

УДК 159.922.4

Орап Марина

докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри психології,
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
<https://orcid.org/0000-0001-7598-8453>

Савелюк Наталія

докторка психологічних наук, професорка кафедри психології,
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
<https://orcid.org/0000-0001-5246-9677>

Кальба Ярослава

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри психології,
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
<https://orcid.org/0000-0003-0589-9126>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.340>

ОБРАЗ ДЕРЖАВИ ЯК ВТІЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

***Анотація.** У статті теоретично аналізується категорія «образ» як одна із системотвірних у сучасній психології. Наголошено, що в основі конструювання будь-якого психічного образу лежать, поряд із психологічними, особистісними, індивідуальними, також різні значущі соціальні чинники. Виокремлюються і порівнюються такі його типи, як «образ держави» та «образ країни». Наголошується, що якщо образ держави – переважно політично орієнтований конструкт, пов'язаний із діями влади, то образ країни – фактор та індикатор ідентичності нації як особливої спільноти. Констатується, що в умовах проявів української ментальності обидва образи перетинаються в аспекті морально релевантних значень.*

За результатами емпіричного дослідження, проведеного із застосуванням методу спеціалізованого семантичного диференціалу «Моя держава» (28 біполярних шкал), визначено, що найвиразнішими у свідомості української студентської молоді є наступні психосемантичні виміри: «Приємна», «Сильна», «Корисна» і «Прогресуюча». З'ясовано, що найбільш тісний взаємозв'язок спостерігається між оцінними характеристиками «Приємна» та «Сильна». У зв'язку з цим констатовано, що для українських здобувачів вищої освіти приємною державою є, насамперед, сильна держава, і навпаки. Визначене своєрідне психосемантичне ядро ставлення дослідженої молоді до своєї держави, в якому спостерігається характерне саме для української ментальності поєднання афективних і раціональних аспектів смислу «приємності» певного стимулу – як емоційного суб'єктивного ставлення до нього, та «корисності» – як раціональної оцінки функціонування будь-якого явища. Несподіваним емпіричним фактом, але теоретично закономірним, з огляду на особливості нашої ментальності, стало оцінювання більшістю респондентів власної країни як «Мірної».

Констатовано назагал, що консолідувальним фактором в образі держави для українства є не єднання навколо проблеми «спільного зовнішнього ворога», що зазвичай має тимчасовий, ситуативний зміст, а орієнтування на могутні «духовні координати»

розвитку країни: «Демократична», «Турботлива», «Добра», «Духовно багата», «Правова» та «Велика».

Ключові слова: образ, образ держави, образ країни, Україна, психосемантичний диференціал.

Постановка проблеми. Інформаційна епоха в нашому житті чітко демонструє, що в боротьбі за вплив на свідомість громадян часто переважають не так реальні факти, як можливості доступу до різних баз даних, і не стільки об'єктивні знання, скільки їх суб'єктивні інтерпретації. Зазначена закономірність особливою мірою актуалізувалася в ситуації повномасштабної військової агресії росії проти України, коли дії ворога української державності обумовлені не реаліями життя в миролюбній та демократичній Україні, скільки спотворено агресивними уявленнями її шовіністичної «сусідки».

У надскладних умовах війни національна єдність українства, яка визрівала і розвивалася упродовж століть, як ніколи раніше стала не лише констатованим, а реальним явищем. У науковому ракурсі аналізу осмислення такої єдності забезпечується звертанням до поняття національної ідентичності, що, своєю чергою, кристалізується довкола образу України як певної значущої соціальної цілісності. А тому дуже актуальним завданням є дослідження різних аспектів, у тому числі психологічних, зазначеного образу в його динамічній структурі та суспільно-історичних трансформаціях.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. «Образ» – одна з базових категорій психології, різні дефініції якої несуть на собі відбиток базових методологічних орієнтирів у тій чи іншій країні та науковій спільноті. Для прикладу, у відомому «Психологічному словнику Американської психологічної асоціації» образ визначається як «подібність або когнітивна репрезентація попереднього чуттєвого досвіду, відтворюваний без зовнішньої стимуляції» (Image, 2022).

З усім тим, звичний у нашому науковому просторі спосіб трактування психічного образу як переважно пасивного «відбитка» певних зовнішніх стимулів – не універсальний та не визначальний. Так, Біч і Мітчелл пропонують розглядати поняття образу як доволі активне утворення у психіці: в контексті теорії прийняття рішень і через призму принципів, цілей та планів особистості. Зокрема, одні образи в цій системі складаються із принципів, які «рекомендують досягати певних цілей»; інші образи репрезентують майбутній стан подій, що виникне унаслідок досягнення відповідних цілей; треті – це плани, які імплементуються при спробах досягнення цілей; а четверті – антициповані результати досягнення відповідних планів (Beach, Mitchell, 1987).

У сучасній українській психології поняття образу трактується як «суб'єктивна картина світу або його фрагментів», що «містить у собі самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій». Наголошується, що це поняття використовується у декількох своїх значеннях. Поряд із традицією, яка пов'язує з образом переважно перцептивні форми знання, існує синонімічне щодо категорії психічного відображення трактування (Шапар, 2007 : 292). Зазначаємо, що у нашій роботі ми близькі до другого полюсу трактувань, хоча й не абсолютизуємо згадану категорію, а опираємося на доволі багатий досвід європейських та американських досліджень відповідних феноменів.

Західна «психологія образу» – доволі складна система, яка поєднує у собі численні теоретичні аспекти: семіотичні концепції Пірса, соціологічні положення Гофмана, психоаналітичні ідеї Лакана та ін. Наголошується на тісному взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх психічних образів: наприклад, соціальної ідентичності та гендерного «Я» людини, тощо (Forrester, 2002).

Системне поєднання різних напрямів і рівнів аналізу чітко проглядається в одного з найвідоміших зарубіжних дослідників психології образу – Боулдінга. «Образ» учений

метафорично називає «сонцем» того, про що ми думаємо, що ми знаємо і що змушує нас поводитися саме так, як ми це робимо; а також розглядає його як такий рівень абстракції, з якого «всі сегменти нашого Всесвіту можна оглянути та впорядкувати». А тому дослідник навіть пропонує окрему галузь науки для розгляду відповідних питань – ейконіку, яка має синтезувати не лише психологічні, а також філософські, біологічні, соціологічні, історичні та навіть економічні точки зору (Boulding, 1956).

