



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації

МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра психології

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

23 серпня 2024 року

Збірник тез наукових доповідей

Київ

2024

Рекомендовано до розповсюдження за ухвалою вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 26 вересня 2024 року).

Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми : збірник тез наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 23 серпня 2024 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 124 с.

Редакційна колегія:

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

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

Зокрема, розглянуто психолого-педагогічні аспекти (освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів; питання психологічної допомоги та підтримки дітей і дорослих у подоланні негативних психологічних наслідків війни; психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, диджиталізації суспільства, інформаційних впливів); можливості адаптаційних ресурсів для подолання наслідків війни; роль інформаційно-психологічного впливу на учасників освітнього процесу в українських реаліях сьогодення; особливості дистанційної освіти під час війни.

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

© Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, 2024

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. Психолого-педагогічні аспекти (освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів.....	5
<i>Гнатюк О. В.</i> Психологічний супровід освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного і післявоєнного часу.....	5
<i>Гомонюк В. О.</i> Психологічні складники професійного здоров'я в умовах воєнного стану.....	12
<i>Копилов С. О.</i> Принципи та орієнтири освітнього формування громадянсько-патріотичної ідентичності школярів.....	16
<i>Пастушенко В. С.</i> Теоретико-методичний аналіз психологічних вимог до сучасної навчальної літератури на паперових і електронних носіях.....	24
<i>Сичинська М. М.</i> Дослідження специфіки виховного стилю батьків дітей підліткового віку	27
<i>Чекстере О. Ю.</i> Діагностика резильєнтності молодших школярів: формування, динаміка розвитку.....	31
<i>Шиловська О. М.</i> Психологічні виклики та підтримка в освітньому процесі під час війни...	40
СЕКЦІЯ 2. Психологічна допомога та підтримка дітей та дорослих у подоланні негативних психологічних наслідків війни.....	46
<i>Бойко С. Т.</i> Освітній простір під час війни: психологічні виклики невизначеної втрати...	46
<i>Кравець Н. П.</i> Психологічна допомога дітям з інтелектуальними порушеннями у подоланні негативних психологічних наслідків війни.....	51
<i>Полякова В. І.</i> Психологічна підтримка дітей та дорослих у подоланні негативних наслідків війни.....	53
СЕКЦІЯ 3. Психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, диджиталізації суспільства, інформаційних впливів).....	57
<i>Завгородня О. В.</i> Психотравми в умовах інформаційної невизначеності.....	57
<i>Пророк Н. В.</i> Війна і проблема надмірного залучення дітей до цифрового світу.....	64
<i>Собкова С. І., Семенчук Н. В.</i> Особливості організації психологічного супроводу процесу адаптації першокласників ПТНЗ.....	71
<i>Тарнавська О. В.</i> Психосоматичні прояви розладів адаптації у підлітків.....	80
<i>Царенко Л. Г.</i> Фізіологічний складник гострих стресових реакцій як основи адаптаційних розладів.....	90

СЕКЦІЯ 4. Можливості адаптаційних ресурсів для подолання наслідків війни.....98

Купрєєва О. І. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості.....98

Мар'яненко Л. В. Психологічний аналіз феномену невизначеності особистості.....103

Мельник М. О. Асертивність як ефективний адаптаційний ресурс особистості для подолання стресових станів.....110

Столярчук О. А. М'які навички (soft skills) як запорука успішної адаптації до нових умов життєдіяльності.....113

СЕКЦІЯ 5. Особливості дистанційної освіти під час війни.....118

Бучма В. В. Роль сучасного підручника в забезпеченні дистанційної форми організації освітнього процесу в умовах війни.....118

Скальська Л. О., Горбачов В. О. Особливості дистанційної освіти під час війни.....122

**СЕКЦІЯ 1. Психолого-педагогічні аспекти
(освітні, вікові, гендерні тощо) взаємодії
суб'єктів освітнього простору в умовах сучасних викликів**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ
ВОЄННОГО І ПІСЛЯВОЄННОГО ЧАСУ**

Гнатюк Ольга Владиславівна,
*кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Освітній процес у новому навчальному році в початкових класах спрямовано на реалізацію Державного стандарту початкової освіти з урахуванням досягнень та викликів за результатами впровадження реформи загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» та згідно з новими вимогами до організації безпечного освітнього середовища [2; 6; 1].

Стрижневим завданням розвитку освіти в Україні є формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетності гармонійного та всебічного розвитку молодого покоління. В «Концепції Нової української школи» зазначено, що майбутнє держави пов'язано з молодими людьми, які конкурентоспроможні в будь-якій галузі знань, здатні адекватно сприймати інноваційні процеси, генерувати власні ідеї, активно й незалежно мислити, самостійно вирішувати різні життєві ситуації [6].

Головним результатом початкової освіти є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учні, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України [6]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування

цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [2, с. 1].

Цього року освітній процес також проходитиме у трьох форматах: очному, дистанційному та змішаному. Проведення уроків здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх особливих освітніх потреб.

До початку навчання всі ОВА мають визначити придатні форми навчання для своєї області, враховуючи безпекові обставини. Створення безпечних умов у закладах освіти для учнів та педагогічних працівників є першочерговим завданням керівників шкіл, зокрема, увага акцентується на необхідному виконанні чинних нормативних документів у галузі освіти та з питань цивільного захисту, безпеки життєдіяльності, рекомендаціях щодо дій учасників освітнього процесу задля збереження життя та здоров'я.

Пріоритетності набуває організаційне забезпечення таких напрямів освітньої діяльності [5]:

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

Навчальна діяльність через воєнний час має об'єктивну складність, оскільки значна кількість здобувачів освіти, перебуває в нових умовах навчання, стикаючись із багатьма труднощами: новий режим життя, незнайомі люди, обстановка, нові речі, іноді відсутність нормальних побутових умов (зокрема, відсутність світла, води, опалення). Це й стосунки з новими вчителями та однолітками, засвоєння великої кількості нової інформації, а також для частини

дітей – ще й перебування під час тривоги в укриттях і бомбосховищах.

В умовах воєнного стану набуває певних особливостей психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу. Для позитивного емоційного настрою і налаштування дітей на навчання на початку дня перед уроками варто проводити мотиваційні «ранкові зустрічі», які *включають чотири основні компоненти: вітання, групове заняття, обмін інформацією, щоденні новини.* Ранкова зустріч – це запланований, структурований захід, який проходить у вигляді спілкування і займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує доброзичлива атмосфера піклування та взаємоповаги. Учителі початкових класів надають особливу роль такому спілкуванню в житті дітей, аби створити позитивний настрій в учнівському колективі на весь навчальний день у школі. Позитивний настрій у класі створюється за рахунок атмосфери довіри; відчуття приналежності до спільноти; участі в прийнятті рішень; доброти та заохочення з боку однолітків; вільного від критики ставлення вчителя; очікування конкретних результатів; справедливості та неупередженості. Зауважимо, якщо шкільний день почався із сигналу тривоги чи тривога була вночі – важливо зустріти дітей словами підтримки і точно не починати навчання з контрольної роботи чи тесту.

Війна в Україні стала стресом для усіх учасників освітнього процесу. Під час будь-якого конфлікту найбільше страждає найуразливіша категорія населення – це діти, і вони зазнають значних труднощів соціального та психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування, особливо якщо така міграція спричинена війною. Ці складні і незвичні обставини впливають на емоційну, соціальну і особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляються по-різному:

- на емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, напругу, гнів чи агресію;
- на соціальному рівні виникають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі і в сім'ї (а за кордоном – з іноземцями);

- на особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточенням тощо.

Все це призводить до зниження навчальної діяльності, порушення психічного здоров'я учнів, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки тощо. Фізичні та емоційні стани людини взаємопов'язані і тому здатні впливати один на одного. Під час напружених емоційних станів у дитини змінюється міміка, темп мовлення, з'являється метушливість, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, можуть з'явитися сльози. Тому вчителям варто уважно спостерігати за станом учнів і за наявності певних змін вжити заходів, зокрема вчасно надати першу психологічну допомогу. Педагоги та шкільні психологи можуть надавати першу психологічну допомогу всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань функціонування системи освіти.

З огляду на те, що під час тривоги, стресу в учнів відбуваються зміни у психічних процесах (погіршується пам'ять, знижується концентрація та обсяг уваги, стає плутаним мовлення), знижується мотивація та пізнавальний інтерес, варто вживати певні методи та прийоми, які допоможуть «включити» учнів в урок та стимулюватимуть їх більш ефективно розумово працювати. Так, учителі мають:

- застосовувати прийоми та вправи для активізації уваги учнів, їх включення як на початку уроку, так і протягом уроку, якщо виникає така необхідність;
- створювати проблемні ситуації, ставити цікаві запитання, пропонувати різноманітні творчі завдання, залучати учнів до спільних обговорень, мозкових атак з метою підвищення їхньої мотивації, пізнавальної активності та інтересу;
- активно застосовувати діяльнісні та ігрові методи навчання;
- регулярно проводити «психологічні хвилинки».

«Психологічні хвилинки» – це різні вправи і техніки, які

використовуються для зняття тривожності та нормалізації психологічного стану дітей, створюють сприятливу атмосферу, що дає змогу дітям розслабитися, зняти емоційне напруження, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, допомагають впоратися зі стресом та його наслідками, позитивно налаштуватися на урок. Учитель сам вирішує, коли і в який час потрібно їх проводити, зокрема, коли учні повернулися з укриття (де перебували під час повітряної тривоги), коли стали неуважними на уроці, втомилися або інше. Регулярне проведення «психологічних хвилинок» допоможе учням стати більш спокійними, врівноваженими, налаштуватися на ефективну роботу [6].

Війна негативно впливає на стан психологічного здоров'я учасників освітнього процесу та безпосередню організацію навчання. За останній рік погіршився психологічний стан здобувачів освіти (за результатами Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни, як порівняти з початком лютого 2022 року, майже вдвічі збільшилася кількість учнів, які відчувають тривожно, напружено, у півтора рази – втомлено) [4].

Дорослі мають помічати тривожні симптоми, які проявляє дитина у стані стресу, і вчасно реагувати на них. Вона може відчувати страх, хвилювання або занепокоєння через напади паніки. Головне у цей момент – допомогти їй заспокоїтися і почуватися в безпеці.

У роботі з дітьми можна використовувати такі види психологічної допомоги:

1. Фізична підтримка: сядьте поруч; можете обійняти або взяти дитину за руку (за згоди). Прийміть обійми від дитини, якщо вона того забажає.

2. Метод переконання: запевніть дитину, що вона може розраховувати на вашу допомогу в подоланні цього стану; можете використати метафору, наприклад, порівняти ці переживання із бурєю, яка наростає, досягає свого піку, а потім затихає і зникає.

3. Створення безпечного місця: поширеною практикою облаштування шкільного середовища є організація у класних кімнатах та інших приміщеннях

«безпечних місць» для дітей, які переживають травматичний досвід. Для цього облаштовують затишний куточок зі зручними місцями для сидіння, наприклад, крісла-мішки, а також відповідним обладнанням (м'ячі для зняття стресу, м'які іграшки або подушки, книги, фотографії друзів, сім'ї або будь-які інші предмети, які можуть заспокоїти учнів).

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

4. Заняття улюбленою справою. Підтримуйте і заохочуйте дітей займатися тим, що заспокоює та відновлює душевну рівновагу: заняття фізичними активностями, спортом, танцями, малювання, вишивання, музика, перегляд фільмів або мультфільмів, прогулянки на природі тощо.

5. Дихальні та інші вправи.

Дихання – це перше, про що варто згадати під час тривожного стану або того моменту, коли вас застали зненацька погані новини. Техніки самодопомоги – це прості вправи, які допомагають опанувати стрес та позбутися емоційної напруги. Виконуючи дихальні вправи, потрібно звернути увагу на свої відчуття в тілі, дихання, думки та емоції. Вони ефективні як для дітей, так і для дорослих. Наприклад, дихальна вправа 4-7-8. Вона допоможе заспокоїтися та повернути контроль над емоціями.

Як її виконувати?

- видихніть через рот залишки повітря;
- закрийте губи і вдихайте через ніс протягом 4 секунд;
- утримуйте дихання на 7 секунд;
- видихайте повітря через рот протягом 8 секунд.

Техніку 4-7-8 розробив доктор медицини Ендрю Вейл з Гарварду (США), який називає метод «природним транквілізатором для нервової системи», відповідний метод заснований на дихальних вправах пранаями, давньої

йогічної практики управління диханням. Було показано, що ці типи усвідомлених дихальних вправ мають багато переваг для зниження стресу і розслаблення. За словами доктора Вейла, практика регулярних усвідомлених дихальних вправ «може заспокоювати і заряджати енергією і навіть може допомогти при проблемах зі здоров'ям, пов'язаних зі стресом, від панічних атак до розладів травлення» [3].

До речі, міністерство охорони здоров'я України також рекомендує вправу 4-7-8 як спосіб розслабитися перед сном і легше заснути, позаяк метод допомагає контролювати рівень стресу в організмі. Бажано виконувати техніку регулярно й послідовно – в ідеалі двічі на день – для отримання довгострокових результатів.

Для відновлення сил, зняття стресу й емоційного навантаження корисною є вправа «Квадратне дихання» або, як її ще називають, «Дихання за квадратом» [3]. Ця техніка отримала свою назву за формою квадрата, яку використовують для керування диханням. Доповненням цієї техніки є використання візуальних опор – це будь-які квадратні предмети навколо. Однак найпростішим варіантом є виконання вправи з власною долонею. Уявімо, що долоня – це квадрат і починаємо пальцем однієї руки водити по долоні іншої.

Для цього:

1. Сядьте зручно. Видихніть.
2. Зробіть повільний глибокий вдих через ніс, рахуючи до чотирьох. Відчуйте, як повітря наповнює ваші легені, а живіт розширюється.
3. Затримайте дихання, порахувавши до чотирьох.
4. Повільно видихніть через рот, рахуючи до чотирьох.
5. Затримайте дихання ще на 4 секунди.

Повторіть цикл ще раз. Зробіть так само ще 2–3 рази й відчуйте рівновагу. У такий спосіб ви починаєте контролювати своє дихання. Також це і тактильні відчуття – ви починаєте відчувати своє тіло.

Отже, освітній процес в умовах воєнного стану в школах має відбуватися з чітким дотриманням педагогічними працівниками вимог офіційних

нормативних документів, Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти та згідно з новими вимогами до організації безпечного освітнього середовища. Також педагоги мають не лише надавати якісні освітні послуги, а й організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, а в разі потреби надавати учням психологічну підтримку та допомогу.

Пріоритетними завданнями української початкової школи є створення оптимальних умов для гармонійного всебічного розвитку дітей, оволодіння самостійною пізнавальною діяльністю, включення у соціальні стосунки відповідальне ставлення до себе та інших людей тощо.

Література

1. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
3. Долаємо паніку. 46 вправ і порад, як стабілізуватися під час війни. URL: <https://nus.org.ua/articles/dolayemo-paniku-46-vprav-i-porad-yak-stabilizuvatysya-pid-chas-ijny/>
4. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни. URL: <https://sqe.gov.ua/osvita-pid-chas-viyniprezentaciya-rezu>
5. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у новому навчальному році та психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану. URL: [стануhttps://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci](https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci)
6. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

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

Вступ. Професійне здоров'я є комплексною характеристикою, що включає фізичні, емоційні та психологічні складники. Особливо важливою стає його підтримка в умовах воєнного стану, коли працівники різних сфер, зокрема, охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення та інших критичних

галузей, стикаються з додатковими психологічними навантаженнями та ризиками. Психологічні складники професійного здоров'я в таких умовах визначають не лише здатність фахівців ефективно виконувати свої обов'язки, але і їхню емоційну стійкість, стресостійкість та здатність до адаптації [2].

Поняття професійного здоров'я. Професійне здоров'я є інтеграцією різних аспектів благополуччя людини, що дає їй змогу ефективно виконувати професійні обов'язки. Психологічний складник професійного здоров'я включає:

- **Емоційну стійкість:** здатність до адекватного реагування на стресові ситуації, збереження психологічної рівноваги.
- **Психічну витривалість:** здатність до тривалої роботи без перевантаження нервової системи.
- **Адаптивність:** здатність швидко адаптуватися до змін в умовах праці та нових викликів.
- **Мотивацію та професійну самореалізацію:** відчуття значущості своєї роботи і прагнення до самовдосконалення.
- **Захист від емоційного вигорання:** вміння розподіляти сили та уникати перевантаження.

Вплив воєнного стану на професійне здоров'я. Війна та супутні кризи створюють значний тиск на психіку, особливо для працівників критичних галузей. Умови воєнного стану характеризуються нестабільністю, підвищеним ризиком для життя, фізичними та психологічними травмами, що можуть призводити до зниження професійної ефективності, розвитку тривожних і депресивних розладів [3].

1. **Підвищений рівень стресу.** Працівники в умовах війни часто перебувають під постійним тиском, що зумовлено як небезпекою для власного життя, так і відповідальністю за інших (наприклад, медики, соціальні працівники, педагоги). Це призводить до підвищення рівня стресу, який негативно впливає на психічний стан і здатність ефективно працювати.

2. **Емоційне вигорання.** Постійний стрес і напруженість можуть призводити до емоційного вигорання, яке характеризується втратою мотивації,

втому, розчаруванням і зниженням продуктивності. В умовах воєнного стану це особливо актуально для медичних працівників, які стикаються з високими фізичними і психологічними навантаженнями.

3. **Посттравматичні стресові розлади (ПТСР).** Ті працівники, які безпосередньо стикаються з наслідками бойових дій, можуть розвинути посттравматичний стресовий розлад, що проявляється у формі підвищеної тривожності, депресивних станів, порушень сну та нав'язливих спогадів про травматичні події.

4. **Труднощі в адаптації до нових умов праці.** В умовах воєнного стану багато працівників вимушені змінювати робочі місця, виконувати додаткові обов'язки або працювати в умовах фізичної небезпеки. Це може викликати труднощі з адаптацією до нових вимог і посилювати почуття невпевненості.

Психологічна підтримка працівників в умовах воєнного стану. Психологічна підтримка є ключовою для збереження професійного здоров'я в умовах війни. Вона спрямована на запобігання емоційному вигоранню, подоланню посттравматичних розладів і збереженню загального психологічного благополуччя.

1. **Психологічне консультування та психотерапія.** Надає можливість працівникам опрацювати стресові ситуації, знайти стратегії для подолання тривожних станів і підвищити свою психологічну стійкість. Індивідуальні або групові консультації можуть допомогти працівникам розібратися з емоційними проблемами та знайти нові способи реагування на стрес.

2. **Профілактика емоційного вигорання.** Організація освітніх семінарів та тренінгів з розвитку навичок саморегуляції, управління стресом і тайм-менеджменту є важливим інструментом для збереження емоційного балансу. Працівникам необхідно вчитися відновлювати свої ресурси та уникати перевтоми.

3. **Підтримка з боку колег та керівництва.** Важливим складником психологічного благополуччя є підтримка з боку колег та керівництва. Розвиток

корпоративної культури, що сприяє емоційній відкритості, взаємопідтримці та емпатії, допомагає працівникам долати труднощі та відчувати себе частиною єдиного колективу.

4. **Організація безпечних умов праці.** Забезпечення фізичної безпеки на робочих місцях та належних умов для виконання професійних обов'язків є одним із основних факторів для зниження рівня стресу серед працівників.

Методи збереження психологічного здоров'я працівників. Існує кілька ключових стратегій, що сприяють збереженню психологічного здоров'я працівників у воєнний час:

1. **Психологічні тренінги та навчання.** Проведення регулярних тренінгів з управління стресом, саморегуляції та розвитку емоційної стійкості. Ці тренінги можуть включати елементи медитації, техніки релаксації та когнітивно-поведінкові методи для корекції негативних думок і емоцій.

2. **Тімбілдінг і групові активності.** Підтримка командного духу через групові заходи сприяє зміцненню колективу та створенню відчуття спільності і взаємопідтримки.

3. **Гнучкий графік роботи та організація часу для відпочинку.** Важливо забезпечувати можливість працівникам мати час для відновлення своїх сил, щоб уникнути хронічної перевтоми й емоційного вигорання [5].

Висновки. Психологічні складники професійного здоров'я в умовах воєнного стану відіграють важливу роль у забезпеченні ефективної роботи працівників і їхнього загального благополуччя. Війна створює особливі виклики для психічного здоров'я, тому важливо вчасно надавати психологічну допомогу і підтримку. Психологічні консультації, тренінги з управління стресом, підтримка на рівні колективу та керівництва є ключовими складниками для збереження професійного здоров'я в умовах стресових ситуацій і криз [6].

Література

1. Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. Jossey-Bass, 1997.

2. Hobfoll S. E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress. Springer, 1998.
3. Захарова О. А. Психологічні аспекти професійного здоров'я працівників в умовах кризових ситуацій. Психологічні науки, 2020.
4. Бойко В. В. Синдром емоційного вигорання в професійній діяльності. Москва : Інститут психотерапії, 2004.
5. Лазаренко Т. В., Бабич Р. Ю. Психологічна підтримка самовизначення студентської молоді у мінливих умовах сучасного світу. *Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи (до 50 річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка)* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (21–22 квітня 2017 р., м. Київ). К., 2017. С. 85–90.

ПРИНЦИПИ ТА ОРІЄНТИРИ ОСВІТНЬОГО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Копилов Сергій Олегович,
*кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Криза світового політичного ладу, оприявнена повномасштабною війною Росії проти України, вочевидь, вимагає не просто обстоювання й відновлення наявних способів та форм існування й відносин державних утворень, спільнот, особистостей, але суттєвого переосмислення, перетворення цих форм, яке забезпечило б сталу перемогу над глобально-деструктивними силами, унеможливило б на майбутнє подібні загрози самому буттю цивілізації та гарантувало її сталий розвиток. Утім, Новітня доба (XX–XXI ст.) постає суцільною низкою локальних та глобальних катастроф (зокрема й «центрованих» на теренах України!), які кидали людству подібний виклик і, однак, назагал не призводили до глибшого осягнення корінь «кризи людства» (Е. Гуссерль) як *ціннісно-сислової* та до відповідного «перезавантаження». Оголоено ціннісний, екзистенційний характер нинішнього воєнно-політичного конфлікту – зіткнення «нищівного ніщо» (А. В. Ахутін) з прагненням колективних та індивідуальних суб'єктів вільно *збутися* – вимагає нагальної, граничної морально-психологічної й інтелектуальної мобілізації та конкретних *учинків* усіх, хто обрав бік добра.

Натомість далеко не всі в Україні й світі розуміють, що це не абстракції, що йдеться не просто про боротьбу економічних та політичних інтересів окремих держав чи регіональних спільнот, а про можливість існування людства на тих ціннісно-сміслових засадах, що формувалися і, попри всі злами, розвивалися протягом принаймні двох з половиною тисячоліть. Альтернативою ж цьому буттю в царині *культури й цивілізації* — ненастанного осмисленого *творення й відтворення свого існування як людей* – постає побудова стосунків як спільнот, так і осіб на оголених хижацько-споживацьких інстинктах, на так званому «праві сили», що загрожує тотальним безладом й загибеллю суспільства. І навіть просте фізичне виживання (а тим більш – *змістове, ціннісно-смісловне*) зараз вимагає якнайчіткішого самовизначення, вмотивованої артикуляції того, за які саме цінності й смисли йде боротьба. Інакше українська політична нація – та й решта «цивілізованого світу» – поділиться на байдужих свідків і тих, хто бере участь у глобальному конфлікті не як свідомо *особистість*, а як носій інстинктивних потягів або ж автоматичне знаряддя чужої волі чи соціальних «стихій».

Щодо України, очевидно, йдеться передусім про *національно-громадянське самовизначення* – осмислення своїх стосунків із власною країною та її політичною спільнотою в контексті буття всього людства. Останні події, пов'язані з необхідністю масової мобілізації наших громадян, стали тривожним свідченням браку в українського загалу не лише адекватного розуміння поточної ситуації, а й передусім національно-патріотичної ціннісної мотивації, сутність якої ми вбачаємо в *самоототожненні, самоідентифікації особи* (певною мірою та в певному відношенні) *зі своєю країною й народом*. Хочеться повторити гіркі слова О. Довженка зі щоденника часів другої світової війни: «Де ж і рости дезертиру, як не у нас?.. Їх не навчали Батьківщині...» [3].

Але що означає «навчати Батьківщині»? І передусім – *що означає* тут і зараз Батьківщина, яким є образ та / чи поняття своєї країни, України, про ототожнення особи з яким, власне, щойно йшлося? Зрозуміло, що цей концепт – оскільки він взагалі формується – буде різним у різних людей і водночас матиме

певні спільні риси, константи, які треба виділити. Колись у розмові науковців про мотиваційно-ціннісні настановлення бійців – учасників АТО, що проходили лікування в госпіталі, – на моє запитання щодо проявів у їхній поведінці свідомого прагнення захистити свою країну, авторка дисертаційного дослідження відповіла питанням: «А що таке “країна”»? Я тоді погодився: це справді ключове запитання, яке деякі з нас, можливо, ставлять собі лише тепер...

Починаючи ж із 22 лютого 2024 р. це запитання ще настійливіше звучить і в свідомості окремих людей, і в публічному просторі, викликаючи навалу емоційно наснажених думок та суперечок: що є найбільш значущим, наріжним у житті України – суб’єктивно для кожного і *насправді*, об’єктивно; у минулому, сьогодні й у гаданому майбутньому; в наявній дійсності й в *ідеально-символічному* вимірі, здатному скеровувати й наснажувати думки та вчинки людей? (Власне, багатомірне смислове напруження між емпірією та ідеальним образом – себе, країни чи будь-якого значущого об’єкта – і є, на наш погляд, основою ціннісної мотивації поведінки). І це обговорення – публічне й із самим собою – не менш значуще, ніж обговорення найнагальніших політичних та соціально-економічних проблем; власне, це дві невід’ємні грані спільного осмислення-*проектування* буття України. Принаймні, так мало б бути, якби це спілкування, думання набуло характеру якнайширшого, «наскрізного» свідомого громадянського *діалогу*...

Наразі, однак, цього нема. Вітчизняне суспільство являє собою строкату картину розпорошеності (ба навіть різкого протистояння) осіб та груп щодо одних проблем і єдності щодо інших; активної залученості багатьох до обговорення «конкретних» чи загальніших питань і самозамкненість, байдужість решти. Назагал – попри періодичні потужні сплески громадянської пасіонарності значної частини українців та їх здатність в найкритичніші моменти об’єднуватися навколо загальнонаціональних цілей – все ж не доводиться говорити про сформованість і стале функціонування вітчизняного *громадянського суспільства* як «комунікативної спільноти» (К.-О. Апель).

Можна припустити, що нетривкість вищезгаданого єднання пояснюється не так розбіжністю чітко артикульованих ціннісних настановлень, ідейних позицій та / чи інтересів різних верств суспільства, як, навпаки, їх невизначеністю й, відповідно, переважно емоційним (а не власне ідейним) характером цієї єдності. *Нестала чи неадекватна національно-громадянська ідентичність* через брак такої артикуляції, індивідуального та групового самовизначення щодо засад та провідних проблем нашого життя є суттєвою перешкодою розвитку країни [4; 6; 8].

Без сумніву, одним із головних рушіїв розв'язання цієї проблеми має бути загальна та професійна освіта. Однак парадоксальність ситуації в тому, що «доросла» спільнота не може нині нікого авторитетно «навчати Батьківщині», котрій, як сказано вище, не навчена сама. Отже, не може йтися про «викладання» як пряму трансляцію до молодого покоління готових знань та ціннісних настановлень (утім, ми доєднуємося до думки багатьох сучасних педагогів, що цей сенс навчання й «виховання» взагалі є морально застарілим, неадекватним реаліям постіндустріального суспільства [1]. Отже, і батьки, і освітяни (як і всі причетні до проектування змісту й форм освіти) можуть тут виступити лише як громадяни, стурбовані (можливо, на глибшому, ніж у молоді, рівні) тими самими питаннями. Це означає, що загальна та вища освіта мають стати однією з «підсфер»-осередків того загального простору *вільного й рівноправного національно-громадянського діалогу*, про який згадувалося вище.

Однак це завдання неспівмірне з традиційним устроєм загальноосвітньої школи (не лише української), котрій, як свідчать численні трансформаційні зусилля й експерименти останніх десятиліть, не залишає місця системній діалогічній, партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Однак чи можлива й чи на часі не просто модернізація в окремих сегментах шкільної освіти на кшталт передбаченої проектом НУШ, але докорінна переорієнтація на формування сучасної особистості в школі?

