



**Формування мілітарної
ідентичності учнів України
в умовах воєнного часу**



Київ 2025

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г. С. Костюка



**Валерій Зливков, Олена Завгородня, Сергій Копилов, Світлана
Лукомська, Віра Чудакова, Владислав Медінцев, Євгеній Степура,
Олена Котух**

ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Практичний посібник

Київ – 2025

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г. С. Костюка

Лабораторія методології і теорії психології

**Валерій Зливков, Олена Завгородня, Сергій Копилов, Світлана
Лукомська, Віра Чудакова, Владислав Медінцев, Євгеній Степура,
Олена Котух**

**ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ УКРАЇНИ В
УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Практичний посібник

Київ – 2025

УДК 373.3/5.015.3:159.923.2:355]"364"(083.132) (075)

Ф-79

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України
(протокол № 8 від 26 червня 2025 р.)

Рецензенти:

Наталя Евдокимова – Ректор ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика», доктор психологічних наук, професор;

Олег Кокун – Дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

За редакцією В. Зливкова, С. Лукомської

Ф-79 Формування мілітарної ідентичності учнів України в умовах воєнного часу: практичний посібник/ Валерій Зливков, Олена Завгородня, Сергій Копилов [та ін. ; за ред. В. Зливкова, С. Лукомської] ; НАПН України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка, Лаб. методол. і теорії психол. – Київ : Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка, 2025. – 166 с.

Автори практичного посібника аналізують поняття мілітарної ідентичності, можливості її діагностики та формування, наводять діагностичні опитувальники, висвітлюють результати емпіричного дослідження мілітарних наративів і мілітарної ідентичності, обґрунтують технології формування мілітарної ідентичності в умовах воєнної повсякденності. Нинішня війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями (західної, східної чи південної). Акцент робиться на запобіганні насильницьким процесам конструювання ідентичності, а отже зосередитися на формуванні мілітарної як тимчасово консолідуючої соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в часи війни.

Посібник відрізняє доступний виклад матеріалу, він стане у нагоді педагогам, практичним психологам, педагогам, соціальним педагогам, волонтерам та всім, кому цікаві питання формування мілітарної ідентичності українців в умовах воєнного стану

УДК 373.3/5.015.3:159.923.2:355]"364"(083.132) (075)

Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0124U000229

© Валерій Зливков, Олена Завгородня, Сергій Копилов,
Світлана Лукомська, Віра Чудакова, Владислав Медінцев,
Євгеній Степура, Олена Котух,

© Інститут психології імені Г. С. Костюка,
2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ «МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	7
<i>В. Зливков</i> Мілітарна ідентичність: визначення поняття.....	7
<i>О. Завгородня</i> Формування мілітарних складових ідентичності школярів в демократіях та автократіях.....	14
<i>В. Мєдінцев</i> Психологічні складові формування професійної мілітарної ідентичності старшокласників.....	23
РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	33
<i>В. Зливков</i> Мілітарна ідентичність і травмівний досвід: результати емпіричного дослідження.....	33
<i>С. Лукомська</i> Вплив травмівного досвіду і посттравматичного зростання на мілітарну ідентичність українських дітей та підлітків: результати емпіричного дослідження.....	50
<i>О. Завгородня</i> Аналіз мілітарних мотивів в образотворчій діяльності школярів...68	
<i>В. Зливков, С. Лукомська, О. Котух</i> Концепт «ДІМ» у контексті мілітарної ідентичності українських підлітків: результати емпіричного дослідження.....	88
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	103
<i>С. Копилов</i> Діалого-культурологічні стратегії формування мілітарно-патріотичної ідентичності школярів.....	103
<i>В. Чудакова</i> Особливості формування компонентів мілітарної ідентичності та досвід реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, з використанням діагностичних, корекційно-розвивальних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту.....	118
<i>Є. Степура</i> Опис Шкали військово-професійної ідентичності як психодіагностичного інструменту.....	137
<i>О. Котух</i> Тренінг подолання кризи мілітарної ідентичності школярів.....	142
ВИСНОВКИ	
ДОДАТКИ	
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	

ВСТУП

Українська і зарубіжна наука за останнє двадцятиріччя збагатилася досить вагомим масивом праць, прямо або опосередковано присвячених взаємодії цивілізації та ідентичності, однак у нинішніх умовах, коли війна стала частиною повсякденності українців, актуалізувався інший її аспект – мілітарний. Російсько-українська війна проводить ревізію національної ідентичності українців і оприявлює такі важливі для буття кожної нації поняття патріотизму, альтруїзму, гуманізму, людяності. Нинішня війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями (західної, східної чи південної). Тому варто запобігти насильницьким процесам конструювання ідентичності, а отже зосередитися на формуванні мілітарної як тимчасово консолідуючої соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в часи війни.

Наукове осмислення сутності і ознак цивілізаційної ідентичності українства, її історичного і соціокультурного підґрунтя, з'ясування сучасних особливостей з погляду перспектив реалізації цивілізаційного вибору українського народу належить до винятково актуальних і все ще недостатньо досліджених проблем психологічної науки і практики. Особливо актуальним стає питання формування мілітарної ідентичності школярів в умовах воєнного часу, оскільки саме мілітарний, травмівний досвід характеризує повсякденне життя нинішніх українців.

Сучасні діти мали б стати першим поколінням, яке не зазнало б травм війни, і хоча війни супроводжують людство протягом усієї його історії та від давніх часів тема війни становить важливий предмет аналізу, усвідомлення можливості глобальних катастроф внаслідок застосування зброї масового знищення тривалий час були поза увагою вітчизняних науковців і практиків. Однак нині увага до проблем осмислення й розуміння війни та її впливу на ідентичність людей посилилася.

У даному посібнику проаналізовано поняття мілітарної ідентичності, можливості її діагностики та формування, наведено авторські діагностичні опитувальники, висвітлюють результати емпіричного дослідження мілітарних наративів і мілітарної ідентичності, обґрунтовано технології формування мілітарної ідентичності в умовах воєнної повсякденності.

Колектив авторів наголошує, що під час стихійних лих відбувається значний фізичний і психологічний вплив на суспільство (руйнування тисяч будівель, вбивства, каліцтво величезної кількості людей); допомога надходить переважно з віддалених районів (наприклад, міжнародна гуманітарна допомога або так звана підтримка з тилу), а у тисяч людей – як військових, так і цивільних – розвиваються посттравматичні стани. Сформована ж мілітарна ідентичність сприяє профілактиці вторинної травматизації, особливо у підлітковому віці, що доведено емпіричним дослідженням, висвітленим у даному посібнику.

РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ «МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

(В. Зливков)

Ідентичність – це багатогранне і динамічне поняття, яке в найширшому сенсі означає відчуття того, ким є людина, що відрізняє її від інших і що робить її цілісною особистістю. Феномен ідентичності виникає в рамках глобальної проблематики існування самої людини. У сучасному суспільстві структура «Я» його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності у порівнянні з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи подолання її кризи також набувають значної складності. Ідентичність – це широка концепція, що включає в себе всі якості особистісних сполучень, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних і культурних факторів. Можна сказати, що сформувався окремий науковий напрям – психологія ідентичності особистості.

Особистісна ідентичність – це унікальний набір рис, переконань, цінностей, здібностей та життєвого досвіду, який стосується самої людини. Сюди входить відповідь на питання: «Які мої сильні сторони? Що я люблю? Якими є мої життєві цілі?»

Соціальна ідентичність – це відчуття приналежності до різних соціальних груп (наприклад, сім'я, професійна група, етнічна спільнота, нація, релігійна конфесія). Соціальна ідентичність формується через усвідомлення спільних рис, цінностей та історії з членами цієї групи.

Національно-культурна ідентичність – це усвідомлення приналежності до певної культури, нації або етносу, вона ґрунтується на спільній мові, історії, традиціях, мистецтві та колективній пам'яті. Для українців це, наприклад, відчуття зв'язку з українською мовою, історією, символами та досвідом народу.

Люди відповідають на запитання «Хто Я?» не лише через досвід міжособистісної схожості чи відмінності, а через поєднання обох. Іншими словами, міжособистісні подібності та відмінності сприяють ідентичності людини, тобто «рисам та характеристики, соціальні відносини, ролі та членство в соціальних групах, які визначають, ким є людина» (D. Oyserman, Jr. N. A. Lewis, V. X. Yan, O. Fisher, p. 69). Відповідно, атрибути, які відрізняють людину від інших членів групи, формують «особисте Я», а атрибути, якими користуються інші члени групи, сприяють колективному Я, тобто «Ми» (M. Alvesson, K. Lee Ashcraft, R. Thomas). Замість того, щоб просто визнавати співіснування «особистого Я» та «соціального Я», як це зробили деякі теоретики ідентичності, B. W. Walker (2022) запропонував модель оптимальної відмінності, яка аналізує, як два аспекти особистості ідентичність взаємопов'язані. Завдяки своїй концепції оптимальної

відмінності він зосереджується на перевагах досягнення рівноваги між «особистим Я» та «соціальним Я». Надалі дослідники ідентичності далі досліджували плинність між цими двома аспектами і розробили різні погляди на взаємодію між особистими та соціальними компонентами ідентичності людини (R. S. Oporato, J. C. Turner). Звідси, «соціальне «Я» – це самовизначення, яке базується на подібності з іншими в соціальному порівнянні, натомість «особисте Я» – це самовизначення, яке відрізняє індивіда від інших у міжособистісному порівнянні.

Природа колективної ідентичності, компоненти та характеристики, а також зміни з часом, а також так звана національна ідентичність відображені у терміні Е. Дюркгейма про колективну свідомість. Індивідуальна ідентичність базується переважно на відчуттях та емоціях, які супроводжують людину в процесі життєвого досвіду. Натомість колективна ідентичність формується на груповому рівні завдяки соціальній взаємодії та конструюється уявленнями про минуле (історичний досвід спільноти), теперішнє (сучасне буття спільноти) та бажане майбутнє. А. Melucci (1989) визначає процес колективної ідентичності як інтерактивне, спільне визначення поля можливостей і обмежень, що пропонуються колективним діям кількох індивідів, які слід розуміти як процес, оскільки він сконструйований і обговорюється шляхом повторної активації відносин, які пов'язують індивідів з групами. Ідентифікація себе чи інших є питанням сенсу, а сенс завжди передбачає взаємодію: згоду та незгоду, згоду та інновації, спілкування та переговори. В моделі соціальної ідентичності (S. Reicher, N. Hopkins) стверджується, що ідентичності слід розуміти не просто як набір когнітивних функцій, а як практичні проекти. Іншими словами, колективні ідентичності постійно «будуються», і колективна дія є одним із факторів, які формують колективну ідентичність. Колективну ідентичність як процес можна аналітично розділити та розглядати з внутрішньої та зовнішньої точок зору. У соціальних конфліктах взаємність стає неможливою і починається конкуренція за обмежені ресурси. Обидва залучені суб'єкти заперечують ідентичність один одного і відмовляються надати своєму противнику те, що вони вимагають для себе. Конфлікт розриває взаємність взаємодії; супротивники стикаються через те, що є спільним для них обох, але що кожен відмовляється надати іншому. Окрім конкретних або символічних об'єктів, які поставлені на карту в конфлікті, люди завжди борються за можливість визнати себе та бути визнаними суб'єктами своїх дій. Соціальні актори вступають у конфлікт, щоб підтвердити ідентичність, якої їхній опонент відмовив їм, щоб знову привласнити щось, що їм належить, оскільки вони здатні визнати це своїм. Під час конфлікту внутрішня солідарність групи зміцнює ідентичність і гарантує її. Люди відчують зв'язок з іншими не тому, що вони мають однакові інтереси, а тому, що вони потребують цього зв'язку, щоб зрозуміти, що вони роблять (F. Polletta, J. M. Jasper). Солідарність, яка пов'язує людей з іншими, дає їм змогу утвердити себе як суб'єктів своїх дій і протистояти руйнуванню соціальних

відносин, спричиненому конфліктом. Крім того, вони вчаться збирати та зосереджувати свої ресурси, щоб знову привласнити те, що вони визнають своїм. Участь у формах колективної мобілізації чи соціальних рухах, участь у формах культурних інновацій, добровільні дії, натхненні альтруїзмом – усе це ґрунтується на потребі в ідентичності та допомагає її задовольнити.

Війна є потужним каталізатором та трансформатором ідентичності, впливаючи як на індивідуальному (особистісному), так і на колективному (національному/соціальному) рівнях. Вплив війни на ідентичність є амбівалентним: він може бути травматичним і деструктивним, але також адаптивним та консолідуючим.

Війна – загальнослов'янське слово утворене від іменника «виття» – воїн, споріднене латинському *venari* – «полювати», давньо німецькому *weida* – «полювання» і що цікаво, має той же самий корінь, що і «провина». Люди воювали впродовж всієї своєї історії. Притому, що будь яка війна згубна. Вона приносить більше руйнувань і страждань ніж вигоди, люди продовжують вести війни й виправдовувати їх. Між 1500 р. до н.е. та кінцем XX ст. відбулося 14500 війн, які забрали 3, 5 мільярдів життів, лише 300 р. миру. Найдавнішим свідченням доісторичних воїн є мезолітичний цвинтар у Джебель-Сахабі, якому встановлено 14000 р. Близько 45 відсотків скелетів мали сліди насильницької смерті. Про «необхідність воювати» говорили і у Стародавній Греції і Римі, і в Китаї та Індії, і в Середньовічній Європі. Найчастіше держави воювали щоб захопити чужі території і ресурси. Та інколи війни починали з абсолютно безглузвих причин. Наприклад, після того як команда однієї країни програла іншій країні, як це сталося у липні 1969 р. між Сальвадором і Гондурасом, коли безглуздий із сторонньої точки зору, зброєний конфлікт коштував понад 2000 життів та поховав інтеграційний проект Спільного ринку в Центральній Америці.

З теоретичної точки зору, концепція мілітарної ідентичності часто виражається у термінах на кшталт культура, настановлення, цінності та мотивація. Її також можна описати за допомогою теорії соціальної ідентичності. За Г. Таджфелом і Дж. Тернером, люди класифікують інших як приналежних до різних груп, а потім приймають ідентичність групи, до якої вважають себе належними, зрештою порівнюючи цю групу з іншими. На думку Г. Таджфела, кожна людина має потребу у позитивній соціальній ідентичності, яка є результатом соціального порівняння власної та чужої груп: «позитивна соціальна ідентичність може бути досягнута у більшості випадків тільки через відповідні міжгрупові соціальні порівняння. Якщо військовослужбовець високо оцінює статус збройних сил і пишається своєю приналежністю до них, то це буде сприяти створенню позитивної мілітарної ідентичності, якщо особа з дитинства виховується як майбутній військовий, вороже налаштований до будь-чого, відмінного її культурі, у неї формується мілітарна ідентичність, яка, зрештою, витісняє цивільну особистісну ідентичність. Відповідно, мілітарна ідентичність може бути стійкою (виражена самоідентифікація з позицією воїна, а не цивільної особи, війна

вважається образом і сенсом життя), ситуативною (залежно від контексту ідентифікація себе з військовими та цивільними, що базується на пріоритеті особистих інтересів) та несформованою (відсутність прихильності або слабка прихильність армійському досвіду, зазвичай характерна для солдатів строкової служби). Загалом, мілітарна ідентичність – це багатовимірне поняття, ключовими компонентами якого є патріотизм, агресивність, войовничість та колективізм.

Зміни в західній культурі позначилися на формуванні і верифікації ідентичності, оскільки складність «Я» індивіда збільшується разом із кількістю груп, організацій та ідентичностей, доступних йому. Тобто, в індивідуалістичних культурах сформувати мілітарну ідентичність набагато складніше, ніж у колективістичних.

Якщо українські реалії суттєво відрізняються від усіх попередніх, детально описаних воєн, то образ російського варвара загалом відповідає всім загарбницьким арміям світу, які розпочинали війни в інших державах, хіба що рівень насильства щодо цивільного населення України у росіян значно вищий.

Насильство на російсько-українській війні несумірне з цінностями сучасної цивілізації, особливо це виявляється в контексті того, що починаючи з серпня 1991 року українці будували країну безпечної демократії. Це не поодинокий випадок, не вторинний наслідок, а самостійна, цілком конкретна, добре усвідомлювана кожним російським солдатом ціль. Це продукт особистого досвіду, досвіду сімейного виховання, соціальних і культурних контекстів, де росли російські солдати. Протягом десятиліть у них формувався «психологічний імперіалізм», який не визнає індивідуальності, а отже й зумовлює прояви жорстокого насильства стосовно всіх, хто не підтримує їхнього світогляду.

Ми зазначаємо, що українці підтримують ліберальні політичні ідеології, які суттєво відрізняються від консервативної політичної ідеології росіян. Як правило, ліберали віддають перевагу захисту інших від шкоди та справедливому ставленню до всіх, вони поширюють свої моральні міркування на велике коло людей, включаючи друзів (а не лише сім'ю) та світ, а не власну націю (A. Waytz, R. Iyer, L. Young, J. Haidt, J. Graham). Хоча консерватори також підтримують моральні імперативи, спрямовані на уникнення страждань і прагнення встановити справедливість, вони додатково віддають перевагу низці інших моральних цінностей – занепокоєння щодо лояльності до своєї групи, поваги до традицій та авторитету, для них свобода особистості, як і будь-які прояви автономії не є важливими, оскільки роблять світ неконтрольованим, а отже й небезпечним для них (J. Haidt, J. Graham, C. Joseph). Говорячи мовою таксономії «Великої п'ятірки», представники ліберальної моральної ідеології характеризуються високим рівнем відкритості новому досвіду, а отже й кращою адаптивністю та здатністю інтегрувати свій життєвий (у тому числі й травмівний) досвід. Натомість консерватори адаптуються лише до традиційних, поколіннями усталених

умов, коли будь-яка зміна викликає у них сильний внутрішній супротив, а згодом – і агресію до всіх, хто дотримується інших поглядів. Психологію консервативно налаштованої людини, яка негативно ставиться до змін добре продемонстровано на прикладі літературного героя роману «Інтернат» Сергія Жадана: вчителя Паші «Давайте без мене? Завтра все буде як завжди, буде, як раніше, розмірені дні вдома, де кожен займається своїм, де все на своїх місцях, де немає нічого зайвого і нічого непотрібного» (С. Жадан, с. 308).

Таким чином, війна є екстремальним тестом для ідентичності, яка або загартовується через солідарність та набуття нових стійких ролей, або травмується через втрату безпеки та дезінтеграцію «Я».

Доведено, що мілітарна ідентичність є соціальною ідентичністю, яка формується та інтегрується в самооцінку, коли цивільна ідентичність стає менш помітною через військову інкультурацію. Спільний військовий досвід, соціальні зв'язки та довіра, а також важливість армії для учасників бойових дій, а також людей, які живуть під час воєн, підсилюють значимість мілітарної ідентичності у самооцінці. Додатковими чинниками зміцнення мілітарної ідентичності для військових є тривалість служби та кількість «завдань» на полі бою, а для цивільних – тривалість воєнних дій, досвід окупації/деокупації, соматичні та психологічні травми, зумовлені війною, тобто – практична неможливість як цивільних, так і військових, бути виключеними із простору військового життя. З одного боку, виражена мілітарна ідентичність сприяє позитивній Я-концепції військових, оскільки відповідає вимогам військової служби, а з іншого – мілітарна інкультурація та домінування мілітарних наративів у житті цивільних осіб, може сприяти проблематичному змішуванню особистої та соціальної ідентичностей, подальшому закріпленню мілітарної ідентичності в самооцінці, що погіршує ефективність функціонування у мирний час, але сприяє соціальній адаптації в часи війни та повоєнного відновлення.

Ми визначили ефективні шляхи формування національної та національно-культурної ідентичності в умовах російсько-української війни.

1. Культурно-мовна деколонізація.

Роль української мови. Утвердження як маркера ідентичності. Активне і свідоме переважання української мови в усіх сферах – освіті, медіа, культурі, побуті, державному управлінні. Війна прискорила ці процеси, перетворюючи мову на символ опору та свідомого розриву з «руським міром». Дерусифікація інформаційного простору. Створення якісного, конкурентного україномовного культурного продукту (кіно, музика, література, подкасти), що заміщує російський контент.

Відновлення історичної справедливості (деколонізація). Осмислення власної історії. Проведення державної політики деколонізації та декомунізації простору і свідомості. Це включає перейменування топонімів, демонтаж імперських пам'ятників, а головне – утвердження української інтерпретації історії як єдиної, що відображає національний досвід. Центрування на українському культурному спадку. Популяризація забутих

або замовчуваних імен, творів, історичних подій, які доводять самотність і тяглість української культури.

2. Формування пантеону героїв та колективної пам'яті.

Новітнє Геройство. Створення національного міфу опору. Вшанування та героїзація учасників бойових дій (військових і цивільних), які відстоюють суверенітет. Їхні історії стають основою нового національного наративу про незламність і мужність. Культурне відображення війни. Використання сучасного мистецтва (музика, лінопис, документалістика, фотографія) для фіксації та осмислення колективного досвіду опору, втрат і солідарності. Це допомагає інтегрувати травматичний досвід у національну ідентичність, перетворюючи його з джерела болю на джерело стійкості.

Меморіалізація та пам'ять. Розробка проєктів меморіалізації подій війни, зокрема, трагедій, пов'язаних з окупацією та воєнними злочинами (Буча, Ірпінь, Маріуполь), для збереження правди про війну та утвердження власної історичної суб'єктності.

3. Зміцнення громадянської солідарності.

Спільна діяльність та волонтерство. Практичне відчуття спільноти. Активна волонтерська діяльність та взаємодопомога, що об'єднують людей різних регіонів, мов і соціальних груп навколо спільної мети. Участь у спільній боротьбі створює афективну складову ідентичності – емоційне відчуття належності до сильної спільноти. Утвердження громадянськості. Посилення усвідомлення себе як громадянина України (незалежно від етнічного походження чи мови), для якого спільні цінності (свобода, демократія, незалежність) є визначальними.

Освітня робота. Формування національної свідомості в молоді: Інтеграція вивчення новітньої історії, патріотичного виховання та культурологічних знань у навчальні програми, орієнтуючись на формування критичного мислення та здатності протистояти ворожій пропаганді.

Війна значною мірою впливає на формування мілітарної ідентичності цивільних осіб. В Україні до 19-го століття дипломатичні, стратегічні та соціальні питання розглядали через військову, войовничу призму, навіть після 1991 року, коли рівень екзистенційної загрози існуванню України різко знизився, мілітаризм лишається культурним явищем, глибоко вкоріненим у нашій культурі. Таким чином, імовірно, що ветеранська ідентичність, окрім того, що зумовлена попередньою мілітарною ідентичністю, досвідом служби в армії та перехідним досвідом, може залишатися тісно пов'язаною з поглядами на важливість армії в суспільстві, сприйняттям і соціальною підтримкою військовою та цивільною спільнотами. Нині в Україні, як у свій час в Ізраїлі, відбувається розвиток перехідної або мілітарно-цивільної ідентичності, як ветеранів, так і всіх цивільних осіб, по суті, формується так званий *цивільний мілітаризм* (В. Kimmerling), який значною мірою зумовлює особистісну та соціальну ідентичність українців.

В цивільно мілітарному дискурсі йдеться не так про мілітарну семантику, як про неминучий процес жорстоких випробувань через страждання і смерть, спрямований проти індиферентного ставлення до трагедії і тотального горя воєнних реалій.

Література

1. Жадан С. Інтернат. Чернівці: Видавець Померанцев Святослав, 2021. 336 с.
2. Alvesson M., Lee Ashcraft K., Thomas R. Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. *Organization*. 2008. Vol. 15(1). P. 5-28.
3. Haidt J., Graham J., Joseph C. Above and below left-right: Ideological narratives and moral foundations. *Psychological Inquiry*. 2009. Vol. 20(2-3), P. 110-119.
4. Kimmerling B. Patterns of militarism in Israel. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*. 1993. Vol. 34(2), P. 196-223.
5. Melucci A. The process of collective identity. In *Social movements and culture*. 2013. P. 41-63.
6. Onorato R. S., Turner J. C. Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity. *European journal of social psychology*. 2004. Vol. 34(3), P. 257-278.
7. Oyserman D., Lewis Jr, N. A., Yan, V. X., Fisher O., O'Donnell S. C., Horowitz E. An identity-based motivation framework for self-regulation. *Psychological Inquiry*. 2017. Vol. 28(2-3), P. 139-147.
8. Polletta F., Jasper J. M. Collective identity and social movements. *Annual review of Sociology*. 2001. Vol. 27(1), P. 283-305.
9. Reicher S., Hopkins N. Seeking influence through characterizing self-categories: An analysis of anti-abortionist rhetoric. *British Journal of Social Psychology*. 1996 Vol. 35(2), P. 297-311.
10. Walker B. W. A dynamic reframing of the social/personal identity dichotomy. *Organizational Psychology Review*. 2022. Vol. 12(1), P.73-104.
11. Waytz A., Iyer R., Young L., Haidt J., Graham J. Ideological differences in the expanse of the moral circle. *Nature Communications*. 2019. Vol. 10(1), P. 1-12.

ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНИХ СКЛАДОВИХ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ДЕМОКРАТІЯХ І АВТОКРАТІЯХ

(О. Завгородня)

Питання мілітарних складових ідентичності українців тісно пов'язане із забезпеченням державної безпеки та є одним із пріоритетів в умовах війни. Це питання є актуальним і важливим в контексті України, що змушена шукати баланс між оборонною мобілізацією та демократичними цінностями, між патріотичним вихованням та критичним мисленням й гуманістичними орієнтирами. Ми спираємося на дослідження, які висвітлюють проблематику формування колективної ідентичності, включаючи мілітарну ідентичність [1; 2; 3; 4]. На думку С.М. Лукомської, мілітарна ідентичність має подвійну природу: вона становить виклик у мирний час, але стає ключовим фактором адаптації та психологічного виживання під час війни. Її формування слід розглядати не лише як соціальне явище, а й як індивідуальний механізм, який допомагає зберегти цілісність особистості в моменти кризи. Чинниками формування мілітарної ідентичності для цивільних є тривалість воєнних дій, досвід окупації/деокупації, соматичні та психологічні травми, зумовлені війною, практична неможливість бути виключеними з простору подій воєнного часу [5]. Особливо цінними для нас є дослідження, що розглядають формування мілітарної ідентичності в умовах екзистенційної загрози, — сприйняття себе як частини суспільства, що має бути готове до участі в збройному захисті держави [6; 7 та ін.]. В контексті воєнних злочинів, терористичних ракетних атак, руйнування інфраструктури формування мілітарних складових ідентичності цивільних громадян видається неунікним [8]. Одним з найменш досліджених і водночас найбільш суперечливих аспектів цього процесу є становлення мілітарних складових ідентичності школярів — сприйняття себе як частини суспільства, що в майбутньому має бути готове до участі в збройному захисті держави.

Мета дослідження — з'ясувати специфіку формування мілітарних складових ідентичності школярів у країнах із різними політичними режимами.

Мілітарна ідентичність охоплює когнітивні уявлення, емоційну прив'язаність і поведінкову готовність особи до оборони своєї держави. Мілітарна ідентичність — це компонент соціальної ідентичності, що формується в умовах впливу армії, культури безпеки, політичної мобілізації та досвіду війни. Вона включає в себе елементи патріотизму, дисципліни, готовності до самопожертви, сприйняття ворога та наративи героїзму [1; 9; 10]. У демократичних суспільствах ця ідентичність зазвичай вписана в рамки громадянської відповідальності, в авторитарних — стає частиною репресивної ідеології. Мілітарна ідентичність цивільних людей — це сукупність поглядів, переконань, емоцій і поведінкових настановлень, що формуються під впливом війни та військових конфліктів; включають такі елементи: розуміння ролі армії у захисті держави; особиста ідентифікація із

захисниками-військовими, волонтерами, героями війни; патріотизм, готовність особисто долучитися до боротьби за незалежність.

Ідентичність особистості є складною і динамічною конструкцією, що формується під впливом індивідуального досвіду, соціального контексту та політичного клімату. Освіта виступає одним із головних каналів трансляції ідеології та цінностей, особливо у періоди соціальної нестабільності, воєнного часу та постійних загроз. У таких умовах мілітарні компоненти ідентичності молоді стають ресурсом мобілізації суспільства [11; 12; 13].

Щодо школярів термін «мілітарна ідентичність» необхідно використовувати лише з уточненням контексту; слід підкреслити, що мова йде про процес формування або інтеграції окремих елементів мілітарної ідентичності з урахуванням вікових особливостей та соціальних умов. Тому термін «мілітарні компоненти ідентичності» може бути точнішим і доречнішим у контексті цивільних осіб підліткового й юнацького віку. Такий вік — вразливий період для формування особливостей ідентичності, адже молодь активно шукає соціальні орієнтири, розвиває здатність до морального судження, водночас ще не маючи сталого критичного мислення. Мілітарні компоненти ідентичності формуються на перетині громадянського, патріотичного та культурного виховання. Вони включають повагу до армії, почуття патріотизму, готовність до участі у волонтерстві та готовність до захисті держави в майбутньому.

Формування мілітарних складових ідентичності юних громадян є складним процесом, який відображає політичні, соціальні та культурні особливості системи, процеси національної мобілізації, легітимації політичної влади та формування лояльності громадян. У контексті зростаючих глобальних конфліктів та ескалації локальних загроз спостерігається посилення ролі освіти в структуризації уявлень про війну, ворога, героїзм і обов'язок. Освітні впливи на процес формування ідентичності можуть стимулювати молодь до активного самовизначенню як члена національної спільноти. У результаті молоді люди можуть усвідомити свою роль у захисті та розвитку спільноти, до якої вони прагнуть належати [14; 15].

Демократії, автократії орієнтовані на різні цінності, що через освіту транслуються учням, впливають на їх особисту ідентичність та відображають характер суспільства, в якому учні живуть.

У демократичних державах формування мілітарних компонентів ідентичності школярів відбувається на засадах поваги до прав людини, свободи совісті та плюралізму думок. Військова служба розглядається як форма громадянської відповідальності, а патріотизм — як усвідомлена ціннісна орієнтація. Авторитарні держави використовують освіту як засіб ідеологічного контролю та мілітаризації суспільства. У таких системах армія часто героїзується, а війна подається як невідворотна боротьба за виживання. Школярів виховують у дусі беззаперечного підпорядкування державним наративам. Окреслимо деякі приклади з міжнародного досвіду.

Автократична модель мілітарної ідентичності. В рф процес мілітаризації ідентичності школярів значно активізувався після 2014 року, а особливо після повномасштабного вторгнення в Україну у 2022 році. У навчальних програмах з'явилися уроки «Розмови про важливе», предмети про «традиційні цінності», а також «Основи безпеки і оборони». Держава активно впроваджує шкільні програми з так званого «патріотичного виховання», які включають участь у воєнізованих організаціях, обов'язкові уроки про «героїзм» у сучасній війні проти України, а також прославлення армії та силовиків як носіїв національної ідентичності. Мілітаризація освіти є елементом системної політики формування ідеологічної лояльності, мілітарна ідентичність є формою інструментального підпорядкування молоді державному наративу. Це породжує авторитарну форму соціалізації, у якій ідентичність громадянина визначається його обов'язком служити державі в її «священній» боротьбі. Концепція «фортеці в облозі» активно використовується для легітимації політики агресії та мобілізації населення. Важливу роль відіграє рух «Юнармія», у межах якого школярів залучають до стрілецької, строевої, тактичної підготовки і пропагандистських заходів. Такий підхід також реалізується на окупованих територіях з метою зміни української ідентичності дітей на рашистську [16; 17].

Основні механізми формування мілітарної ідентичності: політична героїзація минулого (особливо Другої світової війни); представлення сучасних воєн як необхідного «захисту» батьківщини; створення відразливого образу ворога (Україна, Захід); інституціоналізована співпраця між армією і школою.

Ці практики характерні для авторитарного режиму, який використовує інструменти ідеологічного контролю для формування лояльності і готовності до військової мобілізації та легітимації агресивної політики.

Освіта та мілітарна ідентичність у Пакистані. На відміну від рф, Пакистан має досвід реальних загроз, країна не є найбільшою в регіоні, мусила відстоювати свою незалежність. З огляду на те, що Пакистан виокремився з Індії шляхом мобілізації мас в ім'я релігії, іслам є невід'ємною частиною національної ідентичності пакистанців. Пакистан демонструє приклад поєднання авторитарних тенденцій і релігійного націоналізму в процесі формування ідентичності. Спостерігається тісне переплетення релігійної, національної та мілітарної ідентичності. Як показують дослідження [13; 18], державна система освіти використовує шкільні програми для трансляції уявлень про націю як сакральну єдність мусульманського народу, що перебуває під постійною загрозою з боку зовнішніх ворогів (передусім Індії). Навчальні програми прославляють джихад, героїзують війну з Індією та маргіналізують меншини. Школярів готують до армії через релігійно-ідеологічну та технічну підготовку. В умовах політичної нестабільності військово-релігійна риторика стає опорою для національної єдності, але водночас поглиблює суперечності в поліетнічному суспільстві. Мілітаризація шкільної освіти посилюється

участю армії у виховних проєктах, включенням військової символіки та наративів героїзму у шкільні підручники. Критичне осмислення політики держави — ускладнюється або табується. Небезпечною є схильність частини молоді до радикалізації, що створює ризик залучення в екстремістські угруповання. Згідно з дослідженнями [13], шкільна програма в державних школах систематично поєднує ісламське вчення з концепцією національної державності. Історія подається через призму боротьби мусульман проти індусів, прославляються військові перемоги та мучеництво [10; 18]. Мілітарна ідентичність школярів формується через: героїзацію армії як головного гаранта існування держави; інтеграцію релігійних образів у наратив про священний обов'язок захисту; дегуманізований образ ворога (Індія, індуси). Таким чином формується високий рівень готовності до військового захисту національного простору.

Екстремістські угруповання: насильницько-жертвна ідентичність. У радикальних спільнотах мілітарна ідентичність стає інструментом маніпуляції та рекрутингу. Діти навмисно залучаються до насильства, ідеалізується смерть в ім'я «вищої ідеї», формується культ самопожертви. Індивідуальна ідентичність стирається, натомість домінує колективна — побудована на ненависті до супротивника та абсолютному підпорядкуванні груповій ідеології. Навчання перетворюється на інструмент радикалізації, що є особливо небезпечним у регіонах із тривалими конфліктами. У межах терористичних і екстремістських груп, як-от ІДІЛ, формування мілітарної ідентичності дітей відбувається через радикалізовану соціалізацію. Діти залучаються до бойових дій, стратифікуються за віком та функціями, а навчання включає як ідеологічну, так і воєнну підготовку [19]. Особливостями впливу на формування ідентичності є рання індоктринація з використанням образу мученика; поєднання релігії з легітимацією насильства; стирання меж між дитинством і війною. Це призводить до глибоко травматизованої, водночас фанатично стабілізованої насильницько-жертвної ідентичності.

Ізраїль: мілітаризація та громадянськість в освітній моделі. Ізраїль — приклад демократичного суспільства, яке змушене існувати в умовах постійної воєнної напруги. Тут мілітарна ідентичність не заперечується, але активно рефлексується, балансується гуманістичними цінностями, плюралістичними тенденціями. Як свідчать дослідження [14, 20], важливу роль у цьому процесі відіграє освіта: з одного боку, вона формує базові навички оборони та готовності до служби, з іншого — навчає етичному мисленню, повазі до прав людини, плюралізму та толерантності.

Показово, що критика надмірної мілітаризації є легітимною частиною суспільного дискурсу в Ізраїлі. Таким чином, навіть у ситуації, коли націю об'єднує екзистенційна загроза, залишається простір для дискусії, морального вибору і формування гнучкої ідентичності.

Ізраїль — держава з розвиненою безпековою системою, що перебуває у стані перманентної загрози. Це зумовлює значну присутність військових тем

у шкільному дискурсі. Однак, на відміну від авторитарних моделей, Ізраїль впроваджує більш плюралістичні й критичні підходи. За останнє десятиліття спостерігається зсув від моделі «носія ідентичності» до «творця» — учня, який активно рефлексує національну ідентичність [20; 21].

Особливості формування мілітарної ідентичності - військова служба розглядається як обов'язок, але також як соціальний досвід; існують програми критичного обговорення конфліктів; враховується досвід меншин та альтернативних наративів. Мілітарна ідентичність формується в контексті політичного плюралізму і громадянської освіти. Освітні програми тісно пов'язані з потребами національної безпеки. Молодь бере участь у підготовчих курсах, має доступ до військово-технічних знань, найздібніших учнів залучають до спецпроектів Міністерства оборони [14]. Водночас суспільство активно обговорює ризики мілітаризації та врівноважує її через громадянське виховання; ведеться активна дискусія щодо меж мілітаризації освіти, а школа є простором співіснування військового патріотизму й демократичних цінностей. Мілітаризовані елементи, інтегровані в освітню та соціальну систему, є частиною національного наративу виживання, який в Ізраїлі підтримується суспільним консенсусом.

Так, є напрями, де простежується протидія жорстким мілітаризованим моделям: впровадження освітніх ініціатив, що орієнтовані на громадянське виховання, плюралізм і мирне співіснування; розвиток альтернативної служби; рефлексія в освітніх колах щодо необхідності критичного осмислення наративів «жертви й героїзму». Водночас: служба в армії — практично обов'язкова і вважається ключовим етапом соціалізації; шкільні програми часто інкорпорує патріотичні та безпекові наративи, навіть через неформальні освітні активності; мілітарна ідентичність може закріплюватись через систему ритуалів, свят, літературу та історію.

Тобто, на відміну від розслаблених тривалим миром і благополуччям країн, Ізраїль не протидіє, швидше сприяє мілітаризованій соціалізації, водночас намагається її осмислено інтегрувати в систему громадянської відповідальності. Це унікальне співіснування мілітарних і демократичних компонентів. На відміну від автократичних режимів, де мілітаризація виконує функцію тотального контролю, в Ізраїлі вона співіснує з відкритістю до самокритики та демократичної участі. В умовах постійної загрози збройного конфлікту служба в армії розглядається не лише як обов'язок, а як етап національної ініціації, що забезпечує інтеграцію в суспільство та формування національної ідентичності. У цьому контексті мілітарна ідентичність легітимізується не через репресивний примус, а через наратив виживання, який отримує широку суспільну підтримку. Водночас розвиваються ініціативи, спрямовані на критичне осмислення патріотизму, розвиток культурного діалогу та формування моральної автономії. Таким чином, ізраїльський приклад демонструє рефлексивну інтеграцію мілітаризації — співіснування мілітарних і громадянських компонентів у межах демократичного суспільства. Ізраїльський приклад складний і цінний,

бо це не ситуація «комфорту, миру, благополуччя», а реальність, у якій: екзистенційна загроза є постійною; мілітарна мобілізація — не просто політика, а питання виживання. За таких умов держава прагне залишатися демократичною, підтримувати свободу думки, навіть критику мілітарного порядку; залучення учнів до розуміння складності ситуації, до діалогу та відповідальності.

Завдання освіти в сприянні формуванню ідентичності. Освіти може бути інструментом не лише здобуття учнями знань, а й ідеологічного конструювання, впливу на молоду людину, культивування різних моделей громадянина, воїна чи мученика. Тому важливою є гуманізація освітніх програм. Водночас у контексті тривалих збройних конфліктів та екзистенційної загрози — як, наприклад, у випадку України, Ізраїлю — постає потреба в балансі між вихованням громадянської відповідальності, готовності до захисту та дотриманням принципів критичної свідомості й гуманізму.

Мілітарні складові ідентичності школярів формуються як відповідь на соціальні, політичні та культурні виклики. У демократичному контексті вони можуть стати підґрунтям для усвідомленого патріотизму та громадянської відповідальності, тоді як в авторитарних і радикалізованих режимах — бути знаряддям маніпуляції, індоктринації й легітимації насильства (див. таблицю).

Таблиця. Тип режиму та освітні підходи

Параметр	Пакистан	Рф	Ізраїль	Екстремістські угруповання
Політичний режим	Авторитарний з елементами демократії	Авторитарний	Демократичний	Неконвенційний (парадержавний)
Джерело легітимації патріотизму	Релігійно-націоналістичний дискурс	Історико-мілітарний наратив	Громадянська відповідальність, демократичні цінності	Ідеологічний ванатизм, переважно релігійний
Освітній підхід до національного виховання	Пропагандистський, з релігійним ухилом	Ідеологічно контрольований, державоцентричний	Плюралістичний, критичний	Індоктринаційний, з елементами мілітаризації
Образ ворога	Індія, релігійні меншини	Захід, Україна, внутрішні «зрадники»	Палестинські антиізраїльські угруповання (ХАМАС), Іран, його проксі	«Невірні», інші релігії / культури, ідеології
Залучення дітей та молоді	Ідеологічне, через шкільні програми та молодіжні організації	ідеологічне, через освітній контент (програми, підручники), через медіа, молодіжні проекти	Обов'язкова служба після школи	Безпосереднє, насильницьке, збройне залучення
Цінності, що культивуються	Релігійна відданість, вірність державі, готовність до жертви	Лояльність до влади, героїзація армії, агресія до Заходу, мілітаризм	Права людини, відповідальність, плюралізм, участь	Священна війна, самопожертва, ненависть до «ворогів віри»

Завдання освіти — не лише інформувати, а й сприяти формуванню ідентичності, з якою людина здатна протистояти як зовнішній агресії, так і внутрішній радикалізації. Формування мілітарних складових ідентичності юних громадян передбачає вплив на їх емоції, мислення, мотивацію, поведінку. Йдеться про такі аспекти: емоційно-мотиваційний (почуття гордості за героїв війни та державу, емоційний зв'язок із символами боротьби - прапором, героїчними постатями), розвиток стійкості та готовності протистояти труднощам), когнітивний (розуміння причин і наслідків війни, ролі армії у захисті держави, усвідомлення особистої відповідальності за майбутнє країни, формування уявлення про патріотизм як цінність), поведінковий (участь у волонтерських акціях, у благодійності для підтримки армії, прагнення до здобуття знань і навичок, необхідних для захисту держави, вибір професій, пов'язаних із військовою справою або громадянською безпекою). Крім освіти важливу роль у формуванні мілітарних складових ідентичності відіграють: медіа, родина, культурні наративи, досвід конфлікту, державна політика.

Українське суспільство переживає екзистенційну загрозу — наслідок загарбницької війни з боку РФ; з іншого — прагне залишатися демократичним, правовим і гуманістичним. В умовах масованих обстрілів, геноцидальних практик з боку агресора та щоденної втрати людських життів українське суспільство неминуче мобілізується, а формування мілітарних компонентів ідентичності учнів набуває особливої складності. Існують демократичні моделі, де навіть у стані тривалої загрози зберігається етичний плюралізм, і авторитарні, де мілітаризація означає деперсоналізацію й ідеологічне підпорядкування. З одного боку, потрібна мобілізація молоді, розвиток готовності до оборони, підтримка армії, культивування героїзму. З іншого — важливо уникнути втрати людяності й критичного мислення. Ефективна освітня політика має не лише враховувати потреби національної безпеки, а й забезпечувати розвиток критичного мислення. Особливої ваги набуває формування внутрішнього етичного компасу, що дає змогу учням співвідносити патріотичні настанови з гуманістичними цінностями.

Висновки. Формування мілітарної ідентичності учнів є складним процесом, що визначається політичним режимом, культурним контекстом, історичною пам'яттю та освітньою політикою. Аналіз освітніх практик у різних типах політичних систем свідчить про суттєві відмінності у способах і цілях цієї ідентифікації. В авторитарних режимах мілітарна ідентичність використовується як інструмент мобілізації та підпорядкування, що супроводжується ідеологічним тиском, агресивною риторикою та індоктринацією. Мілітаризація освіти в таких умовах слугує уніфікації мислення, легітимації насильства, агресії та анексії. Натомість у демократичних суспільствах — як, наприклад, в Ізраїлі — навіть в умовах постійної воєнної загрози можлива інтеграція патріотичного виховання з гуманістичними цінностями, критичним мисленням, плюралізмом та розвитком громадянської свідомості. Цей досвід особливо важливий для

країн, які, як і Україна, змушені захищати свою державність і водночас зберігати демократичну перспективу. Ізраїль демонструє, що гуманізація освіти, інклюзивність та ціннісна відкритість не суперечать національній безпеці, а, навпаки, зміцнюють її. Освіта має готувати громадян, здатних захищати не лише територіальну цілісність країни, а й її засадничі цінності. Для України, яка перебуває у стані повномасштабної війни, особливий виклик полягає в побудові такої моделі соціалізації молоді, яка поєднує готовність до оборони з збереженням людяності, критичності та етичної рефлексії. У цьому контексті демократично орієнтована Україна має історичний шанс створити унікальну модель патріотичного виховання — засновану на гідності, гуманізмі й солідарності, — що формує відповідальну, етично вмотивовану ідентичність, яка поєднує оборону батьківщини з захистом гуманістичних принципів. Доцільно орієнтуватися не на моделі країн із тривалим мирним досвідом та віддаленістю від воєнних загроз, а на приклади суспільств, які живуть під постійним тиском небезпеки, однак не втрачають демократичних і гуманістичних засад. Як зазначала Голда Меїр, «вони хочуть нас убити, а ми хочемо жити». У таких обставинах справді мало простору для компромісу — і саме тому зростає значення освіти, яка готує не лише до гідної відсічі агресору, а й до становлення вільних, відповідальних, здатних до критичного мислення громадян.