Така системна позиція чітко демонструє, що в основі конструювання будь-якого психічного образу лежать, поряд із психологічними, особистісними, індивідуальними, також і різні соціальні чинники. У цьому контексті Щурко слушно наголошує на базовій ролі архетипів, стереотипів і міфів у формуванні образу держави. Саме згадані утворення, на думку вченої, є тими «ключами», які одночасно як спрощують, полегшують сприйняття певного образу, так і «звужують його рамки» й формують «запрограмоване ставлення», пов'язане з досвідом попередніх поколінь. А функціональні аспекти образу держави, як зазначає Щурко, виявляються через: 1) відображення у свідомості людей; 2) відчуття, сприйняття, уявлення на чуттєво-емоційному рівні; 3) пізнання через розуміння, судження, інтерпретацію на раціонально-мисленнєвому рівні (Щурко, 2016 : 413).

За результатами цілісного теоретичного та емпіричного аналізу Дідук стверджує, що образ держави: 1) є знаково-символічною моделлю; 2) складається з етнічно-міфологічних, світоглядних, суспільно-політичних, правових і моральних конструктів; 3) забезпечує ідентифікаційний базис через етнічно-міфологічні та суспільно-політичні значення; 4) характеризується домінуванням у свідомості сучасної молоді правових і соціально-економічних конструктів; 5) не має моделі прийнятного минулого; 6) забезпечує молодь двома основними принципами смислотворення – сприйняття та опору (Дідук, 2014).

Ларкіна порівнює особливості переживання довіри до влади та образів держави у сприйнятті українцями (як східними європейцями) та західними європейцями (як умовно узагальненої спільноти). За результатами порівняння вчена констатує: якщо для других в основі основних критеріїв ставлення до влади лежать такі доволі абстрактні цінності суспільного життя, як «безпека», «порядок» і «соціальна захищеність», то для перших – більш детальні індикатори, якими є високий рівень доходів, медичне забезпечення, працевлаштування й інші чітко виражені очікування щодо реальних дій влади, а також морально орієнтовані оцінки її конкретних представників. Враховуючи ці міркування, а також дані емпіричного дослідження, проведеного у «постмайданний» 2015 рік, дослідниця стверджує, що традиційні для більшої частини Європи політико-правові уявлення у свідомості українців замінені на морально орієнтовані. Крім того, в періоди криз та істотних соціальних трансформацій, як нормативно-правова, так і звична моральна регуляція стосунків людини та держави підпадає під вплив більш емоціогенних, аніж раціональних, уявлень особистості (Ларкіна, 2015).

Важливо також зазначити: у дослідженнях Дідук, Ларкіної та окремих інших науковців встановлено, що концепти «держава» та «країна» мають відмінні конотації. Зокрема, як констатує Дідук за результатами емпіричного аналізу системи використовуваних студентами конструктів, конфігурація образів держави та країни у їх свідомості є різною – відповідні системи майже не перетинаються, але доповнюють одна одну. А саме: молодь розмежовує образ держави як «інституту влади» та країни як «спорідненої спільноти». Помірна кореляція між обома інтерпретативними схемами (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена становить 0,46) засвідчує їх помірну узгодженість. Інакше кажучи, зовнішня – нормативна організація суспільного співжиття доповнюється та підсилюється внутрішньо прийнятними ціннісними соціальними орієнтирами (Дідук, 2014 : 65).

Отож, образ держави аналізується, насамперед, у контексті проблем політичної психології, а також в аспекті теорії міжнародних відносин. Своєю чергою, оскільки

політична психологія є розділом соціальної психології, вчені закономірно звертаються до процесу соціальної стереотипізації. Так, Херрманн зазначає, що в «ідеально-типових» випадках такі образи нагадують стереотипи, які дають змогу людям діяти відповідно до емоцій, спричинених індивідуальним розумінням соціальних зв'язків. Уточнюється, що стереотипи виконують цю функцію, репрезентуючи когнітивну картину, яка запускає такі ознаки, які, на думку людей, звільняють їх від певних моральних заборон, дієвих в іншому випадку. Відповідно до класичних психологічних закономірностей, ці мотиваційні стереотипні образи діють як ментальні моделі з властивостями схем, що заповнюють відсутні прогалини в уже наявній інформації та стимулюють до пошуку нової інформації (Herrmann, 2013).

Як наголошує Карковська, образ держави – це відображення у свідомості соціальних та політичних інтеракцій із конкретними представниками державної влади та іншими суб'єктами політичної соціалізації, а також сприймання різних сфер політичного життя, як і непрямий результат впливу мас-медіа. З такої точки зору, образ держави дійсно є важливою складовою, насамперед, політичної свідомості громадян. З усім тим, він є одночасно фактором та індикатором більш загальної соціальної позиції особистості, а тому визначає її ставлення до соціального середовища не лише в рамках політичних взаємодій, а й в інших важливих сферах життя (Karkovska, 2014).

Образ країни так само розглядається та описується як особливий тип образів. Згідно з Дженес та Малотою, він формується на основі переживання досвіду й міркувань про певну націю чи країну, що стимулюється через різні інформаційні канали. До таких каналів належать, насамперед: політичні (внутрішні події та зовнішня політика), засоби масової інформації, розважальний контент (фільми та інше) і чутки. Образ країни вміщує в себе чимало різних елементів: національні символи, кольори, одяг, типові будівлі, предмети побуту, мелодії, твори літератури, особливості політичної системи, звичаї, історична спадщина і багато чого іншого (Jenes, Malota, 2013).

Мартінім та Ероглу досліджуваний тип образів визначається як сукупність усіх описових, інформаційних та узагальнювальних уявлень про певну країну. Відповідний образ учені розуміють як «багатовимірну конструкцію», яка має не лише різноманітні теоретичні аспекти, а й реальні «управлінські наслідки» (Martin, Eroglu, 1993). Натомість Котлером, Хайдером, Рейном він описується як сукупність вірувань, ідей та вражень людей про певну країну (Kotler, Haider, & Rein, 1993).