Нарешті, це формування, змістовим стрижнем якого є ціннісно-сміслові самовизначення підлітків та юнаків щодо свого й всезагального буття і,

зокрема, становлення громадянсько-патріотичної ідентичності [5; 6], утруднюється накладанням нинішнього екзистенційно-воєнного конфлікту на традиційну проблемність психологічного розвитку в періоди психологічно-вікових криз. І, однак, саме це активне й чітке самовизначення може стати адекватною відповіддю особи на виклики воєнної реальності, забезпечити опірність останній і водночас продуктивну адаптацію. Отже, все-таки важливо – взявши до уваги щойно окреслену багатовимірну колізію *нагальності й надскладності* реалізації цих настановлень – намітити орієнтири *діалогу щодо національної громадянсько-патріотичної ідентичності* в загальній шкільній освіті.

У цьому контексті насамперед ідеться про розбудову – як у просторі суспільної взаємодії, так і в освітньому процесі – зовнішніх умов (усталеного середовища) для перетворення будь-якого предмета спілкування, взаємодії на предмет *мислення, запитування й відтак – інтелектуального обговорення*. Наразі у вітчизняній спільноті й зокрема в колах освітян – особливо наочно в соцмережах – дійсно бачимо граничну *проблематизацію* свідомості, відверті й гострі сперечання, які оголюють її найболючіші точки [8; 9]. Однак назовні у цих спорах найчастіше виходять не так сумніви, міркування над цими питаннями, як безапеляційне, емоційно-гостре ствердження власного бачення як єдино вірного. Тому замість спільного «гальмування» на проблемі, обміну *думками* відбувається швидка ціннісно-емоційна поляризація на «своїх» (віртуальні групи взаємопідтримки й комфортної згоди) та опонентів-суперників, думки й особистості яких відкидаються, засуджуються. Це, природно, блокує можливість *продуктивних* дискусій, які народжували б нові рішення й водночас вели до консолідації, дієвого консенсусу різних груп.

Це відоме психологічне явище пояснюється не лише екстремальною ситуацією війни та браком культури обговорення суспільно значущих питань, але й більш загальними загрозливими процесами *іраціоналізації* свідомості індивідів та спільнот. І одним із засобів протистояння цим процесам є розбудова вищезгаданої школи самоформування особистості як *школи мислення*.

Концепція діалогу-культурологічної освіти, розроблювана останніми десятиліттями спільнотою вітчизняних науковців та педагогів, ставить у центр особистісного та психологічного розвитку саме мислення як інтенсивний проблемно-творчий діалог особи із собою [1; 10]. Водночас здатність до такого внутрішнього спілкування формується в середовищі зовнішнього діалогу (сперечання, пошуків спільного рішення) з усіх питань, які, з одного боку, стосуються змісту навчання в загальноосвітній школі, з іншого – викликають інтерес учнів. Головний сенс вищезгаданого проєкту якраз і полягає у створенні й розвитку такого навчально-комунікативного середовища, причому до обговорення й «задачного» опрацювання предметних «загадок» мають послідовно залучатися відповідні *культурні твори* різних епох, регіонів та країн, які інтенсивно втілюють різні способи розуміння цих предметів та світу в цілому. Тож взаємодія та «самоспрямована», самонавчальна діяльність учасників освітнього процесу, відбиваючи їхні унікально-особисті пізнавальні інтереси, інтенції й здібності, водночас відображує й продовжує світовий *діалог культур* «у великому часі» (М. М. Бахтін).

Конкретизуючи ці ідеї в контексті теми нашої розвідки, варто припустити, що проблеми громадянсько-патріотичного самовизначення – і, відповідно, осягнення сутності понять Батьківщини (України), патріотизму, нації, громадянства («українства») тощо – набувають усвідомленої особистої значущості починаючи з підліткового віку. Саме в цей період – тобто приблизно з 4–5 класу – стає актуальним діалог із цих питань.

Не маючи тут змоги докладно окреслити проблемно-змістові осередки й напрями цього спілкування, зазначимо лише, що передусім предметом обговорень має, на нашу думку, стати те, які грані, атрибути буття країни та її людності є наразі найбільш значущими, домінантними – найбільш вартими дієвого захисту й розбудови. Зокрема, наскільки важливою є (і в чому полягає, як має здійснюватися!) активна самоідентифікація громадянина-українця з рідною мовою, із сукупністю надбань української культури; із соціально-політичним устроєм, державними й громадянськими інституціями країни; з

етнічними традиціями й звичаями її народів, зокрема мілітарними; з усією історією України та / або окремими її ключовими подіями; з *людьми* – національною спільнотою, окремими соціальними та етнічними групами, особами; з усім її природним комплексом – *землею* – та/чи «знаковими» природно-культурними ареалами; зрештою, з матеріально-цивілізаційними надбаннями. Такий діалог передбачає і стимулюватиме дедалі глибше осягнення цих аспектів життя України на тлі буття людства, збагачення відповідних індивідуальних образів-понять, інтенсифікацію та поглиблення смислової взаємодії між ними.

Очевидно, таке спілкування в навчальній групі середнього шкільного віку має починатися, з одного боку, – у контексті загального настановлення на діалогізацію – з відповідних запитань, які вже визріли в просторі суспільної взаємодії, а отже, вкорінені й у свідомості школярів 11–12 років. Учитель лише дає змогу вільно виголошувати їх, створює атмосферу групового зацікавлення до кожного – хай позірно безглузлого чи дрібного – питання; забезпечити їх фіксацію у своєрідному «банку» запитань та визначати – з дедалі більшою участю самих школярів – послідовність та спосіб їх обговорення. Саме тут закладатиметься культура оформлення та обґрунтування своєї точки зору, уваги до співрозмовника, коректного й аргументованого спору; при цьому, як засвідчують експерименти, продуктивним є відтворення різних «жанрових» форм сперечання, притаманних певним історичним способам світорозуміння – античному, середньовічному, новочасному та новітньому [7].

Надалі природним є перехід діалогу про зміст понять Батьківщини та громадянсько-патріотичної спрямованості в площину визначення шляхів *здійснення* цієї інтенції та формування необхідних для цього особистих якостей, здібностей. Тому шкільна освіта має стати цариною не лише проблемного обговорення, а й *практичних* дій (постановки й розв'язання навчальних задач, реалізації індивідуальних та спільних проєктів) із самовизначення й самоформування патріотично налаштованої, активної особистості з громадянською свідомістю. Виходячи з очевидних реалій та низки наукових

досліджень, можна передбачити, що на найближчі роки чи навіть десятиліття одним із провідних фокусів громадянсько-патріотичної ідентичності стане її *мілітарний* аспект – налаштованість та здатність української молоді захищати свою країну. Це, однак, не повинно затуляти нагальних завдань *розбудови й перетворення* суспільного життя, покладання та здійснення відповідних довгострокових проєктів, до яких зростаючі громадяни мають долучатися зі шкільних років. Це вже стихійно відбувається, і завдання загальної освіти – ідучи назустріч цим тенденціям і викликам сьогодення, перетворитися на центральну ланку формування сучасної дієво-патріотичної особистості.

Література

1. Біблер В. С. Культура і освіта. *Культура. Діалог культур*. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018.
2. Добіжа В. В., Колесник О. В. Особливості формування мілітарної культури в українському суспільстві. *Держава і право*. Серія : Політичні науки. 2018. Вип. 80. С. 66–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drpn_2018_80_8.
3. Довженко О. П. Щоденникові записи. Харків: Фоліо, 2015.
4. Зливков В., Лукомська С., Нариси з історії становлення мілітарної ідентичності українців: монографія. Київ – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2023.
5. Івченко Ю. Громадянський патріотизм як основа національної єдності. *Підприємництво, господарство і право*. № 9. 2017. С. 223–226.
6. Копилов С. О. Навчальний діалог як середовище ментальної безпеки та формування копінг-стратегій у школярів. *Збірник матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг»*. Електронне видання. Умань, 2024. URL: <https://drive.google.com/file/d/1jI1b1pFkdKs4EfiplMBFi76UNxhVKYAX/view>. С. 97–99.
7. Курганов С. Ю. Дитина й дорослий у навчальному діалозі. Харків : АССА, 2021.
8. Семенець-Орлова І. А., Михайлич О. В. Громадянський патріотизм як нова модель патріотизму: теоретико-методологічне обґрунтування. *Polish political science yearbook*. 2022. Рр. 28–37.
9. Стасів О. Громадянин і/або патріот. Роздуми про концепцію громадянської освіти. URL: nus.org.ua.
10. Школа діалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово : АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВИМОГ ДО СУЧАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ПАПЕРОВИХ І ЕЛЕКТРОННИХ НОСІЯХ

Пастушенко Валентина Семенівна,
*науковий співробітник лабораторії психології навчання
імені І. О. Синиці Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України.*
<https://orcid.org/0000-0003-4477-2769>

Сучасна освіта все більше орієнтується на інноваційні підходи, впровадження яких включає використання як паперових, так і електронних навчальних матеріалів. У зв'язку з цим постає питання ефективності навчальної літератури з погляду психологічних особливостей сприйняття та опрацювання інформації. Як паперові, так і електронні носії мають свої переваги та недоліки з точки зору впливу на пізнавальні процеси. Важливим стає розроблення критеріїв, які враховують психологічні вимоги до навчальних матеріалів, що можуть забезпечити ефективне засвоєння знань та розвиток когнітивних здібностей учнів [1].

Теоретичні аспекти психологічних вимог до навчальної літератури

1. Психологічні вимоги до паперових навчальних матеріалів

Паперові носії традиційно використовувалися в навчальному процесі та мають низку переваг, як-от стабільність тексту, зручність для тривалого читання та можливість фокусування на деталях. До основних психологічних вимог до паперових підручників можна віднести:

- **Фізичну доступність і взаємодію:** можливість перегортати сторінки, робити позначки сприяє кращому запам'ятовуванню та розумінню [2].
- **Структурованість тексту:** важливою є чітка логічна структура, що полегшує орієнтацію в матеріалі, розділи, підзаголовки, виділення ключових понять.
- **Зорове сприйняття:** великі обсяги тексту мають бути оптимально розбиті на абзаци, що знижує когнітивне навантаження, а використання графіків, схем і малюнків стимулює краще сприйняття.

- **Стабільність носія:** фізичний характер книги дає змогу краще фокусуватися на матеріалі завдяки відсутності чинників, що відволікають (реклами, сповіщень, які зустрічаються в електронних джерелах) [4].

2. Психологічні вимоги до електронних навчальних матеріалів

Електронні ресурси відкривають нові можливості для інтерактивного та мультимедійного навчання. Водночас вони потребують урахування психологічних особливостей сприйняття, оскільки надмірна інтерактивність може бути фактором, що відволікає. Основні вимоги:

- **Інтерактивність:** електронні матеріали повинні містити інтерактивні елементи (тести, відео, анімації), але їх кількість має бути оптимальною, щоб не створювати інформаційного перевантаження.

- **Гнучкість у поданні інформації:** можливість швидкого пошуку, гіперпосилання, навігація полегшує доступ до матеріалу, однак важливо зберігати логічність структури.

- **Адаптивність:** електронні підручники можуть адаптуватися до рівня учня (наприклад, регулювання швидкості подачі матеріалу або глибини викладу), що відповідає індивідуальним психологічним потребам.

- **Мультимедійність:** використання відео, аудіо та анімації стимулює різні канали сприйняття (зоровий, слуховий), що може підвищити зацікавленість і сприяти кращому засвоєнню.

- **Сенсорне перевантаження:** надлишок інформації (різноманітні форми подачі одночасно) може призводити до швидкої втоми та зниження концентрації уваги. Важливим є дотримання балансу між текстовим, візуальним і аудіальним контентом.

Методичні рекомендації щодо підготовки навчальних матеріалів

1. Оптимізація дизайну та структури:

- Для паперових носіїв важливо дотримуватися чіткого структурування матеріалу з виділенням основних ідей та ключових понять, використанням таблиць, схем та інфографіки.

- Для електронних ресурсів варто забезпечити інтуїтивно зрозумілу навігацію, уникати надмірної кількості посилань та інтерактивних елементів, що можуть відволікати учня від основного матеріалу.

2. *Адаптація матеріалів до індивідуальних особливостей учнів:*

- Електронні матеріали можуть бути адаптовані до різних типів сприйняття (візуального, аудіального, кінестетичного) завдяки мультимедійним елементам.

- Паперові підручники можуть містити завдання різної складності для розвитку аналітичного мислення й самостійного опрацювання інформації.

3. *Забезпечення інтерактивності та зворотного зв'язку:*

- Електронні підручники мають включати можливість інтерактивних завдань, тестування та отримання зворотного зв'язку в реальному часі, що сприятиме активному навчанню.

- У паперових матеріалах можна використовувати питання для самоперевірки, таблиці для рефлексії та самооцінки, що сприяє розвитку самостійності [4].

Висновки. Психологічні вимоги до сучасної навчальної літератури як на паперових, так і на електронних носіях є важливим аспектом забезпечення ефективності навчального процесу. Паперові носії сприяють глибшому зосередженню та аналітичному опрацюванню інформації, тоді як електронні матеріали відкривають можливості для інтерактивного навчання й адаптації до індивідуальних потреб учня. Успішне поєднання цих двох підходів може створити оптимальні умови для навчання, забезпечуючи розвиток пізнавальних навичок і мотивації до навчання.

Література

1. <https://ukraine.peopleinneed.net/en/education-in-the-context-of-war-how-we-support-the-ukrainian-education-system-10647gp>
2. https://ratinggroup.ua/en/research/ukraine/problems_of_ukrainian_children_in_conditions_of_war_january_27-february_1_2023.html
3. Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації : збірник тез наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 23 жовтня 2023 року). Київ, 2023. 81 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737780>

4. Шатирко Л. О., Дзюбка Л. В., Бучма В. В. Психолого-методичне забезпечення психологічної складової навчальної літератури для Нової української школи: *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)*: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 27–28 квітня 2023 року : зб. матеріалів / за ред. В. Г. Панка. Київ, 2023. С. 326–330. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>

ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ВИХОВНОГО СТИЛЮ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Сичинська Марія Миколаївна,
*аспірантка спеціальності 053 Психологія
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*
Науковий керівник:
Лушин Павло Володимирович,
*доктор психологічних наук,
професор кафедри освітніх фондаций
Монтклерського державного університету (США)*

В умовах війни, невизначеності та тривалого стресу особливо гостро постає питання психічного благополуччя підлітків. Батьківсько-дитячі взаємини є основним опертям підтримання та збагачення підлітків, тому психологічний супровід цих взаємин є актуальним для вітчизняної психологічної практики.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив наявність досліджень, які підтверджують вагомість батьківського ставлення на формування особистісних якостей дітей. Узагальненим виявом такого ставлення можна вважати стиль батьківського виховання.

Як слушно зазначає В. В. Корнілова, батьківський стиль – це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування певних батьків із певною дитиною, це спосіб дій батьків щодо дитини [1, с. 43].

Психологи виокремили на підставі співвідношення двох показників батьківського ставлення (любові до дитини та вимогливості до неї) чотири стилі батьківського виховання – авторитарний, авторитетний, потуральний і відсторонений [2, с. 196]. Погоджуємось із думкою О. А. Столярчук, що у різних ситуаціях родинної взаємодії батьки можуть проявляти всі чотири стилі виховання, однак зазвичай певний стиль виховного впливу домінує [3, с. 87].

Під час констатувального дослідження нами було задіяно 393 респонденти, з них 295 матерів і 98 татів дітей підліткового віку. Застосування у процесі констатувального експерименту адаптованої версії чотирифакторного опитувальника батьківського стилю – PS-FFQ (Parenting Style Four Factor Questionnaire) дало змогу визначити статистику частоти використання опитаними матерями й татами стилю виховання дитини підліткового віку. Узагальнені дані подано на рис. 1.

Як видно з даних діаграми, статистика використання батьками стилів виховання дітей підліткового віку схожа щодо матерів і татів. Незначна різниця полягає в тому, що батьки частіше вдаються до авторитарного стилю, а матері – до авторитетного. Загалом у батьків обох статей домінує за частотою використання авторитетний стиль, досить часто практикується потуральний, а рідше реалізується тактика відстороненого та авторитарного стилів.

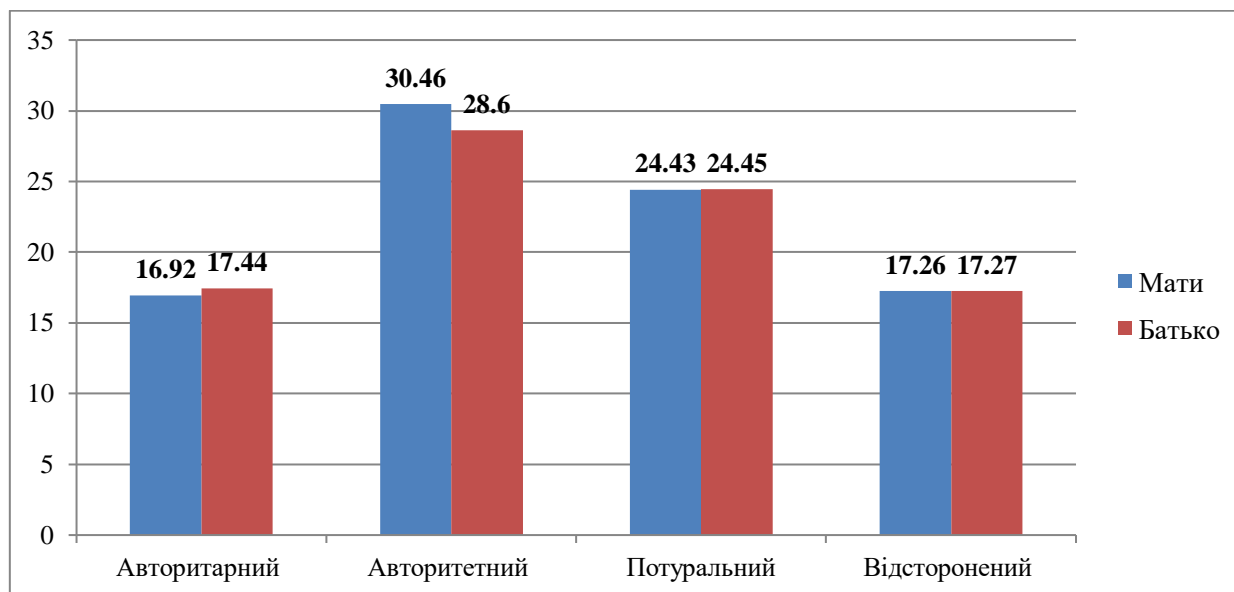


Рис. 1. Статистика використання батьками виховних стилів (у балах)

Визнаючи ситуацію варіативності використання батьками щодо підлітків усіх чотирьох виховних стилів, ми вважали за необхідне з'ясувати, який стиль виховного впливу домінує. Узагальнена статистика подана на рис. 2.

Діаграма рисунку 2 засвідчує, що виховним стилем, який безперечно домінує як серед матерів, так і серед татів, є авторитетний. Цей стиль визнаний науковцями та практиками як оптимальний для взаємодії батьків з підлітками,

тому що базується на поєднанні любові та вимогливості до дитини, це позитивно впливає на батьківсько-дитячу взаємодію. Встановлене нами домінування серед опитаних батьків авторитетного виховного стилю є гарним прикладом створення сприятливих умов для саморозвитку дитини та комунікативної, що полягає у емпатійному прийнятті, емоційній близькості з дитиною, змістовному спілкуванні з нею.

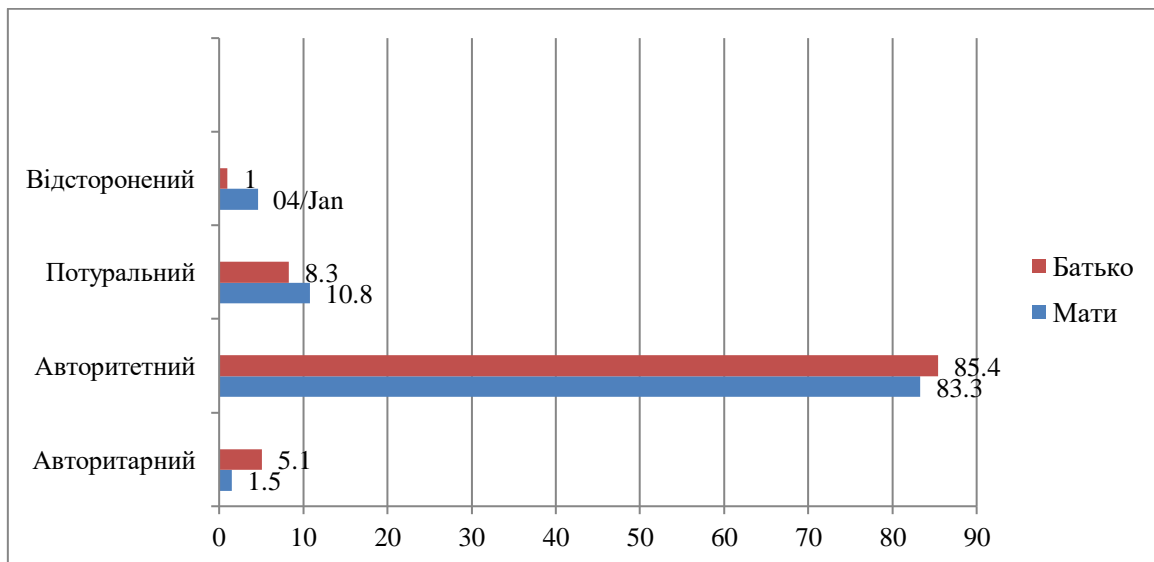


Рис. 2. Статистика розподілу серед батьків домінування виховного стилю (%)

Встановлено, що більша кількість матерів, порівняно з татами, практикує щодо дітей підліткового віку відсторонений і потуральний виховні стилі. Поєднує ці стилі обмеження вимог до дитини, що може стати ризиком для послаблення впливовості батьків на дітей підліткового віку. Водночас відсторонений стиль небезпечний наданням батьками надмірної свободи для дитини-підлітка, а потуральний, навпаки, зловживанням батьками гіперопікою. Тому обидва стилі є, по суті, випробуванням для формування самостійності підлітка. А те, що у більшості татів домінує авторитарний стиль виховання, створює ризики для ефективної взаємодії підлітка з батьком, що практикує домінування, беззаперечні, часто невиправдані вимоги, заборону ініціативи та самостійності дитини.

Аналіз відповідей батьків засвідчив загалом сприятливі вияви їхнього ставлення до дітей підліткового віку, позаяк більшість опитаних демонструє сформовану цінність батьківсько-дитячих взаємин, мотивацію до побудови

конструктивних взаємин, потребу в реалізації оптимального стилю сімейного виховання. Викликає занепокоєння лише схильність частини батьків проявляти авторитаризм щодо їхніх дітей підліткового віку.

Виявлено, що більшість респондентів ретельно обмірковують власні особливості взаємодії з дитиною підліткового віку, вивчають і враховують її потреби й індивідуальні особливості. Однак має місце епізодичне відсторонення частини батьків від взаємодії з дитиною-підлітком або ж навпаки, гіперопіка над нею, а особливо негативним є факт застосування окремими батьками фізичних покарань.

Зафіксовано домінування сприятливих переживань батьками любові до дитини, турботи за неї, їхню спроможність успішно регулювати свої емоційні стани у міжпоколінній взаємодії. Більшість респондентів допомагають дітям зрозуміти причиново-наслідкові зв'язки їхньої поведінки, спираючись на раціональні аргументи. Водночас несприятливою є тенденція негативного впливу емоційних проблем батьків – стресу, гніву, смутку на спілкування з дитиною. Мають місце також прояви надмірної поблажливості у ставленні батьків до дитини підліткового віку. Загалом менше половини опитаних батьків проявляють послідовність і твердість у реалізації своїх рішень, що свідчить про непослідовність багатьох батьків у реалізації поведінкового компоненту виховного впливу. Також трапляються прояви авторитаризму щодо окремих батьків, зокрема зловживання методом покарання. І на заваді успішності реалізації окремими батьками виховного впливу є їхня відстороненість.

Висновки. Емпіричне дослідження, здійснене з вибіркою батьків дітей підліткового віку, встановило, що виховним стилем, який домінує як серед матерів, так і серед татів, є авторитетний. Водночас виявлено, що тати частіше вдаються до авторитарного стилю, а матері – до потурального. Зафіксовано, що більшість опитаних батьків демонструє сформовану цінність батьківсько-дитячих взаємин, мотивацію до побудови конструктивних взаємин, потребу в реалізації оптимального стилю сімейного виховання, прагнення розуміти і

враховувати емоційні переживання дитини, будувати партнерські стосунки з нею.

Література

1. Корнілова В. В. Стилi батьківського виховання як чинник морального розвитку дошкільника. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, 2012. Вип. 21. С. 41–45.
2. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 376 с.
3. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.

ДІАГНОСТИКА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ФОРМУВАННЯ, ДИНАМІКА РОЗВИТКУ

Чекстєре Оксана Юрїївна

*кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-2435-3831*

Війна створює середовище, насичене стресом і нестабільністю, що може мати глибокий вплив на психологічний розвиток дітей, які перебувають у критичному періоді формування особистості. Вивчення механізмів психологічної стійкості є надзвичайно актуальним у сучасних реаліях, адже дає змогу не тільки зрозуміти, як допомогти дітям адаптуватися до складних обставин, зберегти психічне здоров'я та розвинути здатність справлятися з викликами, що стоять перед ними, але й стає основою в розробленні програм, які сприятимуть їхньому психічному благополуччю і розвитку в надзвичайних ситуаціях.

На своєму життєвому шляху діти стикаються з багатьма факторами ризику: емоційні стреси, фізична небезпека – безпосередня загроза життю та здоров'ю через бойові дії, соціальна ізоляція, переривання освіти, сімейні проблеми й економічні труднощі [8].

Ці фактори ризику можуть впливати на соціальне, психічне та фізичне здоров'я дітей [2; 5].

Тому психологічна стійкість (резильєнтність) розглядається як важлива здатність, що захищає дітей від негативного впливу факторів ризику та забезпечує ефективні стратегії подолання [6; 7].

Під резильєнтністю у психології позначають здатність зберігати в несприятливих ситуаціях стабільний рівень психологічного і фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуючись до несприятливих змін [4]. Резильєнтність – це здатність, яка розвивається завдяки взаємодії людини з оточенням. Вона є не лише продуктом середовища чи вродженою якістю. Наявність вроджених здібностей і вплив оточення умовно розділяються, оскільки ці аспекти взаємно доповнюють один одного.

Останні кілька десятиліть дослідники активно вивчають і розвивають теоретичні та емпіричні основи концепції резильєнтності (А. Masten, К. М. Connor, J. R. Davidson, R. Newman, G. Richardson та багато ін.). Вчені напрацювали велику емпіричну базу дослідження цього феномену, створено теоретико-методичні моделі з детальним описом їх практичного застосування (G. Richardson, A. Masten, K. Bolton, S. Southhhwick, D. Charney та ін.); виявлено значні кореляційні зв'язки між резильєнтністю та емоційним інтелектом, захисними механізмами, самооцінкою та впевненістю у своїй ефективності, позитивними стосунками з оточенням, типом прив'язаності та характером ранніх дитячо-батьківських стосунків тощо.

У зв'язку з воєнними подіями в Україні інтерес до феномену резильєнтності різко виріс, а з ним зросла кількість робіт вітчизняних дослідників, серед яких дослідження П. Горностая, Т. Титаренко, Т. Ларіної, О. Хамініч, Г. Лазос та ін.

Г. Лазос, узагальнюючи наявні дані, визначає такі важливі характеристики резильєнтності [1]:

1) резильєнтність – це біопсихосоціальне явище, яке охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання і є природним результатом різних процесів розвитку протягом певного часу;

2) резильєнтність загалом пов'язана зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов;

3) залежно від фокусу та предмету дослідження, резильєнтність можна розглядати як певну характеристику особистості, притаманну тій чи іншій людині, а також як динамічний процес;

4) резильєнтність залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів, достеменно вивченими з яких є такі: емоційний інтелект, наявність позитивних стосунків з оточенням, адекватна самооцінка, впевненість у своїй ефективності; характер ранніх дитячо-батьківських стосунків і тип прив'язаності;

5) резильєнтність відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного зростання особистості.

До зовнішніх факторів, що сприяють резильєнтності школярів, відносять благополучне соціальне оточення: сім'ю, у якій дитина має тісний зв'язок не менше, ніж з одним із її членів, друзів; спільноти, наприклад, отримання підтримки та порад від однокласників [11].

