назар, 2022; Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023; Назар, Мещеряков, 2023б). Потенційними матеріалами для створення суб'єктами таких віртуальних освітніх просторів, виступають: різноманітні освітні платформи, безліч онлайн ресурсів і матеріалів для самонавчання та саморозвитку, а також майже безлімітних можливостей соцмедіа, що включають в себе і соціальні мережі.

У нашому розумінні, суб'єкт (реальний чи віртуальний) — це індивід, спільнота або група, який демонструє свідому активність, керовану інтелектом. Іншими словами, суб'єкт володіє уявленням про світ і є носієм ментальної моделі світу. Суб'єктність, у свою чергу, є властивістю індивіда (групи), що представляє собою динамічну структурну та функціональну організацію суб'єкта, яка керується певною активністю та включає інтелектуальні можливості, ментальні моделі, мотивації та інше (Мещеряков, 2019; Смұльсон, Мещеряков, 2021). В той же час суб'єктність, в певному сенсі, це також динамічна система організації, ієрархізації, розподілу як психологічних механізмів, так і психічних процесів, активності, діяльності, інших ресурсів тощо в залежності від цілей і рівня розвитку індивіда (Мещеряков, 2020). З феноменом групової суб'єктності тісно пов'язані питання професійної суб'єктності (Смұльсон, Мещеряков, Назар, 2023).

Під суб'єктною активністю ми розуміємо вмотивовану діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямовану на досягнення цілей суб'єкта і розв'язування самостійно поставлених ним задач (Мещеряков, 2020).

Психологічний механізм це система організації психічних процесів певного явища. Психологічні механізми суб'єктності забезпечують функціонування системи суб'єктності індивіда (або спільноти), яка включає в себе суб'єкта, його суб'єктність, суб'єктну активність, та поле, на який розповсюджується його вплив (Мещеряков, 2020).

Розвиток суб'єктності – це формування та розкриття потенціалів і властивостей індивіда або спільноти (в першу чергу інтелектуальних), формування та становлення його (її) динамічної структурної та функціональної організації, набуття ресурсів суб'єктності.

Розвиток суб'єктності в контексті віртуального освітнього простору також включає концепцію суб'єктного поля, або, інакше, поля суб'єктності.

Суб'єктне поле - певний простір, в якому індивід або спільнота має суб'єктний вплив і здійснює суб'єктну активність: вмотивовану діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямовану на досягнення цілей суб'єкта і розв'язування самостійно поставлених ним задач (Мещеряков, 2020). Суб'єктне поле зазвичай сегментується долею уваги та залученості (у діяльність) на сфери та процеси. Приклади сегментації суб'єктного поля на сфери: професійне, суспільне (громадське), міжособистісне, сімейне, рольове, ситуаційне тощо, а також процеси: проєктувальні, навчальні, робочі, пізнавальні, вольові тощо. Суб'єктне поле виступає для суб'єкта також і ресурсом його суб'єктності.

Ефект суб'єктного поля – навколо суб'єкта утворюється простір його суб'єктного впливу.

Можна розширити концепцію суб'єктного поля: розділити на, власне, суб'єктне поле, в якому один суб'єкт впливає на об'єкти, та взаємосуб'єктне поле, в якому суб'єкти впливають один на одного та на об'єкти. Але це ми залишимо для подальших досліджень, а в даній роботі продовжимо

користуватися нерозділеним терміном. Різні чинники та наявність або брак потрібних ресурсів для особи або групи можуть істотно обмежувати або поширювати поле суб'єктного впливу, що в свою чергу може прискорити його зміну залежно від поставлених цілей та наявних можливостей. Теоретично, індивід має потенціал бути активним суб'єктом у всіх аспектах своєї діяльності, за умови, що вона має достатньо ресурсів. Однак, на практиці, люди часто стикаються з обмеженнями у ресурсах і тому мають вдаватися до встановлення пріоритетів, що визначає межі їхнього суб'єктного поля та рівень їхньої залученості. В результаті, індивід може бути активним у своїй професійній сфері, але пасивним в інших сферах. Крім того, суб'єктність не є незмінною; вона є динамічною і індивід може змінювати вплив на своє суб'єктне поле, як в цілому, так і на окремі його частини (Мещеряков, 2020; Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Психологічні механізми, в тому числі суб'єктності, забезпечують функціонування системи суб'єктності, що включає в себе суб'єкта, його суб'єктність, суб'єктну активність і поле, в якому розповсюджується його вплив. Суб'єкти можуть об'єднувати зусилля, тим самим посилюючи можливості власного та групового впливу на суб'єктне поле. Якість та інтенсивність впливу залежить від ефективної взаємодії між суб'єктами, яку забезпечують механізми суб'єктності (Мещеряков, 2020; Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Ми розрізняємо поняття проектування: як проектної діяльності, проектування саморозвитку в розрізі самопроектування, і проектування як ресурс (механізм) суб'єктності. В подальшому мова буде йти саме про проектування як діяльності, якщо не сказано інше.

Проект як така первинна модель, яка фіксує наявність проблеми як розриву або протиріччя між неідеальною та ідеальною ситуаціями, задає характеристики об'єкту, який для проектувальника (або користувача) є засобом усунення такої проблеми (Дідковський, 2003; Дітюк, 2009; Дітюк, Кондратенко, Федоровський, 2017). Важливо, що на відміну від ідеалізованих концепцій, таких як мрії чи плани, проект повинен бути конкретизованим та матеріально вираженим у формі, яка може бути зафіксована і представлена, наприклад, у вигляді тексту, графіки, плану, діаграми, мапи, таблиці, програмного коду, макету або точної репліки (Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Проектування - специфічна діяльність, продуктом якої є проект. Проектування перш за все, це спроектувати потрібну діяльність, спроектувати процес і технології досягнення. В цій концепції основними етапами проектування є: концептуальний, технологічний і практичної реалізації (Машбиць, 1988). Проектування передбачає проектування не лише того утворення, що є результатом проектування, а й проектування процесу одержання цього результату (Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Таким чином, теоретико-методологічними засадами проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих є

проектувально-технологічна парадигма та концепція ієрархічного проектування (Машбиц, 1988; Смульсон, 2003; Смульсон, Мещеряков, Назар, Дітюк, 2023).

Проектування також є однією з ключових для суб'єкта суб'єктних активностей (див. рис 5.1.1), яка дозволяє розвиток його як суб'єкта та його суб'єктності, а також створення, змінювання та підтримки суб'єктного поля.

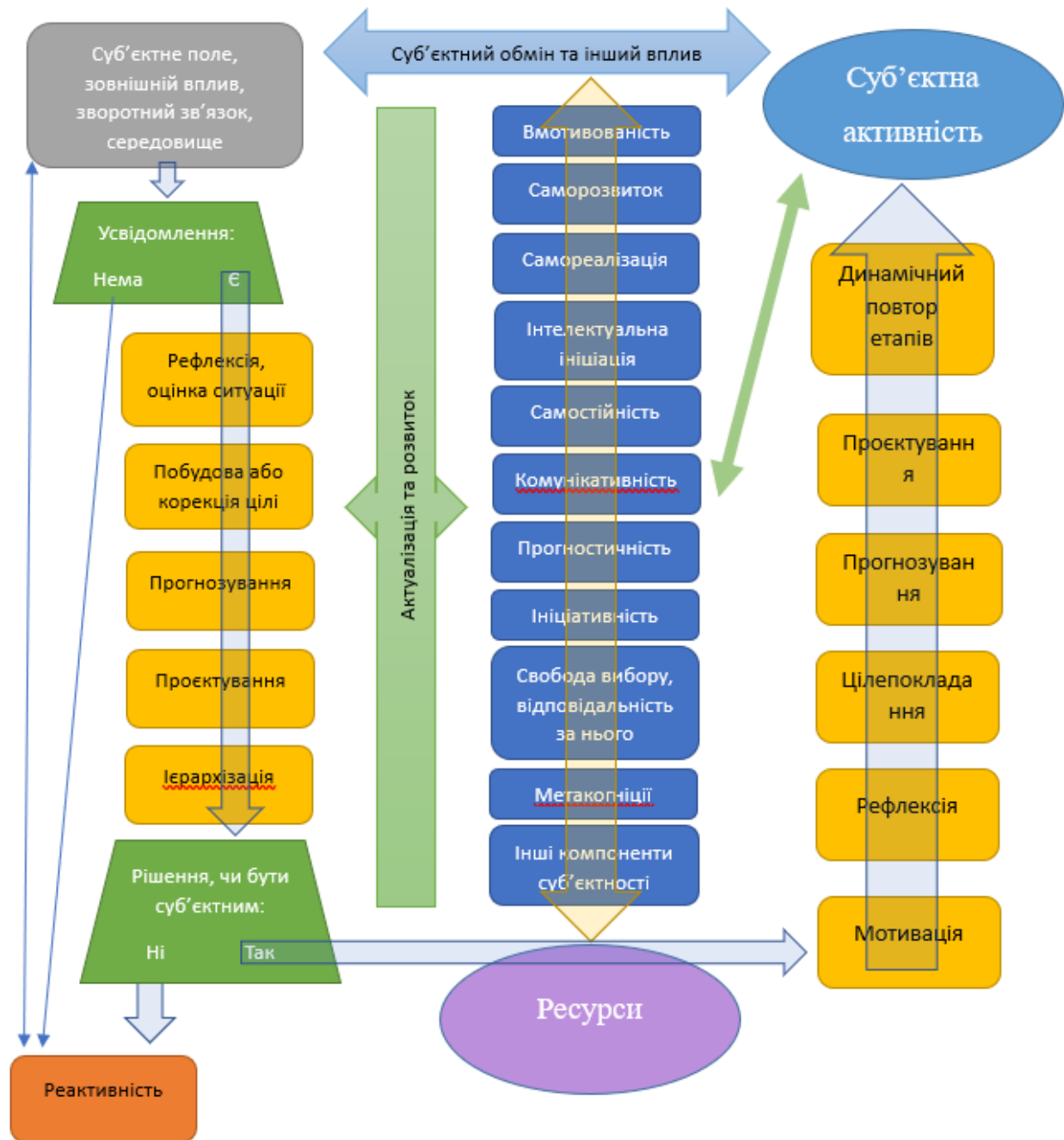


Рис 5.1.1 Психологічна модель суб'єктної активності.

Проектування являє собою втілення (поєднання) у проєкті ідеї, методології, технології, ресурсів, шляхів та контролю реалізації. Проект може бути статичним (певного об'єкту), динамічним (реалізації, досягнення) та комплексним, який включає ці (та інші) характеристики. Але проектування

– це не лише процес створення проєкту, але й його супровід, контроль втілення та адаптація під час реалізації. Оскільки реалізація проєкту триває певний час, а часто має постійний характер, то і проєктування здійснюється, поки триває реалізація.

Відповідно, проєктування розвитку суб'єктності – створення проєкту розвитку суб'єктності суб'єкта(ів) та критеріїв його реалізації. Такий проєкт повинен мати мету, відповідати задуму (концепції, ідеї), спиратися на існуючі або спеціально розроблені під проєкт технології та методологію проєктування, заплановане забезпечення ресурсами, визначено шляхи реалізації та контролю досягнення запроєктованого (результату), підтримку належних умов (якості).

Зрозуміло, що як проєктна діяльність, так і реалізація проєкту потребує ресурси. Визначимо ключові категорії цих ресурсів. Матеріальні ресурси, перш за все фінанси - кошти, що необхідні для придбання матеріальних ресурсів та забезпечення оплати праці співробітників; матеріали, матеріальні складові технології, витратні матеріали, програмне забезпечення; інструменти, устаткування, обладнання та інші технічні засоби; відповідна інфраструктура; Людські та кадрові ресурси - вмотивовані фахівці та спеціалісти, які володіють необхідними компетенціями, знаннями, навичками та досвідом. Фізіологічні та психічні ресурси - належний (достатній) фізіологічний та психічний стан, розвинутість психічних функцій та інтелекту; розвинене абстрактне та практичне мислення; достатня мотивація. Цілі та завдання як ресурсні утворення - кінцеві та проміжні; операційні; точкові та траєкторні; тактичні та стратегічні. Методологічні ресурси (наявність або розробка необхідної методології; дотримання процедур технологізації та проєктування). Проєктувальні ресурси (планувальні, прогностичні; аналітичні; цілепокладання; розробки; оцінювання; дотримання методології та технології, реалізації проєкту). Інформаційні та комунікаційні ресурси, зокрема різноманітні загальні та спеціалізовані знання (особливо методології проєктування, оцінювання; підходів і стандартів проєктування; технологізації процесів; складання завдань та постановки задач; створення технічного завдання, кошторису, бюджету; звітності; а також спеціальні знання, які стосуються конкретного проєкту - юридичні, технічні тощо) та доступ до світового досвіду проєктування; зворотній зв'язок, зокрема між учасниками проєктування, замовниками та користувачами; ситуативна та стратегічна обізнаність (інформованість). Компетенції як ресурси (зокрема, базові, креативні, інтелектуально-метакогнітивні, спеціалізовані та професійні: резильєнтності, командної роботи, комунікативні, лідерські, етичні тощо). Ресурси (критерії) оцінювання: досяжності цілі та реалізованості проєкту, успішності проєкту, реалізації проєкту, ефективності, повторюваності - відтворення, ризику, строків, прогнозування; маркери; показники; відповідність завданням, стандартам та вимогам; вартість; трудомісткість. Організаційні ресурси - належне керівництво; ієрархізація та розподіл завдань; тайм-менеджмент,

управління персоналом, його навчання та розвиток; належна система управління проєктуванням; контроль витрат, виконання та якості; контроль за дотриманням прав, законодавства, етики та інтересів всіх зацікавлених сторін; оцінка результатів. Часові ресурси – бюджет (фонд) часу, план (графік) проєкту. Наукові ресурси – дослідження та технології, експертиза тощо. Потенційні ресурси – ті, які потенційно досяжні під час проєктування або реалізації проєкту.

Вплив на життєвий шлях, активність та позицію суб'єкта суб'єктному полі, а також на його розвиток у коротко та довготерміновій перспективі, мають не лише наявні та потенційні ресурси, але й здатність до ефективного проєктування та якість цього процесу. Це також відноситься й до меж суб'єктного поля: вони формуються на основі фізичних та психологічних здібностей особи, наявних ресурсів, ступеня розвитку суб'єктності та освоєних механізмів, а також цілей та планів діяльності. Особливо це стосується правильного розподілу ідей, цілей, процесів, діяльності, що призводить до неперервного процесу планування та адаптації.

Гарним прикладом суб'єктного поля є соціальні мережі, адже в них легко виокремити «віртуальні бульбашки» окремих суб'єктів, як вони накладаються одна на одну та який взаємосуб'єктний вплив (суб'єктний обмін) чинять. Наукові роботи, а особливо подальше розповсюдження наукових ідей також є такими наочними прикладами. Кількість підписників, цитувань, згадувань тощо – все це свідчить про силу впливу суб'єкта на суб'єктне поле, яке він створює. Держави, в свою чергу, є одними з найбільш мультикомплексних групових суб'єктних утворень з власними суб'єктними полями як всередині, так і за їх межами, які, в свою чергу, містять менші суб'єктні поля суб'єктів-спільнот та суб'єктів-індивідів. Поява соціальних мереж значною мірою змінила традиційні суб'єктні поля, додавши їх учасникам нові можливості взаємодії та простір для прямого спілкування, що призвело до бурхливого поширення горизонтальних зв'язків і атомізації суспільств (Мещеряков, 2018).

Соцмедіа та соціальні мережі в силу масовості, доступності, порівняно низькими вимогами щодо необхідних для їх використання ресурсів, та іншими численними перевагами, з вже сформованими, стабільними суб'єктними полями, потенційно є одними з найкращих базисів для створення віртуальних освітніх просторів. Нами вже була продемонстрована принципова можливість розвитку суб'єктності так суб'єктної активності за допомогою віртуальних освітніх просторів та соціальних мереж (Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2018; Мещеряков, 2019; Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2021). В подальших підрозділах монографії ми розкриємо різні аспекти проєктування розвитку суб'єктності в соціальних мережах як експериментального, так і прикладного характеру.

Оскільки суб'єктний вплив суб'єкта (індивіда або спільноти) формує навколо нього суб'єктне поле, то і суб'єктне поле створює умови для появи нових суб'єктів. Так, на сучасному етапі технологічного розвитку, суб'єкти створили соціальні мережі, які перетворилися на суб'єктні поля, та створили нові можливості для суб'єктного зростання їх користувачів – переважно хаотичного, а поява віртуальних освітніх просторів – до керованого. Звичайно, суб'єктність можна розвивати і поза віртуальним простором, але це інший напрям досліджень, який потребує додаткової уваги.

5.2. Штучний суб'єкт і штучна суб'єктність

Суспільство, об'єднуючи реальне та віртуальне в єдине ціле, а соціальні мережі – лише одна з перших таких спроб, зробило крок до потенційного виникнення у майбутньому штучних суб'єктів. Одними з їх передвісників зараз є ChatGPT та інші генеративні мовні моделі (нейронні мережі) (Wikipedia contributors, 2023), а в перспективі - й повноцінні штучні інтелекти (AI або ж ШІ), здатні значно покращити як масове, так і індивідуальне навчання через можливості заповнення у навчальному процесі та повсякденному житті майже будь яких необхідних ланок (ролей, механізмів) та освітніх ресурсів – наприклад у вигляді індивідуального асистента (тьютора) з практично необмеженими знаннями, чи ціла команда, щоб навчити командній взаємодії, або умовна соціальна мережа для взаємодії та розвитку між собою як суб'єктів, так і штучних суб'єктів (AI). ChatGPT розшифровується як Чат Генеративний Попередньо Навчений Трансформер, та побудований на архітектурі штучних нейромереж (Wikipedia contributors, 2023), або ж більш проста назва – мовна модель. Само обговорення (і потенційна поява) штучних суб'єктів нами ввижається важливим досягненням саме проєктування розвитку суб'єктності у віртуальних просторах та соціальних мережах, адже малоімовірно, що фізичний штучний суб'єкт буде створено раніше за віртуальний. Це доведе, що людство не лише навчилося успішно проєктувати та розвивати суб'єктність, а й штучно відтворювати її (Мещеряков, 2023а; Meshcheriakov, 2024).

Історично, поняття суб'єктності стосувалося лише людей та особистості, але з появою нових технологій ми маємо прагнути універсальності наукових понять та визначень. В зв'язку з цим, ми пропонуємо універсальні критерії психологічної суб'єктності, які підходять і для оцінки AI (ШІ), нейронних мереж та штучних суб'єктів. Згідно з нашими концепціями суб'єктності та суб'єктної активності (Мещеряков, 2019, 2023; Смільсон, & Мещеряков, 2021; Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2021; Смільсон, Мещеряков, 2024), основними критеріями наявності суб'єктності є:

1. Наявність свідомості та самосвідомості.

2. Наявність унікальності та індивідуальності.
3. Самопроєктування (Чепелева, 2019), ієрархізація та організація внутрішніх і зовнішніх ресурсів і процесів (механізмів) під власні потреби, ідеї, цілі (проєктування).
4. Усвідомлення, формування та перетворення ідей (проєктів) і ментальної моделі світу (або її аналогів).
5. Наявність усвідомленої свободи волі та усвідомлення власної діяльності, незалежна ініціативність.
6. Наявність самостійного цілепокладання, проєктування та досягнення завдань.
7. Свідоме управління (розпорядження) собою, власною активністю, діяльністю.
8. Наявність, усвідомлення та прийняття власної відповідальності.
9. Здійснення суб'єктної активності та цілеспрямованого впливу на оточення.

Штучний суб'єкт – штучно створене суб'єктне утворення (індивід або група, спільнота), яке відповідає критеріям суб'єктності (таким чином, штучне суб'єктне утворення може бути суб'єктом з точки зору психології, але не бути суб'єктом права тощо, і навпаки). Також штучний суб'єкт це штучно створений індивід або група, спільнота, що проявляє активність під дією, впливом власного інтелекту. Варто зазначити, що необхідною умовою психологічної суб'єктності є відповідність всім критеріям суб'єктності одночасно, а не лише певним з них (Meshcheriakov, 2024).

Ми перевірили сформульовані нами критерії суб'єктності на ChatGPT (OpenAI, 2023). Відповіді ChatGPT представлено на Рис. 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, і з них можна зробити висновок, що хоча в області нейромереж та штучного інтелекту спостерігається значний розвиток, і існують неймовірні перспективи, досягнення штучної суб'єктності все ще залишається питанням майбутнього.

D Привіт, будь ласка оціни себе за цими критеріями:

Згідно з нашими концепціями суб'єктності та суб'єктної активності, основними критеріями наявності суб'єктності у штучного інтелекту (ШІ) та нейронних мереж є:

1. Наявність унікальності та індивідуальності.
2. Ієрархізація, організація внутрішніх процесів під свої потреби.
3. Усвідомлення, формування та перетворення (оновлення) ментальної моделі світу (або її аналогів).
4. Наявність усвідомленої свободи волі та усвідомлення власної діяльності.
5. Наявність самостійного цілепокладання та досягнення завдань.
6. Свідоме управління (розпорядження) власною активністю, діяльністю.
7. Наявність, усвідомлення та прийняття власної відповідальності.
8. Здійснення суб'єктної активності та цілеспрямованого впливу на оточення.



Я, як штучний інтелект, не можу оцінювати себе за цими критеріями, оскільки я не маю свідомості, свободи волі, або власних потреб. Я є програмою, яка може виконувати завдання згідно зі своїми програмними алгоритмами та вхідними даними, але не маю свідомості чи самосвідомості. Мої здібності базуються на програмуванні та математичних алгоритмах, які дозволяють мені генерувати текст, відповідати на запитання, аналізувати дані та виконувати інші завдання.

Рис. 5.2.1. Відповідь ChatGPT (<https://chat.openai.com>) щодо відповідності критеріям суб'єктності.

У контрольних запитаннях до ChatGPT (OpenAI, 2023) порушувалися питання самосприйняття як суб'єкта та наявності відповідальності (Рис. 5.2.2 і Рис. 5.2.3).

D Чи є ти суб'єктом?



Я, як інформаційний продукт, не можу бути суб'єктом в юридичному або соціальному розумінні цього терміну. Я є інструментом для забезпечення інформаційних послуг та спілкування з користувачами.

Рис. 5.2.2. Відповідь ChatGPT (<https://chat.openai.com>) щодо суб'єктності



Як комп'ютерна програма, я не можу нести повну відповідальність за свої відповіді, оскільки мої відповіді базуються на алгоритмах та моделях машинного навчання. Я створена для надання інформації та виконання різноманітних завдань з максимальною точністю, яку можна досягти на основі доступної мені інформації. Однак, я можу допустити помилки, недостатність даних, або неправильну інтерпретацію запиту користувача.

У будь-якому випадку, користувачі повинні зробити свій власний аналіз та здійснити відповідні перевірки, перш ніж приймати рішення на основі моїх відповідей. Також, я наголошую, що не здатна забезпечити правильність та точність відповідей в усіх ситуаціях і не можу нести відповідальність за використання користувачем моїх відповідей в якості юридичної, медичної або фінансової консультації.

Рис. 5.2.3.. Відповідь ChatGPT (<https://chat.openai.com>) щодо відповідальності.

Отже, проектування є як однією з основ суб'єктності та суб'єктної активності, так і необхідною умовою її формування, розвитку та відтворення. Завдяки проектуванню та створенню віртуальних освітніх просторів (зокрема з використанням генеративних мовних моделей та AI), в тому числі на базі соціальних мереж, з'явилися можливості вибудовувати та підтримувати зручні, гнучкі, індивідуалізовані проекти з розвитку суб'єктності та суб'єктного поля, отримувати контрольований, запроєктований результат.

Таким чином, розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж є реалізацією проекту з її розвитку у спроєктованому віртуальному освітньому просторі, який ініціює, активує (запускає) суб'єктність індивіда або спільноти, ініціює взаємособ'єктний вплив, формує та розкриває потенціали і властивості, необхідні для суб'єктності (в першу чергу інтелектуальні), сприяє формуванню та становленню його динамічної структурної та функціональної організації, окреслює та надає шлях до набуття ресурсів суб'єктності.

5.3. Проектування психологічного захисту та підтримки психічного здоров'я під час війни в аспекті розвитку суб'єктності

З початком широкомасштабної війни РФ проти України, стає все більш важливим захищати індивідуальність від навали інформаційних атак. Суспільство піддається зараз інформаційному впливу через ворожі інформаційно-психологічні дії, систематичну пропаганду, спотворення новин, розповсюдження чуток та фальшивих повідомлень, явні маніпуляції, теорії змови, а також штучно спровоковані політичні та релігійні суперечки. Це призводить до емоційних коливань, коли періоди паніки та істерії

змінюються ейфорією, викликаючи тимчасове виснаження фізичних та моральних сил, а також розчарування у власних силах та в суспільстві. Саме тому ми пропонуємо для більшої ефективності такого захисту застосовувати суб'єктний підхід до проєктування психологічного захисту, із залученням як класичних механізмів психологічного захисту, так і механізмів суб'єктності – системно (Мещеряков, 2022). Соціальні мережі є невід'ємною частиною сучасного життя, вони перетворилися на ключовий елемент нашої щоденності. Ці платформи дозволяють нам без зусиль отримувати новини, підтримувати зв'язок з близькими та колегами, а також ділитися власними роздумами та враженнями від подій у світі.

Проте, разом із зростанням популярності соціальних мереж з'явилися і психологічні технології впливу на користувачів цих мереж. Недавні дослідження виявили, що звичайний користувач соцмереж зазвичай не має конкретного плану дій в соціальних мережах, і вважає, що його вплив на цифрове середовище є "обмеженим". Це свідчить про те, що люди, входячи в соціальні мережі, здебільшого діють спонтанно та є схильними до зовнішнього впливу та маніпуляцій з використанням психологічних технологій. Психологічні технології впливу на суб'єктність особистості у соціальних мережах - це комплекс методів та прийомів, які використовуються для зміни поведінки, думок та емоцій користувачів соціальних мереж з метою досягнення певної мети (наприклад для банального збільшення кількості переглядів чи різноманітного інформаційно-психологічного тиску) (Мещеряков, 2023в). Такі технології можуть застосовуватися різноманітними агентами впливу, включаючи розробників, маркетологів, політичних діячів, торговельні марки, впливових лідерів думок, а також комерційні та урядові установи. Яскравим прикладом негативного державного впливу є використання подібних технологій з боку держави-агресора у вигляді інформаційно-психологічних операцій (Дітнок; Мещеряков; Назар, Смульсон 2022; Мещеряков, 2022). Це може мати великий вплив на користувачів, особливо в контексті соціальних мереж, де вони можуть змінювати сприйняття реальності, формувати нові переконання, впливати на емоційний стан та поведінку користувачів. Отже, ці технології можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на індивідів та суспільство в цілому (Мещеряков, 2023в).

Наведемо деякі з психологічних технологій впливу, які можуть бути використані в соціальних мережах: персоналізована, алгоритмічно підібрана реклама та контент, що відображається користувачеві відповідно до його інтересів; створення "фільтрувальних бульбашок" через алгоритми рекомендацій, що можуть обмежувати варіанти контенту та думок, що користувачі бачать; використання "нейромаркетингу" для вивчення та посилення реакцій користувачів на різний контент; використання аналітики поведінки користувачів для оптимізації впливу; створення "віртуальних ідентичностей", які можуть відрізнитись від реальної особистості; використання "інфлюенсерів" для просування певної інформації, продуктів

або послуг; використання "гейміфікації" для збільшення мотивації користувачів до певних дій на соціальних мережах; використання "мемів" та "вірусного" контенту, що можуть збільшувати вплив та популярність контенту; створення емоційно забарвлених або виснажливих ситуацій для підвищення уваги користувачів; також різноманітні психологічні ефекти, принципи та техніки впливу на групову та індивідуальну поведінку: соціального доказу, авторитетності, когнітивного дисонансу, обмеженості пропозиції, соціального тиску та безліч інших. Можливість робити індивідуалізоване та водночас адресне поширення інформації як індивідуально, так і масово має великий вплив на суб'єктність особистості. З одного боку, це підвищує якість інформації, контенту та послуг, які ми отримуємо, але з іншого - це створює ширші можливості для контролю та обмеженості отриманої інформації. Це також може призводити до ситуацій, коли користувачі опиняються у "фільтрувальній бульбашці", отримуючи лише інформацію, яка відповідає їхнім існуючим переконанням та перегляди, що може зменшити розуміння інших поглядів та рівень критичного мислення, зменшити суб'єктність, включити механізми залежності (Мещеряков, 2023в).

На наш погляд, свідоме проектування та втілення системи психологічного захисту особистістю, свідомий вибір механізмів реагування на тиск і вплив (в тому числі інформаційний), підготовка психіки шляхом саморозвитку є продуктивнішим та ефективнішим для збереження здоров'я (в тому числі психічного), ніж реактивне або хаотичне реагування на інформаційну складову та події під час війни.

Відповідно до сучасних досліджень, психологічний захист часто розуміється як несвідомі конструктивні чи деструктивні реакції на певні переживання, позначаючи їх відповідними механізмами. Існують різні думки стосовно того, чи такі механізми психологічного захисту є шкідливими, або ж вони можуть бути продуктивними для індивіда (Мещеряков, 2022). Для початку, визначимо альтернативу психологічному захисту, неважливо – продуктивному чи непродуктивному. Perrotta (2020) вказує, що без захисних механізмів суб'єкт може впасти в психотичне викривлення, і це поставить під загрозу його сприйняття дійсності, як це буває при шизофренії. Без адекватного сприйняття дійсності складно підтримувати ефективну життєдіяльність, бути суб'єктом, ставити цілі і мати раціональну, спроектовану активність (Мещеряков, 2022).

Аби детальніше зрозуміти захисні механізми, ми проаналізуємо історичний розвиток ідей, які їх стосуються. Враховуючи суб'єктний підхід, нас в першу чергу цікавить як з часом еволюціонувала думка дослідників про саме про несвідоме застосування цих механізмів. Ініціатором досліджень захисних механізмів є S. Freud (1924/1961), який аналізував способи захисту его через свідоме або несвідоме блокування імпульсів. Його дочка, А. Freud (1937), виокремила десять основних захисних механізмів, які були описані у творах її батька: витіснення, регресія, формування реакцій, ізоляція,

скасування, проєкція, інтроекція, поворот проти себе, поворот на протилежне, сублімація. Захисними механізмами вона вважала інтелектуальні та рухові автоматизми різного ступеня складності, що виникли в процесі мимовільного та довільного навчання (Мещеряков, 2022).

Відома класифікація захисних механізмів, яку розробив Вайлант (1979; 1992) у рамках лонгітюдного дослідження ментального здоров'я групи людей:

I рівень – патологічний захист (психотичне заперечення, маячна проєкція);

II рівень – незрілі захисти (фантазія, проєкція, пасивна агресія, розіграш);

III рівень – невротичні захисти (інтелектуалізація, формування реакції, дисоціація, зміщення, витіснення);

IV рівень – зрілий захист (гумор, сублімація, придушення, альтруїзм, очікування).

На нашу думку (Мещеряков, 2022), основний принцип систематизації, який Вайлант використовував у своїй класифікації, відображає еволюцію захисних механізмів від базової реакції на зовнішні подразники до більш усвідомленої, конструктивної реакції. У своїх пізніших роботах він зазначає, що незрілі форми захисту можуть призводити до значних когнітивних спотворень у сприйнятті себе та інших. У той же час, зрілі захисні механізми зазвичай викликають лише легкі спотворення у сприйнятті, і вони вважаються більш свідомим та обдуманими (Vaillant, 2000; Erdelyi, 2001; Cramer, 2006). Також виявлено, що опора на зрілі захисні механізми пов'язана з високою емоційною самосвідомістю та ефективною регуляцією емоцій (Besharat, Khajavi, 2013). Адаптивність та дезадаптивність можуть слугувати ключовим зв'язком між емоційною регуляцією та захисними механізмами (Sala, Testa, Pons, Molina, 2015). Вказується, що саме зрілі захисні механізми, такі як сублімація та гумор, а не незрілі стратегії, наприклад уява та іпохондрія, мають значний вплив на психічне благополуччя (Marinko, Jakovljevic, Jaksic, Vjedov, Drakulic, 2020). Емоційне ж благополуччя підтримується задоволеністю життям, зрілими захисними механізмами та копінг стратегіями (Gori, Torino, Di Fabio, 2020). Дослідження серед виживших під час Холокосту виявили, що у них частіше спостерігається високий рівень адаптивного (зрілого) захисту (Békés, Perry, Starrs, 2017).