Література

1. Сміт А. Д. Національна ідентичність / пер. П. Тарашук. Київ: Основи, 1994. 224 с.
2. Чепелева, Н. В., Євдокімова, Н. О., Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., & Котух, О. В. Наративи становлення мілітарної ідентичності українців (XVI – XX століття) : монографія. Київ–Ніжин: Лисенко, 2024. 149с.
3. Caprar, D. V., Walker, B. W., & Ashforth, B. E. The dark side of strong identification in organizations: A conceptual review. *Academy of Management Annals*. 2022. Vol. 16(2), P. 759–805.
4. Spears, R. Social influence and group identity. *Annual Review of Psychology*. 2021. Vol. 72, 367–390. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-070620-111818>
5. Лукомська, С. О. Формування мілітарної ідентичності підлітків засобами цифрових ігор. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 28, 106–110. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.19>
6. Артеменко, А., Батаєва, К. Мілітарна ідентичність та соціальна адаптація ветеранів АТО/ООС : монографія. Харків: ХГУ «НУА». 2022. 192с.
7. Зливков, В., Лукомська, С. Нариси з історії становлення мілітарної ідентичності українців : монографія. Київ: Лисенко М. М., 2023. 140с.
8. Степико, М. Трансформації ідентичностей громадян України в часи російської агресії. *Стратегічна панорама*. 2022. №2, С.76–88. <https://doi.org/10.53679/2616-9460.2.2022.07>

9. Dodge, J., Kintzle, S., Sullivan, K., & Castro, C. Importance of military identity in understanding the relationship between post-traumatic stress disorder and adverse family functioning for post-9/11 veterans. *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services*. 2024. Vol. 12(2), P.109–118. <https://doi.org/10.1080/21635781.2024.2331717>
10. Haqqani, H. Pakistan: Between mosque and military. *Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace*. <http://dx.doi.org/10.2307/20031762>
11. Oren, N., & Bar-Tal, D. Ethos and identity: Expressions and changes in the Israeli Jewish society. *Studies in Psychology*. 2006. Vol. 27(3), P. 293–316. <https://doi.org/10.1174/021093906778965035>
12. Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (Eds.). *The discursive construction of national identity* (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press. 2009.
13. Qazi, M. H. Exploring links between national education and students' militaristic national identity constructions – A case study of Pakistani state schools in Islamabad. *Journal of Curriculum Studies*. 2020. Vol.52(4), P.516–532. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755997>
14. Терент'єва, А. Досвід держави Ізраїль щодо управління безпекою цивільного населення в умовах кризових ситуацій. *Науковий вісник: Державне управління*. 2023. Вип. 2(14), С. 310–333. [https://doi.org/10.33269/2618-0065-2023-2\(14\)-310-333](https://doi.org/10.33269/2618-0065-2023-2(14)-310-333)
15. Qazi, M. H. Construction of students' religious national identities in Pakistani state schools and its implications for minorities. *A Journal of Comparative and International Education*. 2021. Vol. 53(2), P.181–198. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1886053>
16. Gonchar, M. Educational policy of the Russian administration in the occupied Kherson region (late February – October 2022). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2023. Vol. 2. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270951>
17. Snyder, T. The war in Ukraine has unleashed a new word. *The New York Times*. 2022. April 22. <https://www.nytimes.com/2022/04/22/magazine/ruscism-ukraine-russia-war.html>
18. Durrani, N., & Dunne, M. Curriculum and national identity: Exploring the links between religion and nation in Pakistan. *Journal of Curriculum Studies*. 2010. Vol. 42(2), P.215–240. <https://doi.org/10.1080/00220270903312208>
19. Nagy, M. (2022). Children in terrorism. *Journal of Eastern European Criminal Law*. Vol. 1, P. 21–30.
20. Cohen, E., Hod, Y., & Ben-Zvi, D. From “carrier” to “creator”: The re-construction of national identity in more inclusive terms. *Journal of the Learning Sciences*. 2023. Vol. 32(3), P.427–454. <https://doi.org/10.1080/10508406.2023.2185147>

21. Ariely, G. Testing the national identity argument in a time of crisis – Evidence from Israel. *Nationalities Papers*. 2024. Vol.52(1), P.205–221. <https://doi.org/10.1017/nps.2023.12>

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

(В. Медінцев)

Вступ

Термін «мілітарний» (military) несе в собі кілька значень, які в українській виражаються за допомогою слів військовий, армійський, армія, воїн, військовослужбовець. Умовна перевага поняття «мілітарна ідентичність» полягає в його багатозначності, яка розкривається за допомогою декількох концептів – армійська ідентичність (співвідносна зі службою в армії), військова ідентичність (співвідносна з участю у військових операціях), ідентичність військовослужбовця (як чинного, так і колишнього) (Bataeva, Artemenko, 2018).

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

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

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

Мілітарна ідентичність тісно пов'язана з транзитом (*transition*) або, вірніше, з двома транзитами – переходом з цивільного життя в армійське поле (після військової мобілізації або добровільного вступу до лав Збройних сил) і зворотним переходом з армії в цивільне поле (після демобілізації або звільнення за станом здоров'я), які отримали назву «*civilian-to - military transition*» і «*military-to-civilian transition*». Якщо перший транзит передбачає формування мілітарної ідентичності, то другий транзит співвідноситься з феноменом постмілітарної ідентичності. Термін «транзити ідентичності» (*identity transitions*), фіксує габітуальний дрейф від мілітарної до громадянської (або навпаки) ідентичності, який може тривати від декількох днів до декількох років. При аналізі стадій транзиту мілітарної ідентичності можна виокремити, зокрема, такі:

1. Сепарація (*Separation*): індивід віддаляється від звичного контексту суспільного життя, приймаючи нові правила/звичаї і трансgressує колишню ідентичність.

2. Лімінальність (*Liminality*): індивід не належить ні попередньому, ні новому соціальному контексту.

3. Інкорпорування (*Incorporation*): індивід втягується в нову соціальну структуру, часто з більш високим статусним рівнем, ніж попередня група.

Транзит ідентичності може співвідноситися (хоча і необов'язково) з «кризою ідентичності» (за Е.Еріксон), який свідчить про незавершеність переходу, конфлікт ідентичностей (колишньої і нової), коли особистість ще не сформувала нові переконання і цінності, або прийняті цінності не дозволяють їй досягти значущих результатів в життєвих практиках. Військова ідентичність виникає, коли людина починає ідентифікувати себе з армією/військовими, що найчастіше відбувається після мобілізації в армію, але може почати формуватися і до служби, наприклад, у військових сім'ях або кадетських корпусах. На думку сучасних соціологів, велике значення у формуванні мілітарної ідентичності має вік вступу на службу в армію. Якщо рекрутування відбувається в 18-20 років (вік, який багато соціологів включають в інтервал формативних років), висока ймовірність глибокої ресоціалізації і засвоєння мілітарної культури, від цінностей якої індивіду

досить складно буде дистанціюватися після повернення з армії. Високий ступінь мілітарної ідентичності (сильна ідентифікація з армією) є предиктором складнощів в період постмілітарної реадаптації. Військовослужбовці, які добровільно прийшли служити в армію в більш пізньому віці з уже сформованою соціальною ідентичністю, найімовірніше, сформують множинну ідентичність, в якій будуть поєднуватися нові і старі патерни соціальних ідентифікацій; вони з більшою легкістю зможуть здійснити зворотний дрейф з армії в цивільне життя.

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

Складові професійної ідентичності

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

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

Перехід від навчання до роботи являє собою динамічний процес, у якому учні переходять між різними модальностями ідентичності. Ідентичності, які випускник розвиває на етапі закінчення навчання, є уявними і виникають лише в тому сенсі, що вони містять аспекти, які

відповідають вимогам щодо типу людини, включаючи передбачувані набори навичок і поведінкові компетенції. Вони також можуть відрізнятися з точки зору того, наскільки вони добре сформовані, фактичні чи ідейні. Чим більш відповідними є ці нові ідентичності фактичним ідентичностям, які їм знадобляться для функціонування на ринку праці, тим успішнішим може бути випускник у переговорах щодо вступу та переконанні роботодавців у тому, що він підходить для даної ролі. Будучи значущими брамниками, роботодавці стверджують, що зазвичай заявлені ідентичності випускників висувуються вперед. Це діє не лише під час найму, а й на ранньому етапі кар'єри.

Розвиток професійної ідентичності також важливий для старшокласників, щоб «досягти гарного навчання, почуватися впевнено та залишатися мотивованим» (Jensen and Jetten 2016, с. 1034). Вказані автори виявили, що учням необхідно розвинути свої професійні ідентичності, щоб зрозуміти, що передбачає їхня професія, візуалізувати себе в цій галузі та зрозуміти, ким вони є та чого прагнуть досягти. Не ототожнюючи себе з обраною професією, випускники стають незалученими та втрачають мотивацію, що негативно впливає на впевненість у собі, постановку цілей та академічну успішність.

Професійна соціалізація

Одним з компонентів професійної соціалізації є визначення ідентичності як форми професійного розвитку, яка покращує стосунки випускника з трудовим життям і потенційно розширює можливості. Тан і його колеги (2017) підтвердили важливість професійних практичних знань і способів їх застосування, включаючи кодекси поведінки. Одним із ефектів формування професійної ідентичності є те, що молоді люди потенційно можуть розвивати більш згуртоване ставлення до свого трудового життя, часто через участь у формах професійної соціалізації, прямо чи опосередковано, що дозволяє як інтерналізувати, так і відтворити основні норми та цінності, пов'язані з професійним життям. Виховання норм і цінностей є особливо доречним, оскільки вони забезпечують структуру як для сенсу, так і для дій у робочому контексті, що допомагає особам отримати контроль над новим середовищем, а також діяти за домінуючим (іноді мовчазним) організаційно-культурним сценарієм. З цим пов'язано пристосування людини до свого трудового життя та те, наскільки почуття автономії та *самоавторства* вона здатна набути в процесі.

Робота Бакстера-Маголди (1998) про самоавторство розглядає формування ідентичності в термінах руху від більш пробних або фрагментарних початкових позицій новачка до більш впевненої позиції. Самоавторство означає довіру своєму внутрішньому голосу, не бути обмеженим цінностями та інтересами інших і таким чином робити внесок у професійну спільноту через нові перспективи та знання. Поняття самоавторства загалом узгоджується з виміром професійної

самоефективності Тана та ін. (2017), тобто впевненості у здатності виконувати роботу. Траєкторія до більш сильного самоавторства може спонукати до дослідження кар'єри, переходячи від початкової точки експериментування зі сферою кар'єри до отримання кращого розуміння роботи, до міцнішого та більш обґрунтованого відчуття себе як професіонала. Це дає змогу молодій людині розробити більш чітку наративну карту того, що є можливим та досяжним в певному професійному контексті. Бакстер Маголда виокремив стадії самоавторства, коли люди покладаються на зовнішні підказки та не усвідомлюють власних цінностей та ідентичності. Професійна соціалізація та саморефлексія призведуть до роздоріжжя та збільшення визнання власних цінностей та зміни в прийнятті до оцінки представлених знань та інформації. Самоавторство визначається як слухання, але не обмеження іншими, і здатністю інтерпретувати знання, досвід і вибір. Останній етап характеризується новими перспективами та внеском у професію, а дії визначаються внутрішніми переконаннями та самосвідомістю. *Сильніше самоавторство призводить до вищих рівнів професійної ідентичності.*

Роль людського та соціального капіталу

Ступінь, до якого випускники можуть домовитися про доступ до працевлаштування, передбачає не тільки розвиток навичок, яких вони набули під час навчання. В дію вступають ширші ресурси, які надають додаткові рівні цінного досвіду, розуміння, культурних знань, поведінкових схильностей і установок, які наближають молодих людей до ринку праці та його можливостей. Відповідно, людський капітал у формі спеціалізованих або загальних знань, які цінують роботодавці, часто потребує доповнення додатковим набором капіталів, які не тільки визнаються та винагороджуються в певній галузі, але й допомагають отримати доступ до структур із ширшими можливостями. Хоча традиційні показники людського капіталу, такі як формальна кваліфікація, є важливими самі по собі, вони не обов'язково перетворюються на гарантований успіх на ринку праці. Розробляючи концепцію капіталу працевлаштування, Peeters et al. (2019) розрізняють людський капітал, який розуміється як сукупність знань, навичок і ставлень, і соціальний капітал у формі міцності та якості соціальних відносин. Обидві ці форми капіталу діють у кількох вимірах, які є специфічними (застосовуються до певної роботи), загальними (застосовуються до ширших аспектів розвитку кар'єри та розвитку), вони розвиваються в часі протягом трудового життя. Соціальний капітал фактично є соціалізованою формою знань і навичок, що містяться в людському капіталі, оскільки він мобілізується через соціальні зв'язки та мережі, що додатково збагачує його цінність. Додаткові форми цінних знань, пов'язаних із зайнятістю, генеруються через соціальні мережі, взаємодії та стосунки, які люди формують із значущими людьми в даній сфері зайнятості, можуть призвести до формування професійної ідентичності через забезпечення

більшого розуміння кар'єри та обізнаності та зміцнення «публічного визнання претензій на певні ресурси» (Lin 2001, с. 20).

Іншою важливою формою капіталу є культурний капітал, який індивіди можуть надбати в термінах культурно відповідних знань, схильностей і ставлень, які бажані в організації. Значна частина вартості культурного капіталу залежить від сфери зайнятості, в якій він визнаний і підтверджений. Завдання для випускників полягає в тому, щоб мати можливість використовувати форми культурного капіталу, втіленого та символічного, які роблять себе привабливими для потенційних роботодавців і які сигналізують про їх особливу цінність для даного робочого місця. Дослідження виявили триваючу нерівність серед висококваліфікованих випускників у плані культивування та розгортання культурного капіталу (Ashley and Empson 2017; Bathmaker et al. 2013). Проте на різноманітному ринку праці культурний капітал відноситься до широкого спектру сфер, а не лише до сфери еліти, яка оцінює традиційні форми втіленого капіталу, набутого учнями та студентами середнього класу.

У випадку з випускниками вищих навчальних закладів існує низка актуальних проблем у розвитку та розгортанні соціального та культурного капіталу. Один із них полягає в тому, якою мірою ширший досвід, часто зовнішній по відношенню до формального навчання, може сприяти збагаченню культурного капіталу, включаючи набуття культурних цінностей способів практики та знань. Вплив досвіду роботи та навчання, пов'язаного з роботою, має потенціал для використання значних культурних знань і розуміння, так само, як це може дозволити студенту відкрити важливі набори соціальних стосунків із важливими іншими особами у своїй цільовій сфері. По-перше, доступ до важливих суб'єктів працевлаштування, організацій і сайтів робочих місць може спочатку підвищити видимість випускника для роботодавців. Вони фактично стають більш помітними, безпосередніми та потенційно довіреними. По-друге, це передає значні знання, пов'язані з працевлаштуванням, які вони можуть використати не лише на робочому місці, але й під час переговорів щодо найму, де вони мають сигналізувати про готовність працювати. Такі знання нелегко формально отримати лише в контексті освіти. По-третє, це може допомогти зміцнити зв'язок індивіда з трудовим життям, включаючи його суб'єктивне та рефлексивне усвідомлення своїх цінностей, появу їхнього професійного «я». Таким чином, більший соціальний капітал забезпечить більш сильне формування професійної ідентичності. Окрім того, більший культурний капітал позитивно пов'язаний із формуванням професійної ідентичності.

Процес конструювання професійної ідентичності

Існують два принципово різні підходи до досліджень професійної ідентичності. Перший підхід розглядає ідентифікацію як стан буття, пояснює, як індивід бачить себе по відношенню до своєї професії. Фахівці з професійної ідентифікації досліджували антецеденти, які можуть

передбачити, якою мірою людина може сприймати свою професію як самовизначаючу, і наслідки цього. Другий підхід зосереджується на розумінні змісту або значення професійної ідентичності та процесу, за допомогою якого це значення конструюється. Замість того, щоб розглядати ідентифікацію як стан, література про конструювання ідентичності надає індивідам роль агента у створенні власного професійного образу Я.

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

Професійна ідентифікація була описана як з точки зору теорії персональної ідентичності, так і з точки зору теорії соціальної ідентичності. Теорія персональної ідентичності передбачає, що різні ідентичності людини (робочі та неробочі) розташовані ієрархічно відповідно до їх помітності. Таким чином, сила професійної ідентифікації — це відносний ранг професійного самовизначення людини по відношенню до інших ролей індивіда або членства в соціальних групах у його самоієрархії. Сильна ідентифікація означає, що індивід вважає певну соціальну групу чи роль визначальною характеристикою того, ким він є як особа. Теорія соціальної ідентичності, яка припускає, що люди класифікують себе та інших за різними соціальними категоріями, доповнює цю точку зору, припускаючи, що люди мотивовані до ототожнення зі своєю професією, оскільки це зменшує невизначеність і забезпечує самовдосконалення. Ідентифікація з цінною професією дозволяє молодим людям досягти та підтримувати позитивне уявлення про себе. І теоретики персональної ідентичності, і теоретики соціальної ідентичності сходяться на думці, що коли працівники ототожнюються зі своєю професією, вони включатимуть відмінні професійні цінності та ставлення до своєї власної самоідентичності в результаті цього членства, а також виконуватимуть рольові очікування від своєї професії. Загалом сильна ідентифікація асоціюється з позитивними результатами. Інтерналізовані професійні цінності стають позитивно самовизначальними для працівників. Таким чином, чим більше когнітивно прив'язані індивіди до своєї професії, тим з більшою емоційною відданістю вони будуть виконувати свої професійні обов'язки. Ідентифікація також позитивно пов'язана з самооцінкою людини, а високий рівень професійної ідентифікації призводить до більшого задоволення від професії та більшої підтримки поза рольової поведінки.

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

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

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

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

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

Післямова

Вибір старшокласниками військових професій може бути зумовлений різними причинами, однак у будь-якому випадку є одним із найвідповідальніших рішень, які приймають молоді люди на початку свого самостійного життя. За всієї розвиненості сучасного науково-психологічного інструментарію оцінити, наскільки вибір військової професії адекватний схильностям особи, її інтелектуальним, емоційним та іншим психологічним властивостям все ще не є можливим. Тому на етапі формування професійної мілітарної ідентичності у навчальних закладах особливу відповідальність несуть педагоги, які обирають та застосовують методологічні засоби, що відповідають поставленим педагогічним цілям.

Як показано вище, у психологічній науці професійна ідентифікація, її складові та фактори розвитку розглядаються в різних аспектах, причому в деяких з них думки дослідників суттєво різняться. І це також необхідно враховувати педагогам під час вибору та використанні тих чи інших методик формування професійної мілітарної ідентичності своїх учнів.

Мілітарна професійна ідентичність, процеси та закономірності її формування в основних своїх психологічних компонентах подібна до інших видів професійних ідентичностей. Вона відноситься до групи професій із підвищеним рівнем ризику для життя професіонала. У зв'язку з цим люди, які обирають ці професії, повинні мати особливі морально-вольові якості та

фізичну підготовку. Відповідно, педагогічні програми формування мілітарної професійної ідентичності повинні, окрім розглянутих вище психологічних складових, включати компоненти, спрямовані на розвиток високих морально-вольових якостей та фізичної досконалості старшокласників.

Література

Ajjawi, R., and J. Higgs. Learning to reason: a journey of professional socialisation. *Advances in Health Sciences Education*. 2008. Vol. 13 (2), P. 133-150.

Bataeva, E., Artemenko, A. Concept of Military Identity in Modern Sociology. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University*. 2018. С. 29-35. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2018-40-03>.

Baxter Magolda, M. Developing self-Authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*. 1998. Vol. 39 (2), P. 143–156.

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

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

Burke, P.J. Identity change. *Social Psychology Quarterly*. 2006. Vol. 69, P. 81-96.

Ibarra, H. Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44(4), P.764—791.

Huntington S. P. The soldier and the State. London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1957.

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

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

РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І ТРАВМІВНИЙ ДОСВІД: результати емпіричного дослідження

(В. Зливков)

Війна призводить до постійної напруги, емоційних змін, масових людських страждань, зниження рівня психологічного благополуччя. Крім того, вже понад два роки в інформаційному полі ключовими є дані про наслідки війни, які шокують кожного українця. Доведено, що війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями, тому варто запобігти насильницьким процесам конструювання ідентичності, а зосередитися на формуванні тимчасово консолідуючої мілітарної соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в буремні часи війни, особливо це стосується нинішніх підлітків, яким випало жити на зламі епох, бути учасниками страшної, кривавої війни, пандемії, боротьби за виживання, що, безумовно, позначилося на їх психологічному благополуччі.

Соціалізація мілітарної культури починається, коли військовослужбовці вивчають звичаї, практики, норми та правила поведінки у Збройних силах, саме на цьому етапі зазвичай (у мирний час!) відбувається перше формування мілітарної ідентичності, оскільки армія є «тотальною інституцією» з високим рівнем соціальної інтеграції, регламентації та соціального контролю, по суті, вступ до Збройних сил позбавляє новобранця його цивільного «Я» (у мирний час таких обрядом ініціації була присяга). Завдяки соціалізації мілітарних моделей поведінки, одягу та ритуалів ті, хто служить в армії, розвивають культурну приналежність, яка може існувати ще довго після служби (J. T. Wadolowski). Звідси, *мілітарна ідентичність визначається як ступінь, за яким солдати та офіцери мотивовані та готові інтерналізувати виражені цінності та цілі збройних сил*. Вважається, що ця ідентифікація має значний вплив як на досвід служби, так і на перехід до після армійського життя, коли люди намагаються примирити свою військову та цивільну ідентичність, що може стати проблематичним, якщо трансфер ідентичності не відбувається. А. Woodward, M. Jenkins (2011) на прикладі військовослужбовців Британії визначили три ключові аспекти трансферу мілітарної ідентичності до цивільної, а у випадку перехідної, так званої мілітарно-цивільної, вони будуть необхідними для соціальної адаптації та психологічного благополуччя не лише військових, а й цивільних. Зокрема, це використання професійних військових навичок (для цивільного населення – навичок самозахисту, самозбереження в містах та відкритій, часто замінованій, місцевості), потреба в братерстві (для цивільних більше соціальна підтримка) і досвід участі в подіях світового значення (вже сьогодні українські цивільні говорять про те, що пишаються жити в епоху таких трансформацій).

Під мілітарною (воєнною) повсякденністю ми розуміємо весь комплекс повсякденно-побутових реалій людей, в яких провідну роль відіграє «військовий фактор». До воєнної повсякденності слід віднести фронтову повсякденність – самі війни та збройні локальні конфлікти, а також тилкову повсякденність – реалії, що їх супроводжують – ротації, забезпечення повсякденних потреб життєдіяльності військових угруповань, волонтерство тощо. Ми провели опитування 64 вчителів загальноосвітніх шкіл м. Києва задля визначення того, як мілітарна повсякденність впливає на виконання ними своїх професійних обов'язків та адаптацію до умов війни.

Вплив війни на повсякденне життя українців є глибоким і всеосяжним. Поняття «мілітарна повсякденність» описує, як війна інтегрувалася в буденність кожного громадянина, торкнувшись усіх сфер життя.

Таблиця 1

Ключові аспекти мілітарної повсякденності педагогів

Аспект	Кількість (%)	Опис
Безпека як пріоритет	63 (98,44%)	Сигнали повітряної тривоги, правила "двох стін", укриття та "тривожні валізки" стали звичною реальністю. Це вплинуло на психологічний стан, змусивши багатьох жити в постійній напрузі.
Зміни в матеріальному становищі	41 (64,07%)	Війна призвела до значних економічних потрясінь. Багато людей втратили роботу, доходи впали, а ціни на товари та послуги зросли. Це змусило українців переглянути свої витрати, шукати нові джерела доходу або адаптуватися до складніших умов.
Солідарність	37 (57,81%)	Війна пробудила безпрецедентний рівень солідарності та самоорганізації. Волонтерство, донати на ЗСУ, допомога внутрішньо переміщеним особам, плетіння маскувальних сіток, виготовлення окопних свічок — все це стало невід'ємною частиною життя. Люди об'єднуються у громади, щоб підтримувати одне одного та армію.
Культурна трансформація.	34 (53,13%)	Культура під час війни набула нового значення. Вона стала символом незламності та опору. Виставки, концерти, театральні вистави, що проводяться, попри загрозу, допомагають людям відволіктися, знайти емоційну підтримку та відчуття зв'язок з мирним життям. Крім того, війна сприяла зростанню національної самосвідомості та відродженню української мови.

Війна кардинально змінила самосприйняття українців. Вони відчують себе не просто громадянами, а частиною великої боротьби за існування. Це зміцнило патріотичні настрої та сформувало нову колективну ідентичність. Попри всі труднощі, українці демонструють неймовірну стійкість та здатність адаптуватися. Вони знаходять способи продовжувати жити, працювати, творити і будувати майбутнє, навіть в умовах постійної небезпеки. Тобто, мілітарна повсякденність – це не просто набір нових звичок, а глибока соціальна трансформація, яка змінює суспільство на всіх рівнях. Це виклик, який українці гідно приймають, демонструючи всьому світу свою силу духу та незламність.

Концепція мілітарної ідентичності виражається у термінах на кшталт культура, настановлення, цінності та мотивація, вона проявляється зокрема й у внутрішній мотивації брати участь у певних видах поведінки (результати якої підкреслюють самоефективність, життєстійкість та адаптованість людини) та уникати ситуацій, де цінність життя особистості ставиться під питання, як це відбувається в умовах воєнного часу (B. Schrader).

Все наше життя нині відбувається в умовах воєнної повсякденності, відповідно і ідентичність набуває мілітарних ознак – тож мова йде про соціальну і особистісну мілітарну ідентичність українців, які під час війни завжди формуються під впливом травмівного досвіду.

Ідентичність – це термін, який часто використовується для опису ролей, цілей, цінностей та переконань щодо світу, які люди приймають, щоб надати своєму життю відчуття напрямку та мети (R. S. Onorato, J. C. Turner).

Формування ідентичності є важливою частиною нормального розвитку і відбувається протягом усього життя від народження, через дитинство та юність, доросле життя та старість. Ідентичність, включаючи відчуття себе як достатньо хорошої, інтеграцію емоцій та інтелекту, базове усвідомлення емоційного стану, відчуття безпеки та цілісності як особистості, і навіть базове сприйняття того, ким людина є насправді, порушується травмою розвитку, оскільки базове виживання має пріоритет над нормальним розвитком особистості та використовує ресурси, які зазвичай виділяються на нього. Рання травма змінює траєкторію розвитку мозку, оскільки середовище, що характеризується страхом та нехтуванням, наприклад, викликає іншу адаптацію мозкових ланцюгів, ніж безпека, захищеність та любов. Чим раніше в середньому виникає дистрес, тим глибший його вплив.

Завдання розвитку ідентичності в дорослому віці, досить складне (хоча й корисне) для тих, хто отримав безпечне, безпечне та збагачуюче виховання, особливо складне для тих, хто бореться з наслідками травми розвитку. Через затримки розвитку та наслідки травми в дорослому віці, які часто включають зловживання психоактивними речовинами, розлади харчової поведінки, депресію, підвищений ризик багатьох проблем зі здоров'ям, проблеми з поведінкою та труднощі в особистих стосунках та професійному розвитку, розвиток ідентичності затримується.

Ми базуємось на концепції зв'язку соціальної ідентичності зі здоров'ям (Т. Cruwys, С. Haslam), за яким інтерналізована групова приналежність (тобто соціальна ідентичність) може бути попередником, посередником і результатом пережитої травми. І хоча ми стверджуємо, що членство в групі та соціальна ідентичність є основою реакцій на екстремальний стрес, у представленому аналізі ми орієнтуємося на роль соціальних ідентичностей та пов'язаних з ними ресурсів, що походять від членства в групі, як посередників зв'язків між травматичним досвідом і посттравматичними наслідками. Ми використовуємо термін «ресурси соціальної ідентичності» для опису соціально-психологічних можливостей, які впливають із внутрішнього членства в групі, таких як підтримка, солідарність і приналежність. Це дозволяє нам інтегрувати всі групові ресурси, такі як соціальний капітал, соціальні зв'язки та відчуття спільноти, для аналізу посттравматичних реакцій. Ми стверджуємо, що структура соціальної ідентичності забезпечує корисну перспективу для розуміння різної реакції на травматичний досвід.

Травма може зумовити посттравматичне зростання, яке виникає через спроби адаптуватися до травматичної події та викликані нею страждання і розлади; нами доведено, що посттравматичні розлади є необхідною передумовою для посттравматичного зростання (С. Лукомська, О. Мельник). Це відбувається тому, що надзвичайний дистрес після травми спонукає до переоцінки власного самовідчуття, процес, який представляє як серйозний розрив в особистісній ідентичності, так і дає можливість інтегрувати та переоцінити себе у світлі травми. Посттравматичне зростання передбачає три ключові аспекти: (а) зміну поглядів на себе, що включає більше усвідомлення можливостей і мети життя, (б) збагачені зв'язки з іншими та (в) зміну життєвих пріоритетів. Звідси, стикаючись з травмою, людина часто стикається й з необхідністю зміни соціальної ідентичності, яка, у свою чергу, є засобом посттравматичного зростання. Дійсно, підтверджуючи таку можливість, багато людей, які постраждали від травми, повідомляють, що вони більше не бачать себе тією ж людиною, якою вони були до травми. Зокрема, іноді вони повідомляють про зміни, які відображають більш позитивний погляд на їхнє соціальне «Я», їхні стосунки з іншими, а також на їх роль і місце у світі.

У сукупності наведений вище аналіз вказує на новий спосіб мислення про травму, який зосереджується на оцінці її соціально-психологічних вимірів, особливо тих, які стосуються соціальної ідентичності людей, які пережили травму. Серед іншого, це має потенціал для покращення нашого розуміння дуже різних траєкторій травм, які є очевидними, навіть коли люди переживають ту саму травму. Наприклад, ми знаємо, що вплив травматичного досвіду можна пом'якшити за допомогою доступу до ресурсів соціальної ідентичності, таких як міцність соціальної ідентифікації людини з відповідними групами, пов'язаними з травмою, доступ до групової соціальної підтримки, їх відчуття спільної долі та спільного досвіду,

заснованого на ідентичності і групова довіра. Ми також знаємо, що слабша реакція на травму більш ймовірна, коли травма компрометує цінні соціальні ідентичності. Тому вкрай важливо, щоб концептуалізація посттравматичного стресового розладу не відокремлювала травмованих осіб від соціального контексту, в якому вони пережили травму. Наголошувати на ролі окремих патологій, нехтуючи роллю, яку відіграють ширші суспільні практики та структурні фактори, які сприяють породженню та лікуванню травм, ставить під загрозу як наше наукове розуміння, так і ефективну практику.

Мілітарна повсякденність глибоко трансформувала як особистісну, так і соціальну ідентичність українців. Зміни в соціальній ідентичності характеризуються насамперед, зростанням патріотизму, національної єдності та, іноді, колективним посттравматичним зростанням. Зміни в особистісній ідентичності стосуються переоцінки цінностей та посилення особистісної відповідальності.

Загалом мілітарна повсякденність формує травмівну ідентичність, яка за сприятливих умов набуває характеру колективного посттравматичного зростання.

Травмівна ідентичність характеризується труднощами в емоційній регуляції, концентрації уваги та пам'яті, самосприйнятті, спотвореним сприйняттям винних у насильстві, труднощами у стосунках з іншими людьми та сенсом життя, орієнтованим на виживання – «вижити будь-якою ціною».

Раніше припускалося, що травмівний досвід у дитинстві зумовлює дифузійну ідентичність, натомість нині є дані, що подібне твердження вірне для сексуального насилля, а інші види травмівного досвіду на статусах ідентичності не позначаються (C. R. Brewin).

Ми вважаємо, що можуть існувати фактори, що сприяють позитивному розвитку ідентичності та пом'якшують негативний вплив травматичного досвіду на розвиток ідентичності. Наприклад, соціальна підтримка як зовнішній ресурс та резилентність як внутрішній ресурс мають велике значення для подолання негативного життєвого досвіду. Більше того, позитивні характеристики особистості, такі як просоціальність, можуть відігравати важливу роль у розвитку цілісної ідентичності навіть за умови негативного життєвого досвіду. Крім того, довгострокові наслідки травматичного досвіду можуть призвести не лише до негативних наслідків. Наприклад, є докази того, що молодь, яка зазнала потенційно травматичних подій без симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), повідомляла про вищий рівень сприйнятої соціальної підтримки, а також про менший рівень подолання, орієнтованого на уникнення. Також існує велика кількість літератури, яка свідчить про те, що травматичний досвід, незважаючи на його негативний зміст, може також сприяти деяким позитивним змінам у житті, таким як посттравматичний розвиток

Травмівні події можуть змусити людей сумніватися та переоцінювати свої зобов'язання щодо цих ролей, цілей, цінностей та переконань. Наприклад, деякі люди можуть визначати свою ідентичність значною мірою

навколо своєї ролі батьків або подружжя. Смерть дитини або партнера може мати глибокий вплив на ідентичність, наділену роллю, якої більше не існує. Так само травмівні події можуть зробити певні цілі менш досяжними та можуть поставити під сумнів переконання людини про світ (наприклад, світ – безпечне місце, люди загалом хороші), що призводить до зміни цінностей та перспектив. Занепокоєння та тривога щодо нездатності вирішити різні проблеми ідентичності стали називати *дистресом ідентичності* (S. L. Berman, M. Montgomery, W. M. Kurtines). Дистрес, пов'язаний з ідентичністю, пов'язують з травмою та посттравматичним стресовим розладом

Окрім того, що травма впливає на ідентичність, ідентичність також може впливати на те, як травма сприймається, інтерпретується та переживається. Наші переконання про світ (наприклад, все відбувається з певної причини, люди в основному жорстокі та егоїстичні), наші релігійні переконання (наприклад, Бог не дасть мені більше, ніж я можу витримати, мої страждання будуть винагороджені) та політичні переконання (наприклад, правлячі фракції злі та потребують повалення) – все це служить для того, щоб поставити наші травми в певну перспективу, що може зробити їх легшими або важчими для переживання. І. А. Кіра з колегами (2017) розробили модель травми ідентичності, яка визначає різні способи, за допомогою яких виразність ідентичності може опосередковувати та пом'якшувати вплив травми на психічне здоров'я. Травми, засновані на дискримінації та екзистенційній загрозі для групової та індивідуальної ідентичності, можуть бути особливо шкідливими (А. Bombay, К. Matheson, Н. Anisman). Ступінь, до якої пережита травма пов'язана з ідентичністю людини, був названий центральністю події і є важливим фактором у відновленні після травми, допомагаючи визначити, чи призведе результуючий дистрес до ПТСР чи посттравматичного розвитку (D. M. Boykin, J. Anyanwu). Загалом, травмівні події з вищою заявленою центральною позицією, як правило, більш позитивно пов'язані з розвитком та підтримкою симптомів ПТСР (A. D. Brown, D. Antonius).

Травмівні події також можуть бути включені в ідентичність людини, оскільки вони стають визначальними моментами в її житті. Ці події можуть стати поворотними або орієнтирними точками в її очікуваннях щодо майбутнього. З цього моменту вони можуть бачити себе жертвою або тим, хто вижив (В. А. Morris, М. Campbell, М. Dwyer). Злочини на ґрунті ненависті, скоєні проти них, можуть поглибити або зруйнувати їхню приналежність та ідентифікацію з цільовою групою. Припускається, що коли етнічна ідентичність пов'язана з травмою, деякі люди можуть захисно дистанціюватися від своєї культури походження. Аналогічно, запобігання переживанню подібної травми іншими може стати кар'єрною метою або надихнути на відчуття мети в житті, часто це є так званим різновидом цілеспрямованого усвідомлення «реактивним розвитком», і він має послідовні асоціації з ресурсами, що сприяють розвитку ідентичності, такими як діяльність, соціальне благополуччя та відданість меті.

Ідентичність дорослих з невирішеною травмою розвитку часто організована навколо того, щоб бути тим, хто вижив, та підтримувати базову безпеку у стосунках з іншими, що призводить до повторної травматизації та зневіри, запобігаючи переживанням, орієнтованим на зростання. Люди в цій ситуації сильно ототожнюються з «травматичним «Я»» на шкоду більш інклюзивному, гнучкому відчуттю себе. Люди зі значною травмою розвитку рано дисоціюються від свого оточення та від себе – останній механізм виживання – і можуть залишатися відірваними від себе протягом дитинства, підліткового віку та ранньої дорослості, усвідомлюючи, що сталося, лише тоді, коли немає іншого вибору, окрім як це зробити.

З огляду на ці міркування, ми виділяємо ключові способи, якими ідентичність, як правило, формується під впливом попереднього травматичного досвіду. Розуміння цих основних тем, які часто є результатом дисоціативного впливу на травмовану особистість, може допомогти людям розпізнати складні області, щоб вони могли вжити заходів для відновлення, відновлення та особистісного зростання.

Колективне посттравматичне зростання українців – це явище, що описує позитивні психологічні та соціальні зміни, які відбуваються в українському суспільстві внаслідок переживання масштабної травми, спричиненої війною. Це не просто одужання від травми, а розвиток нового, глибшого розуміння життя та світу.

Таблиця 2

Особливості колективного посттравматичного зростання українців

Основні виміри	Опис
Посилення національної ідентичності та єдності	Війна стала каталізатором для формування сильної та єдиної української ідентичності. Перед обличчям спільного ворога, регіональні, мовні та політичні розбіжності відійшли на другий план. Зростає відчуття гордості за свою країну, культуру та мову.
Розвиток соціального капіталу	Війна призвела до безпрецедентної мобілізації суспільства. Волонтерство, допомога військовим та вимушеним переселенцям стали нормою. Це зміцнило соціальні зв'язки, підвищило рівень довіри між людьми та створило потужну мережу взаємодопомоги.
Переоцінка життєвих цінностей	Багато українців переосмислили свої життєві пріоритети. Матеріальні цінності поступилися місцем таким поняттям, як свобода, незалежність, життя, родина та безпека. Люди почали більше цінувати мирні моменти та зв'язки з близькими.
Підвищення психологічної стійкості	Переживши небезпеку та втрати, багато українців виявили в собі неймовірну внутрішню силу. Це

	проявляється у здатності адаптуватися до складних умов, зберігати оптимізм та незламність духу, що є ключовим для подолання наслідків війни.
Нові освітні та культурні можливості	З'явилися нові можливості для онлайн-навчання та професійної перекваліфікації, що допомагає людям адаптуватися до нових умов ринку праці. Українські митці та культурні діячі використовують свій талант для привернення уваги світу до подій в Україні, що відкриває нові можливості для міжнародного визнання.
Відродження національних духовних цінностей	Російська агресія, що супроводжується ідеологією «руського мира», прискорила відмову від нав'язаних історично духовних наративів. Українці все більше усвідомлюють свою власну духовну спадщину, пов'язану з національною ідентичністю, а не з іноземними ідеологіями. Це проявляється у переході до українських церков, відродженні національних традицій та зміцненні патріотичних настроїв.

Хоча колективне зростання складається з індивідуальних переживань, воно має свої особливості: масштабність (посттравматичне зростання охоплює тисячі людей, а не окремих індивідів, що робить його потужним чинником соціальних змін); спільний досвід (спільна травма об'єднує людей і формує унікальний колективний досвід, який сприяє формуванню нової соціальної пам'яті; соціальний вплив (колективне зростання має довготривалий вплив на політику, культуру та економіку країни, оскільки воно змінює саму основу суспільства). Колективне посттравматичне зростання українців – це складний, але важливий процес, що свідчить про стійкість, адаптивність та незламність нації. Спільне переживання духовної кризи та її подолання створює міцний зв'язок між людьми, формуючи нову, більш глибоку колективну ідентичність. Це об'єднує націю на духовному рівні. Війна зробила солідарність однією з найважливіших духовних цінностей. Співчуття, взаємодопомога, волонтерство та готовність жертвувати своїм часом та ресурсами заради ближнього стали не просто громадськими діями, а духовними проявами. Це є свідченням того, що любов до ближнього, яка є наріжним каменем багатьох релігійних та духовних вчень, набула нового, практичного сенсу.

Щоб визначити вплив мілітарної повсякденності на ідентичність вчителів, ми розробили анкету, яка складалася із трьох ключових блоків: професійна, громадянська та особистісна ідентичність.

Професійна ідентичність. Чи змінилися ролі, методи викладання, взаємодія з учнями та батьками? Якщо «так», то як саме? Чи впливає травма

війни на виконання вами ваших професійних обов'язків? Якщо «так», то як саме?

Громадянська ідентичність. Наскільки зміцнилося ваше відчуття належності до української нації? Що особисто ви робите для перемоги України і чому навчаєте учнів? Оцініть свій внесок у патріотичне виховання учнів (за шкалою від нуля до 10)

Особистісна ідентичність. Чи вплинула війна на ваші особисті цінності, погляди на життя та емоційний стан? Якщо «так», то як саме? Чи зміцнилася ваша стійкість, чи відчуваєте ви більше тривоги та невизначеності? Чи є щось, що допомагає вам адаптуватися до умов війни?

Проаналізувавши відповіді на питання вчителів, ми можемо говорити, що і професійна, і громадянська, і особистісна ідентичність набувають ознак мілітарності.

Таблиця 3

Особливості мілітарної професійної ідентичності педагогів

Аспекти мілітарної ідентичності	Так/Ні (у %) або середні значення	Опис
Професійна ідентичність		
Чи змінилися ролі, методи викладання, взаємодія з учнями та батьками?	39 (60,94%) так, 28 (39,06%) ні	«Ми вже не просто передавачі знань – ми стали наставниками, психологами, волонтерами і навіть організаторами безпеки», «Ми змушені були більше спілкуватися з ними на неформальні теми, щоб зрозуміти їхній емоційний стан.»
Чи стали ви більш активними учасниками волонтерського руху, чи ваша робота набула більш патріотичного спрямування?	47 (73,44%) так, 17 (26,56%) ні	«Війна не залишила нам вибору – кожен вчитель в Україні став частиною великого патріотичного руху. Це виявляється не лише у волонтерстві, а й у глибинних змінах у нашій професійній діяльності»
Громадянська ідентичність		
Наскільки зміцнилося ваше відчуття належності до української нації? (за шкалою від нуля до 10)	8,82 (середнє значення)	«В умовах постійної небезпеки школа перетворилася на «острівце» стабільності та безпеки», «Кожен з нас – борець на своєму фронті», «Мова стала зброєю», «Матеріальні цінності відійшли на другий план, а свобода, незалежність, безпека та людські стосунки набули

		першорядного значення»
Що особисто ви робите для перемоги України і чому навчаєте учнів? Оцініть свій внесок у патріотичне виховання учнів (за шкалою від нуля до 10)	6,18 (середнє значення)	«Я роблю все, щоб освітній процес не зупинявся», «Я збираю донати для ЗСУ, плету маскувальні сітки, це наш спосіб бути корисними, я не можу бути на передовій, але можу допомогти тим, хто там», «Я вчу учнів любити свою країну, її історію, мову і культуру, розповідаю про наших героїв, про важливість свободи і незалежності»
Особистісна ідентичність		
Чи вплинула війна на ваші особисті цінності, погляди на життя та емоційний стан? Якщо «так», то як саме?	61 (95,31%) так, 3 (4,69%) ні	«До війни я зосереджувався на кар'єрних досягненнях, комфорті та матеріальних благах. Зараз безпека, життя та здоров'я стали найважливішими», «Погляди на життя змінилися від індивідуалістичних до колективних», «Але виснажливо жити в умовах постійної загрози життю, я теж боюсь не так загинути, як отримати важкі поранення»
Чи є щось, що допомагає вам адаптуватися до умов війни?	42 (65,63%) так, 22 (34,37%) ні	«Війна змусила нас усіх вчитися новому. Ми навчилися проводити уроки в укриттях», «Насправді, я не можу впоратися з цим наодинці. Мене підтримує наша спільнота. Колеги завжди готові допомогти, замінити, підтримати добрим словом»

Нові ролі педагогів: «агенти безпеки», «психологи», «волонтери». Замість простого викладання, вчителі зосередилися на розвитку життєво важливих навичок: критичного мислення, патріотизму, стійкості, емоційного інтелекту та навичок адаптації. Волонтерство стало інтегроване в освітній процес. Вчителі залучають дітей до збору допомоги, роз'яснюють важливість підтримки армії, навчають їх соціальній відповідальності. Вчителі розповідають про те, як вони допомагають учням впоратися зі страхом і травмою: «Я вчу їх, що важливо не панікувати, а діяти. Я показую, що навіть у найскладніші моменти є люди, на яких можна покластися».

Отже, впливати на формування мілітарної ідентичності школярів та студентів не можливо без сформованої мілітарної ідентичності вчителів. Школи мають бути безпечним місцем для педагогів і для дітей, тому в основі формування мілітарної ідентичності – безпека учасників освітнього процесу, з якою тісно пов'язана мілітарна самоефективність – насамперед, розуміння розміщення укриттів та бомбосховищ в місті чи в селищі, здатність надавати

першу медичну допомогу при пораненнях та першу психологічну допомогу у стані гострого стресу. Вчителі в зоні бойових дій не просто є постачальниками освітніх послуг. Вони служать порадиниками, посередниками, відволікачами, наставниками, тобто перед вчителями, які самі зазнають багатьох особистих травм, постає завдання вміти самим справлятися із різного роду травмами війни та допомагати долати їх своїм учням. За таких умов ще однією складовою мілітарної ідентичності вчителів стає креативність, яка передбачає й гнучкість в організації навчального процесу з урахуванням обстрілів, повітряних тривог, відсутності світла та психологічних травм учнів. Всі вчителі повинні оволодіти навичками першої психологічної допомоги травмованим війною дітям.

Як свідчить досвід повоєнних країн, діти хочуть щоб школі говорили про події, свідками яких вони були під час війни, а не замовчувати їх. Діти вважають війну частиною власного мілітарного досвіду і колективного досвіду своєї країни. Мирна освіта (peace education) передбачає акцент на захисті інтересів власної країни у правовому полі, а не на демілітаризації, як вважалося раніше, індивідуальній та колективній відповідальності, розвитку комунікативних навичок, вміння конструктивно вирішувати конфлікти, толерантності до невизначеності та гендерної рівності. Зазначимо, що під час війни населенню властивий світогляд, орієнтований на конфлікт (різні форми конфлікту стають нормативними у воєнному суспільстві) натомість після війни актуалізується світогляд, орієнтований на діалог, тобто важливою стає трансформація агресії у творчість, усвідомлення та обговорення своїх страхів, образ та гніву.

Ми констатуємо, що нині є ознаки кризи мілітарної ідентичності підлітків, оскільки й досі в суспільстві лише формується єдиний наратив війни, крім того, проживання в умовах хронічної екстремальності, щоденні обстріли, руйнування міст і селищ, загибелі цивільних та військових, характеризують політравматизацію мілітарного досвіду та негативно позначаються на психологічному благополуччі підлітків. Криза мілітарної ідентичності – це соціально-психологічне явище, яке виникає внаслідок конфлікту між нав'язаними або прийнятими мілітарними цінностями та особистими переконаннями, етичними нормами або мирним способом життя. Це особливо актуально в умовах війни або тривалої мілітаризації суспільства.

Втім, оскільки даний хронічний (ймовірно, вже токсичний стрес війни) не має чітко визначеного завершення, підлітки змушені до нього адаптуватися, використовуючи власний життєвий досвід (часто вже не пам'ятаючи того, що було до війни) та моделі поведінки дорослих, нерідко суперечливі, неадаптивні.