З огляду на залежність людини від соціального середовища, резильєнтність не може бути абсолютною чи постійною. Діти не завжди можуть бути абсолютно резильєнтними до всіх соціальних стресорів. Навіть найсильніша людина переживає підйоми і спади та може не впоратися з впливом несприятливих обставин. Розвиток резильєнтності не може замінити відсутність ефективної соціальної політики держави.

Резильєнтність розвивається в конкретному соціальному середовищі з його субкультурою. Це ставить перед дорослими, які прагнуть підвищити резильєнтність дітей, складне завдання – зрозуміти молодіжну субкультуру та відмовитися від своїх старих уявлень, сформованих багато років тому. Перші роки життя дитини мають велике значення для її розвитку, проте багато дітей, чий соціальні потреби не були задоволені в ранньому віці, все ж виявилися здатними долати труднощі та нормально розвиватися, якщо потрапляли в люблячу прийомну сім'ю або отримували необхідну психокорекційну допомогу. Підхід, заснований на резильєнтності, розглядає життя як

еволюційний процес, що передбачає існування кількох шляхів вирішення проблем. Це дає змогу замінювати одні ресурси іншими, розширюючи адаптаційні можливості особистості та сім'ї. Резильєнтна особистість здатна об'єктивно оцінити будь-яку ситуацію, що позбавляє її від відчаю, цинізму та нереалістичних ілюзій.

Однак резильєнтність – це не лише здатність долати загрози, а й наявність зовнішніх чинників сили, включаючи освітню та сімейну підтримку [3]. Резильєнтність нагадує нам про важливість любові у глибокому сенсі цього слова, любові як безумовного прийняття особистості дитини. Дітям, як і дорослим, необхідно відчувати себе улюбленими. Любов означає безумовне прийняття людини такою, якою вона є, незважаючи на її поведінку та риси характеру, які ми не схвалюємо.

Це розуміння любові включає розум і волю, терпіння і витривалість, емпатію і живий інтерес до оточення, здатність прощати й бути прощеними, почуття дистанції та близькості, здатність жити з усвідомленням неминучості невдач та недосконалості світу.

Стійкість зміцнює адаптацію, сприяє відновленню, захищає психічне здоров'я та підтримує інтегроване позитивне функціонування протягом часу після травмівних подій [4; 9].

Підхід, заснований на резильєнтності, орієнтований на те, щоб бачити в людині особистість, а не тільки носія проблем, об'єкт корекційних та реабілітаційних зусиль. Важливо виявити внутрішні ресурси дитини, що допоможуть їй самостійно знайти рішення. Визначити приховані можливості дитини складно, оскільки це вимагає від дорослих звільнитися від звичних стереотипів та уявлень.

Жорсткі соціальні обмеження та правила є невід'ємною частиною життя. Соціальні навички проявляються у здатності людини адаптуватися до цих обмежень. Людина отримує свободу та починає жити повноцінним життям, коли здатна миритися з обмеженнями сучасного суспільства. Визнаючи

наявність певних обмежень, резильєнтність дає змогу приймати їх і не сприймати як фактор фрустрації.

З розвитком концепції резильєнтності дослідники розробляли діагностичний інструментарій. Наразі вчені мають у своєму арсеналі перелік методик, які вимірюють різні якості, фактори резильєнтності, а також мають специфічні ознаки: методики для різного віку опитуваних (діти, підлітки, дорослі, літні люди); різних категорій пацієнтів (наприклад, студенти, військові, особи, які пережили природні катастрофи, медики тощо).

У нашій роботі з метою дослідити психологічну стійкість учнів початкової школи в умовах війни було застосовано «Шкалу резильєнс для дітей та молоді (Child & Youth Resilience Measure-Revised (CYRM-R))» [12]. Опитувальник складається із сімнадцяти питань і є способом самозвіту про рівень соціально-екологічної резильєнтності.

Твердження на кшталт «Чи подобається іншим дітям з тобою гратися?» відповідно оцінювалися за трибальною шкалою:

1. Ні – 1 бал;
2. Іноді – 2 бали;
3. Так – 3 бали.

Відповідь на кожне питання підпадає під одну з 5 шкал, що репрезентують різні фактори резильєнтності:

- Впевненість у собі 2, 10, 14, 16
- Підтримка батьків 4, 5, 6, 8, 11, 15
- Відчуття щастя 13, 17
- Спілкування 3, 7, 9, 12
- Допомога іншим 1,

Чи дві підшкали:

- Особистісна 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 14, 16
- Піклувальника 4, 5, 6, 8, 11, 13, 15, 17

Результатом застосування цього інструменту є визначення рівнів резильєнтності учнів:

47–51 балів «Високий»,

40–46 балів «Середній»,

17–39 балів «Низький».

Вибірку дослідження склали 104 учні (49 хлопчиків і 55 дівчаток) приватного ліцею в м. Києві. Зокрема учні 1-х класів (n=30); учні 2-х класів (n=33), учні 3-х класів (n=33), учні 4-го класу (n=8). Вікова категорія респондентів – від 7 до 10 років.

Результати дослідження представлено в таблиці і на діаграмі.

Табл.1

Рівні резильєнтності молодших школярів

Клас	Рівні резильєнтності		
	високий	середній	низький
1 класи	37%	53%	10%
2 класи	33%	55%	12%
3 класи	58%	39%	3%
4 клас	50%	50%	

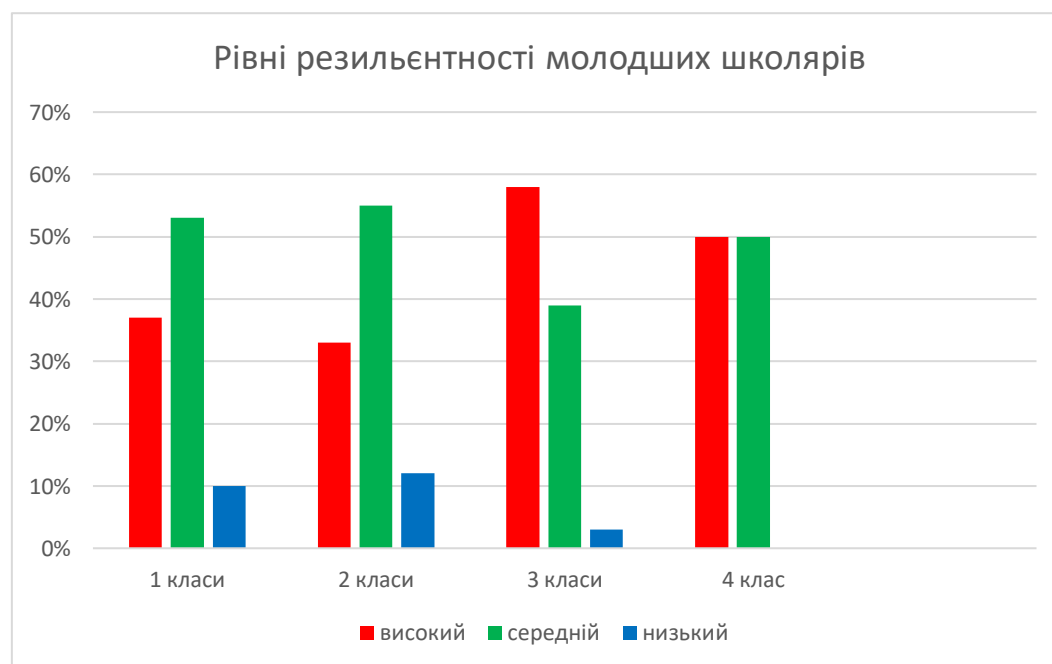


Рис. 1. Рівні резильєнтності молодших школярів

Як ми можемо бачити з таблиці та діаграми, рівні резильєнтності учнів перших і других класів не дуже відрізняються між собою: високий рівень резильєнтності в 37% першокласників і 33% другокласників, середній рівень мають 53% першокласників і 55% другокласників, а низький рівень відповідно 10% і 12%.

Причину такого збігу результатів ми бачимо в тому, що деякі учні перших класів вступили до школи у віці семи років, тоді як частина дітей розпочала навчання з шести років. Тому вік учнів перших і других класів може збігатися. У зв'язку з військовими діями багато сімей були змушені переїжджати та переводити дітей у нові школи. Саме другі класи прийняли найбільшу кількість переселенців. Через те у багатьох дітей перших та других класів може тривати період адаптації.

Серед дітей перших і других класів найбільші проблеми виявлено у спілкуванні та із впевненістю в собі. Так, на питання «Чи подобається іншим дітям з тобою гратися?» негативну відповідь дали аж 14% дітей, «не завжди» – відповіді 33%, впевненими в собі виявилися лише 53% опитаних першокласників. Результати учнів других класів трохи вищі: відповідно 3%, 40% і 57%.

На питання «Чи є в тебе друзі, яким цікаво, як у тебе справи?» і «Як ти думаєш, чи турбують твоїх друзів ситуації, коли тобі важко?» ствердно відповіді 77% і 43% першокласників і відповідно 71% і 43% другокласників.

Молодші школярі зазвичай дружать з вірними та кмітливими однолітками, які дозволяють списувати, діляться шкільним приладдям (зазвичай своєї статі). Вибір друга також базується на географічному принципі: однокласники, сусіди або діти, які відвідують ті ж гуртки. Дружба сприймається як взаємовигідна співпраця, без потреби в глибокому розумінні інтересів приятеля. Хлопчики зазвичай встановлюють предметно-ділові взаємини, тоді як дівчатка надають важливість міжособистісними довірчим контактам. Хоча більшість дітей мають друзів і зв'язки дружби можуть бути досить міцними, вони здебільшого не довговічні.

На питання «Чи є в тебе відчуття, що твої батьки завжди знають де ти і що робиш?» ствердно відповіли 43% першокласників і лише 33% другокласників. Молодші діти відчувають більший контроль з боку батьків, ніж старші. Це може бути пов'язано з тим, що першокласники ще не такі самостійні, як другокласники, і батьки більш ретельно за ними стежать. З іншого боку, другокласники вже можуть мати більше свободи та самостійності, що знижує їхнє відчуття постійного контролю з боку батьків.

В учнів 3-х класів високий рівень резильєнтності визначено у 58% дітей, 39% третьокласників мають середній рівень та у 3% – низький рівень резильєнтності. У багатьох аспектах третьокласники почуваються вже впевненіше, але проблеми, які діти переживають у спілкуванні з друзями, залишаються. Так, позитивну відповідь на запитання «Як ти думаєш, чи турбують твоїх друзів ситуації, коли тобі важко?» дали тільки 36% третьокласників проти 43% відповідей учнів 1–2 класів. Зменшення відсотка позитивних відповідей серед третьокласників (36%) порівняно з учнями 1–2 класів (43%) може вказувати на зміну сприйняття соціальної підтримки з віком. Можливо, молодші школярі більш відкриті у вираженні своїх емоцій і більш схильні вважати, що їхні друзі турбуються про них. А з віком діти можуть ставати більш самостійними або менш схильними до відкритого обговорення своїх проблем, що впливає на їхню оцінку турботи з боку однолітків.

Під час обстеження учнів четвертих класів високий рівень резильєнтності було виявлено у 50% дітей, інші 50% отримали середній рівень. Четвертокласники більше впевнені у собі, більш високо оцінюють інтерес до себе друзів, почуваються щасливішими ніж учні 1–3 класів.

Отже, можемо констатувати, що з віком резильєнтність (психологічна стійкість) молодших школярів помітно збільшується. Ми вважаємо, що це пов'язано з розвитком їхніх соціальних, емоційних та когнітивних навичок, а також з накопиченням життєвого досвіду, який допомагає їм краще справлятися з труднощами. Стосунки у класі є важливим елементом психологічної стійкості учнів.

Отже, формування резильєнтності – це динамічний процес, який враховує особливості ситуації, характер життєвих труднощів та наявні ресурси. Резильєнтність розвивається через взаємодію людини з оточенням, поєднуючи вроджені здібності та вплив середовища.

З віком резильєнтність дітей молодшого шкільного віку помітно збільшується. Школа включає багато взаємодій між учнями, вчителями та батьками. Під час війни, переривання навчання та тривалої дистанційної форми навчання вчителі та учні стикаються з багатьма перешкодами на шляху до якісного спілкування та ефективною взаємодії. Розвиток резильєнтності залежить від підтримки з боку сім'ї, та інших соціальних інститутів, а також від особистісних рис дитини. Тому важливо створювати сприятливі умови для розвитку психологічної стійкості на кожному етапі життя дитини.

Література

1. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. 2018. № 3(14). С. 26–64.
2. Babayigit A., Okray Z. Review of the relationship between depression and life satisfaction among university students. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*. 2018. № 8(3). P. 117–128.
3. Go M., Chu C. M., Barlas J., Chng G. S. The role of strengths in anger and conduct problems in maltreated adolescents. *Child Abuse & Neglect*. 2017. № 67. P. 22–31.
4. Lou Y., Taylor E. P., Di Folco S. Resilience and resilience factors in children in residential care: a systematic review. *Children and Youth Services Review*. 2018. № 89. P.83–92.
5. McDonald G., Jackson D., Wilkes L., Vickers M. Personal resilience in nurses and midwives: effects of a work-based educational intervention. *Contemporary Nurse*. 2013. №45(1). P. 134–143.
6. McGillivray C. J., Pidgeon A. M. Resilience attributes among university students: a comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. *European Scientific Journal*. 2015. № 11(5). P. 33.
7. Pinar S. E., Yildirim G., Sayin N. Investigating the psychological resilience, self-confidence and problem-solving skills of midwife candidates. *Nurse Education Today*. 2018. № 64. P. 144–149.
8. Rowe F., Stewart D. E. Promoting connectedness through whole-school approaches, a quantitative study. *Health Education*. 2009. № 109(5). P. 396–413.
9. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psych Traumatology*. 2014. № 5(1).
10. Werner E., Smith R. *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox, 1982. 229 p.
11. Werner E. E. Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. №4 (3). P. 81–85.
12. Child & Youth Resilience Measure-Revised (CYRM-R) resilienceresearch.org/welcome-

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА ПІДТРИМКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Шиловська Олена Миколаївна,
*кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник
лабораторії когнітивної психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Війна завжди стає серйозним випробуванням для суспільства, особливо для дітей та молоді, що навчаються. В українських реаліях війна має безпрецедентний вплив на освітню систему, викликаючи низку психологічних викликів як для здобувачів освіти, так і для вчителів. Руйнування, невизначеність, страх, що спричиняють військові дії, мають особливо відчутний вплив саме на молодь та освітній процес. Учні, студенти, викладачі та батьки змушені адаптуватися до нових реалій, що включають не лише фізичну небезпеку, але й сильні емоційні потрясіння. Освіта під час війни – це не лише отримання нових знань, але й боротьба за психологічну стабільність і відновлення. Розглянемо основні психологічні аспекти, які впливають на освітній процес в умовах військових дій.

Війна викликає хронічний стрес і тривогу, що негативно впливає на здатність учнів концентруватися і засвоювати інформацію. Тривога за власне життя і життя близьких, страх перед майбутнім, втрати та руйнування – усе це стає джерелом психоемоційного виснаження. В умовах постійних повітряних тривог і загрози ракетних обстрілів учням важко сфокусуватися на навчанні, а постійний стрес призводить до швидкої втоми та емоційних зривів. Відчуття небезпеки та тривоги за себе і близьких постійно супроводжує учнів та вчителів, що безпосередньо впливає на їхні психічні та когнітивні функції. Зокрема, учні через хронічний стрес можуть мати труднощі з концентрацією на уроках, виникають проблеми з отриманням інформації та знижується

продуктивність навчання. Стресові ситуації впливають на когнітивні процеси, і діти можуть відчувати труднощі із запам'ятовуванням навчального матеріалу. Постійний стрес може викликати розлади сну, діти стають більш драгівливими, емоційно нестабільними та втомленими, що, зокрема, також впливає на ефективність процесу навчання.

Постійна робота в умовах тривоги та невизначеності може призводити до емоційного вигорання вчителів, що впливає на їхню здатність ефективно викладати й підтримувати учнів. Учителі також можуть відчувати постійний стрес через відповідальність за безпеку дітей під час повітряних тривог або евакуації.

Вчителям і батькам важливо розуміти ці процеси й створювати можливості для емоційного відновлення дітей. Запровадження технік релаксації, навчання учнів контролювати тривожні стани через дихальні вправи або заняття арт-терапією можуть знизити рівень стресу.

Багато дітей стають свідками насильства, руйнувань, втрати домівок або близьких, що призводить до глибоких психологічних травм. Такий досвід може спричинити розвиток посттравматичного стресового розладу. Симптоми ПТСР можуть включати проблеми зі сном, нав'язливі спогади, панічні атаки й емоційну нестабільність. Діти можуть переживати повторні спогади про травматичні події, що супроводжуються інтенсивними емоціями, страхом і тривогою. Вони можуть втрачати здатність відчувати радість і позитивні емоції, стають апатичними. Також діти, які пережили травму, можуть демонструвати підвищену активність або, навпаки, уникати соціальної взаємодії. Це значно ускладнює навчання, оскільки здобувачі освіти можуть відчувати страх навіть у безпечних умовах.

Шкільні психологи повинні бути залучені до роботи з дітьми, що мають ознаки ПТСР. Важливо забезпечити індивідуальні консультації, групову терапію та заняття з релаксації. Школа повинна бути готова надати психологічну допомогу, а вчителі – уміти розпізнавати симптоми травматичного досвіду. Психологічна підтримка та консультування мають бути доступними як для

учнів, так і для їхніх батьків.

Під час війни діти можуть втратити мотивацію до навчання через почуття безвиході та загальну втому від ситуації. Для деяких здобувачів освіти навчання може здаватися менш пріоритетним у порівнянні з виживанням або безпекою. Учителі можуть зустрітися із ситуацією, коли навіть найуспішніші в навчанні діти відчувають апатію та не мають бажання продовжувати навчання. Внаслідок стресу або вимушеної міграції учні можуть не встигати за навчальною програмою, що може спровокувати появу стану фрустрації. Для подолання цього явища важливо створювати гнучкі умови навчання, знижувати академічний тиск, адаптувати навчальні програми й водночас підтримувати інтерес дітей до навчання за допомогою інтерактивних підходів. Викладання в таких умовах має бути зосереджене не лише на академічних знаннях, але й на психологічній підтримці та розвитку стресостійкості. Важливо говорити з дітьми про їхні страхи та тривоги, заохочувати до обговорення емоцій

Багато дітей через війну змушені були покинути свої домівки, опинитися в нових школах або навіть в інших країнах. Втрата знайомих соціальних зв'язків і адаптація до нових умов може викликати почуття самотності та ізоляції. Це особливо важливо для дітей шкільного віку, адже соціальні контакти грають ключову роль у їхньому розвитку. В умовах війни важливо створювати в школах атмосферу безпеки й підтримки, щоб діти могли легко налагоджувати нові соціальні зв'язки. Учителі та шкільні психологи мають сприяти інтеграції новоприбулих дітей у колектив, організовувати спільні заходи та групові проекти, що допоможуть відновити відчуття належності до спільноти.

Освітня система в умовах війни має бути максимально гнучкою. Онлайн-навчання, змішаний формат або короткочасні заняття можуть стати новою нормою в багатьох регіонах, де небезпечно проводити заняття в школах. Учителі та адміністрації мають вміти оперативно адаптувати навчальні програми, щоб мінімізувати академічні втрати для дітей. Завдяки дистанційному навчанню можна підтримувати контакт з учнями, які тимчасово

перебувають за кордоном або не мають змоги відвідувати школу фізично. Однак не всі сім'ї мають належні ресурси для дистанційного навчання. Важливо, щоб уряд та громадські організації працювали над розв'язанням цієї проблеми, надаючи учням доступ до необхідного обладнання. Використання змішаних форматів, як-от короткі офлайн-уроки у безпечних місцях та онлайн-заняття, дає змогу забезпечити безперервність навчання навіть за складних обставин. Важливо продовжувати надавати якісну освіту, але з урахуванням психоемоційного стану дітей та їхніх реальних можливостей.

Війна також загострює необхідність розвитку критичного мислення у дітей. У часи війни інформаційний простір насичений фейковими новинами та пропагандою, що може викликати дезорієнтацію у дітей. У таких умовах важливо навчати дітей медіаграмотності, тобто вміння аналізувати й критично оцінювати інформацію, яку вони отримують із медіа. Освітній процес має стимулювати дітей до самостійного аналізу інформації та критичного мислення, щоб вони могли розуміти різні точки зору та робити обґрунтовані висновки.

В умовах війни діти з особливими освітніми потребами (ОПП) стають ще більш вразливими через стрес, втрату звичних умов життя або брак доступу до спеціалізованих послуг. Ці діти потребують особливої уваги для збереження як психічного здоров'я, так і навчального процесу. Учителі мають адаптувати матеріали та методи викладання до індивідуальних потреб дітей із ОПП. Це може включати спрощення завдань або використання альтернативних методів навчання (відео, аудіо). Для дітей із ОПП необхідні спеціальні консультації, оскільки їхній рівень стресу та тривожності може бути вищим, ніж у інших учнів. Важливо активно залучати батьків до процесу підтримки дітей із особливими освітніми потребами, щоб забезпечити належний догляд і допомогу вдома.

Діти, які виїхали за кордон або були евакуйовані в інші регіони, часто відчувають почуття провини, що вони залишили свою домівку, тоді як їхні друзі чи родичі залишаються в небезпечних умовах. Це може викликати емоційні труднощі (як-от ізоляція, сором чи страх) через те, що вони не можуть

вплинути на ситуацію вдома. Важливо пояснити дітям, що їх евакуація є необхідною для їхньої безпеки і вони не мають почуватися винними через це. Діти, які опинилися за кордоном, можуть брати участь у волонтерських ініціативах або культурних проєктах, пов'язаних із допомогою Україні.

Психологічне здоров'я вчителів є не менш важливим, ніж здоров'я здобувачів освіти, адже саме вони створюють підтримувальне середовище для дітей. Як уже зазначалося, війна також впливає на викладачів, викликаючи стрес, вигорання і втому. Учителі повинні мати доступ до професійної психологічної допомоги для зниження рівня стресу та керування емоційними станами. Доцільним також є проведення тренінгів і семінарів, спрямованих на підвищення кваліфікації у сфері дистанційного навчання, керування кризами та надання психологічної підтримки дітям.

Отже, для подолання психологічних викликів в умовах війни необхідно забезпечити різноманітні форми підтримки, орієнтовані як на учнів, так і на вчителів. І насамперед – це психологічна підтримка. Шкільні психологи відіграють ключову роль у наданні допомоги дітям та вчителям. Регулярні консультації та терапевтичні заняття можуть допомогти учням обговорювати свої почуття, впоратися зі стресом і знайти способи адаптації до нових реалій. Групові зустрічі та індивідуальні сесії є важливими інструментами для стабілізації психоемоційного стану. Варто також звернути увагу на розвиток емоційної грамотності. Навчання дітей, батьків та педагогічних працівників керування своїми емоціями бажано інтегрувати в освітній процес. Техніки дихання, медитація та інші способи релаксації допомагають впоратися з тривогою і страхом. Учителі можуть включати короткі вправи на релаксацію на початку уроків, що допоможе учням зосередитися і зменшити тривогу.

Створення дружньої та підтримувальної атмосфери в класі допомагає дітям почуватися безпечніше. Важливо надати простір для відкритих розмов про емоційні переживання, де кожен учень зможе поділитися своїми відчуттями.

Також в умовах війни надзвичайно важливо проявляти гнучкість у

навчальних вимогах. Учителі повинні бути готовими адаптувати навчальні плани, надавати більше часу для виконання завдань, а також використовувати інтерактивні й цікаві методи для утримання уваги учнів. Творчі заняття, як-от малювання, ліплення, музика тощо, допомагають здобувачам освіти висловлювати емоції та знижують рівень стресу. Ігрова терапія також сприяє психологічній реабілітації, даючи змогу дітям відволіктися від важкої реальності.

Висновки. Психологічні аспекти освіти під час війни є невіддільною частиною освітнього процесу. Система освіти повинна бути гнучкою і реагувати на зміни, підтримуючи як учнів, так і вчителів. Важливо забезпечувати не лише академічний розвиток учнів, а і їхню психологічну підтримку, надаючи інструменти для подолання стресу та невизначеності. Учителі, психологи та батьки мають працювати разом, щоб забезпечити дітям емоційну підтримку, допомогти подолати травматичні наслідки війни та зберегти мотивацію до навчання. Тільки спільними зусиллями можливо допомогти молодому поколінню подолати ці важкі часи і підготувати їх до майбутнього.

Війна може мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я дітей. Навіть після закінчення активних бойових дій багато дітей можуть продовжувати відчувати наслідки стресу у вигляді тривожних розладів, депресії, проблем зі сном або соціальних труднощів. Важливо, щоб під час війни та після її закінчення були впроваджені програми реабілітації для дітей, які зазнали психологічної травми. Системи освіти мають передбачати постійний доступ до психологів, які можуть надавати підтримку всім учасникам освітнього процесу. Необхідно також стежити за станом психічного здоров'я дітей, щоб своєчасно виявляти потенційні проблеми та надавати допомогу.

**СЕКЦІЯ 2. Психологічна допомога та підтримка дітей та дорослих
у подоланні негативних психологічних наслідків війни**

**ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПІД ЧАС ВІЙНИ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ НЕВИЗНАЧЕНОЇ ВТРАТИ**

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

В умовах невизначеності особливо актуальним є дослідження теми психологічних наслідків та впливу втрат на суб'єктів освітнього простору.

Під час воєнних дій суб'єкти освітнього простору, зокрема вчителі, студенти, учні та їхні батьки, зазнають значного стресу та психологічних травм через постійне відчуття небезпеки, втрати близьких людей, руйнування інфраструктури та порушення нормальних умов життя. Ці фактори можуть призводити до розвитку таких явищ, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, тривожність та інші психічні проблеми, що впливають на ефективність навчання та викладання. Отже, відбувається зростання психологічних травм серед учасників освітнього процесу.

В ситуації війни порушується стабільність навчального процесу, часто змінюються форми навчання (перехід на дистанційне навчання, вимушені переїзди, зміна закладів освіти). Це створює почуття невизначеності та тривожності, що також негативно впливає на здатність навчатися та сприймати інформацію.

У багатьох випадках суб'єкти освітнього простору втрачають доступ до базових ресурсів – як фізичних (приміщення, техніка), так і психологічних (підтримка родини, соціуму). Це ускладнює не тільки навчання, але й емоційне відновлення після стресових подій. Дослідження цієї проблематики допоможе зрозуміти, як можна покращити систему психологічної підтримки для цих груп.

Втрати близьких, друзів або вчителів, поряд із руйнуванням середовища,

до якого люди звикли, значно впливають на особистісний розвиток молоді та формування їхніх життєвих цінностей. В умовах війни це може спричинити відчуття апатії, ізоляції або втрату мотивації до навчання. Дослідження дає оцінити, як ці втрати впливають на соціалізацію та адаптацію учнів і викладачів.

Одним із видів втрат є невизначена втрата – це поняття, яке стосується втрати, що її важко або неможливо чітко визначити або зрозуміти. Вперше цей термін ввела американська дослідниця та психолог Полін Босс у 1970-х роках [6]. Така втрата виникає, коли немає чіткого завершення або підтвердження втрати, що може ускладнювати процес переживання горя.

Існує два основні типи невизначеної втрати:

1. **Фізична присутність, але психологічна відсутність.** Це трапляється, коли людина фізично присутня, але психологічно або емоційно відсутня, наприклад, через хвороби, як-от деменція, кома, або серйозні психічні розлади.

2. **Фізична відсутність, але психологічна присутність.** Відбувається, коли людина фізично відсутня, але продовжує залишатися психологічно або емоційно значущою. Це трапляється, наприклад, коли люди зникають безвісти – внаслідок війни, стихійних лих, міграції, інших ситуацій.

Основна складність у ситуації невизначеної втрати полягає в тому, що традиційні способи подолання горя стають неефективними. Люди можуть залишатися в стані «завмерлого горя», оскільки не мають ясності або підтвердження втрати.

Люди, які стикаються з невизначеною втратою, можуть переживати широкий спектр емоцій, які зазвичай є більш складними та довготривалими через відсутність чіткого завершення або підтвердження втрати. Зокрема:

1. **Змішані почуття.** Люди можуть одночасно відчувати надію і відчай, любов і злість, сум і полегшення. Через те, що немає чіткого завершення або розуміння, ці емоції постійно змінюються, що створює емоційну нестабільність.

2. **Тривога та невизначеність.** Постійна невизначеність щодо ситуації або майбутнього може викликати постійне почуття тривоги. Людина може перебувати в стані «очікування», не знаючи, як і коли настане завершення втрати.

3. **Відчуття безвиході.** Оскільки немає можливості знайти чіткі відповіді або рішення, люди часто почуваються безсилими та не можуть взяти під контроль свою ситуацію або емоції.