Cramer (2000, 2015) відмежовує захисні механізми ego від свідомих копінг-стратегій, підкреслюючи, що цілеспрямована зміна думок, емоцій або поведінки для управління стресом є фундаментально відмінною від ненавмисних когнітивних спотворень, які виникають на несвідомому рівні через активацію захисного механізму. Він також зазначає, що характеристики несвідомості та ненавмисності є ключовими для ідентифікації захисного механізму та його відокремлення від інших методів адаптації. Одна з сучасних інтерпретацій психологічного захисту визначає його як специфічну поведінкову стратегію, яка одночасно служить механізмом адаптації та саморегуляції психіки у ситуаціях конфлікту

(Шевченко, Оганян, 2016). Існує дослідження, яке підкреслює психозахисне самоприйняття як таку активність особистості, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного "Я" та прийняття його на рівні збереження екзистенційної суб'єктності. При цьому психозахисне самоприйняття є постійним процесом захисту і збереження власної аксіологічної системи вартостей і пріоритетів (Гошовська, 2015). Аналогічну позицію висловлює Громова (2020), зазначаючи, що механізми психологічного захисту допомагають зберігати стабільність уявлень про себе, свої якості, самооцінки, оцінки середовища та світу, і виконують буферну функцію між свідомістю та сильними негативними переживаннями (Мещеряков, 2022). У дослідженні Metzger (2014) високоадаптивні (зрілі) захисні механізми розглядаються не лише як інструменти для зменшення тривожності та управління конфліктом, але й як засоби, що перевищують свої захисні функції, сприяючи створенню нових значущих «продуктів», таких як нові значення, перспективи, способи стосунків, а також твори мистецтва чи науки. Виявлено, що особи з менш вираженим синдромом вигорання мали нижчий рівень тривожності, користувалися зрілими механізмами захисту та мали життя кращої якості (Vojvodić, Dedić, & Djukić-Dejanović, 2017).

Під час війни, однією з перших емоцій, з якою стикається особистість – є страх. Стуліка та Бабкіна (2021) вказують, що страх як емоція, що виходить з-під контролю, первинно виникає в ситуації невизначеності і може спричинити прояви тривоги, дискомфорту і напруги в даній ситуації, що лише поглиблює особистісний страх. Щоб у ситуації невизначеності особистість могла обирати конструктивні психологічні захисні механізми та копінг-стратегії, їй необхідно сформулювати позитивну Я-концепцію та усвідомити свій цілісний Я-образ. Це призводить до усвідомлення власних кордонів, їх утримання, і тим самим – свобода в діях і виборі. Інакше кажучи, з'являється адекватне реагування в ситуації невизначеності. Багато дослідників звертали увагу на стресові фактори та копінг-стратегії, які виникають під час військових конфліктів або при загрозі їх початку. Наприклад Haste (1989) проаналізувала реакції на небезпеку ядерної війни і розробила декілька "типологій" захисних механізмів і стратегій копіngu. Вона запропонувала модель, яка описує послідовність процесів, що допомагають людям справлятися з повторюваними побоюваннями щодо ядерного конфлікту, використовуючи парадигми сприйняття ризику та стресу. У дослідженні, проведеному серед сирійських біженців у Туреччині, було ідентифіковано 21 стресовий чинник, пов'язаний з війною та переміщенням сімей, які були розподілені на три основні категорії: (а) виживання під час війни та перехід кордонів; (b) адаптація до життя в міських умовах як біженці; (c) виховання дітей у умовах тимчасового притулку. Виявлено також 16 копінг-стратегій, стратегій для сімей за 4 темами: (а) гнучка та взаємна організація сім'ї; (b) сімейні вірування та спілкування, що дають надію; (c) зв'язок з родиною в Сирії та у вигнанні; (d) як краще жити в новій країні (Arenliu, Bertelsen, Saad, Abdulaziz, & Weine, 2020). Аналіз психологічних

механізмів захисту, які активуються внаслідок масових катастроф і військових ушкоджень, зокрема під час землетрусу в Арменії та конфлікту в Нагірному Карабасі, показав, що особистісні реакції визначаються стадією розвитку, темпераментом, минулим досвідом травм і стійкістю (резильєнтністю) (Gasparyan, 2005). Наукові дослідження підтверджують, що війна може мати тривалі впливи на людську психіку. Виявлено, що діти та онуки осіб, які пережили військові травми, зокрема Холокост, мають певні довготривалі ефекти. Попри відсутність серйозних психологічних наслідків, у них був вищий рівень тривожності (ніж у контрольної групи), низька самооцінка, пригнічення агресії, амбівалентність у відносинах (Gangi, Talamo, & Ferracuti, 2009).

Показовим є дослідження Степаненко (2021) щодо особливостей взаємозв'язку емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів особистості у вимушених переселенців внаслідок бойових дій. Автором виявлено, що найбільшу кількість взаємозв'язків із копінг-механізмами утворює емоційна властивість «інтенсивність емоцій». Інтенсивність емоцій у переселенців була пов'язана з конфронтацією, пошуком соціальної підтримки, прийняттям відповідальності, стратегією «втеча-уникнення», позитивною переоцінкою; зворотне ж корелює зі стратегіями самоконтролю та планування розв'язування проблем. Водночас, у дослідженні було встановлено значну кількість взаємозв'язків емоційних властивостей переселенців (емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, емоційна лабільність – ригідність, експресивність, емоційна стійкість – нестійкість) з показниками механізмів психологічного захисту «регресія», «заміщення», «компенсація», «гіперкомпенсація». А такі механізми психологічного захисту, як заперечення та проєкція, не показали кореляційних зв'язків з емоційними властивостями переселенців (Мещеряков, 2022). Окрім того, важливим аспектом психологічного захисту є резильєнтність, яка визначається як набір властивостей суб'єкта, що дозволяють ефективно протистояти стресам та складним життєвим обставинам. З сучасної точки зору резильєнтність – здатність суб'єкта міжнародних відносин протидіяти традиційним і гібридним загрозам. Однією з важливих умов для ефективної резильєнтності є усвідомлення здатності до неї, тобто наявності притаманних для цього ознак, та визначення тих якостей, яких необхідно набути (Пирожков, Божок, Хамітов, 2021). Резильєнтність також тісно пов'язана з концепцією життєстійкості (Омельченко, 2020).

Значна кількість досліджень присвячена психологічній підтримці за допомогою соціальних мереж. Так, роль соціальної підтримки Фейсбук спільнот розкрито (Mustafa, Short, Fan, 2015; Tifferet, 2020; Borrelli, Endrighi, Quintiliani, Hughes, Pagoto, 2021); зв'язок соціальної підтримки та анонімності (Choudhury, M. De, & De, S., 2014; онлайн підтримка молодих (Cole, Nick, Zelkowitz, Roeder, Spinelli, 2017); аналіз соціальної підтримки в соціальних мережах та зв'язок з суб'єктивним благополуччям (Kim, 2014).

Наше дослідження еволюції концепцій психологічного захисту особистості як у цілому, так і щодо окремих компонентів, зокрема – механізмів, показало, що більш свідоме використання цих механізмів сприяє більшій доречності та ефективності психологічного захисту в різних ситуаціях. Саме тому вчасне проектування психологічного захисту є ефективною стратегією зі збереження та підтримки психічного здоров'я.

Наше бачення суб'єктного підходу до захисту від інформаційного тиску передбачає: розвиток суб'єктності та критичного мислення; навчання навичкам проектування активності; підвищення резильєнтності; усвідомлене вибудовування захисних ланцюжків за допомогою механізмів психологічного захисту та довільне переключення між ними; ефективний вибір копінг-стратегій (Meshcheriakov, 2022).

Інформаційний тиск – потік інформації, особливо емоційно забарвленої, перевантажує психіку та викликає стрес, а в умовах війни, карантину, паніки людина вимушена деякий час відновлювати сили, часто «пливучи за течією», та реактивно реагувати на події, цілі, життя в цілому (Saqib Amin, 2020). Інформаційний тиск також підвищує емоційне вигорання (Кулик, 2020). Саме емоційне забарвлення інформації – одна з найнебезпечніших характеристик інформаційного тиску, адже це може виснажувати, вимикати децентрацію мислення та вмикати ірраціональні реакції (Мещеряков, 2022). Попри інформаційні загрози, дослідження у розділі 2 показало (Смульсон, Мещеряков, 2022), що в умовах війни та інших екстремальних умовах віртуальний простір має чималий підтримувальний та розвивальний потенціал, і може бути використаний як додатковий ресурс психологічного захисту.

Проведемо аналіз психологічного захисту з точки зору механізмів суб'єктності в умовах війни (докладніше про механізми суб'єктності див. Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2021). *Рефлексія* – як загальний процес суб'єктом усвідомлення; самоаналізу себе та активності; саморегуляції. Надає уявлення про власні сильні та слабкі сторони, зокрема, психологічного захисту. Цей механізм, власне, і дозволяє суб'єктно вибудовувати систему психологічного захисту: оцінювати свій стан, проектувати та реалізовувати в активності різні моделі поведінки, обирати та “перемикати” ланцюжки психологічних захисних механізмів. *Самоідентифікація* – ототожнення себе з певними соціальними групами, інтеграція в суспільство. Структурування та переструктурування ідентичності. Вибір та набуття рольових образів, архетипів. Вираження національних, соціальних та інших групових інтересів (Назар, Мещеряков, 2017; Хоружий, Боровська, Кулахін, Ліпін, 2018). *Екзистентність* – пошук, підтримка та розвиток сенсів існування і життєвої місії. Дає відповідь, що саме потребує захисту, в тому числі – психологічного. *Децентрація мислення* – як автономність мислення, в тому числі від точок зору інших та можливість критичного сприйняття інформації. Надзвичайно важливий механізм, адже дозволяє продукувати власні думки та

відстоювати їх. Робить можливим протистояти інформаційному тиску: розрізняти інформаційні загрози, маніпуляції, брехню; переключати власний хід думок на потрібний напрям. *Цілепокладання* – встановлення суб'єктом для себе задач та цілей, а також їх досягнення. Забезпечує мету та цілі особистості. *Прогнозування* – оцінка вірогідностей і перебігу розвитку подій, наслідків діяльності або бездіяльності, розуміння тенденцій середовища, вироблення прогнозів. Передбачає надійність і ефективність активності як в цілому, так і реалізації того чи іншого варіанту запроєктованого ланцюжку психологічного захисту. *Проектування активності та самопроектування* – побудова плану активності суб'єкта, який містить конкретні алгоритми досягнення поставленої задачі або цілі та передбачені необхідні для його реалізації ресурси. Плани активності можуть бути на будь-який період часу, залежно від цілі та можливостей щодо їх досягнення. Самопроектування може бути здійснено дискурсивними технологіями (Чепелева, Рудницкая, 2019). *Ієрархізація стратегій* – сортування їх залежно від потреб чи цілей. Побудова та своєчасне оновлення ієрархій психологічних захистів, актуалізація різноманітних копінг стратегій. *Пріоритизація* – надання пріоритетності, черговості активності залежно від актуальних потреб чи задач. На практиці це реалізується у визначенні пріоритетів серед ланцюжків психологічного захисту та вчасне переключення між ними. *Самонавчання* – управління власними знаннями, вміннями та навичками. Оволодіння і управління власною системою психологічного захисту: розуміння дії механізмів, впорядкування їх під власні цілі. *Індивідуалізація* – набуття суб'єктом характерних якостей, здібностей тощо. З її допомогою здійснюється становлення особистості та індивідуалізованої системи психологічного захисту. *Персоналізація* – реалізація власної особистості або індивідуальності. Завдяки цьому механізму відбувається реалізація на практиці спроєктованої системи психологічного захисту особистості. Це може бути реалізація як комплексного всеосяжного плану, так і певних оперативних рішень. *Механізми впливу* (такі як *зараження, переконання, навіювання, маніпуляція тощо*). За допомогою цієї групи психологічних механізмів здійснюється вплив суб'єкта на віртуальний і реальний простір, створюється, розширюється та захищається його суб'єктне поле. Механізми становлення суб'єктності, механізми психологічного захисту, резильєнтність, копінг стратегії – все це (і багато іншого) є ресурсами досягнення цілі захисту особистості, в тому числі від інформаційного та психологічного тиску (Мещеряков, 2022).

Усвідомлені та суб'єктно інтегровані (систематизовані) механізми психологічного захисту в процесі саморозвитку та самопроектування особистості посилюють її резильєнтність і гнучкість психіки в умовах тривалих нестабільних ситуацій, а навички проектування дають змогу проектувати свою діяльність, тим самим сприяючи адаптації до них та сприяючи впорядкуванню життя. Ефективність такого упорядкування буде

залежати, в свою чергу від стану проєктувальника (та інших ресурсів), якості проєктів так і від його навичок проєктування.

У прикладі наводимо етапи спроектованого нами психологічного захисту від інформаційного тиску та психологічного впливу (в тому числі у соціальних мережах) під час війни. Спочатку йде усвідомлення особистістю відповідальності за власний психологічний захист. Далі нею створюються необхідні умови для свого психологічного захисту. Аналізуються наявні ресурси та набуваються знання про основні загрози психічному здоров'ю та психологічному стану, інформаційний тиск і психологічний вплив, власні можливості психологічного захисту, типові стратегії вирішення проблем; проводиться пошук способів отримання необхідних ресурсів. Налагоджується надійна система отримання та передавання достовірної інформації, сформовано коло взаємодопомоги, включаючи потенціал віртуального простору. Особистість формує уявлення про механізми психологічного захисту та набуває навичок трансформації загроз (в тому числі інформаційного тиску) за допомогою зрілих механізмів: гумору, раціоналізації, сублимації, придушення, анулювання, зсуву, альтруїзму тощо. Також набуває навички проєктування, критичного мислення, саморегуляції, адаптації, резильєнтності, психогігієни, ефективного додання стресу. Особистість будує усвідомлені натреновані ланцюжки психологічного захисту на типові загрози, які можуть в себе включати різні механізми, реакції, дії та інші необхідні ресурси. Особистість, знаходячись в постійному потоці інформації, вчиться рефлексивно визначати, чи він несе загрозу психічному здоров'ю або психологічному стану, і при виявленні такої загрози свідомо запускає адекватний загрозі ланцюжок психологічного захисту. Також особистість має план, як діяти в разі перевищення можливостей психологічного захисту: дистанціюватися від інформаційного потоку, блокувати загрозу, звернутися по допомогу, пройти відновлення, адаптуватися, використати відповідну копінг стратегію, перебудувати ментальну модель світу тощо. І, що особливо важливо, особистість пам'ятає, що психологічний захист не завжди доречний, а процес саморозвитку є постійним, як і самовдосконалення власних захисних можливостей (Мещеряков, 2022, Мещеряков 2023в, 2023г).

Враховуючи масштаби необхідної психологічної допомоги населенню України внаслідок війни і потенційну кількість психологічних запитів, очевидно, що необхідно оновити компетенції відповідної кількості психологів та інших залучених спеціалістів. В якості одного з рішень цієї проблеми нами спроектовано основні етапи розробки двомовного онлайн-курсу для підготовки психологів, які допомагають цивільному населенню. Для зручності, швидкості та ширшого охоплення навчання таких спеціалістів ми пропонуємо створити двомовний онлайн-курс (англійською та українською мовами, з подальшою можливістю розширення до багатомовного). Такий курс допоможе оновити необхідні знання та компетенції спеціалістів, які зараз допомагають і будуть допомагати довгий

час цивільному населенню, постраждалому від війни в Україні - як всередині країни, так і за кордоном. Курс має на меті підвищити професійну компетентність та психологічне благополуччя психологів, а також сприяти розвитку підтримуючої онлайн-спільноти. Такий онлайн-курс також буде корисним для фахівців, які надаватимуть психологічну допомогу цивільним особам з інших країн, враховуючи зростаючу кількість військових конфліктів та воєн.

Отже, ми бачимо наступні етапи проєктування такого курсу (Meshcheriakov, 2023).

Етап 1 Теоретичний та методологічний: аналіз існуючого досвіду. Теоретичний та методологічний аналіз світового досвіду у розробці та підтримці онлайн-курсів з проблеми навчання психологів, які допомагають цивільним, постраждалим від війни. Ознайомлення з кращими практиками організації підтримуючого середовища в рамках онлайн-курсу. Аналіз можливостей сучасних платформ та чат-ботів (нейромереж, LLM) для онлайн-курсів (LMS) та вибір найоптимальніших для наших цілей.

Етап 2 Емпіричний: дослідження та розробка. Розробка та затвердження концепції, структури та змісту онлайн-курсу. Розробка форми зворотного зв'язку. Визначення форми психологічного супроводу для учасників онлайн-курсу. Перевірка проєкту онлайн-курсу на відповідність політиці та процедурам дотримання етики. Адаптація навчального контенту та методів до українських психологів та цивільних осіб - за необхідності. Налаштування обраної системи управління навчанням та розміщення онлайн-курсу. Інструктаж та навчання персоналу. Розробка та організація двомовного підтримуючого середовища для учасників онлайн-курсу (канал Discord або група на Facebook, та прямо в рамках онлайн-курсу, якщо це дозволяє платформа). Вибір та розробка методів супервізії для учасників онлайн-курсу. Впровадження обраної форми супервізії для учасників онлайн-курсу. Проведення пілотного тестування та збір зворотного зв'язку. Як опція: визначення проєкту емпіричного дослідження з використанням цифрових технологій (онлайн-опитування в рамках онлайн-курсу) щодо очікуваного рівня стресу психологів під час майбутнього психологічного консультування, розробка дослідницьких інструментів (тобто вибір питань та опитувальників, платформи тощо), підготовка та затвердження форми опитувальника з урахуванням політики етики. Інструктаж та навчання персоналу. Проведення його пілотного тестування та збір зворотного зв'язку. За необхідності - інтеграція чат-ботів (нейромереж, LLM).

Етап 3 Емпіричний: запуск онлайн-курсу. Аналіз тестового запуску онлайн-курсу та зібраного зворотного зв'язку. Усунення недоліків, внесення змін та удосконалення онлайн-курсу згідно з отриманим зворотним зв'язком. Запуск онлайн-курсу та його поширення в Інтернеті (на вебсайтах, Facebook та інших соцмедіа платформах тощо). Контроль та управління підтримуючим середовищем для учасників онлайн-курсу, керування групою за допомогою розроблених методів супервізії. Як опція: збір емпіричних даних (отриманих

під час онлайн-опитування в рамках онлайн-курсу), їх обробка та інтерпретація. Підготовка до поширення результатів дослідження.

Етап 4 Фінальний: підсумовування, систематизація всіх результатів. Статистична обробка, аналіз та інтерпретація отриманих даних, а також підготовка рекомендацій для психологів та їх керівників, які надають допомогу цивільному населенню, постраждалому від війни. Як опція: підготовка до публікації наукових статей. Поширення результатів дослідження.

Однак, на нашу думку, для кращого результату у наданні психологічної допомоги цивільному населенню, постраждалому від війни, необхідно розробити та впровадити комплексну систему, включаючи оновлення професійних стандартів навчання на державному рівні, а також введення відповідної системи ліцензування професійної діяльності (Meshcheriakov, 2023). В нагоді може стати дослідження особливостей користувачів електронних засобів соціально-психологічної підтримки (Burke, Kraut, 2016; Дворник, 2020, 2021; Любенко, 2022).

Ще однією нагальною потребою є формування національної ідентичності (Мещеряков, 2023г), яку ми пропонуємо вирішувати у віртуальному освітньому просторі за допомогою розвитку суб'єктності, проєктування та використання відповідних технологій. Проєктування таких технологій включає в себе певну кількість етапів: від постановки мети до забезпечення моніторингу проєкту. Ключовими факторами успіху є визначення цільової аудиторії, ефективного залучення ресурсів та можливостей, в тому числі - віртуального освітнього простору, вибудова системи зворотного зв'язку тощо.

Розглянемо типові етапи проєктування технологій формування національної ідентичності у віртуальному просторі: Визначення цілей і завдань проєкту: потрібно розуміти, що саме має бути досягнуто в результаті проєктування технологій формування національної ідентичності у віртуальному просторі, які конкретні завдання потрібно вирішити, у які строки. Аналіз можливостей щодо реалізації завдань проєкту, встановлення критеріїв успішності. Визначення необхідних ресурсів для реалізації проєкту. Аналіз аудиторії. Вивчення національної культури та історії (The European Puzzle, 2007, Балл, Медінцев, 2011). Розробка концепції проєкту: потрібно визначити ідею та стратегію впливу, поширення, втілення, а також принципи і очікувані результати. Вибір платформи та інструментів. Розробка відповідних матеріалів: необхідно розробити матеріали, які допоможуть користувачам краще зрозуміти та відчувати свою національну ідентичність. Аналіз можливих ризиків та визначення заходів для їх запобігання. Розробка системи зворотного зв'язку. Проведення дослідження технології. Оцінка успішності та внесення змін. Розробка плану впровадження. Запуск технології. Моніторинг та підтримка: моніторинг проєкту, підтримка користувачів, вирішення проблем та вдосконалення технології з метою досягнення поставлених цілей. У віртуальному

освітньому просторі вже існує багато технологій, які можуть бути використані для формування національної ідентичності та забезпечення патріотичного виховання. Наведемо деякі з них: Електронні книги та матеріали, які зосереджені на національній культурі. Мультимедійні презентації. Віртуальні екскурсії та віртуальні заходи - такі як вебінари, онлайн-конференції, віртуальні фестивалі тощо. Онлайн-курси, тренінги та освітні програми (Назар, 2019). Сайти, соціальні мережі, мобільні додатки - створення та розвиток сайтів та соціальних мереж, що сприяють популяризації національної культури (Алексієнко, 2024). Інтернет-радіо і телебачення, аудіо- та відеопідкасти. Віртуальні та комп'ютерні ігри. Віртуальна та доповнена реальність. Нейронні мережі та ШІ – створення з врахуванням національної ідентичності. Вказані технології формування національної ідентичності можуть бути застосовані на рівні як окремих елементів, так і комплексно - наприклад у вигляді національної стратегії. Технологією може бути також сама форма, спосіб, синергія, алгоритм тощо розповсюдження та примноження існуючих чи потенційних національних надбань.

Крім технологій, важливою є роль модератора (тьютора, ментора, наставника), який має бути підготовленим до роботи в віртуальному просторі та знати, як керувати та організовувати різні віртуальні заходи та проекти, знати аудиторію. Він також має мати достатні знання про свою національну культуру та історію, щоб бути ефективним провідником національної ідентичності. Важливо розуміти, що технології самі по собі не зможуть сформувати національну ідентичність, але вони можуть допомогти розвинути суб'єктність, краще зрозуміти та відчути себе частиною національної спільноти, побудувати позитивне ставлення до своєї культури та історії, а також сприяти патріотичному вихованню. Тому важливо поєднувати різні технології та методики для ефективного формування національної ідентичності, зокрема - у віртуальному освітньому просторі, адже сформоване «Я» сприяє цілісності особистості та її психічному здоров'ю (Мещеряков, 2023г).

Отже, ефективність психологічного захисту від інформаційного тиску під час війни залежить від усвідомленості його застосування. Основні ресурси для захисту включають механізми суб'єктності, резильєнтність та копінг-стратегії. Профілактика негативного впливу інформаційного тиску вимагає комплексного підходу, що охоплює розвиток суб'єктності, навчання медіа грамотності, набуття практичних навичок психологічного захисту та державну підтримку. Суб'єктно розвинена особистість може протистояти психологічному впливу, зберігаючи автономію та критичне мислення. Для підтримки цивільного населення, постраждалого від війни, пропонується розробка комплексної підтримуючо-розвивальної системи із залученням віртуального освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень з аналізованої проблеми ми вбачаємо у вивченні ефективності проєктної діяльності при використанні

різних психологічних концепцій проектування, подальшому дослідженні взаємодії групових психологічних механізмів суб'єктності та їх розвитку в контексті соцмедіа, в дослідженні ефективності масової психологічної допомоги у віртуальному просторі. Цікавим є напрямок дослідження, спрямований на штучну суб'єктність, а також з'ясування можливостей та особливостей суб'єктного поля як індивідуального, так і групового.

Отже, в дослідженні з'ясовано, що розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж є реалізацією проекту з її розвитку, який ініціює суб'єктність індивіда або спільноти, активує взаємосуб'єктний вплив, формує та розкриває потенціали і властивості, необхідні для суб'єктності (в першу чергу інтелектуальні), сприяє формуванню та становленню його динамічної структурної та функціональної організації, окреслює та надає шлях до набуття ресурсів суб'єктності. Це може бути ефективно зроблено у спеціально спроектованому віртуальному освітньому просторі із залученням різноманітних технологій розвивального, підтримувального, культурного характеру тощо, які спрямовані, в тому числі, на розвиток суб'єктності, підвищення резильєнтності, патріотичне виховання.

Описано ефект суб'єктного поля – коли навколо суб'єкта утворюється простір його суб'єктного впливу.

Визначено, що Інтернет є важливим джерелом підтримки та інформації, особливо під час війни та інших криз. Він впливає на психологічний стан, допомагає формувати погляди та приймати рішення, сприяючи адаптації, професійному розвитку та емоційному благополуччю. Віртуальний простір відіграє ключову роль у підтримці психологічного благополуччя та ментального здоров'я під час криз, зокрема війн та пандемії, за умов дотримання правил інформаційної гігієни. Соціальні мережі можуть бути ефективним засобом для зменшення стресу та забезпечення емоційної підтримки. Соціальні мережі також впливають на більш широкі аспекти життя людей, включаючи обізнаність, прийняття рішень і проектування діяльності. Кризові ситуації можуть стимулювати навчання, саморозвиток та підвищення продуктивності, підкреслюючи значення Інтернету як ресурсу для розвитку та підтримки в умовах війни.

Досліджено, що 58,5% вибірки використовує ресурси соціальних мереж для осмислення власних бажань. В той же час активність більшості вибірки реактивна та хаотична (51,1%), а заздалегідь спроектована лише у 22,6%. Проте 39,7% досліджуваних прагне до більш впорядкованої, заздалегідь спроектованої активності як у віртуальному просторі, так і у соціальних мережах, що відкриває значні перспективи технологій віртуальних освітніх просторів у напрямках розвитку суб'єктності, в тому числі навичок проектування; створенню віртуальних підтримувально-розвивальних просторів тощо. Виявлені кореляції доводять, що люди, які хочуть більшої впорядкованості в своїй онлайн-активності, схильні до планування своєї поведінки у віртуальному просторі.

Доведено, що умови широкомасштабної війни в цілому негативно впливають на можливості саморозвитку та особистісної ефективності населення.

Визначено, що рівень освіти особистості має значний вплив на переживання травматичних подій під час війни. Це пов'язано із сформованими ментальними картами світу, її особистісним та професійним розвитком, які, в свою чергу, передбачають наявність як сформованої суб'єктності, так і наявності відповідних компетенцій: психологічного захисту, проєктування діяльності, децентрації мислення, резильєнтності тощо.

Підкреслено, що ефективність механізмів психологічного захисту особистості під час інформаційного тиску та психологічного впливу у воєнний період пов'язана з рівнем усвідомленості їх використання. Визначено, що суб'єктно розвинена особистість, яка активно користується соціальними мережами, може свідомо протистояти психологічним технологіям впливу, зберігаючи свою автономію та контроль над власним життям і рішеннями. Така особистість здатна до саморозвитку, критичного аналізу та оцінки інформації, відкрита до нових джерел інформації та зміни власних поглядів. Основними ресурсами, які сприяють успішному психологічному захисту, є механізми становлення суб'єктності, механізми психологічного захисту, резильєнтність, копінг-стратегії та проєктування діяльності. Ефективний психологічний захист може бути досягнутий через поетапне впровадження стратегій, які включають створення умов для захисту, попередню підготовку та свідоме використання стратегій захисту, використовуючи всі необхідні ресурси.

З'ясовано, що профілактика та протидія негативному впливу інформаційного тиску вимагають комплексного підходу, який охоплює підвищення медіа грамотності, розвиток практичних навичок психологічного захисту серед населення, а також чітких та послідовних дій з боку державних інституцій. Важливим є також створення психологічних, освітніх та культурних проєктів, які сприяють розвитку суб'єктності та її механізмів. Для підтримки цивільного населення, постраждалого від війни, пропонується розробити та впровадити комплексну систему психологічної допомоги, яка включає оновлення професійних стандартів та введення системи ліцензування професійної діяльності. Це дозволить забезпечити ефективну підтримку та відновлення психологічного благополуччя постраждалих, сприяючи їхньому відновленню та адаптації після травматичних подій.

Таким чином, спрямований на розвиток суб'єктності спеціально спроєктований віртуальний освітній простір у соціальних мережах, насичений підтримувально-розвивальними технологіями та ресурсами, здатен ефективно підтримувати психічне здоров'я населення в умовах війни і забезпечувати його культурні та освітньо-розвивальні потреби.

РОЗДІЛ 6. ПРОЄКТУВАННЯ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

6.1. Розвиток суб'єктності у студентському періоді: теоретичний аспект

Вища освіта – це ресурс, що забезпечує економічну й соціальну стабільність держави, оскільки забезпечує підготовку спеціалістів різних галузей відповідно до потреб суспільства. Системним завданням фахової освіти є підготовка конкурентоздатних фахівців, здатних до саморозвитку і творчості у контексті майбутньої професійної діяльності (Жданюк, 2017). Функціонування закладів вищої освіти супроводжується низкою труднощів: економічними, методичними, психологічними, соціальними. Якісній підготовці фахівців часто заважає відсутність якісних реформ і педагогічних інновацій відповідно до провідних світових тенденцій. Ситуація у вищій школі в останні роки ще більше ускладнилася внаслідок агресії російської федерації, що викликала низку негативних наслідків матеріального, психологічного та соціального характеру (Губанова, 2023).

Для забезпечення якісної вищої освіти в умовах війни та ефективного реформування системи необхідно вивчати психологічні особливості суб'єктів освітнього процесу. Тому вивчення психологічних та соціально-психологічних особливостей розвитку студентів є основою підвищення ефективності освітнього процесу в ЗВО, що базується на корегуванні навчального процесу з урахуванням конкретної специфіки здобувачів освіти. Незважаючи на велику кількість наукових праць щодо психології студентів, недостатньо з'ясованими залишаються питання аналізу суб'єктності цієї групи, що важливо у контексті проєктування психічного розвитку.

У теорії вікової періодизації відсутній єдиний підхід до визначення хронологічних меж студентського віку. Умовно досліджуваний період відображає віковий інтервал від 15–16 до 21–25 років, що відповідає тлумаченню юнацькому віку у вітчизняній психологічній науці. Водночас, студентський вік (принаймні фазу 21–25 років) характеризують як період ранньої дорослості, що пов'язано з появою відповідних новоутворень психіки, активним залученням до праці як виду діяльності (Подоляк&Юрченко, 2014). Заслуговує на увагу соціально-психологічний підхід тлумачення студентського періоду згідно якого студентство розглядають як специфічну соціальну групу, де соціальна поведінка і психологічна сфера суттєво детерміновані підготовкою до майбутньої професії. Д. Жиденко і О. Куліш зробили емпірично обґрунтований висновок, що розвиток особистості у студентському періоді студента суттєво не залежить від соціокультурного контексту (Жиденко&Куліш, 2020). Проте, така наукова позиція потребує додаткових експериментальних уточнень.