Отже, як зазначають Інгенхофф, Сеgev і Чаріатт, образ країни є важливою конструкцією не лише національної єдності, а й міжнародної комунікації. Як і значною мірою політизований образ держави, соціально прийнятий імідж країни теж базується, насамперед, на стереотипах. При цьому різноманітність таких стереотипів залежить від міри близькості (територіальної, інформаційної, ін.) суб'єктів та об'єктів стереотипізації. Як наголошується авторами, крім публічної дипломатії, на образи різних країн істотний вплив чинять інформація з відкритих ресурсів, соціальних мереж та інші дані, вільно доступні через пошукові системи мережі Інтернет (Ingenhoff, Segev, Chariatte, 2020).

Тарашева також доцільно звертає нашу увагу на важливість вивчення питання про те, як саме певний образ продукується та поширюється за межі країни. Узагальнюючи результати досліджень окремих інших учених, вона зазначає, що ані народна освіта, ані офіційна наука не здатні сформувати адекватний, тобто реалістичний образ держави. Така позиція обґрунтовується складністю функціонування усієї цілісної міжнародної системи. При цьому дуже вагома роль відводиться міжнародній дипломатії, котра здана впливати на думку урядів та спільнот «цільових» націй (Tarasheva, 2014 : 6–7).

У сучасних умовах укотре гостро актуальним стало дослідження образу іншої держави як «ворога». В цьому контексті доцільно звернутися до доволі цитованого дослідження Сілверстейна, яке ще у 1989 році описало атитюди та когніції у США щодо

тодішнього СРСР. Автор, розкриваючи різні точки зору на зазначену проблему – психодинамічну, когнітивну, вікову та соціальну, слушно констатує істотну відповідальність психологів за масове розуміння процесів, які змушують людей перебільшувати загрозові аспекти інших націй та застосовувати відповідні інтерпретації у своїй поведінці щодо начебто «ворожих наддержав» (Silverstein, 1989).

У чомусь аналогічним, але більш новітнім дослідженням і на основі іншої емпіричної вибірки є з'ясування Александером, Левінім і Генрі структурних характеристик та індивідуальних мотивів, які лежать в основі негативних міжнаціональних образів. Констатовано, зокрема, що опитані ліванці сприймають США та її громадян більшою мірою, як «варварів», аніж як «сильну націю», «ворога» або «ймовірного союзника». Отримані результати, на думку вчених, при розгляді міжнародних відносин стимулюють виходити за межі конструювання класичного «образу ворога» й шукати більш індивідуальні варіації негативних іміджів інших країн (Alexander, Levin, Henry, 2005).

У більш розлогому розумінні образ країни розглядається не просто як «образ», а як «інтегрований образ» у контексті цілісної політичної культури. Саме з такої точки зору Щегельська зазначає, що відповідний образ є дієвим інструментом внутрішньої та зовнішньої політики держави, оскільки спрямованість у майбутнє характеризує його активність, а створення та реалізація програм на відповідній основі надає можливості для його реалізації. Так, усередині країни її інтегрований образ є першоосновою самоусвідомлення нацією власної ідентичності та унікальності, утвердження самоповаги й гідності, а вже на такій основі – поваги до інших націй та країн (Щегельська, 2009 : 844).

Мета статті – теоретичний аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження образу України у свідомості української студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті загального розвитку ідей психосемантики Осгуд зі співробітниками розробили та апробували натепер усесвітньо відомий метод семантичного диференціалу (СД – Osgood, 1964). Із часу упровадження та первісного опису метод семантичного диференціалу пройшов помітний шлях свого розвитку й удосконалення. Зокрема, була розроблена низка спеціалізованих семантичних диференціалів.

Так, Савелюк розробила та апробувала спеціалізований СД «Моя держава». Упродовж розробки шкал СД було констатовано, що при характеристиці України студентська молодь найбільш активно використовує етичні поняття (наприклад, «нечесна – чесна»), потім – політичні («залежна – незалежна»), категорії розвитку («деградуєча – прогресуюча»), економічні («матеріально бідна – матеріально багата»), суб'єктивно-оцінні (наприклад, «слабка – сильна»), а також шкалу «роз'єднана – єдина».

Сформульовані на першому етапі емпіричного дослідження Савелюк 28 біполярних дескрипторів і склали основу предметно спеціалізованого семантичного диференціалу «Моя держава». А після процедури факторного аналізу отримані за ним емпіричні показники поєдналися у дві (значущі за критерієм Кайзера) категоріально-сміслові основи: 1) «соціально-економічний та політичний стан у державі, який має етичне підґрунтя» (56,73 % дисперсії даних) і 2) «збереження миру в державі, що впливає на відчуття комфортності проживання в ній» (5,7 % дисперсії). У зв'язку з цим було констатовано, що образ України у свідомості тогочасного студентства мав дві основні сміслові осі: більш вагому негативну з домінантною ознакою «несправедливої» корумпованості (що тягнула за собою переважну частину державних негараздів) та значно менш суб'єктивно значущу з акцентом на «приємному» мирному статусі (Савелюк, 2008).

У дослідженні, проведеному вже у 2022 році, узяли участь 218 студентів бакалаврату Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (факультету педагогіки і психології, іноземних мов, історичного, фізико-математичного, інженерно-педагогічного). Вік респондентів – $17,37 \pm 0,58$ (M \pm SD). Серед них: 27,98

чоловіки та 72,02 % жінки. Згідно з результатами порівняння вибірки чоловіків і жінок за t -критерієм Стюдента ($t = 0,18$; $t_{cr.} = 1,96$; $p < 0,05$) статистично значущих відмінностей у показниках чоловіків і жінок не виявлено. Це означає, що гендер у даній вибірці респондентів істотно не впливає на показники семантичного диференціалу, тому далі ми не враховували цей показник при обчисленні та інтерпретації результатів.

Результати емпіричного дослідження оброблялися за допомогою методів математичної статистики – здійснювався кореляційний аналіз за Пірсоном у статистичній програмі «MS Excel». Для інтерпретації результатів кореляційного аналізу скористаємось якісним аналізом статистичних даних. До уваги узято особливості розподілу відповідей студентів за 28 біполярними дескрипторами, які склали основу предметно спеціалізованого семантичного диференціалу «Моя держава».