4. **Складність у переживанні горя.** Традиційні процеси оплакування втрати стають неефективними, оскільки немає чіткого моменту, коли втрата «завершується». Люди можуть залишатися в стані постійного горя, не в змозі рухатися вперед.

5. **Почуття провини.** Іноді люди відчувають провину через те, що не можуть «правильно» реагувати на ситуацію або підтримувати інших. Вони можуть звинувачувати себе за те, що не можуть відпустити або прийняти ситуацію.

6. **Соціальна ізоляція.** Через складність ситуації невизначеної втрати інші люди можуть не розуміти, через що проходить людина, що призводить до почуття самотності та ізоляції. Це може бути особливо важко, оскільки підтримка з боку оточення часто є важливою частиною процесу зцілення.

7. **Конфлікти і напруга в стосунках.** Невизначена втрата може спричиняти напругу в стосунках, оскільки різні люди можуть по-різному реагувати на втрату. Це може призводити до конфліктів у сім'ї або серед друзів.

8. **Психологічне виснаження.** Через постійне емоційне навантаження люди можуть відчувати емоційне і психологічне виснаження. Це також може призводити до депресії, безсоння або проблем із фізичним здоров'ям.

Важливим складником подолання невизначеної втрати є прийняття факту, що не завжди можливо отримати всі відповіді, а також знаходження способів жити далі попри відсутність визначеності. Психологічна підтримка, консультації та спільнота можуть відігравати важливу роль у цьому процесі.

Психологи розробили низку рекомендацій, щоб допомогти людям

впоратися з невизначеною втратою та емоційною напругою, яку вона викликає. Оскільки це унікальний вид втрати, який важко зрозуміти та подолати, особливу увагу приділяють прийняттю невизначеності та пошуку нових способів зцілення. Основні рекомендації:

1. Прийняття невизначеності. Прийняття того, що певні ситуації не мають ясних відповідей чи завершення, є ключовим кроком. Усвідомлення, що не всі питання мають вирішення, допомагає зняти тиск та очікування на «закриття» втрати.

2. Пошук нових значень та цінностей. Рекомендовано шукати нові значення у своїх стосунках або життєвих подіях. Це може допомогти перетворити втрату в досвід, який дає важливі уроки або додає нових аспектів у життєві цінності.

3. Залучення до ритуалів. Ритуали, які допомагають вшанувати людину або втрату (наприклад, запалення свічки, написання листів), можуть допомогти дати символічне завершення ситуації. Навіть якщо фізична або емоційна втрата не є остаточною, ритуали допомагають зменшити психологічний стрес.

4. Фокус на тому, що під контролем. Варто звертати увагу на те, що можна контролювати, замість постійного зосередження на невизначених чи неконтрольованих аспектах втрати. Це можуть бути звичайні повсякденні справи або дії, які додають почуття стабільності.

5. Збереження надії та одночасне прийняття реальності. Важливо знайти баланс між надією на можливий позитивний результат і прийняттям поточної реальності. Це допомагає уникнути крайнощів і жити повноцінно, навіть якщо відповіді не завжди очевидні.

6. Звернення за підтримкою. Соціальна підтримка – важливий чинник у подоланні втрати. Це може бути спілкування з родиною, друзями або звернення до психологів, психотерапевтів, груп підтримки. Спілкування з іншими, хто переживає подібний досвід, може дати усвідомлення розуміння з боку інших людей та допомогти відчувати себе менш ізольованим.

7. Робота з емоціями. Важливо дозволяти собі проживати емоції, які

виникають під час втрати, не блокуючи їх. Це можуть бути сум, гнів, страх або навіть полегшення. Робота з емоціями через вираження почуттів, малювання, писання щоденників або бесіду з близькими допомагає зменшити їхній негативний вплив.

8. Залучення до повсякденного життя. Людям, які переживають невизначену втрату, корисно зосереджуватися на повсякденних справах, що приносять радість або сенс. Це можуть бути хобі, волонтерство, робота або спілкування з іншими. Залучення до активного життя сприяє відновленню відчуття контролю та нормалізації життя.

9. Турбота про себе. Психологи підкреслюють важливість самозаспокоєння та турботи про себе. Регулярна фізична активність, здорове харчування, відпочинок і медитація допомагають підтримувати фізичне та емоційне здоров'я.

10. Тривала робота із психологом. Невизначена втрата може вимагати тривалого процесу терапії з кваліфікованим фахівцем. Психотерапевти використовують різні техніки, як-от когнітивно-поведінкова терапія, щоб допомогти людям переосмислити свої емоції та знайти шляхи до зцілення.

11. Управління очікуваннями. Важливо змінити уявлення про те, яким має бути «нормальне» життя після втрати. Варто уникати занадто високих очікувань або бажання швидкого відновлення.

Ці рекомендації допомагають людям навчитися жити зі своєю втратою, навіть якщо вона залишається частково невизначеною або незавершеною, і знаходити способи для подальшого руху вперед [1; 2; 3; 4; 5].

Освітній простір є важливим елементом відновлення та підтримки нормального життя в умовах війни. Для забезпечення стабільного розвитку суспільства необхідно розробляти стратегії та програми допомоги, які допоможуть зменшити психологічні наслідки втрат і зберегти потенціал освітнього процесу навіть в умовах кризи. Результати дослідження можуть стати основою для таких програм.

Отже, дослідження впливу втрат і психологічних наслідків на суб'єктів

освітнього простору в умовах війни має велике значення для забезпечення як їхнього психологічного благополуччя, так і відновлення освітньої системи після кризи.

Література

1. Надія та відчай: як впоратись із невизначеною втратою. URL: <https://howareu.com/materials/nadiia-ta-vidchai-iak-vporatys-iz-nevyznachenoiu-vtratoiu>
2. Невизначена втрата. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XwDRBvJrSds>
3. Невизначена втрата: як працювати з сім'ями зниклих безвісти. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Am87h2QNTBM>
4. Полін Босс. Невизначена втрата. Поради фахівцям щодо супроводу людей, які втратили свій дім. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TG7nwIkTEfg>
5. Рыбик Л. Життя в надії. Особливості психологічного супроводу членів родин зниклих безвісти практичний посібник. URL: https://griefassociation.com.ua/wp-content/uploads/2024/05/broshura_f-2.pdf
6. Boss P. Loss, Trauma, and Resilience. Therapeutic Work with Ambiguous Loss. W. W. Norton and Company, New York – London, 2006.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПОДОЛАННІ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

Кравець Ніна Павлівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
orcid.org 0000-0002-1423-8533*

Постановка проблеми. Розв'язана РФ війна проти України призвела до умов перманентного стресу як серед дорослих, так і серед дітей, зокрема учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учні з ІІІ). Повітряні тривоги, вибухи спричиняють складний емоційний та психологічний стан. Тому одним із ключових завдань сучасної школи є створення безпечного освітнього середовища для дітей, насамперед забезпечення психологічного супроводу освітнього процесу. Ці питання розглядають у своїх роботах І. Бойко, О. Вознесенська, В. Пророк, О. Максим, Т. Рябовол, О. Туриніна та інші науковці.

Мета роботи. Розкрити засоби соціально-психологічного впливу на дітей з ІІІ з метою подолання негативних наслідків війни.

Виклад основного матеріалу. Серед понять соціально-психологічного впливу на дітей, зокрема й на учнів з ІІІ, науковці розглядають психолого-педагогічний супровід. За С. Власенко, негативні наслідки травматичної кризи можуть призвести до порушення психіки та соматичного здоров'я особистості, порушення соціалізації та до його викривлення. Часто внутрішніх ресурсів особі недостатньо. Кваліфікована психологічна допомога реалізується у вигляді індивідуальних та групових форм психотерапевтичної роботи з особами на різних часових етапах [2, с. 68, 69].

Освіта є головним фактором фізичного та психічного захисту, оскільки забезпечує спокій завдяки безперервному навчанню. Як вказує І. Бойко, психологічний супровід – це система професійної діяльності педагогів, спрямована на створення оптимальних умов для позитивного розвитку взаємин дітей і дорослих, на психічний розвиток дитини [1].

Подолання негативних наслідків війни можливе завдяки зміні видів активності, тобто дотримання балансу між інтелектуальною і фізичною активністю. О. Вознесенська як засіб психолого-соціального відновлення особистості розглядає арт-терапію і вказує переваги цього методу: забезпечення додаткової розради для подолання наслідків пережитої кризи, оскільки малюнок допомагає знайти шлях до вирішення проблем [3].

Побороти негативні емоції допомагає читання антистресової літератури, наприклад «Тигролови» І. Багряного (власний досвід). Важливо використовувати на уроках техніки «Обійми метелика», «Дихання за квадратом», ігрові технології. Бажано приділяти увагу удосконаленню в учнів з ІІІ критичного мислення, яке допомагає в пошуку вирішення інших шляхів розв'язання різноманітних проблем, що виникають в сучасному повсякденному житті в умовах війни. Учні опановують здатність знаходити правильні рішення у життєвих ситуаціях, продукувати нові ідеї та успішно їх вирішувати в нестандартних ситуаціях навколишнього середовища. Навички критичного мислення дають змогу не розгубитися в інформаційному середовищі та не піддаватись маніпуляціям.

Висновки. Подолати негативні наслідки війни в учнів з ПП допоможе належний супровід їх у спеціальній школі завдяки роботі з ними членів педагогічного колективу. Долається посттравматичний синдром.

Література

1. Бойко І. І. Теоретико-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. *Інклюзивно-освітній простір: виклики сьогодення* : збірник матеріалів регіональної науково-практичної інтернет-конференції (25 червня 2020 р.) / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР. Житомир, 2020. С. 28–33.

2. Власенко С. Б. Психологічна допомога особам, які знаходяться в стані травматичної кризи. *Юридична освіта*, 2018. № 2(3). С. 59–71.

3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психолого-соціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: збірник наукових праць. Київ : КДУ імені Тараса Шевченка, 2015. № 3(29). С. 40–47.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ У ПОДОЛАННІ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

*Полякова Віталія Іванівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник Інституту
психології ім. Г. С. Костюка НАПН України
Orcid ID 0000-0002-2047-1737*

Нашу країну безжально руйнує війна. Разом із цим громадяни зазнають суттєвих матеріальних та психологічних втрат. Війна у всіх нас забрала спокій та впевненість у прийдешньому дні... Раптове руйнування стабільності зазвичай викликає страх та нерозуміння і в дорослих, а тим більше – у дітей. Це діти, які пережили бомбардування, артобстріли, ракетні атаки, які бачили смерті людей, зруйновані будинки, страшні пожежі; це поранені діти; це діти, які втратили близьку людину; діти-вимушені переселенці; діти військовослужбовців і волонтерів; діти полонених і зниклих безвісті. Ці діти пережили або переживають психотравматичні події, наслідки яких ще довго будуть відбиватися на їхньому психічному здоров'ї, поведінці, здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки. Більшість дітей потребують особливого піклування, допомоги з боку дорослих, розуміння однолітків. Завдання із забезпечення

комфортного та безпечного перебування таких дітей в умовах освітніх закладів покладається насамперед на вчителів, а вдома – на батьків.

Проте досить часто вчителі та батьки відчувають певну розгубленість і не завжди знають, як реагувати на нестандартну поведінку постраждалої дитини та втримувати себе у психологічно ресурсному стані. Адже війна та її наслідки зробили психологічну травму масовим явищем для всього українського соціуму.

Водночас в освітньому середовищі педагог повинен залишатися Людиною з великої літери, справжнім начителем і вихователем, захисником і другом, покликаним допомогти психологічно травмованим дітям повернутися до нормального життя в будь-якій ситуації.

Психотравма та постійне перебування в стресі вчителя та батьків викликає втрату зв'язку з навколишнім світом, відчуття безвиході, відсутністю перспектив у майбутньому, і загалом втратою сенсу життя. Тож постійна стресова ситуація виснажує адаптивні можливості дорослої людини, після чого відбувається так званий злам адаптаційного бар'єра.

Діти та дорослі, котрі пережили стрес в умовах війни по-різному вийдуть із зазначеної ситуації. Не всі вони отримають глибоку психологічну травму, проте кожен із них потребує підтримки на певних етапах стабілізації власного психологічного стану. І головна відповідальність за стабілізацію психологічного стану дитини лягає на батьків та вчителів. Тому варто скористатися головними навичками для подолання складних кризових ситуацій, а саме:

- дотримуватися режиму дня (зберегти те, що ви робили до початку війни), ходити до школи, наскільки це можливо, робити уроки, гратися з друзями, готувати обід чи вечерю, розмовляти в родинному колі тощо;
- створити нові звички, якщо не маєте можливості підтримувати те, що було звичним, до прикладу, читання вголос та обговорення прочитаного перед сном, організація спільного дозвілля. Спільні дії надають відчуття єдності та сили всім членам родини;

- підтримувати щоденне спілкування з усіма членами родини про буденні речі їхнього життя: про роботу, про ігри, про книги, про фільми, про уроки. Це допомагає відчувати власну важливість у складний час та підтримати те, що найкраще вдається кожному члену родини;

- підтримувати емоційний зв'язок із кожним членом родини – емоційна близькість у складний час дуже необхідна дітям та дорослим. Тактильні контакти (обійми, дотики, погладжування, пригортання до себе), похвала за витримку та сміливість важливі для переконання людини у підтримці та любові;

- розвивати почуття гумору, адже гумор має психотерапевтичну дію, він підтримує та зцілює. Проте жарти не можуть бути образливими, щоб людина не відчувала власного знецінювання.

Якщо ситуація складна, людина постійно пригнічена чи агресивна, уникає активності, спілкування, є збої апетиту або сну і може втратити контроль над ситуацією, варто звернутися до спеціаліста психолога або лікаря. І зволікати з цим у такий складний час не можна.

Дорослим потрібно знати, що для допомоги родині, дітям та іншим людям вони повинні мати власні сили, стійкість та вміння піклуватися про себе. Тому їжте та спіть, просіть про допомогу, обговорюйте свої емоції, думайте про майбутнє, не звинувачуйте себе в тому, що відбувається, якщо відчуваєте потребу, зверніться до спеціаліста. І пам'ятайте, люди здатні на більше, ніж самі про себе думають. А впоратися зі стресом під силу – як самостійно, так і з допомогою спеціалістів.

Офлайн-допомога:

Групи психологічної підтримки «ПОРУЧ»: онлайн- та офлайн-групи психологічної підтримки для підлітків, батьків, опікунів та освітян «ПОРУЧ» від ЮНІСЕФ та ГО «Волонтер». Реєстрація для участі за посиланням: poruch.me.

Дитячі точки «Спільно»: у точках «Спільно» можна отримати психологічні та медичні консультації, взяти участь у групових заняттях для

дітей, дізнатися про доступні соціальні послуги у громаді, послуги для дітей з інвалідністю та про інші можливості. Перевірити чи є вашій місцевості дитяча точка «Спільно» можна на мапі: mapa-spilno.pages.dev.

Онлайн-допомога:

Платформа «Розкажи мені»: надає безкоштовну психологічну допомогу. Анкета для заявки за посиланням: tellme.com.ua.

Соціальний проєкт «Разом»: проєкт надає безкоштовну психологічну допомогу. Можна обрати групову терапію або індивідуальні 30-хвилинні консультації з психологом. Razom.live.

Проєкт «PsyHelpUA»: безкоштовна психологічна допомога: psyhelp.info

Інтернет-платформа «Хаб стійкості»: психологічна допомога постраждалим від війни: resiliencehab.com.ua.

СЕКЦІЯ 3. Психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, воєнних дій, диджиталізації суспільства, інформаційних впливів)

**ПСИХОТРАВМИ В УМОВАХ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

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

Загрозлива інформаційна невизначеність є одним із чинників психологічного травмування. Травматизацію переважно розуміють як процес і результат впливу на психіку й тіло людини загрозливої події або ситуації, що призводять до виникнення психологічної травми. Травмівні ситуації – це події, небезпечні для життя і здоров'я людей, ситуації загрозливої невизначеності, що мають сильний вплив на психіку людини. Така ситуація характеризується раптовістю, неочікуваністю, вона є новою реальністю, до якої людина не готова; унеможлиблює контроль, обмежує людину в можливості впливу на обставини, несе загрозу, небезпеку, руйнування, очікування страшних звісток; ускладнює можливості в задоволенні потреб особи, руйнує почуття безпеки; руйнує цілісність життєвого світу людини, поділяючи її на життя на до і після ситуації; проблематизує можливість гідно себе поводити, характеризуються тривалістю значного погіршення життя та негативних наслідків; уможлиблює фрагментацію ідентичності; утруднює розуміння подій та можливість прогнозування; спричинює втрати, зіткнення зі смертю, моральні сумніви чи дезорієнтацію; змінює картину світу особи і саму людину; провокує пошук сенсу подій, актуалізує для людини проблему життя і смерті; апелює до стійкості, мужності, змушує шукати нові способи й форми поведінки.

Первинна психологічна травма виявляється в стані некерованих емоцій, паралічу або деструктивної трансформації психологічних захистів, що їх

переживає людина внаслідок зіткнення з раптовою подією, яка є потенційно загрозливою її життю. Ретравматизація виникає під час спогадів, розповіді про подію або перегляду матеріалів про неї. Психіка сприймає ці процеси як «хронічну» травму і реагує звичним для себе способом.

Однак до процесу травмування події або ситуації можуть і не мати безпосереднього стосунку. *Вторинна травматизація* пов'язана з переживанням події, про яку є мозаїчна інформація, а відсутні логічні ланки «домальовує» уява людини у формі фантазійних утворень, прийнятих свідомістю за справжні. Внутрішнє промальовування події набагато яскравіше, страшніше ніж процес проживання самої події, адже подія закінчилася, а в ілюзіях може тривати довго, обростаючи новими подробицями, що руйнують психіку.

Вторинна травматизація може активувати сильні емоції: страх, безпорадність, безсильний гнів, і з часом наслідки цих почуттів можуть далі руйнувати людину (людина страждає від панічних атак, депресії, психосоматичних розладів тощо).

Якщо первинна травматизація відбувається з безпосередніми учасниками події, які пережили, з певними реакціями, загрозу життю або безпеці, то вторинна травматизація властива людям, які були свідками події, але самі в ній не брали участь, або спостерігали подію з екранів телевізорів, моніторів. Їхні реакції засновані не на реальній загрозі, а на уявленнях про неї. Вторинна (або вікарна) травма – це непряма травма, яку людина може отримати під впливом образів або історій людей із травматичним досвідом. Зокрема, людина може отримати вторинну травму, переглядаючи новини по телевізору чи в інтернеті, слухаючи тривожні повідомлення по радіо. Стресові реакції, викликані вторинною травмою, можуть бути такими ж інтенсивними й виснажливими, як і ті, що відбуваються після безпосереднього досвіду травми. Ознаки вторинної травми схожі на ті, які ми бачимо у людей, що безпосередньо зазнали травми. Це такі симптоми, як нав'язливі думки, втрата відчуття безпеки, ірраціональні страхи, знижена здатність до емпатії, втрата відчуття контролю, здатності до задоволення і радості тощо.

Вторинна травматизація поділяється на три типи. *Травма свідка*, коли людина бачить подію, але участі в ній не бере. У такому разі зберігаються чіткі спогади, до яких учасник події в уяві додає деталі, що їх бракує для цілісного сприйняття та які допомагають вибудувати логічний ланцюжок події. Людина активно реагує на подію, а її когнітивна, емоційна й поведінкова сфери додають конгруентні ситуації. *Травма слухача* – людина не причетна до події, але близька до її учасників та має змогу почути від них подробиці й побачити емоційні реакції. Тут уява людини «домальовує» до інформації про подію своє сприйняття. Слухаючи, людина бере активну емоційну участь у діалозі, може безпосередньо реагувати на розповідь, когнітивна сфера в такому разі лише допомагає «добудувати» логіку та цілісність сприйняття події. *Травма глядача (медіатравма)*, реципієнта ЗМІ – коли людина бачить частину події з інтерпретаціями журналіста, диктора чи учасника події. Основним джерелом такої травми є ЗМІ. Уява домальовує презентований ЗМІ епізод.

Психологічні дослідження вказують на те, що споживання телевізора за звичайних умов пов'язане з нижчим рівнем суб'єктивного благополуччя [11]. Надмірне споживання новин може призвести до подальшого зниження рівня суб'єктивного благополуччя, особливо в умовах кризи, коли більшість новин є негативними. Щодо соціальних мереж, якщо їх помірно використовувати для підтримки значущих взаємин, це може бути корисним для психологічного благополуччя. Однак тривале перебування в мережі може спричинювати проблеми психічного здоров'я. Споживання медіа з точки зору обсягу та змісту змінюється в кризових ситуаціях: аудиторія часто орієнтується на телебачення та радіо, проте використання соціальних мереж також зростає. Час, який приділяється новинам, зростає як з точки зору охоплення (на 33% більше), так і з точки зору інтенсивності споживання; час, відведений на цей тип контенту, збільшується більш ніж удвічі [10]. Війна призвела до появи нового кола проблем у медійній системі – мова йде про ворожі IPSO та фейки, розповсюдження фото та відео з тілами вбитих та поранених, руйнування тощо. ЗМІ під час війни впливають на широкі верстви населення, відіграють важливу

роль в їх інформуванні та підтримці в умовах невизначеності. Однак ЗМІ можуть викликати вторинну травматизацію. Інформаційно-психологічна війна включає систематичне використання пропаганди з метою впливу на думки, емоції та поведінку адресатів різних цільових аудиторій (включаючи різні групи населення власної країни, а також ворожу державу, включаючи її внутрішні опозиційні групи). Вплив на пізнавальну сферу людей, їхні емоції та поведінку шляхом поширення фейкового або гібридного контенту надає значні можливості для маніпулювання громадською думкою. Поява інтернету відкрила новий арсенал інструментів, які можна використовувати для маніпулювання – онлайн-зломи, псевдоніми, ботів, вебсайти без авторства, наповнені сфабрикованим вмістом, акаунти в соціальних мережах, які публікують фейкові новини. Такі новини вводять в оману, спотворюють картину світу, викликають неадекватні реальності емоції.

Війна відбувається в усіх просторах: фізичному, інформаційному і смислово. Інформаційна війна включає систематичне використання пропаганди з метою впливу на думки, емоції та поведінку адресатів різних цільових аудиторій (включаючи різні групи населення власної країни, а також ворожу державу, зокрема і її внутрішні опозиційні групи). Різні засоби масової інформації працюють з різними сегментами інформаційного простору, з різними аудиторіями [3; 5; 7].

Кожна сторона збройного протистояння намагається нав'язати свої сенси й наративи противнику, сформувані у нього вигідну для себе картину світу. Смилова війна працює на широку аудиторію, її мета – досягти того, щоб людина по той бік екрана почала інтерпретувати факти на користь замовників та виробників контенту. Наприклад, ключовим об'єктом впливу РФ є українська ідентичність і простір пов'язаних з нею сенсів – історія, герої, свята, ідеї, цінності. Росія претендує не лише на території, вона хоче присвоїти собі давню історію Русі, витіснити з цього простору Україну, знищити її ментально. Із цих позицій вона продукує сенси й оперує ними. У смисловій війні перемагає той, хто має сильніші наративи, активно їх просуває всередині країни і поза її

межами, вправно застосовує м'яку силу. Чужинські ворожі смисли, що входять в когнітивний простір людини, користуються наявними пустотами, захоплюють «вільний простір», вкорінюються. Коли це вже сталося, то ментальну окупацію важко подолати. Важливо створювати власні індивідуалізовані смисли, на основі яких можна будувати опір смисловій інфекції. В інформаційному полі, в медіапросторі необхідна швидкість, тобто треба давати інтерпретації подій раніше за опонентів, щоб уже їм треба було мати справу з «викоріненням», яке забирає час і сили [5].

Смисли, світоглядні матриці займають важливе місце в картині світу людини та є ґрунтом для прийняття життєвих рішень. Джерела їх – мистецтво, література, філософія тощо. Буденні смисли генерує масова культура, зокрема, серіали, комп'ютерні ігри, мультфільми, а також «вкиди», чутки, анекдоти, новотвори розмовної мови. Те, що видається безпосереднім, може бути результатом вкладання значних бюджетів і свідомого формування політики у сфері масової культури [3; 4; 5].

Інформаційна травматизація також є однією з головних цілей війни. Йдеться про ворожі ПСО та фейки, розповсюдження фото та відео з тілами вбитих та поранених, руйнування тощо. ЗМІ під час війни впливають на широкі верстви населення, відіграють важливу роль в їх інформуванні та підтримці в умовах невизначеності. Однак ЗМІ можуть викликати вторинну травматизацію. Людина не є свідком події в реальності, а бачить її по телебаченню чи в інтернеті, а деструктивна дія на психіку здійснюється через спостереження за фрагментами події по той бік екрану. Здатність людини дофантазувати деталі події в цьому разі має велике значення для її травматизації. Медіатравма розвивається як відстрочена реакція на жахливу ситуацію, представлену у ЗМІ, коли реципієнт не може нічого змінити. Замість того, щоб продумати, як правильно діяти в умовах загрози обстрілу або в умовах відносної безпеки, людина, перебуваючи далеко від бойових дій, відчуває сильний безпричинний страх, починає лякати оточення, сприяє паніці. Тут інформаційне наповнення є причиною травми. Людина, яка подивилася відео / фото, переживає жах через

візуальний контент; а потім побачене, доповнене уявою, зберігається в пам'яті та може ретранслюватися у формі окремих відеопотоків. Люди, які сприймають новини, бачать медіареальність і переживають різні почуття не так, як автори медіаконтенту, особливо якщо вони є спеціально підготовленими пропагандистами, які мають на меті формування певної громадської думки. Після перегляду якісно зробленого пропагандистського відео люди не завжди можуть відокремити реальність від побаченого, а часом поринають у парасоціальні світи та уявні стосунки. У результаті спонтанного чи навмисно організованого інформаційного впливу виникають специфічні розлади психічної діяльності. Внаслідок тривалого впливу на психіку споживачів емоційно забарвленої інформації в людини порушується мислення; втрачається критичність. Результатом цілеспрямованого впливу засобів масової інформації та інтернет-технологій на психіку людини може стати вимикання фільтрів критичного сприйняття інформації, і брехня, що транслюється, не викликає сумніву. Правда інформація про подію в такому разі подається у невеликих кількостях лише для того, щоб приспати пильність критичних фільтрів, і перемикається з дезінформацією, що маскується під правду. Основними чинниками інформаційної травматизації є поширення спеціально спотвореної інформації, створення «паралельних реальностей», дія «подвійних стандартів», замовчування соціально значущих подій тощо.

Травма може бути індивідуальною чи колективною. *Колективна травма* – явище, що спостерігається під час і після подій (військових дій, геноциду, репресій, техногенної чи екологічної катастрофи тощо), які загрожували великій кількості людей. Крім безпосередніх учасників подій, жертвами стають пов'язані з ними люди, рідні, близькі, іноді в кількох поколіннях, об'єднані спільною територією та культурою. Групи використовують механізми колективного психологічного захисту від інформаційного травмування, які можуть бути неконструктивними. Колективна травматизація спільноти може призвести до спотворення її самосприйняття, самооцінки, а також до неадекватного сприйняття її іншими спільнотами [2].

Медіа, до речі, можуть відігравати важливу роль у психологічній підтримці та опрацюванні колективних травм, якщо таку мету поставлено як пріоритет. Щодо окремих людей, варто зазначити, що особи, які пережили ті самі загрозливі події, реагують на них по-різному. Психічні травми людини можуть нашаровуватися та утворювати унікальні комбінації. Тому підхід до психологічного супроводу людини, подолання наслідків її травми має бути особистісним, з урахуванням історії життя людини та її індивідуальних ресурсів самовідновлення.