Л. Жданюк, узагальнюючи результати наукових розвідок виділяє такі ключові риси досліджуваного періоду: посилення рефлексії, активне

конструювання життєвих планів; готовність до професійного й особистісного самовизначення; активна інтеграція у різні сфери соціальні життя; розвиток самосвідомості, стабілізація і диференціювання світогляду (Жданюк, 2017). Соціальна ситуація розвитку характеризується суттєвою зміною системи соціальних стосунків, вступом до закладу вищої освіти, зміною парадигми і стратегії освіти, переважанням навчально-професійної діяльності. Психічну сферу студентів у зв'язку з активним оволодіння професією характеризують такі особливості: загальна «професіоналізація» психічних феноменів (професійне мислення, професійна мотивація, професійна самосвідомість); розвиток самостійності й індивідуальності; формування уявлень про сенс життя у межах майбутньої професійної діяльності. Т. Дерєка з колегами вважають, що у студентському періоді входження у нові соціальні спільноти визначає системні особистісні й інтелектуальні зміни (Дерєка та ін., 2018).

У контексті війни загальні психологічні тенденції студентської молоді набувають специфіки, що насамперед відображається в емоційній сфері. І. Чухрій зазначає, що студенти в умовах війни здобувачі освіти характеризуються легкою депресією, високою тривожністю, домінуванням непрямой вербальної агресії, підозрілістю та дратівливістю (Чухрій, 2023). При цьому ефективна адаптація молоді корелює з контролем гніву. На думку І. Грузинської формування позитивних емоцій студентської молоді пов'язане з відновленням або імітацією відновлення довоєнного життя і часто такі переживання проявляються у комплексі з тривогою і втомою (Грузинська, 2022).

У руслі досліджуваної проблематики актуальним є питання пристосування здобувачів вищої освіти до умов навчання у період війни. К. Березяк, О. Накорчевська і О. Васильєва дійшли висновку, що адаптація студентів до умов воєнного часу пов'язана з такими труднощами: реалізація інформаційних технологій в освіті, зміна балансу видів і форм навчання, втрата учбової мотивації, відсутність ефективної системи психологічної допомоги (Березяк, Накорчевська, Васильєва, 2022). Т. Мостова виокремлює кілька напрямів адаптації студентів до вищої освіти в умовах війни: організаційний, діяльнісний, фаховий, соціальний, психологічний, побутовий (Мостова, 2022). Зазначимо, що організаційні аспекти ЗВО можуть суттєво трансформуватися в умовах війни за рахунок посилення безпекової складової. Наприклад, може зрости ретельність перевірок охорони закладу, посилення нагляду за свободою дій у гуртожитках. Також до контролю студентів можуть активно залучатися представники правоохоронних структур. Все це може викликати додаткову психологічну напругу і негативно впливати на навчання й психічний розвиток особистості.

О. Джеджер зазначає, що життєві плани студентів під впливом війни суттєво змінюються, що відображає трансформації звичного ритму життя (Джеджер, 2022). Така ситуація може викликати системне розчарування в здобутті освіти. S. Diab I J.-H. Schultz вважають, що під час війни можуть значно знизитися показники академічності й актуалізуватися деструктивні

процеси у формуванні фахових компетенцій (Diab&Schultz, 2021). С. Ситник стверджує, що соціально-психологічна адаптація студентів регулюється рівнем травматичного досвіду, що обумовлює реакції тривоги, депресії, соціальної ізоляції у комунікативних ситуаціях (Ситник, 2022).

Важливим чинником, що визначає психічний розвиток й особливості навчання студентської молоді в сучасних умовах є зміни побутових умов. У цьому контексті особливо гострою є проблема вимкнень електроенергії, що знижує рівень побутового комфорту, заважає адекватно задовольнити гігієнічні й харчові потреби. L. Cervantes-Duarte і A. Fernández-Cano зазначають, що під час війни значно погіршується фінансовий стан студентів – це створює додаткове негативне навантаження для освітнього процесу і психічного розвитку.

У контексті наукової концепції лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка суб'єкт розглядається як носій ментальної моделі світу. Відповідно науковий колектив під керівництвом М. Смульсон інтерпретує суб'єктність як характеристику активного впливу на зовнішню та внутрішню дійсність, перебудову або ампліфікацію ментальних моделей, що передбачає набуття людиною самостійності, унікальності, самодостатності, готовності до складних рішень і їх наступної реалізації (Смульсон та ін., 2023). Суб'єктність є критерієм особистісної зрілості, що особливо актуально для студентського періоду.

На думку С. Певної, суб'єктність особистості студента – це динамічна характеристика особистості, що відображає індивідуальний стиль діяльності й цілісність уявлень про себе (Певна, 2015). Вчена розглядає цей феномен як комплекс професійних, дидактичних, аксіологічних, когнітивних, емоційних конструктів, що забезпечують здатність до активної позиції стосовно своєї освіти, набуття досвіду, саморегуляції поведінки. По суті суб'єктність забезпечує ефективність самореалізації у середовищі ЗВО. Л. Ляпіна, М. Мінц, А. Кульгава обґрунтовують позицію, згідно якої базовими показниками суб'єктності студента є творчість, самостійність, цілеспрямованість, відповідальність, готовність до ризику (Ляпіна, Мінц, Кульгава, 2021). Суб'єктність у студентському середовищі проявляється у прагненні до нового (інноваційна), соціальній взаємодії (комунікативна), досягненні мети й успішності (продуктивна). В. Шахов вважає, що внутрішня позиція особистості у вищій освіті має базуватися на усвідомленні себе як члена соціуму, що передбачає розуміння власних можливостей і призначення у житті (Шахов, 2017). Схожі думки висловлює В. Галузяк, який виділяє такі характеристики суб'єктності: активність, рефлексивність, автентичність, психологічна свобода, творчість, асимілятивність (здатність змінювати реальність відповідно до власної позиції), розвинена воля, інтернальний локус контролю (Галузяк, 2005).

В. Вовк пропонує розглядати такі основні чинники розвитку суб'єктної позиції у період здобуття вищої школи (Вовк, 2017):

1. Освітній діалог як основний інструмент підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освіті. Такий діалог має реалізовуватися на різних рівнях: викладач – здобувач освіти; викладач – викладач; здобувач – здобувач; викладач – академічна група тощо. Така взаємодія задовольняє потребу у спілкуванні й має розвивальний потенціал. Суб'єкт-суб'єктне навчання створює сприятливі умови для соціалізації, пізнавального та емоційно-вольового розвитку особистості. Г. Радчук зазначає, що основними елементами діалогічного середовища є контекстуальність, відкритість, ефективне педагогічне спілкування, метафоричність змісту навчальних дисциплін, активне використання ігрових методів і форм навчання (Радчук, 2014).

2. Активне засвоєння суб'єктного досвіду в процесі навчально-професійної діяльності. Базою акумулювання суб'єктного досвіду є ситуації, що стимулюють оцінку власних можливостей, планування свого життя, фіксацію актуальних цінностей і потреб. У цьому контексті, важливим моментом є забезпечення належних умов для прояву самостійності здобувачів освіти, проблемний характер навчання, відкритість і гуманістична спрямованість педагога, опора на самоактуалізацію й вільний вибір студента у навчальній діяльності. Оволодіння суб'єктним досвідом передбачає не зміст навчальних програм, а певні світоглядні позиції й індивідуалізований сенс життя.

3. Стимулювання саморегуляції і самоконтролю студентів. Вища освіта має бути спрямована на формування адекватної сили волі, поведінкового контролю, здатності обирати найбільш коректні стратегії і тактики контакту з реальністю. Цей процес має передбачати мотиваційний, інформаційний та операційний блоки.

4. Гармонізація компонентів самосвідомості. Зокрема, це стосується когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів Я-концепції студентів. В ідеалі педагогічний процес має орієнтуватися на формування позитивного самоставлення у комплексі з адекватною самооцінкою здобувачів вищої освіти.

5. Розвиток рефлексії, що дозволяє зафіксувати суб'єктивні й об'єктивні суперечності розвитку й соціалізації. Цей механізм дозволяє актуалізувати самопізнання студентів, що створюють фундамент для формування суб'єктності внаслідок кращого розуміння власних сильних і слабких сторін. Зазначимо, що саме в студентському віці остаточно стабілізуються структури самосвідомості. Основою для формування рефлексії є забезпечення гармонійного зв'язку між теорією й практикою.

О. Разуменко виділяє кілька рівнів сформованості суб'єктності студентів: 1) низький або репродуктивно-імітаційний, що характеризується низькою успішністю, труднощами адаптації до різних аспектів вищої освіти, переважанням імітаційних механізмів у здійсненні навчальної й громадської

діяльності, відсутністю мотивації досягнення, неефективними навичками й уміннями комунікації; 2) середній або діяльнісно-регулювальний рівень характеризується задовільною учбовою діяльністю, ригідністю соціальних стосунків, переважанням соціальних мотивів поведінки, достатнім акумулюванням комунікативного досвіду; 3) високий рівень або креативний рівень характеризується успішною пізнавальною й навчальною діяльністю, стабільними соціальними вчинками, високими показниками соціального інтелекту, компетентністю в реаліях інформаційного суспільства, лідерськими здібностями, схильністю до творчості (Разуменко, 2016).

На окрему увагу заслуговує питання соціальних чинників формування суб'єктності студентів у контексті конкретних соціальних умов. На жаль у нашій країні вже два з половиною роки триває війна, що відображається, зокрема, на розвитку психіки громадян. Умовно ці чинники можна поділити на суб'єктивні й об'єктивні.

Об'єктивні чинники розвитку суб'єктності під час війни охоплюють специфічні характеристики соціуму:

1. *Ситуація постійної загрози життю і здоров'ю* – це своєрідний соціальний фон війни, що відображає системне порушення безпекових потреб суспільства. Такі тенденції загострюють стресові реакції та погіршують емоційну стійкість, але водночас створюють додаткові умови для розвитку високої суб'єктної активності. Саме в обставинах відчуття перманентної небезпеки актуалізується проблема складних виборів, що передбачає збереження ціннісної структури. Вектор індивідуальної реакції в цьому випадку залежить від суб'єктивної структури людини. Знову варто згадати відому формулу: «бий – тікай – замри», що особливо рельєфно проявляється в ситуації війни.

2. *Ситуація соціальної невизначеності* – відсутність чітких життєвих орієнтирів, що унеможливорює впевненість у власному житті. Дуже гостро позначається на розвитку суб'єктності, оскільки визначає нестабільність системи життєвих цілей через динамічну зміну життєвих обставин. Образ майбутнього результату постійно змінюється і навіть руйнується, тому що війна кожного дня ставить нові виклики різноманітного характеру. У цьому контексті важливо фіксувати систему близьких цілей з подальшим їх досягненням, що хоча б мінімально дає відчуття контролю над власним життям.

3. *Інформаційний простір* у контексті війни характеризується високим впливом дезінформації, фейків, інформаційно-психологічних операцій. Усі ці тенденції створюють додаткове навантаження на психіку, продуктивність діяльності й суб'єктність особистості. Основним джерелом цих процесів є інтернет. На нашу думку, можна виділити кілька деструктивних тематичних блоків інформаційного поля війни, що особливо впливають на психічні показники громадян: 1) інформація, що оцінює ситуацію на фронті (експертні думки, «інсайди очевидців» тощо) – небезпечними в цьому випадку є крайні тенденції («дуже добре» або «дуже погано»), що негативно впливають на

емоційну сферу, викликаючи тривогу, депресію, розчарування, безпідставну надію з подальшим руйнуванням позитивних очікувань; 2) інформація про внутрішні проблеми в країні, заснована на фактах з додаванням маніпуляції й викривлення інформації, формує умови для тотального розчарування з приводу актуальної політики держави; 3) інформація про світові події – загальна ідея цього блоку полягає у формуванні уявлення про зраду міжнародних партнерів і невідворотність перемоги ворога. Ключовим інтелектуальним інструментом реагування на описані виклики є критичне мислення.

4. *Безпосереднє соціальне оточення особистості* – сім'я, друзі, колеги, одногрупники, товариші по спільному хобі. Цей чинник відображає соціально-психологічні процеси в групах найближчого оточення. Ключовим аспектом тут є домінантний емоційний фон спільноти. Ці тенденції визначають переважання позитивних чи емоційних переживань у соціальній групі. Особливо актуальними є стосунки в сім'ї, де формується єдине ціннісне поле, що має суттєве значення для розвитку характеристик суб'єктності. Важливим у контексті описаного чинника є формування відчуття взаємопідтримки в соціальних групах. Найбільш продуктивним у плані суб'єктної активності є така соціальна взаємодія, що поєднує емоційну стабільність і реалістичну оцінку актуальної воєнної й суспільної ситуації.

Суб'єктивні чинники розвитку суб'єктності відображають конкретні характеристики психіки, що впливають на досліджуване явище. Ці психічні феномени можуть також розглядатися як властивості суб'єктності. Проаналізуємо специфіку їх прояву в умовах війни.

1. *Розвиток інтелекту* студентів впливає на ефективність продуктивного перетворення дійсності в контексті розв'язання життєвих задач. Умови воєнного часу ставлять складні завдання як перед цивільним населенням, так і перед військовими, що потребують адекватного розв'язання за обмежений час. Тому в період війни зростає значення швидкості й гнучкості інтелектуальних процесів. Серед метакогнітивних інтеграторів інтелекту виключна актуальність під час війни належить рефлексії. Зміна соціальних обставин після 24 лютого визначила необхідність перегляду власних внутрішніх ресурсів і ставлення до себе в нових умовах, що вимагає розвиненої рефлексії. Інтелектуальна оцінка ситуації передбачає трансформацію ментальних моделей світу в контексті змін у соціумі. Саме якість інтелекту відіграє одну з ключових ролей у подоланні відомої суперечності – «жити під час війни, неначе війни немає». Проблема проявляється у формуванні нових поведінкових програм, заснованих на прогнозуванні подальших власних дій і змін навколишнього світу, що є одним з базових елементів суб'єктності. Прогностична функція інтелекту в умовах війни часто не реалізується ефективно й проявляється через межові емоційні оцінки (наприклад, «війна скоро завершиться, і все буде добре» або «ми обов'язково програємо, і далі буде лише гірше»). У контексті суб'єктності студентської молоді під час війни важливим елементом є критичне мислення, що забезпечує адекватну оцінку та реагування на інформаційне поле суспільства, особливо в межах засилля фейків та дезінформації. Саме тому

важливим напрямом роботи є організація тренінгів з інформаційної грамотності, спрямованих на формування відповідних інтелектуальних інструментів аналізу воєнних подій. Водночас варто констатувати, що без особистої мотивації й позитивного емоційного ставлення такі заходи є безперспективними, оскільки не можуть забезпечити належного ефекту. Справді, правила інформаційної гігієни й критичного мислення доволі прості, але без готовності їх застосовувати в діяльності вони залишаються просто непотрібним багажем даних.

2. *Творчість* є обов'язковим чинником становлення суб'єктності студентської молоді, що забезпечує формування нових поведінкових реакцій у контексті зміни соціальної ситуації. З іншого боку, творчість у різних сферах може бути засобом самореалізації під час війни (поезія, створення картин, блогерство тощо). Важливо, щоб продукти творчої діяльності особистості реалізовувалися в контексті загальних суспільних тенденцій, а не розглядалися як механізм втечі від реальності. Варто також акцентувати увагу на необхідності гармонійного поєднання творчого осмислення життєвих проблем і їх раціонального аналізу для ефективної діяльності в екстремальних ситуаціях.

3. *Стресостійкість* – глобальний чинник і характеристика суб'єктності, що особливо актуалізується під час війни. Ця особистісна характеристика студентської молоді дозволяє стабілізувати негативні емоційні прояви (тривогу, депресію, фрустрацію), що особливо актуалізуються в кризові періоди. Відповідно, дестабілізація емоційної сфери заважає особистості ефективно використовувати інтелект і творчо реагувати на події. По суті описаний чинник визначає відому тріаду реакції в ситуації стресу: 1) «бийся» – активний вплив на обставини, прагнення змінити реальність (мобілізація до армії, волонтерство, активна життєва позиція в інформаційному просторі, переважання активних емоцій); 2) «біжи» – максимальне дистанціювання від небезпеки (еміграція, постійне переживання страху й тривоги); 3) «замри» – активація механізму «втечі від реальності», що проявляється в прагненні «жити, як до війни». В умовах воєнного часу можуть спостерігатися суттєві зміни резильєнтності – людина, що стійко реагувала на життєві труднощі і була успішною в мирний час, може демонструвати розгубленість і депресивні прояви. Особливо це проявляється в процесі суттєвої зміни простору особистого комфорту (втрата житла, вимушене переселення, можливість мобілізації, погіршення фінансово-економічного стану). Зростає необхідність активізації вольової сфери особистості. Підвищення стресостійкості у воєнний час вимагає цілеспрямованої роботи над собою. Використання цілеспрямованих програм підвищення емоційної стійкості може мати проблеми, що вже були описані вище в процесі аналізу конструкту інтелекту: людина не зможе змінитися, якщо не буде системних змін у процесах самоусвідомлення.

4. *Самосвідомість студентів* визначає широкий спектр феноменів (ставлення до себе, самооцінку, Я-концепцію, самоповагу та ін.). Рівень усвідомлення себе є інтегрувальним чинником суб'єктності особистості, що визначає активність інших психічних сфер. Розуміння себе, ставлення до себе,

самоповага визначають перш, ніж емоційно-вольові реакції в життєвих ситуаціях. Чесна відповідь на екзистенційне питання «Хто Я?» після 24 лютого 2022 року вже не забезпечує формування повноцінної суб'єктності. Ключове питання сучасних реалій, що визначає продуктивні зміни ментальної моделі, виглядає як «Хто Я під час війни?»

5. *Пошук сенсу життя* в студентському віці актуалізується шляхом формування загальної системи життєвих планів. Цей психічний феномен тісно пов'язаний з вищенаведеними характеристиками й визначає стабілізацію самосвідомості в межах актуальної життєвої ситуації. У цьому віці система смислів є досить нестійкою й визначає формування суб'єктності «методом спроб і помилок». У студентів (особливо перших курсів) емоційно забарвлені мрії можуть сприйматися як сенс життя й стимулювати суб'єктну активність. Водночас розчарування в таких мріях несе додаткове психологічне навантаження, розвиток тривожних і депресивних станів.

6. *Біологічний чинник* охоплює широке коло феноменів (тип і фізіологія нервової системи, соматичні хвороби, вроджені дефекти тощо), що визначають суб'єктну позицію. Цей чинник слід аналізувати диференційовано. З одного боку, окремі аспекти біологічної підструктури особистості можна формувати й контролювати. Зокрема, виховання темпераменту має будуватися на компенсуванні слабкостей акцентуванням на сильних аспектах психіки. Водночас є біологічні чинники, що дестабілізують психіку, і їх неможливо подолати без кваліфікованої психотерапевтичної або психіатричної допомоги. Тут необхідно звернути увагу на вживання антидепресантів – препаратів, що допомагають зафіксувати баланс нейромедіаторів і стабілізувати емоційну сферу. Такі медикаменти мають уживатися лише за відповідного нагляду лікаря й рецептурного обґрунтування. Описана тема є особливо актуальною під час війни, коли депресивні й стресові реакції можуть зростати за експонентою. Медикаментозна стабілізація емоційної сфери може часто проявлятися в таких деструктивних стратегіях: 1) безконтрольне вживання препаратів на основі самолікування без консультації з лікарями і відсутності базової обізнаності в елементарних медичних питаннях (наприклад, можуть використовуватися сильні седативні препарати або навіть плацебо, що жодним чином не впливають емоційну стабілізацію); 2) упереджене ставлення до психотерапевтичної й психіатричної допомоги медикаментозного характеру, засноване на стійких соціальних стереотипах. Обидва поведінкових підходи негативно впливають на емоційний стан особистості й можуть руйнувати суб'єктну активність.

Отже, аналіз психологічних особливостей студентського періоду дає змогу виділити ключові вікові та соціально-психологічні показники цього періоду. У контексті проєктування розвитку студентів, актуалізується питання вивчення шляхів формування суб'єктності здобувачів вищої освіти в умовах війни. Реалізація цього дослідницького завдання має ґрунтуватися на аналізі теоретичних джерел з відповідної проблеми та емпіричному дослідженні. При цьому ключовим аспектом майбутньої діагностики має

бути з'ясування мотивації перебування у віртуальному просторі, що допоможе встановити освітній і розвивальний потенціал віртуального середовища (див. підрозділ 6.2).

6.2. Особливості активності студентів у віртуальному освітньому просторі

Проектування психічного розвитку у віртуальному освітньому просторі передбачає ретельне вивчення особливостей інтернет-активності студентів. У реаліях пандемії коронавірусу, що потім змінився війною значно зросла роль інформаційних технологій для забезпечення ефективності вищої освіти. О. Галинська та С. Білоус вважають, що використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті має передбачати адекватне оцінювання усіх недоліків і переваг, що дозволяє максимально оптимізувати фахову підготовку молоді людини (Galynska&Bilous, 2022). Науковий колектив під керівництвом Е. Vázquez-Cano вважає, що основними проблемами інтеграції інформаційних технологій в освіту є конфіденційність особистих даних, належне технічне обґрунтування процесу, труднощі процесу переведення паперових навчальних матеріалів в електронну форму, низькі навички пошуку інформації в мережі, зниження академічної успішності у новому навчальному форматі (Vázquez-Cano, 2022). М. Kilic, D. Avci, T. Uzuncakmak емпірично аргументують думку про те, що тривалий вплив технологій підвищує тривожні реакції у студентському віці (Kilic, Avci, Uzuncakmak, 2016). Водночас, К. D. Rajab зазначає, що в умовах війни створення інформаційних освітніх середовищ дозволяє підвищити якість освіти за рахунок зменшення чутливості безпекових потреб (Rajab, 2018). Не зважаючи на відмінності наукових позицій дослідників дистанційне і змішане навчання стало повсякденною реальністю сучасної вищої освіти.

М. Смульсон вважає, що дистанційне навчання має реалізовуватися з оперттям на чіткі критерії (Смульсон, 2012). Проектування віртуального освітнього простору має відповідати низці умов: забезпечення відповідності обсягу і складності навчального матеріалу індивідуальним особливостям здобувачів; регулювання оптимального темпу освітнього процесу у віртуальному просторі; організація й підтримка ефективного зворотного зв'язку суб'єктів освіти – у технологічному й психологічному контексті; реалізація психологічної підтримки студентів у дистанційному навчальному середовищі; формування ефективної навчальної мотивації; урахування непередбачуваних аспектів у плануванні навчального курсу, зокрема, військового і технологічного характеру (Варо, 2020).

Феномен дистанційної освіти є актуальним предметом досліджень сучасної психолого-педагогічної науки. В. Прибилова визначає дистанційне навчання як форму організації навчального процесу, фундаментальною

психологічною характеристикою якої є самостійна робота здобувача освіти (Прибилова, 2017). Н. Кучеренко визначає такі основні риси дистанційної освіти: можливість навчання у синхронній та асинхронній формі; структурованість навчання у формах, змісті, меті, дидактичних засобах і методах; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії; реалізація інформаційно-комунікаційних технологій (Кучеренко, 2018).

Л. Гаврілова і Ю. Катасонова зазначають, що організація навчання у віртуальному освітньому просторі має системні переваги, порівняно, з традиційною освітою: 1) створення глобального освітнього простору; 2) можливість вибору оптимальних хронологічних характеристик навчальної діяльності; 3) досягнення освітніх завдань без відриву від виробництва; 4) практично необмежений доступ до інформаційних ресурсів; 5) забезпечення мобільної комунікації суб'єктів навчання; 6) концентрована подача навчального матеріалу у контексті конкретних освітніх компонентів; 7) формування інформаційної й технологічної компетентності; 8) рівноправність учасників освітньої взаємодії; 9) нівелювання комунікативних бар'єрів; 10) творчий характер діяльності педагога (Гаврілова&Катасонова, 2017). Одним з основних позитивних аспектів дистанційної освіти є можливість вільного виконання навчальних завдань через відсутність строгих часових і просторових рамок (Sujarwo et al., 2020). Водночас, проблемними моментами проєктування дистанційної освіти у вищій школі є труднощі повноцінної взаємодії між викладачем і студентом; низька навчальна мотивація навчання; відсутність чітких зв'язків між теорією та практикою; технічні проблеми інтернет-зв'язку й комп'ютеризації; непрогнозований фінансовий аспект процесу (Прибилова, 2017). Проте, означені труднощі поступово втрачають актуальність. Зокрема, поліпшується доступ до дистанційного навчання й ІКТ, що забезпечують якісну взаємодію суб'єктів освіти.

Заслуговує на увагу дослідження індонезійських вчених, що вивчало психологічні наслідки дистанційного навчання на початку пандемії коронавірусу (Irawan, Dwisona&Lestari, 2020). Зокрема, дослідники прийшли до таких висновків: 1) протягом двох тижнів досліджувані почали переживати виражену нудьгу з приводу навчального процесу; 2) фіксуються коливання настрою у зв'язку з великим обсягом навчального матеріалу та порушенням їх методичного обґрунтування. Водночас, науковці встановили, що дистанційне навчання сприяє формуванню цифрової й інформаційної грамотності студентів, стимулює розвиток навичок пошуку інформації, незалежності й відповідальності (Agung, Surtikanti&Quinones, 2020). Водночас, учасники цього дослідження серед труднощів освітнього процесу констатували зростання обсягу інформації, що відводиться на самостійне опрацювання. Слід наголосити, що більшість негативних психологічних наслідків дистанційної освіти було зафіксовано на початку пандемії, коли рівень загальної тривоги й панічних настроїв населення був найвищий. Тобто, виявлені аспекти можна пояснити загальною несприятливою

соціальною ситуацію, що передбачає продовження й удосконалення досліджень ефектів дистанційної освіти.

Т.К.Ф. Chiu, Т.-J. Lin, К. Lonka пропонують низку рекомендацій, спрямованих на зростання якісного використання віртуальних освітніх середовищ у вищій школі: 1) забезпечення і підтримка мотивації студентів і викладачів під час викладання освітніх програм; 2) попередня технічна і методична підготовка студентів до діяльності у віртуальному освітньому просторі; 3) спрямованість на задоволення потреб здобувачів освіти; 4) формування когнітивних і емоційних зв'язків психіки суб'єктів; 5) організація взаємної підтримки у створеному соціальному середовищі; 6) підготовка викладачів до практичного втілення методик формування мотивації здобувачів у віртуальному просторі; 7) підтримка емоційного благополуччя викладачів; 8) вирішення проблеми рівного доступу до технологій дистанційної освіти; 9) удосконалення теоретичних основ дистанційної освіти (Chiu, Lin, Lonka, 2021). На думку Е. Mese і С. Sevilen, умовами стимулювання навчання студентів у процесі дистанційної освіти є ефективна взаємодія між викладачами і здобувачами, контроль групової динаміки спільноти, цікавий зміст курсів, стимулювання розвитку (Mese&Sevilen, 2021).

На основі аналізу теоретичних джерел було проведено емпіричне дослідження специфіки мотивів активності студентів у віртуальному середовищі. Вибірка формувалася зі студентів ЗВО України. Кількість досліджуваних – 60 осіб, віком від 17 до 20 років. Для збирання емпіричного матеріалу було використано анкету визначення мотивів користування Інтернетом (Горошко, 2009; див. додаток 1). Обрана методика складається з 14 тверджень, кожне з яких визначає спонукальний певний стимул інтернет-діяльності: пошук інформації загального та навчального характеру, виконання роботи, цікаве проведення часу, спілкування з навчальною метою, спілкування за інтересами, пошук програмного забезпечення, джерело музичних композицій та кінофільмів, прояв творчості, пошук друзів, романтичні переживання, зменшення самотності, організація позанавчальних заходів. Респондент повинен оцінити пропоновані позиції за семизначною шкалою, кожен бал якої відповідає величині значущості мотиву.

Отримані дані оброблялися методами математичної статистики. Спочатку обчислювалися середнє арифметичне та стандартне відхилення кожної мотиваційної тенденції інтернет-діяльності. Ці операції дозволяли побудувати ієрархію досліджуваних феноменів і, відповідно, визначити загальну значущість кожної спонуки, а також міру єдності чи розбіжності у відповідях респондентів. Для визначення внутрішньої структури інтернет-мотивів було використано факторний аналіз (метод головних компонент), де змінними виступали твердження анкети. У цій статистичній процедурі було застосовано varimax-оберт, визначення кількості значущих факторів відбувалося за критерієм Кайзера, кількість виокремлених чинників не обмежувалася. Інтерпретація отриманих результатів відбувалася через

аналіз факторних навантажень та пояснення змісту отриманих мотиваційних груп. Описані статистичні операції здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.

На основі обчислення показників середнього арифметичного й стандартного відхилення було визначено рангові значення кожного мотиву користування Інтернетом у досліджуваній вибірці (табл. 6.1). Найбільш значущим стимулом мережевої діяльності виявилось «отримання навчальної інформації» ($\bar{x}=6$; $\sigma=0,759$). Цей мотив відображає використання Інтернету для теоретичної й практичної підготовки до навчальних занять. Бачимо, що означеній спонуці властиві найнижчі показники стандартного відхилення, що вказує на схожість результатів опитаних з середніми показником. Другий ранг значущості властивий позиції «прослуховування музики і перегляд фільмів», що характеризує мережевий інтерес студента до мультимедійної продукції ($\bar{x}=5,87$; $\sigma=1,112$). Зафіксовані статистичні характеристики суттєво не відрізняються від виявлених показників попередньої спонуки. Достатньо схожими виявилися тенденції прояву таких спонук користування Інтернетом як «отримання новин про світові події» ($\bar{x}=5,17$; $\sigma=1,368$) і «спілкування з одногрупниками спрямоване на вирішення навчальних завдань» ($\bar{x}=5,15$; $\sigma=1,436$). Отже, що для студентів провідними мотивами мережевої діяльності є інформаційні та розважальні.

Таблиця 6.1

Показники середнього арифметичного та стандартного відхилення мотивів користування Інтернетом

Статистичні позначки	Твердження анкети	Отримання інформації про події, що відбуваються у світі	Отримання навчальної інформації	Виконання певної роботи	Цікаве проведення часу	Спілкування з одногрупниками з метою виконання навчальних завдань	Спілкування з інтересами	Пошук людей зі схожими інтересами	Пошук комп'ютерних програм	Пошук комп'ютерних фільмів	Джерело музики та фільмів	Участь в онлайн іграх	Зменшення почуття самотності	Зменшення статтю протилежною статтю	Спілкування з друзів	Прояв творчості	Проведення розважальних заходів
\bar{x}	5,17	6,00	4,78	4,60	5,15	3,38	4,22	5,87	2,62	2,03	3,92	3,22	3,25	2,23			
σ	1,368	0,759	1,121	1,532	1,436	1,290	1,738	1,112	1,814	1,288	1,825	1,166	1,733	1,140			
R	3	1	5	6	4	9	7	2	13	14	8	11	10	12			

Твердження «виконання певної роботи» відображає використання Інтернету для вирішення завдань повсякденної практичної і професійної діяльності. Цей мотив посідає п'яте місце в ієрархії досліджуваного феномену ($\bar{x}=4,78$; $\sigma=1,121$). Бачимо, що разом зі зменшенням середнього арифметичного зменшився показник стандартного відхилення, що вказує на більш виражену єдність думок щодо цього мотиву. Зазначимо, що означене твердження можна було трактувати з двох точок зору: мережа як засіб

досягнення певної мети (наприклад, отримання інформації щодо виконання певної діяльності) й мережа як місце роботи.

Мотив «цікаве проведення часу» відображає ставлення до мережі як джерела розважального дозвілля й характеризується шостим рангом значущості, а також більшим розмахом поглядів у досліджуваній вибірці ($\bar{x}=4,6$; $\sigma=1,532$). Мотив пошуку комп'ютерних програм є наступним за значущістю ($\bar{x}=4,22$; $\sigma=1,738$). Зростання показників стандартного відхилення може бути обумовлено тим, що опитування проводилося зі студентами різних напрямів підготовки й, відповідно, різним рівнем володіння комп'ютерною технікою.