Зокрема, можемо констатувати, що найвиразнішими у свідомості молоді є наступні сутнісні виміри: «Приємна» (99,54 %), «Сильна» (97,71 %), «Корисна» (96,33 %), «Прогресуюча» (95,41 %). Практично рівною мірою актуальними виявились означення: «Організована» (90,83 %) та «Єдина» (90,37 %). Примітним є той факт, що на противагу ментальним і поведінковим стереотипам, консолідувальним фактором в образі держави для української молоді є не стільки єднання навколо проблеми «спільного зовнішнього ворога», що зазвичай носить тимчасовий характер, як формування нових «духовних координат» країни: «Демократична» (94, 51 %), «Турботлива» (94,49 %), «Добра» (94,49 %), «Духовно багата» (94, 04 %), «Правова» (94,04 %) та «Велика» (94,04 %).

Без перебільшення, означені емпіричні результати є когнітивним еквівалентом поточного стану справ у державі, масштабних внутрішніх перетворень країни та свідомості кожного громадянина, реальної зрілої готовності молодих людей до євроінтеграційних процесів. Цілями Євросоюзу є забезпечити мир і стабільність на своїх кордонах, мати сусідами держави із прогнозованою та дружньою зовнішньою політикою. І Україна своїми вчинками продовжує доводити власну спроможність бути вагомим контрибутором стабільності й безпеки на європейському континенті.

Отримані емпіричні результати демонструють, що на сьогодні для студентської молоді витоками європейської інтеграції України є усвідомлення права жити в демократичній, правовій, мирній, соціально і духовно орієнтованій країні. Підтвердженням цьому є і той факт, що 83,94 % дослідженої студентської молоді зазначили, що Україна є «Мирна» держава – і це попри те, що дослідження проводилося вже під час повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Водночас привертають увагу психосемантичні означення образу країни у таких категоріях: «Матеріально багата» (позитивна оцінка наявності цієї риси – 58,26 %, нейтральна – 23,70 %), «Економічно стабільна» (позитивна оцінка наявності цієї риси – 50,00 %, нейтральна – 20,50 %).

Спроба якісно проаналізувати отримані емпіричні результати наштовхнула на сентенції про такий феномен як економічне благополуччя власне в ситуації війни. Схиляємося до думки, що окреслені емпіричні факти відображають певну розгубленість, спантеличеність молоді у нестабільному полі як національних, так і глобалізаційних економічних процесів, а відтак – нездатність чітко усвідомлювати й окреслювати стратегії як персонального успіху, так і країни в цілому у вимірах економічної сфери.

Актуальним видається звернення до питання економічних атитюдів молоді в детермінації її економічного благополуччя – до власне тих факторів, які визначають спрямованість стратегій економічної поведінки, сприяють розвитку економічної свідомості, успішній економічній адаптації молодої людини в екстремальній ситуації війни, причому без знеособлення, втрати особистісних чеснот, зниження якості життя, тощо. Так, за попередніми результатами дослідження, яке проводилося в мирний час життєдіяльності країни, виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між

суб'єктивним фінансовим станом студентів та їх економічними атитюдами, що дозволяє розглядати економічні атитюди як складову колективної (групової) економічної свідомості молоді. Встановлено, зокрема, що «фінансовий оптимізм» є значущим фактором економічних атитюдів української молоді (Огар М. О. & Kalba Ya. Ye., 2021).

З усім тим, балансування між матеріальними благами та моральними орієнтирами, фруструюча потреба економічної безпеки, зростаючі вимоги до особистості як суб'єкта економічних взаємин, впливають загалом і на загальний індекс сприйняття корупції, що засвідчує низький показник психосемантичного виміру країни «Некорумпована» (позитивна оцінка наявності цієї риси – 44,04 %, нейтральна – 18,70 %).

В аналізі образу країни важливо звернути увагу й на такі психосемантичні конструкти, як: «Щаслива» (позитивна оцінка наявності цієї риси – 63,76 %, нейтральна – 20,10 %), «Весела» (позитивна оцінка наявності цієї риси – 63,30 %, нейтральна – 21,00 %). Достатньо високі показники можуть бути пояснені тим, що в основі суб'єктивного ставлення до власного життя українських студентів лежать такі концепти, як «життєстійкість» та «оптимізм», пов'язані в ментальності українця зі стійкістю до подолання перешкод та вірою у краще (Ма, Shevchenko, Karhina, 2020).

Істотними для нашого дослідження також є результати аналізу кореляційних зв'язків між усіма психосемантичними конструктами, які узагальнено представлені у таблиці 1. Варто зауважити, що тут (за браком місця) представлені лише найбільш статистично значущі кореляції, які виявляють істотні взаємозв'язки між конструктами, що описують образ держави у свідомості сучасної української молоді.

Таблиця 1

Матриця кореляційних зв'язків між шкалами семантичного диференціалу

Шка- ли	3	4	5	6	9	10	11	13	14	15	19	20	22	23	24	25	26	27	
1		,440				,400													
2	,423			,405						,403									
4			,444		,522														
5						,462	,455				,417								
7									,431	,523									
8					,423														
9								,405		,438									
10							,545												
11											,411								
12																			,404
14										,424			,459						
15														,548	,423		,481		
18																,498			
19												,435							
20													,400						

вчинок ми розглядаємо як умову й засіб сутнісного самоствердження, як ймовірний автентичний спосіб буття людини, такий, що відповідає її внутрішній сутності, її ментальності. Вчинок, на відміну від інших проявів активності (дія, діяльність), репрезентує людину цілісно, «монадно», гармонійно поєднуючи духовні, душевні, індивідуально-психологічні, унікально-неповторні інтенції та потенції її «Я». Вчинкове закладене в людині на рівні архетипового. Людина приречена вчиняти, аби бути людиною (Кальба, 2019).

Крім проаналізованих, значуща кореляція виявлена також між шкалою «Сильна» та шкалою «Єдина» ($r = 0,523$). А оскільки це доповнюється істотними кореляціями між: «Сильна» та «Турботлива» ($r = 0,438$), «Сильна» та «Організована» ($r = 0,424$), можемо зробити висновок про ще один аспект сприймання українцями власної держави. А саме: дослідження проводилося в ситуації повномасштабного вторгнення росії в Україну. Отож, значущою у такому контексті є експлікована віра молоді в те, що держава турбується про всіх своїх громадян, що вона єдина у своїй турботі, й це породжує спільну «Силу».