Література

1. Володарська Н. Д., Гурлева Т. С. Вітчизняні ЗМІ у становленні життєвої перспективи сучасної молоді. *Габітус*, 2018, № 5. С.101–106.
2. Горностаєв П. П. Інформаційна травма: феноменологія і психопатологія. *Проблеми політичної психології*, 2020. 9(23), 38–53.
3. Киридон А. М. Сміслова та інформаційна війни як складник російсько-української війни. *Головний редактор*. 2023. 186 с.
4. Кривда Н., Марутян Р. Сміслові війни сучасності. Як кіно, книги та мультики стають зброєю. 2024. URL: <https://www.platfor.ma/topic/smyslovi-vijny-suchasnosti-yak-kino-knygy-ta-multyky-stayut-zbroeyu-lektsiya-kryvdy-j-marutyana/>.
5. Марутян Р. Р. Сміслові війни сучасності: український вимір. 2017. URL: <http://matrix-info.com/2017/03/13/rosiya-gotyetsya-do-velykoyi-vijny-tu>
6. Найдьонова Л. А. Соціальні мережі як ландшафт роботи з клієнтом у «малому світі» сусідства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології*; Київ : Міленіум, 2008. Вип. 20 (23). С. 182–190.
7. Почепцов Г. Г. Смісли і війни: Україна і Росія в інформаційній і смисловій війнах. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2016. 316 с.
8. Присяжнюк М. М. Прийоми маніпулювання свідомістю людей через засоби масової інформації. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. № 1(1). 2008. С. 51–58.
9. Andreassen C. S., Billieux J., Griffiths M. D., Kuss D. J., Demetrovics Z., Mazzoni E., et al. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: a large-scale cross-sectional study. *Psychol. Addict. Behav.* 30, 2016. 252–262.
10. Huang H. Y. Examining the beneficial effects of individual's self-disclosure on the social network site. *Comput. Hum. Behav.* 57. 2016. 122–132.
11. Lu L., Argyle M. TV watching, soap opera and happiness. *J. Med. Sci.* 1993. 9, 501–507.
12. Muñoz-Velázquez JA, Gómez-Baya D, Lozano Delmar J. Exploratory Study of the Relationship Between Happiness and the Rise of Media Consumption During COVID-19 Confinement. *Front Psychol.* 2021, Apr., 29, 531–539.

ВІЙНА І ПРОБЛЕМА НАДМІРНОГО ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ЦИФРОВОГО СВІТУ

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

Із війною посилилася проблема негативних наслідків надмірного залучення дітей до цифрового світу. Вплив стресорів війни, вимушеного переселення, дистанційного навчання та пов'язане з цим зменшення кола спілкування призвели до ще більшого домінування інтернет-орієнтованої діяльності (ігрової, пошукової, спілкування в соціальних мережах, розваги та ін.) над навчальною, пізнавальною, трудовою, мовною та іншими діяльностями. Надмірне перебування у віртуальному просторі та переважне спілкування у соціальних мережах призводить до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя, до небажання вчитися і, відповідно, до соціальної дезадаптації дитини. Так, педагоги, психологи, батьки, наголошують на тому, що (за їхніми спостереженнями) під час війни діти стали більше страждати від *дефіциту адекватного спілкування* з батьками й однолітками; у більшості дітей *домінують психологічні проблеми*. Це й зрозуміло, адже об'єктивно для молодого покоління нашої країни склалися вкрай несприятливі зовнішні умови – пандемія (з її карантинами і дистанційним навчанням), потім повномасштабна війна (з її жахами і, знову ж таки, онлайн-навчанням). Діти живуть поряд із дорослими, які виснажені постійним стресовим станом і не мають ресурсу, щоб приділяти дитині стільки уваги, скільки вона потребує. Більшість учнів не можуть нормально вчитися, відвідувати школу. Дослідження проблем і потреб переміщених сімей також показали, що після пережитого дітям важко соціалізуватися, вони мають труднощі в адаптації до нового місця,

сумують за своїм домом і друзями, страждають від нестачі уваги, стурбовані тим, що відбувається [2; 4].

У цій роботі наведемо деякі результати дослідження *особливостей соціального розвитку* учнів початкової школи (семи та восьми років), які ілюструють комунікативні проблеми у системі їхніх соціальних стосунків.

Нагадаємо, що *соціальний розвиток* – це процес індивідуального розвитку дитини в рамках певної соціальної групи, формування взаємин із членами цієї групи (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Д. Б. Ельконін та ін.). Як відомо, основний шлях соціального розвитку в онтогенезі – через *соціалізацію*, у процесі якої дитина оволодіває суспільним досвідом. Соціальний розвиток (як і розвиток фізичний, психічний) *відбувається* в діяльності, у нашому контексті, в соціальній діяльності та поведінці людини.

На початку шкільного життя *соціальний розвиток* є процесом «входження» особистості в нове соціальне (шкільне) середовище та інтеграцію із ним. У цей час відбувається адаптація до навчання у школі, адаптація до однокласників і вчителів. Але діти, які прийшли до школи в 2021 році і діти, які поступили в перший клас у 2022 році, майже не мали нормальних умов для відвідування школи. Навчання у більшості з них відбувалося в основному в онлайн-режимі. У вимушених переселенців можливість спілкуватися з однокласниками чи з іншими дітьми зменшилася ще більше. Отже, і процес *соціалізації* дітей цього віку (як процес набуття досвіду спілкування з оточенням, зокрема з однолітками) відбувається з великими проблемами. У дітей просто немає «живого» (не віртуального) простору, де вони могли б (проявляючи свою активність) розвивати власні комунікативні навички.

Зауважимо, що соціальний розвиток не тільки *відбувається*, а й *виявляється і коригується в діяльності*. Тому спостерігаючи за *проявами соціальної активності, соціальної поведінки* і за *проявами соціально-психологічних властивостей*, що пов'язані із соціальною поведінкою, можна робити висновки щодо особливостей соціального розвитку дитини (чи, інакше кажучи, щодо рівня її соціально-психологічного розвитку).

Для дослідження особливостей соціального розвитку учнів початкової школи, зокрема, велося спостереження за такими *проявами їхньої соціальної поведінки* під час відвідування дитячої групи підтримки (чи групи адаптації): вибір тих чи інших занять, діяльності (ігри із дітьми, творчі заняття, читання, ігри на цифрових пристроях та ін.); соціальна активність (прагнення до соціальної взаємодії; відкритість для контактів; сміливість у спілкуванні); поведінка в конфліктних ситуаціях (вміння домовлятися, поступатися; способи вирішення конфліктних ситуацій). Оцінювались також прояви таких *соціально-психологічних властивостей*: прагнення і здатність до співробітництва (бажання брати участь у спільній діяльності; бажання і вміння взаємодіяти з іншими дітьми); прагнення допомагати дітям і дорослим; комунікативні властивості (уміння налагоджувати стосунки з дітьми, дружелюбність, відкритість та ін.). За допомогою проєктивної методики «Малюнок тварини, якої не існує» аналізувались *прояви*: соціалізованості й конформності; невдоволеності / вдоволеності потреби у спілкуванні; тривожності (як особистісної риси).

Серед досліджуваних достатньо чітко виділилася підгрупа дітей (друга підгрупа), які за свідченнями батьків проводять багато часу із цифровими пристроями (від 2 до 5 годин в день, окрім онлайн-навчання за допомогою цих пристроїв). Батьки без вагань сформулювали основну проблему: їхні діти стали відлюдними (замкнутими) і наголосили, що «до війни цього не було». Отже, діти, які в основному користуються цифровими пристроями для онлайн-навчання, увійшли в першу підгрупу, а діти, які відрізняються надмірним користуванням цифровими пристроями, – в другу.

Розглянемо результати дослідження. Якщо діти з першої підгрупи (за можливості вибору) із захватом обирали «живу» гру з дітьми, то діти з другої підгрупи прагнули взяти свій девайс і усамітнитись у якомусь куточку. Більшість із них не проявляли зацікавленості у стосунках із дітьми (наприклад, не виявляли інтересу до рухливих ігор із ними; не проявляли ініціативу). Якщо діти з першої підгрупи були готові робити що завгодно, «головне, щоб із

дітьми» (хоча їм часто явно не вистачало вмінь вправно налагоджувати контакти), то діти з другої підгрупи поводитися відлюдкувато і не вміли конструктивно реагувати на ініціативу інших дітей. У конфліктних ситуаціях діти першої підгрупи старалися домовлятися, визнаючи право іншої дитини на власну позицію; прагнули розв'язати конфлікт, навіть ціною поступок зі свого боку. Водночас часто спостерігалось невміння пояснювати, відстоювати свою думку, свою позицію. А діти з другої підгрупи в конфліктних ситуаціях не проявляли ані зацікавленості, ані вміння налагоджувати контакти з однолітками: вони чи просто самоусувалися з «небезпечної» ситуації; чи без зайвих слів, мовчки хапали «предмет суперечки», привласнюючи його; чи проявляли силу – штовхаючи і відпихаючи іншу дитину для того, щоб, наприклад, сісти на облюбоване місце. Тобто ці діти не вміли «мирним» шляхом розв'язувати конфлікти, домовлятися і поступатися.

Якщо більшість дітей із першої підгрупи проявляли прагнення допомагати дітям (але у них не вистачало розуміння і вмінь це прагнення правильно реалізувати), підтримувати тих, хто щось робить неправильно, то в значній частині дітей другої підгрупи немає потягу до допомоги іншим.

Дещо знижений рівень соціального мовлення і бідний активний словник (наприклад, діти майже не користувалися словами звернення, вітання, подяки, прохання; адекватно не розуміли значення поняття «друг») зафіксований у багатьох дітей обох груп. Але серед представників другої підгрупи було більше тих, у кого не сформована виразна і зв'язна мова; тих, хто не вмів пояснювати, відстоювати свою думку. У цій групі також було більше дітей, які не мали чуття оптимальної дистанції у стосунках із різними людьми.

Аналіз малюнків показав, що в більшості дітей першої підгрупи існували: *висока невдоволена потреба у спілкуванні* (наприклад, на малюнках багатьох дітей тварина, якої не існує, була людиноподібною; кисті рук збільшені) і *певні труднощі соціалізації*. У малюнках значної кількості дітей із другої підгрупи простежувалися *ознаки порушень у спілкуванні*: тварини, яких не існує, у більшості дітей цієї групи живуть десь далеко від людей (під водою, в підвалі,

на іншій планеті, серед лісу, в окремому будиночку) і не мають друзів; кисті рук зменшені. Зауважимо, що бажання намальованої тварини ховатися може свідчити про наявність у дитини страху перед навколишнім світом. Як самі малюнки, так і розповіді про тварину, якої не існує, у багатьох дітей обох груп мали чіткі ознаки *підвищеної тривожності*: зачорнені очі; «додаткові» вуха, очі, підсилені антенами; тварина живе під землею, «там, де безпечно», «між двох стін».

Отже, у більшості досліджених дітей виявлено *проблеми соціалізації* (зокрема, високу невдоволену потребу у спілкуванні; труднощі у спілкуванні; порушення спілкування) і підвищену тривожність. Надмірне перебування дітей у віртуальному світі *посилює* ці проблеми (не сприяє розвитку соціальних здібностей; становленню соціального досвіду дитини; не розвиває здатності бути адекватним ситуації та ін.). Підкреслимо: це не тільки зменшує можливості дітей адаптуватися до нових соціальних умов (а, отже, призводить до значних проблем у стосунках з однолітками, до серйозних труднощів у навчанні, до погіршення психологічного стану), а й знижує здатність справлятися з наслідками стресу. Тобто цим дітям має бути надана соціально-психологічна допомога.

А чому, власне, процесу соціалізації у психології і педагогіці надається таке велике значення? Як ми вже зауважили – соціальний розвиток *відбувається і коригується в діяльності*, зокрема, у різних ситуаціях взаємодії із дітьми і дорослими в реальному світі (а не у віртуальному). І якщо цієї взаємодії не відбувається, з великою ймовірністю виникають певні негативні наслідки. Наведемо тільки основні з них [1; 2; 3 та ін.]:

- гальмується емоційний розвиток, тобто не розвиваються позитивні особистісні якості і соціальні вміння (доброзичливість, щирість, емпатія, толерантність, повага до іншої людини, вміння розуміти емоції інших людей та ін.), а закріплюються негативні (наприклад, егоцентризм, егоїзм, нечуливість, черствість, холодність тощо), а, отже, не розвивається й емоційний інтелект (який є важливим фактором успіху у житті);

- внаслідок недостатнього досвіду вирішення різних проблемних ситуацій (який накопичується в процесі спілкування, ігри, взаємодії) гальмується інтелектуальний розвиток і розвиток мовлення (дитина не навчається бачити головне; давати свою оцінку; розуміти вчинки людей; у неї мало можливостей навчитися чогось нового в однолітка; вона не привчається висловлювати своє ставлення, обговорювати, відстоювати свою позицію та ін.);

- недостатність ігрового досвіду з іншими дітьми звужує рольовий репертуар дитини (адже, наприклад, із дорослими вона грає одну й ту ж роль), зменшує спектр її поведінкових реакцій (наприклад, у дітей можуть закріпитися такі способи поведінки, як уникання, «завмирання»; часто діти починають недоречно повторювати поведінку близьких дорослих);

- за обмежених можливостей спілкування з дітьми різного віку у дитини повільно розвиваються комунікативні здібності; їй важко навчитися знаходити спільну мову з іншими дітьми; навчитися враховувати не тільки свої, а й чужі інтереси; у дитини не формуються навички встановлення позитивних стосунків і навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій;

- поза досвідом спілкування, вирішення різних соціальних проблемних ситуацій не відбувається усвідомлення, «що таке добре і що таке погано»; не засвоюються норми, правила поведінки (адже однієї інформації про те, як необхідно себе поводити, недостатньо: має бути досвід використання цих знань);

- за наявності порушень процесу соціалізації у дітей формуються неадекватні уявлення про справедливість, дружбу, взаємодопомогу, можливі стосунки між дітьми тощо; і що дуже небезпечно – може формуватися асоціальна шкала цінностей, у той час як орієнтація на соціально значущі цінності відбувається повільно; гальмується і формування настанови на дотримання соціальних норм;

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

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

- без спілкування, взаємодії з іншими дітьми у дитини не розвиваються навички самоконтролю (керування власною поведінкою і емоціями);

- поза процесом соціалізації не створюються умови для становлення адекватної самооцінки дитини (яка формується в основному шляхом порівняння себе з іншими дітьми); дитина не може мати адекватного уявлення про свої можливості, наприклад, в організації оптимального спілкування з іншими дітьми, у відстоюванні своєї позиції, у вирішенні конфліктів; дитина не може уявити яким буде її положення в колективі однолітків та ін..

Навіть цей неповний перелік негативних наслідків недостатньої соціалізації дітей переконує: ніщо не може замінити безпосереднє спілкування з іншими дітьми, емоційні взаємини між ними. Отже, дітям, у яких виявлено порушення процесу соціалізації, має бути надана соціально-психологічна допомога, спрямована на підвищення соціалізованості й покращення психологічного стану, яка зможе запобігти появі більших негативних наслідків психологічної травми (посттравматичного стресового розладу, тривожних розладів та депресій, загострення вже набутих психологічних травм, вторинної психологічної травми та ін.).

Література

1. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 3–5.
2. Пророк Н. В., Чекстєре О. Ю., Гнатюк О. В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Проблеми сучасної психології*. 2023. № 59. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/issue/view/16530/9298>
3. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
4. Шістко Л. О. Особистісні детермінанти соціально-психологічної адаптивності дітей шкільного віку в умовах війни. *Габітус*. Вип. 43. 2022. С. 95–102.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ПТНЗ

Собкова Світлана Іванівна,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*
Семенчук Надія Василівна,
*магістр психології, практичний психолог
Державного професійно-технічного навчального закладу
«Чернівецький професійний машинобудівний ліцей»*

У статті представлено результати дослідження особливостей процесу соціально-психологічної адаптації здобувачів освіти першого курсу закладу професійної (професійно-технічної) освіти до умов професійної освіти.

Обґрунтовано актуальність окресленої проблематики, показано важливість психологічного супроводу професійного навчання в умовах відповідного освітнього закладу. У статті підкреслено, що успішна соціально-психологічна адаптація є важливим складником успішної навчальної діяльності та засвоєння професійних умінь і навичок, необхідних у становленні здобувача освіти як висококваліфікованого робітника, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці.

Також розкрито складники психологічного супроводу адаптаційного процесу першокурсників: діагностичний, корекційний, просвітницький та консультативний, що їх реалізує практичний психолог.

Проаналізовано специфіку психологічної діагностики процесу адаптації здобувачів освіти, описано отримані в процесі дослідження результати на основі застосування тесту-опитувальника А. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?», що уможливило подальше визначення рівнів адаптації здобувачів освіти першого курсу. Показано категорії досліджуваних, що ними стали здобувачі таких професій: «слюсар з ремонту колісних транспортних засобів»; «водій категорії «В», «С»»; «оператор комп'ютерного набору»; «електромеханік з обслуговування та ремонту ЛОМ». На основі проведеного дослідження виявлено рівні адаптації у респондентів на початку навчання. На основі отриманих результатів та актуалізації проблеми адаптації до навчання підкреслено та обґрунтовано важливість і необхідність психологічного супроводу процесу адаптації здобувачі освіти першого курсу на базі базової середньої освіти на початковому етапі навчання.

Ключові слова: *соціально-психологічна адаптація; адаптаційний процес; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; здобувачі освіти; базова середня освіта.*

Постановка проблеми. Перехід від системного навчання у закладі загальної середньої освіти до професійного в закладі професійної (професійно-технічної) освіти – один із найскладніших та найвідповідальніших моментів у житті молодшої людини як у фізіологічному, так і в соціально-психологічному плані. Атмосфера професійного навчання не тільки передбачає сукупність фізичних, емоційних, комунікативних, розумових навантажень, але й висуває вимоги до особистісних якостей юнаків і дівчат, їхніх адаптивних ресурсів в умовах постановки цілей професійної освіти, зміни умов життя та соціального оточення.

Проблема адаптації була і є у центрі уваги дослідників. У цьому плані варто зазначити таких науковців, як: А. Андрєєва, О. Безпалько, І. Бех, М. Вієвська, М. Вітковська, В. Гайдено, В. Гамов, Л. Гармаш, В. Зайчук, В. Клименко, Л. Коваль, Н. Коцур, Л. Красовська, Г. Левківська, М. Лукашевич, Н. Любченко, С. Максименко, А. Мудрик, М. Прищак, О. Прудська, В. Соловієнко, В. Сорочинська, Н. Фролова, А. Фурман, І. Троцу, І. Шаповал, В. Штифурак.

Метою дослідження стала необхідність актуалізації важливості успішної адаптації здобувачів освіти задля подальшого планування і організації психологічного супроводу цього процесу та, за потреби, розроблення й надання дієвих рекомендацій батькам / опікунам і педагогам.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Освітній процес у закладі професійної (професійно-технічної) освіти характеризується низкою особливостей, що пов'язані насамперед з його багатоаспектністю, поліфункціональністю та специфічними умовами реалізації. Багатоаспектність навчальної діяльності передбачає розмаїття її видів (відвідування теоретичних, практичних та лабораторних занять; виконання обов'язкових виробничо-технічних робіт; участь у перевірочних кваліфікаційних роботах; виконання у подальшому дипломного проекту чи відповідної творчої роботи; робота в навчально-виробничих майстернях закладу освіти тощо) та її змісту.

Зміст професійної освіти складають такі *компоненти* [3]:

- *конструктивний* (планування власної навчальної діяльності, застосування знань у типових і нестандартних ситуаціях, обрання раціональних способів розв'язання освітніх завдань, сприймання і точне розуміння завдань та інструкцій, праця за алгоритмом освітньої діяльності тощо);
- *прогностичний* (передбачення можливої поведінки однокласників та педагогічних працівників у різних умовах, прогнозування ефективності освітньої діяльності, її результатів тощо);
- *гносеологічний* (аналіз власного освітнього досвіду, пошук нових способів для здійснення навчальної діяльності, вивчення індивідуальних особливостей однокласників, аналіз труднощів у оволодінні змістом освітнього матеріалу тощо);
- *організаторський* (організація власної освітньої діяльності та поведінки в реальних умовах, дотримання вимог навчання, мобілізація власних пізнавальних зусиль тощо);
- *комунікативний* (здатність налагоджувати доцільні стосунки з учасниками освітнього процесу, зберігати оптимізм, емоційну стійкість тощо).

З початком учіння у непідготовлених до цього здобувачів освіти, що перебувають в юнацькому віковому періоді, виникають специфічні *реакції*: страхи, зриви, істеричні прояви, підвищена слізливість, загальмованість тощо. Юнаки і дівчата бояться вчитися, отримувати низькі бали, потрапляти у ситуації емоційного приниження або виявитися неспроможними до виконання певної діяльності. Освітня діяльність у професійному закладі припускає виконання ними низки вимог, а їх невиконання може викликати стан фрустраційної напруженості. Для того, щоб здобувач освіти адаптувався до нових умов, він має знайти адекватні засоби і способи організації своєї поведінки та діяльності. Сюди належать: орієнтування в ситуації, отримання необхідної інформації, мотивація до дотримання вимог, які висуває заклад, наявність відповідних здібностей і можливостей, уміння враховувати не тільки прагнення до реалізації своїх потреб, а й інтереси і потреби інших. Відомо, що упродовж онтогенезу людині доводиться адаптуватися до різних ситуацій. Проблема адаптації до

умов довкілля, зокрема до особливостей організації освітнього процесу, є однією з актуальних у сучасній педагогіці та психології.

Світ сучасного юнака сповнений різноманітних переживань та емоцій, які він не завжди може ефективно регулювати. Як один із важливих етапів життя людини, цей вік, як і попередній, може надалі супроводжуватися психічними, соматичними та соціальними перетвореннями й суперечностями. Психофізичні перебудови організму, які відбуваються досить швидко, зумовлюють напружену роботу адаптивних механізмів, які допомагають пристосуватись до мінливих умов довкілля та адаптувати їх до власного внутрішнього світу. Повноцінне особистісне зростання у цей період можливе за умови психологічно комфортного розвитку, емоційного балансу і добре розвинених механізмів адаптації та саморегуляції [4].

Поняття «адаптація» – одне з ключових у дослідженні особливостей функціонування живого організму, оскільки саме адаптаційні механізми, вироблені в результаті тривалого періоду еволюції, забезпечують можливість існування його в мінливих умовах середовища. *Адаптація* (від. лат. *adapto* – пристосовую) розглядається як динамічний процес, що підтримує стійкість організму, яка є необхідною умовою для його життєдіяльності, розвитку, продовження в наступних поколіннях. Адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму, від молекулярної до психічної регуляції його активності.

Адаптація в соціумі – це засвоєння особою соціального досвіду загалом і досвіду того конкретного середовища, до якого вона приналежна.

Адаптація в закладі освіти – це активне пристосування до умов освітнього процесу та оволодіння навичками взаємодії з новим колективом, а також розвиток стійкого позитивного ставлення до закладу освіти.

Навіть після тривалого літнього відпочинку необхідно знову адаптовуватися до подальшої навчальної діяльності. Здобувачам освіти, які вже вчилися і знову повернулись у групи, значно легше адаптуватися, але навіть вони відчувають на собі наявні зміни. А на першому курсі у процесі навчальної діяльності відбувається зміна соціальної ролі як здобувача іншого закладу

освіти, необхідність корегування потреб і системи цінностей, більш гнучкого регулювання власних вчинків і дій шляхом засвоєння нових вимог, формування встановлювати взаєностосунки у новому колективі, а також і звикання до іншого режиму роботи, до освітніх дисциплін, до викладачів та одногрупників.

Пізніше у процесі оволодіння професією, на другому курсі у здобувачів освіти відбувається переоцінка цінностей, переосмислення вибору фаху, а на третьому курсі з'являються роздуми, пов'язані з майбутнім працевлаштуванням, перспективами роботи та професійного зростання у межах обраного фаху

Закономірно, що під час адаптаційного періоду людина відчуває стрес. Адже основне призначення стресогенних чинників – сприяння успішній адаптації. І помірні емоційні переживання, які виникають у цей період, для організму та психіки людини виявляються корисними, адже вони активізують життєво важливі процеси життєдіяльності. Але коли стрес стає затяжним, він може перерости в дистрес або в окремих випадках навіть у депресію, що є небезпечним для психофізіологічного розвитку юної особи.

Варто орієнтуватися на те, що показники адаптивних процесів у здобувачів освіти можуть бути такі:

адаптивність – абсолютна й відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, яка супроводжується позитивним ставленням особи до навколишнього світу і самої себе;

неадаптивність – усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка викликає амбівалентні почуття й оцінки, але не чинить психотравматичного впливу на людську особистість;

дезадаптивність – дисгармонія між цілями і результатами, яка є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту й нестабільного перебігу психічних процесів, прояву психічних станів, неприємного емоційного тла.

За неналежного функціонування механізмів пристосування простежується відхилення або утруднення в навчальній діяльності, конфлікти з

одногопунктирами, характерні вчинкові прояви. Звідси – результат об'єктивних утруднень, як-от небажання відвідувати заклад освіти. Причому порушення адаптації можуть проявлятися і в навчальній діяльності як нездатність засвоєння програмового матеріалу, труднощі в дотриманні норм поведінки, утруднення в оволодінні професійними навичками тощо.

Цілком природно, що роботу з подолання цієї чи іншої форми дезадаптації потрібно спрямовувати на усунення причин, що її викликають. Тут варто розуміти, що здобувач освіти потрапляє в нову соціальну групу. Ситуація нового, невідомого для нього є деякою мірою тривожною. Вчорашній підліток переживає емоційний дискомфорт, насамперед через невизначеність щодо вимог викладачів, освітніх умов, ціннісних вимог щодо поведінки в новому колективі. Такий стан можна назвати станом внутрішньої напруги, настороженості, слабкої здатності до вирішення інтелектуальних питань. Неможливо говорити про адекватне сприйняття першокурсником довкілля, адже воно проходить через призму власної тривоги. Все це впливає на здатність вчитися, саме тому продуктивність праці на уроці набуває проблемності. Навіть потенційно дуже здібний і успішний учень може у цей період демонструвати неспроможність у засвоєнні програмового матеріалу. Також не менш важливим є процес адаптації до викладача. Якщо викладач не знає своїх підопічних, він не може успішно організувати та індивідуалізувати навчання. Процес адаптації відбувається завжди, і він є обов'язковим у перелічених умовах. Питання в тому, скільки часу на це потрібно і наскільки це ефективно.

У змінених умовах життєдіяльності з підвищенням адаптивності до них зростає емоційна стабільність особи, а також витримка та впевненість у власних силах. Юнаки стають емоційно урівноваженішими, рішучими, активними, сміливими, впевненими у собі, відповідальними. У них водночас може підвищуватися здатність до самоконтролю, дисциплінованість, точність у виконанні соціальних вимог, емоційна стабільність, турбота про свою репутацію. Достатній контроль над власними емоціями і вчинками у поєднанні із переліченими якостями є запорукою становлення здобувача освіти як

висококваліфікованого робітника з високим рівнем професійної свідомості.

Під час вивчення ефективності процесу адаптації першокурсників, які оволодівають такими інтегрованими професіями, як «слюсар з ремонту колісних транспортних засобів; водій категорії «В», «С»; «оператор комп'ютерного набору; електромеханік з обслуговування та ремонту ЛОМ» за допомогою тесту-опитувальника «Наскільки ти адаптований до життя» (А. Фурмана), з'ясовано, що 57 % з них демонструють адаптованість. Однак 32 % з них притаманна неадаптованість і 11 % – дезадаптованість. Отримані показники свідчать про те, що не всі першокурсники успішні в проходженні адаптаційного періоду. Тому в майбутньому неадаптованість та дезадаптованість може призвести до небажаних вчинків, як-от: небажання вчитися, пропуски уроків без поважних причин, конфліктність, розлади взаєностосунків з однолітками та дорослими, підвищення рівня тривожності, неприємні суб'єктивні переживання, схильність до шкідливих звичок тощо. Першокурсники, які звільнилися з-під контролю батьків, можуть дуже легко потрапити під вплив різних соціальних чинників, як позитивних, так і негативних. Також на цьому віковому періоді молоді люди мають багато протиріч між «хочу» і «можу», вони прагнуть самостійності, хочуть бути дорослими, приймати рішення, але в них немає можливості повною мірою реалізувати свої бажання, тому має місце і загострення акцентуацій характеру, виявлення підвищеного рівня тривожності, прояв конфліктності, агресивності. А свідченням успішності адаптації слугує продуктивність навчальної діяльності та комфортний внутрішній стан особи, сприятливе емоційне самопочуття, відсутність внутрішньої напруженості.

У період проходження першокурсниками адаптаційного періоду варто звернути увагу на їхню професійну зорієнтованість. У випадку виявлення здобувачів освіти, які демонструють неадаптованість або дезадаптованість, після проведення психодіагностичного вимірювання, опрацювання результатів та опису причин, що викликали неадаптацію і дезадаптацію, психологу важливо проінформувати педагогів (класного керівника, майстра виробничого навчання

освітньої групи) про наявність проблем, дотримуючись водночас правил професійної етики та екологічності надання психологічних послуг. Також психолог планує, розробляє і проводить корекційно-розвивальну роботу з метою надання підтримки першокурсникам в успішному проходженні адаптації. Такою допомогою можуть стати тренінги з саморозвитку та самовдосконалення; тренінги адаптації першокурсників тощо, з паралельним консультуванням і наданням рекомендацій батькам / опікунам та педагогічним працівникам.