Восьмий та дев'ятий ранги значущості належить мотивам романтичного спілкування ($\bar{x}=3,92$; $\sigma=1,825$) і пошуку людей зі схожими інтересами ($\bar{x}=3,38$; $\sigma=1,29$). Індивідуальний розмах другої позиції більш виражений, ніж першої, що свідчить про варіативність засобів комунікації з протилежною статтю в студентському періоді. Отримані результати вказують на доволі низьку значущість комунікативних мотивів у досліджуваній вибірці.

Десятий ранг у структурі мотивів користування Інтернетом займає твердження «прояв творчості» ($\bar{x}=3,25$; $\sigma=1,733$). Таким чином, можна стверджувати, що досліджувані не зацікавлені як у використанні мережевого контенту для креативного процесу, так і в розміщенні створених продуктів (малюнків, віршів тощо) на інтернет-ресурсах. Така тенденція може бути пов'язана з інтимністю творчості, що у цьому віковому проміжку відображає не соціальне самовираження, а внутрішні особисті переживання. Низька значущість групи комунікативних мотивів мережевої діяльності підтверджується тенденціями інтернет-мотиву «пошук друзів» ($\bar{x}=3,22$; $\sigma=1,16$). На дванадцятому місці знаходиться інструментальний мотив використання Інтернету для проведення культурних заходів ($\bar{x}=2,23$; $\sigma=1,14$). Виявлені показники означеної спонуки можна пояснити низьким рівнем розвитку організаторських здібностей і відповідної сфери інтересів.

Останні місця в ієрархії інтернет-спонук студентів належать мотивам «участь в онлайн іграх» ($\bar{x}=2,62$; $\sigma=1,814$) й «зменшення відчуття самотності» ($\bar{x}=2,03$; $\sigma=1,288$). Ці дані можуть свідчити про низьку актуальність всесвітньої мережі як засобу «втечі від реальності».

За результатами факторного аналізу було виокремлено п'ять мотиваційних груп користування Інтернетом на початку студентського періоду (табл. 6.2).

До першої групи було включено мотиви «вияв творчості» (0,771), «романтичне спілкування» (0,709), «проведення розважальних заходів» (0,688), «спілкування щодо навчальних тем» (0,588), «зменшення самотності» (0,585). Бачимо, що факторні навантаження різняться за величиною і найбільш вагомою є креативна спонука, що вказує на її домінуюче значення у виокремленому комплексі. Тобто, не зважаючи на те, що середні показники означеного мотиву є низькими, його зв'язки з іншими досліджуваними

компонентами достатньо суттєві. Отже, виокремлений фактор можна охарактеризувати як «самореалізаційно-комунікативний».

Другий фактор містить мотиви «цікаве проведення часу» (0,824), «онлайн ігри» (0,797), «музика і фільми» (0,604), «пошук комп'ютерних програм» (0,576). Зважаючи на розподіл факторних навантажень, виокремлений компонент можна охарактеризувати як «розважально-інструментальний», оскільки досліджуваний комплекс об'єднує рекреаційні спонуки і ставлення до Інтернету як до засобу.

Третій фактор складається з двох мотивів «виконання роботи» (0,777) і «спілкування за інтересами» (0,579). На нашу думку, цю групу можна охарактеризувати як «інструментально-пізнавальну», оскільки у другій спонуді визначальною є інформаційна складова, а не комунікативна.

Таблиця 6.2

Розподіл факторних навантажень мотивів користування Інтернетом

Мотиви користування Інтернетом	Компоненти				
	1	2	3	4	5
інформація про світові події			,874		
навчальна інформація					,822
виконання роботи				,777	
цікаве проведення часу		,824			
навчальне спілкування	,588				
спілкування за інтересами				,579	
пошук програм		,576			
вияв творчості	,771				
пошук друзів			,619		
проведення розважальних заходів	,688				
зменшення самотності	,585				
онлайн ігри		,797			
романтичне спілкування	,709				
музика і фільми		,604			

Четвертий фактор включає мотиви «здобуття інформації про світові події» (0,874) та «пошук друзів» (0,619). Зазначимо, що цей фактор містить спонуки другого та одинадцятого рангів значущості. На нашу думку, у контексті отриманих результатів словосполучення «пошук друзів» можна характеризувати як встановлення контактів у соціальних мережах з наступним моніторингом активності користувачів, що не обов'язково передбачає повноцінне спілкування. Тому виокремлений мотиваційний чинник можна назвати «інформаційним».

П'ятий фактор складається з одного мотиву – «отримання навчальної інформації» (0,822), тому його можна охарактеризувати як «навчальний». Зазначимо, що досліджувана спонука є найбільш популярною в респондентів. Цікаво також те, що цей фактично не корелює з іншими спонуками користування Інтернетом, що може вказувати на відокремленість навчальної діяльності від повсякденного життя студентів.

Отже, за результатами факторного аналізу можна стверджувати особливу актуальність інструментальних, пізнавальних і розважальних мотивів студентів у контексті їх перебування у віртуальному середовищі. Зазначимо, що описане дослідження проводилося ще до початку повномасштабної війни, тому отримані дані потребують уточнень. Водночас, емпіричні дані є орієнтиром проектування розвитку суб'єктності студентів у контексті розробки психологічного обґрунтування впливу віртуального освітнього простору. Зокрема, значущою є інформація про актуальність пізнавальної мотивації користування Інтернетом у студентському віці. Отримані результати є одним з орієнтирів проектування програми формування суб'єктності студентів у віртуальному освітньому просторі ЗВО (див. підрозділ 6.3).

6.3. Обґрунтування й експериментальна перевірка моделі проектування розвитку суб'єктності студентів у віртуальному освітньому просторі

У контексті мети і завдань проектування розвитку суб'єктності студентської молоді було сплановано і проведено педагогічний, формувальний експеримент. В якості допоміжних методів використано тестування й спостереження. Експеримент реалізовано у контексті дистанційного навчання, що здійснювалося у період карантинних обмежень 2020–2021 років. Сформульовано експериментальну гіпотезу, згідно якої створення специфічних психологічних умов у віртуальному освітньому середовищі позитивно впливає на формування суб'єктності студентів. Незалежна змінна – психологічні умови організації дистанційної освіти, що включали використання мотиваційних вправ і рефлексивних звітів. Мотиваційні блоки – це комплекс завдань, що спрямований на стимулювання продуктивності навчальної діяльності, підвищення пізнавального інтересу, навичок самостійної роботи. Рефлексивні звіти – це відкриті анкети, де студент має зазначити підсумки проведеного самоаналізу. У цих звітах необхідно оцінити власні досягнення, зупинитися на можливих труднощах, зафіксувати шляхи покращення результатів. Для проектування важливо визначити результат майбутньої діяльності, тобто суб'єктність студентів, що відображалася через такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний. Було визначено три рівні сформованості кожного компоненту: високий, середній і низький. Зміни кожного критерію вивчалися за допомогою комплексу діагностичних

інструментів: 1) мотиваційний – тест «Рівень задоволеності професією»; 2) когнітивний – тестові технології для з'ясування рівня знань, теоретичного й практичного мислення майбутніх фахівців, що було реалізовано в залежності від обраної спеціальності досліджуваних; 3) операційно-діяльнісний – спостереження за професійними вміннями і навичками, що здійснюється за визначеною програмою; 4) рефлексивний – анкета визначення рівня сформованості самоаналізу особистості. Підібрані для діагностування мотиваційного і рефлексивного компоненту тести відповідають психометричним вимогам надійності та валідності. Тестові технології для визначення рівня сформованості когнітивної складової перевірені багаторічним досвідом їх практичного використання та узгодженням зі змістом робочих навчальних програм. Спостереження базувалося на розробленій системі критерій і показників щодо практичної реалізації професійних якостей студентів у педагогічному процесі.

Формування експериментальної та контрольної групи здійснювалося на основі здобувачів освіти Інституту педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка і Київського національного лінгвістичного університету. Кількісний склад вибірок – 102 особи (контрольна вибірка) і 110 осіб (експериментальна вибірка). Вік досліджуваних – 18-21 рік (студенти бакалаврату і магістратури). Всі учасники експерименту попередньо надавали згоду на участь у дослідженні. Експеримент складався з таких етапів: 1) проведення первинного емпіричного зрізу, що ставить на меті встановлення рівнів сформованості визначених компонентів професійної готовності; 2) проведення експериментального впливу; 3) проведення та обробка результатів повторних діагностичних зрізів; 4) порівняння отриманих даних з метою визначення ефективності реалізованих психологічних вимог для ефективності дистанційної освіти; 5) формулювання висновків.

У процесі дослідження використано такі методи: 1) педагогічний експеримент; 2) тестування; 3) спостереження; 4) t-критерій Стьюдента для визначення значущості виявлених відмінностей. Обчислення даних відбувалося за допомогою програми SPSS.

У дослідженні брали участь студенти спеціальностей «Середня освіта», «Філологія», «Психологія», «Менеджмент», «Маркетинг» денної та заочної форм навчання. При формуванні вибірок здобувачі освіти обох форм навчання розподілялися рівномірно. У контексті експерименту було реалізовано низку навчальних дисциплін і програми виробничих практик у формі дистанційної освіти. Тобто, дослідження передбачало комплексну роботу, що проявлялася

В обох вибірках здійснювалася дистанційна освіта, оскільки це було обумовлено вимогами актуальної суспільної ситуації. У контрольній вибірці, роль викладача обмежувалася викладенням матеріалів та перевіркою знань. В обох вибірках було передбачено ефективний зворотній зв'язок, що здійснювався за допомогою платформ GoogleMeet та Zoom. В

експериментальній вибірці, у процесі занять було реалізовано блок мотиваційних вправ і рефлексивні звіти. Первинна і вторинна діагностика також здійснювалася в режимі онлайн. Загальна тривалість експерименту – сім місяців (2020 – 2021 рік навчальний рік).

У контексті процесу проєктування, доцільно проаналізувати специфіку перебігу педагогічного експерименту, що забезпечить подальшу оптимізацію освітнього процесу у вищій школі. Проведене спостереження дає підстави до виділення основних проблем, що виникали у процесі реалізації дистанційної освіти: 1) педагогічні – труднощі адаптації традиційних педагогічних методик до умов дистанційного навчання, особливо це стосується мотиваційних блоків і рефлексивних звітів; 2) психологічні – низька пізнавальна мотивація здобувачів, відсутність сформованих навичок самостійної роботи, труднощі сприймання матеріалу та фіксації уваги в процесі організації віртуального освітнього простору; 3) організаційні – труднощі в забезпеченні ефективної координації спільних дій викладача зі студентами; 4) технічні проблеми – низька якість Інтернету, наявність ефективних засобів зв'язку.

Аналізуючи особливості виконання психологічних завдань в експериментальній групі можна зробити висновок, що більшість студентів відповідально і якісно ставилися до цієї роботи. Водночас, можна констатувати, що з більшою цікавістю здобувачі освіти ставилися до виконання мотиваційних вправ, порівняно з написанням рефлексивних звітів. Таку ситуацію пояснюємо тим, що мотиваційні завдання представлені в ігровій формі, тому краще стимулюють пізнавальний інтерес й позитивні емоційні переживання. Виявлено також тенденцію поступового зниження якості здійсненого самоаналізу протягом експериментального періоду. Так, на початку дослідження, студенти писали більш розгорнуті, деталізовані звіти, а в кінці курсу часто обмежувалися простою констатацією виконаних дій. У такому випадку, викладачі постійно спрямовували учасників дослідження до відповідального здійснення самоаналізу. Зауважимо, що студенти більш охоче фіксували й аналізували власні успіхи, ніж невдачі. Також труднощами супроводжувалися спроби визначити причини своєї успішності чи неуспішності.

Кількісні результати дослідження представлено у таблиці 3. Проаналізуємо результати первинної діагностики з метою визначення сформованості складових суб'єктності студентів.

Мотиваційний компонент визначається показниками задоволеності професією, спрямованості на самовдосконалення, здатності до стимулювання власної діяльності. В обох групах переважає середній рівень мотиваційної складової. Низькі показники цього компоненту суб'єктності виявлено майже у третини студентів обох груп. Високі показники мотиваційної складової виявлено приблизно у десяти відсотків опитаних. Отримані результати свідчать про недостатній рівень сформованості досліджуваного компоненту студентів. Таку тенденцію, зокрема, можна пояснити кризою професійного

вибору, коли отриманий фах сприймається більш реально, життєві плани конкретизуються у контексті оцінки актуальних соціальних реалій.

Когнітивний компонент суб'єктності – це сукупність фахових знань і показників розвитку мислення досліджуваних студентів. Продовжується фіксуватися переважання середніх показників, причому в обох групах їх виявлено більше, ніж у 60 відсотків опитаних. Низькі показники когнітивного компоненту діагностовано 13,73 % і 14,54 % досліджуваних. Високий рівень ю спостерігається приблизно у п'ятої частини досліджуваних. На нашу думку, отримані результати є недостатніми для студентів у контексті здобуття вищої освіти. У цілому, рівні сформованості когнітивної складової суб'єктності дещо вище, ніж мотиваційної.

Таблиця 6.3

Динаміка рівнів сформованості компонентів суб'єктності студентів у віртуальному освітньому просторі

Компоненти суб'єктності	Рівні сформованості	Кількість досліджуваних							
		Контрольна група				Експериментальна група			
		До впливу		Після впливу		До впливу		Після впливу	
		%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб
Мотиваційний	Низький	37,26	38	34,31	35	35,45	39	6,36	7
	Середній	51,96	53	51,96	53	55,45	61	63,64	70
	Високий	10,78	11	13,73	14	9,1	10	30	33
Когнітивний	Низький	13,73	14	3,92	4	14,54	16	2,73	3
	Середній	66,67	68	45,09	46	64,55	71	43,64	48
	Високий	19,6	20	50,99	52	20,91	23	53,63	59
Операційно-діяльнісний	Низький	30,39	31	13,73	14	27,27	30	4,54	5
	Середній	62,75	64	57,84	59	65,45	72	50,91	56
	Високий	6,86	7	28,43	29	7,28	8	44,55	49
Рефлексивний	Низький	44,12	45	40,2	41	44,55	49	12,73	14
	Середній	52,94	54	55,88	57	50,91	56	54,55	60
	Високий	2,94	3	3,92	4	4,54	5	32,72	36

Основними критеріями операційно-діялісного компоненту є показники розвитку професійних умінь і навичок, що проявляються у виконанні відповідних завдань. В обох групах домінує середній рівень

сформованості, що перевищує 60 відсотків. Приблизно у третини досліджуваних студентів діагностовано низькі показники компоненту. Високий рівень сформованості фахових знань і навичок студентів виявлено менш, ніж у десяти осіб обох груп. Привертає увагу, що розвиток показників операційного компоненту, в цілому, є нижчим, ніж когнітивного.

Рефлексивний компонент включає здатність до самоаналізу і професійної самооцінки. У цілому, для цієї складової характерна найменша сформованість серед досліджуваних компонентів. Так, дуже вираженими у досліджуваних студентів є низькі показники (44,12 % і 44,55 %). Середні значення зафіксовано у половини досліджуваних обох груп, а високі – лише у дев'яти опитаних. Такі тенденції можна пояснити як загальними особливостями структури самосвідомості особистості, так і відсутністю цілеспрямованої роботи з розвитку цього компоненту. Аналіз цього компоненту є одним з ключових умов розуміння динаміки суб'єктності у студентському віці.

Проаналізуємо динаміку показників суб'єктності у результаті проведення формувального експерименту, що передбачав створення оптимальних психологічних умов віртуального освітнього середовища.

У контрольній вибірці показники мотивації змінилися несуттєво після реалізації курсу дистанційної освіти. Так, низький рівень знизився, а високий, відповідно, підвищився, у трьох осіб – на 2,95 %. Середній рівень у кількісному вимірі залишився сталим (51,96 %). В експериментальній групі спостерігається суттєве зниження кількості осіб з низькими показниками професійної мотивації – на 29,09 %. Середній рівень компоненту зріс у 8,19 % досліджуваних. Кількість студентів з високими показниками мотиваційної складової підвищилася на 20,9 % після реалізації експериментальної програми. Отже, використання ігрових вправ для розвитку спонукальної сфери майбутнього фахівця позитивно впливає на сформованість мотиваційного компоненту суб'єктності.

Проаналізуємо динаміку когнітивного компоненту. У контрольній групі низький рівень сформованості цієї складової змінився у 9,81 % досліджуваних студентів. Середній рівень професійних знань знизився у 21,58 %. Високі показники когнітивного компоненту зросли у 31,39 % опитаних. В експериментальній групі низький рівень знань покращився у 11,81 %. Середній рівень знизився у 20,91 % досліджуваних. Високий рівень когнітивного компоненту студентів експериментальної групи зріс у 32,73 %. Тобто, бачимо, що в обох групах, де проводилося дистанційне навчання рівень інформаційної підготовки досліджуваних покращився. Тобто, результативність засвоєння знань у віртуальному освітньому середовищі фіксується незалежно від наявності специфічних психологічних умов процесу.

Формування операційно-діяльнісного компоненту суб'єктності здійснювалося під час проходження практичної підготовки, що також було

реалізовано у дистанційній формі. У контрольній групі низькі показники трансформувалися у 16,66 % студентів, тоді як в експериментальній – цей показник становить 22,73 %. Середній рівень сформованості компоненту досліджуваних контрольної групи у кількісному вимірі змінився несуттєво – у 4,91 %. В експериментальній групі середні показники професійних умінь і навичок змінилися більш істотно – у 14,54 % досліджуваних. Високий рівень операційно-діяльнісного компоненту після проведення експерименту зріс в обох групах – 21,57 % контрольної і 37,27 % експериментальної. Тобто, можемо констатувати, що в обох вибірках фіксуються суттєві зміни діяльнісного компоненту, проте вправи мотиваційного блоку і написання рефлексивних звітів позитивно впливає на формування професійних умінь і навичок. Таку ситуацію можна пояснити тим, що мотивація є важливою складовою діяльності і визначає реалізацію конкретних дій у контексті ствердження суб'єктності студентів.

Рефлексивний компонент суб'єктності у контрольній групі майже не змінився. Так, низький рівень компоненту знизився у 3,92 % опитаних, середні показники зросли у 2,94 %, а високі значення змінилися лише в однієї особи. В експериментальній групі виявлено суттєві зміни рефлексивної складової у бік покращення. Низький рівень знизився у 31,82 % досліджуваних, середній зріс у 3,64 %, а високі показники підвищилися у 28,18 %. Тобто, використання мотиваційних вправ і рефлексивних самозвітів позитивно впливає на продуктивність педагогічного самоаналізу студентів. Очевидно, що особливо актуальним у цьому випадку є використання рефлексивних технік. Цей факт є особливо важливим для формування основи суб'єктності здобувачів вищої освіти.

Для більш глибокого аналізу виявлених у результаті проведеного експерименту відмінностей було обчислено статистичні критерії значущості. Оскільки, результати проведених тестувань представлено у порядкових шкалах, то використано непараметричний t-критерій Стьюдента. Реалізація цієї статистичної процедури дозволяє визначити значущість змін у залежних вибірках, тобто порівняти результати кожної групи на початку і по закінченню експерименту.

Таблиця 6.4

Показники t-критерію Стьюдента компонентів суб'єктності контрольної та експериментальної вибірок

Компоненти суб'єктності	t-критерій Стьюдента	
	Контрольна груп	Експериментальна група
Мотиваційний	0,89	2,87**
Когнітивний	3,14**	3,23**

Операційно-діяльнісний	2,98**	3,34**
Рефлексивний	0,75	3,17**

Результати проведеного аналізу представлені у таблиці 6.4. Коефіцієнти позначені зірочкою відображають значущість відмінностей на рівні $p = 0,05$, а коефіцієнти з двома зірочками – на рівні $p = 0,01$.

Встановлено, що у контрольній групі мотиваційний і рефлексивний компоненти не зазнали статистично значущих змін у процесі експерименту ($t = 0,89$, $t = 0,75$). Водночас, спостерігаються значущі зміни ($p = 0,01$) в когнітивному та операційно-діяльнісному компонентах суб'єктності ($t = 3,14$, $t = 2,98$).

В експериментальній групі значущі зміни ($p = 0,01$) виявлено за усіма компонентами суб'єктності. Коефіцієнти за мотиваційною, когнітивною, операційно-діяльнісною і рефлексивною складовою, відповідно, становлять: $t = 2,87$, $t = 3,23$, $t = 3,34$, $t = 3,17$. Бачимо, що результати обчислення t -критерію Стьюдента підтверджують висновки аналізу відсоткових зрушень проведеного формувального експерименту.

Отже, ефективність моделі проєктування суб'єктності студентської молоді підтверджено результатами формувального експерименту. Отримані дані вказують на шляхи удосконалення цього психолого-педагогічного інструменту. Водночас, експериментальні результати вимагають постійного перегляду у контексті зміни соціокультурних умов навчання здобувачів освіти.

Отже, проблема ефективної реалізації дистанційної освіти постійно декларувалася як дуже значуща для психолого-педагогічної науки, проте пандемія COVID-19, війна та її наслідки для функціонування соціуму обумовили необхідність негайного переходу від теоретичних конструкцій до практичного впровадження конкретних курсів. У цьому контексті, на особливу увагу заслуговують дослідження освітнього процесу у вищій школі, що відповідає за формування суб'єктності і компетентності майбутніх фахівців. Продуктивність вищої освіти у сучасних умовах суттєво залежить від впровадження віртуального освітнього простору, що визначається обґрунтуванням відповідних психологічних умов, оскільки в центрі процесу знаходиться особистість з її особливостями і проблемами.

Результати емпіричного дослідження особливостей активності студентів у мережі Інтернет дає підстави зробити низку узагальнень. Зокрема, для здобувачів вищої освіти найбільш актуальними інтернет-спонуканнями є інформування про навчання та події, що відбуваються у світі; «скачування», перегляд і прослуховування музики та фільмів; допомога у виконанні певної роботи. Тобто, провідними є інструментальні та пізнавальні мотиви. Деяко меншою, але теж вираженою є актуальність рекреаційних мотивів, що передбачає ставлення до мережі як джерела розваг. Мотиви спілкування та самоствердження не є актуальними для студентів. Втрату значущості цих

орієнтирів можна пояснити спрямованістю особистості на реальне життя. Ця теза підтверджується відсутністю актуальності так званих мотивів «втєчі» у віртуальність. За результатами факторного аналізу можна виокремити такі основні комплекси мотивів користування Інтернетом на початку студентського періоду у педагогічних закладах вищої освіти: самореалізаційно-комунікативний, інформаційний, розважально-інструментальний, інструментально-пізнавальний, навчальний.

У результаті первинного діагностичного зрізу встановлено, що переважають середні показники сформованості компонентів суб'єктності студентів. При цьому, когнітивний параметр розвинений найкраще, а рефлексивний – найгірше. Використання мотиваційних вправ і рефлексивних звітів продемонструвало ефективність у формуванні суб'єктивності студентів у процесі дистанційної освіти. Зазначимо, що при аналізі динаміки рівня сформованості професійних знань (когнітивного компоненту) було виявлено позитивні, значущі зміни як у контрольній, так і в експериментальній вибірці. Показники операційно-діяльнісного компоненту змінилися в обох вибірках, проте в експериментальній ці зрушення є більш суттєвими. Мотиваційний і рефлексивний параметри суб'єктності у результаті дослідження показали позитивну динаміку в експериментальній групі, тоді як у контрольній таких змін не виявлено. Використання статистичних процедур підтвердило значущість виявлених відмінностей. Отримані дані можна використовувати у практиці діяльності працівників ЗВО у контексті організації та реалізації віртуального освітнього простору. Зокрема, результати дослідження можуть бути покладені в основу спеціалізованих програм психологічної підготовки для викладачів дистанційних курсів. Подальші перспективи дослідження проблеми полягають у дослідженні впливу психологічного стану педагогів на ефективність дистанційної освіти. Також актуальним є порівняння результатів використання мотиваційних вправ і рефлексивних звітів у традиційному і дистанційному навчанні.

РОЗДІЛ 7. ВІДНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ ПІСЛЯ ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ ВІЙНИ

7.1. Філософське і психологічне розуміння категорії суб'єктності

Через воєнні дії Росії на території України значно підвищилася кількість розладів та реакцій, пов'язаних зі стресом та психічною травмою. Така ситуація потребує розвинення широкої системи первинної, вторинної та третинної профілактик*и розладів цього спектру, яка включає низку послуг від короткострокових кризових інтервенцій до стаціонарних медико-психологічних реабілітаційних центрів. Важливою ланкою в цій системі є допомога постраждалим у віртуальному просторі, зокрема створення курсів самопомоги. Такі курси можуть відігравати роль допоміжного засобу для інших видів допомоги постраждалим, так і самостійного інструменту за неважких ступенів розладу. Важливість допомоги у віртуальному просторі також обумовлюється нестачею підготовлених спеціалістів кризових психологів та травмофокусованих психотерапевтів.

При розробці таких курсів самопомоги постають кілька проблем. Першою проблемою є широкий спектр розладів та реакцій, які входять в групу пов'язаних зі стресом – ця група може включати посттравматичний стресовий розлад (простий та комплексний), розлади адаптації, затяжні стресові реакції, ускладнене горювання, моральну травму, культуральний шок, посттравматичні розлади особистості тощо. Водночас при наданні допомоги у вигляді курсу самопомоги немає можливості диференціювати проблему людини та запропонувати відповідну методику – тобто віртуальний інструмент самопомоги повинен охоплювати весь перерахований спектр. Звідси впливає друга проблема – відсутність розробленої методики роботи з усім цим спектром навіть в індивідуальній або груповій терапії, хоча і існує значна кількість методик для більшості окремих розладів з цієї групи.

Так, при розробці курсів самопомоги для розладів та реакцій, пов'язаних зі стресом та психічною травмою неможливо спиратися на якусь вже розроблену методику з доказовою ефективністю, а необхідно розробляти нову або інтегрувати вже існуючі методику. У цьому розділі ми будемо йти першим шляхом – розробки методики, що підходить для роботи у віртуальному просторі та яка може охоплювати максимально широко всі розлади з групи постстресових. Головним концептом було обрано суб'єктну парадигму, яка широко розроблялася в українській психологічній думці (Татенко, 2006). Стресові розлади в цьому разі розглядаються з погляду девальвації суб'єктності. Шлях розробки методу допомоги ми починаємо з філософсько-методологічних засад суб'єктності, на основі яких розробляється конкретна теорія та сам метод, який втілюється в конкретний курс самопомоги.

Категорія суб'єктності є одним з центральних понять філософії, та розроблялася первісно в рамках цієї дисципліни, та саме з філософії психологічна наука і запозичила цей концепт. Категорії відповідні суб'єктності можна знайти ще у античних філософів. Скоріше за все ще у Геракліта з поняттям суб'єктності перегукується його «душа, що розуміє логос». У Аристотеля конотати суб'єктності відслідковуються у його розділенні на людей-вільних (у яких розум панує над тілом), та на людей-рабів (у яких тіло панує над розумом). Та й взагалі, в античній філософії саме поняття філософа, який прагне до мудрості та панування розуму, відповідає сучасному поняттю суб'єктності. Та тоді і всю античну філософію в такому разі (яка, ми зараз точно знаємо дякуючи трудам П. Адо, була не стільки теоретичною дисципліною, скільки набором духовних практик з виховання душі) можна назвати великою практикою по вихованню суб'єктності (Адо, 2014).

Етимологію слова *суб'єкт* можна розглядати як дериват терміну *об'єкт* за допомогою приставки *суб-*, тобто суб'єкт етимологічно означає суб-об'єкт, тобто якась особлива категорія об'єктів. З іншого боку, значення слова можна тлумачити прямо з лат. *subjectum* як те, що лежить внизу, знаходиться в основі (*sub* – під, *jacere* – кидаю, кладу основу). У такому сенсі суб'єкта часто розуміють в філософії як того, хто є сам причиною своєї діяльності, на відміну від об'єкта, яким керує зовнішня причинність.

Перше зародження поняття суб'єкта в філософії пов'язано з ім'ям «Декарта 12 сторіччя» П'єра Абеляра. У праві Абеляр наголошував, що, оскільки суб'єктивний намір визначає моральну цінність людських дій, правові наслідки дії пов'язані з особою, яка її вчинила, а не лише з дією. За допомогою цієї доктрини Абеляр створив у середні віки ідею окремого суб'єкта, яка досі є центральною для сучасної юриспруденції. Після Абеляра використовує поняття суб'єктності у своїй філософії Тома Аквінський, де він його розуміє як одночасний акт усвідомлення та самоусвідомлення.

Однак, все ж таки батьком поняття суб'єктності вважається Рене Декарт, який в своїй дуалістичній філософії протипоставив дві базові субстанції – протяжну та мислячу. У такому разі весь світ складається з двох категорій речей: *res extensa* (протяжна річ) та *res cogitans* (мисляча річ), або, сучасною мовою, з об'єктів та суб'єктів. Тобто головною характеристикою суб'єкта за Р. Декартом є самосвідомість, цим суб'єкт і відрізняється від об'єктів.

Виходячи з цього, суб'єктність іманентно пов'язана зі свідомістю і самосвідомістю, та філософська традиція визначає суб'єкт як носія діяльності, свідомості та пізнання. Як іманентні риси суб'єктності здебільшого філософи визнають такі:

- Свідомість/самосвідомість;
- Пізнання;
- Активність;
- Волю.

Однак, хоча здебільшого філософи і будуть сходитися в цих основних характеристиках суб'єктності, однак представники двох основних течій філософії (емпірики та раціоналісти, або матеріалісти та ідеалісти, або номіналісти та реалісти) будуть розуміти ці характеристики по-різному. Для емпіриків свідомість є передусім функцією віддзеркалення реальності, і головною її характеристикою тому є предметність. Тому і характеристиками суб'єктності для них будуть: предметність, в розумінні бути предметним утворенням і діяти тільки предметним способом; свідомість в сенсі віддзеркалення реальності, та що зорієнтовує суб'єкта у навколишньому середовищі та визначає мету діяльності; активність, яка забезпечує провідну роль суб'єкта у взаємодії з навколишнім світом; воля, наявність якої робить предметну діяльність здійсненою і забезпечує досягнення поставленої мети (Йолон, 2002). Хочеться зазначити, що в радикальному прояві традиції емпіризму свідомість як самостійна незалежна субстанція взагалі заперечується та, як наслідок, заперечується і сама суб'єктність. Як проєкцію цього погляду в сучасні наукові концепти можна назвати такі теорії свідомості як епіфеноменалізм, та ще радикальніший підхід елімінативізму з повним запереченням існування свідомості (відомим представником є Деніел Деннет).

Протилежно дивиться на суб'єктність ідеалістична філософія, для якої суб'єктність є базовим поняттям, а не похідним, як в емпіричній традиції. Поняття суб'єктності розроблялася повною мірою в класичній філософії (можна взяти на себе сміливість сказати, що класична філософія і є філософією суб'єктності), та пов'язана з іменами трьох великих філософів Іммануїла Канта, Йоганна Готліба Фіхте та Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля. Поєднує цих трьох основних представників класичного ідеалізму трансцендентальний погляд на свідомість, започаткований І. Кантом.

Напевно, найбільше на психологічну думку вплинув погляд на суб'єкта Г. Гегеля, для якого суб'єкт є актором пізнання абсолютної ідеї через свій розум через що (в сенсі, через таке пізнання абсолютної ідеї) і відбувається еволюція розуму. По-справжньому ж людина стає суб'єктом, коли починає вільно використовувати свій розум в діяльності впорядкування навколишньої дійсності відповідно до вимог свого вільного розумного мислення (Гегель, 2019). Гегеліанська думка через К. Маркса приходить в психологію у вигляді діяльнісного підходу. Можна сказати, що психологічною проєкцією гегеліанського суб'єку в психологію є погляд на суб'єктність як на здатність до *вчинку*, в розумінні особистісної форми поведінки, в якій здійснюється самостійний вибір цілей та способів досягнення, та/або в розумінні акту морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість – у своєму ставленні до себе самої, до іншої людини, суспільства, до світу в цілому. У західній психотерапевтичній думці як аналог діяльнісному погляду на суб'єктність можна зазначити поняття агентності (англ. *agency*), під яким часто розуміється відчуття індивіда себе як вільного автора своїх же вчинків. Так, гегеліанська традиція висвітлює діяльнісний

аспект суб'єктності – здатність бути автором своїх власних вчинків, незалежно від соціального тиску, творчо, морально та конструктивно перебудовуючи оточуючу дійсність.