Очевидно, що саме організованість українців, узгодженість дій держави та громадян у перші дні та місяці війни дали змогу вистояти й організувати гідну й ефективну оборону, захищати країну та українців. У цьому контексті зазначені кореляції демонструють високий рівень небезпідставної довіри українців до власної держави. Вони дійсно переконані, що Україна є достатньо сильною для того, щоби потурбуватись і захистити інтереси своїх громадян.

Тут важливо зацентувати увагу на тому, що конструкт «Організована» тісно взаємопов'язаний із «Правова» ($r = 0,459$), що підкреслює образ держави як адекватно організованої з відповідними правовими рамками. А той факт, що «Турботлива» пов'язана з «Чесна» ($r = 0,522$) і «Справедлива» ($r = 0,423$), означає, що українці бачать свою державу як таку, яка щиро і справедливо турбується про своїх громадян.

Шкала «Матеріально багата» цілком очікувано виявилась тісно взаємопов'язаною зі шкалами «Політично стабільна» ($r = 0,462$), «Економічно стабільна» ($r = 0,455$) та «Високорозвинена» ($r = 0,417$). І якщо взяти до уваги, що лише 50,10 % респондентів вважають країну економічно стабільною, 60,10 % – політично стабільною, то аж 78,89 % – високорозвиненою. У зв'язку з цим можемо зробити висновок, що предикторами високорозвиненої України респонденти вважають не тільки політичну та економічну її стабільність, а й інші чинники. З усім тим, майже однакоє статистичне навантаження відповідних шкал засвідчує однакоє значення як економічних, так і політичних факторів у розумінні молоддю розвиненої держави.

Прикметними є виявлені кореляції між «чесністю» держави та «відсутністю корупції» ($r = 0,440$), а також «політичною стабільністю» ($r = 0,400$). Лише 44,04 % респондентів вважають свою країну некорумпованою, і ця характеристика у семантичних полях тісно пов'язана, проте вже обернено, з чесністю держави та її стабільністю. Різкі зміни політичного курсу України, значні політичні потрясіння останніх років створили у свідомості українців передумови до взаємопов'язаного існування концептів чесності, відсутності корупції та політичної стабільності. Зауважимо, що економічна стабільність у даному питанні має значно менший вплив. А зв'язок «чесності» з «матеріальним багатством» ($r = 0,444$), на нашу думку, демонструє прагнення українців жити чесно, забезпеченим і спокійним життям, чесно заробляючи власні матеріальні блага. Припускаємо, що умови несправедливої у різних сенсах війни посилили відповідні прагнення та їх взаємозв'язок.

Окремо доцільно наголосити на такому аспекті сприймання українською молоддю своєї держави, як значущий кореляційний зв'язок між шкалами «Щаслива» і «Весела» ($r = 0,498$). Приблизно однакові відсотки респондентів, котрі оцінили країну веселою (63,30%) та щасливою (63,76%), засвідчує те, що у свідомості українців ці два концепти існують у

тісному взаємозв'язку, і щастя «вимірюється» не раціональними, когнітивними показниками, а саме емоційними. Це вкотре підкреслює відому кордоцентричність українця, яка у цьому дослідженні проявилася конкретно у ставленні до власної держави.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Категорія «образ» – одна із системотвірних у сучасній психології. З-поміж різних типів образів учені виокремлюють такі, як «образ держави» та «образ країни», наголошуючи при цьому на їх співвідносності, але не тотожності. Спільне полягає у тому, що обидва в цілому істотною мірою підпадають під вплив явища соціальної стереотипізації. З усім тим, якщо образ держави – це переважно політично орієнтований конструкт, пов'язаний із діями влади та її представників, то образ країни – фактор та індикатор ідентичності нації як особливої спільноти. В умовах української ментальності обидва ці образи перетинаються в аспекті морально релевантних оцінок, чого не скажеш про інші європейські держави, де правові критерії формально автономні. Крім внутрішньополітичних і соціальних процесів, на формування обох типів образів істотний вплив має міжнародна дипломатія. Таким чином, і образ держави, й образ країни – системні утворення із поліфакторним впливом.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного із застосуванням методу спеціалізованого семантичного диференціалу «Моя держава», було визначено, що найвиразнішими у свідомості української студентської молоді є наступні психосемантичні виміри: «Приємна» (99,54%), «Сильна» (97,71%), «Корисна» (96,33%) та «Прогресуюча» (95,41%). Практично рівною мірою актуальними виявились означення: «Організована» (90,83%) та «Єдина» (90,37%). Констатовано також, що, на противагу поведінковим стереотипам, консолідувальним фактором в образі держави для сучасної української молоді є не стільки єднання навколо проблеми «спільного зовнішнього ворога», що зазвичай має тимчасовий характер і нашій ментальності назагал не притаманне, як формування, насамперед, духовних координат функціонування країни: «Демократична» (94,51 %), «Турботлива» (94,49 %), «Добра» (94,49 %), «Духовно багата» (94,04 %), «Правова» (94,04 %) та «Велика» (94,04 %).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо, насамперед, у залученні до вибірки респондентів з інших країн – Європи, Америки, Сходу, тобто, у кроскультурних дослідженнях.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Дідук, І. А. (2014). Основні смислові конструкти образу держави у політичній картині світу студентської молоді. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2(23), 61-67.
- Кальба, Я. Є. (2019). До проблеми розвитку душевно-духовних потенцій зростаючої особистості (вчинковий підхід). *Humanitarium: Психологія*, 42(1), 58-70.
- Ларкіна, І. В. (2015). Довіра до влади та образ держави у сприйнятті східних та західних європейців. *Вісник національного університету оборони України*, 3(46), 178-183.
- Савелюк, Н. М. (2008). *Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Івано-Франківськ.
- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
- Щегельська, Ю. (2009). Інтегрований образ країни – теоретико-практична основа формування позитивного сприйняття та приязного ставлення до України та українців у світі. *Україна дипломатична*, 10, 842-873.
- Щурко, О. М. (2016). Архетип, стереотип і міф в міжнародному образі держави. *Гілея: науковий вісник. Політичні науки*, 115, 411-414.
- Alexander, M. G., Levin, S., & Henry, P. J. (2005). Image Theory, Social Identity, and Social Dominance: Structural Characteristics and Individual Motives Underlying International Images. *Political Psychology*, 26(1), 27-45.