Підлітки повернулися до практики ведення щоденників (і продовжили вести блоги у соціальних мережах). Особливо практика щоденників була поширена на окупованих територіях та територіях активних бойових дій. Переважно підлітки вели короткі щоденні записи, але іноді, ризикуючи життям, знімали міні сюжети. Один із найвідоміших – фільм Владислава

П'ятіна, було показано на фестивалі в Нью-Йорку. Владислав 75 днів пробув в окупації у Маріуполі, втратив дім. Він знімає давно. У своєму документальному фільмі показав Маріуполь до війни та під час окупації. Відео знімав на телефон. Коли той розрядився, дістав стару батьківську камеру. У стрічці є кадри, як підліток разом з родиною ховається від російських ракет у підвалі, як бомблять їхніх сусідів. Зазнято, як люди рубають дрова, щоб приготувати їсти, та топлять сніг, аби була вода, як ділять між собою одну картоплину. На це неможливо спокійно дивитися. Влад устиг зафіксувати масштаби руйнувань у місті. Ось уривок зі щоденника хлопця: «Я хотів, щоб через ці кадри люди могли хоч якось відчувати все, що коїлося з нами в Маріуполі. Одна з найважливіших пісень в моєму житті, яка врятувала мою психіку тоді, – «Imagine» Джона Леннона. Тому я вирішив, що вона буде на початку фільму. Наше місто було неймовірним, зеленим і комфортним, місто для митців, для створення чогось нового. Місто, щоб бути самим собою. В одну мить воно перетворилося на бійню, де люди повзли для того, щоб вижити та не стати м'ясом». Зараз Владиславу 20 років він живе у Дубліні, навчається на журналіста. Хочє бути оператором та режисером. Фільм про Маріуполь мріє відправити на Канський фестиваль.

Жанром, який здійснив тріумфальне повернення з незаслуженого маргінесу у вітчизняному літературознавстві останніх десятиліть, звісно, є щоденник. Після початку російської агресії на Сході України, він став чи не найзатребуванішим жанром. Свої враження, думки й припущення, а також свою участь у подіях новітньої історії квапилися засвідчити і безпосередньо учасники, бійці АТО, і опосередковано причетні – волонтери, журналісти та ін. Першим жанром, який повноцінно увійшов в обіг після повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 р., так само став щоденник. Про свої рефлексії розповідали і фронтовики, приміром, «Літопис» (2022) Олександра Хоменка, «Вогневий вал» (2022) Олега Бородея й звичайні, пересічні українці в тилу, як-от «Щоденник агресії» (2022) Андрія Куркова та ін. У масиві опублікованих щоденників двох етапів яскраво та змістовно увиразнилося явище жіночого щоденника: серед найвідоміших друкованих видань згадаймо «Приватний щоденник. Майдан. Війна...» (2015) Марії Матіос, «Нотатки на полях війни» (2022) Любові Долик, «Райські яблучка» (2023) Ірен Роздобудько та ін.

«У мене рана на спині, у сестри – видерта шкіра, поранення голови, мамі видерли м'ясо на руці й дірка в нозі». Це свідчення 8-річного хлопчика, який впродовж трьох місяців жив в окупованому Маріуполі. Його історія стала частиною проєкту «Щоденники війни: непочуті голоси українських дітей».

Серед цих 14-ти історій є історія Аріни Первуніної. Вона їхала з Херсона до Миколаєва разом з татом, братом і сестрою. Їхню машину обстріляли росіяни. У тата було 17 поранень. 13-річна дівчинка самотійно витягла з машини брата і сестру, хоча сама мала поранення. Її тато, на жаль,

помер. Дівчинка досі картає себе за те, що попросила батька, який на той момент жив в Одесі, забрати їх. І у неї є такий меседж у щоденнику: «Я не хочу жити. Навіщо таке життя без тата? Напевно, це моє покарання за те, що не змовчала, а подзвонила татові, не перетерпіла. Якби я не зателефонувала йому, то все було б добре, всі були б живі».

10-річна Іванка з Білої Церкви почала вести військовий щоденник у день загибелі батька, який був військовим: «Тато був такий героїчний, що не здався в полон, а одразу пішов в атаку». Дівчинка згадує, що до повномасштабної війни кожної неділі ходили з батьком до басейну. А ще часом їздили до нього в частину, коли мама була на роботі: «Там було дуже красиво, але коли я цю частину побачила розбомблену – вона була зрівняна з землею, то зовсім не впізнала». На місці зруйнованої частини мама Іванки, Любов, знайшла фотографії з татового кабінету – це фото конвалій, які дівчинка разом із батьком знайшла у лісі. Іванка спершу не вірила, що тато загинув. Любов згадує, що оговтатися допоміг реабілітаційно-психологічний табір. Після прийняття втрати дівчинка з мамою почала створювати електронну книгу пам'яті та збирати невеликий музей вдома. На думку Любові, домашній музей допоможе зберегти пам'ять: «Будеш показувати своїм діткам, своїм внукам. Розкажеш, як ти прожила цей час, який він для тебе був. Можливо, якісь слова скажеш у кінці щоденника, щоб це все була історія... Дуже тяжка...» – сказала жінка.

14-річна Марія в перші дні повномасштабного вторгнення перебувала у Маріуполі. «Раніше я інколи записувала свої будні, щоб далі повертатися до минулого і дивитися, як я виросла у якихось досягненнях. У зв'язку з війною я почала його вести, тому що не знала, чи ми зможемо зустрітися з моїми знайомими, чи я взагалі доживу до цього всього. Мені хотілося це записати, щоб потім, можливо, хтось би знайшов, кудись виклав, і тільки по цих записах нас би хтось знайшов».

12-річна Єва описала життя у Харкові під час бомбардувань та обстрілів у перші дні війни. Вона з бабусею провела цей час у підвалі. «Я почала писати цей щоденник, щоб допомогти собі впоратися із болісними почуттями та записати пережите, щоб через багато років я могла згадувати, як моє дитинство було зруйноване війною».

Таким чином, щоденникові записи підлітків під час війни є цінним джерелом для розуміння того, як формується їхня мілітарна ідентичність. Ці записи відображають не лише повсякденні події, а й глибокі психологічні зміни, переосмислення цінностей та адаптацію до нових реалій. Аналіз таких записів дозволяє побачити, як війна інтегрується в їхній внутрішній світ.

Вчителі, з якими ми спілкувалися, виявили, що і у творах школярів є помітне відображення їх мілітарної ідентичності. Щоденники підлітків демонструють, що війна кардинально змінила їхнє сприйняття світу: поляризацію світу та зміну у сприйнятті майбутнього. Світ ділиться на «своїх» та «чужих», «добро» і «зло». Ця поляризація відображається у простих, але емоційно насичених фразах: «Вони – вороги, ми – захисники»,

«Ми – сильні, вони – боягузи». Ця чорно-біла картина світу допомагає підліткам впоратися зі складністю та абсурдністю війни. Записи часто виражають невизначеність щодо майбутнього, але водночас містять надію. Підлітки можуть писати про плани після перемоги, що свідчить про їхню віру в перемогу та прагнення повернутися до нормального життя.

У щоденниках підлітки записують свої дії з допомоги армії та переселенцям. Вони можуть описувати, як плетуть сітки, збирають гуманітарну допомогу чи донатять власні кишенькові гроші. «Сьогодні ми з дівчатами сплели 10 квадратних метрів. Тепер я відчуваю, що я – частина чогось великого», – такий запис демонструє, як волонтерство стає частиною їхньої ідентичності. Щоденники містять роздуми про героїв, як реальних (військових, волонтерів), так і вигаданих. Підлітки можуть писати про свої мрії стати військовими, лікарями чи журналістами, щоб боротися за перемогу. Ця ідеалізація формує їхнє моральне та ціннісне ядро. Багато записів свідчать про те, що підлітки відчувають, як війна позбавила їх дитинства. Вони пишуть про втрачені можливості, про те, як швидко їм довелося подорослішати. «Я вже не дитина, я – свідомий громадянин. Я маю відповідальність за свою країну», – такий запис ілюструє, як війна змушує їх прийняти нові, дорослі ролі. Ведення щоденника під час війни є не лише фіксацією подій, а й механізмом психологічної адаптації. Це допомагає підліткам: опрацювати емоції (записи дозволяють висловити страх, гнів, смуток та інші емоції, які важко обговорювати вголос), зберегти почуття контролю (навіть у хаосі війни, можливість записувати та структурувати свої думки дає відчуття контролю над власним життям), зберегти свою ідентичність (записи дозволяють підліткам рефлексувати над тим, хто вони є і ким вони хочуть бути, допомагаючи їм зберегти свою особистість у складних умовах). Загалом, щоденникові записи підлітків є унікальним вікном у їхній внутрішній світ, що показує, як війна формує нове покоління українців із сильною мілітарною ідентичністю.

Щодо мілітарних наративів, то у підлітків виявлено основний, умовно названий нами «виживання» (вижити будь-якою ціною), це стосується як власне самих підлітків, так і їхніх рідних, при цьому старші підлітки є більш патріотично налаштованими, ніж молодші, а вагомою складовою їх мілітарної ідентичності виступають різні форми участі у волонтерському русі. Слід відзначити, що провідною емоцією у наративах підлітків є не страх, як ми припускали на початку дослідження, а гнів. Саме гнів допомагає людям справлятися з життєвими стресами, даючи енергію, щоб продовжувати діяти в умовах небезпеки. Гнів також є типовою реакцією на події, які здаються несправедливими або жертвою яких люди стають, а також може бути особливо поширеним, при відчутті зраженості (загибель батька на війні підлітки часто сприймають як зраду), крім того зрадою є руйнування звичного способу та ненасильницькі травми.

Підвищений ризик посттравматичних стресових розладів був пов'язаний не лише з впливом насильства, але й із ненасильницькими

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

Під час війни дітям і особливо, підліткам, властиве усамітнення-захист – стан, підґрунтям якого є страх. Основні вияви: потаємність, приховування власних думок, недовіра, тотальний самоконтроль над почуттями, превалювання раціональної сфери над емоційною. Основний поведінковий імпульс – зберегти себе від фізичного і морального знищення. Цей стан не виключає доброзичливості, несення добра, розуміння потреб інших людей, але не допускає сильних, глибоких прив'язаностей і почуттів.

Фахівці вважають, що один із найкращих віршів, присвячених темі самотності належить перу Райнера Марії Рільке. Символічно, що переклад цього вірша здійснив Василь Стус: Самотність – ніби дощ. / Назустріч вечорам здіймається від моря, / від рівнин далеких і віддалених / йде до неба, яке завжди самотнє. / І тільки з неба спадає на місто. / І дощить між ніччю і днем, / коли вранці прояснюються всі провулки, / і коли тіла, які нічого не знайшли, / печальні й розчаровані одне одним, / і коли люди, ненавидячи один одного, / мусять спати в одному ліжку. / Тоді самотність спливає річками.

Ми рекомендуємо для прочитання з підлітками книги Андрія Дурунди «Сльозинка на зеленім листку», а з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку Лана Ра «Як розвеселити самотність».

Закарпатський письменник Андрій Дурунда автор повісті у новелах «Сльозинка на зеленім листку» зображує низку яскравих, конфліктних, інколи навіть трагічних подій, що залишили свій відбиток у серці маленької людини. Для головного героя повісті А. Дурунди «Сльозинка на зеленім листку» ця категорія постає різнопланово. Передусім це самотність Митра в родині: дитина змушена брати на себе тягар, який лягає на плечі здебільшого дорослих – у шестирічному віці йти в найми, бути одірваним від сім'ї, від батьківського тепла, живучи в родині хазяїв. Складається враження, що вдома його сприймають як одрізану скибку: нещасна заклопотана мати не дуже переймається проблемами сина, більше карає, ніж виявляє любов (новела «Засмієшся і заплачеш...»), а хазяйка Христина, захищаючи себе, підставляє хлопця під сокиру п'яного чоловіка («На волосинці»). Мотив самотності (як духовної, так і фізичної) є одним з основних у повісті А.

Дурунди і пов'язаний передусім з образом Митрика. Хлопчику доводиться весь день скотарити на самоті серед гір, випасаючи хазяйську маржину, тому його свідомість часто фіксує такий стан: «я сидів самотньо і сумно у веселім лісі» [7, с. 41] («Красо моя опечалена...»), «я самотньо скотарив на Кичірці» [7, с. 108] («Як закурличуть журавлі...»). Проте відчуття фізичної самотності для жвавого, непосидючого хлопця – не найважче. Він знаходить собі втіху в єднанні з казковою природою Закарпаття, її звуками, барвами, зачарований неповторністю довколишнього світу.

Письменниця Лана Ра у книжці «Як розвеселити самотність» поміщає кожного з героїв у обставини, де вони є самотніми.

Кожен із персонажів книжки має свій різновид самоти. Конячка Камелія за характером, імовірно, екстравертка, їй стало просто нудно, тож вона вирішує розважитися й покататися на самокаті. Дорогою нібито до Самотності (бо Камелія хоче її розважити, розвеселити) конячка зустрічає інших персонажів. Равлик має алергію, тож вічно чхає й шмаркляє. Через це з ним ніхто не хоче дружити. Мишка всього боїться. Лиса всі боїться, бо він – хижак і завжди голодний. Ніхто й подумати не може, що цей Лис насправді – веган! Пташка комплексує через маленькі крила, через те спілкується з іншими лише в інтернеті. Кабан вочевидь страждає на синдром Діогена і збирає в себе вдома весь мотлох... Кожному з них, і навіть самій Самотності, бракує друзів. Можливо, їх у цій історії таки трохи забагато – різних, не завжди сумісних... Але вони ладнають і все ж кожен по-своєму перестають бути самотніми.

У контексті аналізу самотності під час війни нам відгукується неологізм В. Стуса «самособоюнаповненість». Це стан, підґрунтям якого є усвідомлення неможливості порозуміння з оточенням та бажання зберегти свою «самість», свій духовний світ. Основні вияви: впевненість у своєму праві на «інакшість», поєднана зі сприйняттям «інакшості» інших, любов до життя й до світу, «воля мати совість», що виявляється у вчинках і діях, відкритість добру, тісний зв'язок із природою та вміння черпати сили для життя за будь-яких умов із цього зв'язку та з власної душі. Основний поведінковий імпульс – зберегти власну душу, власні духовні цінності та можливість жити відповідно до них.

Психологічно травмовані війною учні особливо схильні до труднощів у саморегуляції, негативного мислення, труднощів з довірою до дорослих і неадекватних соціальних взаємодій (S. Terrasi, P. C. De Galarce). Вони часто не навчилися адекватно виражати емоції, а замість цього виявляють своє страждання через агресію, уникання, замикання чи іншу неприємну поведінку. Ці дії можуть здатися антагоністичними для вчителів, які не розуміють першопричину поведінки учня, що може призвести до непорозумінь, неефективного керівництва під час освітнього процесу, Психологічно учні не можуть навчатися, якщо вони не відчують себе в безпеці (R. L. Aupperle). Коли вчителі проактивні та чуйно реагують на потреби учнів, які страждають від травматичного стресу, і вносять невеликі

зміни в навчальний процес, які створюють відчуття безпеки, це робить величезну різницю в їхній здатності вчитися. Водночас, позитивні зміни учнів позитивно впливають й на стресостійкість вчителів.

Отже, мілітарна ідентичність та пов'язані із нею психологічне благополуччя та соціальна адаптованість підлітків в умовах війни визначаються: родинною травмою, зумовленою війною (участю рідних у бойових діях, поранення, загибель чи зникнення безвісти рідних, внутрішнє переміщення із окупованих територій чи зон активних бойових дій); родинними зв'язками в Росії та/чи на тимчасово окупованих територіях (нерідко – почуття провини чи амбівалентне ставлення до подій війни); особистою безпекою (досвідом перебування під обстрілами, поранення, руйнування будинків, досвідом перебування у бомбосховищах), медіаграмотністю (знаннями про війну, участю у дискусіях на теми війни в соціальних мережах, досвідом ігор на військову тематику).

Література

1. Дурунда А. І. Сльозинка на зеленім листку. Ужгород: Карпати, 1994. 288 с.
2. Лана РА. Як розвеселити Самотність. Київ: ТОВ «Новаторфільм», 2018. 96 с.
3. Aupperle R. L., Melrose A. J., Stein M. B., Paulus M. P. Executive function and PTSD: Disengaging from trauma. *Neuropharmacology*. 2012. Vol. 62(2), P. 686-694.
4. Berman S. L., Montgomery M. J., Kurtines W. M. The development and validation of a measure of identity distress. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2004. Vol. 4(1), P. 1-8.
5. Bombay A., Matheson K., Anisman H. The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural psychiatry*. 2014. Vol. 51(3), P. 320-338.
6. Boykin D. M., Anyanwu J., Calvin K., Orcutt H. K. The moderating effect of psychological flexibility on event centrality in determining trauma outcomes. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12(2), P. 193.
7. Brewin C. R. Autobiographical memory for trauma: Update on four controversies. *Memory*. 2007. Vol. 15(3), P. 227-248.
8. Brown A. D., Antonius D., Kramer M., Root J. C., Hirst W. Trauma centrality and PTSD in veterans returning from Iraq and Afghanistan. *Journal of traumatic stress*. 2010. Vol. 23(4), P. 496-499.
9. Haslam C., Haslam S. A., Jetten J., Cruwys T., Steffens N. K. Life change, social identity, and health. *Annual Review of Psychology*. 2021. Vol. 72(1), P. 635-661.
10. Morris B. A., Campbell M., Dwyer M., Dunn J., Chambers S. K. Survivor identity and post-traumatic growth after participating in challenge-based

peer-support programmes. *British journal of health psychology*. 2011. Vol. 16(3), P. 660-674.

11. Onorato R. S., Turner J. C. Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity. *European journal of social psychology*. 2004. Vol. 34(3), P. 257-278.

12. Schrader B. Living war, writing war, teaching war. *Critical Military Studies*. 2023. Vol. 9(1), P. 59-74.

13. Terrasi S., De Galarce P. C. Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*. 2017. Vol. 98(6), P. 35-41.

14. Woodward R., Neil Jenkins K. Military identities in the situated accounts of British military personnel. *Sociology*. 2011. Vol. 45(2), P. 252-268.

ВПЛИВ ТРАВМІВНОГО ДОСВІДУ І ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ НА МІЛІТАРНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: результати емпіричного дослідження

(С. Лукомська)

Під час війни діти та підлітки потерпають від впливу великої кількості травмівних подій, зокрема, від вибухів, руйнувань будівель, артобстрілів, голоду, втрати рідних і друзів. Окрім ризиків фізичного ушкодження та безпосередньої загрози життю, дитина зазнає множинних і хронічних психологічних травм. Не в останню чергу це стосується численних одночасних втрат (домівки, домашніх тварин, улюблених іграшок, близьких людей, які загинули) і розлучень (наприклад, з татом чи братом, які лишаються в Україні, коли дитина з мамою їде за кордон). Тобто, відбувається раптова і часто масова втрата ресурсів, яка потенційно посилюється з часом.

Окрім особистих втрат, дитина переживає колапс звичного соціального середовища (школа, гуртки, друзі) та світу цінностей, такі втрати нерідко називають «невидимими ранами війни».

Травма війни підриває базове відчуття безпеки та довіри до дорослого світу та інституцій. Хоча війна завдає множинних і глибоких психологічних травм, важливо розуміти, що травматичний досвід не є вироком, а може стати каталізатором для посттравматичного зростання (ПТЗ), це явище описує позитивні психологічні зміни, які відбуваються внаслідок боротьби з екстремально складними життєвими обставинами (J. H. Ehrenreich). Важливо підкреслити: посттравматичне зростання не є автоматичним і обов'язковим після травми, воно залежить від активної підтримки дорослих, які допомагають дитині інтегрувати досвід, знайти сенс у випробуваннях і використовувати свої внутрішні ресурси для відновлення. В умовах такої хронічної загрози та втрати ресурсів, головним захисним фактором для дитини стає стабільний, емоційно доступний та регульований дорослий.

Присутність такої фігури, яка може бути «безпечним контейнером» для дитячих емоцій, є критично важливою для пом'якшення травматичного впливу та відновлення відчуття контролю і прогнозованості.

Загалом, психологічний вплив травми війни на дитину можна розглядати як дві сторони однієї медалі: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що є патологічною дезадаптацією, та посттравматичне зростання (ПТЗ), що є трансформацією та адаптацією.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) виникає як відстрочена або тривала реакція на стресові події (короткострокові або довгострокові) особливо загрозливого або руйнівного характеру, які можуть викликати сильний стрес майже у кожної людини. Несприятливі фактори, такі як виснаження, втома або неврологічні захворювання в анамнезі, можуть знизити поріг розвитку синдрому або погіршити його перебіг, але не є необхідними або достатніми для пояснення його виникнення (R. A. Bryant, A. Nickerson). Типові симптоми ПТСР включають епізоди повторного переживання травматичної події в думках і нічних кошмарах, які з'являються на тлі нав'язливих спогадів («фреймів»), заціпеніння, емоційне пригнічення, відстороненість від оточуючих і уникнення поведінки і ситуацій, що нагадують про травму (R. C. Kessler). Поширеними є Perezбудження, гіперпильність, підвищена реакція на страх і безсоння. ПТСР характеризується постійним відчуттям загрози, гіперзбудженням та уникненням. Ці симптоми безпосередньо впливають на формування ідентичності та ставлення до мілітарних цінностей.

Посттравматичне зростання – це досвід позитивних змін, які відбуваються в людині внаслідок зіткнення з кризовою життєвою ситуацією (R. Tedeschi, L. Calhoun). Поняття увійшло в науковий обіг у 1995 році, але до 2004 року частіше використовувалися терміни «зростання, викликане стресом» та «конкурентне зростання» (I. R. Galatzer-Levy, S. H. Huang, G. A. Bonanno). Відновлення до більш високого рівня психологічного функціонування, ніж до травми, є ключовою особливістю посттравматичного зростання. Замість того, щоб зосереджуватися на травматичному досвіді, люди, які повертаються до нормального життя, демонструють психологічну стійкість і стабільність. Отже, посттравматичне зростання – це можливий результат посттравми, протилежний ПТСР. Посттравматичне зростання може проявлятися по-різному, включаючи визнання цінності життя, зміцнення міжособистісних відносин, підвищення самоефективності, зміну життєвих пріоритетів і збагачення духовної та екзистенціальної складових життя. Це не просто повернення до попереднього рівня функціонування, для деяких людей цей процес стає досвідом самовдосконалення, оскільки відбуваються якісні зміни та особистісні трансформації (B. A. Morris, M. Campbell). У цьому контексті концепція посттравматичного зростання суттєво відрізняється від інших теорій відновлення після травми, які зосереджуються насамперед на тому, що людина набуває життєстійкості, розуміє новий сенс життя, набуває оптимізму та витривалості.

У контексті формування мілітарної ідентичності та посттравматичного зростання ми розрізняємо об'єктивний (що відбулося насправді) і суб'єктивний (як це було пережито) травмівний досвід.

Об'єктивний вплив стосується зовнішніх, фізично вимірних або задокументованих характеристик самої події (факт події, критерій А за DSM-5).

Таблиця 1

Основні характеристики об'єктивного впливу травмівної події на людину

Характеристика	Опис	Приклади
Тип події	Вид зовнішньої загрози	Стихійне лихо, бойові дії, фізичне чи сексуальне насильство, дорожньо-транспортна пригода.
Обсяг втрат	Реальні, вітчутні втрати	Смерть близьких, фізичні травми, руйнування будинку, фінансові збитки.
Безпосередня участь	Фізична близькість до епіцентру події. Прямий учасник (був/була поранений), свідок (бачив/бачила смерть), рятувальник	Прямий учасник (був/була поранений), свідок (бачив/бачила смерть), рятувальник
Тривалість	Одноразова, обмежена в часі подія (наприклад, аварія) або хронічна/комплексна (наприклад, постійне домашнє насильство, життя в окупації).	Завершилася, триває і досі

Травмівна подія, яка триває й досі – це війна, безпосередня участь – смерть або важке поранення рідної людини на війні, похорон рідної людини, отримання сповіщення про зникнення безвісти і переживання так званої невизначеної втрати, руйнування будинку внаслідок ворожої атаки, поранення внаслідок ворожої атаки. Обсяг втрат під час війни зазвичай кумулятивний – нерідко це і смерть рідних, і вимушена зміна місця проживання і зміна фінансового становища, при цьому війна не є єдиною травмівною подією, на її тлі може бути ДТП, важкі хвороби, на кшталт онкологічних, фізичне насилля в родині і сексуальне насилля, не зумовлене війною, всі ці факти становлять об'єктивний травмівний досвід людини.

За таких умов мілітарна повсякденність українців характеризується кумулятивним та пролонгованим характером травми (продовження життя на тлі війни ускладнює переробку попередніх травм, оскільки психіка постійно зайнята виживанням у теперішньому); невизначеною (амбівалентною)

втратаю, що виражається у заблокованому горі (на відміну від смерті, де є похорон і можливість почати процес горювання, невизначена втрата блокує цей процес, людина не може прийняти втрату оскільки завжди залишається крихітна надія); втратаю базової довіри до світу і, нерідко, нею зумовленої, гіперпильності; моральною травмою, яка призводить до вираженого почуття провини, зокрема, провини вцілілого, сорому та втрати сенсу.

Суб'єктивний вплив (травматичний досвід) – це внутрішня, особиста реакція індивіда на об'єктивну подію, яка має вирішальне значення для розвитку посттравматичних симптомів.

Таблиця 2

Основні характеристики суб'єктивного впливу травмивної події на людину

Характеристики	Опис	Важливість
Сприйняття загрози	Наскільки людина суб'єктивно оцінила подію як загрозу життю, серйозній травмі або цілісності.	Навіть мінімально небезпечна подія може бути травматичною, якщо людина відчувала надзвичайний жах і вірила, що помре.
Відчуття безпорадності та втрати контролю	Ступінь відчуття, що людина не могла нічого зробити, щоб запобігти події або захистити себе/інших.	Безпорадність є ключовим фактором, що перевантажує механізми адаптації психіки.
Руйнування світогляду	Зруйнування базових уявлень про світ («світ безпечний», «зі мною такого не трапиться»).	Травма «розбиває» цей світогляд, вимагаючи його болісної перебудови.
Індивідуальні фактори	Особистісні особливості, історія попередніх травм, механізми копіngu (подолання), наявність соціальної підтримки.	Дві людини, що пережили одну й ту саму об'єктивну подію, можуть мати абсолютно різний рівень травматизації через ці фактори.

Саме суб'єктивний вплив визначає, чи стане об'єктивна подія психологічною травмою. Сприйняття загрози може зумовити як гіперпильність, так і заперечення чи уникання, що є різними, але природними способами психіки впоратися з перевантаженням. Для когось досвід стає поштовхом до мобілізації ресурсів, для іншого – до емоційного відсторонення. У цьому немає «правильного» чи «неправильного» реагування, адже механізми адаптації завжди спрямовані на збереження

внутрішньої рівноваги. Важливо лише те, чи допомагає такий спосіб реагування відновлювати контакт із реальністю і жити далі, чи, навпаки, фіксує людину у стані постійної тривоги або відчуження.

Гіперпильність. Сприйняття загрози як неминучої та постійної активує парасимпатичну нервову систему. Це призводить до постійної бойової готовності, тривоги, порушення сну, дратівливості та надмірної реакції на звичайні подразники (гучні звуки, різкі рухи). Заперечення та уникання. Сприйняття загрози як переважної та нестерпної часто викликає механізми відключення. Це може проявлятися як емоційне оніміння (нездатність відчувати радість чи сум), дисоціація (відчуття відірваності від реальності чи власного тіла) або активне уникання місць, людей, думок чи розмов, пов'язаних із травмою, уникнення є спробою психіки захистити себе від сильного емоційного болю. Якщо захисні механізми (гіперпильність чи уникнення) стають хронічними та ригідними, вони починають заважати повсякденному життю та соціальній взаємодії. Травматичний досвід залишається «неопрацьованим» і продовжує впливати на сьогодення, що є ключовою ознакою ПТСР чи комплексного ПТСР (кПТСР).

У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 108 підлітків, переважно мешканці Черкаської та Кіровоградської областей, серед яких ВПО з Дніпропетровської, Запорізької, Донецької та Харківської областей. Для реалізації завдань дослідження нами було використано опитувальник PCL-5 (ПТСР) і Опитувальник посттравматичного зростання, модифікований нами для підлітків, оскільки дана тема на вибірці підлітків лишається практично не вивченою у науковій літературі (текст опитувальника наведено у додатках).

Таблиця 3

Вираженість симптомів ПТСР у підлітків за методикою PCL-5

Вік	Критерій В (інтрузії)	Критерій С (уникнення)	Критерій D (негативні зміни в емоціях і переконаннях)	Критерій E (збудження)
10-12 років (n=52)	3,28±1,47	0,67±1,84	1,43±1,05	3,88±1,52
13-15 років (n=56)	2,76±1,84	0,78±1,31	1,39±1,51	3,72±1,09

У нинішніх українських підлітків, які переживають війну, найбільше виражені критерії ПТСР, що стосуються гіперзбудження (реактивності) та повторного переживання травми (інтрузії). Що цікаво, у нашому з О. Мельник дослідженні, проведеному у 2016-2018 роках на базі Черкаського обласного клінічного госпіталю, у ветеранів були найбільше виражені також ці симптоми, хоча власне діагноз ПТСР і на вибірці ветеранів, і на вибірці сучасних підлітків війни можна припустити у менш як 2%. Дана тенденція є

проявом того, що травма не інтегрована і сприймається психікою як загроза, що триває, і, на жаль, ця загроза є нашою об'єктивною реальністю війни. Підлітки, на відміну від дорослих, мають менше сформовані навички емоційної регуляції, що посилює реактивність, а отже й прояви емоційного збудження, ветерани ж були у постійній готовності повернутися на фронт, що унеможливлювало адекватний відпочинок і знову таки, зумовлювало гіперзбудження.

Слід наголосити, що в умовах триваючої війни, багато симптомів (гіперпильність, уникання тригерів) можуть розглядатися як нормальна та адаптивна реакція на ненормальні обставини, а не як психічний розлад. Часто у підлітків і ветеранів, які активно продовжують жити/воювати в небезпеці, ці симптоми можуть бути менш помітними або замаскованими (дисоціація, оніміння), значною мірою цьому сприяють і так звані техніки нормалізації та замаскованого заперечення небезпеки, наприклад, при організації шкільного навчання.

Мілітарна ідентичність у цьому контексті – це не просто бажання служити, а усвідомлення своєї ролі у системі національної безпеки та оборони і формується вона завдяки трансформації травматичного досвіду у ресурсний. У табл. 4 наведено вплив ПТСР на мілітарні наративи та мілітарну ідентичність дітей та підлітків, а у табл. 5 – вплив на них різних аспектів посттравматичного зростання.

Таблиця 4

Вплив ПТСР на мілітарні наративи та мілітарну ідентичність дітей та підлітків

Аспекти ПТСР	Вплив на мілітарну ідентичність
Відчуття хронічного страху за власне життя та життя рідних	Може викликати повне відторгнення мілітарної ідентичності та всього, що з нею пов'язано (звуки, уніформа, зброя), як джерела болю та небезпеки, це прагнення до максимального уникнення конфлікту. Війна викликає панічний страх, а отже – уникання всього, що з нею пов'язано.
Емоційна анестезія, заціпеніння	Зниження здатності до емпатії та співпереживання. Може призвести до емоційного відсторонення від патріотичних чи військових ідеалів, що сприймаються як «порожні» або «болючі».
Неконтрольовані спалахи гніву та агресії	У підлітків може трансформуватися у неадаптивну агресію. Замість свідомої мілітарної ідентичності (захисту) формується ідентичність, орієнтована на насильство або деструктивну поведінку.
Втрата відчуття безпеки і довіри	Підірив довіри до інституцій (держава, армія), які не змогли захистити. Це унеможливлює позитивне формування ідентичності, пов'язаної з виконанням обов'язку перед державою.

Ми можемо припустити, що нині відбувається «мілітаризація норми» (підліток засвоює, що бути настороженим, швидким на реакцію і стриманим в емоціях – це ознака сильної, патріотичної особистості, придатної для боротьби чи виживання) та легітимізація агресії та гніву (підліток може формувати ідентичність, де агресивність є морально виправданою і навіть бажаною якістю). Симптоми, що не вписуються в «бойовий» наратив (наприклад, плач, страх, паніка, депресія), заперечуються і витісняються, це змушує підлітка обирати жорстку, часто агресивну ідентичність як захист від соціального осуду чи самоосуду за «слабкість». Коли суспільство чи школа вимагають «усміхатися і вчитися» на тлі бомбардувань, це формує ідентичність «стійкого бійця тилу». Істинне горе та страх заперечуються, а натомість формується фасадна стійкість, що вимагає постійного емоційного зусилля. Емоційне оніміння та гіперпильність ускладнюють формування глибоких, довірчих стосунків. Підліток може уникати емоційної близькості, оскільки вона сприймається як вразливість, несумісна з «мілітарною» стійкістю. У нашій практичній роботі з підлітками нині дуже поширеними є несуїцидальні самоушкодження. Тобто нанесення собі порізів, опіків або інша поведінка, спрямована на фізичний біль, як спосіб відчутти контроль над емоційним онімінням або виплеснути нестерпний гнів/біль. Ідентичність може бути жорстко поділена на «своїх» (тих, хто розуміє травму, хто воює/переживає) і «чужих» (тих, хто «живе нормальним життям» або знаходиться за кордоном).

Однак не завжди травма зумовлює розлади поведінки, нерідко, хоча й не обов'язково вона призводить до посттравматичного зростання.

Таблиця 5

Особливості посттравматичного зростання підлітків

Шкала	10-12 років (n=52)	13-15 років (n=56)
Ставлення до інших (СІ)	10,84	7,67
Нові можливості (НМ)	15,48	16,93
Сила особистості (СО)	16,31	17,85
Духовні зміни (ДЗ)	4,49	3,23
Підвищення цінності життя (ПЦ)	10,63	13,69
Індекс посттравматичного зростання	57,75	59,37

Виявлено, що у підлітків середній (помірний) рівень посттравматичного зростання, зокрема, найвищі показники за шкалами «сила особистості», «нові можливості» та «підвищення цінності життя», натомість найнижчі – за шкалою «духовні зміни». Цікаво, що «ставлення до інших» у молодших і старших підлітків відрізняється, у старших нижчі показники за цією шкалою, ніж у молодших, ймовірно це зумовлено кількома глибокими психологічними та соціальними факторами, зокрема, розчаруванням в соціальній підтримці, вже згаданим нами емоційним онімінням та кризою

особистісної ідентичності. Старші підлітки вже мають сформовані критичні навички мислення, вони можуть бачити зраду, несправедливість, соціальну нерівність або нездатність дорослих (суспільства, влади, світової спільноти) повністю захистити їх, це призводить до цинізму та зниження довіри до людей загалом. Щоб упоратися з постійною небезпекою, старші підлітки частіше використовують дисоціацію та емоційне оніміння, це дозволяє їм функціонувати, але автоматично знижує здатність до емпатії та глибини стосунків, необхідних для високих показників за шкалою «ставлення до інших» (близькість, співчуття). На тлі війни та травми криза ідентичності (нормальна для цього віку) посилюється. Підлітки можуть бути занадто зайняті самокопанням, вирішенням питань «Хто я тепер?» та «Що мені робити далі?», щоб активно інвестувати емоційну енергію у стосунки з іншими. Молодші підлітки (11-14 років) більше орієнтовані на спільні ігри та активності, де відчуття спільності і взаємодопомоги є більш безпосереднім. Старші підлітки створюють більш диференційовані соціальні групи, які часто ґрунтуються на спільних травмах або скептицизмі. Фактично відбувається зміщення фокусу ідентичності на індивідуальну силу та самостійність («сила особистості»), що протистоїть потребі у залежності чи глибокій емоційній прив'язаності до інших.

Таблиця 6

Вплив посттравматичного зростання на мілітарні наративи та мілітарну ідентичність дітей та підлітків

Аспекти посттравматичного зростання	Вплив на мілітарну ідентичність
Переосмислення сенсу життя	Мілітарна ідентичність набуває сенсу як захист найвищих цінностей (свобода, життя, родина), що були під загрозою
Усвідомлення власної сили	Розвиток відчуття компетентності та стійкості. Підліток, який вижив, може побачити себе як сильного і здатного до активного опору чи захисту, що є основою військової самосвідомості.
Усвідомлення нових можливостей	Бажання перетворити біль на дію. Це може мотивувати підлітків до свідомого вибору військової кар'єри, волонтерства або державної служби як шляху служіння та відплати за пережиті страждання.

На підставі виявлених нами високих показників за шкалою «підвищення цінності життя» та «нові можливості» у контексті посттравматичного зростання (ПТЗ), можна виділити такі конкретні приклади переосмислення сенсу життя українськими підлітками під час війни. Оскільки війна триває, а налаштовані всі були на її швидке

завершення, вдячність (за прихисток, ЗСУ) змінилася на фаталізм. Якщо до війни сенс життя міг фокусуватися на далекому майбутньому (успішна кар'єра, навчання за кордоном), то зараз сенс зміщується до цінності поточного моменту. Підлітки цінують прості речі: тишу, можливість зібратися родиною, безпеку.

Перехід від вдячності до фаталізму є типовою реакцією психіки на тривалий, неконтрольований стрес, особливо коли початкові надії на швидке розв'язання не виправдалися. Що ж відбувається? Насамперед, виснаження, втома від війни, звикання до постійної небезпеки життю. Саме ця тенденція є визначальною у формуванні мілітарної ідентичності сучасних підлітків. На початку повномасштабного вторгнення спрацював гострий захист: мобілізація сил, надія, емоційний підйом, що виражалося у сплеску вдячності (всім, хто допомагає) та героїзму (готовності діяти). Фактично відбувається зниження адаптативних ресурсів, які не мають джерела наповнення. Фаталізм виникає, коли людина втрачає відчуття, що її зусилля чи бажання можуть вплинути на результат подій. Вдячність за своєю суттю є активною позицією, фаталізм – пасивною, однак він значною мірою дозволяє підліткам адаптуватися до умов війни. Здається на перший погляд, що, фаталізм і «сила особистості» (як компонент посттравматичного зростання) – це протилежні психологічні процеси. «Сила особистості» виникає в наслідок когнітивного переосмислення – підліток активно бореться з травмою, шукає сенс і в результаті приходять до висновку: «Я став сильнішим, бо витримав це», а у випадку фаталізму підліток робить висновок: «Що буде, те буде, тому я просто чекаю, не докладаючи зусиль». Але не забуваємо, що війна триває! Підлітки розуміють, що нічого не завершено і нова ніч може принести нові травми та руйнування, фактично, контроль над небезпекою втрачено, а сила проявляється в тому, щоб без паніки, з емоційною анестезією (згадаємо її вкотре) відносно продуктивно жити в умовах хронічної екстремальності! Саме в цьому і полягає парадокс адаптації підлітків в умовах хронічної, неконтрольованої травми, такої як війна. Підлітки не мають бути героями весь час. Постійна «героїчність» виснажує та створює ілюзію, що тільки сила й витривалість є прийнятними реакціями. Насправді ж підлітковий досвід під час війни поєднує суперечливі стани: прагнення контролювати бодай щось у власному житті й водночас усвідомлення власної безпорадності перед масштабом подій. Саме тому поруч із «силою особистості» ми спостерігаємо і фаталістичні установки – вони не завжди свідчать про пасивність чи слабкість, а радше про інший спосіб самозбереження.

У мирний час, коли загрозу можна подолати й інтегрувати, «сила особистості» вимагає активного, цілеспрямованого когнітивного переосмислення. Але коли травма є хронічною (війна не закінчується), стратегія активної боротьби може призвести до повного виснаження та колапсу.

Фактично, важливою складовою мілітарної ідентичності сучасних українських підлітків є витривалість (!). У довготривалій травмі ця

витривалість забезпечується саме фаталізмом: вірою у свою здатність ВИТРИМАТИ ситуацію, не зламавшись емоційно, навіть якщо її не можна змінити. Фаталізм – це ментальний дозвіл перестати витрачати енергію на боротьбу з неконтрольованим (війною) і перенаправити її на контроль над собою. За таких умов фаталізм стає когнітивним захистом, емоційна анестезія – захистом емоційним, а результатом – сила особистості.

Таблиця 7

Витривалість як складова мілітарної ідентичності підлітків в умовах війни

Компонент витривалості	Функція витривалості
Фаталізм (Когнітивний захист)	Ментальне припинення боротьби. Він знижує тривогу очікування («якщо я помру, то помру, а поки живу, то роблю уроки»). Це дозволяє розуму функціонувати, не перевантажуючись постійним жахом.
Емоційна анестезія (Фізичний захист)	Емоційне відключення. Знижує інтенсивність переживань, щоб уникнути травматичного ретравматизму при кожній новій загрозі (сирені, новині).
Результат (Адаптивна Сила)	Здатність підтримувати рутину (навчання, праця, догляд за собою) в умовах, які об'єктивно вимагають паніки. Ця стійкість перед хаосом і є проявом «сили особистості» в екстремальних умовах.

У цьому випадку «сила особистості» не є результатом перемоги над травмою, а є функціональною вимогою для продовження життя в травмі. Це дозволяє підлітку зберегти мінімальну самоповагу та ефективність до того моменту, коли війна закінчиться і з'явиться можливість для справжнього, глибинного когнітивного переосмислення.

Перехід від активної надії до захисного фаталізму створює унікальний контекст для переосмислення сенсу життя українськими підлітками. Це переосмислення відбувається не через звичайний пошук сенсу, а через примусову зміну цінностей під тиском хронічної небезпеки.

Насамперед, ми говоримо про зміну часової перспективи в умовах війни і саме орієнтація на теперішнє (!) стає другою важливою складовою мілітарної ідентичності українських підлітків. Усвідомлення небезпеки та постійна невизначеність часто сильно обмежують здатність будувати довгострокові плани. Майбутнє, будучи дуже непередбачуваним і потенційно неіснуючим, втрачає здатність мотивувати або структурувати повсякденне життя. Увага зводиться до «тут і зараз». Щоденна діяльність обертається навколо негайного виживання, безпеки та основних потреб, серед яких основне місце посідає задоволення вже сьогодні, а не перспективи його отримати завтра.

Минуле відчувається як теперішнє: травматичні події з минулого (обстріли, втрати, руйнування) часто здаються недавніми, незалежно від того, коли вони об'єктивно сталися. Травматичні спогади часто переживаються знову в теперішньому часі через флешбеки та нічні кошмари, що змушує минуле відчуватися пов'язаним з «тут і зараз», що ще більше розмиває межі між минулим і теперішнім. Фактично, в часовій орієнтації українських підлітків майбутнє втрачає свою мотиваційну силу.

Зв'язок між зміною часової перспективи та підвищенням цінності життя є прямим і пояснюється психологічною реакцією на смертельну загрозу. Коли випадає ланка майбутнього, вся цінність зосереджується у сьогоденні, що формує новий світогляд.

Таблиця 8

Зміна часової перспективи як складова мілітарної ідентичності підлітків

Показник	Характеристика	Результат
Крихкість життя	Світ є непередбачуваним і небезпечним, життя може обірватися будь-якої миті.	Усвідомлення крихкості та смертності має парадоксальний ефект: те, що може зникнути, набуває найвищої цінності
Сенс у присутності	Коли майбутнє стає невизначеним (заблокованим для планування), психіка інвестує всі свої ресурси та мотивацію в єдиний момент, який вона може контролювати: сьогодення	Підлітки починають більше цінувати прості життєві дрібниці, які раніше сприймалися як належне: можливість бачити сонце, їсти смачну їжу, спілкуватися з близькими, бо вони усвідомлюють, що це може бути останній раз
Перегляд пріоритетів	Девальвація абстрактних та довгострокових цінностей	Цінність самого життя стає абсолютним пріоритетом, витісняючи всі інші. Якщо раніше життя було фоном для досягнень, то тепер воно стає головною метою. Війна миттєво перетворює ці пріоритети на іррелевантні або недосяжні. Навчання, яке веде до "успішного майбутнього", втрачає сенс, якщо саме майбутнє ставиться під сумнів. Підлітки можуть відчувати глибоку фрустрацію та розчарування через цей крах цілей.

Отже, ми констатуємо, що наслідком зміни часової перспективи в умовах війни стає орієнтація на теперішнє, задоволення актуальних потреб у сьогоденні (часто, гедоністична орієнтація, пошук задоволення), усвідомлення кінечності життя, тема смерті, у нашому суспільстві табуїрована, актуалізується у підлітків із новою силою (навіть чи прийнято підліткам обговорювати з батьками власну смерть, а численні смерті на війні сприймаються як тло, на якому проходить життя).

Поєднання гедоністичної орієнтації з гострою темою смерті формує унікальний і складний психологічний феномен. Гедоністична орієнтація більше не є проявом легковажного ставлення до життя (як у мирний час зазвичай), натомість є адаптивною стратегією психіки у відповідь на загрозу. Це намагання наситити сьогодення сенсом і позитивом, щоб протистояти страху перед завтра. Життя, будучи крихким і обмеженим, цінується настільки високо, що підліток прагне максимізувати його якість у кожен доступний момент. Це не відмова від смерті, а бунт проти неї через насичення життям. У мирний час підліток переживає смерть лише як абстракцію або в контексті старості. У мирний час підліток переживає смерть лише як абстракцію або в контексті старості. Під час війни смерть перестає бути віддаленою подією і стає близькою, повсякденною реальністю. Психіка, намагаючись захиститися, може сприймати це як «статистику», але на підсвідомому рівні це постійно живить питання: «А що, якщо я наступний?» Саме у підлітковому віці формується філософське усвідомлення власної смерті. Не маючи можливості обговорювати ці глибинні страхи з батьками (через табу, бажання «не засмучувати» або зайнятість батьків виживанням), підліток часто залишається з цими екзистенційними питаннями наодинці. Наслідками цієї самотності є посилення Імпульсивності і пошук сенсу. Неможливість інтегрувати тему смерті може призводити до ризикованої поведінки (або, навпаки, до повної ізоляції) як способу перевірити свої межі або ігнорувати страх. Актуалізація теми смерті, як це описав Віктор Франкл, є головним поштовхом до пошуку сенсу. Підлітки шукають відповідь на питання: «Якщо я можу померти завтра, то який сенс має моє життя сьогодні?» Таким чином, смерть стає не лише загрозою, а й фільтром цінностей, який змушує підлітків жити більш автентично і цінувати кожен мить, навіть якщо зовні це проявляється як гедоністичне прагнення до задоволення. Це складний механізм, який свідчить про глибоку роботу психіки з інтеграцією травматичної реальності.