Отже, для визначення стратегії організації адаптаційного періоду здобувачів освіти першого курсу педагогічному та батьківському колективам необхідно: створити атмосферу доброзичливості, щирості; будувати стосунки зі здобувачами освіти з урахуванням їх індивідуальності, готовності до освітньої діяльності; поряд з індивідуальними розвивати групові форми проведення занять, якісно змінюючи ступінь відповідальності кожного за загальний результат; розвивати рефлексивні вміння здобувачів освіти дивитись на себе «з боку», формувати навички самоконтролю та самооцінки. Щоб процес адаптації у здобувачів освіти відбувся якомога безболісніше, необхідно дати зрозуміти кожному, що в цьому закладі він перебуває у безпеці, може знайти підтримку й розуміння з боку як інших здобувачів освіти, так і педагогічного колективу.

Потрібно пам'ятати, що мета процесу адаптації першокурсників така: створення умов для розвитку і самореалізації кожної особи; подолання психологічного дискомфорту під час входження до нового колективу; адаптація до нових умов навчання та усвідомлення правильного вибору професії.

Пріоритетними кроками в роботі закладу освіти мають стати такі: створення доброзичливого психологічного клімату в кожній освітній групі нового набору; проведення низки заходів, які допоможуть сформувати новий учнівський колектив, створити умови для швидкого пізнання один одного і знайомства з викладачами; вивчення інтересів, здібностей здобувачів освіти з метою залучення їх до предметних гуртків, факультативів, загальних заходів тощо; формування активно-позитивного ставлення здобувачів освіти до

майбутньої професії; своєчасне виявлення неадаптованих, дезадаптованих, неприйнятих здобувачів освіти та проведення корекційно-розвивальної роботи для подолання неадаптованості та дезадаптованості.

На рівні закладу освіти програма роботи з проблеми адаптації здобувачів освіти першого курсу на базі базової середньої освіти на початковому етапі навчання повинна обов'язково включати таке: підсумковий аналіз результатів адаптації здобувачів освіти, здійснений фахівцем-психологом, соціальним педагогом; проведення на рівні педагогічного колективу підсумково-педагогічних нарад, круглих столів тощо для обміну враженнями про особливості як освітніх груп, так і окремих здобувачів освіти з метою обговорення результатів адаптаційного періоду та виявлених проблем; за наявності неадаптованих чи дезадаптованих здобувачів освіти важливо здійснювати відповідну психологічну підтримку у межах надання консультативних послуг.

Для організації та здійснення психологічного супроводу адаптації здобувачів освіти важливою та необхідною є співпраця психолога з усіма педагогічними працівниками з обов'язковим акцентом на тому, що для досягнення успішної адаптації необхідно об'єктивно оцінювати навчальну, виробничу та громадську діяльність здобувачів освіти, зважати на їхні індивідуальні особливості.

Висновки. Від успішності проходження адаптаційного періоду першокурсників залежить їхня подальша продуктивність засвоєння професійних знань, формування умінь і фахових навичок. Цьому сприятиме відповідно організований психологічний супровід та підтримка з боку педагогів і батьків.

Отже, ефективність психологічного супроводу процесу адаптації здобувачів освіти першого курсу значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я здобувача освіти закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Саме у цьому є суть адаптаційного періоду, який, власне, і призначений для створення позитивної

сприятливої атмосфери, прийняття здобувачами освіти і викладачами одне одного та пошук оптимальної для кожної позиції у новій для них ситуації.

Складний і багатогранний процес адаптації має сприяти тому, щоб кожний майбутній робітник був не лише висококваліфікованим, високоосвіченим фахівцем у конкретній галузі, а й творчою особистістю, здатною до самоактуалізації, максимального розкриття своїх потенційних здібностей, готовою брати активну участь у вирішенні соціально-економічних завдань нашого суспільства.

Література

1. Гавенко В. Л., Самардакова Г. О., Смиків О. В. та ін. Резерви адаптації та передхворобливі психічні розлади. Український вісник психоневрології. 1996. Т. 4. Вип. 5. С. 207–209.
2. Гайденко В. Соціальна адаптація як передумова життєвого успіху. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб.* Київ : Контекст, 2000. С. 111–113.
3. Інноваційні проекти у системі професійно-технічної освіти. *Матеріали Всеукраїнської естафети інноваційних проектів у системі професійно-технічної освіти лютий-травень 2007 р.* Частина 3. Тернопільська область – Хмельницька область. Київ : МОН України. 2007. 174 с.
4. Кричківська Т. Д. Особливості адаптації студентів. *Психологічна газета.* 2004. № 24. С. 20–23.
5. Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Соловієнко В. О. Загальна психологія / за ред. Максименка С. Д. Київ : Форум. 2000. 456 с.
6. Максименко С., Максименко К., Главник О. Адаптація дитини до школи. Київ : Макрос СВС. 2003. 111 с.
7. Науково-методичний вісник. Випуск 6. *Психологічна служба.* Чернівці. Технодрук. 2008. 208 с.
8. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Психолог.* Київ, 2004. № 25–26. С. 21–55.

ПСИХОСОМАТИЧНІ ПРОЯВИ РОЗЛАДІВ АДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

Тарнавська Олена Вікторівна,
*старший науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та
науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Основною ознакою сучасності в Україні є зміна соціально-політичних пріоритетів, низький рівень психологічної безпеки суспільства, окремої

особистості, сім'ї; наявність постійного тиску на психіку людей негативної інформації; недостатність соціально-психологічної підтримки у формуванні нових моделей поведінки та виживання в умовах війни.

За визначенням С. Д. Максименка, «підлітковий вік є таким, що дуже коваріює з історією... вираз "сучасний підліток"... слід розуміти буквально... психологія сучасних дітей підліткового віку багато в чому принципово відрізняється від їх однолітків середини ХХ століття, не говорячи вже про більш ранні етапи філогенезу (історіогенезу) людини» [2]. В особливо скрутному становищі опинилися підлітки, які були свідками подій в Україні, зокрема Революції гідності 2013–2014 рр., початку воєнних дій 2014 року, а потім повномасштабного вторгнення у 2022 році, до яких були причетні вони самі чи їхні батьки. У цьому разі у дітей і підлітків можна виокремити два види психотравми: 1) травма, отримана на основі безпосереднього особистісного досвіду; 2) травма соціального рівня, яка специфічним чином відображається у молоді. Тобто перманентний вплив соціальної травматизації відчувають усі, без винятку, підлітки. На індивідуально-психологічному рівні це може проявлятися у таких проблемних станах дітей і підлітків, як почуття незахищеності й безпорадності, тривога за майбутнє, очікування поганого, страх змін. Емоції відіграють у житті людини надзвичайно важливу роль. Вегетативні зрушення через емоції зазвичай носять надмірний характер; зсуви явно переважають реальні енергетичні витрати, тому що емоційне напруження частіше за все виникає в ситуації невизначеності, коли невідомі характер, обсяг і тривалість належних дій [6]. Сором, низька самооцінка, почуття провини, гнів, агресивність, відчуження від соціального оточення, невивплекане горе, травматичні міфи та повторні дії, деформація картини світу, проблеми уваги, пам'яті, навчання, різного характеру страхи, травматичні сновидіння та порушення сну, психосоматичні порушення – все це наслідки соціальної травматизації та прояви розладів адаптації. Водночас чим більш сильна та несподівана психологічна травма, тим меншим є вплив особистісних особливостей, та навпаки – чим слабша психологічна травма, тим більший

вплив психологічних особливостей особистості на формування розладів адаптації.

Розлади адаптації тісно пов'язані зі стресом. Для стресових розладів більш значущим є хронічний невротичний фон, аніж сам стрес (його потужність, раптовість та незвичність). Виділяють три складники стресу: інформаційний, емоційний, комунікативний. Вивчення цього явища показало, що на біохімічному рівні в організмі виділяються гормони стресу. Встановлено, що природним механізмам стресу притаманна гнучкість. Її можна розвинути, тож є можливість планомірно впливати на психіку підлітків з метою зміцнення їхньої стресостійкості. Згідно з даними Національного інституту охорони здоров'я США, 75–90% звернень до лікаря пов'язані зі стресом. Останні статистичні дані про стрес шокують: вони повідомляють, що причиною захворювань є шкідливий спосіб мислення. На думку доктора медицини Герберта Бенсона, негативне мислення призводить до стресу, який забирає у тіла природні можливості самоцілення [5].

На думку сучасних учених, стрес – процес адаптації індивіда під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів. До цього процесу залучається велика кількість систем для координації адаптивної відповіді на різних рівнях. Насамперед реагують ендокринна, імунна та вегетативна нервова системи. У разі неуспішності адаптивної реакції, що може виникати під дією різноманітних факторів, зазвичай порушується функціонування цих систем із подальшим формуванням психічних (депресія, тривога, тощо) та соматичних (кардіоваскулярних) порушень [4]. Стрес впливає одночасно у декількох вимірах (анатомія, поведінка, соціальна інтеракція). Деякі дослідники вважають юнацький вік однією з причин стресу. Саме у підлітків різко зростають депресивні дебюти, що обумовлено впливом пубертатного періоду як специфічного стресового фактора. Дистрес у підлітків викликає не лише тривалий та / або сильний негативний вплив життєвих подій, але й негативне ставлення до подій. За думкою нейронауковця Джадсона Брюера, та частина мозку, яка найбільш спроможна свідомо регулювати поведінку, а саме

префронтальна кора головного мозку, першою відключається, коли людина перебуває під дією стресу.

Реакція на стрес у підлітків характеризується власним набором клінічних проявів. Психологічні симптоми: дратівливість або гнів з незначного приводу, швидка зміна настрою, сум, плач або відчуття безпорадності, нав'язливе повернення до одних і тих же думок, погана здатність до концентрації уваги, необхідність неодноразових повторень для засвоєння простих речей, нечутливість до гумору. Фізичні симптоми: втомлюваність, напруження м'язів, незрозумілий біль (в руках, ногах або у грудях, відчуття нестачі повітря, головний біль, перебої в роботі серця, поганий апетит, нудота або біль у животі). У період війни різко загострилися проблеми підлітків, які, безумовно, помічають постійну розгубленість та психологічне напруження дорослих. Сучасним підліткам притаманний синдром безпорадності, розгубленості, і, як наслідок, виникають розлади адаптації, які можуть призводити до виникнення психосоматичних захворювань, зокрема вегетативних дисфункцій. Дослідження останніх років показують, що рівень психосоматичних захворювань у дітей та підлітків значно підвищився та зберігається тенденція до зростання.

Н. Пезешкіан вважав, що причини функціональних і психосоматичних захворювань у дитинстві варто шукати в соціальному оточенні дитини. Згідно з даними Х. Томе та Х. Кехеле, прояви та перебіг соматичного захворювання залежать як від психічних, так і від соціальних факторів. У працях багатьох дослідників підкреслюється, що головним чинником виникнення психосоматичних захворювань є психоемоційні фактори. Чим сильніші емоції, тим більша вірогідність активації слідів емоційної пам'яті в майбутньому, а пережитий людиною стресовий стан надійно закріплюється у довготривалій пам'яті. На підставі механізмів реверберації збудження і довготривалої постсинаптичної потенціації пережитий стан паніки, страху, жаху зберігається у вигляді енграм («слідів пам'яті»). У подальшому запас енграм має особливе значення для розвитку психосоматичних розладів. Чим гостріше було відчуття небезпеки для життя та здоров'я, тим більша вірогідність виникнення депресії

або її соматичного еквіваленту.

Низка вчених, починаючи із З. Фрейда, вважали роль розладів у психоемоційній сфері (тривога, депресія) первинною, а вторинною – соматичну симптоматику. Так, функціональні розлади діяльності серця були віднесені до таких нозологічних одиниць, як неврастенія і невроз тривоги. Центральним елементом особистості в межах концепції неврозів визнається ставлення, як активний, свідомий, інтегральний, вибірковий зв'язок з різними сторонами дійсності, що ґрунтується на досвіді. Значна увага приділяється психологічним конфліктам у сфері самоствалення і в галузі відносин з іншими людьми. Беруться до уваги глибинні внутрішньоособистісні конфлікти, розуміння їх ролі і міри у розвитку невротичних реакцій і провокуванні конфліктних та травматичних ситуацій [1].

На думку деяких дослідників (Е. Верне, J. М. Неррман, О. W. Шонечче) взагалі не існує непсихосоматичних захворювань. Вони підкреслюють, що психосоматика – це спосіб мислення, що торкається всіх галузей медицини. У психосоматичному підході увага приділяється вивченню особи хворого в аспекті її взаємодії з навколишнім середовищем. Доведено, що психосоматична реакція є універсальною особливістю індивіда реагувати різними проявами вегетативної нервової системи та відповідно адаптуватися у ситуації фрустрації [6].

У багатьох підлітків може бути слабкою система психологічного захисту, внаслідок чого вони допускають чужі впливи на себе та можливість навіяти собі комплекс провини. Вплив групової динаміки на індивідуальну свідомість довів експериментом конформізму Соломон Аш. Його експеримент був направлений на з'ясування того, наскільки індивід піддається соціальному тиску більшості. Явище конформізму пояснюється двома основними причинами: бажанням влитися у колектив або інформаційним впливом (люди схильні вірити, що більшість краще поінформована або краще розбирається в питанні). У разі невпевненості люди покладаються на інших. Чим складніше завдання, тим вища ймовірність конформізму. Підлітки переживають наслідки перебування у

полоні неадекватних стереотипів. Соціальна підтримка може відіграти ключову роль у боротьбі з конформізмом [5].

Враховуючи те, що всі складники (соматичне здоров'я, психічне благополуччя, міра соціальної активності) взаємопов'язані, зміни в одному з них неодмінно призводять до змін в інших. Так, наявність окремих психопатологічних феноменів (наприклад, страху, агресивності, алекситимії і тривоги як відчуття відсутності екзистенціальної безпеки) пригнічує фізичне здоров'я і деформує соціальну активність [4]; негативні зміни в соціальній активності (неприйняття однолітками, нещасне кохання) сприяють виникненню та подальшому розвитку психосоматичних захворювань.

Появі захворювання сприяють як фактори навколишнього середовища, так і етіологічні й патогенні фактори, які обумовлені конституцією та преморбідними особистісними особливостями (препсихоматичний особистісний радикал), враховуючи три аспекти – особистісний, інтерперсональної взаємодії, ситуаційний – у їх взаємозв'язку. Психосоматична імпульсація, фіксоване патопластичне переживання формуються у дитячому та підлітковому віці. У сучасній психосоматиці виокремлюють схильність, дозвільний та затримувальний розвиток хвороби, фактори. Схильність є генетично обумовленою, а поштовхом розвитку захворювання стають тяжкі життєві обставини. Для діагностики психосоматичного захворювання необхідне розуміння ситуаційного характеру його походження.

Найбільш значним проривом у розумінні етіологічних процесів було визнання таких факторів захворюваності, як спосіб життя та поведінки. Як зазначає британський біолог Джон Леббок, здоров'я набагато більше залежить від наших звичок і харчування, ніж від лікарського мистецтва. Звички завжди призводять до результатів. Шкідливі звички підступні, їх результати проявляються не одразу. Негативні звички призводять до негативних наслідків, а позитивні – до позитивних. Безвідповідальне ставлення до себе підвищує ризик захворювання. Наприклад, якщо підлітки витрачають багато сил та часу на девайси, вони надто перевтомлюються та не встигають радіти життю.

Порушення режиму сну також часто буває причиною поганого самопочуття та хвороб. Схильність до ранкового чи вечірнього типу формується під впливом конкретних життєвих умов і багато в чому залежить від способу життя.

Вживання підлітками слів-руйнівників («органічної мови» за Пезешкіаном) безпосередньо впливають на їхнє фізичне, соціальне і психічне здоров'я. Отже, можна стверджувати, що із психолінгвістичної точки зору всі ці складники здоров'я формулюються, втілюються у слова, висловлювання, у наративи та зміст внутрішнього діалогу людини. Тому, незалежно від парадигми дослідження, мовлення розглядається як засіб, що впливає на здоров'я. Саме психологічні фактори мовленнєвого впливу займають важливе місце в етіопатогенезі захворювання, особистісно-сміслові чинники виступають однією з передумов руйнування здоров'я, слугуючи своєрідним тригером. Це диктує необхідність за допомогою психолінгвістичних методів визначати головні параметри смислового орієнтування особистості в системі власних смислів щодо життєвої ситуації, ускладненої соматогенією [5].

До психологічних факторів виникнення психосоматичних захворювань належать: роз'єднання когнітивного, емоційного та поведінкового співвідношень; різні типи внутрішньоособистісних конфліктів. Н. Сарджвеладзе, З. Баберашвілі, Д. Джавахішвілі, Н. Махашвілі виокремлюють такі негативні фактори, як: хронічні емоційні блокади – конфліктні ситуації в родині й безпосередньому оточенні; відсутність адекватної батьківської рольової моделі, оточення, що не надає підтримки; відсутність можливостей практикуватись у навичках.

До соціальних чинників відносять тотальний вплив негативної інформації, соціальну нестабільність: постійні зміни в політиці й економіці, формування нових соціальних груп, побудованих на тривожному очікуванні, проживання у надмірно вираженому емоційному фоні, переважання негативної інформації над позитивною, проживання у віртуальному просторі. Підлітки у своїй шкільній діяльності підпадають під вплив емоційно-негативних та екстремальних факторів (булінг, складна програма навчання, надмірна кількість

домашніх завдань). На виникнення психосоматичних захворювань впливає все, що може ускладнювати процес формування особистості у дітей і сприяти загальному наростанню нервово-психічного напруження у батьків. До цих факторів відносяться чинники соціально-психологічного, соціально-культурного і соціально-економічного характеру.

Життєві історії підлітків з вегетативними дисфункціями свідчать про те, що вони не мають досвіду позитивних близьких стосунків зі значущими дорослими людьми; їхні стосунки вибудовуються крізь призму постійного контролю за ними, негативного емоційного фону, що дає їм підставу вважати світ загрозливим і несправедливим. У них переважає негативний емоційний фон. Водночас вони очікують активного позитивного ставлення до себе, але їхня власна позиція – пасивна, що пов'язано зі страхом бути неприйнятими в колективі. Деякі підлітки орієнтовані на контроль зовнішнього середовища, у той же час вони прагнуть до самовдосконалення; надмірної орієнтації на стосунки та ідеалізації інших. Водночас їхнє позитивне ставлення до світу супроводжується негативним емоційним фоном, пов'язаним зі ставленням до себе. Зазвичай у них невелике значуще коло спілкування. На противагу їм оптимістично налаштовані підлітки мають досвід близьких позитивних взаємин, у них високий рівень рефлексії, вони більш стійкі до стресів, соціально адаптовані.

Так, наприклад, вегетативна дисфункція з гіпотензією є одним із найбільш поширених патологічних станів серед усієї соматичної патології у підлітків. Захворювання характеризується симптомокомплексом розладу психоемоційної, сенсомоторної та вегетативної активності у дітей. Доведено зв'язок гемодинамічних показників та ступеня тривожності в генезі ВД з гіпотензією. Зокрема, висока тривожність поєднується з гіперсимпатикотонічною вегетативною реактивністю та недостатньою вегетативною забезпеченістю діяльності, що свідчить про високу збудливість і швидке виснаження симпатoadреналової системи. Представник теорії диференційованих емоцій К. Ізард вважає, що тривожність складається з домінантної емоції страху та її взаємодії з

однією або кількома фундаментальними емоціями: стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом. Психологічні переживання, напруженість, розгубленість, несаможиттєвість, безсилля перед труднощами, порушення процесів саморегуляції, неадекватна самооцінка та фізіологічні реакції (посилене серцебиття, блідість шкіри, вологість кінцівок) відбуваються одночасно та часто призводять до захворювання. Це зумовлено тим, що сприйняття подій здійснюється надходженням інформації спочатку до таламуса, де імпульсація розподіляється: частина надходить до кори великих півкуль, де виникає суб'єктивне відчуття, а частина – до гіпоталамуса, який відповідає за вегетативні реакції [5; 6].

Відомо, що вегетативна дисфункція з гіпертензією у дітей виникає внаслідок емоційного напруження, яке супроводжує довготривале психічне навантаження у школі або порушення взаємин з оточенням. Агресивність підлітків значною мірою пов'язана з нестабільністю стосунків між однолітками, труднощами у зав'язуванні та підтримці позитивних стосунків, невмінням конструктивно вирішувати проблеми і конфлікти. З іншого боку, відсутність близького контакту в родині поглиблює проблеми. Багато батьків будь-якими шляхами намагаються змусити дитину досягти успіхів у навчанні, спорті тощо. Нерідко вимоги перевищують психофізіологічні можливості дитини. Якщо дитина не може впоратися, вона переживає свою неспроможність, виникає конфліктна ситуація, яка також є стресом для неї. Трапляється так, що діти з високою тривожністю вважаються слухняними, безпроблемними для батьків та учителів, але страждають на складні невротичні комплекси, які з часом набувають хронічного характеру, а це веде до виникнення гострих психологічних проблем. За стійкого розумового стомлення, коли періоди відпочинку недостатні, але не використовуються засоби і прийоми для інтенсифікації відновлення, може підвищуватися дратівливість, погіршуватися стабільність пульсу, виникає головний біль і, як наслідок, ризик захворювання [5].

Пароксизмальна вегетативна недостатність (ПВН) є найбільш тяжкою

формою вегетативних дисфункцій, що супроводжується вегетативними кризами (пароксизмами), які є результатом перенапруження вегетативної нервової системи і зриву адаптаційних процесів. Всі клініко-патогенетичні варіанти ПВН (генералізовані-вагоінсулярні, симпато-адреналові, змішані й локалізовані – церебральні, кардіальні, тощо) пов'язані із психоемоційним напруженням, невротами, стресом, тобто це прояви вибуху почуттів, які можуть бути наслідком частих переляків у перші роки життя, тривожного настрою, прихованого невдоволення, страху поганої оцінки, неприйняття однолітками, раптового почуття перемін у житті, страху за своє здоров'я, переляку в очах рідних [5]. У поведінці підлітків помічено неприховане переважання збудження, відповідні реакції за силою і характером часто стають неадекватними подразникам, які їх зумовили. Виникає «замкнуте коло», тому психологічні зміни призводять до порушення вегетативних функцій (серцебиття, болі у серці, судинні розлади, задишка тощо) у вигляді «спалахів» та кризових станів. Все це зумовлює швидку стомлюваність, запаморочення, часті головні болі. Недосипання збільшує психофізіологічну напруженість функціонального стану підлітків. Крім того, особистісні риси дітей (сором'язливість, тривожність, замкнутість, невпевненість у собі, емоційна нестійкість) іноді більшою мірою, ніж психотравмівна ситуація, визначають тип хворобливої реакції. Механізм тривожності полягає в тому, що дитина постійно очікує на неприємності, проблеми та конфлікти. Гнів, притаманний хворим на ПВН, є насамперед віддзеркаленням внутрішнього дискомфорту підлітків, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо них [5].

Отже, розуміння широкого спектру причиново-наслідкових факторів, які впливають на психосоматичні прояви розладів адаптації підлітків на підставі теоретичних та практичних даних, дає змогу визначитися зі стратегією надання психологічної підтримки.

Література

1. Максименко К. С. Особистісно-орієнтована психотерапія соматогеній: монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. 376 с.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.

3. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Либідь, 2001. 536 с.
4. Тарнавська О. В. Аналіз факторів ризику на формування вегетативних дисфункцій у підлітків. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. Вип. 2 (34). С. 153–163.
5. Тарнавська О. В. Особливості психологічної допомоги підліткам з вегетативними дисфункціями : дис. д-ра філос. з психол. : 19.00.04. Київ, 2023. 273 с.
6. Хайтович М. В., Майданник В. Г., Ковальова О. А. Психотерапія в педіатрії. Ніжин : ТОВ Вид-во «Аспект-Поліграф», 2003. 216 с.

ФІЗІОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ГОСТРИХ СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ЯК ОСНОВИ АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ

Царенко Людмила Григорівна,
старший науковий співробітник,
Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

Визначальною характеристикою стану населення України в період повномасштабної війни є наявність гострих стресових реакцій у значної частини суспільства, які тривають упродовж тижнів, місяців, а то й років після переживання людиною психотравмивної події. Такі стресові прояви характеризуються фізіологічними змінами із психологічними наслідками; призводять до численних проблем із психічним та соматичним здоров'ям: посттравматичних, дисоціативних та супутніх розладів, хронічного стресу, розладів адаптації тощо.

У цій статті ми опишемо, чому через багато часу після психотравмивної події можливі гострі стресові реакції, та які особливості цих проявів свідчать, що людина потребує невідкладної психологічної допомоги.

Гострі стресові реакції супроводжують **незавершені реакції виживання**. Реакції виживання як відповідь на психотравмивну характеризуються змінами у функціонуванні вегетативної нервової системи (мобілізація або іммобілізація), а також блокуванням префронтальної зони неокортексу (раціонального мозку). Коли подія закінчується, у нормі реакції виживання завершуються, організм переходить у стан безпеки і відновлюється. Якщо реакції виживання у стані безпеки не завершуються, то впродовж 48 годин говорять про **гостру реакцію на стрес**, упродовж місяця – про **гострий стресовий розлад**, а після місяця

такого стану може йтися про *посттравматичний стресовий розлад*.

Якщо в перші дні чи місяць після закінчення загрозової для життя події не було належної (або ніякої) першої чи невідкладної психологічної допомоги, то в деякого такі реакції можуть пройти самі за умови, що їм удається повернутися в стан безпеки, задіявши систему соціального й емоційного контакту та включивши раціональний мозок. Це стосується постраждалих із високим рівнем психічного здоров'я та наявністю ситуації належної психологічної підтримки – близьких, побратимів, однодумців, що діють згідно рекомендацій ВООЗ. У цьому разі ВООЗ рекомендує: *не вживати алкоголь і наркотики!*

А в постраждалих, яким був незнайомий раніше чи недоступний зараз вентральний *стан безпеки* (коли активована вентральна гілка блукаючого нерва), починаються посттравматичні стресові, дисоціативні та супутні розлади з періодами загострень та ремісії. Тоді людям потрібна тривала допомога для опрацювання психотравматичної інформації, насамперед травмафокусована терапія. У період загострення, як і під час чи після психотравматичної події, у них бувають гострі стресові реакції різної інтенсивності, які можуть супроводжуватися *гіпоактивацією*: завмиранням, апатією, шокним станом, «втечею» (аж до станів дисоціативного ступору чи колапсу) або *гіперактивацією*: тривога, гнів, страх, відчай, плач, неконтрольоване тремтіння, рухове збудження (часто наявні окремі симптоми панічного розладу: почервоніння, надмірне потовиділення, тахікардія. Гостра реакція на стрес під час травматичної події є безпосередньою, нормальною і великою мірою передбачуваною реакцією на ненормальну ситуацію, тобто нормальною реакцією на аномальну подію.

Проблеми й розлади починаються тоді, коли такі реакції тривають тижні, місяці та роки після травматичних подій, і до них приєднуються інші симптоми, як-от повторювані тривожні сни, спогади, поведінка уникнення та дисоціації. Тоді говорять про *стійкі гострі стресові прояви* як симптоми гострого й посттравматичного стресового розладу та супутніх розладів (зокрема

тривожних розладів та вживання алкоголю і психоактивних речовин); наслідків активізації ранніх дитячих травм та стану хронічного стресу, виснаження (що в цьому разі є наслідком посттравматичних станів). Для визначення наявності посттравматичного стресового розладу та супутніх розладів сьогодні доступно багато методик [5; 7].

Щоб зрозуміти свій стан чи стан того, хто потребує невідкладної психологічної підтримки і допомоги, потрібно спостерігати за емоційними, когнітивними, фізіологічними проявами та поведінковими реакціями.

Згідно зі Стівеном Порджесом [1], неопрацьована психотравма впливає на стан вегетативної нервової системи і «змушує» її функціонувати в режимі «порочного кола».

Якщо людині незнайомий чи здається небезпечним вентраль-вагальний стан безпеки й контакту, утворюється безперервний **цикл 1**: симпатична мобілізація (стан небезпеки) – короткотривала вентраль-вагальна регуляція (перебування в стані безпеки й у вікні толерантності) – повернення до симпатичної мобілізації (див. табл. 1, стовпчик 2).

Якщо недостатньо ресурсів (внутрішніх здібностей, безпечного середовища, соціальної підтримки) для безпечної взаємодії з енергією симпатичної мобілізації, виникає **цикл 2**: роз'єднання з вентраль-вагальним станом безпеки – активація симпатичної нервової системи (табл. 1, стовпчик 2) – дистрес – роз'єднання з симпатичною активацією – повернення в дорсально-вагальний стан (парасимпатична нервова система) (див. табл. 1, стовпчик 1).