- Beach, L. R., & Mitchell, T. R. (1987). Image theory: Principles, goals, and plans in decision making. *Acta Psychologica*, 66(3), 201-220.
- Boulding, K. E. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. Michigan: Publishing University of Michigan Press.
- Forrester, M. (2002). *Psychology of the Image*. London: Routledge.
- Herrmann, R. K. (2013). Perceptions and Image Theory in International Relations. In L. Huddy, D. O. Sears, & J. S. Levy (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Psychology* (2 ed.). Retrieved from: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199760107.001.0001/oxfordhb-9780199760107-e-011>.
- Image* : *APA Dictionary of Psychology*. (2022). Retrieved from: <https://dictionary.apa.org/image>.
- Ingenhoff, D., Segev, E., & Chariatte, J. (2020). The construction of Country Images and Stereotypes: From Public Views to Google Searches. *International Journal of Communication*, 14, 92-113.
- Jenes, B., & Malota, E. (2013). *Measuring Country Image – Theory and Practice*. Retrieved from: http://archives.marketing-trends-congress.com/2009/Materiali/Paper/Fr/Jenes_Malota.pdf.
- Karkovska, R. (2014). Psychological Factors of the Image of the State of the Student's Perception. *Journal of Educational Culture and Society*, 1, 158-168. DOI: 10.15503/jecs20141-158-168.
- Kotler, P. Haider, D. & Rein, I. (1993). *Marketing Places: Attracting Investment and Tourism to Cities, States and Nations*. The Free Press.
- Ma, F., Shevchenko, R. P., & Karhina, N. V. (2020). Student youth representation of psychological well-being: results of content analysis of works. *Insight: the psychological dimensions of society*, 3, 44-55. DOI: 10.32999/2663-970X/2020-3-3.
- Martin, I. M., & Eroglu, S. (1993). Measuring a Multi-Dimensional Construct: Country Image. *Journal of Business Research*, 28, 191-210.
- Orap, M. O., & Kalba, Ya. Ye. (2021). The research of the economic attitudes of Ukrainian youth: theoretical and practical aspects. *Insight: the psychological dimensions of society*, 5, 117-131. DOI: 10.32999/2663-970X/2021-5-8.
- Osgood, C. E. (1964). *Psychological Approaches. Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures*. Retrieved from: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.3.02a0088>.
- Silverstein, B. (1989). Enemy images: The psychology of U.S. attitudes and cognitions regarding the Soviet Union. *American Psychologist*, 44(6), 903-913. DOI: 10.1037/0003-066X.44.6.903.
- Tarasheva, E. (2014). *The Image of a Country created by International Media: The Case of Bulgaria*. Cambridge Scholars Publishing.

REFERENCES

- Diduk, I. A. (2014). Osnovni smyslovi konstrukty obrazu derzhavy u politychnii kartyni svitu studentskoi molodi [The main semantic constructs of the image of the state in the political picture of the world of student youth]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky*, 2(23), 61-67. [in Ukrainian].
- Kalba, Ya. Ye. (2019). Do problemy rozvytku dushevno-dukhovnykh potentsii zrostaiuchoi osobystosti (vchynkovyi pidkhid) [To the problem of developing mental and spiritual potentials of a growing personality (practical approach)]. *Humanitarium: Psykholohiia*, 42(1), 58-70. [in Ukrainian].
- Larkina, I. V. (2015). Dovira do vlady ta obraz derzhavy u spryiniatti skhidnykh ta zakhidnykh yevropeitsiv [Trust in the authorities and the image of the state in the perception of Eastern and Western Europeans]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 3(46), 178-183. [in Ukrainian].

- Saveliuk, N. M. (2008). *Psykhosemantychni osoblyvosti hromadianskoi svidomosti studentskoi molodi [Psychosemantic features of the civic consciousness of student youth]*. (Avtoref. dys. kand. psykol. nauk). Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
- Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]*. Kharkiv: Prapor. [in Ukrainian].
- Shchehelska, Yu. (2009). Intehrovanyi obraz krainy – teoretyko-praktychna osnova formuvannia pozytyvnoho spryiniattia ta pryiaznoho stavlennia do Ukrainy ta ukraintsiv u sviti [An integrated image of the country is a theoretical and practical basis for forming a positive perception and friendly attitude towards Ukraine and Ukrainians in the world]. *Ukraina dyplomatychna*, 10, 842-873. [in Ukrainian].
- Shchurko, O. M. (2016). Arkhetyp, stereotyp i mif v mizhnarodnomu obrazi derzhavy [Archetype, stereotype and myth in the international image of the state]. *Hileia: naukovyi visnyk. Politychni nauky*, 115, 411-414. [in Ukrainian].
- Alexander, M. G., Levin, S., & Henry, P. J. (2005). Image Theory, Social Identity, and Social Dominance: Structural Characteristics and Individual Motives Underlying International Images. *Political Psychology*, 26(1), 27-45. [in English].
- Beach, L. R., & Mitchell, T. R. (1987). Image theory: Principles, goals, and plans in decision making. *Acta Psychologica*, 66(3), 201-220. [in English].
- Boulding, K. E. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. Michigan: Publishing University of Michigan Press. [in English].
- Forrester, M. (2002). *Psychology of the Image*. London: Routledge. [in English].
- Herrmann, R. K. (2013). Perceptions and Image Theory in International Relations. In L. Huddy, D. O. Sears, & J. S. Levy (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Psychology* (2 ed.). Retrieved from: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199760107.001.0001/oxfordhb-9780199760107-e-011>. [in English].
- Image* : *APA Dictionary of Psychology*. (2022). Retrieved from: <https://dictionary.apa.org/image>. [in English].
- Ingenhoff, D., Segev, E., & Chariatte, J. (2020). The construction of Country Images and Stereotypes: From Public Views to Google Searches. *International Journal of Communication*, 14, 92-113. [in English].
- Jenes, B., & Malota, E. (2013). *Measuring Country Image – Theory and Practice*. Retrieved from: http://archives.marketing-trends-congress.com/2009/Materiali/Paper/Fr/Jenes_Malota.pdf. [in English].
- Karkovska, R. (2014). Psychological Factors of the Image of the State of the Student's Perception. *Journal of Educational Culture and Society*, 1, 158-168. DOI: 10.15503/jecs20141-158-168. [in English].
- Kotler, P. Haider, D. & Rein, I. (1993). *Marketing Places: Attracting Investment and Tourism to Cities, States and Nations*. The Free Press. [in English].
- Ma, F., Shevchenko, R. P., & Karhina, N. V. (2020). Student youth representation of psychological well-being: results of content analysis of works. *Insight: the psychological dimensions of society*, 3, 44-55. DOI: 10.32999/2663-970X/2020-3-3. [in English].
- Martin, I. M., & Eroglu, S. (1993). Measuring a Multi-Dimensional Construct: Country Image. *Journal of Business Research*, 28, 191-210. [in English].
- Orap, M. O., & Kalba, Ya. Ye. (2021). The research of the economic attitudes of Ukrainian youth: theoretical and practical aspects. *Insight: the psychological dimensions of society*, 5, 117-131. DOI: 10.32999/2663-970X/2021-5-8. [in English].
- Osgood, C. E. (1964). *Psychological Approaches. Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures*. Retrieved from: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.3.02a0088>. [in English].