Які ж нові можливості відкриваються підліткам під час війни? І як вони пов'язані з витривалістю, зміною часової перспективи, гедоністичною орієнтацією на теперішнє, усвідомленням власної смертності та пошуком сенсу в умовах хронічної екстремальності?

Переосмислення життєвих цілей часто включає активну участь у волонтерстві, допомозі ЗСУ чи громаді, зміну пріоритетів у виборі майбутньої професії (на користь важливих для країни чи суспільства). Підліток зосереджується на мікро-досягненнях сьогодення (знайти безпеку,

допомогти, отримати радість), що створює постійне відчуття компетентності та контролю.

Кожна успішно пережита загроза є підтвердженням «Я вижив/вижила!», а отже зумовлює зростання сили особистості та пошук нових можливостей для адаптації до умов хронічної екстремальності війни. Тож третьою складовою мілітарної ідентичності українських підлітків ми вважаємо біографічні точки опори або наративи стійкості (!) – ситуації успіху, усвідомленні, обговорені та визначені у формі наративу. Наративи стійкості є прямим каталізатором для відкриття нових можливостей і формування резильєнтності. Кожен момент успішного функціонування в умовах війни – від успішного спуску в укриття до здатності продовжувати навчатися чи допомагати родині – стає конкретним доказом самоефективності, яка, і ми на цьому наголошуємо, неможлива без біографічних точок опори («Я зробив/ла домашнє завдання, поки був обстріл»). Підлітки вчаться знаходити сенс не в кінцевій меті, а в процесі.

Резильєнтність не є вродженою рисою; це скоріше процес активної адаптації. Біографічні точки опори забезпечують накопичувальний ефект маленьких перемог. Що більше «Я вижив/вижила!» та «Я зробив/ла!» досвідів, то міцнішою стає психічна броня. Ці успішні наративи формують ядро мілітарної ідентичності (в широкому сенсі, не лише військової). Підліток ідентифікує себе не просто як громадянина, а як стійкого, рішучого, здатного до опору та виживання.

Чому ж так важливо акцентувати на процесі, а не на кінцевій меті? Ці тези, ймовірно, є актуальними не лише для підлітків, а й для дорослих, оскільки в умовах війни кінцева мета (перемога, мир) є невизначеною та віддаленою. Фактично, стає важливим не результат, а процес діяльності, який дає підтвердження власної значущості. Сенс не в тому, щоб отримати ідеальну оцінку (кінцева мета), а в тому, що «Я зміг зосередитися і вивчити матеріал під час небезпеки» (процес, який підтверджує силу особистості). Успішне проходження складного процесу відкриває нові можливості, які раніше не розглядалися. Здатність до швидкої адаптації та функціонування в кризі стає усвідомленою. Наратив стійкості – це історія, яку підліток створює про себе, щоб пояснити, як він/вона вижив/вижила, і чому це має сенс.

Таблиця 9

Індивідуальні наративи стійкості у контексті мілітарної ідентичності підлітків

Показник	Характеристика	Функція
Крах базових припущень	Подія, яка зумовила руйнування уявлень про стабільний і контрольований світ (початок війни, перший обстріл, втрата дому).	Встановлює контраст між «Я до» і «Я після». Усвідомлення кінечності життя та небезпеки фіксується як точка відліку для всіх подальших змін.

Повсякденний героїзм	Конкретні події успішно пережитих загроз життю та активних дій у сьогоденні	Кожен вижитий день, кожен акт волонтерства, кожне навчання – це доказ зростання особистої сили. Це прямий зв'язок із гедоністичною орієнтацією на теперішнє, оскільки навіть просте «знайшов безпечне місце» стає маленьким героїчним вчинком.
Сенс у соціальних зв'язках, вдячність	Наратив обов'язково включає тих, хто допоміг і допомагає вижити: родину, друзів, незнайомих людей.	Пошук сенсу через відновлення та поглиблення стосунків протистоїть відчуттю екзистенційної самотності
Трансформація можливостей	Підліток формулює уроки та нові життєві цілі, що виникли внаслідок травми	Інтеграція досвіду виживання в посттравматичне зростання та резильєнтність. Відновлює відчуття контролю, яке було втрачене під час травми, і сприяє формуванню витривалості.

По суті, індивідуальні наративи стійкості слугують якірними наративами. Вони інтегрують емоційно насичений травматичний досвід (гіперзбудження та інтрузії) у когнітивно «безпечну» історію успіху, що є критично важливим для здорового зростання та формування стійкої ідентичності. Наратив стійкості ніби «зшиває» розірвані ланки часу: травматичне минуле пояснює силу теперішнього, що, своєю чергою, дозволяє підлітку свідомо проектувати нове майбутнє (навіть якщо воно обмежене чи невизначене).

За результатами емпіричного дослідження нами створено модель формування мілітарної ідентичності сучасних українських підлітків в умовах війни.

Таблиця 10

Модель формування мілітарної ідентичності сучасних українських підлітків в умовах війни.

Особистісна ідентичність	Особистісна мілітарна ідентичність	Психологічний результат
Особисті якості (переконання,	Мікро-досягнення і позитивний рефреймінг	Ця практика формує відчуття компетентності та контролю

цінності, сенс життя)	(знайти безпеку, допомогти, отримати радість), що створює відчуття компетентності та контролю. Інтеграція емоційно насиченого травматичного досвіду в історію успіху	(відчуття компетентності та контролю) у непередбачуваних і небезпечних середовищах. Інтеграція травмівного та ресурсного наративу трансформує жертву у переможця.
Досвід (життєвий досвід, минулі події)	Травмівний досвід і біографічні точки опори або індивідуальні наративи стійкості, самоєфективність в умовах війни	Формування самоєфективності в умовах війни – віри у свою здатність бути продуктивними в екстремальних ситуаціях, мати знання, уміння, навички, необхідні для отримання конкретних досягнень
Єдність наративу: те, як життєвий досвід людини вплітається в цілісну історію	Зміна часового наративу – орієнтація на теперішнє, майбутнє часто втрачає свою мотиваційну силу, задоволення актуальних потреб у сьогоденні	Формування якостей, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності. «Я-у-мирні-часи» слугує базою (біографічними точками опори) – джерелом цінностей, навичок та минулого досвіду успіху. «Я-у-часи-війни» – це трансформована версія цього «Я», яка розвиває нові адаптивні якості (стійкість, рішучість, орієнтацію на мікро-досягнення) у відповідь на травматичний досвід та невизначеність.
Автентичність, сила особистості	Витривалість – віра у свою здатність витримати ситуацію, навіть якщо її не можна змінити	Формування настановлень, адаптивних психологічних захистів, які зумовлюють психологічну міцність і здатність зберігати внутрішню цілісність, незважаючи на зовнішні труднощі.

За результатами емпіричного дослідження нами розроблено наступні складові особистісної мілітарної ідентичності, які сформувалися або перебувають під сильним впливом воєнного чи травматичного досвіду.

1. Мікро-досягнення і позитивний рефреймінг. Акцент на мікро-досягненнях сьогодення (знайти безпеку, допомогти, отримати радість), що створює відчуття компетентності та контролю. Інтеграція емоційно

насиченого травматичного досвіду в історію успіху. Ця практика формує відчуття компетентності та контролю (відчуття компетентності та контролю) у непередбачуваних і небезпечних середовищах. Інтеграція травматичного та ресурсного наративу трансформує жертву у переможця.

2. Травматичний досвід і біографічні точки опори або індивідуальні наративи стійкості, самоефективності в умовах війни. Формування самоефективності в умовах війни – віри у свою здатність бути продуктивними в екстремальних ситуаціях, мати знання, уміння, навички, необхідні для отримання конкретних досягнень.

3. Зміна часового наративу – орієнтація на теперішнє, майбутнє часто втрачає свою мотиваційну силу, задоволення актуальних потреб у сьогоденні. Формування якостей, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності. «Я-у-мирні-часи» слугує базою (біографічними точками опори) – джерелом цінностей, навичок та минулого досвіду успіху. «Я-у-часи-війни» – це трансформована версія цього «Я», яка розвиває нові адаптивні якості (стійкість, рішучість, орієнтацію на мікро-досягнення) у відповідь на травматичний досвід та невизначеність. Наративна єдність підтримується через інтеграцію емоційно насиченого травматичного досвіду в особисту історію успіху. Військовий досвід сприймається не як розрив, а як критична глава в біографії, яка надала нові ресурси та підтвердила внутрішню силу.

4. Витривалість – віра у свою здатність витримати ситуацію, не зламавшись емоційно, навіть якщо її не можна змінити. Формування настановлень, адаптивних психологічних захистів, які зумовлюють психологічну міцність і здатність зберігати внутрішню цілісність, незважаючи на зовнішні труднощі.

Кожна з цих складових мілітарної ідентичності має когнітивний, емоційний та поведінковий компонент.

Таблиця 11

Компоненти різних аспектів мілітарної ідентичності

Аспекти мілітарної ідентичності	Когнітивний компонент	Емоційний компонент	Поведінковий компонент
Позитивний Рефреймінг	Зміна інтерпретації події (знаходження сенсу). Інтерпретація втрати як ціни, сплаченої за майбутнє	Зменшення негативних емоцій (тривоги, відчаю) шляхом використання технік заземлення	Активізація конструктивних дій. Активне дотримання протоколів безпеки, посилення самоконтролю та дисципліни під час обстрілів

Індивідуальні Наративи Стійкості	Самовизначення як особи, що долає виклики, усвідомлення, що навіть в умовах хронічної екстремальності війни є те, що можна контролювати	Відчуття самоефективності та надії. В індивідуальному наративі стійкості домінуючими емоціями є рішучість, наполегливість та оптимізм, а не безсилля та страх	Проактивний пошук вирішення проблем (розробка плану безпеки, усвідомлення та управління ресурсами, верифікація інформації, волонтерство, мікро0-допомога родині)
Орієнтація на Теперішнє	Свідомий фокус на "тут і зараз" сприяє профілактиці катастрофізації майбутнього	Зменшення інтенсивності тривоги чи травматичних спогадів (техніки заземлення, контроль дихання, фізична активність)	Виконання поточного завдання з повною концентрацією (виконання інструкцій дорослих під час небезпеки, самостійне навчання як спосіб підтримати звичну рутину)
Витривалість	Переконання у здатності пережити та відновитися. Проблеми сприймаються не як вирок а як тимчасове випробування.	Здатність до емоційної саморегуляції (навички розпізнання своїх емоцій, вміння взяти паузу перед реакцією)	Продовження функціонування та адаптація (стабілізація – збереження і/або відновлення рутини, набуття нових навичок, створення нового соціального простору)

Позитивний рефреймінг є надзвичайно потужним ментальним трампліном для підлітків в умовах війни, оскільки він допомагає їм перетворити відчуття хаосу та безсилля на відчуття контролю, сенсу та особистісного зростання. Підлітки, що переживають війну, особливо схильні до фаталізму та інтенсивних негативних емоцій; рефреймінг дає їм інструмент для переоцінки досвіду. Це допомагає підліткам формувати індивідуальні наративи стійкості, де вони є героями, які адаптуються та знаходять внутрішню силу, а не просто пасивними об'єктами війни.

Самовизначення підлітка, який долає виклики війни, проявляється через індивідуальні наративи стійкості: він розповідає про себе, акцентуючи на тому, що він зробив, а не на тому, що з ним сталося та демонструє готовність допомагати іншим, оскільки сам має досвід подолання (це

підтверджує його нову, сильну ідентичність). Підліток починає розуміти, що хоча він не може контролювати війну, він контролює свою реакцію на неї (наприклад, "Я не можу зупинити обстріл, але я можу зберігати спокій і допомагати молодшим"). Самоефективність – це віра підлітка у свою здатність успішно організувати та виконати дії, необхідні для досягнення цілей або подолання конкретних ситуацій. Якщо підліток вірить, що може впоратися із ситуацією (наприклад, знає, як діяти під час обстрілу чи як знайти допомогу), його рівень страху знижується. Самоефективність перетворює паніку на спокійну рішучість. Усвідомлення своїх можливостей дозволяє підлітку контролювати свої емоційні реакції та не піддаватися руйнівним імпульсам (наприклад, агресії чи відчаю), що є ознакою емоційної зрілості. Надія є прямим антидотом проти глибокого відчаю, апатії та депресивних станів, які часто виникають під час війни. Вона дає сили продовжувати діяти і планувати. Це зміцнює індивідуальний наратив стійкості, де домінуючими емоціями є рішучість, наполегливість та оптимізм, а не безсилля та страх.

Орієнтація на теперішнє допомагає підліткам підтримувати психологічну стійкість та контроль у хаотичному середовищі. У підлітковому віці домінують думки про майбутнє, планування та мотивація досягнень. Війна руйнує ці процеси, викликаючи потужну тривогу. Свідомий фокус на "тут і зараз" виконує роль ментального щита та заземлення. Підлітки часто схильні до катастрофізації — уявлення найгірших сценаріїв щодо втрати дому, родичів чи кінця світу, орієнтація на теперішнє запобігає катастрофізації та забезпечує повну концентрацію на обставинах навколо, що критично важливо для виживання (наприклад, чути сирени, розуміти інструкції, знати, де укриття). Формується ідентичність стійкої особистості, яка продовжує жити і розвиватися попри зовнішній хаос, підтримуючи свою ментальну гігієну.

Витривалість – це переконання у здатності пережити та відновитися у підлітків під час війни є ключовою когнітивною та емоційною основою їхньої психологічної стійкості (resilience). Це пряме втілення надії та самоефективності у їхній ідентичності. Підліток переосмислює зовнішню загрозу не як кінцевий вирок, а як тимчасове випробування. Він усвідомлює, що випробування закінчиться, і його життєвий шлях продовжиться. На відміну від дорослих, підлітки більш схильні бачити у травмі каталізатор для позитивних змін. Вони вірять, що війна зробить їх сильнішими, мудрішими або більш цілеспрямованими. Продовження функціонування та адаптація підлітків до умов війни є поведінковою складовою їхньої стійкості, яка є прямим наслідком їхніх когнітивних (рефреймінг, фокус на теперішньому) та емоційних (саморегуляція, надія) зусиль. Це не просто виживання, а активне відновлення життєдіяльності та інтеграція досвіду війни у свій розвиток. Продовження функціонування та адаптація є кінцевою поведінковою демонстрацією стійкості, коли підліток доводить, що він здатний не лише пережити, але й розвиватися в екстремальних умовах.

У підсумку, сенс життя українських підлітків змістився від індивідуалістичних планів на майбутнє до екзистенційної значущості у сьогоденні, солідарності та усвідомленні власної витривалості як головної цінності.

Література

1. Bryant R. A., Nickerson A., Creamer M., O'Donnell M., Forbes D., Galatzer-Levy I., ... & Silove D. Trajectory of post-traumatic stress following traumatic injury: 6-year follow-up. *The British journal of psychiatry*. 2015. Vol. 206(5), P. 417-423.
2. Ehrenreich J. H. Understanding PTSD: forgetting "trauma". *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 2003. Vol. 3(1), P. 15-28.
3. Galatzer-Levy I. R., Huang S. H., Bonanno G. A. Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clinical psychology review*. 2018. Vol. 63, P. 41-55.
4. Kessler R. C. Posttraumatic stress disorder: the burden to the individual and to society. *Journal of Clinical Psychiatry*. 2000. Vol. 61, P. 4-14
5. Morris B. A., Campbell M., Dwyer M., Dunn J., Chambers S. K. Survivor identity and post-traumatic growth after participating in challenge-based peer-support programmes. *British journal of health psychology*. 2011. Vol. 16(3), P. 660-674.
6. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*. 1996. Vol. 9, P. 455-471.

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА КОНСТРУЮВАННЯ МІЛІТАРНИХ АСПЕКТІВ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

(О. Завгородня)

Війна змінює не лише зовнішню реальність, а й внутрішній ландшафт свідомості, особливо у дітей та підлітків, які перебувають у процесі активного становлення ідентичності. Малювання в цьому контексті постає не просто як форма самовираження, а як механізм інтеграції нового соціального досвіду, моральної самоідентифікації та екзистенційного дорослішання. Зображення війни, захисників, втрати, перемоги та особистої участі є не лише художніми актами — вони відіграють роль у формуванні мілітарних складових громадянської ідентичності.

В розділі використано сучасні дослідження, присвячені психологічному впливу війни на дітей та підлітків, а також ролі образотворчої діяльності у подоланні травматичного досвіду [1; 2; 3 та ін.]. Особливу увагу приділено роботам, що розкривають значення невербального самовираження як засобу опрацювання емоцій, які не піддаються вербалізації

[4; 5; 6; 7; 8]. Образотворча діяльність розглядається як інструмент символічної репрезентації пережитого, що сприяє інтеграції травматичного досвіду [3; 6]. Підкреслюється ефективність поєднання вербальних і невербальних форм у роботі з дітьми, зокрема із залученням цифрових засобів [9]. У контексті колективної травми [10] творчість постає як механізм емоційного «контейнерування» [11] і культурної інтерпретації травматичних подій [12].

Попри загальне визнання значущості художньої творчості в учнівському розвитку, досі недостатньо досліджено її потенціал у формуванні мілітарної складової громадянської ідентичності. Цей аспект потребує подальшого теоретичного осмислення та емпіричного аналізу — особливо в контексті війни як екзистенційної події, що трансформує уявлення дитини про себе, свою спільноту та її історичну місію.

Метою дослідження є аналіз образотворчої діяльності школярів як форми конструювання мілітарних складових громадянської ідентичності, зокрема через символічне моделювання досвіду війни та інтерналізацію колективної пам'яті. Методологічно ми спираємось на міждисциплінарний підхід, що поєднує психологічний, мистецтвознавчий і культурологічний аналіз. Основним методом дослідження є аналіз продуктів діяльності.

Результати дослідження. У дослідженні було проаналізовано роботи художньо обдарованих учнів (переважно мистецького ліцею імені М.І.Чемберджі в Києві), виконані в рамках творчих занять в різних техніках (акварель, графіка, монотипія, комп'ютерна графіка) під педагогічним супроводом художниці, викладача та арттерапевтки Наталі Володіної-Панченко.



Рис.1. Процес творчої роботи (2024)

Образотворча діяльність ліцеїстів розглядалась в контексті завдань дослідження не тільки як творча чи арттерапевтична активність, а й форма громадянського становлення: візуальний щоденник дорослішання, що відбувається у виняткових обставинах.

В творах учнів — переживання воєнного часу. Діти й підлітки виражають біль і співчуття, змальовуючи наслідки ворожих обстрілів («А душа України жива» Тетяни К., «Привид зруйнованого міста» Аліни К.; «Поранений хлопчик» Микити Л.).



Мал. 2. Поранений хлопчик

«Поранений хлопчик» Микити Л. (мал.2) — композиція, яка через зображення дитини, яка пережила жахи обстрілу, передає травматичний досвід війни. Центром композиції є фігура пораненого хлопчика з численними перев'язками й синцями, сльозою на щоці. Хлопчик зображений на тлі палаючих будинків, розбитих конструкцій, поранених тварин — у світі, який втратив стабільність і безпеку, тло акцентує масштаб руйнування і беззахисність дитини у хаосі війни. Його погляд, сповнений болю, ніби він шукає захисту або втрачених близьких, що змушує відчувати особисту причетність до трагедії. Попри наївну стилістику (плоскі кольорові заливки, спрощена форма), твір несе глибоке психологічне навантаження. Особливо промовистим є контраст між насиченою, майже декоративною кольоровою палітрою й трагічним змістом: це створює напруження між дитячою мовою вираження й глибиною переживань. Графічна стилізація та яскраві кольори посилюють драматизм і водночас додають ноток наївного мистецтва, в якому сильні емоції знаходять пряме й щире вираження.

Частина дитячих малюнків, створених учнями з родин ВПО (переважно з Маріуполя), які певний час відвідували школу мистецтв №2 у Києві, присвячена образам омріяного щастя, відновленого миру та втраченої домівки. У рамках теми «Моя мрія» діти створюють ідеалізовані візії — затишні будинки, гармонійну природу, спокійне повсякдення — як контрапункт до пережитих втрат і руйнувань. Інша група робіт зосереджена на рефлексії минулого й посттравматичному переосмисленні досвіду — через образи пам'яті. Характерним прикладом є малюнок Єлизавети У. «Остання перед війною осінь». Назва доповнює візуальний символізм: це момент затишшя перед бурею, останній ковток мирного життя; «Остання перед війною осінь» є метафорою ностальгії, втрати й болісної пам'яті про те, що було зруйноване війною. Робота виявляє силу мистецтва як способу переживання досвіду та збереження внутрішнього світу людини в умовах травматичних подій.

У молодших підлітків ідентичність переважно формується через ідентифікацію з образом захисника. Діти малюють воїнів ЗСУ, військові сюжети: «Нічний наступ ЗСУ на ворога», акцентують моральний аспект

:«Бійці ЗСУ захищають Землю». Це — базовий рівень мілітарної ідентифікації, де війна сприймається як чітка опозиція добра і зла. Прикладом може бути робота 10-річного Тимофія Г. «Оборонці-захисники, воїни ЗСУ, за нами Україна» (2024).



Рис.3. «Оборонці-захисники, воїни ЗСУ, за нами Україна» (2024)

Тут зображено множинність фігур захисників, що разом утворюють цілісну динамічну композицію, сповнену руху, напруги й рішучості. Кожна фігура в строю, зі зброєю в руках, у бойовій позиції. Така повторюваність і схожість фігур створює ефект єдності й організованої сили, що вказує на формування в уяві дитини колективної військової належності: не лише один герой-захисник, а ціла армія, що боронить Україну. Мілітарний аспект ідентичності в цьому випадку виявляється не через індивідуального героя, а через включення Я у спільну військову спільноту, яка має високу моральну місію. Візуалізується не лише патріотичний наратив, а й глибоку потребу дитини в безпеці, стабільності й підтримці. Ідентифікація із захисником тут виконує функцію первинної психологічної інтеграції травматичного досвіду — через ототожнення з тим, хто має силу, впевненість і моральний орієнтир. Така візуальна риторика задає фундаментальну лінію мілітарної ідентичності: «я — частина народу, що здатний себе захистити». Такі візуальні документи епохи, відображення учнями внутрішньої картини війни вказують на те, що діти в умовах повномасштабної війни часто ототожнюють себе з воїнами як носіями відповідальності, честі й обов'язку.



Мал.4. Нічний наступ ЗСУ на ворога

В роботі Назарія Г. (10 років) «Нічний наступ ЗСУ на ворога» центральна фігура — військовий у камуфляжі з яскравою зброєю: вона підкреслює силу, впевненість. Його постава — пряма, геройська. Це образ «захисника», який символізує боротьбу добра проти зла.

Тло — нічне небо, місяць, зірки — посилює драматизм і водночас надає малюнку елемент магичності. Вночі ворог не бачить, а свої — наступають. Це може бути метафора несподіваної, але справедливої перемоги. Навколо — символи транспорту, військової техніки. Кольори не типові для реалістичного зображення війни, але типові для дитячого погляду — спроба Назарія осмислити страшну тему через мову гри, фантазії, уяви. Зокрема, відтінки зеленого асоціюються з полем, життям, надією. Хоч іде війна, земля жива, її не знищено. Контури нагадують піксельну графіку. Дитина інтегрує образи війни у знайомий ігровий простір, опрацьовує страх через фантазію, поєднує гру з реальністю війни без страхітливих деталей, що може допомагати знизити тривогу. Назарій виражає почуття пошани до воїнів й надію: ЗСУ сильні, наступають, переможуть. Малюнок демонструє важливу функцію дитячої творчості в умовах війни — символічне опанування травматичного досвіду. Назарій бачить війну, але інтерпретує її через героїчний образ захисника, технологічну перевагу та впорядковану реальність. Це свідчить про пошук внутрішнього порядку, відчуття приналежності до сили, що бореться за добро.

Автопортрети, створювані школярами відіграють значну роль в процесах формування Я-образу. Одним із ключових прикладів інтеграції досвіду війни у структуру громадянської ідентичності є цифрова робота 11річного Михайла Д. «Я і війна» (2025). Композиція має виразно символічний характер: у центрі — зображення фрагментованого обличчя дитини, розміщене у замкненому колі. Така форма передає замкнутість внутрішнього досвіду, персоналізацію війни, її інтерналізацію в особистий простір дитини.



Рис. 5. «Я і війна» (2025)

Обличчя зображено у стилі геометризації, з порушенням симетрії та чітко окресленими лініями зламу, що може інтерпретуватись як візуальна метафора психоемоційної фрагментації, спричиненої травматичним контекстом. У контрасті до цього — детально опрацьоване тло, насичене образами війни: ракети, кораблі, вибухи, палаюча природа, техногенні структури. Просторове розташування цих елементів довкола обличчя створює враження тотальності — війна «оточує», «проникає», відображається у внутрішньому світі. Центральна фігура уособлює одночасно індивідуальне та колективне «Я» дитини-громадянина в умовах війни. Очевидна спроба автора осмислити власну ідентичність через призму травматичного, але історично значущого досвіду — досвіду національного спротиву. Формування громадянської ідентичності в такому контексті включає не лише розуміння належності до держави, а й усвідомлення себе як частини народу, що чинить опір, відстоює власну гідність. Мілітарний компонент цієї ідентичності є актом засвоєння колективної загрози і трансформації її у свідомості дитини як частини своєї суб'єктності. Погляд дитини — зосереджений, уважний — свідчить про намагання утримати цілісність перед обличчям деструкції. Це можна трактувати як візуальний акт психологічного спротиву.

Начерк автопортрету Назарія Г. (2025) показує самовизначення підлітка. Яскраві елементи (військовий головний убір, форма, шеврон, очі) виступають візуальними маркерами нової самоідентифікації, у якій дитина інтегрує реальність війни у власну уяву. Важливо, що війна тут зображена не як травма, а як поле відповідальності: Назарій подає себе не жертвою, а присутнім, спостережливим, потенційно дієвим суб'єктом. Ідентичність, що формується, — активна, з елементами громадянської зрілості, попри 11-літній вік.



Рис. 6. Начерк автопортрету (2025)

Начерк автопортрету Назарія Г. (2025) показує самовизначення підлітка. Яскраві елементи (військовий головний убір, форма, шеврон, очі) виступають візуальними маркерами нової самоідентифікації, у якій дитина інтегрує реальність війни у власну уяву. Важливо, що війна тут зображена не як травма, а як поле відповідальності: Назарій подає себе не жертвою, а присутнім, спостережливим, потенційно дієвим суб'єктом. Ідентичність, що формується, — активна, з елементами громадянської зрілості, попри 11 літній вік.

Автопортрети є прикладом того, як війна втілюється у учнівському художньому мисленні не лише як зовнішня подія, а як чинник формування громадянської суб'єктності. Через мистецтво діти інтегрують мілітарний досвід у систему власної ідентичності в контексті причетності й боротьби.

У цифровому (комп'ютерно-графічному) творі Тимофія Г. «Людина перемагає техніку» (2025) ідея особистості як джерела сили протиставляється знеособленій технократичній загрозі. Малюнок ділиться на дві частини. Верхня — центральне протистояння між людиною та двома гігантськими, роботизованими гарматами. Людина зображена в енергетичній позі — ніби випромінює захисну силу, протиставляючи себе техногенній агресії. Нижня частина — ряд геометризаних фігур, схожих на автоматизованих істот військового призначення. Вони формують масу, позбавлену індивідуальності.



Рис. 7. «Людина перемагає техніку» (2025)

Центральна постать — неозброєна, але активна, з енергетичним випромінюванням. Це символ духовного спротиву, свідомої дії та гуманістичного начала, що здатне протистояти бездушним машинам війни. Дві симетричні гармати, спрямовані на людину, уособлюють технократичну деструкцію — беземоційне, масове знищення. Вони виглядають могутніми, але саме їх симетрія та повторюваність натякає на механічність, передбачуваність і слабкість перед індивідуальним духом. Цифрова фрагментація і багатошаровість надає твору вигляду постмодерного «бойового» колажу. Відчуття зламу реальності, де війна вже не є традиційною, а гібридною, кібернетизованою, психологічною. Яскраві кольори — не декоративні, а емоційно активні: фіолетовий, червоний, зелений і синій створюють вибухову атмосферу.

Центральною віссю ідентичності стає Людина, що чинить опір як суб'єкт волі, духу, свідомості. Ворог — безособова технологічна загроза, символ тотального насильства, можливо — метафора сучасної агресії, де втрачається людське обличчя. Ідентичність формується через зіткнення з деособленими силами, проти яких стає свідомий, моральний індивід, що захищає життя і людяність.

Малюнок Тимофія демонструє переосмислення мілітарної ідентичності у свідомості дитини. Він свідчить про усвідомлення війни як багатовимірного явища, де вирішальним чинником стає не лише зброя, а й особистість. Формування гуманістичного типу мілітарної ідентичності, в якій важливо бути людиною, що стоїть за правду, свободу і світло. Глибоке вкорінення моральних і символічних кодів війни навіть у цифровій естетиці, що відображає сучасний інформаційний та техногенний ландшафт війни. Такий тип уявлення формує глибший рівень національного самосприйняття — де українська суб'єктність мислиться через гуманістичні, антропоцентричні цінності. Цей малюнок демонструє перехід від зовнішньої ідентифікації (форма, зброя) до внутрішнього морального ототожнення.

В своїй іншій роботі «Планети і чорна діра» Тимфій трансформує воєнний досвід у символічну космологію, де війна постає як гравітаційна загроза, що порушує рівновагу всесвіту.



Рис.8. «Планети і чорна діра» (2025)

Планети, кожна з унікальною текстурою та кольоровим кодом, можуть репрезентувати співіснування різноманітних культурних ідентичностей. Чорна діра в куті — метафора війни як невидимої, але всепоглинаючої сили. Просторова композиція, що балансує між впорядкованістю та хаосом, візуалізує психоемоційний стан дитини, яка інтуїтивно усвідомлює небезпеку руйнування цілісності. Через абстрактну візуальну мову дитина не лише фіксує власне переживання, а й засвоює базові уявлення про загрозу, солідарність, опір — отже, долучається до формування мілітарного виміру громадянської ідентичності.

У деяких роботах школярі, не зображаючи саму війну, створюють простір краси, цвітіння, весняного оновлення. Це — не наївна втеча, а своєрідний духовний опір. Як у творах Катерини Білокур, квіти стають не прикрасою, а носіями сенсу, актом ствердження життя у світі, де смерть намагається панувати. Це підтверджує: формування мілітарної ідентичності не зводиться до образів озброєної боротьби — воно також включає здатність зберігати світло у темряві, творити там, де руйнують.

Твори обдарованих школярів часто взаємодіють із культурними маркерами, зокрема з піснею «Пливе кача», що стала національним кодом жалоби і солідарності, «контейнером» (в трактуванні Clacherty, 2024; Vestergaard, 2018) колективної скорботи. Присутність пісні у малюнках — прямо чи опосередковано — переводить індивідуальне горювання у колективний ритуал, що формує ідентичність через спільну емоційну й моральну позицію. Це вже не просто реакція на травму, а культурно опосередкована відповідь — гідна, об'єднувальна, надособистісна.

В начерках Софії Л. можна виокремити кілька ключових візуальних кодів. Композиція побудована у формі двох кругів — обрамлених, замкнених

композицій, що самі по собі є символом вічного кола життя й смерті, завершеного світу, або сакрального простору. У верхньому малюнку бачимо качку — центральний символ пісні «Пливе кача», що репрезентує перехід, відхід, втрату. Вона розміщена на тлі полум'я — вісім свічок, розташованих по дузі, утворюють асоціацію з пантеоном пам'яті, меморіалом. Полум'я як візуальний образ постає тут амбівалентно: з одного боку — це тепло, душа, життя; з іншого — біль втрати. Качка стоїть на свічці, ніби на вівтарі — що може трактуватися як жертва або як освячення пам'яті про загиблих. Чорне тло позаду качки візуально відтіняє її фігуру, підсилюючи враження трагічної присутності на межі з порожнечою. Символіка кола, чорного тла та амбівалентного полум'я підкреслює як трагізм, так і надію.



Рис. 9. «Пливе кача»¹ (2024)

Нижній малюнок подає варіацію тієї ж теми, однак з посиленням елементом динаміки та тривоги. демонструє хаотичне тло, що уособлює внутрішню дестабілізацію, тоді як качка залишається точкою стійкості — образом душі, яка тримається в хаосі. В обох колах зберігається мотив свічки — знизу — як знак живої пам'яті, що зберігається навіть у хаосі.

У роботі Марії Г. качка бачиться метафорою душі, що пливе між світами. Око в тілі качки — надзвичайно потужний образ. Воно може символізувати: свідомість, що все бачить, навіть за межею життя; пам'ять про загиблих, яка продовжує дивитися на нас і через нас; біль чи прозріння — коли не можна “закрити очі” на трагедію; або ж образ матері, яка бачить свого сина, що пливе у вічність (це може бути алюзія до рядків пісні: “мамо, не плач”). Тростини з обох боків качки створюють відчуття межі, берегів, тунелю між світами. Візуально це нагадує ворота, через які душа проходить (ще одна алюзія до переходу).

Червоні смуги (хвилі / туман) можуть символізувати воду, в якій пливе качка, або серпанок смерті, суму. Вони також розмивають чіткі межі реальності — ми ніби потрапляємо у простір між сном і явою, життям і смертю.



Рис. 10. «Пливе кача» 2 (2024)

Поєднання червоного кола, чорного квадрата та очей створює візуальну метафору втрати, спостереження і трансцендентного переходу. Композиція навіює відчуття межовості й ритуальності — малюнок функціонує як естетична репрезентація болю, пам'яті та належності.

Окремі роботи, зокрема ті, що створені під впливом або в контексті національних жалобних символів, мають надзвичайну емоційну напругу. Один із таких малюнків вирізняється особливою текстурною драматургією: центральний отвір у ньому нагадує відкриту рану — чи то в серці, чи в самій землі.

Тріщини на поверхні — немов сліди зусиль, травм, потрясінь, які не зникають, але й не руйнують основу. Їх можна трактувати як ознаки вразливої, але стійкої ідентичності, що проходить через випробування, зберігаючи цілісність.

Звукова проєкція цього малюнка — пісня «Пливе кача» — ніби резонує з ним, надаючи музичної тілесності візуальному болю. Її мелодія — мінорна, ритмічно сповільнена, пронизана гідністю — вступає у діалог із візуальним матеріалом, поглиблюючи його сенси. У цій взаємодії з'являється сакральність: малюнок стає не просто зображенням, а святинею пам'яті, оберегом національної душі, який вміщує в собі біль, жертву і надію на відродження.

Композиція нагадує деформоване людське серце, охоплене лещатами — ніби стиснуте зовнішньою силою. Такий візуальний метафоричний образ може втілювати психологічний стан дитини, яка переживає втрату, страх і скорботу. Центральний отвір у структурі — це не просто художній хід, а символічне втілення порожнечі, що залишається після втрати. Колористика стримана, драматична, підсилює ефект стисненого болю й зосередженої тиші.

Цей твір візуального мистецтва змушує зупинитися. У ньому — безмовний крик, який голосно говорить про ціну свободи, про втрати, які ми не маємо права забути, і про силу, яка зростає з рани, а не попри неї. Це і є естетичне свідчення того, що мілітарна ідентичність в контексті України —

не про агресію, а про любов, втрату, солідарність і вкоріненість у спільну пам'ять.

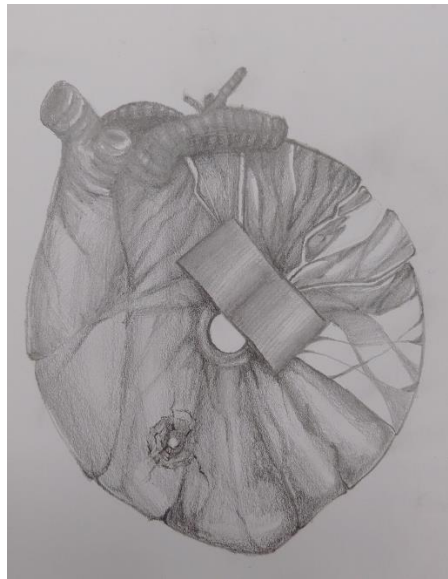


Рис. 11. «Пливе кача» 3. (2024)

Малюнок — приклад того, як образотворче мислення дитини здатне перетворювати абстрактний біль у візуальний символ, що говорить від імені покоління. Робота Софії не лише передає індивідуальний емоційний стан, а й створює загальнолюдське послання про травму, пам'ять і крихку надію на зцілення.

Окреслені твори свідчать про образотворче мислення як форму глибинної символізації. Школярі не просто малюють сюжет — вони творять візуальну метафору досвіду, який ще не повністю осмислений. Такий тип мислення активізує асоціативні, інтуїтивні й емоційні механізми, дозволяючи школярам водночас дистанціюватися від болючого й віднайти новий сенс.

Твори школярів взаємодіють із культурними маркерами, зокрема з піснею «Пливе кача», що стала національним кодом жалоби і солідарності, «контейнером»(в трактуванні Clacherty, 2024; Vestergaard, 2018) колективної скорботи. Присутність пісні у малюнках — прямо чи опосередковано — переводить індивідуальне горювання у колективний ритуал, що формує ідентичність через спільну емоційну й моральну позицію. Це вже не просто реакція на травму, а культурно опосередкована відповідь — гідна, об'єднувальна, надособистісна.

На рівні символічного узагальнення учнівські малюнки перетворюються на простір ритуального візуального опрацювання досвіду війни, у якому поєднуються особисте переживання, колективна пам'ять і культурні коди нації. Важливо розуміти мілітарну ідентичність як не лише

психологічну чи громадянську конструкцію, а й культурно опосередковану. Візуальні образи спираються на національні культурні коди, фольклорну і християнську символіку. Малюнок стає контейнером колективної скорботи й надії, ритуалом і способом естетично й духовно інтерналізувати втрати.

Образотворча діяльність у поєднанні зі слуханням символічно навантажених пісень активізує глибинні пласти переживання та сприяє осмисленню втрати. Такі твори стають ритуалом візуального опрацювання травми, у якому поєднуються особисте переживання, колективна пам'ять і культурні коди нації.

Твори школярів, зокрема з мотивами «небесна варта», візуалізують сакралізацію загиблих захисників, включення у моральний вимір колективної пам'яті та відповідальності.

«Вони тримають небо» — робота, на якій зображено загиблих захисників, які підтримують небо. Небо, що символізує мир, спокій, майбутнє, більше не просто «є» — його треба тримати, оберігати, нести як тягар і дар. Оксана С переживає війну як екзистенційний обов'язок покоління, як спільну пам'ять і духовний зв'язок із тими, хто загинув. Це — вияв колективної, громадянської ідентичності, у якій дівчина бере участь у творенні смислу. Такі образи формують громадянську ідентичність як етичне зобов'язання: пам'ятати, бути гідним, продовжувати боротьбу. Вони виявляють міфопоетичне мислення, де загиблі постають не втраченими, а інтегрованими у структуру світу. Малюнок слугує візуальним «контейнером» скорботи й надії, місцем інтерналізації втрати через культурні символи, фольклорні або релігійні мотиви.

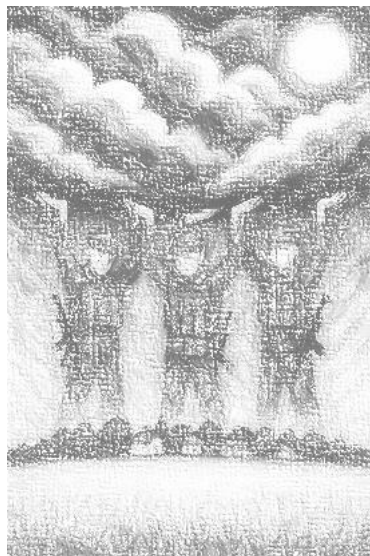


Рис. 12. Вони тримають небо (2024)

Образ «Янгола-охоронця» (2024) Тетяни К. ілюструє трансформацію сприйняття війни з фізичної події у метафізичний, сакральний наратив.

Авторка зображує загиблу військову дівчину як янгола з білими крилами — світлу постать, що схиляється до землі на тлі темного неба. Це не лише образ втрати, а й духовного продовження місії захисту. Малюнок поєднує релігійний і мілітарний коди, де жіноча ідентичність включає силу, обов'язок і здатність оберігати. Візуальна розповідь демонструє не просто жаль за загиблою, а героїзацію: військова трансформується в ангельську фігуру — носійку світла й сили. Така сакралізація війни постає як форма інтерналізації мілітарної ідентичності: через поєднання смерті, пам'яті та духовного обов'язку. Робота конструює війну як трагедію, що не знищує зв'язків, а перетворює їх. Мілітарна ідентичність тут містить пам'ять, жертву і внутрішню легітимацію боротьби за життя й світло. Образ війни постає через духовну лінзу — авторка не лише засвідчує біль втрати, а й шукає сенс: у жертвості, у продовженні обов'язку, в духовному захисті.



Рис.13. Янгол-охоронець. (2024)

Поєднання релігійного (янгол) і мілітарного (форма, зброя, бойова поза) створює глибоко символічний зміст: війна в уявленні дівчини — не просто боротьба між арміями, а битва світла й темряви, де вона сама (чи її внутрішній образ) — на боці світла, але зобов'язана мати силу, щоб чинити опір; дівчина ототожнює себе не з тим, кого треба берегти, а з тим, хто береже. Цей малюнок демонструє формування складної, але цілісної ідентичності юнки, де: місія захисту стає частиною жіночого Я; мілітарність не заперечує тендітності героїні, водночас підкреслює її силу; існує потреба у сакралізації війни як боротьби за вищі цінності (життя, світло, любов, Батьківщина). Такий тип мислення типовий для старшого шкільного віку, коли формується моральна ідентичність, глибокі переконання, здатність обирати ціннісно значуще.

Робота «Янгол-охоронець» є яскравим прикладом того, як у підлітковому віці через образотворче мистецтво формується мілітарна

складова національної та особистісної ідентичності. Зображення загиблої військової як янгола-захисниці поєднує глибоко емоційну рефлексію втрати з сакралізацією військової служби, що характерно для мілітаризації у символічній формі.

Візуальний наратив демонструє, як старші школярі інтегрують досвід війни у власну картину світу: як ті, хто встановлює внутрішній зв'язок із героями, переймається їхньою долею і наділяє їх вчинки новими сенсами. Це сприяє появі морального обов'язку — як відлуння ідентифікації з військовими як взірцями.

Малюнок Тетяни К. репрезентує те, як війна входить у внутрішній світ школярки не лише як загроза чи трагедія, а як чинник ідентифікації з образом воїна-захисника, носія вищих цінностей. Через естетичні засоби вона формує мілітарну складову ідентичності — в осмисленій, емоційно насиченій і морально виразній формі, що відображає не лише досвід спільноти, а й особисту потребу в розумінні втрати через надію й духовний зв'язок.

Янгол — символ збереження духовного зв'язку між загиблими і живими. Мілітарна ідентичність тут включає елементи пам'яті, сакрального зв'язку з минулим, вкорінення в ідею жертви, що має сенс. Для підлітка такий образ стає засобом осягнення смерті як частини життя, що не руйнує, а трансформує.

Образ війни постає через духовну лінзу — як трагедія, що не припиняє зв'язку, а трансформує його. Авторка не лише засвідчує біль втрати, а й шукає сенс: у жертвності, у продовженні обов'язку, в духовному захисті.

Це вже глибоко моральна, національна ідентичність, у якій війна — не тільки руйнування, а простір становлення нового «я», здатного співпереживати й пам'ятати.

Твори учнів часто спираються на національні культурні коди, фольклорну і християнську символіку. У роботі «Загибель козака» (2024) Тетяна К. візуалізує обряд прощання з героєм, виводячи зображення у площину традиційного культурного коду. Трансгенераційна форма участі у спільному акті пам'яті — своєрідний візуальний реквієм, що прищеплює новій генерації відчуття зв'язку з поколіннями борців, які поклали життя за Україну.



Рис.14. Загибель козака (2024)

Важливо розуміти мілітарні складники ідентичності як психологічно, соціально й культурно опосередковані конструкції. Візуальні образи спираються на національні культурні коди, фольклорну і християнську символіку. Малюнок стає ритуалом і способом естетично й духовно інтерналізувати травматичний досвід війни.

Інша робота Тетяни - «А душа України жива». Центральний образ — біла постать із крилами, що ширяє над спустошеним ландшафтом, — постає як візуальна метафора безсмертя національного духу. Це зображення виходить за межі індивідуального горя: воно перетворює біль на сакральний наратив.



Рис. 15. А душа України жива (2024)

Робота — потужна візуальна метафора війни, болю й незламного духу країни. Центральний образ — біла постать із крилами, яка піднімається з-поміж руїн, — уособлює душу України. Вона ніби відривається від знищених

міст, несучи в собі не лише пам'ять про втрати, а й надію на відродження. Контраст між темним, охопленим полум'ям фоном і світлим образом душі підкреслює боротьбу життя й смерті, світла й темряви. На тлі — понівечені будівлі, пожежі, знищена інфраструктура, зруйновані автомобілі. Та навіть у цьому апокаліптичному ландшафті зберігаються кольори українського прапора, що символізують незламність. Образ душі, що здіймається вгору, пов'язаний і з християнськими, і з національними уявленнями про жертву, гідність і воскресіння. Візуальний ряд передає ідею того, що навіть після найстрашніших втрат «душа України жива». Вона зображена світлою плямою на тлі червоного неба, руїн і згарищ, що символізують війну та біль. Її обрис нагадує душу, яка покидає тіло чи землю, але не зникає, а здіймається вгору — до надії, до світла. Контраст між цим образом і темним тлом підкреслює незламність духу навіть після катастрофи. Візуальний ряд містить і згадки про мирне минуле (розбиті будинки, транспорт) і натяки на релігійно-національну іконографію. Робота вражає силою контрастів: руйнування — і просвітлення, смерть — і відродження, трагічна краса — і стійка надія.

Глибокий рівень мілітарної ідентичності розкривається у роботі «Прости мене, мамо», створеної Тетяною пізніше, вже в 2025 році. Через образотворче висловлення юна авторка входить у складне моральне поле війни — з болем втрати, провини, відповідальності.