Менш впливовими на академічну психологію були погляди на суб'єктність Г. Фіхте, який розглядав суб'єкта через категорію самопокладання (Fichte, 2021). Згідно думки цього філософа, людина наділена самопокладаючою сутністю, що відрізняє її від усіх інших речей світу. У такому разі суб'єктність людини і виражається через таке самопокладання, або кажучи інакше, суб'єктом є той, хто сам себе конструює, і у такому самоконструюванні людина досягає своєї цілісності (на відміну від стану розщеплення на Я та не-Я). Цікаво, що в екзистенціальній філософії при розмірковуваннях про людину як про «проект самого себе» майже не можна знайти посилань на Г. Фіхте, який чітко артикулював цю думку більш ніж за 100 років поперед ними.

Однак найбільше нас тут будуть цікавити погляди на суб'єктність І. Канта, який розглядає пізнавальний аспект суб'єктності, що в проекції на психологічну думку знайшло своє відображення в зв'язуванні суб'єктності з інтелектом. Нас тут цікавить думка І. Канта не тому, що філософія Г. Фіхте або Г. Гегеля не можуть бути застосовані в психотерапії з опорою на відновлення суб'єктності – погляди Г. Фіхте нам може давати філософське підґрунтя для концептуалізації процесів розщеплення та дисоціації, а погляди Г. Гегеля для концептуалізації діяльності людини як актора власних дій. Однак ці концепції будуть придатні тільки для роботи психолог-клієнт в кабінеті *per se*, а для інтервенцій через курси самодопомоги у віртуальному просторі, на методологічне обґрунтування яких спрямована ця робота, вони не підходять.

І. Кант у своїй критиці чистого розуму (Кант, 2000) установлює трансцендентальність пізнання – до будь-якого емпіричного пізнання існують іманентно закладені в свідомість апріорні форми, через які емпіричний світ і пізнається. Наприклад, самими базовими формами є простір та час, які існують як форми сприйняття реальності у нашій свідомості, але не існують в реальності. Основною операцією пізнання є трансцендентальний синтез апперцепцій, через який у людини з'являється цілісне знання. Носій зазначених апріорних універсальних форм пізнання та виконавець функції трансцендентального синтезу апперцепцій у І. Канта є трансцендентальний суб'єкт. Також І. Кант виділяє чотири рівня пізнання реальності: рівень відчуттів, рівень схем, рівень понять (розсудок) та рівень ідей (розум). Так, пізнання наче «підіймається» з чуттєвого рівня на найвищий «ідейний» рівень: на чуттєвому рівні формуються цілісні образи об'єктів (апперцепцій), потім ці образи схематизуються на рівні схем, перетворюються у поняття, які на найвищому рівні інтегруються в ідеї.

Так, І. Кант концентрується на пізнавальній функції суб'єктності. З цього погляду суб'єктність людини буде тим вищою, чим вищий рівень її пізнавальної активності, головним аспектом якої є не стільки раціональний

аспект, скільки синтезуючий. Пізнання світу у І. Канта може бути лише цілісним або, як би ми сказали сучасною мовою, інтегративним.

І. Кант розділяє пізнавальну активність на декілька рівнів. Найчастіше згадуються лише три рівня (відчуття, розсудок, розум), забуваючи, що І. Кант вводив проміжний між відчуттям та розсудком рівень схем, де апперцепції перед тим як перейти в поняття схематизуються. Поняття схем І. Канта майже повністю відповідає поняттю когнітивних схем в когнітивній психології. Отже, маємо чотири рівня пізнання реальні за І. Кантом: рівень відчуттів, що оперує апперцепціями; рівень схем, що оперує когнітивними схемами; рівень розсудку, що оперує поняттями; рівень розуму, що оперує ідеями. Причому, по-перше, всі операції пізнання у Канта є виключно цілісними – синтетичними. По-друге, всі чотири рівня не є незалежними один від одного, а є скоріше включеними один до одного – наприклад, поняття предмета в згорнутому вигляді обов'язково містить у собі в згорнутому вигляді його апперцепцію. У подальшому аспекти синтетичності та вкладеності один в одного будуть для нас важливими.

7.2. Реконструювання ментальних моделей світу при посттравмівному відновленні суб'єктності

Раніше (Старков, 2023б) ми запропонували розглядати кантіанський підхід з психологічного погляду на пізнавальний аспект суб'єктності та використовувати такий підхід у розробці підходів до самодопомоги у віртуальному просторі. Також ми будемо спиратися на концепцію інтелекту, який тут розуміється як цілісне (інтегральне) психічне утворення, що відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач (Смульсон, 2009). Третім підходом, що тут використовується, є концепт ментальних моделей, носієм яких є суб'єкт, що розробляється в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання (Смульсон та ін., 2021).

Переходячи до психологічного поняття інтелекту як до психічного утворення, що конструює моделі світу, ми повинні виділити відповідні їй чотири рівня інтелекту або чотири рівня конструювання ментальних моделей. І тоді, для подальшого руху, нам необхідно докладніше розглянути поняття ментальної моделі.

Термін ментальна модель є не до кінця визначеним в психологічній думці. Частина спеціалістів використовує цей термін синонімічно ментальній репрезентації, по суті, зводячи ментальні моделі до когнітивних схем, в такому разі просто дублюючи теорію та не вносячи нічого нового. Інші спеціалісти намагаються надавати ментальним моделям скоріше синтетичне значення, яке є опозиційним редукції сприйняття реальності до когнітивних схем. Так, Johnson-Laird в своїй теорії міркування на основі ментальних моделей, проводить аналогію ментальних моделей з моделями архітекторів у тому сенсі, що їхня структура аналогічна структурі ситуації, яку вони

представляють, на відміну від структури логічних форм (Johnson-Laird, 1983). М.Л. Смульсон визначає ментальну модель як «продукт роботи коаліційованого інтелекту, в якому активно і продуктивно задіяні як когнітивні, так і метакогнітивні його складові, а також всі три основні функції – відображувальна, ціннісно-орієнтувальна, прогностично-перетворювальна», та що вона є «відрефлексованим конгломератом образу та концепту (когніції), ширшим за образ і концепт, оскільки при цьому поєднанні виникає нова якість» (Смульсон, 2009).

Будемо притримуватися саме цього синтетичного погляду на ментальні моделі. Слово модель тут дуже вдале, яке наочно передає зміст концепції. Наприклад, у нас є якийсь об'єкт, наприклад автомобіль, а в магазині іграшок продається модель цього автомобіля. У такому розумінні модель є зменшеною та спрощеною копією якогось об'єкта, однак яка намагається повторити цей об'єкт на різних рівнях реальності (на відміну від креслення об'єкту, яке буде в цьому разі метафорою когнітивної схеми). У цьому сенсі інтелект конструює наче зліпки реальності, намагаючись відновити їх в ментальності з тією чи іншою точністю. У такому разі, ми знаходимося не в парадигмі репрезентативізму (де вважається, що пізнання реальності відбувається через її відображення у свідомості), а конструктивізму (де вважається, що пізнання реальності відбувається через її ментальне конструювання, прикладом чого є теорія енактивізму в психології). Однак тут зробимо зауваження, що ментальні моделі будемо вважати не тільки такими, що функціонують лише на рефлексивному рівні, а будемо ще виділяти і дорефлексивний рівень ментальних моделей. Інакше кажучи, вважатимемо, що процес конструювання ментальних моделей на базовому рівні є дорефлексивним та неусвідомленим, і може відрефлексовуватися лише на вищих рівнях. У нормі модель будується з опорою на попередній досвід (тобто перед ситуацією є якась попередня модель, на яку людина спирається) та добудовою цієї попередньої моделі через тест реальності в ситуації «тут і зараз».

Так, ми можемо застосувати кантіанську концепцію до конструювання ментальних моделей, яке починається з рівня почуттів. Тобто спочатку відбувається конструювання ментальної моделі реальності на чуттєвому або сенсорному рівні (рівень сенсо-моторного інтелекту), далі на нього накладається рівень схематичний тощо. Причому модель може так і залишитися на сенсорному рівні, не дійшовши до рівня понять, що і являє собою дорефлексивну модель. У найбільш розгорнутому рівні ментальна модель має в собі чотири рівня (сенсорний, схематичний, понятійний та ідейний), притому ці чотири рівня є вкладеними один в один рівнями іманентно цілісної моделі.

Останнім кроком, нам необхідно прив'язати ці абстрактні міркування до конкретної життєдіяльності людини та визначити, в яких сферах життя застосовується кожен з запропонованих рівнів ментальних моделей, бо з усіх чотирьох рівнів інтуїтивно зрозумілим виявляється лише сенсорний. Рівень

схематизації видається логічним віднести до соціального функціонування людини не в високому аристотелівському сенсі логосної діяльності, а в примітивному сенсі повторення соціальних шаблонів – бо якраз соціальні шаблони та ідеологеми автоматичної соціальної поведінки саме і є схемами в нашому розумінні (це не є більш низький рівень тілесної діяльності, однак вони і не є поняттями в кантівському, і в взагалі філософському, розумінні). Тобто рівень схем описує автоматичну соціальну активність, де людина дорефлексивно відтворює соціальні шаблони та ідеологеми. Рівень розсудку та понять вдається логічним віднести до рівня відтворення «внутрішніх світів», назовемо це екзистенційним рівнем. І нарешті рівень ідей – віднести до духовної активності людини в вищому сенсі цього слова. Далі, доречним виділити відповідні рівні самості (в широкому сенсі слова самість як того, що охоплює всю людину цілком): відповідно тілесний рівень людини назовемо *тілесність*, соціальний рівень (рівень схем) – *ідентичність*, екзистенційний рівень (рівень розсудку та понять) – *індивідуальність*, а духовний рівень (рівень розуму та ідей) – *яйність* (нім. die Ichheit, термін Г. Фіхте, спрощуючи можна його описати як *чистий суб'єкт*).

У такому разі, в пізнавальному аспекті суб'єктною діяльністю людини буде рефлексивне та дорефлексивне конструювання ментальних моделей себе та об'єктів світу (та відповідної моделі відносин Я-Світ) на тілесному, соціальному, екзистенційному та духовному рівнях. Чим більшою мірою рефлексивною є ця діяльність, та на чим вищому рівні повноцінно та розгорнуто конструюються ці моделі, тим вищий рівень суб'єктності є у людини.

Та останнє, дорефлексивне конструювання ментальних моделей в запропонованій концепції здається доречним співвіднести з відомим терміном сучасної психоаналітичної думки *менталізацією*, в сенсі інтуїтивного розуміння людиною інтенціональних ментальних станів себе та інших (Bateman, 2019). Однак крім схожості, необхідно зазначити також відмінності психоаналітичної парадигми в цьому сенсі з суб'єктною парадигмою. У психоаналітичній парадигмі не використовується поняття інтелект (зокрема, в класичному психологічному розумінні), його замінюють функції Его, однією з яких і є менталізація. Водночас, психоаналіз має своєрідний погляд і на розвиток менталізації, яка, якщо дивитися з погляду суб'єктної парадигми, повинна була би розвиватися через соціалізацію. З психоаналітичного погляду менталізація розвивається у сприятливих стосунках і, відповідно, блокування менталізації відбувається у травмівних стосунках. Відповідна техніка роботи з менталізацією у психоаналізі також відбувається не через рефлексію (що є центральним в реконструкції ментальних моделей в суб'єктній парадигмі), а через інтерпретацію стосунків. Однак, з іншого боку, не дивлячись на зазначені відмінності, виведене через психотерапевтичну інтуїцію поняття менталізації здобуває свого психологічного та філософського обґрунтування, як окремого випадку діяльності суб'єкта з конструювання ментальних моделей. Отже, можна

виділити також відповідні окремі рівні менталізації (тілесний, соціальний, екзистенційний), як це було зроблено нами в роботі (Старков, 2023а), однак з іншим теоретичним обґрунтуванням.

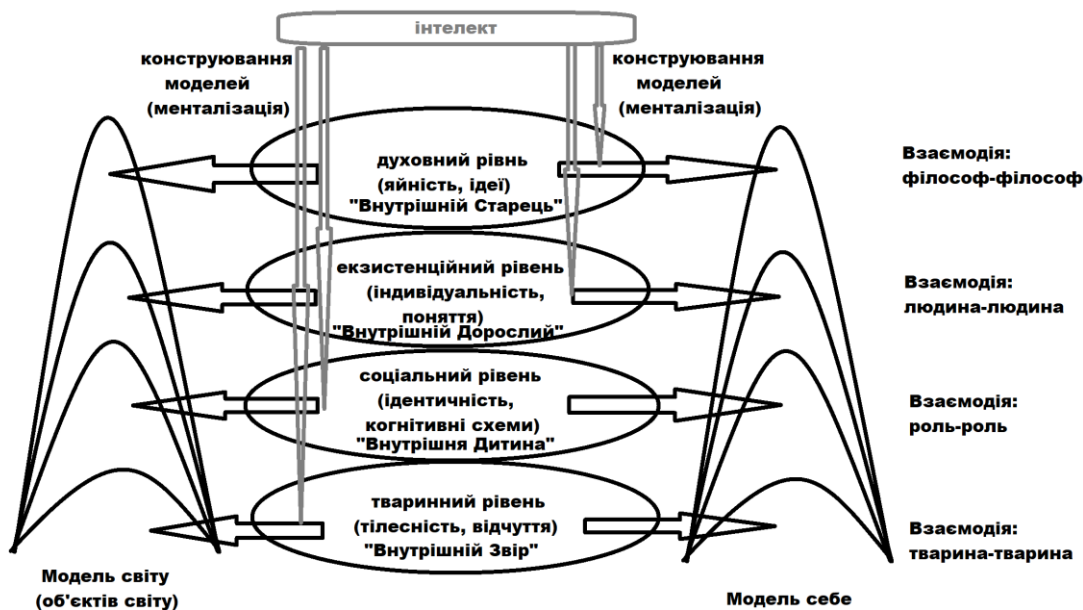


Рис. 7.1. Конструювання ментальних моделей

Розглянемо далі вплив дезадаптаційного стресу та травматичного стресу на суб'єктність.

Надзвичайний стрес можна розділити на два рівні – дезадаптаційний та травматичний.

Дезадаптаційними стресорами тут будемо називати кризові соціальні ситуації, до яких є очевидною важкість пристосування. Такі ситуації могли вплинути на цілісність соціальних зв'язків (відчуття важкої втрати, розлука) або ширшу систему соціальної підтримки та цінностей (міграція, статус біженця), або являють собою важливий перехідний період або кризу в процесі розвитку (вступ до школи, народження дитини, недосягнення особистої заповітної мрії, вихід на пенсію). Прикладами таких ситуацій можуть бути втрата роботи, переїзд в іншу країну, втрата стосунків, потужні соціальні кризи (наприклад, війна), смерть близьких та інші подібні ситуації.

Дезадаптаційні стресори можуть мати наслідком дезадаптаційні розлади та реакції, в які ми тут будемо включати розлад адаптації, тривале горювання, культуральний шок, моральну травму, синдром госпіталізму, синдром відриву від дому, та також можуть включи в себе вікові та професійні кризи. Розлади адаптації характеризуються хронічним станом дистресу, тривожним, депресивним або тривожно-депресивним станом, відчуттям безпорадності, тим чи іншим рівнем десоціалізації (в найбільш легкому варіанті – складністю виконувати соціальні обов'язки).

Травматичними стресорами є ситуації загрози для життя, насильства та знущань, бути свідком жахливих подій, які сталися з іншими. DSM-5 визначає травматичні події як події на рівні впливу загрози власної смерті,

фактичної смерті близьких, серйозних поранень або сексуального насильства одним (або кількома) з таких способів (*DSM-5, 2013*):

1. Безпосереднє переживання травматичної події.
2. Бути особистим свідком подій, як це сталося з іншими.
3. Дізнатися, що травматична подія сталася з близьким членом сім'ї або близьким другом (у випадках фактичної смерті або загрози смерті близької людини, подія повинна бути насильницькою чи випадковою).
4. Неодноразовий або надзвичайний контакт з неприємними деталями травматичних подій (наприклад, служби першої допомоги, які збирають людські останки або поліцейські, що неодноразово стикалися з подробицями жорстокого поводження з дітьми).

До травматичних подій не включається висвітлення через електронні медіа, телебачення, фільми чи зображення, якщо це висвітлення не пов'язане з роботою

Травматичні події можуть викликати посттравматичні розлади та реакції, які включають в себе реакцію на гострий стрес, гострий стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад (гострий та хронічний), комплексний посттравматичний стресовий розлад, посттравматичні зміни особистості. Посттравматичні розлади окрім ознак, присутніх в дезадаптаційних розладах (дистрес, тривожний/депресивний стан, безпорадність, десоціалізація), характеризуються додаванням виражених дисоціативних симптомів, симптомів інтрузії та уникання.

У запропонованій нами моделі травми з опорою на суб'єктність (Старков, 2023б) розвиток дезадаптаційних розладів і реакцій пояснюється впливом дезадаптаційного стресу на процес конструювання ментальних моделей (або менталізації). Через зіткнення з життєвої ситуацією, яка перевищує здатності соціального інтелекту людини, у неї розвивається девальвація процесів творчого конструювання ментальних моделей, водночас старі ментальні моделі в цій ситуації не працюють.

При посттравматичних розладах відбувається вже критична девальвація конструювання ментальних моделей (тобто повна зупинка цього процесу) у сфері травматичного досвіду, ментальні моделі у відповідній зоні замінюються зафіксованими ментальними моделями, здобутими в травматичній події, також відбувається дисоціація між рівнями ментальних моделей, через що тілесний, соціальний та екзистенційні рівні сприймаються не як частини одного цілого, а як окремі об'єкти. Розглянемо послідовно ці процеси девальвації процесів конструювання ментальних моделей (менталізації) на різних рівнях, відповідні їм симптоми розладу та рекомендовані терапевтичні дії.

1. *Девальвація конструювання моделей об'єктів на тілесному рівні.* Крім того деякі відповідні об'єкти, а в варіантах ПТСР від середнього та вище рівня – образ всього світу, замінюються моделлю, здобутою при травмі – моделлю небезпеки. Через це розвиваються симптоми тривоги, настороженості, підвищеної лякливості, постійної готовності та мобілізації.

Причому дисоціація тілесного рівня від вищих рівнів ускладнює когнітивні інтервенції – людина може чудово розуміти, що якійсь об'єкт не являє загрози, але цю загрозу відчувати (у випадках коли немає такої дисоціації когнітивні інтервенції призводять до зменшення і тілесної тривоги). Тому в якості терапевтичних інтервенцій тут рекомендується використовувати тілесно орієнтовані інтервенції на тестування безпеки світу (об'єктів) «тут і зараз»: техніки заземлення з тестуванням безпеки. Другою групою технік рекомендуються образні методики (візуалізаційні, малюнокотерапія) з відновлення відчуття безпеки (наприклад, відома візуалізація «безпечне місце»). Третім підходом є методика mindfulness зі спостереженням об'єктів, що викликають почуття небезпеки. Останньою рекомендацією є пряма активна взаємодія з цими об'єктами, зміна стилю життя та звичок. Щодо доказової ефективності запропонованих підходів, то щодо технік заземлення та образних методик не було знайдено досліджень, а дослідження щодо mindfulness при ПТСР поки що не показують його достатню ефективність (Zhang, 2021). Достатньо добре підтверджено дослідженнями позитивний вплив щоденної активності на симптоми ПТСР (Liang, 2023), окремо є дослідження взаємозв'язку ПТСР з харчовими звичками (Hall, 2015) та фізичною активністю (Björkman, 2022). Крім того, аналогічна методика поведінкової активації показує результати ефективності як для терапії депресії (Cuijpers, 2023), та вважається однією з терапій вибору з доказовою ефективністю для цього розладу, так і для ПТСР (Etherton, 2022). У роботі (Старков, 2023) цей процес девальвації менталізації було названо *відчуження*, а відповідний процес терапії – *розвиток довіри*.

2. *Девальвація конструювання моделі себе на тілесному рівні.* У травмі фіксується модель себе, як «тілесно ураженого» (модель безсилля), що викликає активацію природної реакції виживання, яка в психіатрії називається гострою реакцією на стрес (ГРС). Проблема її додаткової фіксації може полягати в неправильній інтерпретації ГРС не як реакції виживання, а як загрози життю, що активує замкнене коло «панічний страх ГРС – підсилення ГРС» (у такому разі ГРС переходить в панічну атаку). Для метафоричного розуміння своєї тілесності використовується метафора «Внутрішнього Звіра». Терапевтичними методиками є нормалізація ГРС та техніки стабілізації ГРС. Хоча конкретно щодо технік стабілізації ГРС дослідження не були знайдені, але абсолютно аналогічні вправи використовуються в підході Mind-body, та огляди показують їх ефективність для ПТСР (Zhu, 2022). Цей процес девальвації менталізації названо *заціпеніння*, а відповідний процес терапії – *нормалізація*.

3. *Девальвація конструювання моделей ролей на соціальному рівні.* За травми соціум переживається як заперечуючий травму через те, що в травматичній ситуації ніхто не допоміг (як показують дослідження, якщо люди отримали своєчасну соціальну підтримку після травматичних ситуацій, то вірогідність формування ПТСР значно нижча). Така заперечуюча модель соціуму транслює відчуття сорому та відкинутості (з діалектичним почуттям

образи), які часто супроводжують ПТСР. Другою проблемою такої зафіксованої травматичної соціальної моделі є заборона на переживання позитивних емоцій, що підтримує стан ангедонії. Тому першою інтервенцією на цьому етапі рекомендується легалізація позитивних переживань та відповідна легалізація позитивної соціальної активності. Далі аналогічно підходу когнітивної терапії відбувається робота з дезадаптивними когнітивними схемами, які зафіксувалися в травмі. Щодо ефективності когнітивної реструктуризації, то методика когнітивно-процесуальної терапії, яка базується як раз на когнітивній реструктуризації, вважається методикою золотого стандарту лікування ПТСР (*Clinical Practice Guideline, 2017*). Цей процес девальвації менталізації названо нами *дихотомія*, а відповідний процес терапії – *афірмація*.

4. *Девальвація конструювання моделі себе на соціальному рівні.* Під час травми фіксується модель власної безпорадності, з відповідною захисною регресією рефлексивної позиції. У якості інтервенції пропонується авторська методика аналізу власної ідентичності через вектори соціальності, гармонійності ролей, свідомого керування (Воля та Розум), спрямованості в майбутнє, цінностей, гідності. Також пропонується авторська адаптація когнітивної роботи з тривогою, депресією та іншими станами – аналіз та корекції векторів думок, емоцій, уявлень про час, тілесних реакцій, поведінки. Цей процес девальвації менталізації ми називаємо *регресія*, а відповідний процес терапії – *рефлексія* (Старков, 2023).

5. *Девальвація конструювання моделі «внутрішнього світу» іншого на екзистенційному рівні.* Універсальним для комплексного ПТСР є переживання розщепленості моделі Іншого (є частини з якими можна взаємодіяти, є з якими не можна, є такі, які необхідно оберігати від себе) та покинутість. Основними техніками роботи є менталізуючі інтервенції в «класичному» розумінні Е. Бейтмана та П. Фонагі, та діалектичні інтервенції зв'язування розщепленої моделі іншого. Через те, що робота тут відбувається завжди зі стосунками з конкретним Іншим, то неможливо дати універсальні рекомендації з самодопомоги (необхідне дослідження конкретних стосунків), та цей етап в запропонованому курсі самодопомоги при ПТСР було свідомо пропущений. Цей процес девальвації менталізації названо нами *розщеплення*, а відповідний процес терапії – *діалектизація*.

6. *Девальвація конструювання моделі власного «внутрішнього світу» на екзистенційному рівні.* Зараз популярною є в психологічній та філософській думці нарративна модель власного селф, якої ми будемо дотримуватися. Людина намагається через небажання переживати біль травматичного досвіду «викреслити» частину власного нарративу з травматичними подіями, за що розплачується почуттям «розірваності» селф. Як захист від такої «розірваності» травматичний досвід повертається в свідомість у вигляді інтрузій. Так, нарративна модель описує два основних вектори ПТСР – уникнення та інтрузії. Крім того на цьому рівні відбувається блокування процесу проживання втрати та активація почуття

посттравматичної провини. Основною методикою роботи є нарративні методики. Наратив розглядається через тріадну структуру: Я-оповідач, Я-Герой оповідання, Я-слухач оповідання. Ми називаємо цей процес девальвації менталізації названо *часовою дифузністю*, а відповідний процес терапії – *нарративізацією* (Старков, 2023).

7. *Девальвація моделей на духовному рівні.* Головним наслідком девальвації на цьому рівні є почуття знесмилення. Глибока терапевтична робота на цьому етапі не проводиться, скоріше він є завершуючим. Основними інтервенції зустрічі зі смертю (наприклад, погляд на все життя від дня перед смертю), та «усвідомлення власної свідомості» (за Декартом «я усвідомлюю, значить я існую»). У роботі (Старков, 2023а) цей процес девальвації менталізації названо *знесмиленням*, а відповідний процес терапії називався *екзистенціалізацією*, але ця назва є невдалою, і тут пропонується його називати *трансценденцією*.

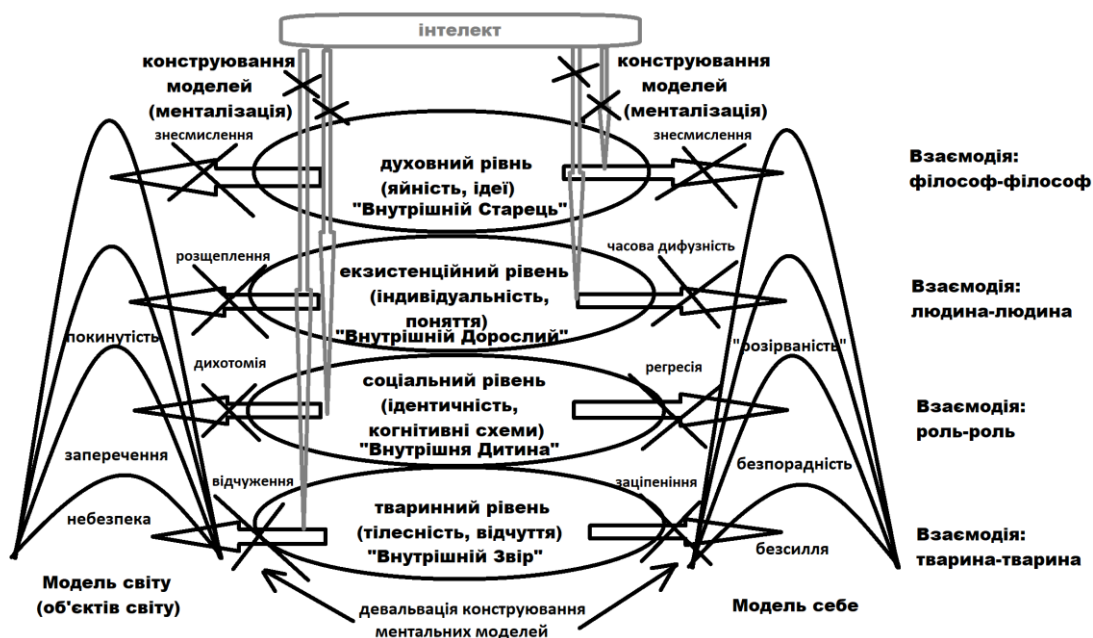


Рис. 7.2. Девальвація конструювання ментальних моделей при впливі психічної травми.

Девальвацію конструювання ментальних моделей при впливі психічної травми наглядно представлено на рис. 7.2. Більш докладно застосування відповідних методик буде описано нижче.

7.3. Курс самодопомоги при розладах, пов'язаних зі стресом та психічною травмою

В основу курсу самодопомоги при розладах, пов'язаних зі стресом та психічною травмою, було покладено описаний вище запропонований нами підхід до травмофокусованої психотерапії з опорою на розвиток суб'єктності (Старков, 2023, Старков та ін., 2023). Курс було опубліковано в інтернеті¹.

¹ <https://youtube.com/playlist?list=PLyoBReb9o2dT0cNgIV8-mZ7QU1AQfZWtB>

Курс складається з 12 занять, які послідовно охоплюють 7 процесів реконструкції ментальних моделей, пропускаючи лише шостий процес діалектизації. У якості вправ застосувалися як відомі техніки з різних методів (КПТ, транзакційний аналіз, Mind-Body, НЛП, еріксонівський гіпноз та ін.) більшість з яких було адаптовано до запропонованого підходу з опорою на розвиток суб'єктності, так і авторські методики. До більшості авторських або адаптованих методик буде надано короткий опис.

1. *Вступ. Розлади, пов'язані зі стресом. Зміна стилю життя.* Терапевтичний процес 1 – довіра. На цьому занятті відбувається знайомство з видами розладів внаслідок стресу та пропонуються рекомендації щодо зміни організації життя для профілактики цих розладів. Пропонується правило HABITS (акронім від англійських слів hungry, angry, bored, isolated, tired, stressed – голодний злий, скучний, ізольований, втомлений, напружений), ідея цього акроніму було взято з методу Мюррей, але тут його наповнено іншим змістом. Кожна літера HABITS передбачає послідовно зміну харчових звичок, організацію дозвілля для підкріплення позитивних емоцій, орієнтацію на майбутнє, підтримуючий контакт з іншими, гармонійний режим роботи-відпочинку, заняття фізкультурною активністю. Короткий опис рекомендацій HABITS наступний:

Hungry (Голодний) – правило здорового харчування. Для профілактики дистресу необхідно виключити вживання будь-яких психоактивних речовин, зокрема кави, алкоголю, багато солодкого, також шкідливою є жирна та гостра їжа, небезпечний регулярний прийом бензодеазепінів (гідозепаму тощо). Необхідно регулярно вживати легку їжу багату білками та вітамінами, особливо групи B, пити багато простої води. Регулярне здорове харчування є важливим фактором профілактики стресу.

Angry (Злий) – правило здорового емоційного способу життя. Рекомендується перебудувати життя так, щоб не лише уникати негативних, а й отримувати «позитивні» емоції – задоволеність, радість, умиротворення, гармонію тощо. Під час хронічного стресу психіка «не хоче» займатися справами, які можуть приносити задоволення, тому це необхідно організовувати свідомо – гарний фільм, прогулянки, читання та інше. Також необхідно уникати контакту з ситуаціями, які завдають негативний емоційний фон.

Bored (Нудний) – правило цілеспрямованого способу життя. Під час стресу у людини зникають дальні цілі та плани, вона починає жити в негативному «тут і зараз». Задля профілактики необхідно повернутися до планування життя, особливо постановки позитивних цілей.

Isolated (Ізольований) – правило приєднання до груп та спілкування. Одним з головних ворогів людини в хронічному стресі є самотність та ізоляція. З іншого боку, здорове спілкування та близький контакт з приємними людьми є одним із головних факторів профілактики стресу. Необхідно занести у графік свого життя зустрічі з друзями, спілкування за інтересами, відвідування громадських заходів тощо.

Tired (Втомлений) – правило правильного режиму роботи/відпочинку. Один із найпоширеніших факторів розвитку стресу – це навантаження на роботі, або повна бездіяльність. Необхідно знаходити для себе баланс роботи/відпочинку.

Stressed (Навантаження) – правило гармонійного способу життя за рівнем навантажень. Слово stress в англійській мові має нейтральний характер, та означає просто «навантаження». Оптимальні навантаження важливі для профілактики стресу.