Silverstein, B. (1989). Enemy images: The psychology of U.S. attitudes and cognitions regarding the Soviet Union. *American Psychologist*, 44(6), 903-913. DOI: 10.1037/0003-066X.44.6.903. [in English].

Tarasheva, E. (2014). *The Image of a Country created by International Media: The Case of Bulgaria*. Cambridge Scholars Publishing. [in English].

THE IMAGE OF THE STATE AS THE EMBODIMENT OF UKRAINIAN STUDENT'S MENTALITY

Maryna Orap

Doctor of psychological sciences, professor,
Head of the Department of Psychology,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0001-7598-8453>

Nataliya Savelyuk

Doctor of psychological sciences,
Professor at the Department of Psychology,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0001-5246-9677>

Yaroslava Kalba

Candidate of psychological sciences,
Associated professor at the Department of Psychology,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0003-0589-9126>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.340>

Abstract. *The article theoreticall yanalyzes the category of "image" as one of the system-forming concepts in modern psychology. It emphasizes that the construction of any mental image is based not only on psychological, personal, and individual factors but al soon various significant social factors. The article distinguishes and compares two types of images: the "image of the state" and the "image of the country." It emphasizes that while the image of the state is predominantly a politically oriented construct associated with the actions of power, the image of the country is a factor and indicator of the identity of the nation as a distinct community. It is stated that in the manifestations of the Ukrainian mentality, both images intersect in terms of morally relevant values.*

Based on the results of an empirical study conducted using the specialized semantic differential method "My Country" (28 bipolar scales), the most pronounced psychosemantic dimensions in the consciousness of Ukrainian students are determined to be "Pleasant," "Strong," "Beneficial," and "Progressive." It is found that the closest relationship is observed between the evaluative characteristics of "Pleasant" and "Strong." Therefore, it is concluded that for Ukrainian higher education students, a pleasant state is primarily a strong state, and viceversa.

A distinctive psychosemantic core of the researched youth's attitude towards their country is identified, which demonstrates a characteristic combination of affective and rational aspects of the meaning of "pleasantness" as an emotional subjective attitude toward a stimulus and "benefit" as a rational evaluation of the functioning of any phenomenon. An unexpected empirical fact, but theoretically predictable given the peculiarities of our mentality, is the majority of respondents evaluating their own country as "Peaceful".

In general, it is concluded that the consolidating factor in the image of the state for Ukrainians is not unity around the problem of a "common external enemy," which usually has a temporary, situational content, but rather orientation towards powerful "spiritual coordinates" of the country's development, such as "Democratic," "Caring," "Kind", "Spiritually rich," "Lawful," and "Great".

Keywords: *image, image of the state, image of the country, Ukraine, psychosemantic differential.*

Стаття надійшла до редакції 12.05.2023 р.

УДК 159.923

Булах Ірина

доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Некіз Тетяна

здобувач ступеня PhD
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-4288-0320>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.328>

ПАРАДИГМА ЕТАПІВ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті відображено специфіку та етапи здійснення морального вибору особистістю юнацького віку. Проаналізовано наукові праці зарубіжних та вітчизняних вчених, які досліджували розвиток моральної свідомості особистості, становлення моральності як особистісного утворення, мотивацію вибору та впливу на нього моральних цінностей. Визначено психологічні детермінанти як ціннісні утворення особистості, що актуалізують її моральний вибір. Моральні цінності причинно обумовлюють здійснення кожного етапу вибору.

У процесі «поетапного сходження» особистість юнацького віку проходить етап усвідомлення ситуації морального вибору, аналізу моральних цінностей, виникнення боротьби мотивів, що спонукає до прийняття рішення, та здійснення морального вибору, який відтворюється завдяки моральній саморегуляції поведінки. Підкреслено, що юнацький вік є сензитивним для опанування етапів морального вибору під впливом, відповідних кожному з них, психологічних детермінант. У ході теоретичного аналізу побудована модель етапів здійснення морального вибору, обґрунтована парадигма процесу поетапного здійснення морального вибору особистістю юнацького віку. Окреслені етапи дозволятимуть більш глибокого вивчати специфіку морального вибору молоді.

Ключові слова: особистість юнацького віку, моральний вибір, етапи морального вибору, моральні цінності, психологічні детермінанти морального вибору, моральна мотивація.

Постановка проблеми. Юнацький вік є особливим періодом у житті людини. Вибір, який здійснює особистість, впливає не тільки на неї саму, а й на її оточення. Щоб означити базові детермінанти морального вибору особистості в період юності та виокремити його етапи, ми здійснили теоретичний аналіз наукових позицій провідних психологів, які займалися проблемою моральності особистості. Спроекували авторську модель етапів здійснення морального вибору особистості в період юності. Довели, що кожний етап морального вибору молоді людини детермінується специфічними моральними цінностями, які й актуалізують проходження кожного з цих етапів. Визначили логіку когнітивно-ціннісного «сходження» до прийняття рішення та морального вибору особистістю юнацького віку.