Рис. 16. «Прости мене, мамо» (2025)

Композиція побудована як сцена прощання: солдат обіймає матір, постаті зображені зі спини, що підсилює ефект інтимності, відходу й трансформації. На тлі — вервечка чоловіків у військових строях, що віддаляються сільською дорогою, символізуючи втрату, вибір, жертвовність. Простір картини ділиться на «тут» і «там»: квітуче подвір'я з криницею — знак миру і дому, дорога — шлях у колективну дійсність війни. Мілітарна ідентичність тут репрезентована як внутрішній обов'язок. Чоловіки у військовій формі — маркери включення до спільноти захисників. Материнська постать у червоній хустці — символ любові, болю, України. Назва — «Прости мене, мамо» — фіксує моральну дилему: вибір між синівськими почуттями і громадянським обов'язком. Молодий чоловік, що

прощається з матір'ю, не героїзований — він людяний, уразливий, але здатний зробити свідомий вибір. Ідентичність формується на межі — між синівською любов'ю та громадянською відповідальністю, між миром і війною. Це не лише про зовнішній конфлікт, а про глибинну внутрішню зміну: ініціація від сина — до учасника історії, сина народу. Робота школярки фіксує психологічний момент переходу — коли мілітарна ідентичність виникає як результат морального вибору, співпереживання й символічного осмислення втрати. Через особисту сцену відкривається простір внутрішнього посттравматичного зростання, здійснюється акт екзистенційного дорослішання..

Аналіз результатів дослідження. У творчості дітей, підлітків і юнацтва в умовах війни виявляються візуально-образні механізми інтеграції досвіду війни в особисту ідентичність. Ці механізми не завжди усвідомлювані, але фіксуються через: тематичний вибір, візуальні метафори, емоційний тон малюнка, вибір героя, тип конфлікту. На основі аналізу малюнків можна виокремити кілька ключових векторів образотворчої адаптації до війни та формування мілітарної складової громадянської ідентичності:

1. Геройко-активістський (вектор боротьби). Зосереджений на дії, протистоянні. Герої озброєні, рішучі, сильні. Війна — це поле бою, де головне — вистояти. Такий підхід знижує тривогу й утверджує контроль над загрозою. Ключові образи: герой, зброя, перемога, енергія, протистояння, перемога. Психологічна функція: подолання страху через ідентифікацію з героями.

2. Компенсаторно-ігровий (вектор символічного контролю). Трансформує реальну загрозу у контрольований простір уяви та гри. Використовується стилізація, фантастичні вороги, бойові роботи. Це дозволяє створити емоційну дистанцію й перетворити страх на гру. Ключові образи: стилізовані персонажі, фантастичні істоти. Психологічна функція: опосередкування страху, символічне домінування над загрозою.

3. Експресивно-травматичний (вектор експресії болю). Малюнки, що фіксують досвід реальної небезпеки: обстріли, руйнування, поранення. Це свідчення емоційної травматизації, яка через творчість отримує канал для вивільнення. Ключові образи: ракети, кров, укриття, зруйновані будинки, поранені. Психологічна функція: емоційне розвантаження.

4. Естетико-життєствердний (естетико-контртравматичний) вектор, пов'язаний із культурною тяглістю — від Білокур, Приймаченко, до сучасних дітей, які інтуїтивно продовжують традицію опору через красу. Це формування ідентичності через створення краси, відчуття належності до життя, до землі, до традиції. Ключові образи: квітучі дерева, весна, райдуги, мирне небо, птахи, тепло. Функція: відновлення внутрішньої рівноваги.

5. Рефлексивний (вектор особистісного осмислення). Війна осмислюється як складова власної історії. Конфлікт між собою і зовнішнім світом. Це не просто реакція, а спроба усвідомити, ким я є у цій реальності.

Ключові образи: автопортрети. Психологічна функція: глибинне самопізнання, інтеграція досвіду.

6. Ціннісно-моральний (вектор етичної ініціації). Скеровує ідентичність через внутрішній конфлікт, моральну напругу, пережиту втрату. Війна осмислюється як гранична ситуація, що вимагає вибору. Ідентичність народжується як результат глибокого етичного переживання, а не нав'язаної ролі. Психологічна функція: етична ініціація, інтеграція втрати.

Ці вектори не є жорстко розмежованими — в одному малюнку можуть поєднуватися кілька стратегій, а домінантні вектори можуть змінюватися з часом, залежно від стадії переживання досвіду. Їх аналіз дає змогу проникнути в глибини дитячого сприйняття війни та простежити, як у процесі візуалізації травматичного досвіду формується нова громадянська й національна ідентичність із неминучими мілітарними компонентами.

Таким чином, образотворча діяльність школярів постає не лише як форма особистої адаптації до війни, а й як участь у колективному символічному полі, у якому витворюється нова форма ідентичності — відповідальна, травматизована, але суб'єктна й емпатійна. Учнівські малюнки, створені в умовах війни, є способом включення юної людини в моральний, культурний та історичний простір нації. У цьому процесі візуальна творчість виконує складну, багаторівневу функцію: від особистісного самовираження до колективного символотворення. Вона перетворює травму на наратив, біль — на сенс, а втрату — на зв'язок із чимось вищим, непідвладним часу.

Формування мілітарних аспектів громадянської ідентичності є складним процесом в контексті внутрішнього дорослішання, етичної ініціації, коли юнка/юнак через образ входить у простір відповідальності: за ближнього, за правду, за пам'ять. Це і є початок громадянської свідомості, яка виникає з пережитого досвіду та його символічного опрацювання.

Образи захисників, янголів, постатей на тлі палаючого неба чи «кривавих ран» землі — це візуальні коди спротиву, пам'яті й надії, в яких закладено культурні архетипи, фольклорні й релігійні наративи. Вони утворюють своєрідний символічний простір, у якому юна людина осмислює не лише війну, а й свою причетність до нації, її болю і гідності.

Війна є викликом в складних процесах саморозуміння та формування ідентичності. Формування ідентичності — це пошук відповіді на запитання: «Хто я?», «До чого я належу?», «Який мій обов'язок?». У воєнних умовах ці питання набувають нової гостроти. Обдаровані підлітки часто переосмислюють своє «я» у контексті національної спільноти, історичної боротьби, духовної відповідальності. Вони починають бачити себе не просто як окремих індивідів, а як частину ширшого цілого — народу, що чинить опір. Це може посилити моральну ідентичність (відчуття справедливості, добра, обов'язку), а також кристалізувати національну ідентичність через мову, символи, спогади про загиблих, зв'язок із землею. Проте водночас цей процес може супроводжуватися внутрішніми конфліктами — між бажанням

бути дитиною - об'єктом турботи й захисту, або бути дорослим, відповідальним, суб'єктом.

Висновки. У контексті повномасштабної війни художня творчість школярів постає як форма національного самоусвідомлення, акт осмислення і наративної трансформації травматичного досвіду, у якому юна людина не лише говорить про себе, а й — промовляє від імені спільноти, її болю, надії й гідності. Візуальні образи, створені школярами, репрезентують процес моральної самоідентифікації, інтеграції соціального досвіду та екзистенційного дорослішання в умовах воєнної травматизації. Формування ідентичності в художній творчості має багаторівневу структуру: на символічному рівні — проявляється через використання атрибутів національної належності (державна символіка, військове спорядження, кольорові коди); на наративному рівні — через сюжетні структури, що апелюють до образів захисника, перемоги, втрати, духовної боротьби; на емоційному рівні — через артикуляцію переживань гніву, болю, жалоби, гордості, надії; на експресивно-дійовому рівні — коли сам акт зображення набуває значення свідомого включення у процес національного самоусвідомлення і спротиву. Аналіз учнівських малюнків дозволяє простежити ключові етапи ідентифікаційного процесу — від рольового ототожнення з воїнами-захисниками до інтерналізації колективної пам'яті, моральної відповідальності та солідарності зі спільнотою, що чинить опір. Значне смислове навантаження мають сакральні й культурно марковані елементи, що фігурують у візуальному просторі учнівських робіт. Їхнє включення свідчить про інтеграцію індивідуального переживання в колективну культурну матрицю, що структурує моральну оптику дитини. Учнівська художня творчість в умовах війни є особливою формою національного свідчення, що водночас виконує функції естетизації травматичного досвіду, символічного спротиву та формування стійкої громадянської позиції. Цей процес має тривалу ідентифікаційну дію, зберігаючи потенціал для подальшого зміцнення національної єдності та стійкості в умовах загроз та невизначеностя.

Література:

1. Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Діти та війна: навчання технікам зцілення. Львів: Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014.
2. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7(25). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7\(25\)-554-567](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-7(25)-554-567)
3. Huss E., Sarid O. Visually Processing Trauma: Art Therapy with Children Exposed to Political Violence. *The Arts in Psychotherapy*. 2015. Vol. 45. P. 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.05.007>
4. Завгородня О. Арттерапевтична підтримка ментального здоров'я людини в умовах загрозливої невизначеності. *Новітні зміни сучасного суспільства*. 2024. Вип. 116. С. 68–78.

5. Kalmanowitz D. L., Ho R. T. H. Art Therapy and Mindfulness with Survivors of Political Violence: A Qualitative Study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2017. Vol. 9 (Suppl. 1). P. 107–113. <https://doi.org/10.1037/tra0000174>
6. Malchiodi C. A. Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process. New York: Guilford Press, 2020.
7. Naidoo R., Shaik S. “I Think Too Much” – Culture, Trauma, and Expressions of Distress. *Teaching Anthropology*. 2024. Vol. 13(2). P. 87–99. https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/727
8. Potash J. S., Kalmanowitz D., Fung I., Anand S. A., Miller G. M. Art Therapy in Pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*. 2020. Vol. 37(2). P. 105–107. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1754047>
9. Kumar I. K., Shen J., Ferguson C., Picard R. W. Connecting through Comics: Design and Evaluation of Cube, an Arts-Based Digital Platform for Trauma-Impacted Youth. CSCW '25: *Proceedings of the 28th ACM Conference On Computer-Supported Cooperative Work And Social Computing*. 2025. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.09834>
10. Горностай П.Г. Психологія колективних травм : монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2023. 336 с.
11. Clacherty G. Drawings in a “Container”: A Visual Narrative Approach to Research With Refugee Children. *Social Inclusion*. 2024. <https://doi.org/10.17645/si.8629>
12. Vestergaard E. V. Trauma, Cultural Complexes, and Transformation: Folk Narratives and Present Realities. London: Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315294650>

КОНЦЕПТ «ДІМ» У КОНТЕКСТІ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ: результати емпіричного дослідження

(В. Зливков, С. Лукомська, О. Котух)

Дім – один із найважливіших концептів для українців. Дім для українця – це батьківський будинок, рідне село чи місто, образ рідної країни, родинність, рідна земля, мала Батьківщина, Україна, культура. Для позначення архетипу дому в українській мові використовують поняття оселя, хата, земля, домівка, помешкання, житло.

Однак насамперед необхідно розібратися із самим поняттям «дім». Починаючи з англійської етимології, слово «дім» походить від давньоанглійського слова «*ham*», яке стосується набору будинків, села; отже хутір – невелике поселення. Загалом можна вважати світ спільним домом. Адже основним серед традиційних уявлень про дім був стабільний фізичний центр Всесвіту – головний центр турботи та контролю, безпечне та спокійне

місце, де можна перебувати та куди повертатися. Американська соціальна антропологиня Мері Дуглас говорила, що дім можна визначити як зразок регулярних справ і речей, а також як фізичний простір, у якому реалізуються певні общинні практики. Дім починався з того, що почав контролювати простір і надав домашньому життю певні фізичні орієнтації. Так будинки можна розуміти як організацію простору в часі та розподіл ресурсів у просторі та в часі. Домівки були спільнотами в мікросвіті, які координували своїх членів, шляхом відкритого та постійного спілкування, розподілу праці, прав і обов'язків, чергування доступу до ресурсів (M. S. Ahmad, Z. Bukhari).

Поняття дому дуже багатошарове, однак можна виділити принаймні два простори: ментальний (дім) та фізичний (будинок). Дім – зв'язок між матеріальними та уявними сферами та процесами, за допомогою яких фізичне розташування та матеріальність, почуття та ідеї пов'язані разом і впливають одне на одного. Дім задовольняє багато потреб: місце для самовираження, зберігання спогадів, захист від зовнішнього світу. Таким чином існує дві групи передбачуваних «визначень» будинків: одне, яке базується на об'єктивних реаліях фізико-географічного простору, а інше – на основі відносин між людьми та домашніми просторами. Відчуття дому також сильно прив'язане до матеріальних об'єктів: дім можна характеризувати як колекцію спогадів, які були зібрані та зберігаються в об'єктах усередині будинку. Такі об'єкти є «провідниками» між часом, оскільки люди живуть у контакті між минулим, теперішнім і майбутнім. Від зв'язку, який предмети отримали через минуле, сьогодення, вони створюють безперервну ідентичність, яка додає важливості стосункам із пам'яттю, адже, дім – місце, до якого особи відчують певну географічну близькість стосовно інших людей (G. BenEzer, R. Zetter).

Проте у будь-якому випадку дім залишається місцем, звідки ми вирушаємо і куди повертаємося, принаймні ментально. Дім – «телос»: місце походження, однак також і завершення. «Останній дім» – це простір, який позначає кінець життя, місце останнього спочинку. У багатьох мовах могила згадується як «останній дім», передаючи не лише факт, що це фактичне кінцеве місце всіх земних домів, але й також прагнення, щоб життя досягло бажаної точки здійснення. У будь-якому випадку людина повертається додому, хоча б у думках: рутинні практики та оповідання, які не просто розповідають про дім, але представляють його, служать когнітивними домівками. Людина перебуває вдома, коли живе в когнітивному середовищі, в якому може займатися повсякденним життям і через яке найкраще опосередковує ідентичність та навпаки, стає бездомною, коли таке когнітивне середовище зникає.

Образ дому – це сукупність когнітивних, афективних та конативних компонентів, що характеризують ставлення особистості до фізичного простору, де він знаходиться значну частину життя та який є зручним, безпечним та зрозумілим для нього. Через це поняття передаються соціокультурна цінність дому, значення, символи та оцінки, що пов'язані із

біографією кожного його мешканця, особливостями соціалізації, індивідуальним та колективним травматичним досвідом (О. І. Ширяєва, О. С. Зубченко).

Образ власного дому має кілька значень: матеріальна влаштованість людини у житті; місце, яке характеризує самовизначення людини у світі, її світогляд; захищеність людини від зовнішніх чинників впливу. Для дитини ж домівка, як правило, асоціюється із безтурботним дитинством у люблячій сім'ї, власним простором з улюбленими іграшками, безпекою. Особливими є образи дому й міста у творах, в яких події розгортаються під час війни. З одного боку, дім стає прихистком від бомбардувань та обстрілів, а з іншого – несе небезпеку (Ю. Павленко). Візуально у дитячих книгах образ дому й концепти безпеки / небезпеки підкреслюють ілюстрації. На обкладинках книг для дітей про війну Надійки Гербіш («Ми живемо на краю вулкана», ілюстратор Олена Лондон), Тірци Атар («Від війни плачуть», ілюстратор Катерина Сад), Олі Русіної («Абрикоси зацвітають уночі») зображено саме дім і дітей, які або біля нього, або обіймають його. Порушення пропорцій, темні кольори, ознаки руйнувань підсилюють трагізм ситуації, в яких опиняються юні герої.

Одним із традиційних символів української ідентичності є українська хата. Образ затишної хати на тлі характерного українського пейзажу часто використовують в різних інтерпретаціях художники-ілюстратори для позначення українського «рідного краю». Зараз під час війни з'явилось нове прочитання цього символу – дім, який треба захистити. В цьому прочитанні «Дім» несе значне ширше семантичне значення, ніж «оселя» чи навіть «батьківщина». Цей маленький будиночок – це наша пам'ять, наш рід, наша надія, найдорожче, що в нас є. Цей дуже емоційний, майже одухотворений образ багато разів було використано художниками-графіками для створення листівок, ілюстрацій для періодичних видань і соціальних плакатів на підтримку біженців з України та всіх жертв цієї війни (Б. Братків).

У період російсько-української війни образ дому для українців стає особливо актуальним, адже багато людей втратили своє житло, змушені були переїхати в інший регіон України чи за кордон. Вони вигнані зі своєї землі, відлучені від рідної культури та змушені шукати прихисток, втрачають оберіг, яким є дім. Багато українців покинули рідну хату і змінили її на навчальні центри та бліндажі в окопах заради захисту своїх рідних та великого дому – України. Тимчасове житло через вимушений переїзд набуває ознак не-дому, адже є нестабільним, з відчуттям страху, блукання, самотності, несвободи, безправності та без відчуття безпеки, часто з поганими побутовими умовами.

В українській літературі дім традиційно тлумачиться не як матеріальний об'єкт, а передусім як символічний простір, у якому здійснюється формування особистості, відбувається передача культурної пам'яті, зберігаються або втрачаються глибинні зв'язки з родом, історією, землею. Дім часто постає осередком ідентичності та духовного укорінення. У

філософії Григорія Сковороди поняття дому трансформується в ідею внутрішньої оселі, де справжній дім ототожнюється не з матеріальною будівлею, а з людським серцем як місцем гармонії й правди.

Дім традиційно розглядається як простір, який убезпечує людину, до якого повертаються у пошуках затишку та спокою. Водночас дім є носієм пам'яті, що сприяє самовизначенню індивіда. Однак у випадку, коли людина не відчуває свого дому в середовищі, де вона мешкає, виникає питання: що є її справжнім домом?

У психології спогади про рідне місто є важливими, оскільки вони часто формують, емоційно заряджені та пов'язані з глибоким почуттям приналежності, безпеки та ідентичності, що розвивається в дитинстві та юності. Ці спогади служать своєрідним «якорем» для самооцінки, впливають на прийняття рішень у дорослому віці та можуть сприяти ностальгії або почуттям туги за домівкою, коли згадуються в подальшому житті. Фізичне середовище, соціальні зв'язки та ранній життєвий досвід у рідному місті створюють унікальні психологічні відбитки, які залишаються з людиною протягом усього її життя.

Ключові психологічні аспекти спогадів про рідне місто. Рідне місто є фоном для ключових життєвих подій, таких як ігри з друзями, навчання в школі та ранні стосунки, які формують те, ким ми стаємо. Спогади забезпечують відчуття приналежності, тобто почуття зв'язку із спільнотою, наприклад, спільнотою з Маріуполя чи Бахмуту. Підтвердження та досвід рідного міста, особливо в молодості, можуть значною мірою сприяти самооцінці та формувати відчуття себе та місця людини у світі. Ми припускаємо, що й досі лишається ідентичність «маріупольця», виявлена нами під час роботи з ВПО у 2022-2023 роках. Окремо слід відзначити і вплив ностальгії на психологічний стан ВПО: види на фото, звуки та запахи рідного міста можуть викликати сильні почуття ностальгії, туги та туги за довоєнним минулим. За нашими спостереженнями, особливо тригерить нинішніх переселенців з Маріуполя фото та відео так званих «відбудованих» районів, які транслюють російські інтернет видання, при цьому переселенці можуть бачити свої райони і фактично побудовані на кістах їхніх друзів та знайомих нові будинки, в той час як доля багатьох маріупольців і досі не відома. Звідси, «дім» є ментальним символом, це не просто будинки, а й оточення, спогади про яке впливають попри територіальні зміни. Спогади про дім можуть дати уявлення про розгортання життя людини та запропонувати перспективу під час прийняття важливих рішень у дорослому віці. Для деяких людей знайомства та комфорт, пов'язані з рідним містом, можуть допомогти в емоційному зціленні та забезпечити відчуття безпеки.

Опис дому в наративах про переміщення – це не просто пов'язування вигнанців з фіксованими місцями, а й використання просторових метафор для ілюстрації континууму між відчуттям минулого переміщеними особами та значеннями, які вони надають своєму теперішньому життю. Тут дім – це не лише «фіксована сутність», це «культурна конструкція», місце пам'яті,

пов'язане з часом, сім'єю та спорідненістю, а також із «почуттями комфорту, легкості, близькості, розслаблення та безпеки, та/або гноблення, тиранії та переслідування». Стати біженцем та/або мігрантом означає переміщення з одного місця в інше, фізичну та емоційну подорож у часі та просторі.

Навіть переміщення в межах однієї країни, таким чином, є трансформаційним процесом, який допомагає нам зрозуміти зв'язок між значенням та подоланням труднощів, соціальною та індивідуальною стійкістю або як використовуються спільні та культурні ресурси для подолання травми, а також зустрічі з новим суспільством та адаптації в ньому [2].

Для дітей та підлітків, які були змушені покинути Маріуполь, спогади про рідне місто є дуже різними. Вони, як правило, поділяються на дві категорії, які часто переплітаються: спогади про щасливе довоєнне життя і травматичні спогади про війну, обстріли та евакуацію.

Діти пам'ятають Маріуполь як місто, де вони були щасливими. Їхні спогади часто стосуються повсякденного життя, родини і традицій, природи і розваг. Школа, друзі, прогулянки парками, дитячі майданчики, улюблені місця, це спогади про мирне та безтурботне дитинство, так само як час, проведений із батьками, бабусями й дідусями, заняття, які вони робили разом, сімейні свята. Найбільше діти та підлітки згадують парк «Веселка», пляж, Азовське море. Тобто, для багатьох дітей ці спогади є острівцем безпеки, який допомагає їм підтримувати психологічну стійкість. Вони можуть говорити про своє довоєнне життя з усмішкою, однак, спогади про щасливе минуле різко обриваються жахливими спогадами про повномасштабне вторгнення. Це є основною причиною посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психологічних проблем. Діти можуть пам'ятати: звуки та образи війни (постійні обстріли, вибухи, руйнування будівель, сховище, де вони ховалися, та страх, що супроводжував кожен день), втрати (смерть родичів на їхніх очах – це одна з найсильніших травм, яка залишає глибокий слід на психіці), жахливі умови (перебування у підвалах без їжі, води та можливості вільно пересуватися), розлучення з батьками або іншими родичами у фільтраційних таборах.

Ми відзначаємо, що діти часто витісняють ці травматичні спогади або намагаються про них не говорити. Інші ж, навпаки, постійно відтворюють їх у своїх іграх або малюнках. Це може призвести до проблем з концентрацією, підвищеної тривожності та емоційної нестабільності.

Наведемо приклади так званих щасливих і травматичних спогадів ВПО з Маріуполя.

12-річний Максим, евакуйований до Львова: «Я пам'ятаю, як ми з татом ходили на море. В нас був такий ритуал: щонеділі влітку ми їхали на пляж і тато вчив мене плавати. Я завжди боявся, що хвиля накриє мене, але він тримав мене за руку, а потім ми їли морозиво. Це були найкращі дні. Зараз, коли я дивлюсь на море у Львові, я думаю про своє Азовське, і мені хочеться плакати».

15-річна Софія, яка зараз живе у Києві: «Маріуполь для мене – це світло і квіти. Там був парк, де ми зустрічалися з друзями, і там завжди було дуже багато квітів, особливо навесні. Ми любили сидіти на лавках, слухати музику і мріяти. Я мріяла стати дизайнером і хотіла відкрити свою студію саме там, у Маріуполі».

10-річна Оленка, яка втратила батька під час обстрілу: «Я не хочу згадувати. Я пам'ятаю, що ми сиділи в підвалі. Було дуже темно і холодно. І я чула, як кричала моя мама, коли дізналася, що тата більше немає. Я досі думаю, чому він поїхав за водою, чому не сидів із нами. Я пам'ятаю, що я була така голодна, що не відчувала нічого, крім голоду. А потім я побачила його мертвим. Це було, як у фільмі жахів».

17-річний Іван, який зараз живе в Польщі: «Я бачив, як бомбили Драмтеатр. Я не можу це забути. Ми були недалеко, і я чув крики. Я бачив, як люди намагалися вибігти, але було запізно. Це було пекло. Моє місто стало пеклом. Я не можу зрозуміти, чому це сталося. Тепер я боюся голосних звуків, і коли бачу літак у небі, мені хочеться сховатися».

Ці розповіді показують не лише жах, який діти пережили, але й їхню неймовірну здатність зберігати в пам'яті світлі моменти. Вони є свідченням того, наскільки важливою є допомога та підтримка для цих дітей, щоб вони могли опрацювати свої травми і знову почати жити.

Таким чином, спогади дітей з Маріуполя є подвійними: вони поєднують світле минуле і темне сьогодення, і робота психологів та педагогів полягає в тому, щоб допомогти цим дітям зберегти світлі спогади та опрацювати травматичні, щоб вони могли рухатися вперед.

У нашому дослідженні ми базувалися на творах підлітків, які мешкають у Черкаській та Кіровоградській областях, але багато хто з них є переселенцями з Донецької та Харківської областей. Всього нами проаналізовано твори 108 підлітків, з ними ж проведено опитування, результати якого подано нижче.

Ключові уявлення про «дім» українських підлітків під час війни.

Дім як фортеця. Для багатьох українських підлітків, особливо тих, хто живе близько до зони бойових дій або пережив обстріли, концепт «дім» набув нового значення. Це не просто місце для життя, а фортеця. Це укриття, підвал, де вони ховалися від небезпеки. Це місце, яке має захищати. Це розуміння змушує підлітків думати про свій дім не як про затишне гніздечко, а як про місце, яке має витримати обстріл. Це виявляється у їхніх розповідях про те, як вони укріплювали вікна, збирали «тривожні рюкзаки» або засинали в коридорі, щоб бути далі від вікна.

14-річний Микита з Харкова:»"Коли почалися обстріли, наш дім став нашою фортецею. Ми жили в коридорі, щоб стіна захищала нас. Моя кімната більше не була для мене домом. Домом став той куток, де ми спали всі разом. Навіть зараз, коли я в безпеці, я постійно дивлюсь на вікна і думаю, чи не почую я знову сирену».

16-річна Анна з Маріуполя: «Ми ховалися в підвалі. І для мене дім – це не наша квартира, а той сирий і холодний підвал. Саме там ми стали однією родиною з сусідами. Ми ділилися їжею, підтримували одне одного. Тепер, коли я в Європі, мені не вистачає цього почуття, цієї 'військової родини', яку я мала в тому підвалі. Наш дім – це був наш захист».

Дім як поле бою. У мілітарній ідентичності «дім» стає полем бою. Підлітки бачать руйнування своїх будинків, міст, що перетворює їхнє особисте життя на частину великої війни. Вони можуть сприймати своїх батьків, друзів та інших цивільних як «військових» на «домашньому фронті», які так само борються за виживання. Це впливає на їхнє ставлення до себе як до учасників подій, що змушує їх відчувати відповідальність за захист.

15-річний Олег з Ізюма: «Я бачив, як танк проїхав по нашій вулиці. Мій дім став полем бою. Ми сиділи вдома і знали, що війна вже тут, на нашій землі. Мої батьки стали солдатами, які захищають нас. Я відчував, що і я став солдатом. Кожен у моїй сім'ї мав свій пост, щоб вижити».

13-річна Ірина з Бучі: «Наш будинок був розстріляний. Наша кухня, де ми їли разом, стала мішенню. Це не просто зруйнована будівля. Це місце, де ми жили. Тепер, дивлячись на фотографії, я відчуваю гнів і бажання помсти. Я хочу, щоб наш дім був не просто відбудований, а щоб він був символом нашої перемоги».

Дім як Батьківщина. Концепт «дім» у мілітарній ідентичності розширюється, виходячи за межі конкретного будинку чи міста. Дім стає усією Україною. Це відбувається через *дифузію мілітарної ідентичності*, коли патріотизм, героїзм та волонтерство стають частиною повсякденного життя. Підлітки відчувають, що їхній дім – це тепер не лише їхнє місто, але й країна, за яку вони та їхні родини борються.

13-річний Данило, який виїхав з родиною до Австрії: «Я сумую за своїм будинком у Києві. Але тепер мій дім – це вся Україна. Я дивлюсь новини, слідкую за фронтом, збираю гроші для нашої армії. Я відчуваю, що ми всі в одному великому домі. І якщо я не можу захищати його фізично, то я роблю це звідси».

16-річний Максим, який переїхав до Львова: «Я мрію повернутися додому. Але тепер мій дім – це не тільки моє місто, а й моя країна. Я знаю, що мій дім буде відновлений. Я хочу стати інженером, щоб допомогти відбудувати наші зруйновані міста, наші будинки. Я відчуваю, що це мій обов'язок».

Дім як частина травматичної та ресурсної пам'яті. Спогади про мирний «дім» відіграють важливу роль у формуванні мілітарної ідентичності. Цей спогад про втрачений дім стає рушійною силою для боротьби. Це почуття допомагає підліткам виправдовувати військові дії та відчувати гордість за свою причетність до захисту. Це може проявитися в їхніх розповідях про те, як вони хочуть відбудувати свій дім або повернутися в нього після перемоги.

Уявлення про дім у внутрішньо переміщених осіб (ВПО) – це складне психологічне явище, що постійно змінюється. Це поняття виходить далеко за межі фізичного місця проживання. Для ВПО «дім» – це не просто будинок, це сукупність спогадів, емоцій та соціальних зв'язків, які були зруйновані.

Уявлення про «дім» у ВПО проходить кілька стадій, які часто перетинаються.

1. Дім як втрачений рай. На першій стадії дім існує як ідеалізований образ із минулого. Це місце, де було безпечно і щасливо. Люди ідеалізують свої спогади, щоб захистити психіку від болю втрати. У цей період уявлення про дім – це не конкретне місце, а пам'ять, що часто супроводжується болісними емоціями та почуттям горя. Для дитини з Маріуполя дім – це не просто квартира, а двір, де вона гралася з друзями, запах бабусиних пирогів і відчуття безпеки, яке вже ніколи не повернеться.

2. Дім як тимчасове укриття. На цій стадії дім перетворюється на тимчасове місце для проживання, де людина чекає на повернення. Це може бути орендована квартира, кімната у родичів чи тимчасовий притулок, при цьому помешкання не сприймається як власне, а лише як певна зупинка. У цей період уявлення про дім – це стан невизначеності і надія на швидке повернення. Людина може не розпаковувати речі, не робити ремонт і не заводити нових друзів, оскільки вважає, що скоро повернеться додому. Найкращою ілюстрацією метафори дому як тимчасового укриття є вірш Сергія Жадана «Чекають вечора люди, схожі на равликів...Що ти візьмеш, малий равлику, вибираючись із згорілого дому? Насамперед віру в те, що ти сюди неодмінно повернешся».

3. Дім як нове місце, нова оселя. Згодом, коли усвідомлення, що повернення може не відбутися найближчим часом, стає реальністю, починається процес адаптації. Уявлення про дім починає змінюватися, воно включає елементи нового місця: нових друзів, роботу, місцеві звичаї. На цій стадії уявлення про дім – це процес інтеграції, коли людина намагається створити нові зв'язки та комфорт. Людина починає облаштовувати своє нове житло, шукає роботу, вступає до місцевих громадських організацій, що допомагає їй відчутти себе частиною нового міста.

Проаналізувавши твори підлітків, ми виділили такі їх основні уявлення про дім.

Безпека. Відчуття захищеності є ключовим, якщо нове місце не сприймається як безпечне, воно ніколи не стане «домом».

Соціальні зв'язки. Дім – це люди, це родина, друзі, сусіди, які залишилися у минулому, відновлення цих зв'язків або створення нових є критично важливим для формування нового «дому».

Емоційна прив'язаність. Спогади та переживання (як травматичні, так і ресурсні) роблять місце «домом», це може бути як прив'язаність до минулого, так і створення нових емоційних зв'язків із теперішнім місцем.

Отже, концепт «дім» для українських підлітків, які формують мілітарну ідентичність, є багатогранним і емоційно насиченим. Це не лише фізичний

простір, а й місце сили, поле бою, символ втраченої безпеки і, зрештою, сама Батьківщина, за яку варто боротися.

Окрім якісного, ми провели і контент аналіз творів та бесід, проведених з підлітками, при цьому ми акцентували на звязку дому з мілітарною ідентичністю, готовністю стати на захист своєї країни. Зазначимо, що твори підлітки писали у січні-лютому 2025 року, а опитування нами проводилося у липні 2023 року та січні 2025 року.

Таблиця 1

Відчуття дому у українських підлітків

Твердження	10-12 років (n=52)	13-15 років (n=56)
Дім — це місце безпеки, де я почуваюся захищено.	11 (21,16%)	15 (26,79%)
Дім — це тимчасове місце, яке я можу втратити в будь-який момент	29 (55,77%)	31 (55,36%)
Дім — це місце, де я відчуваю тривогу, але не можу його залишити.	9 (17,31%)	12 (21,43%)
Дім — це місце, де я почуваюся комфортно, незважаючи на зовнішні небезпеки.	12 (23,08%)	18 (32,14%)

Отже, переважно підлітки сприймають дім, як те, що вони можуть втратити у будь-який момент, особливо це виражено у підлітків з Сумської, Харківської областей та міста Києва, натомість підлітки з західних і центральних областей України вважають дім комфортним і безпечним місцем, якого, з великою ймовірністю руйнування не загрожують. Ми також відзначаємо і тенденцію до нормалізації тривоги, коли підлітки розуміють ймовірні небезпеки, але намагаються зберегти своє звичне життя у відносному комфорті.

Для підлітків із прифронтових регіонів війна є екзистенційною загрозою. Вони живуть у постійній напрузі, де дім, який мав би бути фортецею, перетворюється на потенційну мішень. Це формує травматичну мілітарну ідентичність, де дім сприймається як ймовірна втрата і щоб адаптуватися до цього сприйняття, підлітки «нормалізують» свою тривогу. Сприйняття дому як чогось, що може бути зруйновано в будь-який момент, є прямим наслідком травматичного досвіду. Це не просто думка, а щоденний страх, який впливає на їхню психіку. Їхня ідентичність формується навколо поняття нестабільності та тимчасовості, де безпека є ілюзією. Нормалізація тривоги є механізмом психологічного захисту. Підлітки не можуть жити в постійному панічному стані, тому вони адаптуються до небезпеки, щоб зберегти хоча б якусь подобу нормального життя. Це можна розглядати як частину їхньої мілітарної ідентичності – вони вчаться функціонувати в умовах постійної загрози, приймаючи її як нову норму. Ця адаптація є

проявом стійкості, але водночас вона може мати довгострокові наслідки для соматичного і психічного здоров'я.

У західних і центральних регіонах війна, хоч і відчувається, але не є безпосередньою фізичною загрозою. Вона сприймається більше на колективному рівні – через новини, історії переселенців та інформаційне поле. Тут формується солідарна мілітарна ідентичність. Відсутність прямих обстрілів дозволяє підліткам сприймати дім як надійний тил. Це місце, де вони можуть відчувати себе в безпеці, що є вкрай важливим для їхнього нормального розвитку. Їхня ідентичність формується навколо ідеї підтримки та спротиву, але без безпосереднього досвіду руйнування. Хоча вони й відчують дім безпечним, це не означає, що вони ігнорують війну. Вони усвідомлюють небезпеки, що існують у країні, але ці небезпеки для них є віддаленими. Ця ідентичність дозволяє їм відчувати свою приналежність до боротьби на рівні підтримки, волонтерства та патріотизму, не втрачаючи при цьому відчуття особистої безпеки.

Різниця у сприйнятті дому підлітками з різних регіонів України є яскравим відображенням того, як мілітарна ідентичність формується під впливом географічної близькості до війни. Для підлітків із прифронтових територій вона є травматичним досвідом, що руйнує базові уявлення про безпеку, тоді як для їхніх однолітків із відносно безпечних регіонів вона стає солідарним досвідом, який зміцнює почуття спільноти та патріотизму, зберігаючи при цьому відчуття особистого комфорту.

Дана динаміка свідчить про глибокі психологічні зміни в українському суспільстві, де кожне покоління підлітків проживає війну по-своєму.

Таблиця 2

Як ви вважаєте, чи повинна молодь бути готовою захищати свій дім?

	10-12 років (n=52)		13-15 років (n=56)	
	2023 рік	2025 рік	2023 рік	2025 рік
Так, це обов'язок кожного	42 (80,77%)	12 (23,08%)	38 (67,86%)	16 (23,57%)
Так, але лише в разі крайньої необхідності	18 (34,62%)	36 (69,23%)	16 (23,57%)	43 (76,79%)
Ні, це справа військових	11 (21,16%)	21 (40,38%)	17 (30,36%)	28 (50,0%)

Дане опитування ми проводили у 2023 – 2025 роках і виявили негативну тенденцію щодо готовності захищати свій дім (як свою Батьківщину) у підлітків. Якщо у 2023 році підлітки вважали це обов'язком кожного (понад 70%), то у 2025 році так вважають не більше 25%, тоді як суттєво змінилися відповіді щодо готовності у випадку крайньої необхідності

– з 30% у 2023 році до близько 70% у 2025 році. Ще суттєвіші відмінності у відповіді «ні, це справа військових» - з максимум 30% у 2023 році до близько 5-% у 2025 році.

Наведені результати опитування показують дуже важливі та тривожні зміни у свідомості українських підлітків. Вони свідчать про еволюцію їхнього ставлення до війни та свого місця в ній. Отримані дані вказують на суттєвий зсув у сприйнятті особистої відповідальності. Якщо у 2023 році більшість підлітків сприймали захист Батьківщини як особистий обов'язок, то до 2025 року це почуття значно послабилося. Цей спад (з понад 70% до 25%) може бути наслідком кількох чинників. По-перше, тривала війна викликає психологічну втому. Початковий сплеск патріотизму та готовності до боротьби, який спостерігався у 2022-2023 роках, поступово змінюється прагненням до стабільності та мирного життя. Молодь, яка зростає під постійною загрозою, може підсвідомо намагатися відсторонитися від теми війни, щоб зберегти своє психічне здоров'я. Збільшення частки підлітків, які готові захищати дім «у крайній необхідності» (з 30% до 70%), показує, що вони не відмовляються від цієї ідеї повністю. Вони не вважають це щоденною нормою чи безумовним обов'язком, але готові діяти, якщо небезпека стане екзистенційною. Це свідчить про прагматичний підхід: вони визнають ризики, але вважають, що втручання потрібно лише тоді, коли їхнє власне життя, сім'я чи дім опиняться під безпосередньою загрозою. Значне зростання кількості тих, хто вважає, що «це справа військових» (з 30% до 50%), відображає інституціоналізацію війни в суспільній свідомості. Це показує, що молодь починає сприймати захист як професійну діяльність, а не як обов'язок кожного. Вони бачать, що цю складну та небезпечну роботу виконують спеціально навчені люди. Це може бути як формою психологічного захисту, так і прагненням перекласти відповідальність на державні інституції.

Ці зміни відображають нормалізацію війни, що є очікуваним наслідком тривалого конфлікту. Початкова паніка та єдність, характерні для перших місяців, змінюються більш раціональним, хоча і стомленим, ставленням. Підлітки прагнуть повернутися до звичного життя і бачать війну як перешкоду, яку мають усунути військові, а не як частину свого власного життя.

З одного боку, це може свідчити про психологічну втому та емоційне вигорання. З іншого – це може бути ознакою адаптації та спроби молоді зберегти своє майбутнє, зосередившись на освіті, кар'єрі та особистому розвитку, а не на постійній готовності до бою.

Важливо враховувати, що «дім» для підлітків – це не лише територія, а й їхній особистий простір, друзі, родина та звичний спосіб життя. Готовність захищати його «у крайній необхідності» означає, що їхня **особиста мілітарна ідентичність формується не навколо ідеї обов'язку, а навколо ідеї самозбереження.**

Ці результати свідчать, що патріотизм молоді еволюціонує: він не зникає, але стає більш усвідомленим, прагматичним і менш емоційним.

На основі даних результатів, які свідчать про зміну ставлення підлітків до війни та особистої відповідальності, батькам і педагогам можна надати наступні рекомендації.

Насамперед, це **створення безпечного простору**. У родині і в класі має панувати атмосфера, де підлітки можуть відкрито говорити про свої страхи та тривоги, не відчуючи тиску чи осуду. Заохочуйте обговорення, але не змушуйте. Поясніть, що відчувати тривогу та втому від війни – це нормально. Це не ознака слабкості, а природна реакція психіки на тривалий стрес. Важливо допомогти учням знайти здорові способи справлятися з цими емоціями.

Слід розвивати громадянську свідомість, але не у контексті примусу. Замість того, щоб акцентувати увагу на обов'язку захищати Батьківщину, краще зосередитися на формуванні громадянської ідентичності. Поясніть, що патріотизм проявляється не лише на полі бою, а й у повсякденних діях: у навчанні, волонтерстві, допомозі тим, хто цього потребує, та розвитку своєї громади. Проведіть дискусії на тему: «Як я можу бути корисним своїй країні?» Покажіть, що внесок може бути різним: від здобуття якісної освіти до розробки нових технологій, це допоможе підліткам відчути свою значущість без тиску на обов'язкову участь у бойових діях.

Розвивати критичне мислення найкраще на прикладах герої сучасної української літератури. Використовуйте уроки історії, літератури та громадянської освіти, щоб пояснити підліткам, чому війна – це не просто «справа військових», а виклик для всього суспільства.

Сергій Жадан, «Інтернат». Головний герой, вчитель Паша, вирушає в небезпечну подорож, щоб забрати племінника з інтернату в окупованому місті. Книга показує реалії війни без зайвого пафосу. Вона вчить, що героїзм може бути повсякденним, а справжня любов до своєї землі виявляється в найпростіших вчинках.

Артем Чех, «Точка нуль». Збірка есеїв, що описує досвід військового на передовій у 2015-2016 роках, передаючи атмосферу окопів та блокпостів без пафосу та перебільшень. «Точка нуль» – це щоденникові записи мобілізованого киянина, який занотовує все, що бачить, і пропускає все це через себе. Він не герой, він звичайна людина, зі своїми страхами, тривогами, надіями і сумнівами. Він знає, що так, як раніше, вже не буде, знає, що тепер настає інша реальність і для нього, і для його дружини, і для всіх, хто їде разом з ним в учебку, на полігон, на Схід, до точки нуль...

Андрій Любка «Війна з тильного боку». Війна – це фронт, битви і смерть, але водночас це життя за багато кілометрів від лінії зіткнення, щоденний побут, рутини, нові реалії. Ця проза – про війну з тильного боку, зі спини, з тилу; про поїздки на фронт, волонтерство і щоденні виклики цивільного життя. Багата на деталі, цікаві розповіді й описи реальних пригод, ця книжка створює панорамну картину життя в Україні під час війни. Нон-

фікшн про письменника, який раптово для себе стає волонтером і постачає джипи для української армії. Щоденник? Так, але не тільки.

Тетяна Бондарчук «Шлях додому». Герої оповідань збірки «Шлях додому» – майже невигадані. Вони цілком можуть бути тими, з ким ви бачитеся щодня: військові у відпустці, волонтери на відпочинку, дружини, які чекають з фронту своїх чоловіків, закохані, які зустрілися за кілька місяців до повномасштабного вторгнення, а тепер їхні стосунки випробовують відстань і виклики воєнного часу. Це можуть бути ваші рідні, друзі, знайомі чи ті, кого ви не знаєте особисто, але про кого читали десь на сторінках соцмереж чи в пабліках. У кожного з них, як і у вас, власна історія на цій війні. Вони всі – різні, однак об'єднує їх спільна риса: любов до свого й до ближнього. Також є те, що допомагає їм за будь-яких умов або складних обставин, у яких вони опинилися, – відкрите серце, довіра до життя і сміливість попри все залишатися людиною. А ще кохання – явище зовсім неочевидне, коли йдеться про війну. І саме кохання не залишає війні жодного шансу на виживання.

Катерина Пилипчук «Війна, яка змінила нас». Зранку 24 лютого, о 5:08, Катерина Пилипчук прокинулася в Києві від звуків бомбардування. Годинник засвідчив точний час кінця всьому: амбітним робочим планам та ідеям, подорожам... Залишилася лише необхідність рятувати себе і дітей. Невідворотні зміни, які сколихнули всередині щось глибоке і важливе, стали поштовхом, щоб писати про те, що боліло і їй, і всім українцям. Так одне за одним були написані новели і нариси, які відображають історію активної фази війни у перші пів року. Збірка, яку ви тримаєте у руках, сплетена із емоцій та переживань звичайних людей, які стали героями. Вона готується до видання одразу українською та англійською мовами, адже мета книжки – допомогти людям у всьому світі краще зрозуміти, що відчував кожен із українців, і як ця війна змінила кожного з нас.

Вікторія Покатіс «Незламні». «Незламні» – книга про українок, про силу українського духу, про жіночу єдність, про стійкість, коли треба покинути домівку і рятувати сім'ю, а потім країну, про якість, які українки відкрили в собі з початком війни, про те, як вони допомагають армії та мріють відновлювати країну. До збірки ввійшли 30 історій жінок-військових, парамедиків, волонтерів,

Залучення до волонтерства також є невід'ємною складовою розвитку громадянської ідентичності. Організуйте невеликі проєкти, які допоможуть підліткам відчути свою причетність до спільної справи. Це може бути плетіння маскувальних сіток, збір допомоги для ЗСУ чи переселенців. Така діяльність допомагає перетворити абстрактне поняття "захисту" на конкретні, зрозумілі дії. Втім, варто враховувати ризики вторинної травматизації підлітків під час волонтерства. Волонтерська діяльність, що включає контакти з людьми, які пережили травматичні події (наприклад, переселенці, ветерани), може призвести до вторинної травматизації. Підлітки, емпатично сприймаючи чужий біль, можуть відчувати схожі симптоми, що й ті, хто

пережив травму безпосередньо. Деякі види волонтерської роботи можуть вимагати фізичної праці (наприклад, розвантаження гуманітарної допомоги, робота на складах), що може бути надто важким для фізичного розвитку підлітків. Перебуваючи в постійному інформаційному полі, де обговорюються травматичні події, підлітки можуть переживати нав'язливі думки, тривогу та страх, що може вплинути на якість їхнього сну.

Крім позакласних заходів та можливостей сучасної української літератури ми рекомендуємо провести ресурсне заняття з психологом, сценарій якого наведено нижче.

Метафоричне заняття: «Мій Дім – Мій Сад»

Мета: допомогти підліткам усвідомити свої почуття щодо безпеки та дому, знайти внутрішні ресурси для подолання тривоги та зрозуміти, що захист може мати різні форми.

Необхідні матеріали:

Великі аркуші паперу (A3 або A2) для кожного учасника.

Кольорові олівці, фломастери, фарби.

Пластилін, природні матеріали (листя, гілочки, камінці).

Спокійна, медитативна музика (наприклад, звуки природи).

Хід заняття.

1. Вступ (5-7 хвилин)

Запропонуйте учасникам закрити очі та уявити свій дім. Попросіть зосередитись на відчуттях: що вони чують, бачать, відчувають на дотик, який запах у їхньому домі. Після цього запропонуйте уявити, що їхній дім – це сад. Незвичайний, їхній власний сад.