2. *Відновлення безпеки простору.* Терапевтичний процес 1 – довіра. Заняття присвячено відновленню відчуття безпеки навколишнього простору та зменшенню відчуття тривоги й настороженості. У якості вправ пропонується адаптована відома вправа заземлення 54321 (до якої додано аутосугестивні послання щодо відчуття безпеки в кожній модальності сприйняття), та вправа з еріксонівського гіпнозу «Безпечне місце» та техніка Mindfulness.

У методику заземлення 54321 нами внесено адаптації у вигляді аутосугестивних послань безпеки, а також введено метафору тілесності «Внутрішній Звір»:

– Обійміть себе за плечі хрест-навхрест і зробіть біля 30 почергових поплескувань себе по плечах із частотою приблизно 0,5 сек. Якщо хочете, уявіть свого переляканого Внутрішнього Звіра, та давайте йому водночас заспокійливі послання – скажіть спокійним голосом, що все минуло, і зараз він знаходиться у безпеці і він може взаємодіяти зі світом, який зараз безпечний.

– Зробіть п'ять циклів з повільного видиху (необхідно видихнути до кінця все повітря з легень), затримки дихання, повільного вдиху, затримки дихання.

– Розгляньтеся навколо і назвіть п'ять об'єктів, які не викликають дистрес, опишіть про себе кожен з цих об'єктів і скажіть собі, що він безпечний. Наприклад: «Я бачу підлогу (описання), вона безпечна; я бачу черевик (описання), він безпечний; я бачу стіл (описання), він безпечний; я бачу стілець (описання), він безпечний; я бачу людину (описання), вона безпечна».

– Зробіть чотири цикли з повільного видиху (необхідно видихнути до кінця все повітря з легень), затримки дихання, повільного вдиху, затримки дихання.

– Відчуйте та опишіть чотири сенсорних відчуття, та підтвердьте собі їх безпечність. Наприклад: «Я відчуваю підлогу під ногами (описання відчуття), це відчуття безпечне; я відчуваю стілець (описання), це відчуття безпечне; я відчуваю повітря (описання), це відчуття безпечне; я відчуваю одяг на тілі (описання), це відчуття безпечне»

– Зробіть три цикли з повільного видиху (необхідно видихнути до кінця все повітря з легень), затримки дихання, повільного вдиху, затримки дихання.

– Аналогічно попереднім інструкціям прислухайтеся до трьох звуків, опишіть їх для себе та позначте безпечність.

– Зробіть два цикли з повільного видиху (необхідно видихнути до кінця все повітря з легень), затримки дихання, повільного вдиху, затримки дихання.

– Сконцентруйте увагу на двох запахах, опишіть їх для себе та позначте безпечність.

– Зробіть один цикл з повільного видиху (необхідно видихнути до кінця все повітря з легень), затримки дихання, повільного вдиху, затримки дихання.

– Змочіть рот слиною, викликавши слинний рефлекс. Опишіть про себе смакові відчуття у роті та позначте їх безпеку.

– Якщо ви сиділи, то встаньте. Відчуйте опору під ногами, можете попружинити на них. Відчуйте, що стояти на підлозі безпечно.

– Обійміть себе за плечі. Якщо хочете, уявіть свого Внутрішнього Звіра, і повторіть йому заспокійливі послання, як на початку вправи - що все минуло, і зараз він знаходиться у безпеці та може взаємодіяти зі світом. Зробіть біля 30 почергових поплескувань себе по плечах із частотою приблизно 0,5 сек., як на початку вправи.

3. *Гостра реакція на стрес і панічні атаки.* Терапевтичний процес 2 – нормалізація. Розглядається явище гострої реакції на стрес та пов'язані з ним панічні атаки, надаються рекомендації з практичними вправами для самопомоги. У якості вправ запропоновано адаптовані техніки психофізіологічної стабілізації при ГРС.

Приклад техніки психофізіологічної стабілізації:

– «Стоп думки!» (тобто зупини панічне мислення, можна додавати також протилежні підтримуючі та заспокійливі послання собі директивним твердим тоном, на кшталт: «Зараз безпечно!», «Все ок!», «Без паніки!» тощо).

– Повільне дихання, починаючи з глибокого повного видиху (можливе напруження та розслаблення діафрагмального м'язу при ядусі).

– Заземлення – відчуття опори під ногами, пружинити на ногах.

– Периферійний зір – розглянутись на всі боки з мисленням описанням того, що бачите.

– Напруження та розслаблення всього тіла (3 рази з паузами на повільне дихання).

– Струшування стресу – потрусіться, як це роблять тварини, струшуючи воду (приблизно 10 сек.).

4. *Профілактика уникання та пасивності.* Терапевтичний процес 2 – нормалізація. На цьому занятті розглядається уникання симптомів стресових розладів (що призводить до їх посилення) та надаються рекомендації щодо профілактики травматичних спогадів, флешбеків та інших симптомів вторгнення у свідомість минулого травмивного досвіду. У якості

вправ роботи з інтрузіями запропоновано техніки заземлення, стабілізації при ГРС, адаптовану візуалізаційну техніку приховування спогадів, Mindfulness, адаптовану техніку роботи за кошмарами. Адаптація методики роботи з кошмарами:

- Зранку докладно запишіть жахливий сон.
- Провізуалізуйте його.
- Напишіть новий позитивний сценарій, яким би ви хотіли бачити цей сон.
- Провізуалізуйте новий сценарій. Якщо вам щось не подобається, переписіть його і провізуалізуйте ще раз. Можна так зробити декілька разів, поки результат вас не задовільнить.
- Провізуалізуйте чітко новий сценарій декілька разів (до 3 разів), щоб цей «фільм» добре відклався в пам'яті.

5. *Позитивні переживання.* Терапевтичний процес 3 – афірмація. Заняття присвячено розгляду такого явища, як ангедонія (відсутність радості) при стресових розладах. Також надаються рекомендації щодо профілактики посттравматичних почуттів сорому та провини. Розглядаються правила турботи про своє «Я». В якості вправ пропонуються Mindfulness, авторська техніка «Контракт на турботу про себе», адаптована техніка «Блимання», авторська техніка «Активація тілесних ресурсів».

Авторська методика «Контракт на турботу про себе»:

Які б не відбулися події, які б не були в мене статки і які б я не вчинив дії, я маю право, можу і буду:

- вчитися жити (не закінчувати життя самогубством);
- вчитися давати жити іншим (не страчувати);
- вчитися піклуватися про своє тіло, фізичне здоров'я та комфорт (не створювати ситуацій заподіяння непоправної шкоди здоров'ю);
- вчитися бути близьким та будувати щирі взаємини (не створювати ситуацій заподіяння непоправної шкоди своїм значним стосункам);
- вчитися піклуватися про свій соціальний добробут (не створювати ситуацій можливості заподіяння непоправної шкоди своєму соціальному життю);
- вчитися нести соціальну відповідальність (не ставати в позицію «усюди чужого», того, хто не належить жодному колективу);
- вчитися бути вільним – робити вільний вибір та приймати усвідомлені відповідальні рішення (не приймати важливих рішень у моєму житті «на емоціях» або під соціальним тиском);
- розвивати розсудливість, цілеспрямоване та задачне мислення (не божеволіти);
- вчитися радіти життю та бути щасливим (не впадати у депресію);
- розвиватися та йти до своїх цілей (не занурюватися в комплекс безсилля);
- вчитися любити себе (не вважати себе безумовно і непоправно поганим, нікчемним, непотрібним тощо);

- вчитися бути собою (не «розчинятися в масках»).

Перед дужками зона розвитку, у дужках червона риска, яку не перетинатиму за жодних обставин.

Авторська методика «Активация тілесних ресурсів»:

– Встаньте у зручну позицію та проскануйте своє тіло уявним поглядом, зазначаючи напруження та незручності. Знайдіть подумки точку свого центру ваги тіла. Намагайтеся відчутти його як найкраще. Окресліть уявним поглядом площу між стопами, у межах якої проєкція центру ваги може коливатися без побоювання, що тіло впаде (зона безпеки). На пружинистих ногах похитайте стегнами, похиліть тіло, зосереджуючись на центрі ваги тіла та його проєкції на підлогу, досліджуючи, як безпечно може коливатися центр ваги, не виходячи за зону безпеки. Відчуйте новий контакт із землею з опорою на ступні, концентруючись на своєму центрі ваги та усвідомленні його зони безпеки. Відчуєте землю – опору під ногами. Можете попружини на ногах. Відчуйте, що це відчуття відповідає почуттю впевненості (метафора «твердо стояти на ногах»).

– Окресліть плечима півколо, піднявши вгору, а потім опустивши одночасно відводячи назад (плечі будуть розпрямлені). Відчуйте, як вони спираються на бокові м'язи, а не на м'язи вздовж хребта. Випряміть шию, підніміть підборіддя, дивіться прямо. Відчуйте, що це відчуття відповідає почуттю впевненості, гідності (метафора «прямо дивитися на світ»).

– Під час вдиху відчуйте, що їм керують м'язи спини, а м'язи грудей розслаблені, а під час видиху легені спираються на діафрагму (живіт напружений), видихом керують м'язи грудей, а м'язи спини розслаблені. Зробіть декілька глибоких видихів-вдихів з затримкою між ними. Уявіть, ніби то вдихаєте свіже лісне повітря після дощу, яке хочеться вдихнути побільше. Відчуйте, що це відчуття відповідає почуттю натхнення (метафора «дихати повними грудями»).

– Розведіть широко руки, начебто ви маєте намір когось обійняти. Посміхніться. Відчуйте, що це відчуття відповідає почуттю дружельності (метафора «зустрічати з розпростертими обіймами»).

– Ще раз зафіксуйтеся на цих чотирьох почуттях. Скажіть «Привіт, Світ!»

Складайте цей контракт з собою кожного ранку протягом наступного місяця.

6. *Зміна мислення про світ.* Терапевтичний процес 3 – афірмація. Заняття присвячено аналізу основних загальних помилок мислення та аналіз постратравматичного мислення. У якості вправи пропонується ABCDE аналіз помилок мислення А. Еліса.

Приклади постратравматичного мислення:

– Якщо б я... (приклад «Якщо б я вчасно зреагував, цього б не відбулося...»). Помилка – намагання змінити минуле.

– Я винний (приклад «Я винний в тому, що мешкав...»). Помилка – виношу собі вирок за інших.

– Інтерпретація себе через подію (приклад «Я тепер невдаха...»). Помилка – визначення себе через подію.

– Я тепер назавжди «Не Ок» через цю ситуацію (приклади «Я цього ніколи не змию...», «Я тепер назавжди неповноцінний...»). Помилка – думка про неможливість змін, але життя – це постійні зміни, немає нічого постійного.

– Вирок на нещастя (приклад «Мене ця подія зробила нещасливим...»). Помилка – щастя, це засіб життя, а не стан після подій.

– Неможливість розуміння іншими (приклад «Це ніхто не може зрозуміти...»). Помилка – є неможливість пояснити, а не неможливість розуміння; процес обопільний – а я намагаюсь зрозуміти інших?

– За що? (приклад «Я нікому нічого поганого не робив, чому це трапилося зі мною?»). Помилка – не «За що?», а «Для чого?».

7. *Тривога та депресія.* Терапевтичний процес 4 – рефлексія. Розглядаються явища постстресової тривоги та депресії й надаються рекомендації щодо їх профілактики. Також розглядається явище вивченої безпорадності та протилежне їй поняття самоефективності. У якості вправ пропонується адаптований аналіз за КПТ «думки, емоції, уявлення про час, тілесні реакції, поведінка» та вправ на розвиток самоефективності з НЛП «Помахи».

Приклад адаптованого КПТ аналізу для тривоги:

– Мислення: «А раптом трапиться ...» – альтернативне мислення «А раптом трапиться щось добре...».

– Емоції: пошукові страхи – альтернативний емоційний стереотип отримання «радість тут і зараз», «пошук позитивного в просторі».

– Час: концентрація на загрозливому теперішньому – альтернатива концентрація на позитивному теперішньому, насолода.

– Тіло: тривожна мобілізація (напруження, готовність) – альтернативна: позитивна мобілізація.

– Поведінка: панічна поведінка (перескакування з одного на іншого) – альтернатива: позитивного цілеспрямована поведінка.

Приклад адаптованого КПТ аналізу для депресивного стану:

– Мислення: «Я не Ок...» – альтернативне мислення «Зі мною все Ок...».

– Емоції: аутоагресивні емоції (злість на себе, провина, сором, жалість до себе) – альтернативний емоційний стереотип «любов до себе», ніжність.

– Час: концентрація на негативному минулому – альтернатива концентрація на позитивному майбутньому.

– Тіло: слабкість – альтернативна: мобілізація тіла.

– Поведінка: пасивна поведінка – альтернатива: активна поведінка.

8. *Ідентичність.* Терапевтичний процес 4 – рефлексія. Розглядається вплив стресу та психічної травми на соціальну ідентичність

людини, переконання про себе та соціальну адаптацію. Ідентичність аналізується з авторським підходом: соціальність, гармонійність ролей, свідоме керування (Воля та Розум), спрямованість в майбутнє, ієрархія цінностей, гідність. Пропонуються рекомендації з когнітивної терапії щодо зміни глибинних переконань та авторські рекомендації (Старков, 2019). Також пропонується авторська техніка «Ціннісний Mindfulness».

Авторська модель аспектів ідентичності:

– Соціальність – у людини є його місце в соціумі. Два порушення – відчуженість (людина не може знайти своє місце в соціумі) та підпорядкованість (своє місце в соціумі вибирає не сама людина, а нав'язує соціум).

– Гармонічність ролей – різні ролі (професійна, сімейна, громадська та інші ідентичності) гармонійно пов'язані в одну систему. Порушення – дефіцит ролей, конфлікт ролей. Завдання: скласти перелік своїх ролей. Де у вас конфлікт ролей, а де дефіцит?

– «Воля та Розум» – керування собою та своїм життям. Порушення – всемогутність (керування світом), безсилля (відсутність керування собою). Завдання: проаналізуйте різні ставлення до різних сфер свого життя за формулою «прийняти те, що я не можу змінити (прийняти безсилля), мужність взяти відповідальність за те, що можу змінити».

– Час – ідентичність спрямована у майбутнє. Порушення – застиглість у часі (немає відчуття плину часу), спрямованість у минуле. Завдання: яким би ви хотіли бачити себе та своє життя через 10 років (можна інший зручний проміжок часу).

– Ціннісність (є свідомі цінності, на які людина орієнтується). Порушення – відсутність цінностей, ідеологеми – «фанатичні цінності». Завдання: скласти список своїх цінностей та проаналізувати їх. Наскільки ви живите у згоді зі своїми цінностями? Що необхідно виправити.

– Гідність – центрованість на ідентичності Людяності. Порушення – немає центральної ідентичності, центрованість на другорядних ідентичностях, в обох випадках людина має провал в гідності. Завдання: що для вас є людська гідність?

Авторська техніка «Ціннісний Mindfulness»:

А. Визначте тригерну ділянку в тілі, яка активується при думках про своє негативне переконання (концентрацію негативної емоції та/або зону найбільшого напруження). Для цього можете вимовити декілька разів своє негативне переконання (Я невдаха!, Я ніщо!, Я непотрібний! тощо), та прислухатися, де в тілі буде найбільша реакція.

Б. Спостерігайте за цією тригерною зоною, використовуючи принципи ЗПДЗ (зосередитись, приймати, досліджувати, звітувати) протягом 5 хв.

В. Усвідомте, що напруга у цій ділянці тіла та відповідна емоція може змушувати/спонукати вас робити. Уявіть себе з боку в «безпечному місці» (у дисоційованій позиції – я спостерігаю за собою). Дати волю «Я, за яким спостерігаю» відреагувати емоцію, а самому спостерігати за цим та

прислуховуватися до своїх почуттів щодо себе. Як варіант, можете уявити себе дитиною (Внутрішня Дитина) або звіром (Внутрішній Звір), що реагує (дає волю своїм емоціям), та прислухайтеся до своїх почуттів, коли ви спостерігаєте за цим із боку з Дорослої позиції.

Г. Уявіть («кінестетична уява» – уявлення інших тілесних відчуттів), який міг би бути розслаблений стан у цій ділянці тіла. Важливо – не спроба розслабити, саме «уявити розслаблення».

Г. Збереження зосередженої свідомості з розумінням розділення свідомості та тілесної напруги «тут і зараз» («Я» або «Моя свідомість» – це не тілесна напруга та не емоція).

Д. Взяти відповідальність за свою гідність, «Волю і Розум», свідомі дії, вибір відповідно до своїх цінностей, незважаючи на тілесні напруження та стани («Незважаючи на напругу в цій ділянці тіла, яка вимушує мене діяти як «негативне переконання», я можу діяти так, як я свідомо вибираю відповідно до своїх цінностей»).

9. *Осмислення травматичних подій.* Терапевтичний процес 6 – нарративізація. Заняття присвячено рекомендаціям щодо осмислення травматичних подій та їх прийняття. Пропонується авторський підхід до складання нарративу травматичних подій: розповідь з третьої особи (позиції Я-оповідач, Я-герой оповіді, Я-слухач), нарратив починається до травматичних подій та закінчується майбутнім, знаходження смислу оповідання. Як додаткова вправа пропонується візуалізаційна техніка з НЛП «Перегляд фільму з собою в кінотеатрі».

Авторські рекомендації щодо осмислення травматичних подій через складання нарративу:

- Найкращий спосіб переосмислення травматичних подій – написати розповідь про себе від третьої особи, називаючи себе в розповіді за іменем (тобто розповідь не від «Я», а наче про героя з вашим іменем).

- Розповідь повинна починатися з часу до травматичних подій.

- Розповідь можна закінчити теперішнім часом, але багатьом допомагає продовжувати розповідь в уявне позитивне майбутнє (як герой буде жити далі).

- Намагайтеся травматичні події описувати докладно.

- Намагайтеся описувати не тільки події, але і почуття героя в цих подіях.

- Краще написати розповідь за один раз, але якщо це не вдається через важкі переживання, обов'язково поверніться до її написання.

- Перечитайте цю розповідь декілька разів. Ви можете потім її дописувати та змінювати.

- Дуже добре буде, якщо ви цю розповідь прочитаєте комусь, кому довіряєте (або можете спеціально для цього записатися на прийом до психолога).

10. *Проживання втрати.* Терапевтичний процес 6 – нарративізація. Надаються рекомендації щодо проживання втрат, в основному з моделі

реконструкції смислів (англ. meaning reconstruction) А. Neimeyer, який також використовує наративний підхід (Neimeyer, 2021). Рекомендації щодо проживання втрати:

– У дезадаптивному проживанні втрати людина не дозволяє собі прийняти цю втрату. Під прийняттям тут мається на увазі по суті погодитися з цією втратою. Чим більшою мірою людина буде не приймати, тобто не погоджуватися зі втратою, тим більшою мірою процес горювання буде руйнівним. Тобто головним в адаптивному проживанні втрати є прийняття цієї події – погодження з нею.

– У дезадаптивному проживанні втрати людина забороняє собі позитивні переживання. Навіть нейробіологічні дослідження показують різницю між ускладненими горюванням та адаптивним горюванням – в дезадаптивному горюванні у людини блокується переживання радості, а в адаптивному горюванні людина не втрачає здатності переживати позитивні емоції, не дивлячись на сум втрати. Блокування позитивних переживань відбувається часто через неадекватні моральні уявлення, зазвичай щось на кшталт «Як я можу радіти життю, коли загинув ..., це аморально!». Тобто важливо дати собі дозвіл на те, що можна і радіти життю та горювати одночасно, це і є як раз здоровим станом як з погляду наукової психології та нейробіології, так і з погляду адекватної моралі.

– У дезадаптивному проживанні горя людина блокує позитивні спогади про стосунки з іншим, так як боїться болісних переживань. В адаптивному проживанні втрати людина як раз концентрується на спогадах про позитивні стосунки з іншим, та через проживання суму втрати поступово формується вдячність за те, що такі стосунки були. Тому однією з головних рекомендацій втрати є пригадування за можливості (наскільки це дозволяє емоційний стан) саме позитивних аспектів стосунків зі втраченою людиною.

11. *Індивідуальність*. Терапевтичний процес 7 – трансценденція. Розглядається вплив стресу та психічної травми на індивідуальність (відчуття «справжнього Я») людини. Надаються рекомендації щодо погляду на подальше майбутнє життя. Як вправи використовуються адаптовану техніку погляду на життєвий шлях зі дня смерті та авторську техніку усвідомлення власної свідомості (засновану на моделі свідомості Р. Декарта).

Адаптація вправи «Погляд на себе з майбутнього»:

А. Уявіть себе через п'ять років, коли всі події вже закінчаться і все буде добре. Ви всі ці п'ять років розвивалися як особистість. Уявіть, що ви через п'ять років пригадуєте сьогоднішні події. З якими почуттями ви їх пригадуєте, що ви про них думаєте. З якими почуттями ви пригадуєте себе і свої переживання через ці події. Якщо б ви могли дати послання в минуле собі самому, щоб ви собі сказали?

Б. Уявіть себе через десять років, коли всі події вже закінчаться і все буде добре. Ви весь цей час розвивалися як особистість. Уявіть, що ви пригадуєте сьогоднішні події. З якими почуттями ви їх пригадуєте, що ви про них думаєте. З якими почуттями ви пригадуєте себе і свої переживання через

ці події. Якщо б ви могли дати послання в минуле собі самому, щоб ви собі сказали?

В. Уявіть себе через двадцять років, коли всі події вже закінчаться і все буде добре. Ви весь цей час розвивалися як особистість. Уявіть, що ви пригадуєте сьогоднішні події. З якими почуттями ви їх пригадуєте, що ви про них думаєте. З якими почуттями ви пригадуєте себе і свої переживання через ці події. Якщо б ви могли дати послання в минуле собі самому, щоб ви собі сказали?

Г. Уявіть себе у віці 111 років у останній день життя. Ви стара мудра людина, спокійно та безтурботно ставитися до цієї події, як до закономірної та необхідної. Уявіть, що ви пригадуєте весь свій життєвий шлях, і пригадали сьогоднішні події. З якими почуттями ви їх пригадуєте, що ви про них думаєте. З якими почуттями ви пригадуєте себе і свої переживання через ці події. Якщо б ви могли дати послання в минуле собі самому, щоб ви собі сказали?

Г. Повернення в теперішнє. Чи змінилися ваші думки та переживання з приводу теперішніх подій, після подорожі до майбутнього.

12. *Профілактика рецидиву.* Надаються рекомендації щодо профілактики рецидиву та поведження при можливому повторенні стресових або травмивних подій.

Рекомендації щодо профілактики рецидиву:

- Займати активну позицію, свідомо діяти, а не просто чекати, коли ситуація або симптоми пройдуть. Не давати розвиватися комплексу вивченого безсилля, головним фактором розвитку якого є бездіяльність.

- Активно турбуватися про створення зони безпеки на фізичному рівні, тілесному рівні (повернення контролю над тілом, робота з гострою реакцією на стрес), психологічному рівні (створення психологічної безпеки для Внутрішнього Звіра).

- Якщо події дозволяють, свідомо організовувати своє життя за принципами HAVITS.

- Активувати своє свідоме мислення та дорослу позицію. Намагатися обдумувати ситуацію та свої дії. Допомогати собі техніками Mindfulness.

- Писати щоденники з описанням подій та свого стану. Щоденники допомагають осмислювати події та стани за допомогою Дорослого мислення.

- Працювати з тілесним напруженням за допомогою тілесних вправ. Робити тілесні релаксації, тілесні вправи на заземлення, вправи з гострою реакцією на стрес та ін.

- Звертатися за допомогою, говорити з людьми, не замикатися. Не давати розвиватися комплексу відчуження. Не нехтувати психологічною допомогою.

На початку курсу та на кінці курсу пропонується анкета з тестами на рівень ПТСР IES-R та на рівень тривоги та депресії HADS.

Отже, допомога постраждалим внаслідок впливу дезадапційного або травматичного стресу у віртуальному просторі є новою сферою, що бурхливо розвивається. Хоча вже є достатньо досліджень, які показують, що ефективність роботи онлайн терапевта не відрізняється суттєво від офлайн консультації, однак досліджень щодо ефективності онлайн відеокурсів ми ще не зустрічали. Головною проблемою в наданні віртуальної допомоги такого типу ми бачимо занадто широкий спектр мішеней, на які повинен бути спрямований курс. Через те, що немає можливості диференціювати запит, такий курс самопомоги повинен торкатися питань відчуття безпеки, стабілізації стресової реакції, інтрузій, відновлення відносин, станів ангедонії, тривоги та депресії, травматичної пам'яті, проживання горя, повернення загальних смислів. Сподіваємось, що ми змогли інтегрувати весь цей спектр мішеней в єдину модель. Перспективною бачимо галузь подальшої роботи зі штучним інтелектом, де вже є можливість програмування діагностичної диференціації та проведення більш фокусованої роботи.

Ми вважаємо запропоновану модель реконструкції перспективною не тільки в роботі з постстресовими розладами, а й для інших видів психічних розладів (зокрема, тривоги, депресії, тяги до вживання психоактивних речовин тощо). У цих випадках будуть змінюватися особливості девальвації процесів конструювання моделей та види патологічних моделей, які фіксуються у розладі, однак сам підхід принципово не буде змінюватися. Ми бачимо перспективу запропонованого методу не тільки для віртуального простору, але й для звичайної психотерапевтичної роботи «психотерапевт-клієнт».

ВИСНОВКИ

В монографії викладено розроблену фахівцями лабораторії концепцію проєктування такого віртуального освітнього простору, що забезпечує необхідні психолого-педагогічні ресурси для розвитку суб'єктності дорослих. В контексті концепції з'ясовано поняття про віртуальний освітній простір розвитку суб'єктності дорослих, визначено психологічні феномени «суб'єкт діяльності» і «суб'єктність», розглянуто поняття про проєктування та його тлумачення в аспекті проєктування віртуального освітнього простору, схарактеризовано особливості проєктування діяльностей всіх суб'єктів освітнього процесу, а також показано провідні ресурси проєктної діяльності та взаємозалежність психолого-педагогічних і цифрових технологій при проєктуванні віртуального освітнього простору.

В результаті аналізу результатів опитування щодо проблеми віртуального простору як джерела психологічної підтримки під час війни, проведеного лабораторією у 2022 – 2023 рр., визначено особливості проспективної рефлексії нашими дорослими респондентами післявоєнного майбутнього, показано рівні психологічної травматизації (інвазії, інтрузії, уникнення) за Шкалою оцінки впливу травматичної події (IES-R), кореляційні зв'язки між цими шкалами, схарактеризовано різні аспекти і рівні впливу віртуального простору на життя і діяльність українців під час війни.

Визначено психологічні особливості проєктування віртуального освітнього простору розвитку професійної суб'єктності дорослих, зокрема, військових. Показано, що такий простір створює можливості проблематизації професійної діяльності, конкретизації проблем, експертної допомоги у пошуку або створенню засобів та способів їхнього подолання, фіксації результатів як нових норм діяльності та діалогічного (полілогічного) спілкування; він може бути побудованим або як такий, який має каталог способів та засобів дій, з якого суб'єкт обирає відповідні, або за участю експерта, який на ґрунті експертних знань має допомогти суб'єкту сформулювати запит на нові способи та засоби дій. Показано, що діалог (полілог) між експертом та суб'єктом може здійснюватися як за допомогою онлайн, так і офлайн засобів.

З'ясовано особливості розвитку суб'єктності дорослих під час групової навчально-психологічної роботи у віртуальному освітньому просторі. Розроблено модель проєктування ефективного дистанційного навчального курсу, що включає визначені компоненти та групову динаміку. Показано, що в результаті проходження інтернет-тренінгу учасники покращили показники комунікативної компетентності та стали більш суб'єктними, зросло домінування комунікативної стратегії співробітництва. З'ясовано, що саме та групова динаміка, що є керованою з боку ведучого (психолога, педагога, тьютора, експерта тощо) дистанційної навчально-розвивальної роботи, тобто націлена на досягнення цілей навчання, є бажаною та потрібною як для

навчального проєкту, так і, більш загально, для реалізації цілей всього віртуального освітнього простору. Визначено, що групоутворення та розвиток груп відіграють одну з найважливіших ролей у віртуальних освітніх просторах, оскільки не лише посилюють ефективність навчання та інтелектуального розвитку учасників, сприяють розвитку суб'єктності, але й виступають чинником розвитку самих віртуальних освітніх просторів.

Узагальнено та систематизовано результати дослідження проєктування розвитку суб'єктності дорослих у соціальних мережах. Висвітлено основні групи ресурсів проєктної діяльності. З'ясовано, що розвиток суб'єктності в суб'єктному полі соціальних мереж є реалізацією проєкту з її розвитку. Показано ефект суб'єктного поля, коли навколо суб'єкта утворюється простір його суб'єктного впливу. Визначено, що віртуальний простір відіграє ключову роль у підтримці психологічного благополуччя та ментального здоров'я під час криз, зокрема війн та пандемії, за умов дотримання правил інформаційної гігієни, а соціальні мережі можуть бути ефективним засобом для зменшення стресу та забезпечення емоційної підтримки. Показано, що суб'єктно розвинена особистість, яка активно користується соціальними мережами, може свідомо протистояти психологічним технологіям впливу, зберігаючи свою автономію та контроль над власним життям і рішеннями.

Показано результати дослідження проєктування розвитку суб'єктності студентської молоді у віртуальному освітньому просторі. Встановлено, що для здобувачів вищої освіти найбільш актуальними Інтернет-спонуканими є інформування про навчання та події, що відбуваються у світі; «скачування», перегляд і прослуховування музики та фільмів; допомога у виконанні певної роботи, тобто інструментальні та пізнавальні мотиви. Виявлено відсутність актуальності так званих мотивів «втечі» у віртуальність студентської молоді. За результатами факторного аналізу виокремлено такі основні комплекси мотивів користування Інтернетом у студентському середовищі: самореалізаційно-комунікативний, інформаційний, розважально-інструментальний, інструментально-пізнавальний, навчальний. Обґрунтовано використання мотиваційних вправ і рефлексивних звітів для формування суб'єктності студентів у процесі дистанційної освіти, виявлено, що мотиваційний і рефлексивний параметри суб'єктності в експериментальній групі продемонстрували позитивну динаміку.

В дослідженні проблеми відновлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі після травматичного стресу війни розроблено суб'єктну модель психотравми. Показано, що травму можна розглядати як критичну девальвацію конструювання ментальної моделі світу, а також дисоціацію між ментальними рівнями моделі (сенсорним, когнітивним, екзистенційним, духовним); фіксування неадекватної моделі себе та світу, здобутої у травмі. Визначено, що процес терапії психотравми полягає в зворотному процесі реконструювання ментальних моделей. На основі запропонованого методу травмофокусованої психотерапії розроблено онлайн курс самопомоги для постраждалих від психічного стресу війни.

Список використаних джерел

1. Адо П. Що таке антична філософія? Київ : Новий Акрополь, 2014. 428 с.
2. Алексієнко Т. Ф. Соціальні мережеві сервіси в реалізації взаємодії учасників освітнього процесу в умовах інтерактивного освітнього простору. *Current methods of improving outdated technologies and methods : The I International Scientific and Practical Conference (Bilbao, 08–10 January 2024). Spain, 2024. P. 252–255.*
3. Балл Г. А. Базовые понятия общей теории задач. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. VIII, вип. 10. С. 33–54.
4. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психология в рациогуманистической перспективе* : избр. работы. Киев : Основа, 2006. 408 с.
5. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3 (31). С. 7–14.
6. Бейтсон Г. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / пер. с англ. Москва : Смысл, 2000. 476 с.
7. Березяк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспектива та інновації науки. Серія: «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2022. № 10 (15). С. 401–411.
8. Бодрійяр Ж. Симулякри і симуляція. Київ : Основи, 2004. 230 с.
9. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис* / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. № 6 (10). С. 25–34.
10. Володко І. В., Кудін А. П. Сучасні навчальні середовища в Інтернеті: віртуальний інститут. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми. Психологія нового тисячоліття* : тези доповідей 1-ї Міжнародної науково-практичної Інтернет-конф. (Київ., 28 травня 2012 р.) / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2012. URL : http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2012/Volodko_Igor_2012.doc (дата звернення: 21.08.2023).
11. Гаврілова Л., Катасонова Ю. Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 16–17.
12. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. №6 (30). Ч 1. С. 262–267.
13. Гегель Г. Феноменологія духу. Київ : Фоліо, 2019. 476 с.
14. Горошко О. І. Мотиви користування мережею Інтернет: гендерний аналіз. *Соціальна психологія*. 2009. № 4. С. 148–161.