Таблиця 1

1. Парасимпатичний відділ		2. Симпатичний відділ	
Розфокусований погляд	Звужує зіниці	Розширює зіниці	Розширені зіниці
	Стимулює слиновиділення	Зменшує слиновиділення	Сухість у роті

Поверхнєве, уповільнене дихання	Звужує бронхи	Розширює бронхи	Прискорене дихання
Уповільнене серцебиття	Уповільнює серцебиття	Підвищує частоту скорочень серця	Прискорене серцебиття
Підвищений апетит	Стимулює травлення	Уповільнює травлення	Погане травлення
	Стимулює жовчний міхур	Стимулює виділення глюкози	Потреба «швидких» вуглеводів (алкоголю, солодкого)
–	–	Стимулює виділення адреналіну	Збудження, напруження
Діарея	Розслаблює пряму кишку	Скорочує пряму кишку	Закрепи
	Скорочує сечовий міхур	Розслаблює сечовий міхур	Часте сечовипускання

Американська психотерапевтка Дженей Уайнхолд говорила, що для роботи із психотравмою потрібно, щоб з'явилися «травмаокулярі». Йшлося про здатність помічати прояви гострих стресових реакцій.

У 2014 році на другий день після масових розстрілів на Майдані під час Революції Гідності у мене такі травмаокулярі з'явилися. Я побачила три групи людей, що чітко відрізнялися між собою: крейдяно-білих – непорушних і мовчазних; збуджених, що бігали групами і шукали ворогів, щоб їх покарати; і перевтомлених сіро-зелених. Такі три типи реагування на травмівні події характерні для стану гіпоактивації, гіперактивації та виснаження.

Опираючись на дослідження нейропсихологів, пренатальних психологів та Стівена Порджеса, Дженей Уайнхолд описала прояви незавершених реакцій виживання відповідно до трьох типів базових психотравм (див. табл. 2).

Тип реагування на стресори, зокрема на психотравмівні події, на думку Дженей Уайнхолд [6], залежить насамперед від типу **травми розвитку** та віку, коли дитина була травмована.

Континуум травми

	Шок	Травма	Стрессова травма
Особливості переживання	Бліда шкіра; – пильний погляд, незначне моргання; – неочікуване збіднення емоцій; амнезія подій; – брак емоцій під час описування емоційно зарядженої ситуації; – втрата чи уповільнення мовлення; холодні кінцівки; агорафобія; – тримається окремо від інших, щоб почуватися в безпеці; – слабкий м'язовий тонус	Почервоніння шкіри; часте моргання; різкий сміх; – неспокій, метушливість; – сильне потовиділення в соціальних ситуаціях; – компульсивне мовлення; – гіперпильність, настороженість; емоційні вибухи; – надмірна тривала реакція страху; – несподіване відчуття жару; – різко відводить погляд; надмірна чутливість; напружені м'язи; проблеми зі сном	– Активна поведінка, але знервований і тривожний стан; – напружений вираз обличчя; – уникнення стійкого контакту очі в очі; – важко розслабитися; – проблеми зі сном; – стримування сліз

Тип реагування на стресори, зокрема на психотравмівні події, на думку Дженей Уайнхолд [6], залежить насамперед від типу *травми розвитку* та віку, коли дитина була травмована.

Справа в тому, що мозок у людини розвивається знизу-вгору [4]. *Стовбур мозку* (рептильний мозок) розвивається в утробі матері і керує основними функціями життєзабезпечення: збудження, сон / бадьорість, насичення, виділення, дихання, хімічний баланс. Рептильний мозок протягом усього життя дуже активно реагує на загрозу, особливо якщо є загроза для життя чи цілісності.

Лімбічна система (емоційний мозок) вибудовується в основному протягом перших шести років життя і продовжує змінюватися залежно від отриманого досвіду. Особливо суттєво протягом усього життя впливає на її роботу психічне травмування. У лімбічній системі міститься «карта» взаємин із

зовнішнім середовищем. Вона керує сприйняттям, доцільністю появи тієї чи іншої емоції, поділом на категорії.

Префронтальна кора (частина раціонального мозку) розвивається останньою. Вона відповідає за планування і прогнозування, сприйняття часу і контексту, подавлення несанкціонованих спільнотою дій, емпатичне розуміння. Префронтальна кора також страждає від психотравмування. Зокрема, втрачає можливість відсіювати зайву інформацію. Впродовж життя у відповідь на загрозу префронтальна кора зазвичай відключається.

Вегетативна нервова система також на власному досвіді вчиться реагувати на зміни в середовищі й у власному організмі. Пренатальний вплив різних несприятливих чинників (соціально-економічні труднощі, відсутність адекватної соціальної підтримки, хвороби матері та вживання нею алкоголю, психоактивних речовин; психічне травмування матері) впливають на стан вегетативної нервової системи дитини. Дитині, що перебуває в утробі, передається і настрій матері: тривога й депресія впливають на активність і частоту серцевих скорочень плода [2, с. 36].

Якщо базова травма бере свій початок у період від зачаття до восьми місяців життя, то, за Дженей Уайнхолд, це буде **шокова травма** (довербальна). Тоді несприятливу ситуацію механізм нейроцепції буде оцінювати як загрозу для життя, тож буде активуватися дорсальна частина блукаючого нерва (реакція «замри»). Травмуватися маля може і під час народження, і в перші години чи дні життя. Дженей Уайнхолд говорила, що одна з причин шокової травми те, щодітей у перші дні після народження можуть тримати в окремому приміщенні. На відсутність матері немовля реагує так само, як і маля будь-якого ссавця. Відсутність матері для нього означає смерть. Якщо після важких пологів дитину не розлучають із матір'ю, а в подальшому буде відповідна корегуляція, травма не буде формувати особистість.

Якщо ж дитина відірвана від матері: наприклад, надовго залишає дитину, чи змінюються доглядальники; у матері поганий контакт із немовлям, оскільки вона сама травмована та перебуває в стані депресії, алкогольного сп'яніння, не

відривається від телефону чи зайнята чимось іншим – у дитини базовою травмою буде шокова. І в цьому разі в несприятливих умовах для людини буде характерний стан іммобілізації завмирання, підніматимуться характерні для немовляти настановлення: *«Я безсилий/а, неспроможний/а себе захистити», «Світ загрозливий», «Без допомоги іншого (матері) загину».*

У подальшому завдяки постійному досвіду [2] корегуляції взаємодія між матір'ю і дитиною формує вегетативну нервову систему дитини, створює звичні способи реагування: вони «обмінюються інформацією» на вегетативному рівні, формуючи досвід співналаштування. Якщо поруч є людина, що регулює дитину, і яку може надійно регулювати дитина, то формується досвід безпеки і зв'язку з іншими (у повсякденному житті домінує вентрально-вагальний контур).

Якщо ж дорослі в сім'ї травмовані, живуть на основі власних моделей дисрегуляції, не мають досвіду безпечної взаємодії, у дитини до трьох років (за Дженей Уайнхолд) спостерігається **травма**, що супроводжується **станом мобілізації**. А від трьох до семи років – **стресова травма** (стан виснаження). Формуються настановлення: *«Світ небезпечний і недоброзичливий. Щоб вижити, потрібно докладати багато зусиль»*, а також реакції *«Борися або втікай»*. Якщо травма сформована до трьох років, ці реакції будуть проявлятися криком, плачем, істерикою (саме тоді активно формується емоційний мозок).

Стрессова травма формується в період активного розвитку префронтальної кори, коли в дитини починається процес навчання, їй закладають навички самообслуговування. Якщо цей процес супроводжується постійним стресом, у дорослому віці людина буде або докладати багато зусиль для стосунків чи роботи, або уникати зайвого навантаження. Стрессову травму ще називають вторинною. Вона розвивається в людей, що мають справу з травмованими людьми: у психологів, соціальних працівників, працівників паліативних відділень, людей, що доглядають смертельно хворих тощо. Від вигорання стрессова травма відрізняється тим, що у випадку вигорання після зміни ситуації та якісного відпочинку людина відновиться, а у випадку травми для відновлення потребуватиме психотерапевтичної допомоги.

Якщо в людини є базова травма розвитку, у разі тривалого переживання стресових ситуацій чи психотравмівної події у неї може актуалізуватися складний синдром повторюваної травми (*комплексний ПТСР*).

Отже, однією з визначальних причин того, що реакція виживання не може завершитися, є актуалізація неопрацьованих травм, зокрема травм розвитку.

Література

1. Дана Д. Мини-флипчарт. Поливагальные заметки. Київ : Мультиметод, 2022.
2. Дана Д. Поливагальные упражнения для развития связи и ощущения безопасности. 50 пациент-ориентированных методик. Київ : Мультиметод, 2022. 352 с.
3. EMDR терапія наслідків психотравми : практ. посібник / за ред. Арне Гофманна. Львів : Свічадо. 257 с.
4. Колк Б. ван дер. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть. Київ : Форс-Україна, 2020. 464 с.
5. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посібник. Том 2. Київ, 2018. 240 с.

**СЕКЦІЯ 4. Можливості адаптаційних ресурсів
для подолання наслідків війни**

**ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС
МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Купрєєва Ольга Іллівна,
*доктор психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*

Війна в Україні спричинила неймовірні труднощі та проблеми, з якими стикається людина. Одні, долаючи кризові ситуації, стають стійкішими, мудрішими, аналізують та використовують отриманий досвід, інші – розчаровуються у власних силах, приймають роль жертви, втрачають цілі та осмисленість життя.

Сьогодні перед психологією особистості постають питання: як мотиваційно-сміслова сфера особистості та її диспозиція опосередковують зв'язок травматичних ситуацій, несприятливих умов розвитку, обумовлених хронічними соматичними хворобами, фізичними дефектами, і переживання, подолання нею стресу? Які особистісні ресурси має актуалізувати й використовувати людина в процесі подолання, вирішення складних викликів у процесі власного саморозвитку та життєдіяльності?

У сучасній психології проблематика подолання особистістю несприятливих умов її розвитку, які можуть бути задані генетичними особливостями, соматичними захворюваннями, фізичними дефектами та негативно впливати на її життєдіяльність, досліджується шляхом цілісного осмислення особистісних характеристик, які відповідають за подолання життєвих труднощів. Однією з таких характеристик є життєстійкість особистості [1; 3].

На наш погляд, найбільш повним поняттям, яке відображає значущий феномен психіки людини та є багатокомпонентним особистісним утворенням, яке впливає на актуалізацію різноманітних властивостей особистості в

несприятливих ситуаціях життєдіяльності, є поняття життєстійкості особистості, введене С. Кобейса, С. Мадді в концепції життєстійкості, створеної в руслі екзистенційної психології.

Дослідження С. Мадді та С. Кобейса показали, що життєстійкість – особистісна характеристика, яка є загальним показником психічного здоров'я людини та являє собою систему установок людини відносно себе, світу і ставлень до них, і складається із трьох компонентів: включеність, впевненість у можливості контролю життєвих ситуацій та готовності до ризику (прийняття викликів життя) [4].

Включеність (*commitment*) – важливе настановлення стосовно до себе, навколишнього світу і характеру взаємодії між ними. Вона надає сили та мотивує людину до самореалізації, лідерства, здоровому способу мислення та поведінки. Надає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним для того, щоб включатися у вирішення життєвих задач, не дивлячись на наявність стресогенних факторів та змін.

Контроль (*control*) мотивує людину до пошуку шляхів вирішення результатів стресогенних впливів, на протидію станам пасивності та безпорадності. Людина із сильно розвинутим компонентом контролю відчуває, що сама обирає власну діяльність, свій шлях.

Виклик (*challenge*) або прийняття ризику – впевненість людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку за рахунок знань, отриманого досвіду (причому як позитивного, так і негативного). Життя для людини – це спосіб набуття знань, вона готова діяти навіть за відсутності гарантій успіху, приймати ризик. Це настановлення допомагає людині залишатися відкритою до навколишнього світу та сприймати складні життєві ситуації, події як виклик, задачу, яку необхідно вирішувати через подолання себе. Крім зазначених настановлень, життєстійкість включає в себе такі базові цінності, як кооперація, довіра та креативність.

У дослідженнях С. Мадді було отримано дані про кореляцію життєстійкості з особистісними утвореннями [5]. Особливого значення

життєстійкість набуває за наявності тяжких соматичних та термінальних захворювань [5]. У таких ситуаціях життєстійкість стає ресурсом, який дає змогу справлятися з відчаєм, відчуттям безпорадності та втратою смислу. Виявлено зв'язок життєстійкості зі смисложиттєвими орієнтаціями, позитивним самостваленням, з мотивацією, орієнтованою на успіх, зі сформованістю ціннісних орієнтацій [2; 3].

У ситуації хронічних соматичних захворювань, інвалідності знаходження смислу для людини, з метою перетворення її складного життя в самоздійснення, пов'язано з пошуком і знаходженням особистісного смислу. Народження нового смислу може бути значущим для людини в критичних життєвих ситуаціях, коли здається, що наявний особистісний ресурс вичерпано. Розглядаючи смисл як значний складник феномену життєстійкості, важливо звернути увагу на властиву людині наявність низки життєвих смислів, смислів конкретної ситуації, появи нових смислів, які можуть трансформувати мотиваційно-смислову сферу особистості.

Здійснене нами дослідження молоді з інвалідністю дало змогу виявити психологічні особливості життєстійкості [2]. У вибірці молоді з інвалідністю із *середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості* було виділено три фактори, внесок яких у загальну дисперсію даних становить 69,0%. Показник міри адекватності КМО 0,76; Sig критерію сферичності Бартлетта менше ніж 0,5. Отже, можемо вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз.

Результати факторного аналізу структури життєстійкості студентів з інвалідністю із середньо-високим рівнем життєстійкості наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Фактори життєстійкості молоді з інвалідністю із середньо-високим рівнем вираженості життєстійкості

Факторне навантаження	Параметри, що утворюють фактори
27,0%	Локус контролю життя (0,88), результат життя (0,81), інтегральне самоствалення (0,73), самоповага (0,62), майбутнє (0,59).
22,7%	Саморозуміння (0,87), самоповага (0,69), переконання в

	доброзичливості світу (0,67), самовпевненість (0,62).
19,3%	Негативне минуле (-0,80), орієнтація в часі (0,67), цінності (0,59), регресія (-0,54).

Поєднання параметрів першого фактора свідчить, що життєстійкість молоді з інвалідністю, як багатоконпонентне особистісне утворення, взаємопов'язане з *внутрішнім локусом контролю* – світоглядними переконаннями про можливість керувати, контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх в житті; із *задоволеністю самореалізацією* в пройденому відрізку життя, оцінку його продуктивності та осмисленості; з *позитивним ставленням до себе* на основі впевненості та віри у власні здібності, енергію, самостійність, можливості, компетентність; з *орієнтацією на майбутнє* («вибір майбутнього») – наявністю життєвих цілей, планів, стратегій їх реалізації, та впевненістю у власних можливостях долати труднощі (контроль).

Негативний вплив на компоненти життєстійкості молоді з інвалідністю мають *орієнтація на негативне минуле*; імпульсивність та слабкість емоційно-вольового контролю, що визначають актуалізацію використання «незрілого» механізму *«регресія»* та обумовлюють зміну мотиваційно-потребової сфери в напрямку її більшої спрощеності.

Саме орієнтація на негативне минуле, постійний «вибір минулого» призводить до відчуження, яке проявляється у поєднанні безсилля та безглуздості, заперечення смислу, його пошуку поза межами звичної діяльності [5].

Результати регресійного аналізу показали, що предикторами, які зумовлюють життєстійкість молоді з інвалідністю, є *майбутнє* (суб'єктивна цінність майбутнього, як особистісного ресурсу, наповненість його ціннісно-смісловим змістом) та *цінності* (здатність поділяти цінності, характерні для людей, які прагнуть до гармонійного буття, позитивних стосунків з навколишніми та самореалізації).

Коефіцієнти регресійної моделі

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість	
	B	Стандартна похибка	Бета			
2	(Константа)	19,966	5,400		3,698	,000
	Майбутнє	,857	,124	,533	6,923	,000
	Цінності	,382	,063	,470	6,107	,000

^a залежна змінна: життєстійкість

Отже, життєстійкість є тим необхідним ресурсом молодих людей з інвалідністю, який вони використовують у виборі та побудові власного майбутнього. Переконаність в тому, що в майбутньому є сенс, що будь-який досвід перспективи майбутнього є значущим (включеність та прийняття ризику), сприяє «вибору майбутнього» та переоцінці травматичного досвіду. Розвиток життєстійкості молоді з інвалідністю полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів – *розвитку суб'єктних характеристик*, які підвищують здатність бути відкритим до навколишнього середовища, нових знань, досвіду, зумовлюють особистісний розвиток та ставлення до життєвих труднощів як до виклику.

Література

1. Кокун О. М. Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2021, Том. V, Вип. 21, С. 69–88. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727273/>
2. Купрєєва О. І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. Київ : Талком, 2021. 407 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/727960/>
3. Чиханцова О. Психологічна основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/727629>
4. Khoshaba D., Maddi S. Early antecedents of hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 1999, 51(2). С. 106–117.
5. Maddi S. R. *Hardiness. Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Netherlands, Irvine, CA. 2013. DOI 10.1007/978-94-007-5222-1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

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

Після початку війни життя, що раніше було спокійним і плановим, різко змінилося. Люди стикаються з невизначеністю майбутнього: уявляється загроза приходу військ; передбачається небезпека постійних обстрілів; переміщення в межах України; життя в статусі біженця в інших країнах. Отже, найголовніший виклик, з яким має справу наша психіка останнім часом – це виклик невизначеності. Невизначеність завжди існувала, і вона відлякувала людину, але зараз ми живемо у світі з неймовірним ступенем невизначеності [5].

Аналіз наукових досліджень щодо цієї проблеми виявляє різноманітність тлумачень невизначеності. Серед українських вчених дослідженням феномену невизначеності займалися К. Артюшина, Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин, С. Литвин, Г. Павленко, В. Семиченко, М. Шаповал та ін. Зокрема, С. Максименко поняття невизначеності трактує як стан (процес), що виникає в ситуації об'єднання мінливості ознак двох і більше психічних явищ; П. Лушин розглядає ситуацію невизначеності як перехідні стани, що спонукають людину переживати позитивні емоції в нових неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, розглядаючи їх не як загрозу, а як виклик. А. Гусєв, зі свого боку, бачить у ситуаціях невизначеності резерв різноманітних шляхів розвитку особистості та формування нової ідентичності. Гносеологічна невизначеність асоціюється з недостатньою достовірністю знань у різних сферах (політичній, економічній, соціальній, технічній) та можливими проявами цієї невизначеності (лінгвістичними або фізичними). Г. Павленко зазначає що ситуації невизначеності виникають внаслідок як недостатності інформації, так і її надмірного різноманіття; перенасиченості новою суперечливою інформацією [4]. Однак важливим аспектом невизначеності є

саме суб'єктивна оцінка та сприйняття людиною ситуації як важкої або навпаки, як такої, що відкриває позитивні можливості. Трактуювання терміну «невизначеність» дає Н. Н. Талеб у своїй книзі «Чорний лебідь»: «Невизначеність – це невідомість, будь-яка річ, яка не перебуває в діапазоні наших очікувань» [7].

Тему толерантності до невизначеності вивчають зарубіжні (С. Баднер, Р. Бріслін, Н. Нортон, Е. Френкель-Брунсвік, Р. Халлман та ін.) та українські дослідники (Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин, М. Шаповал та ін.). Невизначеність майбутнього може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть втрати здатності до нормального функціонування. Тому саме толерантність до невизначеності вбачається як один із виходів із ситуації невизначеності [4].

Якщо розглядати невизначеність на психофізіологічному рівні, то відчуття невизначеності активує ту частину мозку, яка відповідає за пильність. Ця ділянка має властивість уповільнювати префронтальну частину кори головного мозку, яка є відповідальною за планування і контроль дій. На поведінковому рівні це виглядає як ментальне завмирання і неможливість робити будь-що, а також хоч якось уявляти наступні кроки [5].

У рамках психологічних уявлень про невизначеність сучасні зарубіжні дослідники найчастіше під невизначеними розуміють складні, незаплановані, суперечливі ситуації, що мають численні пояснення і що включають несумісність між двома знаннями, а також знанням і досвідом, знанням і поведінкою.

Невизначеність як гносеологічна проблема є проблемою якісного відображення психічних феноменів. Вона стає онтологічною проблемою. Розуміння внутрішніх механізмів невизначеності об'єктів досягається через розгляд невизначеності як якісної характеристики психіки, що обумовлюється невідповідністю образу об'єкта сприйняття та досвіду людини. Відчуття неадекватності реального предмета та її об'єктивізованого образу, відчуття розбіжності з досвідом, відчуття загальної невідповідності між людиною і

світом, між людиною та її життям, отже, як і сумнів у власній затребуваності, вартості. На противагу невизначеності визначеність відчувається суб'єктом як потрібність і самоцінність особистості, як результат причетності, органічності, результативності діяльності. Отже, можна констатувати той факт, що невизначеність – це щось негативне, дискомфортне для особистості, тоді як визначеність є прояв емоційного благополуччя і навіть щастя людини, залежно від значущості предмета визначеності.

С. Д. Максименко визначає принаймні три різновиди невизначеності: невизначеність становлення, квантову невизначеність та невизначеність повідомлення [2]. Невизначеність становлення – цей вид невизначеності вивчає генетична психологія. Це невизначеність мінливості, неієрархічність – це порушення узгодженості людських світоорієнтацій. Мінливість нестерпна як протиріччя людської життєдіяльності, вона неприпустима, вона неправомірна, оскільки руйнує людські ставлення до законів існування. Уявлення про становлення глибоко антропологізовано досвідом дорослішання. Цей досвід стає парадигмою для навколишньої мінливості світу. Зростання людини, розвиток та набуття фізичних і соціально-психологічних рис є невизначеним розгортанням біологічно заданого в умовах соціальної та внутрішньо-психологічної детермінованості. Невизначеність становлення може сприйматися дитиною як виявлена, усвідомлена невизначеність. Дитина, наприклад, може вважати себе неповноцінною дорослою.

Наступний вид невизначеності – це квантова невизначеність. Ця невизначеність вивчається у філософсько-гносеологічній традиції. Цілісне бачення – це квантова рефлексія: не вибір між значеннями, сторонами, рисами образу; не відкидання протиріч, а прийняття речі в будь-якій можливій феноменальності. Квантова невизначеність покладається в основу природної здатності людини бачити багатофункціональність речі і є передумовою творчого освоєння світу людиною в процесі її пізнавальної діяльності, спрямованої на навколишній світ. Навіть виділяючи ту чи іншу функціональну межу речі, людина може зазначати і, у разі потреби, використовувати її потенційні

можливості. Саме таке багатозначне сприйняття конкретної речі розглядається як квантова її невизначеність. Квантове відчуття навколишнього середовища є способом подолання протиріч, узгодження протилежностей. Конфліктне ставлення, ставлення з позицій або-або, суб'єктивний поділ на біле і чорне, тобто чуттєва амбівалентність, не відповідає багатозначності предмета. Цьому не відповідає також і розуміння мінливості, плинності навколишнього. «Так» є одночасно і «ні». І минуле, і майбутнє, всі перспективи та прояви поєднуються у невизначеному сприйнятті конкретної речі.

Наступний вид невизначеності – це невизначеність повідомлення, або інформаційна невизначеність [2; 6]. Якщо говорити про невизначеність повідомлення, то як приклад можна назвати символ. Будь-яке зображення, ім'я, символ існує як відмінна ознака. Але разом з тим зображення символу є довільним, хоча найчастіше і схематично відображає певну яскраву змістову особливість. Виходячи з цього ми можемо говорити про невизначеність символу. Більше того, змістовна різноманітність і мінливість позбавляє сам символ стабільної основи. Символ – невизначений, він – недомовленість, сигнал для пам'яті та почуттів, невизначений у своїй довільності та відчутності.

Якщо говорити про невизначеність в особистому становленні, то вона протиставляється визначеності. Визначеність породжує впевненість у собі і опертя на власні зусилля. Визначеність – це точка опори та сходинки руху. Невизначена дитина, народившись у невизначеному, незнайомому для її відчуття світі, прагне цей світ максимально визначити. Можна говорити про ситуативну (С. Д. Максименко) та екзистенційну, ціннісно-сміслову невизначеність, пов'язану з вибором людини в особистісно-значущих ситуаціях, вирішенням моральних дилем (Нікола Аббаньяно, Сальваторе Мадді та ін), а також про переважання суб'єктивного та об'єктивного компонентів невизначеності (суб'єктивна невизначеність впливає з того, що аналітична робота суб'єкта не була проведена до кінця, а об'єктивною невизначеністю певною мірою завжди володіє той чи інший об'єкт соціального чи предметного світу).

Будь-яка двозначність прирівнюється до невідомості, означає невідомість, хиткість – Terra incognita – як вважали за доби великих географічних відкриттів, і є місцем, де водяться дракони. Це досить архетипне уявлення. Неоднозначність означає для дитини невідомість, а невідомість загрозна. Дитячий інтерес – це спосіб подолання невизначеності, це спроба щоразу переконатись у справжності вже відомих почуттів та вже звичних уявлень.

Невідомість може вміщувати і нерозкриті позитивні почуття. І тоді зіткнення з невизначеністю стає передчуттям майбутнього задоволення. Так буває під час розв'язання учнем творчої задачі чи пізнавальної проблеми. У цьому випадку щитом, із яким дитина йде назустріч невизначеності, є попередня впевненість у захищеності, батьківському захисті, у безпечному освітньому середовищі. Умовою, що позитивно детермінує сприйняття навколишнього, є досвід батьківського піклування. Турбота, любов наповнюють абстрактне навколишнє задоволенням. Дитина вчиться бачити світ безпечно. Предметність дитини невизначена, з огляду на відсутність досвіду. Натомість, дорослій досвідченості притаманна предметна визначеність. Звертаючись до невизначеності як стану, відзначимо, що сприйняття навколишнього є значною мірою самостійним сприйняттям. Ставлення до будь-якого предмета детерміновано ставленням до себе. На особливу увагу заслуговує формування квантового сприйняття, сприйняття не амбівалентного, сприйняття, у якому і плюси і мінуси виступають як нерозривні риси, – тільки їх єдність робить об'єкт прийнятним. Отже, ми можемо припустити, що здатність до квантового сприйняття може бути критерієм особистісного становлення і квантова невизначеність є позитивною умовою, що стимулює творчість.

Але особистісна невизначеність – це негативний внутрішній феномен людини. І людина прагне уникнути цього стану невизначеності, бо цей стан її руйнує. Вона прагне вийти з цієї ситуації. Постає питання, як саме можна це зробити.

Проблему невизначеності намагалися розв'язувати філософи і психологи.

Так, розглянемо думки італійського філософа Ніколо Аббаньяно і американського психолога Сальватора Мадді.

Розмірковуючи над проблемами екзистенціалізму і його ролі у подоланні невизначеності людини, Н. Аббаньяно прийшов до заперечення автономної діалектики думки, припускаючи існування прихованої сили, яка панує над нею. Думка у нього виступає як символ рухів, протиріч, ситуації самого життя. Як символ не є самодостатнім, а черпає свою цінність і значення того, що висловлює думка, так і думка, представлена на рівні логічності, не може бути абсолютно чистою, автономною. Наприклад, він писав: «Якщо серце має доводи, які не розуміє розум, значить, треба знайти розум, який би використовував, як свої, доводи серця». Саме екзистенціалізм, на його думку, усуває відчуженість між думкою і життям. Однак у Аббаньяно було своє розуміння екзистенціалізму, оскільки традиційний екзистенціалізм залишає людину на погибель, не надавши їй засіб, інструмент, який би міг протистояти непевності людських починань, дати змогу дивитися у майбутнє з розумною, хоча і обачною вірою. Негатив традиційного екзистенціалізму він бачив у визначенні наявного нічим іншим, як можливістю, і пропонував шлях, який би розглядав можливість як пошук, спрямований на встановлення меж і умов самої можливості. Такою формулою «можливість можливості» він намагався створити оптимістичний варіант екзистенціалізму. У тому і є суть введеного ним поняття «позитивного екзистенціалізму», що він розкриває перед людиною безмежний небокрай можливостей, що дає перспективу у подоланні стану невизначеності. Тобто негативна невизначеність долається позитивним екзистенціалізмом. У цьому ракурсі думки, як варіант позитивного екзистенціалізму, є віра людини в Бога. Можна зазначити, що різні дослідження та дослідники (К. Юнг, В. Франкл, Е. Фромм, Ю. Алексеева та ін.) показали, що люди, які вірять у Бога, мають кращу психологічну стійкість у стресових ситуаціях. Віра дає їм відчуття сенсу життя, надії та підтримки. Вона може також допомогти їм упоратися з травмою, втратою та горем [4].