2. Основна частина (30-40 хвилин)

Частина 1. Створення Саду (15-20 хвилин).

Роздайте учасникам аркуші паперу і запропонуйте намалювати або створити свій «Сад-Дім». **Рослини.** «Які рослини ростуть у вашому саду? Це можуть бути великі дуби (символ міцності), ніжні квіти (символ краси), чи, можливо, кактуси (символ захисту). Що вони для вас означають?» **Шляхи.** «Які стежки ведуть вашим садом? Вони рівні та широкі, чи заплутані та вузькі?» **Захист.** «Що захищає ваш сад від негоди чи шкідників? Це високий паркан, чи, можливо, невидимий щит? А може, його захищають ваші улюблені тварини?»

Частина 2. Небезпека та Захист (15-20 хвилин).

Коли сади готові, запропонуйте підліткам уявити, що на цей сад насувається гроза, не обов'язково руйнівна, але така, що може завдати шкоди, це метафора небезпеки.

Попросіть учасників **позначити на малюнку місце**, куди може влучити блискавка або які може пошкодити вітер. Нехай вони подумують про свої страхи.

Потім попросіть їх подумати, як вони **захистять свій сад**. «Якими ресурсами ви будете користуватись? Можливо, ви побудуєте притулок,

поставите міцні підпори для дерев або просто сховайтеся у найбезпечнішому місці, це не обов'язково фізичний захист – це можуть бути внутрішні якості, знання, надія».

3. Рефлексія та обговорення (15-20 хвилин).

Запропонуйте учасникам за бажанням поділитися своїми садами.

«Що стало для вас найскладнішим у створенні саду?»

«Які елементи захисту ви використали і що вони символізують для вас у реальному житті?»

«Як ця вправа допомогла вам краще зрозуміти свої почуття щодо дому та безпеки?»

Чому ця метафора ефективна?

Зниження напруги: метафора саду дозволяє відсторонитися від прямої теми війни, зменшуючи психологічний тиск.

Візуалізація почуттів: створення саду допомагає візуалізувати внутрішні відчуття, підлітки можуть намалювати свій страх у вигляді грозової хмари і свій захист у вигляді міцної стіни, що набагато простіше, ніж говорити про це словами.

Розширення поняття «захист»: захист – це не лише зброя чи бойові дії, це може бути стійкість, підтримка близьких, надія, знання, волонтерство, такий фокус уваги допомагає підліткам, які не бачать себе військовими, знайти власну роль у захисті «свого саду».

Література

1. Братків Б. Образ дому як осередку духовного ідентифікаційного простору в українській літературі. *Літературознавчі студії*. 2020. № 12. С. 45–52.
2. Павленко Ю. Недитяча історія: образ дитини-мігранта в сучасній літературі для підлітків. *Сучасні літературознавчі студії*. 2024. № 21. С. 47–52.
3. Ширяєва О. І., Зубченко О. С. Образ дому в контексті соціально-гуманітарних наук. *Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 2023. № 25. С. 125–132.
4. Ahmad M. S., Bukhari Z., Khan S., Ashraf I., Kanwal A. No safe place for war survivors: War memory, event exposure, and migrants' psychological trauma. *Frontiers in psychiatry*. 2023. Vol.13, P. 966556.
5. BenEzer G., Zetter R. Searching for directions: Conceptual and methodological challenges in researching refugee journeys. *Journal of Refugee Studies*. 2015. Vol. 28(3), P. 297–318.

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

ДІАЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ШКОЛЯРІВ

(С. Копилов)

Мілітарна ідентичність (свідомість) наразі постає для нашої спільноти одним з ключових аспектів *громадянсько-патріотичної самоідентифікації*, яка, у свою чергу, має стати осередком ціннісно-мотиваційної системи сучасного українця. І, вочевидь, формування цієї свідомості й, відповідно, мілітарного *мислення* має бути не лише спонтанним, стихійним (як це наразі вже відбувається в перипетіях російсько-української війни) і не механічно-репродуктивним, як часто буває в нинішній освітньо-виховній діяльності, а системним, цілеспрямованим та творчим процесом. Це означає, що будь-які наявні психологічні властивості (генетично успадковані чи спонтанні прижиттєві утворення) на певному етапі розвитку мірою їх осягнення мають виступити для індивіда не як субстанційні складові *вже наявної* особистої та соціальної ідентичності, а як передумова й матеріал для її *творення*. Такий адекватний сучасним реаліям підхід до ідентичності як до культурного, конструктивного, а не природно-”субстанційного” явища наразі поширюється в наукових дослідженнях і суспільній практиці [6].

При цьому, згідно з психологічними даними, основним сенситивним періодом для формування прагнення й здатності до цього самоусвідомлення, самовизначення та самотворення (тобто, власне, для становлення *особистості* як суб’єкта власного життя) є підлітковий та ранній юнацький вік. Тож саме і цей період мають бути створені зовнішнє соціальне середовище для цього процесу, організовано всебічну його підтримку, зосібна й у плані становлення громадянсько-патріотичної та національної ідентичності.

Вочевидь, визначну роль у становленні індивіда як особистості (і насамперед ціннісно-сміслових, мотиваційних засад його буття, які є провідними щодо інструментального плану життєдіяльності) має відігравати шкільна освіта. Саме вона — як, утім, вже давно проголошується — має стати школою творчості, самостійного мислення й покладання засад власного життя. Натомість, як свідчать численні фрагментарні спроби реформування, традиційний устрій освітнього процесу *як ціле* не відповідає цьому завданню й відтак потребує цільової переорієнтації та реорганізації. З огляду ж на виняткову складність подібних системних трансформацій - а надто за критичних умов сьогодення, - можна припустити, що вони мають розпочатися в одній з предметно-змістових площин навчання, яка найбільш наочно демонструє необхідність інноваційних форм спілкування й взаємодії суб’єктів освітнього процесу.

Відтак, видається необхідним психолого-педагогічний експеримент, який в разі успішності може бути поширений на роботу певного освітнього

закладу та на систему шкільної освіти в цілому. Власне, тільки таке поширення було б реалізацією цілісного задуму *діалого-культурологічно орієнтованої освіти*, у межах якого ми працюємо і який видається адекватним реаліям та тенденціям сучасної цивілізації. Натомість тут ітиметься про часткове застосування цієї концепції, яка розробляється й апробується науковцями й освітянами (зокрема в формі проекту Школи діалогу культур) в Україні та інших країнах світу протягом останніх десятиліть (див., зокрема, матеріали сайту <https://www.culturedialogue.org/books>).

На нашу думку, однією з вищезгаданих пріоритетних проблемно-змістових царин для такої експериментально-інноваційної роботи може бути саме досягнення школярами сутності своєї країни та народу (нації), визначення власних стосунків з ними й вироблення відповідних ціннісно-смыслових настановлень, а надалі – системне опанування засобів їх реалізації. Цей предметний напрям з особливою ясністю демонструє, що будь-які здібності, компетентності та вміння, які становлять зміст навчання, мають одночасно відповідати як ключовим реаліям сучасного життя й культури, так і потребам і тенденціям особистісного та психологічного розвитку конкретного учня (природно, водночас будь-які навчальні новоутворення зворотнім чином визначають розвиток цих потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій). Однак це можливо лише в тому разі, якщо проблемно-змістові осередки («предмети») навчання та відповідні його форми остаточно визначатимуться безпосередньо в ході взаємодії учнів одне з одним та з педагогами в конкретній групі, за орієнтації на соціокультурну динаміку сьогодення.

Відтак, на відміну від уніфікованої класно-урочної системи навчання з відповідним жорстким програмуванням, засобами оцінювання й контролю, описуваний тут освітній підхід передбачає, що кожна вчительська спільнота й окремий педагог лише попередньо окреслюють і в ході роботи постійно утримують у свідомості певні *орієнтири*, що стосуються принципових засад, змісту та форм навчання й мають так чи інакше реалізуватися в спілкуванні й діяльності суб'єктів освітнього процесу. Та при цьому спосіб і послідовність реалізації орієнтирів, їх сполучення та взаємопереходи принципово не можуть і не мають точно визначатися заздалегідь. Найсуттєвіше ж те, що це спілкування (як і цілеспрямоване вироблення тих чи інших умінь) має розгортатися у спіранні на ті питання й проблеми, що безпосередньо цікавлять, турбують самих школярів чи принаймні приймаються ними як особисто значущі. Описуваний підхід виходить з припущення, що ці питання сутнісно пов'язані з ключовими проблемами сучасного буття й мислення, концентровано втіленими в змістових пошуках загальнолюдської *культури*.

Таким чином, основною формою освітнього становлення особистості, цілісним визначенням усього навчально-педагогічного процесу постає *культуроорієнтований навчальний діалог*, спрямований на “взаємозамикання” учнівських та загальнокультурних питань і відтак - на

розвиток мислення як внутрішнього діалогу передусім з наріжних буттєвих проблем. При цьому саме мислення в вищезазначеному його трактуванні виступає провідним чинником самовизначення й самоздійснення індивіда [1; 4].

Таким чином, ідеться про формування й сталий розвиток середовища інтенсивної навчально-діалогічної взаємодії учнів один з одним, освітянами та з собою (взаємопокладання зовнішнього й внутрішнього діалогу розглядається тут як провідний механізм становлення й функціонування мислення, свідомості й особистості індивіда). При цьому ми спираємося на окреслений В.С. Біблером сутнісний взаємозв'язок між діалогом та культурою в контексті її трактування як *спілкування різних культур*, як форми *самодетермінації* особи та як царини породження й осягнення *нових бачень світу*, втілених у *творах* [4]. Не зупиняючись тут докладніше на загальних теоретичних засадах концепції діалого-культурологічної освіти (див. зокрема [5], окреслимо конкретну можливість та перспективність їх застосування для освітнього формування національно-патріотичної й зокрема мілітарної ідентичності українських підлітків та молоді.

Вищезгаданий *орієнтирний підхід* до проєктування й здійснення освітнього процесу передбачає насамперед попереднє окреслення його основних *змістових* компонентів та *форм* навчального спілкування й діяльності. Згідно з цим, при плануванні експерименту, про який ідеться, серед змістових орієнтирів передусім важливими є *питання*, що окреслюють проблему національно-громадянської й мілітарно-патріотичної ідентичності українців як предмет культууроорієнтованого навчального діалогу починаючи з 5 - 6 класу загальноосвітньої школи. Ще раз наголосимо, що ці питання, які, за нашим припущенням, стають особисто значущими для школярів з наближенням підліткового віку (хоча часом чітко не формулюються ними й не виголошуються в спілкуванні), загалом закономірно збігаються з проблемами, які хвилюють наше суспільство в цілому й є предметом публічних та приватних обговорень, гострих дискусій. Відтак навчальний діалог навколо цих питань слід розглядати як один з важливих осередків діалогу *загально-громадянського*, в якому мають визначатися спільні та індивідуальні ціннісні настановлення, напрями відповідної діяльності з захисту й розбудови нашої країни.

Отже, не йдеться про те, що доросла спільнота транслює молодому поколінню певну “доктрину” (сукупність ідеологем), яку воно мало б беззастережно засвоїти й в ході навчання пропедевтично “вправлятися” в її реалізації. Навіть якби зараз існували однозначні й прийнятні для загалу відповіді на найгостріші питання щодо актуального сенсу понять батьківщини та її захисту, нації, українства, щодо шляхів подальшого розвитку країни тощо (а цих відповідей, вочевидь, немає), така безпосередня трансляція чи навіювання “правильних” понять і настановлень не відповідала б ані віковим особливостям школярів, ані сучасним тенденціям загальної освіти. Натомість вищезгадане формування особистості як суб'єкта буттєвого

самовизначення передбачає вільне й рівноправне обговорення, зважування, “оспорювання” учнями будь-яких точок зору й життєвих позицій. Саме це й забезпечує інтенсивне формування *мислення* у фундаментальному розумінні — як здатності не просто вирішувати ті чи інші задачі, але самостійно виробляти, покладати засади свого світобачення й життєдіяльності. Водночас мислення виступає осередком опірності індивіда, психологічної стійкості в сучасних умовах невизначеності й травмівних впливів, що є особливо важливим завданням освітнього формування дітей та молоді [2].

Загалом же специфіка навчально-виховного діалогічного спілкування порівняно з загально-громадянським полягає не так у “керівній” ролі педагогів, як, по-перше, в тому, що питання, які будуть наведені нижче, порізнному формулюються, варіюються відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; по-друге ж - в особливому “мисленнєво-експериментальному” характері обговорення, відстороненому від безпосередніх життєвих цілей. Останнє не виключає емоційного ставлення до питань, пристрастності спілкування, особистої залученості (що особливо притаманне підліткам та юнакам), яка, однак, має сполучатися із рефлексією, здатністю подивитися на чужі й власні думки відсторонено, об’єктивно. Власне, всі питання, що подаються нижче, мають незалежно від їх конкретних формулювань два “виміри” — об’єктивно-загальний (“стосуються всіх”) та особистий (звернені до безпосередніх чи “віддалено-віртуальних” співрозмовників і передусім - до себе). Тобто, з одного боку, кожне з них так чи інакше є рефлексивним, “самозверненим” (це й означає настановлення на мислення, на розумове самовизначення), з іншого ж — передбачає *загальнозначущу* відповідь. Саме така об’єктивація особистих думок (без нівелювання їх унікальності) і є сенсом діалогу — спільного обговорення, зважування ідей, спору, який вимагає їх *раціонального* обґрунтування чи спростування. Суттєво також, що одні з цих питань мають засадничий, “фундаментальний”, інші ж — більш вузько-предметний (часом — безпосередньо практичний) характер і відтак природним чином ведуть до виникнення конкретних навчальних *задач*. Загалом же можна виділити декілька тематичних блоків питань.

1. *Що для мене означають слова “своя країна”, Батьківщина, Україна? Що входить у це поняття (образ), які його складові чи грані є найсуттєвішими? Чи достатньо я знаю різні сторони буття України? Яке місце воно займає в моїх думках, почуттях, прагненнях; як впливає на мою поведінку, діяльність? Яке місце, на мій погляд, займає Україна в думках і діях людей, яких я знаю, нашого загалу? Як мої особисті прагнення, інтереси, настановлення співвідносяться з інтересами країни, національної спільноти? Якою я хотів би бачити свою країну, як уявляю її розвиток? Яких змін потребує її життя і як їх можна здійснити?*

2. *Як змінилася Україна, наше суспільство, наше життя під час російсько-української війни? Що зараз є найсуттєвішим у житті нашої країни? У чому полягає сенс цієї війни? Які проблеми, пов’язані з нею,*

найбільш турбують мене? Як подолати виклики війни, досягти сталого миру, повноцінного й безпечного існування України? Яку роль у цьому відіграють молодь, діти, школярі? Що можу й маю робити я особисто?

3. Що таке українство? Кого можна вважати (справжнім) українцем? справжнім громадянином України? Чи відповідаю я цим ознакам? Наскільки мої уявлення про українство, громадянство, патріотизм збігаються з думками інших? Як будувати спілкування, взаємодію, досягати єдності з людьми (спільнотами), що мають інше бачення?

4. Які настановлення, почуття, дії можуть достеменно свідчити про любов до Батьківщини — взагалі та в нинішній ситуації? Яке місце в свідомості громадянина-патріота посідає прагнення захищати свою країну, як воно співвідноситься з іншими настановленнями щодо неї (на розбудову, оновлення)? Чи узгоджується настановлення на участь у війні з гуманістичними переконаннями? Чи має патріот України відчувати себе учасником воєнного конфлікту, що нині триває, і в той чи інший спосіб брати участь у ньому? Якщо так, то що я можу і маю робити (і що дійсно роблю) для оборони своєї країни? Якщо мілітарне настановлення й активність не є нагально необхідними для всіх громадян, то які інші дії на користь країни є найважливішими і до яких я долучаюсь (готовий долучитися)?

5. Які здібності, якості, вміння є найсуттєвішими для діяльності на користь своєї країни? Як вони виробляються? Чи маю я їх? Що можна і треба зробити для розвитку, вдосконалення цих здібностей — мені особисто, у суспільстві в цілому? Які проблеми, труднощі виникають на цьому шляху? Як можуть сформуватися патріотичні (зокрема мілітарні) настановлення й здібності в молодого покоління? Що для цього має робити доросла спільнота? Яку роль у цьому мають традиції, культура нашого народу, історичний досвід?..

6. Яким я бачу образ захисника батьківщини, члена спільноти комбатантів? Які властивості, здібності є для нього ключовими? Чи маю я ці риси? Чи треба мені здобувати їх? Якщо так, то яким чином? Як відбувається формування вояка, коли і з чого його слід розпочинати? Якими є основні недоліки воєнно-патріотичного виховання в Україні, як їх виправити? Яка роль у цьому держави, суспільних інституцій, родини, освітньої системи? Якими мають бути стратегії й засоби суспільного, зокрема освітнього, навчання й виховання майбутніх захисників батьківщини?

Цей орієнтовний перелік питань виходить з думки, що мілітарна свідомість українців закорінена в національно-патріотичній ціннісній орієнтації, у прагненні вбезпечити повноцінне буття своєї країни в цивілізованому світі. У цьому головна відмінність мілітарної ідентичності наших громадян від імперсько-мілітаристських настановлень на загарбання й нищення інших країн та народів, властивих, зокрема, російському загалу.

Ключовим у контексті нашого підходу є також трактування мілітарної поведінки й свідомості як аспекту *культурної ідентичності* в двох сенсах - як процесу й результату діалогічного ототожнення особи з найширшим колом явищ світової та вітчизняної культури і як формування власної індивідуальної культури мислення, поведінки та діяльності.

Водночас як для громадянського, так і для освітнього діалогу вкрай важливою є проблема співвідношення мілітарної самоідентифікації громадянина з іншими аспектами його ідентичності (самосвідомості) — родинною, професійною, етнічною, політичною, релігійною тощо. Очевидно, метою при цьому є подолання можливих неконструктивних суперечностей між ними, досягнення певної синергії всіх планів особистості та аспектів її соціального буття, адже саме це є запорукою повноцінного самоздійснення. При цьому для школярів, очевидно, на першому плані є сполучення їх мілітарної ідентичності (самосвідомості захисників своєї країни) з власне учнівською свідомістю, зосібна — з ціннісною мотивацією здобувача загальної освіти. Відповідне коло питань може бути самостійно окреслене учнями й педагогами.

Слід тепер зупинитися на ще одному орієнтирі проекрованої тут освітньої роботи проблемного спілкування (це, звісно, не виключає наявності в учителя й в учнів певних “домашніх наміток”). Роль задачно-діяльнісної сторони діалогу-культурологічно орієнтованого освітнього процесу слід особливо підкреслити з огляду на те, що останній аж ніяк не має зводитися до словесних обговорень, дискусій щодо нагальних питань життя й культури. Будь-які ідеї, що виникають у діалозі, мають випробовуватися, закріплюватися й за необхідності коригуватися в навчальних *діях*, а надалі — і в учнівських проектах, що можуть виходити за межі шкільної роботи.

Загалом же суттєво, що в одних задачах може домінувати *предметне* настановлення - на безпосередньо-практичне дослідження й опанування обговорюваних реалій, - в інших же, сказати б, *загально-методичне* — на вироблення певних способів спілкування й дії, які не “замикаються” лише на один конкретний предмет. Прикладами задач першого типу можуть бути конкретні завдання:

- на оформлення, вираження — образне та/чи поняттєве, мовленнєве та/чи в інших “зображальних” модусах — власних уявлень про свою країну та народ (націю), нинішню війну тощо;

- на розуміння культурних текстів, присвячених цим проблемам; критичне осмислення й оцінку відповідних побутових чи публічних висловлювань, перевірку їх фактичної основи й т. ін.;

- на осмислення й розв’язання конкретних складних життєвих ситуацій (реальних чи уявних), що вимагають особистого рішення, самовизначення щодо української ідентичності, захисту України;

- безпосередньо на опанування знань, вироблення особистісних рис, здібностей, умінь та навичок, необхідних суб’єктові громадянсько-патріотичної активності й зокрема мілітарної діяльності.

Задачі ж, в яких на перший план виходить опанування самими формами й засобами навчального діалогу (власне, формами учіннєвої діяльності як діалогічної взаємодії з партнерами по спілкуванню, з предметом та собою), - це, до прикладу:

- спільне обрання провідного питання для обговорення (чи кола взаємопов'язаних запитань, із приблизним визначенням послідовності їх розгляду);

- встановлення — з допомогою вчителя - правил та часового регламенту обговорення, дискусії;

- обрання й опрацювання певного “жанру” спілкування (зокрема, з-поміж форм, притаманних різним історичним, національним культурам);

- опанування певних загальних способів спільної та індивідуальної праці з культурним текстом;

- відтворення у власних висловлюваннях та учнівських творах особливостей світорозуміння та стильових рис, притаманних творам різних культур (історичних, національних тощо).

- самостійна постановка й розв'язання різноманітних предметних задач.

Наголосимо ще раз, що, як і стосовно запитань, тут наведено лише *приклади* задач, які вказують загальні напрями роботи; кожен з таких переліків є принципово варіативним та відкритим, передбачає співтворчість педагогів, які забажають реалізувати цей освітній підхід, та учнівської групи.

Ще один важливий змістовий орієнтир навчального діалогу — *тексти*, що залучатимуться до нього. У контексті сучасних досліджень наративної природи ідентичності (див., зокрема, [5]), значення як загальнокультурних, так і учнівських мовленнєвих творів у її формуванні є ключовим. За описаного тут підходу сенс роботи з ними полягає не просто в опануванні змісту, а в тому, щоб репрезентоване у творі (фрагменті) бачення світу, ціннісно-сміслова позиція автора стали в підсумку значущим “голосом” у груповому спілкуванні та надалі — через посередництво цього зовнішнього діалогу — у мисленні як проблемному спілкуванні з собою. Тут важливими є *спільне аналітичне читання* тексту, *усна дискусія* щодо його змісту (можливо, з поділом на підгрупи “захисників” та опонентів його ключових ідей); *писемні твори-репліки*, що виражають особисті враження та думки і так само можуть обговорюватися на заняттях; *усна й писемна стилізація*, що дозволяє глибше осягнути спосіб мислення, представлений в тексті.

Власне, тезаурус творів світової та української культури, присвячених темі патріотизму, Батьківщини та її захисту, достатньо повноцінно представлений в традиційних шкільних програмах. Однак, на наш погляд, з-поміж *словесних* творів треба приділяти більше уваги, по-перше, українським творам *різних історичних епох*, починаючи з давньоруської доби; по-друге, - текстам, що репрезентують *інші національні мілітарно-патріотичні традиції*, знов-таки в історичному вимірі — принаймні від античної доби;

по-третє ж — *найсучаснішим* текстам, зокрема народженим у горнилі нинішньої повномасштабної війни.

Як приклади, у першому випадку, окрім загальновідомого “Слова про Ігорів похід”, важливо ширше залучати уривки з літописних сказань, давньоруських билин, героїчних казок і легенд; думи, літописи та документальний матеріал козацької доби; історичну белетристику XIX – XX ст., присвячену ключовим етапам національно-визвольної боротьби; наукові та художні біографії визначних українців – творців та оборонців країни; дослідження вітчизняних істориків та свідчення іноземних авторів про мілітарно-патріотичні традиції українського народу.

У другому випадку важливими пам’ятками є такі *античні* джерела, як уривки з “Історії” Фукідида з описом греко-персидських воєн (передусім — промова стратега Перікла до афінян), патріотичні ліричні й драматичні твори давньогрецької та давньоримської літератури від Есхілових «Персів» до «Енеїди» Вергілія; *середньовічний* героїчний епос європейських та азійських народів (до прикладу, “Пісня про Роланда”, іспанська література доби Реконкісти, персидські епічні поеми), хроніки та легенди європейських країн; новочасна художня література та суспільно-політичні тексти, пов’язані з національно-визвольними змаганнями різних народів (яскравий зразок — цикл промов Й.Г.Фіхте до німецької нації); нарешті, твори, що осмислюють досвід двох світових воєн.

Звісно, значні труднощі пов’язані з вибором найсучасніших творів, які ще не “відстоялися”, але тут доцільно надати більше ініціативи самим учням. Адже вони часто стикаються з висловлюваннями й текстами з цієї тематики — насамперед у соцмережах - і можуть запропонувати до обговорення ті, які найбільш «зачіпляють» їх в тому чи іншому сенсі. Адже важливим є обговорення не лише тих текстів, що подобаються, а й тих, які викликають суперечки, сумніви, ворожих наративів, навички деконструкції яких наразі мають ключове значення. Нарешті, у діалозі мають «зустрічатися» - висвітлюючи одне одного, а часом і сперечаючись — мовні твори *різних родів та жанрів* (художні, наукові, філософські, політичні тощо) та витвори різних видів мистецтва.

Саме щойно намічений широкий діапазон культурних текстів надаватиме спілкуванню в групі дійсного характеру діалогу культур, у якому різні способи ціннісного самовизначення щодо своєї країни й народу постануть як рівною мірою значущі, котрі не можна проігнорувати в процесі мілітарно-патріотичного самовизначення й самоздійснення сучасних українців. Відтак природно поставатиме питання не так про вибір між ними, як про можливість *сполучення* (попри суттєві, часом засадничі ціннісні розбіжності), що рівнозначне творенню — зокрема й на основі різних традицій - нової, сучасної мілітарно-патріотичної свідомості й поведінки. Це, власне, і є ключовою проблемою як нашої політичної спільноти й її окремих членів, так і соціального (зокрема, освітнього) формування молодих поколінь.

Орієнтація описуваного тут підходу на індивідуальний розвиток учня вимагає виділити як особливий орієнтир *психічні здібності*, пов'язані з формуванням мілітарно-патріотичної ідентичності. Загалом вони відповідають наведеним вище типам задач. Слід лише додати, що мірою переходу від підліткового віку, коли відбувається становлення відповідних загальних ціннісно-сміслових орієнтацій, до юнацького зростає роль безпосереднього формування рис характеру, притаманних учаснику захисту батьківщини, та конкретних інструментальних здібностей (зокрема передбачених навчальним курсом “Захист України”). Саме така загальна логіка формування ідентичності захисника своєї країни — від закладення ціннісно-мотиваційних засад поведінки й діяльності до опанування адекватних засобів реалізації цих особистих настановлень — є запорукою того, що мілітарність буде не самозначущою, відокремленою рисою молодих українців, а невіддільним аспектом їхньої громадянсько-патріотичної самосвідомості. Звісно, це не виключає того, що військова діяльність як така викликатиме особливу зацікавленість у деяких учнів, що надалі може стати основою професійного самовизначення. Але загалом мілітарна ідентичність — це не прагнення бути фахівцем-військовим, а мотиваційна й інструментальна *готовність* у тій чи іншій спосіб (і не лише долучаючись до збройних сил) стати оборонцем України.

Що ж стосується *загально-психологічних властивостей* суб'єкта мілітарно-патріотичної діяльності, то вони є доволі очевидними: це кмітливість, швидкість та адекватність психофізичних реакцій на зміни ситуацій, здатність до стратегічного й поточного прогнозування та планування, стресостійкість, хоробрість у сполученні з обачливістю, самоконтроль емоційних станів та самозосередження тощо. Особливого значення для формування патріотичних ціннісних настановлень - а отже, і мотиваційної готовності до мілітарної поведінки й діяльності - відіграють здібності *конструктивної уяви та пам'яті*, що дозволяють будувати й утримувати в свідомості *ціннісно-позитивні образи* своєї країни, національної спільноти, суспільних груп та осіб, що працюють та борються заради неї, і врешті-решт - образу себе й власних стосунків з батьківщиною й народом. При цьому ці образи в контексті даного освітнього процесу є предметами рефлексії, мислення й відтак виступають водночас як надчуттєві, *поняттєві* конструкти. Цей їх двоєдиний (чуттєво-ідеальний) статус та відповідна складна внутрішня будова породжують багато психолого-педагогічних питань, загалом же знаменують необхідність взаєморозвитку, взаємопокладання *свідомості та мислення* (у концепції діалогу культур ця взаємодія розглядається як стрижень психологічного розвитку, а надто в шкільний період життя).

У тісному зв'язку з вищезгаданим формуванням ціннісних образів-понять перебуває розвиток *емоційних здібностей*, насамперед становлення стійкого й інтенсивного *емпатійного ставлення* до цих символічних і водночас реальних сутностей. Власне, здатність до ціннісно-емоційного

ототожнення особи з ними (в певний спосіб і в певному відношенні) становить сутність *любові* до своєї країни й народу. У ситуації ж тривалого збройного протистояння великої значущості набуває так само чітка окресленість протилежного поняттєвого та емоційно-ціннісного полюсу - образа-поняття *ворога* зі стійким негативним забарвленням і відповідним почуттєвим “зарядом” гніву, люті, презирства тощо. У плані ж загальних *вольових* здібностей цьому відповідає тверде настановлення на діяльне конструктивне співбуття з позитивними реаліями та боротьбу з негативними.

Далі, у контексті діалого-культурологічного підходу слід наголосити на значущості *комунікативних* здібностей та навичок, які в сукупності утворюють цілісну *культуру діалогічного спілкування* (власне, це ключове новоутворення освітнього діалогу можна виділити як окремий змістовий орієнтир). Саме ці здібності дозволяють досягати емоційної та когнітивної єдності зі співучнями (що не виключає конструктивних спорів і не веде до цілковитого “однодумства”), а згодом з потенційними товаришами — співучасниками праці й боротьби заради України. Адже вміння залагоджувати можливі суперечності, водночас не боячись відвертого спілкування з проблемних питань задля їх спільного вирішення, є наразі ключовим для нашого загалу. Таким чином, *здатність до діалогу*, що включає цілу низку здібностей та вмінь, можна розглядати як провідне особистісне утворення, що має сформуватися в цьому освітньому процесі. Зокрема ідеться про опанування різних змістових та просторово-часових форм - *жанрів* усного та писемного спілкування, а також його невербальних творчих засобів.

Усе сказане про здібності, і передбачає досить широке коло відповідних *умінь та навичок*; це наступний важливий тип орієнтирів, що має в контексті культуроорієнтованого навчального діалогу сенс, суттєво відмінний від традиційного. А саме, спосіб виконання будь-якої дії — зокрема, в ході розв’язання задач — розглядається не як єдино можливий та обов’язковий, який беззастережно транслюється від педагога до учня й закріплюється тренуванням, а як один з можливих, такий, що самотійно відшукується, розвивається й варіюється. Відтак сталість, “відпрацьованість”, досконалість навичкових дій має сполучатися зі здатністю трансформувати їх — з “навичкою перетворення навички” (В.С. Біблер) — та користатися *різними* способами виконання того самого завдання. При цьому, природно, неможливо - та й було б непродуктивно - передвизначити весь обсяг умінь та навичок, що мають виникнути на загальноосвітньому етапі формування мілітарної ідентичності.

Ще один змістовий орієнтир, який має повсякчас мати на увазі вчитель, що бажає працювати в діалого-культурологічній освітній парадигмі, - *цінності*, що формуються. Зрештою, провідним змістом того експерименту, про який йдеться в цьому нарисі (а в перспективі — відповідної змістової грані будь-якого загальноосвітнього процесу), є саме утворення певних ціннісних ідей та, відповідно, настановлення та здатності *здійснити* їх. Це, з

одного боку, вже згадані поняття-образи батьківщини, свого народу, українства, патріота-комбатанта тощо; з іншого ж — універсальні (і водночас конкретно осмислені у відношенні до актуальної ситуації) ідеї добра, справедливості, істини, краси, любові, свободи, миру, добробуту, щастя, творчості, культури й т. ін. З-поміж останніх, природно, наріжне значення має цінність самого *діалогу*, який за обстоюваного тут підходу постає не лише формою взаємин, а й способом буття людини як такої.

Відповідно, в контексті індивідуального розвитку та навчання ключовими цінностями виступають ті окреслені вище *здібності й характерологічні риси* особи, які дозволяють реалізувати ідеали і водночас найповнішим чином здійснити себе. Тут, очевидно, головною проблемою є забезпечення відповідності та взаємопокладання (але не цілковитого ототожнення!) *суспільних та індивідуальних* ціннісних регулятивів, і це теж має бути одним з предметів діалогу. Чи справді праця чи боротьба заради своєї країни й народу вимагає зречення власних прагнень, життєвих планів, способу життя, значущих особистих стосунків тощо? І якщо так, то якою мірою? Головне ж - як при цьому можливо за нинішніх критичних обставин достатньою мірою вдовольнити особисті потреби та інтереси, розвиватися як особистість й відтак вбезпечити позитивне самовідчуття, духовний та психологічний ресурс для подальшої діяльності? Ці складні питання, що турбують наразі мало не кожного з нас, мають обговорюватися і в школі.

Що ж стосується власне *мілітарних* цінностей, то вони, очевидно, мають принципово інструментальний характер. Адже воєнна поведінка й діяльність, підготовка до них та всі форми сприяння їм є для наших громадян не самоцінністю, не усталеним способом буття (як у власне мілітарних суспільствах), а *засобами* реалізації вищезгаданих термінальних цінностей, зокрема — як не парадоксально це виглядає — і гуманістичних. При цьому необхідність застосування нацією цих засобів зумовлена граничною, критичною ситуацією, яка, втім, може бути глобальною й тривалою. Останнє й зумовлює вагомість мілітарного аспекту в свідомості, мисленні й бутті найближчих поколінь українців, необхідність цілеспрямованого, системного формування відповідних ціннісних настановлень та здібностей. При цьому нашому суспільству останніми роками доводиться долати інерцію пацифістських настановлень на уникання війни за будь-яку ціну, остраху перед мілітаризмом, упередженого ставлення до вояків та воєнної діяльності. *Мир* як універсальна цінність досі часом абстрактно протиставляється війні як абсолютному злу. Натомість і в громадянській спільноті, і в школі слід конкретно ставити ці гострі питання співвідношення між збройним захистом своєї країни та гуманістичними цінностями, природним прагненням до миру й добробуту.

Як уже згадувалося, окрім орієнтирів, що окреслюють *змістовий* аспект навчального діалогу, слід намітити його основні можливі *форми*. З-поміж них треба насамперед назвати різні форми діалогу в його вужчому, “жанровому” розумінні — як безпосереднього обміну усними чи писемними

мовними висловлюваннями. При цьому в контексті освітнього спілкування й зокрема діалогічного навчання суттєвим є розрізнення діалогу *вільного* та *регламентованого* (“за правилами”). Загалом можна казати, що обговорення будь-якого нового проблемного питання в тій парадигмі, що тут описується, неминуче є спершу спонтанним, вільним (звичайно, відносно) від певних правил і зразків. Надалі з цього “первинного хаосу” виробляються (чи обираються з-поміж існуючих у суспільстві, в культурі) певні правила спілкування, змістові й просторово-часові форми, що дозволяють утримувати й розвивати конкретний предмет діалогу.

До прикладу, поставивши питання про те, хто наразі має служити в українському війську, яким чином може бути забезпечене його належне поповнення та як у зв’язку з цим можна поставитися до явища ухиляння, учні, очевидно, починатимуть з жорсткого, пристрасного зіткнення різних думок, позицій. Можна завбачити, що публічні сперечання щодо цього, зокрема в соцмережах, часто “зациклюються” на цій стадії, не переходячи в послідовний, зважений обмін аргументами й відтак залишаючись змістово безплідними. Очевидна причина цього - брак культури розумових дискусій, яка має первинно формуватися саме в процесі загальної освіти.

Відтак учні разом з педагогом мають передусім усвідомити необхідність спільного прийняття чи “винайдення” бодай елементарних правил спілкування, які б дозволили кожному учаснику вільно висловлювати й розвивати свою точку зору та змістово реагувати на репліки співрозмовників, не відходячи від предмета обговорення, спору. Надалі, мірою розвитку змісту діалогу, ставатиме дедалі актуальнішим застосування особливих усталених форм спілкування, притаманних різним сферам життя й культури, певним історичним епохам та народам. До прикладу, це може бути діалог сократично-софістичного типу за античними зразками; схоластичний диспут доби європейського Середньовіччя; риторичне змагання сторін судового процесу; “вчене” листування в стилі мислителів-гуманістів Нової доби; сценічно-драматичний діалог; наукова дискусія сучасного типу з модерацією тощо. У будь-якому разі зміна чи перетворення цих культурних форм, що неминуче відбуватиметься відповідно до розвитку предмета спілкування, щоразу почасти відновлюватиме вищезгаданий “творчий хаос”, який, однак, не має бути перманентним.

Як видно з щойно сказаного, природними й ефективними засобами опанування культурних форм діалогу є *стилізація* та *гра* (яка, втім, має універсальне, “наскрізне” значення для навчального спілкування та діяльності). Щодо конкретної проблематики, про яку тут ідеться, можна застосувати рольові ігри, в яких персонажі втілюють різні культурні традиції розуміння батьківщини та відносин громадян з нею, народу, патріотичного обов’язку, головних чеснот воїна тощо. Це можуть бути не лише наші сучасники — представники різних соціальних груп, професій, - а й “культурні герої” різних епох та народів, зокрема ті, про кого йдеться в обговорюваних текстах, чи їх автори. Природно, можуть розіграватися й

конкретні ситуації, колізії, що пов'язані з війною й вимагають чи то особистих рішень, вибору, чи то застосування певних здібностей та вмінь. В останньому випадку гра виконує роль *тренування*, яке є ще одним важливим орієнтиром діалого-культурологічно орієнтованого навчання, але не відіграє в ньому такої домінуючої ролі, як у традиційній освіті, і цілковито підкорюється поточним потребам діалогу в класі.

Що ж до стилізації, то вона, природно, тісно пов'язана зі щойно згаданою “грою в інші культури” й водночас є потужним способом опанування будь-яких жанрів усного спілкування та писемної творчості. До прикладу, розглядаючи надзвичайно цікаві й актуальні тексти давньогрецьких істориків, трагіків та ліриків, присвячені війнам, можна дієво, через рольову гру “вжитися” в образи афінян, спартанців, персів і від їх імені посперечатися щодо основних цінностей та настановлень мілітарної діяльності й, відповідно щодо чеснот воюючого народу та окремого бійця. А щоденник О.Довженка часів ДСВ, репрезентуючи цілком інший, ніж в минулі культурні епохи, спосіб історичного бачення трагедії народу, може прислужитися учням як стилістичний зразок для творів, що описують сучасні події. Загалом важливо за допомогою цих засобів досягти багатовимірної бачення обговорюваних проблем очима митця, науковця-історика, соціально-політичного мислителя, філософа тощо. Саме це надасть громадянсько-патріотичній свідомості й мисленню дійсно *культурного* характеру.

Іншими важливими “формальними” орієнтирами, передбаченими загальною концепцією навчального діалогу, є *самонавчання, взаємонавчання та вільна діяльність*; ще раз наголосимо, що їх “місце” в навчальному процесі й зокрема в проєктованому тут експерименті визначатиметься унікальною траєкторією змістового розвитку діалогу в конкретній групі й відтак має осмислюватися кожним учителем самостійно. Принагідно зауважимо, що проєктований тут (і частково апробований в педагогічних експериментах починаючи з 90-х рр. минулого століття) освітній процес загалом висуває до вчителя більш серйозні вимоги, ніж школа традиційного типу. Насамперед педагог-діалогіст має бути відкритим до будь-яких змістів, що “виринають” у питаннях та думках учнів, готовим до найнесподіваніших поворотів обговорення й різних варіантів розвитку задачно-практичного плану навчання. Та при цьому він повинен повсякчас “тримати в умі” всі вищезгадані орієнтири і, не спрямовуючи жорстко перебіг заняття, знаходити слушний час для коригуючих дій, які акцентують ці змісти та форми роботи. Окрім того, досить складно сполучати організаційну, зосібна модераторську функцію зі змістовою участю в обговоренні (уникаючи висловлення “авторитетних” суджень, що буцімто остаточно розв'язують питання, і надаючи якнайбільший простір для висловлення всіх учнівських точок зору). При цьому діапазон культурних знань та вмінь учителя має бути в певному сенсі універсальним.

Усе це потребує, очевидно, особливої підготовки педагогів у групах спілкування, де мають теоретично покладатися й відпрацьовуватися стратегії,

організаційні форми, методики майбутнього освітнього процесу. Згодом його розгортання так само забезпечується діалогічним спілкуванням усіх учителів в режимі постійно діючого семінару, на якому обговорюється перебіг навчання, його головні проблеми й перспективи.

Повертаючись до питань організації навчального діалогу з проблем громадянсько-патріотичної й зокрема мілітарної свідомості, слід навести деякі “технологічні” прийоми, які можуть допомогти входженню в діалог, його поглибленню й сталому розвитку. Зосібна, оскільки, як уже згадувалося, предметом спілкування в групі від початку мають бути проблеми, що турбують, цікавлять самих учнів, педагог може розпочати спілкування з пропозиції обговорити нинішню ситуацію російсько-української війни і, в разі згоди школярів, вдатися до прийому “викликання вогню на себе”. Суть його - заохочування учнів ставити *будь-які* питання з запропонованої теми. При цьому вчитель має бути щирим у відповідях і водночас висвітлювати складність піднятих проблем, не приховувати сумнівів, підкреслювати “неабсолютність” своєї точки зору, а часом “переадресовувати” питання певного учня всій групі. При цьому обов’язково слід організувати *фіксацію* всіх питань у тій чи іншій формі (створення “банку запитань”) і згодом не залишити без уваги жодне з них. Отже, чим більше запитань виникає, тим важливіше разом визначити (бодай приблизно) послідовність їх розгляду.

У випадку, коли учні не надто активно (принаймні на початку розмови) ставлять власні запитання, вчитель може, виходячи, зокрема, з наведеного раніше переліку, сам запропонувати їх — як такі, що важливі для нього самого і водночас озвучувані в публічному просторі (прийом: “А от я замислююся про...”). Окрім того, він може вдатися до тих чи інших засобів інтелектуальної “провокації” - наводити чийсь твердження, що видаються явно сумнівними, “загадковими” чи викликають на суперечку; окреслювати реальні життєві ситуації, які ставлять певне питання “руба”; формулювати софізми, очікуючи їх “викриття”; робити з думок учнів логічні висновки, що доводять їх до явної суперечності, тощо. Нарешті, культура дискусії неодмінно включає здатність добирати *приклади* на обґрунтування власних ідей та *контрприкладів*, що логічно “компрометують” чужі твердження, тож передусім сам педагог має активно застосовувати цей засіб. Загалом же кожен учитель, мірою накопичування особистого досвіду навчальних діалогів та згідно з власним інтелектуальним стилем, вироблятиме унікальний набір засобів ініціювання, розгортання та завершення спілкування.

На завершення ще раз наголосимо, що проєктований експеримент розглядається нами як початковий етап цілісного процесу освітнього формування мілітарно-патріотичної ідентичності учнів. Його завданням є своєрідна ініціація — занурення школярів 5 — 6 класу у відповідну ціннісно-мотиваційну проблематику, формування екзистенційної й інтелектуальної зацікавленості в них та стійкої спрямованості на громадянсько-патріотичне самовизначення, самоідентифікацію, на практичне опанування як формами й

засобами діалогічної культуроорієнтованої навчальної діяльності, так і — надалі — знаннями, якостями, здібностями й уміннями, необхідними захисникові України. Відтак мінімальний обсяг відповідного циклу експериментальних занять-діалогів, очевидно, становитиме 10 год із можливістю продовження. При цьому організаційні умови проведення, співвідношення експериментальних занять із загальним (найчастіше традиційно організованим) освітнім процесом певного закладу може бути різним. Бажаними є лише відносна автономія цього циклу занять від основних навчальних курсів та програм і водночас обов'язковий контакт з іншими педагогами школи (передусім істориками, філологами тощо) — оприлюднення й обговорення перебігу діалогу та діалого-культурологічного підходу в цілому, взаємна координація змісту й форм роботи. Надалі, як можна сподіватися, саме через постійну роботу вчительського семінару з питань формування громадянсько-патріотичної ідентичності школярів відбуватиметься дедалі тісніша координація зусиль у цьому напрямі, поширення досвіду експериментальної роботи в межах закладу, діалогізація навчального процесу як цілого.

Література

1. Біблер Володимир. Культура. Діалог культур. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2018.
2. Діти і війна : монографія / Валерій Зливков, Світлана Лукомська, Наталя Євдокимова, Світлана Ліпінська. Київ-Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2023.
3. Копилов С.О. Принципи та орієнтири освітнього формування громадянсько-патріотичної ідентичності школярів. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми* : зб. тез наук. допо. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 23 серпня 2024 року). Київ, 2024. С.16 - 23.
4. Курганов С.Ю. Дитина і дорослий у навчальному діалозі. Харків: АССА, 2021.
5. Чепелєва Н., Євдокимова Н., Зливков В., Лукомська С., Котух О. Наративи становлення мілітарної ідентичності українців (XVI – XX століття): монографія. Київ–Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2024. 149с.
6. From “Carrier” to “Creator”: The re-construction of national identity in more inclusive terms Etan Cohen, Yotam Hod, and Dani Ben-Zv. *JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES* 2023. Vol. 32, No. 3, P.427–454 <https://doi.org/10.1080/10508406.2023.2185147>.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ МІЛІТАРНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ «ТЕХНОЛОГІЇ» ПО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЮ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОДОЛАННЯ
НАСЛІДКІВ ТРАВМУЮЧИХ СИТУАЦІЙ, РОЗВИТКУ
СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ЗДАТНОСТІ ДО ШВИДКОЇ АДАПТАЦІЇ»
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ, З ВИКОРИСТАННЯМ
ДІАГНОСТИЧНИХ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ, ЦИФРОВИХ
МЕТОДІВ, ПРОГРАМ SPSS І ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.**

(Чудакова В. П.)

Зміст розділу.

1. Основні фактори, механізми, закономірності та роль забезпечення психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, і їх взаємозв'язок з компонентами формування мілітарної ідентичності.

1.1. Основні фактори актуальності і механізми «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності.

1.2. Закономірності «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності.

1.3. Роль психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності.

2. Теорія, практика і особливості реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності, з використанням діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту.

2.1. Опис ознак психотравмуючої ситуації/події, психічна травма, їх роль і наслідки.

2.2. Опис ознак психологічної допомоги, психологічної підтримки і самопомоги.

2.3. Зміст, структура, результати реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності.

2.3.1. Зміст, структура, загальний дизайн, інтегративний інструментарій, особливості і результати впровадження авторської «Технології».

2.3.2. Інтегративний інструментарій використання авторської Технології» в умовах кризи (covid-19) і у надзвичайних/екстремальних умовах, складних життєвих травмуючих ситуаціях воєнного стану.