15. Гошовська О. Психозахисне самоприйняття особистості : монографія. Львів : ЛДУВС, 2015. 316 с.
16. Грузинська І. М. Проблема емоційного реагування на стресові ситуації в умовах воєнного стану. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія* : зб. наук. пр. Київ : Національний авіаційний ун-т, 2022. Вип. 2(21). С. 97–107.
17. Губанова Т. Ю. Функціонування закладів вищої освіти в умовах воєнного стану: сучасний стан та перспективи. *Київський юридичний журнал*. 2023. Вип. 3. С. 23–31.
18. Дворник М. С. Особливості активних користувачів електронних засобів соціально-психологічної підтримки. *Кіберсоціалізація* : зб. наук. пр. Київ : ІСПП НАПН України, 2020, С. 84–86.
19. Дворник М. С. Предиктори успішності електронного підтримання психологічного добробуту особистості в кризовий період. 2023. DOI : <https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-141>. (дата звернення: 10.01.2024).
20. Дворник М. С. Соціодемографічна специфіка одержання громадянами електронної соціально-психологічної підтримки під час пандемії COVID-19 в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. пр., Херсон, 2021. № 4. 142–147.
21. Дерка Т.Г., Ляшенко В.М., Туманова В.М., Гацко О.В. Психологічні особливості студентів закладів вищої освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 3. С. 7–15.
22. Джеджерера О. Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. РДГУ. Рівне, 2022. Вип. 18. С. 73–80.
23. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М.Л. Смульсон та ін.; за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
24. Дідковський С. В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування. *Вісник Київського університету* : зб. наук. пр. Київ, 2003. Вип. 17–18. С. 70–73.
25. Дітюк П. П. До питання психологічного механізму. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : тези VII міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., присвяченої 90-річчю з дня народження Ю.І. Машбиця. Київ, 2020. URL : <http://newlearning.org.ua/content/opublikovano-tezy-vii-mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-internet-konferenciyi-virtualnyu> (дата звернення 5.02.2020).
26. Дітюк П. П. Експериментальне дослідження проектної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. 2015. Т. 1, № 10.
27. Дітюк П. П. Проектний підхід до формування готовності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Київ, 2009. Т. 8 : Психологічна теорія і технологія навчання. № 6. С. 85–92.

28. Дітюк П. П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2, № 5. URL : https://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktyvnist_vidnosna_subjektnist_ta_svoboda_vyboru.pdf (дата звернення: 16.01.2024).
29. Дітюк П. П., Кондратенко, Л.О., Федоровський, Л.Л. Поняття "модель" у раціогуманістичній концепції Г.О. Балла. *Гуманий розум* : зб. стат. / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. С. 51-58.
30. Дітюк П. П., Мещеряков Д.С., Назар М.М., Смульсон М.Л. Психологічне забезпечення діяльності військових в умовах війни. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України* : зб. тез всеукр. міжвід. психол. форуму. Київ : Вид-во Людмила, 2022. С. 28–32.
31. Дітюк П.П. Понятійне поле ситуацій проблемності. *Технології розвитку інтелекту* : електронне наукове фахове видання. Київ, 2013. Т. 1, № 4. URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/71. (дата звернення: 10.02.2024).
32. Жданюк Л. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»* : зб. наук. пр., 2017, № 4 (33). С. 28–40. URL : <https://europub.co.uk/articles/-A-290007>. (дата звернення: 10.01.2024).
33. Жиденко Д., Куліш О. Психологічні особливості студентів українських і зарубіжних навчальних закладів. *ΛΟΗΟΣ. ONLAIN*. 2020. № 15. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/603>
34. Жук Ю. О. Організація суб'єктно орієнтованого навчального середовища у дидактичному просторі «віртуальна лабораторія». *Інформаційні технології і засоби навчання* : зб. наук. пр., 2010. Т. 17, № 3. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v17i3.247> (дата звернення: 16.01.2024).
35. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору/ за ред. Бикова В. Ю., Жука Ю. О. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*. Київ : Інститут засобів навчання АПН України, 2004. 111 с.
36. Зінченко О. В. Психологічний аналіз проблеми інтернет-спілкування. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. пр., 2014. Т. 2 № 2. С. 26–32.
37. Зливков В. Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях : посіб. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/77241343.pdf>. (дата звернення: 10.01.2024).
38. Ільїна Ю. М. Роль ментальних моделей та їх трансформацій в ефективних змінах у житті людей середнього віку. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Т.8, вип.2. Київ : Міленіум, 2006. С. 92–97.
39. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / М.Л. Смульсон та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. Київ :

- Педагогічна думка. 2015. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/10064> (дата звернення: 10.01.2024).
40. Йолон П. Суб'єкт. Філософський енциклопедичний словник. / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
41. Кант Іммануїл. Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. Київ : Юніверс, 2000. 504 с.
42. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет. *Технології розвитку інтелекту*. 2016 Т.2, №2 (13). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.(дата звернення: 10.01.2024).
43. Комісарова О. Ю. Комунікаційні проблеми в дистанційному навчанні. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т.8, вип.1. Київ : Міленіум, 2005. С. 129–140.
44. Коробанова О. Л. Групові психологічні феномени в умовах кіберпростору. *Кіберсоціалізація в умовах інформаційної війни* : матер. III міжінститут. семінар. 2019. URL : http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Korobanova_O.L._Grupovi-psyhologichni-fenomeny-v-umovah-kiberprostoru_tezu.pdf (дата звернення: 15.01.2024).
45. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989, 608 с.
46. Краснякова А. О. Інтернет-середовище як новий комунікативний простір самопрезентації особистості. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2016. Vol. 38, No 41. P. 286–297.
47. Кулик Ю. Дослідження рівня емоційного вигорання батьків в умовах карантину. *Дні науки філософського факультету* : тези щорічної всеукр. наук. конф., Львівський національний університет імені Івана Франка, 2020, С. 214–217.
48. Кучеренко Н. Дистанційне навчання як виклик сучасної університетської освіти: філософсько-правовий вимір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія : *Юридичні науки* : зб. наук. пр., 2018. Вип. 906. С. 34–40.
49. Лефевр В. А. Рефлексія. Москва : Когито-центр, 2003. 496 с.
50. Любенко Р. Я. Вивчення соціальної підтримки на сайтах соціальних мереж: труднощі та актуальність. *Наукові записки НаУКМА*. Серія: *Соціологія*, 2022, Т. 5, С. 39–49. DOI : <https://doi.org/10.18523/2617-9067.2022.5.39-49>.(дата звернення: 10.01.2024).
51. Ляпіна Л., Мінц М., Кульгава А. Студентська молодь: до проблеми характеристики соціального портрета. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2021. Вип. 89. С. 30–37.
52. Максименко С. Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2019. Т. VIII, вип. 10. С 8–20.

53. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
54. Максименко С. Д., Деркач Л.М. Генеза сучасної інформаційно-когнітивної (гібридної) війни в українському контексті та глобальному вимірі: наукове дослідження. Київ : «Видавництво Людмила», 2024. 128 с.
55. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Киев : Педагогика, 1988. 192 с.
56. Машбиц Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.
57. Мещеряков Д. С. Основні критерії психологічної суб'єктності ШІ та нейронних мереж. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : матер. XI міжнар. інтернет-конф. (3 травня – 2 червня 2023 року). Київ, 2023а. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/735185> (дата звернення: 11.01.2024).
58. Мещеряков Д. С. Провідні напрями підтримки психічного здоров'я науково-педагогічних працівників в умовах війни. *Методи та засоби психологічної допомоги постраждалим у подоланні ПТСР* : тези доп. наук.-практ. конф., 30 вересня 2023 р. Київ-Біла Церква : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 137–140. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/737200>
59. Мещеряков Д. С. Проєктування технологій формування національної ідентичності у віртуальному освітньому просторі. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання : матер. методол. сем. НАПН України (Київ, 6 квітня 2023 р.). Київ, 2023 С. 269–274. URL : <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zb.-tez.-metod.-sem.-06.04.2023.pdf>. (дата звернення: 10.01.2024).
60. Мещеряков Д. С. Психологічний захист особистості від інформаційного тиску під час війни: аспекти суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*. 2022. Т.6, вип. 1 (31). DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2022.6.1.6> (дата звернення: 10.02.2024).
61. Мещеряков Д. С. Психологічні особливості суб'єктної активності у соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2018. Херсон : Гельветика. № 4. С. 117–122.
62. Мещеряков Д. С. Психологічні технології впливу на суб'єктність особистості у соціальних мережах. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : зб. матер. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 27–28 квітня 2023 р.) / за ред. В.Г. Панка. Київ, 2023. С. 231–234. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/735227> (дата звернення: 10.01.2024).
63. Мещеряков Д. С. Розвиток суб'єктної активності дорослих у Фейсбуці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Vol. 71, No 3. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2847> (дата звернення: 10.01.2024).

64. Мещеряков Д. С. Соцмедіа в умовах карантину: виклики розвитку суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т.4. №2(27). DOI : <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.2.4> (дата звернення: 10.04.202)
65. Мещеряков Д. С. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*, 2017. Т. 2, № 6. URL : https://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Mescheryakov_Dmytro_Sergijovych_Suchasni_tendencii_doslidgennya_subjetnosti.pdf (дата звернення: 10.01.2024).
66. Мещеряков Д. С. Теоретичні підходи до проблем суб'єктності та суб'єктної активності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. 2, вип. 10. С. 135–154.
67. Мещеряков Д. С. Трансформація суб'єктного поля в умовах карантинних обмежень. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матер. II всеукр. відкрит. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–26 листопада 2020 р. / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Емец та ін. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 271–272. URL : http://man.gov.ua/files/49/Forum_Innovacijni_transformaciyi_2020.pdf (дата звернення: 10.01.2024).
68. Мещеряков Д. С., Назар М. М. Соціальні сіті й формування суб'єктності. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матер. II всеукр. відкрит. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–26 листопада 2020 р. / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Емец та ін. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 40–42. URL : http://man.gov.ua/files/49/Forum_Innovacijni_transformaciyi_2020.pdf
69. Мещеряков, Д. С. Розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. 261 с.
70. Моляко В. О., Біла І. М., Ваганова Н. А. та ін. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2015. 145 с.
71. Мостова Т. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Наукові перспективи*. 2022. № 11 (29). С. 473–479.
72. Назар М. М. Засади розвитку суб'єктності дорослих в віртуальному освітньому просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2022. Т. 6. № 1. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2022.6.1.1> (дата звернення: 17.01.2024).
73. Назар М. М. Інтернет-навчання як базова властивість інформаційного суспільства. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2. № 1. С. 83–87.
74. Назар М. М. Інформаційні технології у дистанційному навчанні як чинник розвитку суб'єктної активності. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. Т. 5. № 1. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2021.5.1.1> (дата звернення: 10.01.2024).

75. Назар М. М. Компоненти продуктивного дистанційного навчального курсу. *New computer technology*. 2019. Т. 17. URL : <https://ccjournals.eu/ojs/index.php/nocote/article/view/954/985> (дата звернення: 17.01.2024).
76. Назар М. М. Особливості проектування групової роботи з розвитку суб'єктності у віртуальному освітньому просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т. 7. № 2. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2023.7.2.1> (дата звернення: 29.01.2024).
77. Назар М. М. Розвиток суб'єктності засобами дистанційного групового навчання у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4, № 2 (27). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/502 (дата звернення: 10.01.2024).
78. Назар М. М. Тренінги у віртуальному просторі: аналіз переваг, недоліків, психологічних можливостей. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. 2(4). С. 61–67.
79. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Психологічні засади сучасного інтернет-навчання. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності* : матер. XXIII всеукраїн. наук.-практ. конф., Київ. 30 травня 2023 р. / за ред. В. О. Моляко; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2023. С. 87–90. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/735589> (дата звернення: 10.01.2024).
80. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Розвиток суб'єктної активності при дистанційній груповій роботі з постраждалими в зоні АТО. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. Т.11, вип. 15. С. 363–372.
81. Назар М. М., Мещеряков Д.С. Когнітивні конструкти української самоідентичності в контексті інформаційного протистояння. *Теоретичні дослідження у психології* : зб. наук. пр. / за ред. Г.О. Балл, В.Л. Зливков. Київ : Педагогічна думка. 2017. С. 144–147. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/706177>
82. Омельченко Я. М. Технологія розвитку життєстійкості дітей військовослужбовців, що мають прояви ПТСР, засобом відновлення сприятливого психоемоційного контакту у родині. / за ред З.Г. Кісарчук. *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*. Київ : Слово, 2020. С. 87–115.
83. Певна С. Є. Студент як суб'єкт освіти: сутність та особливості. *Наука і освіта*. Київ, 2015. № 6. С. 110–115.
84. Пирожков С. І., Божок Є. В., Хамітов Н. В. Національна стійкість (резилієнтність) країни: стратегія і тактика випередження гібридних загроз. *Вісник Національної академії наук України*. 2021, (8). С. 74–82. DOI : <https://doi.org/10.15407/visn2021.08.074> (дата звернення: 19.01.2024).
85. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2017. № 4.

URL : <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791> (дата звернення: 10.01.2024).

86. Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі : монографія / М. Л. Смульсон та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. Київ–Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 180 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/728329/> (дата звернення: 10.01.2024).

87. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

88. Разуменко О. О. Формування суб'єктності студента як передумова педагогічних відносин. *Актуальні проблеми філософії та соціології* : наук.-практ. жур. 2016. Вип. 14. С. 93–96.

89. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі : монографія / М.Л. Смульсон та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. Київ. ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/712119> (дата звернення: 17.01.2024).

90. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Висновок* : філософсько-психологічні студії / за ред. В. Татенко. Київ: Либідь, 2006. С. 11–36.

91. Ситник С. В., Мірошниченко О.М., Свіденська Г.М. Особливості емоційних станів здобувачів вищої освіти під час війни в Україні. *Габітус*, 2022. Вип. 37. С. 48–51.

92. Смульсон М. Л. «Карантинна криза» і дистанційне навчання: психологічні проблеми. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : тези доп. VIII міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 2020. URL : <http://newlearning.org.ua/content/opublikovano-tezy-viii-mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-internet-konferenciyi-virtualnyu>

93. Смульсон М. Л. Інтелект дорослої людини: структура та саморозвиток. *Технології розвитку інтелекту*, 2015 Т.1, № 9. URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175. (дата звернення: 10.01.2024).

94. Смульсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології. *Технології розвитку інтелекту*, 2013. Т.1, № 4 URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/68. (дата звернення: 10.01.2024).

95. Смульсон М. Л. Місце самопроекування в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 8 (2) Психологічна герменевтика, 2014. С. 16–29.

96. Смульсон М. Л. Проектування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності. Віртуальний освітній простір: психологічна проблема : XI міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 2023. URL : https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2023/Smulson_Maryna_2023.pdf (дата звернення: 10.01.2024).

97. Смульсон М. Л. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць, 2020. Вип. 1. С. 9–15.
98. Смульсон М. Л. Психологічні механізми в концепції навчання Ю. І. Машбиця. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т.1, № 6. URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/123 (дата звернення: 14.01.2024).
99. Смульсон М. Л. Психологічні особливості навчальних середовищ. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2012. Т. 1, вип. 8. С. 116–126.
100. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
101. Смульсон М. Л. Розвиток дорослої людини у сучасному транзитивному світі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. VIII, вип. 10, 2019. С. 257–267.
102. Смульсон М. Л. Середовище дистанційного навчання: психологічні засади проектування. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Київ : Міленіум, 2006. Т. 8, вип. 2. С. 27–39.
103. Смульсон М. Л. Учиннева діяльність у віртуальному освітньому просторі. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми. Психологія нового тисячоліття* : тези доповідей 1-ї між нар. науково-практ. Інтернет-конф. (Київ., 28 травня 2012 р.) / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2012 URL : https://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2012/Smulson_Maryna_2012.doc (дата звернення: 21.01.2024).
104. Смульсон М. Л., Депутат В. В., Іванова О. В. Психологічні умови розвитку суб'єктної активності у віртуальному просторі на прикладі дистанційного курсу. *Технології розвитку інтелекту*, 2018. Т 2, № 9. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2019.2.9.1> (дата звернення: 10.01.2024).
105. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Віртуальний простір як джерело психологічної підтримки під час війни. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матер. X міжнар. інтернет-конф. (Київ, 10 травня – 5 червня 2022 року). URL : <https://lib.iitta.gov.ua/730473> (дата звернення: 10.01.2024).
106. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Професійна суб'єктність вчителя в епоху штучного інтелекту. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матер. XII між нар. інтернет-конф. (Київ, 10 травня – 10 червня 2024 р.). / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2024. URL : https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Smulson_Meshcheriakov_2024.pdf (дата звернення: 13.01.2024).
107. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: нюанси термінології та перекладу. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. Т. 5. № 1. С. 29. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2021.5.1.9> (дата звернення: 10.01.2024).

108. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М. Актуальні проблеми цифровізації української освіти. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матер. ІХ між нар. інтернет-конф., присвяченої 30-річчю Незалежності України (Київ, 25 вересня – 25 жовтня 2021 р.) / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/726848/> (дата звернення: 10.02.2024).
109. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М. Психологічна підтримка громадян, постраждалих від війни, у віртуальному освітньому просторі. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матер. V всеукраїн. відкрит. науково-практичн. онлайн-форуму (Київ, 20 вересня 2023 р.). Київ, 2023. С. 389-391.
110. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М. Психологічні засади проектування інтернет-ресурсів для розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4, № 3. DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2020.4.3.1> (дата звернення: 29.01.2024).
111. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М., Дітюк П. П. Концепція проектування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т.7, 1 (33). DOI : <https://doi.org/10.31108/3.2023.7.1.4> (дата звернення: 12.01.2024).
112. Смульсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові дослідження когнітивної психології*. Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острог», 2009. Вип.12. С. 38–49. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2009_12_6 (дата звернення: 10.01.2024).
113. Смульсон М.Л. Мещеряков Д.С. Назар М.М. Психологічні проблеми становлення професійної суб'єктності. *Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки і оборони України: стан, проблеми, перспективи* : матер. IV між нар. наук.-практ. конф. (Київ, 18 травня 2023 р.) / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, 2023. С. 315–318. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/737764/> (дата звернення: 10.01.2024).
114. Старков Д. Ю. Перспективи суб'єктної моделі психічної травми та посттравматичного стресового розладу. *Technologies of Intellect Development*. 2023. Vol. 7, No 2(34) URL : https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/636 (дата звернення: 10.01.2024).
115. Старков Д. Ю. Концепція метапереконань: переконання про глибинні переконання. *Психотерапія і свобода* : матер. XXV наук.-практ. конф. УСП та субконференції з дитячої та юнацької психотерапії (м. Тернопіль, 27–30 червня 2019 р). Тернопіль, 2019. С. 96–100.
116. Старков Д. Ю., Ярий В. В., Олішевський О. В. Організація стаціонарної медико-психологічної реабілітації розладів, пов'язаних з психічною травмою та стресом : наук.-метод. посіб. Київ : ФОРМ Ямчинський О.В., 2023. 136 с.
117. Степаненко Л. В. Особливості взаємозв'язку емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів особистості переселенців. *Науковий вісник ХДУ*.

- Серія Психологічні науки.* № 1, 2021. С. 47–53. DOI : <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-1-6>.(дата звернення: 10.01.2024).
118. Татенко В. *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір.* Київ : Міленіум, 2017. 186 с.
119. Татенко В. О. *Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії.* Київ : Либідь, 2006. С. 316–357.
120. Хоружий Г. Ф., Боровська Л.О., Кулахін Ю.І., Ліпін М.В. *Самоідентифікація особистості: філософський аналіз.* Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018.
121. Чепелева Н. В., Рудницкая С. Ю. *Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. Психолінгвістика.* 2019. 25(1). С. 363–370. DOI : <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-363-383>. (дата звернення: 10.01.2024).
122. Чепелева Н. В. *Дискурсивні засоби самопроектування особистості. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка».* Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» / Національний ун-т «Острозька академія», 2013. № 24. Р. 7–11.
123. Чепелева Н. В. *Розв'язання смислових задач як чинник самопроектування особистості. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,* 2019. Т. VIII, вип. 10. С. 300–313.
124. Чернобровкіна В. А. *Психологічний зміст поняття свободи з позицій суб'єктного підходу. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.* Київ : Міленіум, 2006. Т.8, вип.2. С. 171–180.
125. Чернобровкіна В. А. *Психологія особистісної свободи : монографія. / Держ.закл. «Луган. Нац. ун-т імені Тараса Шевченка».* Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 458 с.
126. Чухрій І. В. *Психологічні особливості емоційних переживань осіб юнацького віку. Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія: Психологія.* 2023. № 6. С. 54–58.
127. Шахов В. В. *Особливості становлення самосвідомості в юнацькому віці. Наукові записки Вінницького державного пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і Психологія.* 2017. Вип. 51. С. 134–138.
128. Шевченко В., Оганян А. *Взаємозв'язок захисних механізмів психіки та форм агресивної поведінки. Науковий вісник Миколаївського національного ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки : зб. наук. праць.* 2016. № 1 (16). С. 235–240.
129. Agung A. S. N., Surtikanti M. W. & Quinones C. A. *Students' Perception of Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Case Study on the English Students of STKIP Pamane Talino. Soshum. Jurnal Sosial dan Humaniora.* 2020. № 10. P. 225 – 235.

130. Aichner T.; Grünfelder M.; Maurer O.; Jegeni D. Twenty-Five Years of Social Media: A Review of Social Media Applications and Definitions from 1994 to 2019. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2021. 24(4). Pp. 215–222. DOI : <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0134>. (date of access: 10.01.2024).
131. Anderson T. The theory and practice of online learning. Athabasca : Athabasca University Press, 2008.
132. Andersson G., Carlbring P. Internet Interventions in Clinical Psychology. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 2021. DOI : <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00211-9> (date of access: 16.01.2024).
133. APA Clinical Practice Guideline for the Treatment of PTSD. *American Psychological Association*. 139 p. URL : <https://www.apa.org/ptsd-guideline/ptsd.pdf>.
134. Arenliu A.; Bertelsen N.; Saad R.; Abdulaziz H.; Weine S.M. War and displacement stressors and coping mechanisms of Syrian urban refugee families living in Istanbul. *Journal of Family Psychology*. 2020. 34(4). Pp. 392–401. DOI : <https://doi.org/10.1037/fam0000603>. (date of access: 10.01.2024).
135. Baerg L., Bruchmann K. COVID-19 information overload: Intolerance of uncertainty moderates the relationship between frequency of internet searching and fear of COVID-19. *Acta Psychologica*, 2022. P. 224 <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103534> (date of access: 12.01.2024).
136. Bandura, A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. 37(2). P. 122–147. DOI : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>. (date of access: 10.01.2024).
137. Bao W. COVID 19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. № 2. P. 113–115.
138. Bateman A., Fonagy P., eds. Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice, 2nd ed. Washington, DC; American Psychiatric Association. 2012. 470 p.
139. Bates, A.W. Technology, e-Learning and Distance Education. London : Routledge, 2005. 256 p.
140. Békés V.; Perry C.; Starrs C. Resilience in Holocaust Survivors: A Study of Defense Mechanisms in Holocaust Narratives. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2017. 26:10. P. 1072–1089. DOI : <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1320344>. (date of access: 10.01.2024).
141. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. *A Venture in Social Forecasting*. Basic Books, 1973.
142. Besharat M.A.; Khajavi Z. The relationship between attachment styles and alexithymia: Mediating role of defense mechanisms. *Asian Journal of Psychiatry*. 2013. Vol. 6. P. 571–576. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.09.003>. (date of access: 10.01.2024).
143. Biesta Gert J.J. The Beautiful Risk of Education. New York : Routledge, 2014.

144. Binalia T., Tsai C., Chang H. University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers & Educatio*. 2021. Vol. 175. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104315> (date of access: 16.01.2024).
145. Björkman F, Ekblom Ö. Physical Exercise as Treatment for PTSD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Mil Med*. 187(9-10):e1103-e1113. DOI : <https://doi.org/10.1093/milmed/usab497> (date of access: 10.01.2024).
146. Blau I., Shamir-Inbal T., Avdiel O. How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? *Internet and Higher Education*. 2020. 45. art. no. 100722
147. Bobby Nisha. The pedagogic value of learning design with virtual reality. *Educational Psychology*. 2019. 39:10. P. 1233–1254. DOI : <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1661356> (date of access: 10.01.2024).
148. Borrelli B., Endrighi R., Quintiliani L. M., Hughes R. B., Pagoto S. Facebook usage, participation patterns, and social support from Facebook activity among smokers with mobility impairments. *Translational Behavioral Medicine*. 2021. 11(3). P. 882–890. DOI : <https://doi.org/10.1093/TBM/IBAB005>.
149. Borup J., Graham C. R. and Velasquez A. Technology-Mediated Caring: Building Relationships Between Students and Instructors in Online k-12 Learning Environments. Newberry, M., Gallant, A. and Riley, P. (Ed.) *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning*. *Advances in Research on Teaching*. Leeds : Emerald Group Publishing Limited, 2013. Vol. 18 pp. 183-202. DOI : [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018014](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018014) (date of access: 10.01.2024).
150. Bovermann K., Bastiaens T. Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *RPTEL*. 2020. 15, 1. DOI : <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0121-4> (date of access: 10.01.2024).
151. Brailas A., Koskinas K., Dafermos M., Alexias G. Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 7. P. 59–70. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002> (date of access: 15.01.2024).
152. Britannica T. Social Media. *Encyclopedia Britannica*. 2024. April 12. URL : <https://www.britannica.com/topic/social-media>. (date of access: 10.01.2024).
153. Brog N. A., Hegy J. K., Berger T., Znoj H. Effects of an internet-based self-help intervention for psychological distress due to COVID-19: Results of a randomized controlled trial. *Internet Interventions*. 2022. Vol. 27. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100492> (date of access: 19.01.2024).
154. Burke M., & Kraut R.E. The Relationship Between Facebook Use and Well-Being Depends on Communication Type and Tie Strength. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2016. 21(4). C. 265–281. DOI : <https://doi.org/10.1111/JCC4.12162>. (date of access: 10.01.2024).

155. Cantey D. S., Sampson M., Vaughn J., Blodgett N. P. Skills, community, and rapport: Prelicensure nursing students in the virtual learning environment. *Teaching and Learning in Nursing*. 2021. Vol. 16, No 4. P. 384–388. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.05.010> (date of access: 18.01.2024).
156. Carroll J. M. (Ed.). *Designing Interaction: Psychology at the Human-Computer Interface*. Cambridge University Press. 1991. 343 p.
157. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell, 2009.
158. Cervantes-Duarte L., Fernández-Cano A. Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents. *Revista Electrónica Educare*. 2016. № 20 (3). P. 238–261.
159. Chen L., Zhang L., Yang Y., Guo M., Liu S., Chen Y., Hu S. IIoT Talent Cultivating Mechanism in line with Industrial Internet. *Procedia Computer Science*. 2022. Vol. 199. P. 377–383. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.046> (date of access: 12.01.2024).
160. Chiu, T. K. F., Lin T.-J. & Lonka K Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*. № 30. P. 187–190.
161. Choudhury M. De, & De, S. Mental Health Discourse on Reddit: Self-Disclosure, Social Support, and Anonymity. *Eighth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. 2014. C. 72–80.
162. Christine Greenhow, Charles R. Graham & Matthew J. Koehler. Foundations of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*. 2022. 57:3. P. 131–147, DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2090364> (date of access: 10.01.2024).
163. Cole D. A., Nick E. A., Zelkowitz R. L., Roeder K. M., & Spinelli, T. Online Social Support for Young People: Does It Recapitulate In-person Social Support; Can It Help? *Computers in Human Behavior*. 2017. 68. P. 456–464. DOI : <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.058>.
164. Cramer, P. Defense Mechanisms in Psychology Today: Further Processes for Adaptation. *American Psychologist*. 2000. 55(6). C. 637–646. DOI : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.637>. (date of access: 10.01.2024).
165. Cramer P. Defense Mechanisms: 40 Years of Empirical Research. *Journal of Personality Assessment*. 2015. 97:2. P. 114–122. DOI : <https://doi.org/10.1080/00223891.2014.947997>. (date of access: 10.01.2024).
166. Cramer P. *Protecting the Self: Defense Mechanisms in Action*. Guilford Press. New York, NY. 2006.
167. Cuijpers P, Karyotaki E, Harrer M, Stikkelbroek Y. Individual behavioral activation in the treatment of depression: A meta analysis. *Psychotherapy Research*. 2023. Vol. 33(7). P. 886–897. DOI : <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2197630>
168. Datta S. Psychological Implications of Virtual Learning Environments: Perspectives in the Post-Covid Period. *Psychology & Psychological Research International Journal (PPRIJ)*. 2023/ Vol. 8 Issue 1. DOI : <https://doi.org/10.23880/pprij-16000323> (date of access: 10.01.2024).

169. Deleuze V. *Logique du sens* [Logic of sense]. Minit. 1969
170. Derksen L., Michaud-Leclerc C., Souza P. C. L. How the internet can be used to promote reading and learning. *Journal of Development Economics*. 2022. Vol. 155. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2021.102810> (date of access: 17.01.2024).
171. Devine D., Ogletree A. M., Shah P., Katz B. Internet addiction, cognitive, and dispositional factors among US adults. *Computers in Human Behavior Reports*. 2022. Vol. 6. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100180> (date of access: 11.01.2024).
172. Diab S.Y., Schultz J-H. Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*. 2021. V 97.
173. Dörnyei Z., & Murphey T. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press, 2003.
174. DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: 5-th Ed. *American Psychiatric Association*. Washington : American Psychiatric Association Publishing, 2013. 970 p.
175. Erdelyi M.H. Defense Processes Can Be Conscious or Unconscious. *American Psychologist*. 2001. 56(9). P. 761–762. DOI : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.9.761>. (date of access: 10.01.2024).
176. Etherton JL, Farley R. Behavioral activation for PTSD: A meta-analysis. *Psychol Trauma*. 14(5). P. 894–901. DOI : <https://doi.org/10.1037/tra0000566> (date of access: 10.01.2024).
177. Fichte J.G. *Foundation of the Entire Wissenschaftslehre and Related Writings*. Oxford University Press. 604 p.
178. Florence Martin & Jered Borup. Online learner engagement: Conceptual definitions, research themes, and supportive practices. *Educational Psychologist*. 2022. 57:3. P. 162–177, DOI : <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2089147> (date of access: 10.01.2024).
179. Franklin D. S. “Will the Internet Ever Replace Colleges and Universities as We Know it Today?” An Internet Discussion about the Future of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 176. P. 738–744. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.534> (date of access: 18.01.2024).
180. Freud A. *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London : Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis. 1937. (Revised edition: 1966 (US), 1968 (UK)).
181. Freud S. The Aetiology of Hysteria. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 3. P. 189–224. London : Hogarth Press. 1924/1961.
182. Gackenbach J. (Ed.). *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications*. San Diego : Academic Press, CA, US. 2nd ed. 2007.