Американський психолог Сальваторе Мадді (Salvatore Maddi) вбачав засіб

боротьби з невизначеністю у розвитку й саморозвитку життєстійкості. За С. Мадді, «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. На думку С. Мадді, невизначеність долається життєстійкістю, а життєстійкість базується на настановах, що визначають взаємодію людини зі світом: це включеність, вплив і виклик.

Включеність – характеристика стосовно себе й навколишнього світу і характеру взаємодії між ними, що дає сили й мотивує людину до реалізації, лідерства, здорового способу думок і поведінки. Включеність чи залученість сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, сприяє формуванню «здорових думок та поведінки». Така особистість впевнена у собі та отримує задоволення від власної діяльності. Вона дає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включатися у вирішення життєвих та професійних завдань, незважаючи на наявність стресогенних чинників і змін.

Контроль передбачає переконання у тому, що боротьба дає можливість вплинути на результат. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він не є абсолютним, і успіх зовсім не гарантовано. Протилежним до такого переконання є відчуття власної безпорадності. Особистості з високим контролем самостійно приймають рішення та розв'язують повсякденні завдання. Особи з низьким рівнем контролю не здатні до самостійного розв'язання завдань, постійно очікують допомоги та підтримки у прийнятті рішень. Тим самим вони проявляють свою невпевненість та неготовність брати на себе відповідальність за вчинки, бояться ризикувати. Прийняття ризику – це переконання людини у тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, який відбувається за рахунок знань, отриманих з досвіду (неважливо – позитивного чи негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти в умовах, коли відсутні стовідсоткові гарантії успіху, на свій страх і ризик. Прийняття ризику дає змогу людині вчитися на власному житті, власному досвіді, а не очікувати на легке безтурботне життя [1].

Література

1. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Oct. Vol. 63. N 2. P. 265–274.
2. Максименко С. Д. Теорія невизначеності. URL: <http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya - Teoriya neopredelyonnosti.htm>
3. Мар'яненко Л. В. Вплив стану невизначеності на ефективність пізнання учнів. *Психологія і війна: збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 195–199.*
4. *Психологія і війна: збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 435 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741779/1/Ru_PiV24.pdfhttp://www.ndu.edu.ua/storage/2024/%D0%97%D0%91_%20%D0%9C%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%20%D0%86%20%D0%92%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%90%20doc.pdf*
5. «Щоб ти жив в епоху змін!» Як впоратися з новими викликами для нашої психіки та тотальної невизначеності. URL: ife.nv.ua/ukr/socium/yak-zviknuti-do-eviznachenosti-pid-chas-viyuni-ta-yak-planuvati-dali-svoeye-zhittya-siholog-50279011.html (дата звернення 25.10.2022).
6. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023 / 130 с..
7. Чабан О., Хустова О., Сак Л. Психосоматичний підхід до діагностики та терапії тривоги у пацієнтів з хронічними неінфекційними захворюваннями. *Психосоматична медицина та загальна практика* Vol. 5 No. 1. 2020. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/229/607>

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ

Мельник Мирослава Олексіївна,
науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,

У ситуаціях невизначеності, нестабільності, хронічного стресу, що супроводжують більшість людей в умовах воєнного стану, загострюється потреба в активізації адаптаційного потенціалу особистості. Зокрема, одним з ефективних адаптаційних ресурсів особистості, що може значно покращити якість життя, допомагаючи досягати особистих і професійних цілей, та зберігати психічне здоров'я, можна розглядати асертивність.

Під терміном «асертивність» (англ. *assertiveness* – настирливість,

напористість, наполегливість) розуміється здатність людини ввічливо, коректно, у соціально прийнятній формі, не порушуючи права інших людей відстоювати власну точку зору, захищати особистісні кордони та наполягати на своїх правах.

Концепція асертивності з'явилася наприкінці 50-х – на початку 60-х років минулого століття в працях американського психолога і психотерапевта Андре Солтера. Вона базується на ключових положеннях гуманістичної психології, зокрема, протиставленні самореалізації особистості маніпулюванню людьми та агресії.

На теперішній час накопичено чимало наукових досліджень, що переконливо свідчать про незаперечну позитивну роль феномену асертивності як ефективного адаптаційного ресурсу особистості. Так, В. Б. Нечерда розглядає асертивність у контексті формування успішної особистості, наголошуючи на важливості її розвитку для соціальної адаптації, гармонійної взаємодії з оточенням і особистісного самоствердження в соціумі [1]. У дослідженні А. М. Сабадаш встановлено, що асертивність є найефективнішим стилем спілкування та поведінки в ситуаціях, що провокують стрес [2]. Е. В. Сколота обґрунтовує необхідність цілеспрямованого формування асертивності для покращення внутрішнього розкриття та соціальної адаптації в юнацькому віці [3]. У дослідженні W. M. Parray, S. Kumar, B. E. David, показано, що тренінг асертивності є ефективним інструментом, що сприяє підвищенню не тільки рівня асертивності, але й самооцінки, самоповаги, впевненості в собі учнів старших класів і водночас знижує як агресивність, так і пасивну поведінку (підкорення) [4]. У дослідженні Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair встановлено зв'язок асертивності із соціальною підтримкою, що зокрема є запорукою психологічного благополуччя [5].

Асертивність як адаптаційний ресурс – це здатність людини відкрито та впевнено висловлювати свої думки, почуття і бажання, одночасно поважаючи права та почуття інших, що допомагає ефективно спілкуватися, будувати здорові стосунки та захищати особистісні кордони.

Основні переваги асертивності як адаптаційного ресурсу:

1. **Покращення комунікації:** асертивні люди чітко та впевнено висловлюють свої потреби і бажання, що допомагає уникати непорозумінь і конфліктних ситуацій.

2. **Зниження стресу:** здатність виражати свої почуття та думки допомагає уникати накопичення негативних емоцій, що зменшує рівень стресу.

3. **Зміцнення самооцінки:** асертивність сприяє підвищенню впевненості в собі, оскільки людина вчиться цінувати свої потреби і права.

4. **Побудова здорових стосунків:** асертивність дає змогу встановлювати й підтримувати відносини взаємної поваги та рівноправності, уникаючи домінування чи підкорення.

5. **Розвиток особистісних ресурсів:** асертивність допомагає розвивати впевненість, самоконтроль та здатність до самовираження, що є сприятливим фактором як для особистісного, так і для професійного зростання.

Для розвитку асертивності як ефективного адаптаційного ресурсу важливими є такі аспекти, як:

1. **Самоусвідомлення:** важливо розуміти свої почуття, потреби і бажання, а також бути готовим їх відкрито висловлювати.

2. **Повага до інших:** важливо навчитися слухати й поважати думки та почуття інших людей, одночасно захищаючи свої межі.

3. **Тренування навичок:** важливо практикувати асертивну поведінку в повсякденних ситуаціях, використовуючи такі техніки, як «Я-повідомлення», що допомагають виражати свої почуття та потреби без агресії.

4. **Контроль емоцій:** розвивати здатність контролювати свої емоції та реагувати спокійно й розумно у складних ситуаціях.

5. **Вивчення прикладів для наслідування:** спостерігати за асертивною поведінкою інших людей і брати з них приклад.

Література

1. Нечерда В. Б. Розвиток асертивності учнів старших класів у контексті формування успішної особистості: до проблеми дослідження. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. Вип. 55. С. 188–192.
2. Сабадац А. М. Психологічні особливості асертивності особистості у стресогенних ситуаціях. *Габітус*. 2023. № 50. С. 115–119.
3. Сколота Е. В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 212–216.
4. Parray W. M., Kumar S., David B. E. Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness and self-esteem of high school students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 2020. 171–176. URL: <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134724>
5. Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair Assertiveness and perceived social support among college students. *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*, 5, 6, 2022. 539–543. URL: <https://doi.org/10.46647/ijetms.2022.v06i05.084>

М'ЯКІ НАВИЧКИ (SOFT SKILLS) ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Столярчук Олеся Анатоліївна,
*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології особистості
та соціальних практик факультету психології,
соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Початок підліткового віку ставить перед його представниками нові соціальні завдання, як-то пристосування до інтенсивних, але нерівномірних темпів зростання та статевого дозрівання, зміни провідної діяльності, звикання до нових умов шкільного навчання. Така багатовекторна та пролонгована адаптація підлітків вимагає значних ментальних і вітальних *ресурсів*, а також передбачає психологічний супровід процесів пристосування учнів основної школи до становлення їхньої особистості.

Важливими адаптаційними ресурсами є м'які навички (soft skills). У цій роботі представлено результати дослідження ролі м'яких навичок у підвищенні якості життя внутрішньо переміщених підлітків. Доведено, що вікова група підлітків потрапляє у групу ризику виникнення порушень психічного функціонування та зниження якості життя, позаяк до типових суперечностей становлення їхньої особистості додаються складні життєві обставини.

Своєчасне вивчення динаміки якості життя підлітків, які змушені були змінити місце проживання в межах України, дасть змогу здійснити якісний психологічний супровід їх життєдіяльності та запобігти проблемі соціально-психологічної дезадаптації.

На підґрунті теоретичного аналізу наукових джерел [1; 3] виокремлено такі *провідні soft skills* внутрішньо переміщених підлітків, як:

- *стресостійкість* (резильєнтність);
- *адаптивність* (здатність позитивно сприймати зміни і успішно пристосовуватися до них);
- *комунікабельність* (налагодження і підтримання ефективної взаємодії з оточенням);
- *самоорганізація* (уміння концентруватися, здатність до саморегуляції, адекватного розподілу часу).

Ці *м'які навички* становлять ядро *здатності успішно вирішувати* поточні проблеми підлітків, а тому сприяють їхній успішній адаптації до нових умов проживання та підвищенню якості життя.

За даними дослідження із залученням 94 внутрішньо переміщених підлітків з Маріуполя, Сєвєродонецька і Сум підтверджено, що більшість із них мають середні показники розвитку цих м'яких навичок і переважно середній рівень задоволеності життям [2; 4]. Засобами анкетування було з'ясовано, що у внутрішньо переміщених підлітків переважає середній рівень самоорганізації. Цей рівень характеризує респондентів із *ситуативною* захопленістю навчальною діяльністю, середньою пізнавальною активністю, труднощами у *визначенні причин невдач* у реалізації власного розвитку та успішної діяльності. Також виявлено, що для підлітків має важливе значення організувати самостійне навчання. Водночас майже половина внутрішньо переміщених підлітків фіксує у себе часті *прояви прокрастинації*, також більше третини опитаних багато часу проводять з девайсами (більше трьох годин щоденно).

Встановлено, що показник *комунікабельності* у більшості досліджуваних перебуває на рівні вищому за середній. Це вказує на те, що такі підлітки вміють

адаптуватися в новому оточенні, почувати себе впевнено, не боятися проблем у спілкуванні, достатньо легко вступають у контакт з новими людьми. Зафіксовано високі показники здатності підлітків невимушено поводитися в компанії друзів, але водночас майже п'ята частина опитаних вказали, що не отримують задоволення від безпосереднього спілкування з ровесниками. Більше третини опитаних внутрішньо переміщених підлітків налагодили дистанційну комунікацію з однолітками.

Переважна кількість внутрішньо переміщених підлітків оцінили свою адаптивність на високому рівні. Це виразно вказує на здатність цих підлітків ефективно пристосовуватися до нових вимог та умов, у яких вони опинились після переміщення. За даними дослідження, більше половини підлітків невимушено спілкуються з дорослими, роблять після переїзду те, що й раніше робили, половина опитаних більше почувують себе корисними. Локальним показником успішної адаптації внутрішньо переміщених підлітків є наявність чітких планів на майбутнє, які виявлено у 63,7 % досліджуваних.

Під час дослідження встановлено, що майже половина внутрішньо переміщених підлітків має середній рівень *розвитку резильєнтності*. Це є показником того, що більшість життєвих негараздів долається цими підлітками без серйозних наслідків. Зафіксовано, що *високу здатність протистояти* стресам і життєвим негараздам мають лише менше третини внутрішньо переміщених підлітків. Натомість *низький рівень резильєнтності* має приблизно п'ята частина внутрішньо переміщених підлітків.

Внаслідок застосування діагностичної методики «КОСБ-3» із внутрішньо переміщеними підлітками виявлено, що статистичні показники загального рівня їхньої *задоволеності життям* містяться на середньому рівні, що виразно корелює із середнім рівнем розвитку м'яких навичок, що переважає. Відповідно доведено доречність цілеспрямованого розвитку *soft skills* у внутрішньо переміщених підлітків, що сприятиме підвищенню якості їхнього життя *через здатність успішно пристосовуватися* до нових умов.

Проведено емпіричне дослідження локальних характеристик

психологічного благополуччя внутрішньо переміщених підлітків. Внаслідок здійсненого емпіричного дослідження за участю 94 внутрішньо переміщених підлітків та 92 підлітків, які не змінювали місця проживання, доведено неоднозначний вплив внутрішньої міграції підлітків на їхнє психологічне благополуччя.

Встановлено, що у підлітків, які здійснили вимушений переїзд в межах України, рівень суб'єктивного благополуччя є нижчим, аніж у підлітків, що не змінювали місця проживання. З'ясовано, що показники задоволеності життям молодших підлітків обох вибірок містяться на середньому рівні, але у досліджуваних, які нікуди не переміщувалися, показники загального рівня задоволеності життям вищі, ніж у внутрішньо переміщених підлітків. Водночас внутрішньо переміщені підлітки засвідчили меншу невдоволеність собою і нижчий рівень розчарування в житті, порівняно з досліджуваними – місцевими мешканцями. Показники цієї шкали у внутрішньо переміщених підлітків містяться на низькому рівні, у той час як у підлітків – місцевих мешканців статистика невдоволеності собою і розчарування в житті досягнула середнього рівня.

Зафіксовано, що підлітки, які не змінювали місця проживання, мають вищі середньостатистичні *показники резильєнтності*, аніж група внутрішньо переміщених підлітків. Це підтверджено й більшою кількістю носіїв високого рівня резильєнтності у вибірці підлітків – місцевих мешканців. Водночас кількісно домінує група носіїв середнього рівня резильєнтності внутрішньо переміщених підлітків, аніж місцевих мешканців. Високу здатність протистояти стресам і життєвим негараздам продемонструвала більша кількість місцевих мешканців, аніж внутрішньо переміщених підлітків. Це є свідченням обмеженості ресурсів життєстійкості внутрішньо переміщених підлітків, пов'язаної з переживанням ними складних життєвих обставин.

Виявлено, що середньостатистичні показники *тривоги та депресії* у внутрішньо переміщених підлітків є вищими порівняно з показниками досліджуваних, які не змінювали місця проживання. Водночас зафіксовано

більшу кількість підлітків, які не мають ознак тривожного чи депресивного розладу, серед тих, хто вимушено змінив місце проживання. Але в цій же вибірці підлітки частіше демонструють передумови до виникнення стійких тривожних станів. Також зафіксовано, що напруженість і непосидючість частіше виявляють підлітки, що не переїжджали, натомість неспокійні думки й панічні реакції більше дошкуляють внутрішньо переміщеним підліткам. Встановлено, що середньостатистичний рівень депресії внутрішньо переміщених підлітків є несуттєво нижчим, ніж у підлітків, що не змінювали місця проживання. Виявлено, що показники задоволеності від життя та сприймання життя з гумором є вищими у представників групи підлітків – місцевих мешканців; натомість більш бадьорими та здатними отримати задоволення від справ почувають себе внутрішньо переміщені підлітки, але вони визнають у себе уповільнення темпів виконання дій.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило різновекторний вплив вимушеного переміщення підлітків в межах України на їхнє психологічне благополуччя. Негативними наслідками є погіршення емоційного стану, зниження рівня резильєнтності у багатьох підлітків. Водночас за умов надання психологічної підтримки вимушено переміщені підлітки мають значний адаптивний потенціал і ресурси для відновлення суб'єктивного благополуччя.

Література

1. Гранде К., Ніколаєв Л. Психологічна та соціокультурна адаптація підлітків в інокультурному середовищі. *Humanitarium*. 2020. № 44 (1). С. 42–51.
2. Столярчук О. А. Психологічні аспекти адаптації сучасних підлітків до навчання у основній школі. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року). Київ, 2022. С. 153–157. DOI: 10.13140/RG.2.2.26787.32803
3. Татьянчиков А. О. Емпіричне дослідження адаптації підлітків до навчальної діяльності. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2019. 1. С. 193–198. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-32>
3. Stoliarchuk O., Prorok N., Serhieienkova O., Khrypko S., Sychynska M., Lobanchuk O. *Real and Virtual Space of Life Activities of Ukrainian Adolescents in War Conditions. International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022; 22(6): 611–619.

СЕКЦІЯ 5. Особливості дистанційної освіти під час війни

РОЛЬ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Бучма Вікторія Володимирівна,
*старший науковий співробітник лабораторії
психології навчання імені І. О. Синиці,
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Сфера освіти є однією з ключових сфер, яка постраждала від збройної агресії Російської Федерації проти України. Одним з основних викликів, які поставила війна, і який необхідно подолати, є підтримання ефективності освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. Щоденна загроза життю та безпеці учасників освітнього процесу через російські ракетні обстріли призводить до неможливості навчання тільки в офлайн-форматі. Отже, пріоритетним стає навчання в онлайн-форматі. Перевагою дистанційної форми організації освітнього процесу є безпека та мінімізація освітніх втрат здобувачів освіти. Зауважимо, що дистанційне навчання під час війни суттєво відрізняється від онлайн-навчання під час карантинів, зумовлених COVID-19. Можливість гнучкої організації дистанційного навчання, незважаючи на воєнні дії, полягає у запровадженні синхронного та асинхронного режимів [3]. Синхронний режим передбачає проведення уроку в режимі реального часу в обраному цифровому середовищі. Асинхронний режим передбачає самостійне опрацювання учнями навчального матеріалу. Водночас не всі учасники освітнього процесу можуть вчасно долучитися до дистанційного навчання в синхронному режимі. Зокрема, це стосується учнів і вчителів, які перебувають на територіях ведення активних бойових дій. Частина здобувачів освіти, які перебувають у відносній безпеці, через численні повітряні тривоги, відключення електроенергії та перебої з інтернетом, також змушені до переривання синхронного режиму дистанційного навчання.

Дистанційна форма організації освітнього процесу в умовах війни

здебільшого здійснюється у асинхронному режимі. Це режим більш самостійного навчання, яке підтримується вчителем за допомогою відповідних цифрових інструментів (інтерактивні освітні платформи, електронна пошта, соціальні мережі тощо). Однак непоодинокими є випадки, коли в учнів відсутній доступ до інтернету. Тому актуальним видається питання вивчення ролі сучасного підручника в забезпеченні дистанційної форми організації освітнього процесу в умовах війни.

Дистанційне навчання під час війни здебільшого базується на самостійному здобутті знань. Отже, суттєво зростає роль самоосвітньої функції сучасного підручника [3]. Ця функція, з погляду компетентнісного підходу, сприятиме формуванню ключових та предметних компетентностей учнів. Особливістю самоосвітньої функції є спонукання учнів до самостійності в роботі з підручником. Тому підручник має містити такі засоби для здійснення учнями самостійної роботи з ним, як пояснення, алгоритми, пам'ятки, зразки виконання завдань, завдання для самоконтролю. Також реалізацію самоосвітньої функції передбачено в процесі опрацювання учнями тексту підручника та його позатекстових компонентів (апарат орієнтування, словник термінів, ілюстрації і рубрики) [2]. Наприклад, ознайомлення учнів із назвами рубрик допомагає швидко зорієнтуватися у навчальному матеріалі, що сприяє самостійній роботі з підручником. Крім того, наявність у підручнику рубрик сприяє виникненню в учнів пізнавального інтересу. Доцільними будуть рубрики «Цікаво знати!», «Зверніть увагу!» «Думаємо, розуміємо, відповідаємо», «Подискутуй», «Обери проєкт». Зазначимо, що рубрики повинні відповідати віковим і пізнавальним особливостям учнів. Самостійному опрацюванню учнями навчального матеріалу сприятиме апарат орієнтування підручником як один з його позатекстових компонентів. Основне призначення апарату орієнтування – забезпечити орієнтування школяра у структурі та змісті книги, створити необхідні умови для успішної самостійної роботи з нею. До цього структурного компонента належать: зміст (перелік розділів/тем), умовні позначення, система рубрик) [2]. Передумовою розвитку самостійної

пізнавальної діяльності учнів засобом підручника є умовні позначення, які повинні бути лаконічними, зрозумілими з погляду очікувань щодо конкретного застосування та легкості їх розшифрування учнями. Наявність у підручнику завдань для самоперевірки дасть змогу учням оцінити рівень своїх навчальних завдань. Правильно поставлені запитання й сформульовані завдання є запорукою того, що набуті в процесі самостійної роботи з підручником компетентності учні зможуть застосовувати в повсякденному житті.

Формуванню в учнів самостійної пізнавальної діяльності сприяють проєктні роботи, завдання проблемного характеру та творчі завдання. Умови війни негативно впливають на психоемоційний стан учнів. Через стан стресу, небезпеку, невизначеність, тривожність у багатьох учнів спостерігаються труднощі з навчанням, а іноді – втрата мотивації. Збільшення в підручнику завдань творчого характеру сприятиме появі пізнавального інтересу учнів, підвищенню мотивації до самостійного опрацювання навчального матеріалу та зниженню стану напруженості.

Самоосвітня функція підручника створює умови для формування в учнів предметних компетентностей шляхом самостійного виконання ними завдань дослідницького характеру. Бажано, щоб ці завдання враховували власний дослідницький досвід учнів.

Вважаємо, що самоосвітня функція підручника сприяє формуванню в учнів таких якостей, як самодисципліна і відповідальність (уміння планувати свій час під час самостійного опрацювання навчального матеріалу); допитливість (пошук додаткової інформації у процесі самостійного засвоєння знань); стійкість (самостійне розв'язання складних завдань). Зауважимо, що врахування у змісті сучасного підручника вікових особливостей учнів значно сприятиме формуванню навичок самоосвіти. В сучасних реаліях молодь особливо потребує таких внутрішніх ресурсів, як життестійкість, стресостійкість, самостійність. На нашу думку, навчання сприяє активізації в учнів цих ресурсів для подолання викликів сьогодення [1]. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів засобами підручника є одним із

чинників підвищення мотивації до навчання. Збереження в учнів мотивації до навчання сприяє психологічній стійкості, яка допомагає їм протистояти випробуванням, що їх несе війна.

Отже, в умовах війни надзвичайно важливо підтримувати якість освіти. Сьогодні якість освіти визначає освітній процес, який дає учням відчуття безпеки і стабільності. На нашу думку, дистанційна форма організації освітнього процесу більше відповідає цим вимогам. Важливу роль у забезпеченні дистанційного навчання відіграє сучасний підручник, який є не лише джерелом інформації, а й інструментом розвитку самоосвіти. Здатність до самоосвіти стає однією з ключових компетенцій, яка допомагає учням адаптуватися в умовах екстремальної освітньої реальності.

Література

1. Дзюбко Л., Шатирко Л., Бучма В. Психологічні ресурси навчальної книги в організації освітнього процесу під час війни. *Ukraine: a year of indomitability. Effective practices of psychological assistance in war conditions. International research & training conference: Conference Proceedings* (Lublin, Poland – Kyiv, Ukraine, 4 March 2023), Lublin, 2023. С. 104–108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735203/1/Conference%20proceedings%202023-Lublin-3-104-108.pdf>
2. Про затвердження Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. URI: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-instruktivno-metodichnih-materialiv-dlya-provedennya-ekspertami-ekspertiz-elektronnih-versij-proektiv-pidruchnikiv>
3. Шатирко Л. О., Дзюбко Л. В., Бучма В. В., Гурова О. В. Психологічні вимоги до розроблення навчальної літератури для Нової української школи : методичні рекомендації / за наук. ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 33 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738062>

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Скальська Людмила Олександрівна,

молодший науковий співробітник

лабораторії загальної психології та

історії психології імені В. А. Роменця,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

orcid: 0000-0002-0233-4034

Горбачов Вадим Олександрович,

молодший науковий співробітник

лабораторії вікової психофізіології,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Дистанційна освіта в умовах війни стала не просто вимушеним заходом, а необхідністю для забезпечення безперервності навчального процесу. Військові дії на території України зумовили серйозні зміни в освітній системі, змусивши освітні заклади, учнів та вчителів адаптуватися до нових реалій. Така ситуація створила безпрецедентні виклики, які стосуються не лише організаційних аспектів навчання, але й психологічних, технологічних та соціальних проблем. Ця стаття аналізує основні особливості дистанційної освіти під час війни, виокремлюючи труднощі та переваги, а також пропонує рекомендації щодо покращення навчального процесу в таких умовах.

Однією з головних проблем дистанційного навчання в умовах війни є порушення інфраструктури. Руйнування комунікаційних ліній, перебої з електропостачанням і відсутність стабільного інтернет-зв'язку у багатьох регіонах країни значно ускладнюють проведення навчальних занять. Школи та університети змушені шукати альтернативні способи підтримки зв'язку між викладачами та учнями, використовуючи доступні платформи і месенджери.

Багато учнів, особливо в районах, що постраждали від військових дій, не мають доступу до необхідного обладнання, як-от комп'ютери, планшети або смартфони. Крім того, проблеми з доступом до якісного інтернету також обмежують можливості для повноцінного навчання. Це створює серйозну нерівність у доступі до освіти між учнями, що мають належні технічні засоби, та тими, хто позбавлений такої можливості.

Дистанційна освіта під час війни супроводжується високим рівнем стресу як у викладачів, так і в учнів. Постійна загроза життю, занепокоєння через рідних та близьких, а також невизначеність майбутнього суттєво впливають на психологічний стан учасників освітнього процесу. Це може призвести до зниження концентрації уваги, мотивації до навчання та ефективності засвоєння матеріалу.

Для багатьох учнів школа або університет є не лише місцем для здобуття знань, а й соціальним середовищем, де відбувається особистісний розвиток і спілкування. Умови дистанційного навчання під час війни, коли можливості для спілкування обмежені, можуть призвести до ізоляції та погіршення психологічного стану учнів.

Попри виклики, що постають перед освітнім процесом, використання цифрових платформ (Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams тощо) дає змогу забезпечити хоча б мінімальний рівень взаємодії між учнями та викладачами. Багато закладів освіти вдосконалюють свої підходи до організації дистанційного навчання, впроваджуючи нові методики та інструменти для роботи в умовах війни. Важливим аспектом є перегляд і адаптація навчальних програм до нових умов. Викладачі змушені скорочувати навчальні плани, виділяючи основні теми та акцентуючи на практичних завданнях, які можна виконувати у домашніх умовах. Водночас забезпечення гнучкості в підході до навчання стає ключовим завданням.

Попри всі складнощі, дистанційне навчання забезпечує певну гнучкість, даючи змогу учням навчатися у зручній для них час, що може бути важливим у складних умовах. Це також сприяє розвитку самостійності та відповідальності учнів за свій навчальний процес.

Використання електронних ресурсів дає змогу учням отримувати доступ до навчальних матеріалів з усього світу, що є важливим для розширення кругозору та здобуття нових знань.

Висновки. Дистанційна освіта в умовах війни стикається з багатьма викликами, пов'язаними з організаційними, психологічними та технічними

труднощами. Однак, завдяки використанню сучасних технологій та адаптації навчальних програм, освітні заклади продовжують забезпечувати можливість здобуття знань для учнів. Важливим аспектом є надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу, а також рівний доступ до технічних засобів для навчання. Подальший розвиток дистанційної освіти потребує постійної адаптації до мінливих умов і пошуку нових інструментів, що забезпечать ефективність навчання навіть у найскладніших обставинах.

Література

1. Барбінова А. О. та ін. Виклики дистанційного навчання в умовах війни в Україні: аналіз та рекомендації. *Педагогічні науки*, 1(35), 45–53. 2022.
2. Міщенко Л. П. Психологічні аспекти дистанційного навчання під час воєнних дій. *Освітні інновації*, 2(14), 24–29. 2023.
3. Радченко Ю. В. Особливості організації дистанційного навчання у кризових ситуаціях. *Інформаційні технології в освіті*, 3(50), 12–19. 2022.
4. Свірська О. М. Інноваційні підходи до дистанційного навчання в умовах війни : збірник наукових праць, 4(20), 70–76. 2023.
5. Костюк В. М., Петренко І. Г. Технічні та організаційні проблеми дистанційного навчання у військовий період. *Освіта і суспільство*, 2(10), 102–110. 2022.
6. ЮНЕСКО. Освіта під час війни: вплив на дітей і молодь : аналітичний звіт. 2022.