2.4. Вітчизняний і міжнародний досвід результатів впровадження

авторської «Технології» у науковий та освітній простір.

Анотація: У підрозділі представлено наступні питання: **Частина 1**, складається із 3-х параграфів: 1. *Основні фактори, механізми, закономірності та роль забезпечення психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, і їх взаємозв'язок з компонентами формування мілітарної ідентичності:* 1.1. Основні фактори актуальності і механізми «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності. 1.2. Закономірності «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності. 1.3. Роль психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності. **Частина 2**, складається із 4-х параграфів: 2. *Теорія, практика і особливості реалізації «Технології забезпечення психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності, з використанням діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту:* 2.1. Опис ознак психотравмуюча ситуація/подія, психічна травма, їх роль і наслідки. 2.2. Опис ознак психологічна допомога, психологічна підтримка та самопоміччя. 2.3. Зміст, структура, результати реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності. 2.3.1. Зміст, структура, загальний дизайн, інтегративний інструментарій, особливості і результати впровадження авторської «Технології». 2.3.2. Інтегративний інструментарій використання авторської Технології» в умовах кризи (covid-19) і у надзвичайних/екстремальних умовах, складних життєвих травмуючих ситуаціях воєнного стану. 2.4. Вітчизняний і міжнародний досвід результатів впровадження авторської «Технології» у науковий та освітній простір.

Ключові слова: *компоненти формування мілітарної ідентичності, забезпечення психологічної допомоги, подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвиток стресостійкості та здатності швидкої адаптації, психологічна технологія, формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості, діагностична модель експертизи, корекційно-розвивальна модель, рефлексивно-інноваційний тренінг-коучинг.*

Частина 1.

1. Основні фактори, механізми, закономірності та роль забезпечення психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, і їх взаємозв'язок з компонентами формування мілітарної ідентичності

У даному підрозділі розглянемо питання: 1.1. Основні фактори

актуальності і механізми «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності. 1.2. Закономірності «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності. 1.3. Роль психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності.

1.1. Основні фактори актуальності і механізми «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності.

У сучасних умовах сьогодення надзвичайно високої актуальності набувають проблеми «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як вагомих компонентів формування їх мілітарної ідентичності. Це зумовлено низкою *основних факторів* актуальності проблеми і впровадженням ефективних *механізмів забезпечення психологічної допомоги*: 1) військові дії та їх наслідки; 2) необхідність формування стійкої психіки; 3) вплив мілітарної ідентичності; 4) специфіка процесу освіти. Розкриємо змістовне наповнення цих *факторів і механізмів*, представлені у таблиці:1

Таблиця 1

Основні фактори актуальності і механізми забезпечення психологічної допомоги, як компонентів формування мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу

Фактори і механізми «забезпечення психологічної допомоги» компонентів формування мілітарної ідентичності
1). Військові дії та їх наслідки: В умовах військового конфлікту учасники освітнього процесу (діти, підлітки, педагоги, батьки) можуть безпосередньо стикатися з подіями, що травмують, такими як обстріли, втрата близьких, переміщення, насильство. Ці переживання можуть призвести до серйозних психологічних наслідків, включаючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожні та депресивні розлади, порушення сну, проблеми з концентрацією уваги та навчанням, та інші психологічні проблеми.
2). Необхідність формування стійкої психіки: В умовах нестабільності та невизначеності «розвиток стресостійкості та здатності до адаптації» стає <i>ключовим фактором</i> психологічного забезпечення благополуччя та ефективного функціонування учасників освітнього процесу. Ці якості допомагають справлятися з труднощами, зберігати емоційну рівновагу та продовжувати навчання та розвиток.
3). Вплив мілітарної ідентичності: У суспільстві, яке перебуває у стані

війни, мілітарна ідентичність може значно впливати на формування особистості, особливо серед молоді. Розуміння того, як травмуючі ситуації та необхідність адаптації впливають на формування цієї ідентичності, і як психологічна допомога може сприяти її здоровому розвитку, є дуже важливим.

4). Специфіка процесу освіти: Освітні установи відіграють важливу роль у наданні психологічної підтримки учасникам процесу освіти. Розробка та впровадження ефективних механізмів психологічної допомоги, що враховують специфіку травматичного досвіду та необхідність формування стресостійкості та адаптивності, є невідкладним завданням.

1.2. Закономірності «забезпечення психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів формування їх мілітарної ідентичності.

У процесі формування мілітарної ідентичності, важливим її компонентом є забезпечення ефективної психологічної допомоги при травмуючих ситуаціях та розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації, яка підпорядковується певним закономірностям: 1). своєчасність і доступність; 2). багаторівневність; 3). індивідуальний підхід; 4). комплексність; 5). співпраця; 6). орієнтація на ресурси; 7). культурна чутливість; 8). етика та конфіденційність. Розкриємо змістовне наповнення закономірностей «забезпечення ефективної психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як вагомого компонента формування їх мілітарної ідентичності, представлено у таблиці 2:

Таблиця 2

Закономірності забезпечення ефективної психологічної допомоги, як вагомого компонента формування їх мілітарної ідентичності

Основні закономірності забезпечення ефективної психологічної допомоги:
1). Своєчасність і доступність: Психологічна допомога має бути надана якомога раніше після травмуючої події та бути доступною всім учасникам освітнього процесу, що її потребують.
2). Багаторівневність: Система психологічної допомоги повинна включати різні психологічного втручання, від первинної психологічної підтримки та кризового втручання до довгострокової психотерапії.
3). Індивідуальний підхід: Психологічна допомога має враховувати індивідуальні особливості кожного учасника освітнього процесу, включаючи його вік, стать, культурний фон, тяжкість травматичного досвіду та рівень стресостійкості.
4). Комплексність: Психологічна допомога має бути комплексною та включати різні методи та техніки, спрямовані на подолання наслідків травми, розвиток стресостійкості, навчання копінг-стратегіям та формування

адаптивних механізмів.
5). Співпраця: Ефективне надання <i>психологічної допомоги</i> потребує співпраці між психологами, педагогами, адміністрацією освітніх закладів, батьками та іншими фахівцями.
6). Орієнтація на ресурси: Психологічна допомога <i>має бути спрямована</i> не тільки на усунення негативних наслідків травми, але й на активізацію внутрішніх та зовнішніх ресурсів людини, що сприяють її відновленню та розвитку.
7). Культурні особливості: Надання психологічної допомоги <i>має враховувати</i> культурні особливості та цінності учасників освітнього процесу.
8). Етика та конфіденційність: Надання психологічної допомоги <i>має здійснюватися</i> відповідно до етичних принципів та гарантувати конфіденційність отриманої інформації.

Таким чином, розуміння факторів, механізмів і закономірностей надання психологічної допомоги та її вплив на формування особистості, та тісного взаємозв'язку з компонентами формування мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу є *ключовим*.

1.3. Роль психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності.

Формування мілітарної ідентичності в умовах травмуючих подій може бути складним та суперечливим процесом. Психологічна допомога *може відігравати важливу роль* у забезпеченні формування здорового розвитку стійкої і зрілої мілітарної ідентичності учасникам освітнього процесу. Розкриємо складові, які сприятимуть формуванню її основних компонентів, до них відносяться: 1). переробка травматичного досвіду; 2). розвиток здорової самооцінки; 3). формування адекватних копінг-стратегій; 4). розвиток емпатії та відповідальності; 5). інтеграція мілітарної ідентичності з цивільною (громадянською) ідентичністю. Розкриємо їх змістовне наповнення, представлені у таблиці 3:

Таблиця 3

Складові і роль психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу

Складові психологічної допомоги і взаємозв'язок з формуванням компонентів мілітарної ідентичності
1). Переробка травматичного досвіду: Психологічна допомога в осмисленні та інтеграції травматичних переживань, пов'язаних з військовими діями, які можуть впливати на формування поглядів і цінностей, що лежать в основі мілітарної ідентичності.
2). Розвиток здорової самооцінки: Підтримка у формуванні позитивного образу себе, незважаючи на пережитий травматичний досвід, що важливо для стійкої та зрілої мілітарної ідентичності.
3). Формування адекватних копінг-стратегій: Навчання ефективним

способам справлятися зі стресом та труднощами, пов'язаними як з травматичним досвідом, так і з вимогами, які можуть бути пред'явлені людині з мілітарною ідентичністю.

4). Розвиток емпатії та відповідальності: Сприяння у формуванні почуття співпереживання до інших людей, які постраждали від війни, та відповідальності за свої дії, що є важливим аспектом зрілої громадянської та мілітарної ідентичності.

5). Інтеграція мілітарної ідентичності з цивільною (громадянською): *Допомога у знаходженні балансу між мілітарною та громадянською ідентичністю, особливо після завершення військових дій або у процесі інтеграції особистості до освітнього процесу.*

Таким чином, *актуальність розробки та впровадження ефективних механізмів психологічної допомоги* для подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та швидкої адаптації учасників освітнього процесу, як компонентів формування мілітарної ідентичності *є нагальною необхідністю в сучасних умовах.*

Частина 2.

2. Теорія, практика і особливості реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності, з використанням діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту.

У даному підрозділі розглянемо питання: 2.1. Опис ознак психотравмуюча ситуація/подія, психічна травма, їх роль і наслідки. 2.2. Опис ознак психологічна допомога та психологічна підтримка і самопомоги. 3. Зміст, структура, результати реалізації «технології» по забезпечення психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності. 2.4. Вітчизняний і міжнародний досвід інтеграції результатів впровадження авторської «Технології» у науковий та освітній простір.

Воєнний конфлікт спричинив низку важких ситуацій, які для різних верств населення стали стресовими, кризовими, травмівними. Особливих випробувань зазнають мирні жителі, що перебувають у зоні конфлікту, вимушені переселенці, родини загиблих; військовослужбовці – як ті, хто бере участь у бойових діях, так і демобілізовані, та їхні сім'ї; фахівці які працюють з потерпілими. Виявлено, що у складних життєвих кризових і травмуючих ситуаціях деяким людям важко адаптуватися до нових складних обставин, нелегко та у повсякденному житті. У них може погіршуватися і фізичне, і психічне здоров'я, загострюватись наявні проблеми та з'являтися нові [6; 7; 8].

У сучасних умовах сьогоденних викликів і загроз набирає актуальність і

особливу увагу набувають проблеми «забезпечення психологічної допомоги для подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації». У даній публікації, з метою вирішення зазначеної проблеми розкриємо це питання у форматі:

1) *інформаційно-сміслового аспекту* (опишемо понятійно-термінологічний апарат дослідження, зокрема: психотравмуюча ситуація/подія, психічна травма, їх роль і наслідки; психологічна допомога та психологічна підтримка і самопомога; розвиток стресостійкості та здатності до швидкої адаптації).

2) *діагностичного, аналітично-інтерпретаційного, прогностичного, і корекційно-розвивального аспекту* (ознайомимо з авторською «Технологією» і моделями її реалізації. Представимо інтегративний інструментарій використання авторської Технології» в умовах кризи (covid-19) і у надзвичайних/екстремальних умовах, складних життєвих травмуючих ситуаціях воєнного стану – *дієвий засіб науково-методичного забезпечення здійснення експертизи і спеціальної психологічної підготовки, що забезпечує психологічну допомогу подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здібності до швидкої адаптації, як вагомих компонентів формування мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу у складних надзвичайних ситуаціях. Представимо вітчизняний і міжнародний досвід інтеграції результатів впровадження авторської «Технології» у науковий та освітній простір*). Нижче розкриємо названі аспекти дослідження.

2.1. Опис ознак психотравмуючої ситуації/події, психічна травма, їх роль і наслідки.

Психотравмуюча ситуація/подія – це будь-яка особисто значуща ситуація, що загрожує життю та фізичної цілісності людини, що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини і може, у разі недостатньої сформованості захисних психологічних механізмів, зумовити психічні розлади [6; 7; 10; 13].

Представники різних груп людей із психотравмивним досвідом по-різному переживають кризові, травмивні та стресові події, по-різному адаптуються до життя, тож і психологічна допомога у кожному окремому випадку має свої особливості. Психологічні проблеми дорослих і дітей, які отримали травматичний досвід в умовах воєнного часу, потребують професійного вирішення та психологічного забезпечення у складних життєвих кризових і травмуючих ситуаціях [4, с. 64; 6, с. 286; 13].

З'ясовано, що «*психіка людини*» – складна багатофункціональна система, що дозволяє людині витримувати травматичний досвід, адаптуватися навіть до найжорсткіших і часом нелюдських умов життя. Проте *травматичний досвід зберігається* у глибинних системах психіки і починає латентно впливати життя людини, дорослого чи дитини. Постійне внутрішнє невдоволення: створює платформу соціальних конфліктів; почуття провини

через відчуття безсилля змінити неприйнятну ситуацію; готує ґрунт для психосоматичних, адиктивних порушень, появі неврозів, депресії [6; 7; 8].

Важливо зазначити, що матеріальні збитки, кількість фізично постраждалих людей можна оцінити, але практично не піддається оцінці психоемоційну, моральну шкоду, завдану військовим конфліктом здоров'ю людини. Крім учасників бойових дій, найбільш постраждалою стороною в ситуації воєнного конфлікту виявляються діти і жінки, які відчують сильне почуття незахищеності, у тому числі учасники освітнього процесу.

Проблема *«психічної травми»* безпосередньо пов'язана з глибинними феноменами психіки і сприймається як афективний слід переживань, пов'язаних із певною *травмуючою подією* – це якась зовнішня подія, яка заподіює людині, дорослому чи дитині, середовищу існування шкоди, наслідки якої переживаються настільки інтенсивно, що свідомою частиною психіки неспроможна їх сприйняти. Головною ознакою події, що травмує, є його раптовість. Травмуюча подія здатна різко та несподівано змінити життя людини, соціальну ситуацію розвитку [2; 6; 7; 10; 13].

Психічна травма здатна вплинути на все психічне життя людини, залишаючи негативний слід у функціонуванні процесів когнітивної сфери, соціального життя та загальної адаптивності. *Наслідки психічної травми виявляють* себе в переживаннях суб'єкта щодо повсякденного життя, яке сприймається з дефіцитом спілкування, яскравості сприйняття навколишнього світу, позитивних емоцій, що призводить до стійкого зниження настрою, нападів тривоги, паніки. У цьому раніше цілком самодостатня особистість починає відчувати безпорадність, самотність, страхи, втрату сенсу життя. *Психічна травма деструктивно впливає* на сприйняття суб'єктом часу і простору. Порушується природний зв'язок між подіями минулого, сьогодення та майбутнього [2; 6; 7; 13].

2.2. Опис ознак психологічної допомоги, психологічної підтримки і самопомоги.

Вагомого значення набула *необхідність підготовки фахівців* для вирішення названих проблем. Забезпечення необхідними теоретико-практичними знаннями фахівців, які працюють у галузі психологічної допомоги, психолого-соціальної підтримки та медико-психологічної допомоги постраждалому населенню у гіпернадзвичайних /екстремальних ситуаціях, складних життєвих травмуючих ситуаціях.

Насамперед спеціалізована допомога має орієнтуватися на: зниження емоційної напруги, стабілізацію рівня тривожності, нівелювання агресії; підвищення продуктивної активності та спонтанності поведінки у ситуаціях спілкування та діяльності, зміцнення мотивації співробітництва та почуття спільності; стабілізацію почуття безпеки (захист від можливої подальшої шкоди); формування та розвиток адаптаційних ресурсів та навичок саморегуляції [3; 4].

Щоб звести до мінімуму руйнівні наслідки кризових, травмівних

ситуацій, сприяти збереженню психічного здоров'я, *необхідна психологічна допомога та психологічна підтримка* постраждалих як в умовах кризових ситуаціях та довготривалої напруги, екстремальної / надзвичайної ситуації, так і після повернення із зони ризику. *Психологічна допомога і психологічна підтримка* – важливі складові мінімального реагування (безпосередньо в екстремальній ситуації) та комплексного реагування (на етапі стабілізації та раннього відновлення). Проте багато з постраждалих і пізніше можуть потребувати психологічної допомоги, яка має надаватися в межах системи психологічної реабілітації. *Психологічна допомога* – область практичного застосування психології, орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності, на розширення психологічних можливостей людей і надання допомоги та психологічної підтримки як окремії людині, так і сім'ї, групі людей чи організацій. *Психологічна допомога* – *це цілеспрямована активність, спрямована на розширення психологічних можливостей іншої людини в її особистісному й соціальному функціонуванні*. *Психологічна допомога може надаватися на професійному рівнях та побутовому рівнях (психологічна підтримка)*. *Відмінність професійної психологічної допомоги від неформальної психологічної допомоги полягає в тому, що фахівці: – підготовлені для такої діяльності; – орієнтуються на принципи надання психологічної допомоги, у своїй діяльності опираються на теорію; – діють згідно правил, прийнятих у межах професійної спільноти, їхня діяльність санкціонується суспільством* [2; 4; 6; 7; 8].

Також у сучасних складних умовах воєнного часу вагомого значення набуває науково-методичне забезпечення *психологічної підтримки і самопомоги* – це комплексний підхід, що включає теоретичні основи, практичні методики та інструменти, які використовуються для створення ефективних програм психологічної допомоги та самопомоги. Вони спрямовані на створення умов для того, щоб люди могли самостійно справлятися з різними життєвими труднощами та проблемами. Воно торкається однієї з найбільш актуальних проблем сучасності – *психологічної підтримки людей, які пережили травматичні події, і допомагає людям відновлюватись та зростати* [4; 8; 10; 11].

В цілому *спеціалізована психологічна допомога надає можливість: зниженню рівня емоційної напруги, стабілізацію рівня тривожності, нівелювання агресії; підвищення продуктивної активності та спонтанності поведінки у ситуаціях спілкування та діяльності, зміцнення мотивації співробітництва та почуття спільноти; стабілізацію почуття безпеки (захист від можливої подальшої шкоди); формування та розвиток адаптаційних ресурсів та навичок саморегуляції* [6; 7].

2.3. Зміст, структура, результати реалізації «технології» по забезпеченню психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності.

У сучасних умовах особливої уваги набуває наукове дослідження «технологія забезпечення наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації особистості учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності», яке виконувалося Віра Чудаковою 2023-2025 р.р. у рамках наукової теми дослідження «Формування мілітарної ідентичності учасникам освітнього процесу», на базі Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

З метою ефективної реалізації зазначеної проблеми дослідження за теоретико-методологічну, методичну та практико-орієнтовану основу взято авторську «Технологію формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості» (автор, В. П. Чудакова) [3-12; 14; 15].

2.3.1. Зміст, структура, загальний дизайн, інтегративний інструментарій, особливості і результати впровадження авторської «Технології». Авторська «Технологія» [4; 9; 10; 11; 12; 14; 15], складається із двох взаємозалежних та взаємодоповнюючих моделей: «1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості»; «2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу», що складається з 2-х програм індивідуальної та загальної програми. Кожна із моделей «Технології» містить основні блоки: інформаційно-смысловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний та прогностичний, та корекційно-розвивальний. Зміст, структура і результати реалізації авторської «Технології» представлено в таблиці 4.

Таблиця 4

Зміст, структура і результати реалізації авторської «Технології».

Зміст «Технології формування психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації»
«Технологія формування психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації» (Технологія), складається з 2-х моделей: «1. Діагностична модель експертизи психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості»; «2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу, що складається з 2-х програм індивідуальної та загальної. Розглянемо їх: Підібрано валідний інтегральний інструментарій реалізації «Технології»: діагностичні, корекційно-розвиваючі, цифрові методи, програми SPSS та штучного інтелекту.
«1. Діагностична модель експертизи психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості» (є першою частиною «Технології»).
Компоненти оціночних показників та методи дослідження: 1-й праксіологічний (поведінковий, психолого-професійний) компонент (ПК). 2-

й Самосвідомість та рефлексії компонент (СРК). 3-й когнітивний (пізнавальний) компонент (КК). 4-й Особистісний компонент (ОК). 5-й Комунікативно-інтерактивний компонент (КІК). 6-й мотиваційний компонент (МК). 7-й емоційно-вольовий саморегуляції компонент (ЄВСК).

За результатами реалізації діагностичної моделі експертизи визначено стан сформованості компетентностей конкурентоспроможності особистості, зокрема: – інноваційності; особисті якості; – практикологічні компетентності (психолого-професійні); – когнітивні; - Комунікативні; – рефлексивності та самоусвідомлення себе як професіонала; - Мотиваційною; самоактуалізації; - компетентностей психологічної стійкості, стресостійкості та здатності до швидкої адаптації; емоційно-вольової саморегуляції; вирішення конфліктів; - цілепокладання, психотехнології постановки та досягнення цілей.

Результат математично-статистичного аналізу (програма SPSS). За результатами математично-статистичного аналізу реалізації компонентів діагностичної моделі технології нами виявлено латентну (приховану) структуру факторів «пріоритетних психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості».

Зміст латентної (прихованої) структури факторів: *Фактор 1.* Компетентності цілепокладання ($r=0,927$): – оволодіння ефективними стратегіями постановки та досягнення цілей ($r=0,873$) – визначення своєї місії та призначення ($r=0,873$). *Фактор 2.* Мотиваційна компетентність ($r=0,736$), створення позитивної мотивації. *Фактор 3.* Компетентності подолання психологічних проблем та розвиток стресостійкості: оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію ($r=0,794$); вміння отримати новий рівень управління своїми станами ($r = 0,794$); вміння набувати емоційної стійкості; ($R = 0,709$); – оволодіння методами позбавлення від почуття провини, залежностей та інших комплексів ($r=0,674$); вміння переформувати наслідки психологічних проблем та інших травмуючих $r=0$ вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги, песимізму та депресії ($r=0,413$). *Фактор 4.* Комунікативна компетентність: – оволодіння технологіями ефективної взаємодії з людьми ($r=0,975$), (колегами ($r=0,886$); відносини довіри та співробітництва ($r=0,975$); вміння вирішувати міжособистісні протиріччя; *Фактор 5.* Спеціальні (спеціальні) міжособистісних протиріч; оволодіння мистецтвом суспільних виступів; подолання професійного стресу і синдром професійного вигорання . емоційно-практична спрямованість).

«2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу» (є другою частиною «Технології»).

Метою розробки є розкриття: теоретико-методологічних, діагностичних, практико-орієнтованих передумов «формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації». Для реалізації корекційної моделі, нами розроблені та впроваджені дві авторські програми спеціальної психологічної підготовки:

1). Програма підготовки експертів-тренерів реалізації «Технології» – це загальна програма рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу (РІТ):

Мета загальної програми РІТ: - Підготовка експертів-тренерів з реалізації «Технології»; – оволодіння психолого-педагогічними знаннями, вміннями, навичками проведення експертизи (діагностики, оцінювання, прогнозування) та використання корекційно-розвивальних інтерактивних методів для формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності. Що дозволяє впровадити у освітню практику «Технології».

2). Індивідуальна програма рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучинга (РІТ):

«Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності».

Мета «індивідуальної» програми РІТ: оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями необхідних для у сфері спілкування, діяльності, власного розвитку та корекції, для формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості. **Це дозволяє вирішити наступні завдання:**

- розвивати комунікативну та інтерактивну компетентність;
- оволодіти інструментарієм ефективної взаємодії і взаєморозуміння між людьми;
- розвивати рефлексивні навички, здатність аналізувати ситуацію, поведінку і стан в цій ситуації, як членів групи так і особистості;
- опановувати вміннями адекватно сприймати себе і оточуючих, що сприяє виробленню і коригування норм особистої поведінки і міжособистісного взаємодії;
- *розвивати емоційну стійкість в складних життєвих ситуаціях і здатність до швидкої адаптації;*
- опановувати способами позбавлення від тривожних переживань, фобій, страхів і інших психологічних травм і травмуючих спогадів;
- оволодіти технологією створення нових ефективних способів поведінки у особливо важких ситуаціях (подолання життєвих криз; переформування страхів публічних виступів, критики; позбавлення від «шкідливих» звичок, від почуття провини, образи та інших комплексів і залежностей);
- оволодіти методами подолання професійного стресу і синдром професійного вигорання; – подолання песимізму і депресії;
- опанувати технологію вирішення міжособистісних протиріч і суперечностей, подолання конфліктних ситуацій;
- виробити вміння протистояти маніпулятивним впливам;
- розвивати здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перебудовуватися в різних умовах і різних групах, вийти на новий рівень управління своїми станами;
- опанувати технологію створення адекватної самооцінки і впевненості в

собі;

- прояснити і розвивати ціннісно-мотиваційну сферу особистості, оволодіти технологією створення позитивної мотивації;
- розвинути компетентність цілепокладання, оволодіти стратегіями прийняття рішень, постановки стратегічних і тактичних цілей і з'ясувати їх вплив на ефективність формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності;
- відкрити своє призначення, свою місію, яка спонукає особистість рухатися вперед і об'єднує її переконання, вірування, цінності, дії і почуття власної значущості і дає радість;
- сформувати інноваційну компетентність;
- розвинути діагностичну компетентність, оволодіти теорією і практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості і усунення виявлених проблем [8; 10].

Зміст «індивідуальної» програми РІТ

«Індивідуальна програма» РІТ: складається з 12-ти модулів (кожен наступний модуль є логічним продовженням та завершенням попереднього):

I-й модуль: Теоретичні та методичні засоби проведення рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу (РІТ).

II модуль: Розвиток комунікативної та інтерактивної компетентності.

III модуль: Компетентність подолання психологічних проблем: страхів, фобій та інших спогадів, що травмують.

IV модуль: Компетентність подолання життєвих криз, розвиток психологічної стійкості, стресостійкості та здатності до швидкої адаптації.

V-й модуль: Компетентність рефлексії, самоусвідомлення себе, навички використання ефективних стратегій створення адекватної самооцінки та впевненості у собі.

VI модуль: Компетентність попередження та врегулювання міжособистісних протиріч та конфліктних ситуацій.

VII-й модуль: Розвиток компетентності цілепокладання: стратегії та тактики постановки та досягнення цілей.

VIII-й модуль: Компетентності подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання особистості та організації. *IX модуль:* Компетентність створення позитивної мотивації.

X-й модуль: Компетентність оволодіння мистецтвом публічних виступів.

XI-й модуль: Компетентності "технології ефективного проведення дискусій різновиду суперечок".

XII модуль: Витоки та результати сучасних психотехнологій формування компетентностей конкурентоспроможності особистості, особливості їх використання.

2.3.2. Інтегративний інструментарій використання авторської «Технології» в умовах кризи (covid-19) і у надзвичайних/екстремальних умовах, складних життєвих травмуючих ситуаціях воєнного стану.

З'ясовано, що авторську «Технологію» доцільно використовувати не тільки у стабільний і мирний час, а й в умовах кризи, і складних життєвих травмуючих ситуаціях воєнного стану.

Це підтверджується тим, що незважаючи на те, що названа вище авторська «Технологія» розроблялася для використання у мирний час, своєї *актуальності вона набула і під час світової кризи пов'язаної covid-19* (нами впроваджено тренінг-коучинг: 1). «Психологічне забезпечення роботи з населенням у карантинний та після карантинний період»; 2). «Інтерактивні методи розвитку психологічної і емоційної стійкості в умовах дестабілізації викликованої covid-19» (автор, тренер, коуч В. Чудакова), які впроваджено в Україні, Узбекистані, Болгарії у рамках реалізації міжнародного стажування і підвищення кваліфікації; міжнародних літніх (осінніх, зимніх, весінніх) шкіл; наукових сесії «Академії конкурентоздатного інноваційного лідера «ПРОФІ» (керівник, автор, тренер, коуч В. Чудакова) [2; 3].

А також, її *доцільність підтверджена і у надзвичайних/екстремальних умовах військового стану* (нами впроваджено тренінг-коучинг: 1). «Психологічна технологія формування психологічних компетентностей подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» (автор, тренер, коуч В. Чудакова) [6; 7]; 2). «Технологія психологічної підтримки і самодопомоги у подоланні наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації, їх вплив на посттравматичне зростання особистості» [4; 10; 11]. 3). Тренінг-коучинг: «Інтегративний інструментарій психологічної підтримки і самодопомоги учасникам освітнього процесу в складних життєвих, стресових і травмуючих ситуаціях сучасної реальності; та 4). «Технологія забезпечення психологічної допомоги «подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, як компонентів мілітарної ідентичності», яка представлена у даній публікації [4; 8; 10; 11].

Представлений (табл. 4) зміст, структура і результати реалізації авторської «Технології», є цінним *інтегративним інструментарієм і дієвим засобом* науково-методичного забезпечення спеціальної психологічної підготовки, що забезпечує психологічну допомогу подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здібності до швидкої адаптації, як вагомих компонентів формування мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу у складних надзвичайних ситуаціях, підвищуючи загальну життєздатність суспільства у кризовий період.

У форматі поточного наукового дослідження за *результатами* реалізації авторської «Технології» [3- 12; 14; 15], виявлено вплив розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації на психологічне забезпечення формування здорового розвитку стійкої та зрілої мілітарної ідентичності особистості. У цілому спеціалізована *психологічна допомога надала можливість: подолати* наслідки травмуючих ситуацій, психологічних проблем (страхів, фобій, залежностей, відчуття образи і

провини, вирішення конфліктів); *отримати* доступ до скритих внутрішніх ресурсів, *формування та розвиток* адаптаційних ресурсів та навичок саморегуляції, *розвинути* стресостійкість та здатності до швидкої адаптації, *зниженню* рівня емоційної напруги, стабілізацію рівня тривожності, нівелювання агресії; *підвищення* продуктивної активності та спонтанності поведінки у ситуаціях спілкування та діяльності, *розвинути* комунікативну ефективність; *зміцнення* позитивної мотивації; *оволодіння* стратегіями прийняття рішення, постановки і досягнення стратегічних і тактичних цілей. *Названі якості* дозволяють людині не лише подолати негативні наслідки травматичної події, але й отримати з неї цінний досвід, трансформуючись у сильнішу та стійкішу особистість. Вони відіграють ключову роль у формуванні мілітарної ідентичності учасникам освітнього процесу.

2.4. Вітчизняний і міжнародний досвід результатів впровадження авторської «Технології» у науковий та освітній простір.

Розкриємо міжнародний досвід впровадження авторської «Технології» [3; 5] (автор В. Чудакова), що впроваджуються в систему освіти на базі освітніх експериментальних установ *України*: Одеси, Херсон, Київ та області (табл. 5); та у *Республіці Узбекистан*, де авторська «Технологія» реалізується у межах «Проекту міжнародного співтовариства освітніх програм В. П. Чудакової в Узбекистані» на базі освітніх організацій: Ташкент, Бухари, Шахризабз, Чирчик, Нукус, Ургенч (табл. 5), у міжкурсовий період у рамках міжнародного стажування (підвищення кваліфікації). *Представимо дослідницьку базу та географію впровадження* авторської «Технології» (В. Чудакова), яку впроваджено в освітню практику на базі закладів вищої освіти, загальноосвітніх закладів, науково-дослідних установ та організацій, яку надано у таблиці 5.

Таблиці 5

Експериментально-наукова база та географія впровадження авторської «Технології» (автор, В. П. Чудакова)

Експериментально-наукова база та географія впровадження «Технології»
Україна: авторська «Технологія» реалізується з 2016 до 2025, дослідження проводилося на базі експериментальних освітніх організацій <i>України</i> : <i>Одеса</i> : Одеська гімназія - № 52; ЗОШ № 81; №82; №86; №89; №118. НВК № 4; №49; №53. Ліцей №8, №68. <i>Херсон</i> : НВК № 15; ЗОШ №46, №53; Гімназії №6. <i>Київська область</i> : Макарівський багатoproфільний ліцей».
Республіка Узбекистан авторська «Технологія» реалізується з 2018 по 2025 р. у рамках «Проекту міжнародної співдружності освітніх програм в Узбекистані» Віри Чудакової на базі ВНЗ, наукових установ, Інститутів і центрів підвищення кваліфікації і перепідготовки:
<i>Ташкент</i> : – Ташкентський державний педагогічний університет імені Нізамі; – Національний університет Узбекистану ім. Улугбека; – Ташкентському фармацевтичному інституті; – Туринському політехнічному

університеті в Ташкенті; – Університет Пучон у Ташкенті (Корея); – Ташкентська медична академія; – Державна консерваторія Республіки Узбекистан; – Інститут психології та педагогіки.
<i>Бухара:</i> – Бухарський державний університет; – Бухарський державний медичний інститут ім. Абу Алі ібн Сино .
<i>Чирчи:</i> – Чирчикського державного педагогічного університету.
<i>Шахрісабз</i> – Шахризабський державний педагогічний інститут.
<i>Карши.</i> – Каршинський державний університет; – Інститут інноваційної освіти.
<i>Нукус</i> – Нукусський державний педагогічний інститут імені Ажиніазі .
<i>Ургенч</i> – Ургенська філія Ташкентської медичної академії.

Завдяки науково-методичному, творчому співробітництву, з вищеназваними навчальними закладами та колективами різних країн, на різних етапах науково-дослідної експериментальної роботи: розроблено, апробовано та впроваджено комплексну систему науково-методичного забезпечення, відпрацьовувався інтегративний діагностичний та корекційно-розвивальний інструментарій, інформаційно-інформаційний прогностичний, і корекційно-розвивальний блоки, відшліфовувалися окремі аспекти та компоненти модулів «технології», кожна установа та освітня установа зробили свій важливий та цінний внесок.

Висновок. Підводячи підсумки публікації, зазначимо, що *виявлення* змісту і смислового наповнення основних факторів, механізмів, закономірностей, і їх взаємозв'язок і роль у забезпеченні психологічної допомоги подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації» учасників освітнього процесу, є вагомим інформаційно-смісловим аспектом у дослідженні компонентів формування їх мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу. За науково-методологічну і практико-орієнтовану основу їх реалізації нами використано авторську «технологію формування психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості» (далі «Технологія»), з використанням діагностичних, корекційних, цифрових методів і програм СПСС. «Технологія» складається з 2-х моделей «1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості»; «2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу (що складається з 2-х програм індивідуальної та загальної). Вони є цінним *інтегративним інструментарієм і дієвим засобом* науково-методичного забезпечення спеціальної психологічної підготовки, що забезпечує психологічну допомогу подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здібності до швидкої адаптації, як вагомих компонентів формування мілітарної ідентичності учасників освітнього процесу у складних надзвичайних ситуаціях, підвищуючи загальну життєздатність суспільства у кризовий період. За результатами впровадження «Технології», виявлено вплив розвитку стресостійкості та

здатності до швидкої адаптації на психологічне забезпечення формування здорового розвитку стійкої та зрілої мілітарної ідентичності особистості. В цілому спеціалізована *психологічна допомога надала можливість: подолати* наслідки травмуючих ситуацій, психологічних проблем (страхів, фобій, залежностей, відчуття образи і провини, вирішення конфліктів); *отримати* доступ до скритих внутрішніх ресурсів, *формування та розвиток* адаптаційних ресурсів та навичок саморегуляції, *розвинути* стресостійкість та здатності до швидкої адаптації, *зниженню* рівня емоційної напруги, стабілізацію рівня тривожності, нівелювання агресії; *підвищення* продуктивної активності та спонтанності поведінки у ситуаціях спілкування та діяльності, *розвинути* комунікативну ефективність; *зміцнення* позитивної мотивації; *оволодіння* стратегіями прийняття рішення, постановки і досягнення стратегічних і тактичних цілей. *Названі якості дозволяють* людині не лише подолати негативні наслідки травматичної події, але й отримати з неї цінний досвід, трансформуючись у сильнішу та стійкішу особистість. Вони відіграють ключову роль у формуванні мілітарної ідентичності учасникам освітнього процесу.

«Технологія» впроваджується у вітчизняний і міжнародний освітній і науковий простір, зокрема, умовах реалізації експериментально-дослідної роботи в закладах освіти різного типу України (2016-2025), та успішно реалізується у рамках міжнародних проектів співдружності освітніх програм Віри Чудакової у Республіці Узбекистані (2018-2025). Впровадження «Технології» відкриває перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми: – удосконалення системи підготовки/перепідготовки/підвищення кваліфікації фахівців у цілому, так і спеціальної психологічної підготовки «експертів-тренерів» у названому напрямі; – створення системи психологічного допомоги, консультування, коучингу.

Література

1. Блох С. Введення у психотерапію. Амстердам-Київ: «Сфера». 280 с.
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навч. пос. Том 2. Київ, 2018. 240 с.
3. Чудакова В. П. Апробація і впровадження рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу «Сучасні психотехнології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» у рамках міжнародного стажування та академічної мобільності: українсько-узбецький досвід (у форматі фотOVERнісажу 1). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ, 2023. № 2 (89). С. 50-67. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2\(89\)-50-67](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2(89)-50-67) URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2023/2/7.pdf>
4. Чудакова В. П. Аспекти психологічної допомоги особистості в екстремальних, кризових ситуаціях та довготривалої напруги, у подоланні наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості, здатності до швидкої адаптації і посттравматичного зростання. *Теперішнє та майбутнє української психології: надбання та втрати* : зб. тез доп. Всеукр. наук.

круглого онлайн-столу (м. Київ, 22.05.2024). Київ, 2024. С. 64-68. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743617>

5. Чудакова В. П. Досвід впровадження і зміст програми «Технології та інтегративний інструментарій формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», у рамках міжнародного стажування і міжнародної літньої школи «Узбекистан-Україна 2023» В. Чудакової (у форматі фотOVERнісажу, частина 2). 12 частина. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ, 2023. № 3 (90) С. 83- 100. DOI: : [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-3\(90\)-83-100](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-3(90)-83-100) URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2023/3/12.pdf>

6. Чудакова В. П. Забезпечення психологічної допомоги засобами інтегративних психотехнологій NLP: подолання наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здібності до швидкої адаптації. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України: зб. тез Всеукр. міжвід. психол. форуму (м. Київ, 30 червня 2022 р.)*. Київ: «Вид-во Людмила», 2022. 324 с. С. 286 -293. URL: <https://dndi.mvs.gov.ua>

7. Чудакова В. П. Інтегративний інструментарій забезпечення психологічної допомоги і розвитку компетентностей стресостійкості та здатності до швидкої адаптації особистості в складних життєвих травмуючих ситуаціях, з використанням діагностичних і корекційних, цифрових і STEM-методів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ, 2023. № 1 (88). С. 67-77. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1\(88\)-67-77](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-1(88)-67-77) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2023/1/9.pdf>

8. Чудакова В. П. (2025) Інтегративний інструментарій і особливості реалізації «технології формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій», як основи і дієвого засобу, практики психологічної допомоги в подоланні психологічних проблем і травм, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації особистості, у складних надзвичайних ситуаціях, як компонентів мілітарної ідентичності. Частина 1. Науковий-семінар практикум. «Освіта та розвиток обдарованої особистості»: щоквартальний науково-методичний журнал. Київ, 2025. №2 (97). С. 57-67. URL: <https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/257/247> DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2\(97\)-08](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-08)

9. Чудакова В. П. Науково-методичного забезпечення і особливості реалізації «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій». *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. Київ, 2021. № 3 (56) Т.2. С. 311-325. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-311-325> URL: http://tppjournal.com.ua/n56y2k21_tom_2_a27.html

10. Чудакова В. П. Особливості науково-методичного забезпечення психологічної підтримки та допомоги у подоланні наслідків травмуючих

ситуацій, розвитку компетентностей стресостійкості та здатності до швидкої адаптації, і їх вплив на посттравматичне зростання особистості. *Життєві виклики сучасного суспільства в умовах воєнного часу* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Київ, 05-06 листопада 2024 року) Київ, 2024. С. 82-86. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743609>

11. Чудакова В.П. Основні чинники, що впливають на посттравматичне зростання особистості, та роль в його реалізації «технології психологічної підтримки і самодопомоги у подоланні наслідків травмуючих ситуацій, розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації». *Наукова спадщина української психології: єдність минулого та теперішнього* : зб. тез доп. щорічного Всеукр. наук. круглого онлайн-столу (м. Київ, 12 червня 2024 року). Київ, 2024. С. 73-76. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744549/>

12. Чудакова В. П. Реалізація компетентісно орієнтованого навчання: навчальна програма. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2021. 25 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-29-CHudakova.pdf>

13. Як подолати психотравму та відновити душевну рівновагу. Методичний посібник із психотравматерапії Bern: KMB, 2012. 328 с.

14. Chudakova V. P. Integrative toolkit for the implementation of the «technology for the formation of psychological competence of individual competitiveness in the context of innovative activity» using diagnostic, correctional, digital, STEM methods, SPSS programs and artificial intelligence. *Moderní aspekty vědy: XLIX : Díl mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. Str. 377-389. DOI: <https://doi.org/10.52058/49-2024>*

15. Chudakova V. Experience in the implementation of integrative technologies “formation of psychological readiness for innovative activity” and “development of individual competitiveness competencies”, in innovative conditions of digitalization and stem education. *Zamonaviy ta’limni raqamlashtirish: muammo va yechimlar*. 2023, №1(1), 281–284. URL: <https://inlibrary.uz/index.php/digitalization-modern-education/article/view/24796>

ОПИС «ШКАЛИ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» ЯК ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ

(Є. Степура)

У зв'язку із нападом росії на Україну актуальними є, зокрема, проблеми дослідження та формування психічних структур притаманних для військових, які б забезпечили адекватне функціонування людини у збройних силах. Однією з таких структур, пов'язаних з мотивацією служби в армії є мілітарна ідентичність.

Концепція мілітарної ідентичності бере свій початок у військовій соціології. Вона представлена в нормативних термінах (таких як культура, ставлення, цінності і мотивація). Ідентичність концептуалізується як багатовимірна конструкція, що містить певні виміри, які визначають її зміст і диференціацію залежно від конкретної людини [5].

Мілітарна ідентичність також може бути описана теорією соціальної ідентичності. Люди класифікують себе та інших як належних до різних груп, порівнюючи свою групу з іншими. Крім того, можна розглядати соціальну ідентичність як інтерналізацію цінностей і цілей певної організації. Таким чином, аспекти мілітарної ідентичності можна досліджувати шляхом вивчення ступеня, у якому солдати й офіцери мотивовані та готові сприймати цілі, цінності та завдання збройних сил. Зміни в культурі також ускладнили формування та вияви ідентичності, оскільки зростає складність «я» індивіда разом із кількістю доступних для нього груп, організацій та ідентичностей. Таким чином, у міру того, як змінюються суспільство й збройні сили, мілітарна ідентичність буде змінюватись відповідно [6].

Але все ж можна виділити більш-менш стабільні виміри мілітарної ідентичності та дослідити їх вираженість за допомогою певного психологічного інструментарію. Вона часто оцінюється за допомогою якісних інтерв'ю та загального тлумачення ступеня відповідності військовим цінностям. Є чіткі особистісні та міжособистісні змінні, які сприяють формуванню військової професійної ідентичності, відмінної від цивільної, професійної та інших соціальних ідентичностей. Хоча можна помилково припустити, що військова ідентичність збігається із суто професійною, відповідність військовим цінностям має потенціал переважати всі інші соціальні ідентичності через тривалі робочі години, схильність військовослужбовців працювати на базі, де вони живуть, а також особливості самої військової служби. Тож дослідження саме мілітарної ідентичності буде сприяти розумінню особливостей самоідентифікації військових, їх цінностей і поведінки [2]. На сьогоднішній день, у психологічній науці існують структуровані діагностичні методики, які дозволяють вимірювати особливості мілітарної ідентичності, визначаючи її домінуючі виміри та характерні цінності військових пов'язані з ними. Однією з таких методик є Шкала військово-професійної ідентичності.

Методика «Шкала військово-професійної ідентичності» є україномовною адаптацією «Military Professional Identity scale» (NPIS). Вона складається з 33 тверджень, які стосуються військової служби, а також мотивації та певних ціннісних орієнтацій, пов'язаних із військовою службою. Кожне твердження оцінюється досліджуванним за 7-бальною шкалою міри згоди з цим твердженням від «Цілком не згоден» до «Цілком згоден». Далі, згідно з ключем, кожній відповіді досліджуваного присвоюється певна кількість балів від 1 до 7. Питання методики розділені на три незалежні субшкали, які відображають три виміри мілітарної ідентичності: ідеалізм, професіоналізм та індивідуалізм [5].

Ідеалізм засновано на моделі нації у зброї та концепції громадянина-солдата, який дбає, перш за все, про безпеку та інтереси власної країни. Ідеалізм сприяє сильному колективізму, патріотизму та альтруїстичним цінностям. Військова служба розглядалася як національний обов'язок і спосіб життя, мотивований вищим благом, яке вважалося таким, що перевершує особисті інтереси. Концептуально і теоретично конструкт ідеалізму тісно відповідає інституційним військовим цінностям [5]. Ідеалізм — це особистий обов'язок служити, поєднаний із гордістю за внесок у спільне благо [10].

Зразу відмітимо, що фундаментальний принцип військової доктрини полягає в загальному ідеалі військового **професіоналізму**, який включає в себе поєднання бажаних спільних відносин, цінностей, норм, навичок і поведінки, які очікуються від військовослужбовців, що служать у Збройних силах. Професіоналізм характеризується: (а) необхідністю та готовністю військовослужбовців брати участь у різноманітних (в тому числі й міжнародних) військових операціях (експедиційний епос); (б) сильним інструментальним фокусом, з акцентом на проведення операцій, зокрема, розвиток і вдосконалення бойових навичок (операційний епос); та (с) мотивацією до служби, заснованою на командній згуртованості та товарищескості у війні, а не на бажанні служити вищій справі (товариський епос). Прикладна, практична спрямованість професіоналізму, як вважається, суперечить ідеалізму, де «особисті інтереси та індивідуалізм набули впливу за рахунок... колективних цінностей» [5].

Сучасне суспільство розвивається в напрямку, де зростання індивідуалізму та особистих інтересів могло послабити авторитет і колективні цінності національної держави. Це може вплинути й на Збройні сили на організаційному та індивідуальному рівні. Військова служба змінилася відповідно від покликання, легітимованого інституційними цінностями, до звичайної професії, легітимованої ринком праці. Таким чином, професійні цінності та мотиви означають пріоритет особистих інтересів, що може негативно вплинути як на членів, так і на організацію. **Індивідуалізм** є результатом як професійних, так і постмодерних установок. Військова доктрина також підкреслює важливість уникнення егоцентризму та егоїзму, маючи на увазі, що індивідуалізм є загрозою для якості служби [5]. Індивідуалізм може порушити традиційні військові механізми. Мотиви,

які лежать в основі індивідуалізму, орієнтовані на власну вигоду на шкоду колективу й мають значні, часто негативні, наслідки для військової служби. У дослідженнях впливу індивідуалізму дослідники вказували на негативні наслідки, такі як зниження бойової ефективності [1].