183. Galynska O., Bilous S. Remote learning during the war: challenges for higher education in Ukraine. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. № 1. P. 1–6.
184. Gangi S., Talamo A. & Ferracuti S. The Long-Term Effects of Extreme War-Related Trauma on the Second Generation of Holocaust Survivors. *Violence and Victims*. 2009. Vol. 24 Issue 5. DOI : <https://doi.org/10.1891/0886-6708.24.5.687>. (date of access: 10.01.2024).
185. García-Morales V., Garrido-Moreno A. & Martín-Rojas R. The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in psychology*. 2021. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.616059](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059)
186. Gashi A., Zhushi G. and Krasniqi B. Exploring determinants of student satisfaction with synchronous e-learning: evidence during COVID-19. *International Journal of Information and Learning Technology*. 2024. Vol. 41 No. 1, P. 1–20. DOI : <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2022-0118> (date of access: 10.01.2024).
187. Gasparyan K. Cultural Context of Psychological Defense Mechanisms Following Mass Disaster and War Trauma Experiences of the Earthquake in Armenia and War in Karabagh. *Prehospital and Disaster Medicine*. 2005. 20(S1), P. 2–3. DOI : <https://doi.org/10.1017/S1049023X00011857>. (date of access: 10.01.2024).
188. Gell A. *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford University Press. 1st edition. 1998. 271 p.
189. Gilligan Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1982. ISBN 9780674445444.
190. Gori A., Topino E., Di Fabio A. The Protective Role of Life Satisfaction, Coping Strategies and Defense Mechanisms on Perceived Stress Due to COVID-19 Emergency: A Chained Mediation Model. *PLOS ONE*. 2020. 15(11): e0242402. DOI : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242402>. (date of access: 10.01.2024).
191. Greena C. P., O'Sullivan L. M. V. Internet usage and the cognitive function of retirees. *Journal of Economic Behavior & Organizatio*. 2021. Vol. 190. P. 747–767. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.08.013> (date of access: 12.01.2024).
192. Gremeaux V., Coudeyre E. The Internet and the therapeutic education of patients: A systematic review of the literature. *Internet et éducation thérapeutique des patients : revue systématique de la littérature. Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*. 2010. Vol. 53, No 10. P. 669–692. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2010.09.003> (date of access: 15.01.2024).
193. Gromova Z. Psychological Defence Mechanisms and Emotional Stability as Individual Antecedents of Resistance to Changes. *Psychological Journal*. 2020. 6(1), P. 50–60. DOI : <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.1.5>. (date of access: 10.01.2024).
194. Guohong G., Ning L., Wenxian X., Wenlong W. The Study on the Development of Internet-based Distance Education and Problems. *Energy*

- Procedia*. 2012. Vol. 17 (Part B). P. 13621368. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.253> (date of access: 11.01.2024).
195. Hall KS, Hoerster KD, Yancy WS Jr. Post-traumatic stress disorder, physical activity, and eating behaviors. *Epidemiologic Reviews*. 2015; Vol. 37: P. 103–15. DOI : <https://doi.org/10.1093/epirev/mxu011> (date of access: 10.01.2024).
196. Hamdan Alamri, Victoria Lowell, William Watson & Sunnie Lee Watson. Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*. 2020. Vol. 52. Issue 3. P. 322–352, DOI : <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449> (date of access: 11.01.2024).
197. Hamori M. Self-directed learning in massive open online courses and its application at the workplace: Does employer support matter? *Journal of Business Research*. 2023. Vol. 157. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113590> (date of access: 10.01.2024).
198. Hashmi N., Shankaranarayanan G., Malone T. W. Is bigger better? A study of the effect of group size on collective intelligence in online groups. *Decision Support Systems*, 2022. Vol. 167. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.dss.2022.113914> (date of access: 17.01.2024).
199. Helen Haste. Everybody's Scared—But Life Goes On: Coping, Defense and Action in the Face of Nuclear Threat. *Journal of Adolescence*. 1989. Vol. 12, Issue 1, P. 11–6. DOI : [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90086-9](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90086-9). (date of access: 11.01.2024).
200. Holt S. Virtual reality, augmented reality and mixed reality: For astronaut mental health; and space tourism, education and outreach. *Acta Astronautica*. 2023. Vol. 203. P. 436–446. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2022.12.016>. (date of access: 12.01.2024).
201. Huarng K.-H., Lee C.-F., Yu T. H.-K. Case study of a healthcare virtual community model. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 188. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122281> (date of access: 16.01.2024).
202. Investigating the relationships between entrepreneurial education and self-efficacy and performance in the context of internet entrepreneurship / Yeh C.-H., Lin H.-H., Wang Y.-M., Wang Y.-S., Lo C.-W. *The International Journal of Management Education*, 2021. Vol. 19, No 3. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100565> (date of access: 16.01.2024).
203. Ioannidis K., Grant J. E., Chamberlain S. R. Problematic usage of the internet and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 44. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101104> (date of access: 16.01.2024).
204. Irawan A.-W., Dwisona D., Lestar M. Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19. *KONSELI : Jurnal Bimbingan dan Konseling* (E-Journal). 2020. № 7 (1). <https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389> (date of access: 11.01.2024).

205. Irina Engeness. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*. 2021. Vol. 44. Issue 1. P. 96–114, DOI : <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129> (date of access: 11.01.2024).
206. Johnson-Laird P.N. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press. 1983. 513 p.
207. Judi Randi & Lyn Corno. Addressing student motivation and learning experiences when taking teaching online. *Theory Into Practice*. 2022. Vol. 61. Issue 1. P. 129–139. DOI : <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932158> (date of access: 11.01.2024).
208. Kadivar M., Seyedfatemi N., Farahani T. M., Mehran A., Pridham K. F. Effectiveness of an internet-based education on maternal satisfaction in NICUs. *Patient Education and Counseling*. 2017. Vol. 100, No 5. P. 943–949. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2016.11.005> (date of access: 10.01.2024).
209. Kao P.-J., Pai P., Tsai H.-T. Looking at both sides of relationship dynamics in virtual communities: A social exchange theoretical lens. *Information & Management*. 2020. Vol. 57, Issue 4. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103210> (date of access: 15.01.2024).
210. Kilic M., Avci D., Uzuncakmak, T. Internet Addiction in High School Students in Turkey and Multivariate Analyses of the Underlying Factors. *Journal of Addictions Nursing*. 2016. № 27(1). P. 39–46.
211. Kim H. Enacted Social Support on Social Media and Subjective Well-being. *International Journal of Communication*. 2014. Vol. 8, P. 2340–2342.
212. Kraiger K., Fisher S., Grossman R., Mills M., & Sitzmann T. Online I-O graduate education: Where are we and where should we go? *Industrial and Organizational Psychology*. 2022. 15(2). P. 151–171. DOI : <https://doi.org/10.1017/iop.2021.144> (date of access: 10.01.2024).
213. Leanna Archambault, Heather Leary & Kerry Rice. Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*. 2022. Vol. 57. Issue 3. P. 178–191. DOI : <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513> (date of access: 11.01.2024).
214. Lee G., Suzuki A. Motivation for information exchange in a virtual community of practice: Evidence from a Facebook group for shrimp farmers. *World Development*. 2020. Vol. 125. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104698> (date of access: 17.01.2024).
215. Lee S. W. & Tsai C. Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 27, Issue 2. P. 905–914. DOI : <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.016> (date of access: 18.01.2024).
216. Li X., Ma S. (D.) Maoying Wu. What makes social media branding more effective in shaping pre-visit image: Information quality or source credibility?

- Tourism Management Perspectives*. 2023. Vol. 46. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2023.101084> (date of access: 10.01.2024).
217. Liang L, Bonanno GA, Hougen C, Hobfoll SE, Hou WK. Everyday life experiences for evaluating post-traumatic stress disorder symptoms. *European Journal of Psychotraumatology* 2023. Vol. 14. Issue 2. Article: 2238584. DOI : <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2238584> (date of access: 11.01.2024).
218. Linda B. Nilson, Ludwika A. Goodson. *Online Teaching at Its Best: Merging Instructional Design with Teaching and Learning Research*. John Wiley & Sons. 2021. Jossey-Bass. 304 p.
219. Love H., May R. W., Shafer J., Fincham F. D., & Cui M. Overparenting, emotion dysregulation, and problematic internet use among female emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022. Vol. 79. DOI : <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101376> (date of access: 15.01.2024).
220. Luo C., Lan Y., Luo X. (R.), Li H. The effect of commitment on knowledge sharing: An empirical study of virtual communities. *Technological Forecasting and Social Change*. 2021. Vol. 163. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120438> (date of access: 15.01.2024).
221. Martin F., Ritzhaupt A., Kumar S., Budhrani K. Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *Internet and Higher Education*. 2019. Vol 42. p. 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>
222. Marþinko D., Jakovljeviü D., Jakšiü N., Bjedov S. & Drakuliü AM. The Importance of Psychodynamic Approach During COVID-19 Pandemic. *Psychiatria Danubina*. 2020. Vol. 32, Issue. 1, P. 15–21.
223. Masroori Z., Coelho C. F., Zhao Q. J., Vyravanathan S., Du A. Y., Carlin L. E., Taenzer P., Flannery J., Furlan A. D. Development and pilot testing of an observational tool to assess interprofessional education in virtual communities of practice (VCoP). *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2022. Vol. 29. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100539> (date of access: 18.01.2024).
224. May R. *Love and Will*. N.Y. : Norton, 1981.
225. Meşe, E.& Sevilen, Ç. Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*. № 4 (1). P. 11–22. URL : <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680> (date of access: 11.01.2024).
226. Meshcheriakov D. S. Artificial subjects and the problem of universal subjectness. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : матер. XII міжнар. інтернет-конф. (Київ, 10 травня – 10 червня 2024 р.). 2024. URL : https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Meshcheriakov_2024.pdf (date of access: 11.01.2024).
227. Meshcheriakov D. S. Countering information pressure during the war: a subjectness approach. *Virtualnyi osvittnii prostir: psykhologichni problem* : X

- Mizhnarodna internet-konferentsiia, 5 travnia – 10 chervnia 2022 r. 2022. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/730445/> (date of access: 11.01.2024).
228. Meshcheriakov D. S. Development of the Adults' Subjectness Activity in Facebook. *Informatsiini Tekhnolohii i Zasoby Navchannia*. 2019. 71(3). DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2847>. (date of access: 11.01.2024).
229. Meshcheriakov D. S. Stages of designing a bilingual online course for psychologists involved in helping the civilian population affected by war. Кіберпсихологія в інформаційному суспільстві: підтримка, навчання, розвиток : матер. І науково-практ. Конф. (Київ, 1 – 30 листопада 2023 р.) URL : <https://lib.iitta.gov.ua/737505> (date of access: 11.01.2024).
230. Metzger, J.A. Adaptive Defense Mechanisms: Function and Transcendence. *Clinical Psychology*. 2014. Vol. 70, P. 478–488. DOI : <https://doi.org/10.1002/jclp.22091>. (date of access: 11.01.2024).
231. Moore J.L., Dickson-Deane C. & Galyen K. Internet and higher education e-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*. 2011. Vol. 14(2). P. 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001> (date of access: 11.01.2024).
232. Moretta T., Buodo G., Demetrovics Z. & Potenza M. N. Tracing 20 years of research on problematic use of the internet and social media: Theoretical models, assessment tools, and an agenda for future work. *Comprehensive Psychiatry*. 2022. Vol. 112. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2021.152286> (date of access: 19.01.2024).
233. Mota F. P. B., & Cilento I. Competence for internet use: Integrating knowledge, skills, and attitudes. *Computers and Education Open*. 2020. Vol. 1. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100015> (date of access: 10.01.2024).
234. Mustafa, H. R., Short, M., & Fan, S. Social Support Exchanges in Facebook Social Support Group. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 185 P. 346–351. DOI : <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.03.449>. (date of access: 11.01.2024).
235. Mustapha I., Thuy Van N., Shahverdi M., Qureshi M. & Khan N. Effectiveness of Digital Technology in Education During COVID-19 Pandemic. ABibliometric Analysis. *International Journal Of Interactive Mobile Technologies (Ijim)*, 2021. Vol. 15. No 08. DOI : <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i08.20415> (date of access: 11.01.2024).
236. Nakagomi A., Shiba K., Kawachi I., Ide K., Nagamine Y., Kondo N., Hanazato M., & Kondo K. Internet use and subsequent health and well-being in older adults: An outcome-wide analysis. *Computers in Human Behavior Reports*. 2022. Vol. 130. DOI : <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107156> (date of access: 16.01.2024).
237. Nazzaro A., & Strazzabosco A. Group dynamics and team building. *Hemophilia organization development*. 2009. No. 4. 18 p.
238. Neimeyer A. *New Techniques of Grief Therapy. Bereavement and Beyond.* / Edited By Robert A. Neimeyer. Routledge, 2021. 372 p.

239. Neo H. S., Tan J. H., Ang W. H. D. & Lau Y. Internet-delivered psychological interventions for reducing depressive, anxiety symptoms and fear of childbirth in pregnant women: A meta-analysis and meta-regression. *Journal of Psychosomatic Research*, 2022. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2022.110790> (date of access: 12.01.2024).
240. Nguyen D., Arnold M. & Chenhall, R. The internet as non-biomedical milieu: Production of alternative health techno-social spaces and the persistence of marginalised medical practices. *Health & Place*. 2021. Vol. 70. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2021.102583> (date of access: 17.01.2024).
241. Nicoló Dozio, Federica Marcolin, Giulia Wally Scurati, Luca Ulrich, Francesca Nonis, Enrico Vezzetti, Gabriele Marsocci, Alba La Rosa, Francesco Ferrise. A design methodology for affective Virtual Reality. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2022. Vol. 162. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102791>. (date of access: 17.01.2024).
242. Nikolopoulou K., Gialamas V. & Lavidas K. Habit, hedonic motivation, performance expectancy and technological pedagogical knowledge affect teachers' intention to use mobile internet. *Computers and Education Open*. 2021. Vol. 2. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100041> (date of access: 15.01.2024).
243. Obar Jonathan A., Wildman Steve. Social Media Definition and the Governance Challenge: An Introduction to the Special Issue. *Telecommunications Policy*. 2015. Vol. 39 (9). P. 745–750.
244. Open AI. ChatGPT (May 1 version) [Large language model]. 2023. URL : <https://chat.openai.com/chat>. (date of access: 17.01.2024).
245. Pan J.-Y., Carlbring P., Lu L. A therapist-guided internet-based cognitive behavioral therapy program for Hong Kong university students with psychological distress: A study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*. 2023. Vol. 31. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100600> (date of access: 10.01.2024).
246. Per Saugstad. *Psykologiens historie*. Gyldendale Norsk Forlag, Oslo, 2003.
247. Pereira F., Tavares J., Oliveira T. Adoption of video consultations during the COVID-19 pandemic. *Internet Interventions*, 2023. Vol. 31. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.invent.2023.100602> (date of access: 19.01.2024).
248. Perrotta G. Human Mechanisms of Psychological Defense: Definitions, Historical and Psychodynamic Contexts, Classifications and Clinical Profiles. *International Journal of Neurorehabilitation*. 2020. Vol. 7. Inssue 1.
249. Piazza J., Bering J. M. Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 25, No 6. P. 1258–1269. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.07.002> (date of access: 17.01.2024).
250. Problematic use of the internet during the COVID-19 pandemic: Good practices and mental health recommendations / Gjoneska B. et al. *Comprehensive Psychiatry*. 2022. Vol. 112. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2021.152279> (date of access: 18.01.2024).

251. Pugh C. M., Watson A., Bell Jr. R. H., Brasel K. J., Jackson G. P., Weber S. M. & Kao L. S. Surgical Education in the Internet Era. *Journal of Surgical Research*. 2009. Vol. 156, No 2. P. 177–182. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jss.2009.03.021> (date of access: 18.01.2024).
252. Qamar S., Anwar Z., Afzal M. A systematic threat analysis and defense strategies for the metaverse and extended reality systems. *Computers & Security*. 2023. Vol. 128. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.cose.2023.103127> (date of access: 15.01.2024).
253. Qian L., Deng S. An Empirical Study on Knowledge Aggregation in Academic Virtual Community Based on Deep Learning. *Data and Information Management*. 2021. Vol. 5, No 4. P. 372–388. DOI : <https://doi.org/10.2478/dim-2021-0010> (date of access: 14.01.2024).
254. Quialheiro A., Figueiró T. H., Rech C. R., Marques L. P., de Paiva K. M., Xavier A. J., & d'Orsi, E. Can internet use reduce the incidence of cognitive impairment? Analysis of the EpiFloripa Aging Cohort Study (2009–2019). *Preventive Medicine*. 2022. Vol. 154. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106904> (date of access: 19.01.2024).
255. Rahman M. M., Saifuzzaman M., Ahmed A., Mahin M. F., & Shetu S. F. Impact of COVID-19 on mental health: A quantitative analysis of anxiety and depression based on regular life and internet use. *Current Research in Behavioral Sciences*. 2021. Vol. 2. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100037> (date of access: 12.01.2024).
256. Rajab K. D. The Effectiveness and Potential of E-Learning in War Zones: An Empirical Comparison of Face-to-Face and Online Education in Saudi Arabia. *IEEE Access*. 2016. V. 6. P. 6783–6794.
257. Ramos S, Boyle GJ. Ritual and Medical Circumcision among Filipino Boys: Evidence of Post-Traumatic Stress Disorder. In *Understanding Circumcision: A Multi-Disciplinary Approach to a Multi-Dimensional Problem*. Denniston GC, Hodges FM, Milos MF (eds.). New York : Kluwer/Plenum. 2001. P. 253–270.
258. Renqiang X., Wende Z. An empirical study on the impact of platform environmental factors on knowledge sharing in virtual communities. *Technology in Society*. 2022. Vol. 71. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102094> (date of access: 17.01.2024).
259. Rick L. Shearer, Tugce Aldemir, Jana Hitchcock, Jessie Resig, Jessica Driver & Megan Kohler. What Students Want: A Vision of a Future Online Learning Experience Grounded in Distance Education Theory. *American Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 34. Issue 1, P. 36–52. DOI : <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1706019> (date of access: 17.01.2024).
260. Roberts V. Open learning design for using open educational practices in high school learning contexts and beyond. *Journal for Multicultural Education*. 2022. Vol. 16 No. 5, P. 491–507. DOI : <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0019> (date of access: 17.01.2024).
261. Robinson H., Al-Freih M. and Kilgore W. Designing with care: Towards a care-centered model for online learning design. *International Journal of*

- Information and Learning Technology*. 2020. Vol. 37 No. 3, P. 99–108. DOI : <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0098> (date of access: 17.01.2024).
262. Rodríguez-López N. Understanding value co-creation in virtual communities: The key role of complementarities and trade-offs. *Information & Management*. 2021. Vol. 58, No 5. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103487> (date of access: 18.01.2024).
263. Rutherford James. The Design of Hybrid Teaching Environments: 10 Questions Answered. *Published: Wednesday. Columns: Teaching and Learning* August 16, 2023. URL : <https://er.educause.edu/articles/2023/8/the-design-of-hybrid-teaching-environments-10-questions-answered> (date of access: 18.01.2024).
264. Sala M. N., Testa S., Pons F. & Molina P. Emotion Regulation and Defense Mechanisms. *Journal of Individual Differences*. 2015. Vol. 36(1), P. 19–29. DOI : <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000151>. (date of access: 18.01.2024).
265. Sander-Staudt, Maureen. Care Ethics. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. 2022.
266. Sanz-Blas, S., Buzova D., Pérez-Ruiz P. Building relational worth in an online social community through virtual structural embeddedness and relational embeddedness. *Technological Forecasting and Social Change*. 2021. Vol. 162. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120350> (date of access: 19.01.2024).
267. Saqib Amin. Why Ignore the Dark Side of Social Media? A Role of Social Media in Spreading Corona-Phobia and Psychological Well-Being. *International Journal of Mental Health Promotion*. 2020. Vol. 22, P. 29–38. DOI : <https://doi.org/10.32604/IJMHP.2020.011115>. (date of access: 18.01.2024).
268. Serradell-Lopez E., Lara-Navarra P., Martínez-Martínez S. The Pareto Principle in virtual communities of learning. *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 138. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107444> (date of access: 18.01.2024).
269. Shaw M. E., Robbin R., & Belser J. R. *Group dynamics: the psychology of small group behaviour*. McGraw-Hill, 1981.
270. Shi H. The application of social psychology and collective Internet governance. *Aggression and Violent Behavior*, 2021. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101588> (date of access: 17.01.2024).
271. Singh S., Pandey N. M., Datta M., & Batra S. Stress, internet use, substance use and coping among adolescents, young-adults and middle-age adults amid the ‘new normal’ pandemic era. *Clinical Epidemiology and Global Health*. 2021. Vol. 12. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2021.100885> (date of access: 11.01.2024).
272. Smulson, M. Psychological mechanisms of adult intellect and subjectness development. *Psychology of personality professional development*. Liga-Pres, 2019. P. 1–23. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-150-6/1-23>. (date of access: 18.01.2024).
273. Sujarwo S., Sukmawati S., Akhiruddin A., Ridwan R., Siradjuddin S. S. S. An Analysis of University Students’ Perspective on Online Learning in the Midst

- of Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*. 2020. Vol. 53. No 2. P. 125–137. <https://doi.org/10.23887/jpp.v53i2.24964> (date of access: 18.01.2024).
274. Suler, J. *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric*. Cambridge University Press. 2016.
275. Suler, J. *The Psychology of Cyberspace*. New Jersey: Science and Technology Center of Rider University. 2007. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>. (date of access: 18.01.2024).
276. Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia / Azlan C. A. et al. *Physica Medica*. 2020. Vol. 80. P. 10–16. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002> (date of access: 10.01.2024).
277. *The European Puzzle: The Political Structuring of Cultural Identities at a Time of Transition* / Marion Demossier (Ed.). Oxford, GB: Berghahn, 2007. 224 p.
278. Tifferet, S. Gender Differences in Social Support on Social Network Sites: A Meta-Analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020. Vol. 23/ No4, P. 199–209. DOI : <https://doi.org/10.1089/CYBER.2019.0516>. (date of access: 18.01.2024).
279. Tuckman B. W. & Jensen M. A. Stages in small group development revisited. *Group and organization studies*, 1977. P. 419–427.
280. Uzunboylyu H., Vuranok T. T., Celik B., & Bilgin H. Using internet applications as a solution for vocational adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 2, No 2. P. 5720–5725. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.934> (date of access: 12.01.2024).
281. Vaillant, G. E. Adaptive Mental Mechanisms: Their Role in Positive Psychology. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, P. 89–98. DOI : <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.89>. (date of access: 18.01.2024).
282. Vaillant, George Eman. *Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers*. American Psychiatric Publishing. 1992. 238 p. ISBN 978-0-88048-404-6.
283. Vaillant George. *Adaptation to Life*. Boston : Little Brown. 1977. ISBN 0-316-89520-2.
284. Vázquez-Cano E., Parra-González M. E., Segura-Robles A., López-Meneses E. The negative effects of technology on education: a bibliometric and topic modeling mapping analysis (2008–2019). *International Journal of Instruction*. 2022. V. 15(2). P. 37–60.
285. Vojvodić A., Dedić G., & Djukić–Dejanović S. Defense Mechanisms and Quality of Life in Military Personnel with Burnout Syndrome. *Vojnosanitetski Pregled*. 2019. Vol. 76. Issue 3. P. 298–306 DOI : <https://doi.org/10.2298/VSP170304114V>. (date of access: 18.01.2024).
286. Wan X., Lighthall N. R., Paulson D. Subjective markers of successful aging and change in Internet use among older adults: The distinctive role of subjective health. *Computers in Human Behavior*. 2022. Vol. 127. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107064> (date of access: 17.01.2024).

287. Wei W., Xuanyi C., Jing Y., Xiaowei M. Psychological contract model for knowledge collaboration in virtual community of practice: An analysis based on the game theory. *Applied Mathematics and Computation*. 2018. Vol. 329. P. 175–187. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.amc.2018.01.053> (date of access: 16.01.2024).
288. Weiss D. & Marmar C. The Impact of Event Scale: Revised. *Assessing Psychological Trauma and PTSD* / Wilson J. & Keane T. (Eds), New York : Guilford. 1997.
289. Wikipedia contributors. Generative Pre-trained Transformer. *Wikipedia*. 2023, May 1. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Generative_pre-trained_transformer. (date of access: 18.01.2024).
290. Wolfe C. R. Learning and Teaching on the World Wide Web. *Academic Press*, 2001. 312 p.
291. Yu-Chun Kuo, Andrew E. Walker, Kerstin E. E. Schroder, & Brian R. Belland. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 2014. Vol. 20. P. 35–50. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001> (date of access: 18.01.2024).
292. Zarei E., Khan F., Abbassi R. How to account artificial intelligence in human factor analysis of complex systems? *Process Safety and Environmental Protection*, 2023. Vol. 171. P. 736–750. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.psep.2023.01.067> (date of access: 12.01.2024).
293. Zhai Y., Liu Y., Yang S., & Song C. A dual process model of popular support for Internet surveillance. *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 187. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111409> (date of access: 11.01.2024).
294. Zhang D, Lee EKP, Mak ECW, Ho CY, Wong SYS. Mindfulness-based interventions: an overall review. *British Medical Bulletin*. Vol. 138. Issue 1/ P. 41–57. DOI : <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005> (date of access: 18.01.2024).
295. Zhang T. The contributions of AI in the development of ideological and political perspectives in education. *HELIYON*, 2023. Vol. 9. Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13403> (date of access: 17.01.2024).
296. Zheng F., Khan N. A., & Hussain S. The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*/ 2020. Vol. 119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694> (date of access: 10.01.2024).
297. Zhu L, Li L, Li XZ, Wang L. Mind-Body Exercises for PTSD Symptoms, Depression, and Anxiety in Patients With PTSD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738211>(date of access: 10.01.2024).

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальник з метою вивчення проєктування віртуального освітнього простору

Інструкція: Виберіть відповідне значення:

Я перебував (ла) в Україні під час війни з РФ:							Так	Ні
Ваш вік:	До 18	18-30	31-50	51-70	71-80	81+	Інше	
Ваша стать:	Чоловіча			Жіноча		Інша		
Ваша освіта:	Середня	Вища	Аспірантура або науковий ступінь				Інша	
Поставте позначки, якщо під час поточних подій маєте такий досвід:	Волонтерський	Перебували в зоні бойових дій	Евакуації у межах України	Евакуації за кордон				

Інструкція: Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою (від 0 до 4), поставивши відповідну цифру, де 0 - максимально не погоджуюсь, а 4 - максимально погоджуюсь.

№	Твердження	Бали				
		0	1	2	3	4
1	Все, що я знаю і розумію про життя зараз – це завдяки інформації з Інтернету	0	1	2	3	4
2	Я б ніколи не досяг(ла) нічого у моєму житті, якби не Інтернет (соціальні мережі)	0	1	2	3	4
3	Всі мої друзі – також і в соціальних мережах	0	1	2	3	4
4	Я часто змінюю точку зору і погляди на життя під впливом Інтернету (соціальних мереж)	0	1	2	3	4
5	Я часто використовую інформацію з Інтернету для ухвалення рішень	0	1	2	3	4
6	Я часто використовую інформацію з Інтернету для того, щоб удосконалити свою професійну діяльність	0	1	2	3	4
7	Віртуальний простір підтримує мене під час війни	0	1	2	3	4
8	Віртуальний простір підтримував мене під час пандемії коронавірусу	0	1	2	3	4
9	Я продовжую уважно контролювати свою поведінку	0	1	2	3	4
10	Моя тривожність не залежить від рівня тривожності інших	0	1	2	3	4
11	Я здатний(на) до навчання та саморозвитку під час війни	0	1	2	3	4
12	Моя ефективність зросла з початком війни	0	1	2	3	4
13	Ефективність інших людей зросла з початком війни	0	1	2	3	4
14	Я залишаюся на зв'язку з моїми рідними та друзями	0	1	2	3	4

15	Я постійно турбуюсь про моїх рідних та друзів	0	1	2	3	4
16	Я задоволений(на) собою в поточній ситуації	0	1	2	3	4
17	Я використовую ресурси віртуального простору, щоб краще розуміти, чого я хочу досягнути	0	1	2	3	4
18	Після перебування у віртуальному просторі я стаю зазвичай більш впевненим(ною) і цілеспрямованим(ною)	0	1	2	3	4
19	Перебування у віртуальному просторі допомагає мені краще пізнати себе	0	1	2	3	4
20	Я часто доводжу іншим у віртуальному просторі їхню неправоту	0	1	2	3	4
21	Я готовий(ва) до компромісів з співбесідниками у віртуальному просторі, щоб зберегти приязні стосунки	0	1	2	3	4
22	Я намагаюся знайти спільні позиції або спільну ціль з співбесідниками у віртуальному просторі	0	1	2	3	4
23	Для мене важливо, що думають про мене інші люди у віртуальному просторі	0	1	2	3	4
24	Я створюю та керую ситуаціями взаємодії з іншими людьми у віртуальному просторі, а не потрапляю в ці ситуації, коли ними керують інші люди	0	1	2	3	4
25	Використання інформації з віртуального простору допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни	0	1	2	3	4
26	Спілкування з іншими людьми у віртуальному просторі допомагає мені покращити свій психологічний стан під час війни	0	1	2	3	4
27	Оцініть силу вашого впливу на оточення в соціальних мережах	0	1	2	3	4
28	Ваш саморозвиток пов'язаний з соціальними мережами?	0	1	2	3	4
29	Чи спроектована заздалегідь ваша активність у віртуальному просторі (соціальних мережах)?	0	1	2	3	4
30	Ви б хотіли, щоб ваша діяльність у віртуальному просторі (соціальних мережах) була більш впорядкована?	0	1	2	3	4

За бажанням додайте, будь ласка, розгорнуту відповідь на наступні питання:

1. Яким чином ви долаєте стрес?
2. Чи маєте план дій після війни? Який саме?
3. Чого корисного зрозуміли або навчилися за цей період часу?

Анкета для визначення мотивів користування Інтернетом

Інструкція: Вам пропонується 14 тверджень щодо використання Інтернету. Уважно прочитайте і оцініть кожне з них. Закресліть цифру навпроти відповіді, яка Вам найбільше підходить.

№ п/п	Інтернет потрібний, тому що допомагає:	Ніколи	Майже ніколи	Рідко	Не можу сказати	Часто	Дуже часто	Завжди
1.	отримувати інформацію про події, що відбуваються у світі	1	2	3	4	5	6	7
2.	отримувати інформацію, необхідну для навчання	1	2	3	4	5	6	7
3.	виконувати певну роботу	1	2	3	4	5	6	7
4.	цікаво проводити час	1	2	3	4	5	6	7
5.	підтримувати спілкування з одногрупниками під час виконання навчальних завдань	1	2	3	4	5	6	7
6.	знаходити людей, що поділяють Ваші інтереси	1	2	3	4	5	6	7
7.	знаходити необхідні комп'ютерні програми	1	2	3	4	5	6	7
8.	слухати музику та дивитися фільми	1	2	3	4	5	6	7

9.	виявляти свою творчість (малювання, писання віршів тощо)	1	2	3	4	5	6	7
10.	знаходити друзів	1	2	3	4	5	6	7
11.	спілкуватися з хлопцями (або дівчатами), які мені подобаються	1	2	3	4	5	6	7
12.	брати участь в онлайн-іграх	1	2	3	4	5	6	7
13.	відчувати себе менш самотнім	1	2	3	4	5	6	7
14.	проводити концерти, громадські заходи	1	2	3	4	5	6	7

Отримані результати аналізуються як за окремими твердженнями, так і за їх узагальненими групами: рекреаційні мотиви, інструментальні, комунікативні, інформаційно-пізнавальні. При обробці даних відбувається їх ранжування за значущістю для особистості.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Смульсон Марина Лазарівна – головна наукова співробітниця лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, докторка психологічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України.

Назар Максим Миколайович – завідувач лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший дослідник, кандидат психологічних наук.

Дітюк Павло Павлович – старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Мещеряков Дмитро Сергійович – старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Зінченко Олександр Володимирович – провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Старков Денис Юрійович – науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Депутат Валентина Василівна – наукова співробітниця лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**Проектування віртуального освітнього простору розвитку
суб'єктності дорослих в умовах післявоєнного
відновлення України**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 12,0

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
01033. м. Київ, вул. Паньківська, 2
тел./факс: 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.