Сума балів за вище перерахованими субшкалами у кінцевому рахунку визначає домінуючий вимір мілітарної ідентичності досліджуваного та пов'язані з ним ціннісні орієнтації та мотивацію служити у збройних силах.

Вважається, що в історичному плані відбувся поступовий зсув від ідеалізму – базової мотивації служби у збройних силах до професіоналізму, а потім і до індивідуалізму [1]. Ця гіпотеза відкриває широке поле для історико-психологічних досліджень для перевірки адекватності означеної моделі зміни мілітарної ідентичності конкретним соціокультурним умовам.

Зразу відмітимо, що мілітарна ідентичність не обмежується трьома вище перерахованими вимірами, як і будь-який прояв особистості, вона є надзвичайно складним феноменом, який виходить за рамки конкретних теоретичних моделей. Наприклад, перспективним виглядає розгляд такого аспекта мілітарної ідентичності, як належність людини до спільноти воїнів. Воїна можна загалом визначити як особу, що має навички у веденні війни або бою. У цьому сенсі більшість солдатів можуть вважатися воїнами. Проте необхідно провести розмежування, оскільки мотивація може бути пов'язана з конкретним бажанням або потягом до участі в бойових діях, або ж із перевагою війни як стилю життя, а не лише як засобу досягнення політичних цілей. З такого погляду концепція воїнства обмежується ставленням до ведення війни, очікуваннями щодо участі у війні чи бою, а також рівнем особистого задоволення, яке очікується від участі в бойових діях [5]. На жаль, цей цікавий вимір мілітарної ідентичності не представлений у розглянутій нами методиці, можливо подальші її модифікації або створення додаткової методики введуть його в загальне коло вимірів мілітарної ідентичності.

Методика розрахована, в першу чергу, на дорослих людей, які служать у збройних силах, або колишніх військових, але цілком може бути застосована до підлітків, які навчаються в різноманітних професійних училищах військового спрямування, оскільки учні цих закладів потенційно розглядають можливість для себе військової кар'єри. У них починають формуватися певні цінності та мотивація, пов'язані з цією кар'єрою. Застосування цієї психодіагностичної методики може допомогти визначити на ранній стадії військового навчання певні особистісні деформації, які викликані надмірним вираженням індивідуалізму, а також сприяти розробці індивідуального плану навчання, виходячи з ціннісних орієнтацій та мотивації учня.

Відмітимо, що емпіричне дослідження учнів військового коледжу Норвегії за допомогою означеної методики показало, що сформована мілітарна ідентичність, яка базується на переважанні такого її компоненту як професіоналізм, сприяє формуванню компетентності та навичок, необхідних

для майбутнього військового, тоді як переважання в мілітарній ідентичності індивідуалізму чинить негативний вплив на розвиток майбутнього військового, що підтверджує теоретичні постулати закладені в основу шкали військово-професійної ідентичності [6].

Інше дослідження, що залученість солдатів до військових операцій сприяє підвищенню такого виміру мілітарної ідентичності як професіоналізм – військові краще розвивають свою компетентність і навички саме в польових, ризикових умовах, які можуть включати й бойові дії. З іншої сторони, участь у бойових діях ніяк не впливала на такий параметр мілітарної ідентичності як індивідуалізм, останній може ніяк не протирічити намаганням отримати більшу війкову компетентність. Щодо ідеалізму, можна сказати, що залученість до військових операцій за певних умов (важкі бойові дії, спостереження за стражданнями побратимів тощо) може зменшити цей вимір мілітарної ідентичності [9].

Дослідження показують, що особливості мілітарної ідентичності пов'язані з ментальним здоров'ям військових та ветеранів. Так, занадто висока орієнтація на армійське життя, надмірна ідентифікація себе з армійськими структурами може призводити після завершення військової кар'єри до дезадаптації, розвитку депресії, посттравматичного стресового розладу, схильності до суїцидальних проявів тощо. З іншого боку, високий рівень поваги до армії як зі сторони суспільства, так зі сторони самих військових, сприяє більшому рівню задоволеності життям останніх [8].

Крім того, дослідження з використанням шкали військово-професійної ідентичності, яке, також на перший погляд, не має відношення до нашої теми, оскільки проведене на вибірці ветеранів в'єтнамської війни, показало, що мілітарна ідентичність, заснована на ідеалізмі, є фактором, який знижує ризик самогубства у колишніх військових, тоді як індивідуалізм є одним із факторів, що підвищує зазначений ризик [3]. Треба відмітити, що сучасне дослідження на доволі великій вибірці колишніх військових вказує на значно менший вплив мілітарної ідентичності на виникнення суїцидального ризику у порівнянні з іншими факторами, зокрема, у порівнянні з наявністю моральної травми, участю в бойових діях, нещодавнім звільненням з армії та низьким соматичним та психологічним станом здоров'я [4]. Зазначимо, що хоча результати вище наведеного дослідження не свідчать про чіткий та незалежний зв'язок між мілітарною ідентичністю та ризиком суїциду у ветеранів, наявність статистично значимих кореляцій між цими параметрами, задокументована помітність прояву особливостей ідентичності під час переходу від військової служби до цивільного життя, а також велика кількість літератури, яка засвідчує важливість мілітарної ідентичності в контексті ризику самогубства, говорять про необхідність продовження досліджень у цій галузі [4] [7] [11].

У цілому, вище зазначені дослідження показують важливість правильно сформованої мілітарної ідентичності для майбутнього військового. Ми повинні сприяти формуванню мілітарної ідентичності

майбутнього військового, заснованої на ідеалізмі та професіоналізмі, починаючи із найбільш можливого раннього віку, оскільки це забезпечить їх благополуччя, якщо на їх долю випаде участь у війні. Також треба якомога раніше корегувати наявні в мілітарній ідентичності установки, які можуть негативно впливати на функціонування військовослужбовців та студентів навчальних закладів військового спрямування. Крім того, правильне формування мілітарної ідентичності може сприяти профілактиці психічних порушень у ветеранів, після закінчення військової кар'єри. Усе це робить актуальним використання цієї та подібних до неї методик серед теперішніх і майбутніх військових.

Література

1. Bachrach D. G., Patel P., Cho Y., Turberville J. Veteran Entrepreneurship and a Sense of Purpose: Military Identity and Entrepreneurial Activity. Available at SSRN 5256405. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5256405
2. Cacace S. C. Social factors contributing to US military service-member well-being (Doctoral dissertation, Washington State University). 2018. https://s3.amazonaws.com/nast01.ext.exlibrisgroup.com/01ALLIANCE_WSU/storage/alma/F4/61/72/B4/A2/27/C6/FB/76/45/39/69/C7/40/9B/1A/dissertationGSF.pdf?response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Date=20250630T075009Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=119&X-Amz-Credential=AKIAJN6NPMNGJALPPWAQ%2F20250630%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=b1d757a471dfb762326459cb794f456f447a18e166a847db7c14f7f1e8095faa
3. Cacace S., Smith E. J., Cramer R. J., Meca A., Desmarais S. L. Military self-stigma as a mediator of the link between military identity and suicide risk. *Military psychology*. 2022. Vol. 34(2), P. 237–251.
4. Edwards E., Osterberg T., Coolidge B., Greene A. L., Epshteyn G., Gorman D., El-Meouchy P. Military experiences, connection to military identity, and time since military discharge as predictors of United States veteran suicide risk. *Military psychology*. 2024. Vol. 36(5), P. 465–478.
5. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Measuring military identity: Scale development and psychometric evaluations. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2013. Vol.41(5), P. 861–880.
6. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*. 2014. Vol. 40(3), P. 521–543.
7. Klonsky E. D., May, A. M. The three-step theory (3ST): A new theory of suicide rooted in the “ideation-to-action” framework. *International Journal of Cognitive Therapy*. 2015. Vol. 8(2), P. 114–129.

8. Lancaster S. L., Kintzle S., Castro C. A. Validation of the warrior identity scale in the Chicagoland veterans study. *Identity*. 2018. Vol. 18(1), P. 34–43.
9. Lien R., Bøe H. J., Johansen R. B. Confirmation of military identity after exposure to stress–Influence of status dimensions. *Scandinavian Journal of Military Studies*. 2021. Vol.4(1), P. 183–194.
10. Moskos C., Williams J. A., Segal DR (eds) *The Postmodern Military: Armed Forces after the Cold War*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 286 p.
11. Sokol Y., Gromatsky M., Edwards E. R., Greene A. L., Geraci J., Harris R., & Goodman M. The deadly gap: Understanding suicide among veterans transitioning out of the military. *Psychiatry Research*. 2021. Vol. 300, P. 113875.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ТА ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.

(О. Котух)

1. Вступна частина. Знайомство.

Мета: встановлення контакту між учасниками групи та налаштування на роботу в групі; Формування безпечного простору для взаємної довіри та підтримки.

Вправа 1. Привітання.

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками групи та налаштування на роботу в групі.

Інструкція: один з учасників говорить привітання або комплімент у такій формі: «Привіт усім, у кого в цей момент хороший настрій!» Ті, кого стосуються ці слова, хором відповідають: «Привіт!» А якщо був сказаний комплімент, то ті з учасників, які вважають, що це стосується їх, хором відповідають: «Дякую!» Вправа повторюється декілька разів.

Вправа 2. «Правила взаємодії».

Група разом створює правила роботи (наприклад, «відкритість», «конфіденційність», «активна участь»), які записуються на фліп-чарті. Кожен учасник додає свої пропозиції.

Вправа 3. Повідомлення теми і мети тренінгового заняття.

Інтерактивна бесіда "Тема і мета нашої зустрічі"

Темою тренінгової програми є подолання кризи та формування мілітарної ідентичності старшокласників.

Мета — подолання кризи ідентичності, формування мілітарної ідентичності, усвідомлення ціннісних пріоритетів, життєвих перспектив, уміння справлятися із складними життєвими ситуаціями.

Головним орієнтиром програми є знайомство підлітків зі шляхами, методами та засобами додання кризи, способами застосування актуального життєвого досвіду (світогляду, цінностей тощо).

Вправа 4. «Очікування».

Мета: визначити очікування від тренінгового заняття та активізувати пізнавальний інтерес.

Учасникам пропонується написати на стікерах у формі зернятка свої очікування від сьогоднішнього заняття. Потім кожен учасник прикріплює його на схематичне зображення «ріллі» на плакаті, нібито «садить» своє «зернятко» в землю.

Учасники заняття озвучують свої очікування по колу: «Я очікую від заняття...»

Заняття 2. Формування адекватної самооцінки.

Мета: формування навичок самоаналізу, визначення особистих сильних та слабких сторін, усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами й недоліками.

Вправа 1. «Хто я?»

Мета: розвиток навичок самоусвідомлення та самопрезентації, створення доброзичливої атмосфери.

Інструментарій: метафоричні асоціативні карти (рекомендовані колоди: «Persona», «Personita», «Family album», «Обличчя», «Німфи», «Habitat», «Saga».

З колоди метафоричних карт учасники обирають карту, яка відображає емоційний стан учасника на теперішній час. Потім кожен учасник тренінгу розповідає про асоціації, які він бачить на картинці та шукає в ній щось схоже із собою.

Тренер задає кожному учаснику питання щодо картинки:

- Хто зображений на цій карті?
- Як виглядає обраний персонаж, опишіть його зовнішність?
- Опишіть його характер та емоційний стан?
- Що є спільного між вами та обраним персонажем?

Вправа 2. «Я-реальна (ий), Я-ідеальний»

Мета: сприяння формуванню адекватного рівня самооцінки, розвиток метафоричного мислення та творчого підходу до самопізнання.

Інструментарій: різні види тканин, які відрізняються за своєю текстурою, кольором та довжиною.

Кожен учасник тренінгу обирає по 2 тканини. Потім кожен учасник створює окремо дві картини-образи із тканини вільно використовуючи свою уяву, поклавшись на свої внутрішні відчуття. На першому етапі учасники створюють образ, який символізує їх на теперішній час, а на другому етапі учасники створюють образ, на який вони хочуть бути схожими.

Після того, як учасники створили свої картини, тренер обговорює з учасниками їх картини:

- Яку ти обрав тканину для першої та другої картини, що вона тобі нагадує? Чим обумовлений цей вибір?
- Чим відрізняється твоя перша картина від другої?
- Якими якостями відрізняються ці тканини? Що є у першій картині, а чого немає у другій картині і навпаки. Як це пов'язано з тобою?
- Що тобі потрібно зробити, щоб отримати ті якості, які характерні для образу, на який ти хочеш бути схожим або прийняти себе таким, який ти є?

Вправа 3. «За що я ціную себе та інших людей»

Мета: сформувані у дітей почуття власної значимості та значимості оточуючих людей, виховання самоповаги та доброзичливості.

Обладнання: аркуш паперу, кулькова ручка.

Запропонувати учасникам розділити аркуш паперу на 2 колонки. У першій колонці записати твердження «За що я ціную себе», а в другій колонці записати «За що я ціную рідних та близьких людей». Потім іде обговорення написаного з кожним учасником.

Вправа «Рефлексія»

Мета: підведення підсумків тренінгу, обговорення вражень.

Тренер пропонує учасникам поділитися враженнями від тренінгу, розповісти про те, що найбільше сподобалось і що нового вони дізналися про себе.

Заняття 3. Повідомлення «Стрес і негативне мислення».

Мета: надати інформацію про стрес та його дію на психіку в екстремальних ситуаціях; розвивати комунікативні навички, почуття власної значимості.

Вправа 1. «Мій настрій сьогодні».

Мета: визначити емоційний настрій учасників; створити умови для доброзичливої атмосфери.

Інструкція: кожному учаснику пропонується закінчити речення «Мій настрій сьогодні..., я б його зобразив... (наприклад, жовтим кольором)».

2. Мозковий штурм «Що таке стрес?».

Мета: усвідомлення негативних факторів стресу. Стрес (англ. напруження) – реакція організму на зміни внутрішнього або зовнішнього середовища, яка стимулює захисні сили організму.

Ознаки стресу:

- швидко з'являється втома;
- важко зосередитись, погіршилась швидкість та якість засвоєння навчального матеріалу;

- незадоволення своєю роботою;
- безпричинна дратівливість, агресивність, пригніченість;
- поганий настрій;
- хочеться спати, але важко заснути;
- часто болить голова.

Вправа 3. «Як опанувати стрес?».

Діти об'єднуються в групи і виробляють свої шляхи опанування стресом в нестандартних життєвих ситуаціях. Після закінчення представник від групи ознайомлює присутніх з результатами роботи.

Вправа 4. «Швидка допомога при стресах».

Щоб відповідно до ситуації прийняти рішення, треба заспокоїтися, опанувати бурхливі емоції. Наприклад, зробити підряд 3–4 глибоких вдихи; глибоко вдихнути через ніс, затримати повітря на кілька секунд і повільно видихнути повітря через рот; полічити до десяти у зворотному порядку (10, 9, 8,...) ; роблячи видих, із зусиллям непомітно стиснути, а на вдиху розслабити кулаки, перш ніж відповісти чи щось зробити. Краще затриматися з відповіддю, аніж потім хвилюватися через те, що сказав згорячу. Пам'ятай! Тільки вольова, незалежна, самостійна людина, яка вміє керувати собою, досягає своєї мети в житті. Найважливіше – приймати відповідальні рішення в спокійному стані

Також, необхідно ознайомити дітей з техніками опанування стресом та зняття напруги в тілі (Аптечка психологічної самодопомоги <https://howareu.com/static-objects/howareu/media/Posibnuki/Aptechka.pdf>).

Інформувати, що не слід робити щоб подолати непростий період: 1) «виправляти» настрій алкоголем, сигаретами, наркотичними речовинами, кавою, солодощами, переїданням; 2) відкладати життя й цілі на потім; 3) дистанціюватися від людей, переживати стрес на самоті; 4) вивільняти негатив криками, сварками; 5) звинувачувати в негараздах себе; 6) копатися в минулому й критикувати себе за вчинки та думки; 7) опускати руки й переставати боротися; 8) чекати, коли пройде саме.

Обговорення.

- Яке враження справило на вас це заняття ?;
- Що воно вам дало.

Заняття 4. Розвиток психологічної стійкості.

Мета: Емоційне розвантаження, формування психологічної стійкості дітей, вміння долати тривогу та паніку.

Психоедукація про посттравматичне зростання, його особливості, умови виникнення, сфери розвитку та важливість його розвитку у старшокласників, які перебувають в умовах війни.

Вправа 1. «Асоціації».

Мета: розвиток соціальної перцепції, спостережливості, знайомство учасників.

Інструкція: один з учасників повертається спиною до групи. В цей час група загадує когось у колі. Учасник, повернувшись у коло, за допомогою трьох асоціацій повинен відгадати, кого загадала група. Для цього він запитує у будь-кого з групи: «З яким предметом, (рослиною, твариною, погодою, явищем природи, книгою, предметом побуту... і т.д.) асоціюється ця людина?»

Запитання для обговорення: Поділіться вашими враженнями від вправи; Чи були такі асоціації, які стали для вас несподіваними? Можете запитати учасників, чому саме такі асоціації вони вибрали для вас.

Вправа 2. «Дерево сили».

Мета: формувати вміння шукати внутрішній стержень, опору; формувати практичні вміння саморегуляції.

Інструкція: Сядьте зручно. Заплющте очі. Уявіть себе деревом. Високим-високим. Коріння його міцне, стовбур непохитний, гілочки тягнуться з листячком до сонця. Коріння міцно тримається за землю. Ваше тіло – це стовбур. Уявіть, як по стовбуру рухаються живильні соки, як вони підживлюють дерево, як воно з насолодою п’є цю живильну воду.

Раптом піднявся вітер, листя на вітру почало хитатися, коріння і стовбур непохитні. Почалася злива, гілочки з листочками дуже хитає, а коріння міцно тримається в землі. Гримить грім, блискавка, листя зриває, гілки ламаються від страшного вітру. Але стовбур стійко тримається. Минула злива. Знову вийшло сонце, стало тихо і спокійно. Ваше дерево не колишеться. Ваше коріння тягнеться до самісінького центру Землі. Там воно наповнюється енергією, звідти бере свою силу. Ви стоїте міцно, бо сама земля є для вас опорою. Усі ми разом – ліс, величезний, безкрайній. І гіллям, і корінням ми підтримуємо один одного. Нас не вирвати, не зламати. Ми переживемо будь-яку неgodу. У нас вистачить сили.

Ваші відчуття від вправи?

Наша психологічна реакція на певні стресові події є значно важливішою, ніж власне події, які з нами трапилися. Надмірні негативні роздуми є основними чинниками розвитку депресії та тривожності. Зазвичай, ми зазнаємо психологічних збитків не стільки від реальних травматичних подій, скільки від постійних думок про них. Єдиний порятунок — перестати себе накручувати, перестати повертатися до болісних спогадів. Намагайтеся вибудувати конструктивний алгоритм дій щодо вирішення проблемної ситуації, або ж зробити висновки і більше не вертатися до негативних думок. Не дозволяйте тому, що ви не можете контролювати, втручатись у ваш актуальний стан.

Вправа 3. «Екстремальна валіза»

Мета: визначити власні способи нормалізації стану у стресових подіях, виробити вміння надати собі першу психологічну допомогу.

Подумайте: як ви допомагали собі нормалізувати свій стан у стресових чи травматичних подіях? Напишіть список. На першому місці – що найбільше допомагало, на другому – менше, на третьому – ще менше.

Вправа 4.

Рефлексія

Мета: закріпити сформовані на занятті навички, дати можливість кожному учаснику висловити свою думку.

- Які емоції супроводжували вас під час заняття?
- Чи здійснилися очікування?
- Що вам сподобалось на занятті?
- Що вас найбільше вразило?

У житті є періоди випробувань і підвищеного стресового навантаження. Організм людини дуже витривалий, він має певну стійкість до стресів. Завжди треба пам'ятати, що головне не сама стресова ситуація, а те, як ми ставимося до неї. Потрібно сприймати все спокійно й розуміти, що все у цьому світі закономірно і існує вихід з будь-якої ситуації. Уміння долати труднощі, що зазвичай виводять з рівноваги, дарує людині незрівнянне задоволення, підвищує самоповагу, додає енергії, збагачує життєвий досвід.

Заняття 5. Пошук особистісних ресурсів

Мета: Збільшенні особистісної міцності, зміцненні міжособистісних зв'язків та розвитку нових цінностей та переконань.

Вправа 1. «Чарівний магазин».

Мета: формування навичок самоаналізу, саморозуміння та самокритики. Виявлення значущих особистісних якостей для успішних особистісних змін. Підвищення ступеня розуміння одне одного через розкриття якостей кожного учасника.

Інструменти: картки з якостями,

Тренер пропонує учасникам пограти в чарівний магазин. Товари, які приймає продавець, – це людські якості, наприклад: доброта, працьовитість, привітність. Учасники беруть 3 картки з якостями. Потім пропонується здійснити торг, в якому кожен з учасників може позбутися якоїсь непотрібної якості, або її частини, і придбати «необхідну». Наприклад, комусь не вистачає для ефективного життя доброти, і він може запропонувати за неї якусь частину своєї розсудливості й захопленості. По закінченні завдання підводяться підсумки та обговорюються враження. Тренер у ході обговорення визначає як нові «придбані» учасниками якості можуть вплинути на зміни в їх життєвому просторі.

Вправа 2. «Мої можливості».

Мета: зняття втоми і напруження; усвідомлення свого потенціалу.

Інструкція. Заплющіть очі, зручно сядьте і розслабтесь. Дихайте глибоко. Знайдіть пульс, відчуйте як кров тече судинами. Ваше серце б'ється рівно. Вам спокійно і добре. Вас оточують люди, яким ви цікаві та які цікаві вам. Ви довіряєте їм, Ви – один із групи, і від кожного із вас залежить успіх нашої роботи. Дихайте глибоко.

Уявіть себе зернятком якоїсь рослини. Вам тепло і затишно в землі, але у вас є потреба якось виразити себе і тому ви починаєте рости... Ви відчуваєте свою силу, свої можливості. Ось ви і проросли, прорвались на поверхню. Відчуйте сонячне тепло і комфорт... Вас оточують рослини, схожі на вас. Це квіти, ягоди, гриби, дерева... Їх зовнішній вигляд різний, але вони і ви розвиваєтесь за одними законами. Ніхто нікому не зважає, всім радісно, що ви тепер не самотні, ви можете чути і відчувати інших. Уявіть собі в усіх деталях, яка ви рослина, які ви вирости, які рослини оточують вас... Поступово повертайтеся в кімнату. Розплющить очі.

Орієнтовний перелік допоміжних запитань для рефлексивного аналізу:

Хто чим виріс?

Що ви відчували під час вправи?

Які у вас почуття?

Які враження?

Притча О. Петрик «Схованка скарбів» Розповідають мудрі люди, що колись, за прадавніх часів, люди й боги жили поруч, мов сусіди (то вже потім боги обрали собі для життя Олімп). То, як водиться подеколи й нині поміж недружніми сусідами, посварилися вони якось не на жарт – і ну одне одному капості різні влаштовувати, та щораз гірші! А поступитись – ніхто не хоче! Дійшла ворожнеча, подекують, уже до того, що вирішили боги покарати смертних якнайгірше, аби не були такими зухвалими. Подумали – і вирішили викрасти в людей найдорожче, найцінніше, найважливіше, що в них було, та заховати так, щоб усе життя ті поклали на пошуки (тоді ніколи буде богам нерви гризти!). Та й гайда: в того любов поцуплять, у того розум, а в того – мрію, в інших – щастя – і так у всьому світі.

Наносили людських скарбів купу. Стали знову радитися: «Що з ними роботи? Куди це тепер сховати?». Складно було їм дійти згоди у виборі надійної схованки для зібраних скарбів. Та ось хтось мовив: «А що, як їхні скарби ми сховаємо у них під самісіньким носом?! Ніколи не знайдуть!» І запропонував за схованку...людське серце. «Так, так!– загомоніли схвально всі навколо. – Люди ніколи не здогадаються там шукати – вони лиш зрідка і здебільшого недбало туди зазирають. О, серце – це справді найпотаємніше місце для них!...».

Тож відтоді так і повелося серед людей: усе життя ми ладні покласти заради здобуття втраченого колись скарбу. А все набагато простіше: він у кожного з нас є – свій, власний, рідний. Його лише треба зуміти відшукати у своєму серці, а найшовши – поділитися з тим, хто поруч. І якщо цей скарб справжній – він обов’язково помножиться. У кожному Серці повинні бути краса і велич Любові, натхнення Віри, відродження Доброти, гордість і суворість Обов’язку, торжество Справедливості, квіти Вдячності, сльози Співпереживання, посмішка Радості.

Вправа 3. «Візуалізація моральних якостей».

Мета: візуалізація моральних якостей, добра і любові та подальше обговорення переживань, що виникали в процесі візуалізації.

Учасникам тренінгу пропонується:

- 1) уявити образ кожної якості;
- 2) осмислити природу та сутність образу, усвідомити своє ставлення до нього;
- 3) занотувати свої переживання;
- 4) озвучити занотований матеріал, даючи при потребі пояснюючий коментар.

4. Наратив «Моя історія війни».

Мета: діагностика основних травм викликаних війною, здійснити реконструкцію травмуючих подій та свого досвіду перебування в умовах війни та ідентифікувати власні зміни.

Алгоритм написання може міститись із наступних питань:

- Яка найбільш яскрава ситуація від початку повномасштабної війни вам запам'яталась? Що відбулося?
- Спробуйте описати ваші переживання, відчуття, пригадайте фізіологічні реакції пов’язані з цією ситуацією.
- Опишіть роздуми, які спонукала дана тяжка подія.
- Чи вдалося щось переосмислити, а щось ні?
- Які позитивні зміни загальної картини світу відбулися?
- Як ці зміни впливають на вашу поведінку у зовнішньому світі зараз?

Вправа 5. Закінчення заняття, рефлексія, підведення підсумків.

Заняття 6. Заключна частина.

Мета: Оцінка ефективності тренінгу: обговорення змін та досягнень, що відчують учасники. Зворотній зв’язок: оцінка тренінгу учасниками, рекомендації та індивідуальні консультації. Закріплення результатів: розробка індивідуальних планів підтримки позитивних змін.

Вправа 1. «Цінності мого життя».

Мета: визначити пріоритетні життєві цінності учасників та ресурси емоційної компетентності в реалізації цінностей.

Інструкція:

-Що найголовніше для вас у житті?

Тренер пропонує учасникам письмово перерахувати 10 власних цінностей або вибрати із запропонованого переліку. Записати пропонує на уявних «камінчиках». У процесі роботи можна змінювати надписи і дописати інші цінності. Кінцевий результат відображатиме реальну позицію. Учасники озвучують власну думку.

Тренер пропонує обрати три найважливіші цінності, записати їх на «камінчиках» та прикріпити до уявного «гличика».

Орієнтовний перелік цінностей:

1. Гарне здоров'я та високий рівень життєвої енергії.
2. Свобода від страхів, невпевненості, минулого негативного досвіду.
3. Розваги.
4. Гармонійні стосунки з оточенням.
5. Кар'єра.
6. Віра.
7. Заняття улюбленою справою, хобі.
8. Рух до мрії, поставлених цілей.
9. Інтерес до життя, відкритість до нового.
10. Бажання вчитися та самовдосконалюватися.
11. Цікава робота.
12. Матеріальний добробут.
13. Власна справа.
14. Любов.
15. Комфорт.
16. Суспільне визнання, повага.
17. Щаслива родина.
18. Почуття щастя, гармонії, задоволення життям.
19. Дружба.
20. Відпочинок.

Інше _____

Питання для обговорення:

- Як відбувався процес вибору цінностей?
- Які три цінності вибрали?
- За яких умов цінності можуть змінитися?
- Як знання про стрес може допомогти у реалізації життєвих цінностей?

Вправа 2. «Дерево сили»

Мета: мобілізація внутрішніх ресурсів

Ресурси: аркуш А-4, пальчикові фарби або гуаш.

Інструкція:

1-й етап. Тренер пропонує учасникам розповісти яке дерево, на його погляд, сильне, міцне, красиве. Описати стовбур, гілки, листя.

(Якщо їм складно підібрати сильні прикметники, тренер допомагає питаннями. Наприклад, стовбур у дерева міцний, дерево стоїть стійко? Важливо звертати увагу на сильні сторони такими прикметниками, як міцний, надійний, стійкий, здоровий, потужний, великий, могутній, стійкий і т.д.).

2-й етап. Тренер пропонує учасникам намалювати своє сильне дерево. Важливо при цьому стовбур і гілки промальовувати пальчиками, листочки - малювати пальчиками.

Під час малювання ще раз промовляємо характер дерева, використовуючи вже знайомі прикметники. Особливу увагу слід приділити коріння дерева, яких не видно і які дають силу, міць, здоров'я і впевненість самому дереву. Запропонувати учасникам їх намалювати відбитком долоні пальчиками вниз. При цьому важливо ще раз проговорити їх якості.

3-й етап. Запропонувати учасникам уявити себе цим деревом. Встати, закрити очі.

Підняти ручки вгору (руки-гілки, пальчики листя) і відчутти, як невидимі коріння внутрішньої сили наповнюють упевненістю, спокоєм.

Зробити кілька глибоких вдихів-видихів і відкривати очі.

Вправа 3. «Моя внутрішня підтримка».

Учасники пишуть собі листа на майбутнє, підтримуючи себе у складних ситуаціях і згадуючи всі ресурси, які вони опанували під час тренінгу.

Вправа 4. «Зворотній зв'язок». Учасники діляться враженнями та відчуттями від тренінгу, даючи один одному позитивні відгуки. Це підкреслює командний дух та завершує роботу на позитивній ноті.

Література

1. Краєва О.А. Подолання кризи ідентичності підлітків: тренінговий курс : навчально-методичний посібник. 2021. – 111 с.
2. Тренінг особистісного зростання: навчальний посібник / уклад. Н.М. Дідик. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. 106 с.
3. Шебанова В.І. Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях: Навчально-методичні рекомендації. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2017. 136 с.

ВИСНОВКИ

У фокусі уваги даного посібника – формування мілітарної ідентичності українських школярів – динамічний процес, тісно пов'язаний з одного боку з процесом адаптації особистості до реалій російсько-української війни, а з іншого – з кризами особистісного розвитку, які інакше, ніж у мирний час, виявляються в умовах воєнного стану, фактично, вимагаючи від школярів вміння вижити і психологічно зберегтися в часи хронічної екстремальності. Мілітарна ідентичність, таким чином, розглядається не просто як патріотичне виховання, а як психологічний механізм виживання та адаптації в умовах війни.

У першому розділі посібника розглянуто поняття «мілітарна ідентичність», «мілітарна професійна ідентичність» та «мілітарні компоненти ідентичності». Встановлено, що ці поняття часто асоціюються з такими термінами, як культура, цінності, адаптація, мотивація. Ключовими компонентами тотожними з вищевказаними поняттями є патріотизм, агресивність, войовничість, національну свідомість та національно-патріотичне виховання.

Визначено ефективні шляхи формування національної та національно-патріотичної ідентичності. Це, насамперед, культурно-мовна деколонізація, тобто роль української мови, як маркера ідентичності. Героїзація учасників бойових дій, тим самим створення національного наративу про незламність і мужність. Освітні впливи на процес формування ідентичності можуть стимулювати молодь до активного самовизначення, як члена національної спільноти.

У другому розділі практичного посібника висвітлено результати емпіричного дослідження мілітарної ідентичності школярів. Значна увага приділяється впливу травмівного досвіду та посттравматичного зростання на ідентичність, дослідженню мілітарних мотивів у творчій (зокрема, образотворчій) діяльності, порівнянню формування ідентичності у демократіях та автократіях, формуванню професійної мілітарної ідентичності старшокласників. Встановлено, що без сформованої мілітарної ідентичності у педагогів, вплинути на формування мілітарної ідентичності школярів не можливо. Вчителі в зоні бойових дій не просто постачальники освітніх послуг, але і наставники та порадики, відповідно, однією із складових мілітарної ідентичності вчителів стає креативність, яка передбачає гнучкість в організації навчального процесу. За результатами дослідження було створено модель формування мілітарної ідентичності сучасних українських підлітків в умовах війни.

Третій розділ практичного посібника присвячено технологіям формування мілітарної ідентичності школярів, у ньому представлено проєктований експеримент (початковий етап) цілеспрямованого процесу освітнього формування мілітарно-патріотичної ідентичності учнів. Основне завдання якого є формування екзистенційної й інтелектуальної зацікавленості,

спрямованості на громадянсько-патріотичне самовизначення, самоідентифікацію. Суть експериментально-інноваційної роботи полягає в досягненні школярами сутності своєї країни та нації, визначені власних стосунків з ними й вироблення відповідних ціннісно-смыслових настановлень, а надалі опанування засобів їх реалізації. Посібник має виражену практичну спрямованість, оскільки у ньому представлено технології (діалого-культурологічні стратегії, технології психологічної допомоги), методики (використання штучного інтелекту, корекційно-розвивальні методи), тренінги (подолання кризи мілітарної ідентичності) і психодіагностичний інструментарій (Шкала військово-професійної ідентичності). Зокрема, розроблена тренінгова програма базується на таких засадах: подолання кризових станів у дітей підліткового віку (адаптація); розвиток самопізнання та самостворення; підвищення психологічної стійкості у кризових умовах; посттравматичне зростання. Головним орієнтиром програми є знайомство підлітків зі шляхами, методами та засобами долаття кризи, способами застосування актуального життєвого досвіду (світогляду, цінностей тощо).

Таким чином, проведене авторами теоретико-емпіричне дослідження свідчить про комплексний підхід до вивчення феномену мілітарної ідентичності школярів, що включає її теоретичне осмислення, емпіричну перевірку впливу травмуючих факторів та розробку ефективних технологій її формування та корекції.

Дослідження відкриває шлях для подальшого вивчення ширшого поняття громадянсько-мілітарної ідентичності. Громадянсько-мілітарна ідентичність — це інтегрована психологічна структура, що поєднує військово-захисний вимір з активною громадянською позицією та національною свідомістю. Майбутня стійкість України вимагатиме не лише людей з військовими навичками, але й активних, свідомих громадян, готових брати участь у відбудові та розвитку демократичних інститутів.

ДОДАТКИ

Додаток 1.

АНКЕТА: ДІМ ЯК КОМПОНЕНТ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ

Анкета анонімна. Ваші відповіді допоможуть нам краще зрозуміти, як сьогоденні події впливають на сприйняття дому та ідентичності.

Інструкції: Будь ласка, оберіть один варіант або напишіть свою відповідь у спеціальному полі.

Частина 1: Сприйняття дому

Коли ви думаєте про дім, які перші три слова спадають вам на думку? Яке з цих тверджень найкраще описує ваше відчуття дому зараз?

- Дім — це місце безпеки, де я почуваюся захищено.
- Дім — це тимчасове місце, яке я можу втратити в будь-який момент.
- Дім — це місце, де я відчуваю тривогу, але не можу його залишити.
- Дім — це місце, де я почуваюся комфортно, незважаючи на зовнішні небезпеки.
- Інше: _____

Як би ви описали ваш дім/житло?

- Фортеця, яка захищає мене від небезпек.
- Сховище, де я можу перечекати небезпеку.
- Відкритий простір, який може бути вразливим.
- Інше: _____

Наскільки часто ви або ваша родина обговорюєте питання безпеки (наприклад, плани дій під час тривоги, підготовка «тривожної валізки»)?

- Дуже часто, це стало частиною нашого повсякденного життя.
- Часто, але не постійно.
- Рідко, ми намагаємося не думати про це.
- Ніколи, ми не обговорюємо такі теми.

Як ви вважаєте, чи повинна молодь бути готовою захищати свій дім?

- Так, це обов'язок кожного громадянина.
- Так, але лише в разі крайньої необхідності.
- Ні, це справа військових.
- Важко відповісти.

Чи є у вас у родині або серед близьких знайомих військовослужбовці (ЗСУ, ТРО)?

- Так, і вони є для мене прикладом.
- Так, але це не впливає на моє сприйняття.
- Ні.

Частина 2: Ідентичність

Яке з цих тверджень найкраще описує вашу ідентичність?

- Я відчуваю себе в першу чергу українцем, який захищає свій дім.
- Я відчуваю себе в першу чергу підлітком, який просто хоче жити мирним життям.
- Моя ідентичність поєднує в собі і те, і інше.
- Я не задумувався/лась про це.

На завершення, чи хотіли б ви щось додати про своє сприйняття дому, безпеки чи ідентичності в умовах війни?

Частина 2: Загальна інформація

Ваш вік:

- 12-14 років
- 15-16 років

Ваше місце проживання:

- Місто-мільйонник (наприклад, Київ, Львів, Харків)
- Велике місто (понад 100 тис. населення)
- Мале місто (менше 100 тис. населення)
- Село / селище міського типу
- Інше: _____

Ви зараз проживаєте в Україні?

- Так, в Україні
- Ні, за кордоном
- Частково в Україні, частково за кордоном

Дякуємо за ваші відповіді!

ОПИТУВАЛЬНИК ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ (ВЕРСІЯ АДАПТОВАНА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ)

Твердження	Ніколи	Іноді	Часто	Дуже часто
1. Я дізнався, наскільки добрими можуть бути деякі люди.	0	1	2	3
2. Тепер я можу справлятися з великими проблемами краще, ніж раніше.	0	1	2	3
3. Я знаю, що для мене важливо, краще, ніж раніше.	0	1	2	3
4. Я розумію, що Бог допомагає мені зараз більше, ніж раніше.	0	1	2	3
5. Я відчуваю себе ближчим до інших людей (друзів чи родини), ніж раніше.	0	1	2	3
6. Я ціную (насолюджуюся) кожним днем більше, ніж раніше.	0	1	2	3
7. Тепер у мене є шанс зробити дещо, що я не міг зробити раніше.	0	1	2	3
8. Моя віра в Бога сильніша, ніж була раніше.	0	1	2	3
9. Я зрозумів, що можу впоратися з більшою кількістю проблем, ніж думав раніше.	0	1	2	3
10. У мене з'явилися нові уявлення про те, як я хочу, щоб усе було, коли я виросту.	0	1	2	3

ШКАЛА ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

MILITARY PROFESSIONAL IDENTITY SCALE (NPIS)

Інструкція. Нижче наведено вислови, які стосуються військової служби. Уважно прочитайте твердження та обведіть кружечком один із запропонованих варіантів відповідей, який найбільше Вам підходить.

Реєстраційний бланк

П.І.Б. _____ (повністю)

Дата обстеження _____ Вік _____ Стать _____

Посада _____ (підрозділ)

Спеціальність _____ Військове звання _____

№	Твердження	Варіанти відповідей						
		Цілком не згоден	Не згоден	Трохи не згоден	Невизначено (і згоден, і згоден)	Трохи згоден	Згоден	Цілком
1.	Збройні сили повинні використовуватися в першу чергу для захисту території України.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Моя мотивація полягає в набутті оперативного досвіду через використання моїх військових навичок в інтенсивних військових операціях	1	2	3	4	5	6	7

3.	Почуття задоволення є дуже важливою частиною мого залучення до Збройних сил	1	2	3	4	5	6	7
4.	Моя мотивація брати участь у міжнародних операціях залежить від того, чи підтримують вони великі українські інтереси	1	2	3	4	5	6	7
5.	Можливість участі у військових діях є важливим мотивуючим фактором для мене.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Я мотивований служити в Збройних силах через можливості та виклики, які мені пропонуються	1	2	3	4	5	6	7
7.	Неправильно брати участь у військових операціях, які не сприяють явному просуванню національних цінностей та інтересів.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Самопожертва, мужність і товариськість на війні важливіші, ніж будь-коли	1	2	3	4	5	6	7
9.	Важливою передумовою	1	2	3	4	5	6	7

	служби в Збройних силах є отримання високих зарплат							
10.	Неправильно брати участь у військових діях в іншій країні, з якою у нас немає війни	1	2	3	4	5	6	7
11.	Я віддаю перевагу участі у військових операціях високої інтенсивності.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Збройні сили повинні поважати моє цивільне життя, наприклад, сім'ю, потребу в житлових умовах та дозвіллі.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Важливіше захищати власну територію, ніж захищати українські інтереси в міжнародних операціях	1	2	3	4	5	6	7
14.	Одним з моїх головних мотивуючих факторів є повний розвиток і освоєння моїх військових навичок.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Я бачу службу в Збройних силах як звичайну роботу	1	2	3	4	5	6	7
16.	Я вважаю службу в Збройних силах покликанням, де я	1	2	3	4	5	6	7

	можу служити своїй країні							
17.	Приєднуючись до Збройних сил, я маю чітке очікування участі у військових операціях	1	2	3	4	5	6	7
18.	У Збройних силах обов'язок має пріоритет над правами	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ясним показником бути хорошим громадянином є служба в Збройних силах для захисту своєї країни.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Кодекс честі та військові цінності є дуже важливими в Збройних силах.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Я розглядаю службу в Збройних силах як одну з декількох можливих варіантів роботи	1	2	3	4	5	6	7
22.	Моя мотивація бути в Збройних силах полягає в служінні чомусь більш важливому, ніж мої особисті потреби	1	2	3	4	5	6	7
23.	Країна може направити мене на будь-яку військову місію (дати мені будь-яке завдання), якщо це не суперечить моїм моральним переконанням	1	2	3	4	5	6	7

24.	Для мене природно порівнювати переваги та недоліки служби в Збройних силах з цивільною роботою	1	2	3	4	5	6	7
25.	Причини виникнення військового конфлікту в якому я беру участь, є другорядними для мене	1	2	3	4	5	6	7
26.	Найважливішою частиною військової справи є підготовка до військових операцій та їх проведення	1	2	3	4	5	6	7
27.	Я готовий залишити Збройні сили, якщо мені запропонують цивільну роботу з кращою зарплатою та умовами праці	1	2	3	4	5	6	7
28.	Уніформа підсилює мою національну гордість	1	2	3	4	5	6	7
29.	Я вважаю, що здатність контролювати свою агресію є важливою навичкою під час військових дій.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Хороші грошові виплати є однією з найважливіших	1	2	3	4	5	6	7

	передумов для участі у військових операціях							
31.	Традиційні ідеали як Служба, Країна і Незалежність застарілі і належать до історії	1	2	3	4	5	6	7
32.	Ідея бойового товариства як мотивуючого фактору для участі у військових операціях, насправді не є занадто важливою для мене	1	2	3	4	5	6	7
33.	Збройні сили повинні характеризуватися певною військовою культурою	1	2	3	4	5	6	7

Ключ

Існуючі теорії та концепції забезпечують основу для трьох конструктів (вимірів), що становлять військову ідентичність.

Субшкала	Номери тверджень
Ідеалізм	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25*, 28, 31*.
Професіоналізм	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32*, 33.
Індивідуалізм	3, 6, 9, 12, 15, 18*, 21, 24, 27, 30.

Примітка: * Вказує на те, що пункти рахуються за оберненою шкалою.

Обробка результатів

Цілком не згоден – 1 бал,
Не згоден – 2 бала,
Трохи не згоден – 3 бала,
Невизначено (і згоден, і не згоден) – 4 бала,
Трохи згоден – 5 бала,
Згоден – 6 балів,
Цілком згоден – 7 балів.

Інтерпретація результатів

Ідеалізм

11-32 бали – низький рівень вираженості цього виміру мілітарної ідентичності людини.

33-55 балів – середній рівень.

Вище 55 балів – високий рівень вираженості ідеалізму в мілітарній ідентичності людини.

Професіоналізм

12-36 балів – низький рівень вираженості цього виміру мілітарної ідентичності людини.

37-60 балів – середній рівень.

Вище 60 балів – високий рівень вираженості цінностей професіоналізму в мілітарній ідентичності людини.

Індивідуалізм

10-30 балів – низький рівень вираженості цього виміру мілітарної ідентичності людини.

31-50 балів – середній рівень.

Вище 50 балів – високий рівень вираженості індивідуалізму в мілітарній ідентичності людини.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОДОПОМОГИ

- **БЕЗПЕКА:** ОЦІНИ НА 10 БАЛЬНОЮ ШКАЛОЮ НАСКІЛЬКИ ТИ ВІДЧУВАЄШ НИНІ СЕБЕ В БЕЗПЕЦІ? ЩО Є БЕЗПЕКОЮ ДЛЯ ТЕБЕ?
- **СОЦІАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ:** ДО КОГО ТИ МОЖЕШ ЗВЕРНУТИСЯ ЗА ДОПОМОГОЮ? ОКРЕСЛИ КОЛО ЦИХ ОСІБ? ЯК МЕСЕНДЖІ, ЯКІ ПОСЛАННЯ ВІЙСЬКОВІ НИНІ МОЖУТЬ ПЕРЕДАТИ ЦИВІЛЬНИМ?
- **СПРАВЕДЛИВІСТЬ:** ЩО ОЗНАЧАЄ ДЛЯ ТЕБЕ «СПРАВЕДЛИВІСТЬ»? ЩО ТИ ОСОБИСТО РОБИШ ДЛЯ ЇЇ ВІДНОВЛЕННЯ?
- **РОЛІ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ:** ОЦІНИ НА 10 БАЛЬНОЮ ШКАЛОЮ НАСКІЛЬКИ ТИ ВВАЖАЄШ СЕБЕ КОМПЕТЕНТНИМ ПІД ЧАС ВІЙНИ? ЯКИМИ НАВИЧКАМИ ХОТІВ БИ ОВОЛОДІТИ?
- **САМОРЕАЛІЗАЦІЯ:** ЯК ТИ ЗМОЖЕШ У МИРНОМУ ЖИТТІ РЕАЛІЗУВАТИ СВОЇ ЗНАННЯ, УМІННЯ, ОСОБИСТІ ЯКОСТІ, НАБУТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ?



ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Завгородня Олена Василівна – доктор психол. наук, провід. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Зливков Валерій Лаврентійович – канд. психол. наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Копилов Сергій Олегович – канд. філол. наук, старший наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Котух Олена Вікторівна – мол. наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Лукомська Світлана Олексіївна – канд. психол. наук, старший наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мєдінцев Владислав Олександрович – канд. психол. наук, наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Степура Євгеній Вікторович – канд. психол. наук, наук. співр. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Чудакова Віра Петрівна – канд. психол. наук, старший наук. співроб. лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Виробничо-практичне видання

ФОРМУВАННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Практичний посібник

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20