Засвоєння моральних цінностей людиною є показником оволодіння моральністю як сукупністю знань про моральні норми та правила. Саме моральність виявляється у здатності особистості виокремлювати добро, а це означає, що особистість здійснюватиме

моральний вибір на підґрунті опанування моральних цінностей. Досліджуючи специфіку здійснення вибору особистості в юнацькому віці, фокус уваги ми спрямували на розгляд таких питань як: моральні цінності, їх класифікація, вплив на етапи морального вибору психологічних детермінант, основу яких утворюють зазначені цінності. Було констатовано, що юнацький вік є сензитивним для морального самовизначення індивіда. Особистість у цьому віці усвідомлює власні цінності, які структурують її моральні вчинки та поведінку. В цей віковий період в особистості інтенсивно виявляється лібералізація моральних цінностей, оскільки юнаки й дівчата усвідомлюють відносність моральних норми та правил, починають критично оцінювати загальнолюдські імперативи. У такому випадку, можна стверджувати, що моральне становлення особистості в період юності має досить осмислений рівень.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Для висвітлення зазначеної теми ми звернулися до теоретичного аналізу наукових праць вчених, як зарубіжних, так і вітчизняних. Зокрема, такі зарубіжні дослідники як Вундт, Франкл, Шпрангер та ін. займалися вивченням особливостей становлення моральних цінностей особистості та їх впливу на моральну поведінку людини. Болдуїн на початку минулого століття висвітлював питання становлення специфіки «морального Я» особистості періоду дорослішання. Важливими є й напрацювання Кольберга, який показав проходження людиною стадій морального розвитку. Це дозволило нам провести паралелі між сформованістю морально-ціннісної сфери особистості, її моральним становленням та моральністю особистості на різних етапах онтогенезу.

Вітчизняний вчений Бех (2005), актуалізуючи внутрішню сутність моральної самосвідомості, її самість, з якою людина залишається протягом всього життя, підкреслював, що психологічним об'єктом розвитку моральності є моральний «Я-образ». Становлення цього утворення тісно взаємопов'язане з масштабним розвитком морально-духовної самосвідомості особистості періоду дорослішання. Вчений довів, що розвинений моральний «Я-образ» виявляється системою особистісних цінностей, кожна з яких важливо презентувати як конкретний одиничний образ «Я». Отже, опредметнюють та детермінують цілісний образ «Я» моральні цінності людини.

Важливу роль цінностей у моральному становленні особистості окреслив Боришевський (2003). У роботах Булах (2003) означено сутність поняття «совість» та виокремлено її значущість у особистісному зростанні молоді. Павлик (2015) виявила взаємовпливи моральності людини на процес формування її особистісних цінностей та навпаки. Особливості вияву свободи та відповідальності особистості дослідив Савчин (2010). Відомий український вчений Максименко (2003) показав безпосередній вплив розвиненої моральної сфери особистості на її моральний вибір. Маноха (1995) концентрувала увагу на загальнолюдських цінностях, які детермінують вчинки індивіда. Феномен справедливості як моральну цінність людини обґрунтувала Ключек, вказавши, що вона структурує її моральність та поведінку. Чернобровкіна (2012) ставила акцент на значущості внутрішньої свободи особистості як її моральної цінності.

Мета статті є обґрунтування етапів морального вибору та моральних цінностей як психологічних детермінант його здійснення в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед важливо визначити, які якості особистості в юності як її цінності виступають детермінантами морального вибору. У контексті вивчення моральної свідомості й самосвідомості Павелків (2018) відзначав, що особистість не може здійснювати моральний вибір без опори на моральні орієнтири. Психологічною умовою усвідомлення вибору, на думку вченого, виступає моральна рефлексія.

Узагальнюючи позиції вчених (Богач, Лохвицька, Сокол та ін.), підкреслимо, що моральний вибір розглядається як складний акт діяльності, який полягає у можливості

особистості самостійно визначати один з можливих альтернативних варіантів поведінки та нести за нього відповідальність, що визначається рівнем морального розвитку та складною системою моральних цінностей особистості. Моральний вибір є одним із найважливіших аспектів людської життєдіяльності. У період дорослішання в особистості формується власна система моральних цінностей, що регулює її поведінку та спілкування з оточуючими.

Спираючись на положення вчених (Бех, Боришевський, Максименко та ін.), котрі займалися проблемою актуалізації в життєвому просторі моральних якостей особистості юнацького віку, підкреслимо, що *психологічними детермінантами морального вибору* є моральні цінності як якості особистості, що актуалізують процес її «сходження» до морального вибору. Бех (2005) наголошував, що формування свідомої, морально зрілої особистості відбувається тоді, коли вольові задатки людини поєднуються з альтруїзмом. Згідно позиції вченого, ціннісна структура особистості повинна включати в себе всі чотири види цінностей для повноцінного формування її морально-духовної сфери, а саме:

- цінність сама по собі (радість, певні дрібні задоволення). Такі цінності викликають в особистості піднесений емоційний стан;

- цінність заради обмежених наслідків (щедрість, вірність, дружелюбність). Зазначені цінності несуть позитивний контекст і будуть схвально прийняті оточенням;

- цінності, до яких належать допомога, лікування хворих, піклування про інших тощо. Ці дії хоча й обтяжливі для людини, але вона їх реалізує з метою отримання певних переваг (повага, винагорода, почесні);

- цінності, які людина схвалює самі по собі і в загальнодержавному масштабі. Вони становлять основу духовної структури особистості (справедливість, розсудливість, відповідальність, чесність, сумлінність) (Бех, 2005).

Таким чином, на основі результатів теоретичного дослідження, можна зазначити, що на розвиток моральної сфери особистості суттєво впливає сформованість її цінностей. Максименко визначав сформованість позитивного емоційно-ціннісного ставлення людини до себе та світу як критерій її психологічного здоров'я. Вчений підкреслював, що психологічно здорова особистість здатна самостійно ставити цілі, а також приймати рішення й нести за їх реалізацію відповідальність. Це свідчить про наявність в особистості розвинутої моральної сфери. Крім того, він стверджував, що така особистість володіє достатнім рівнем життєстійкості, вибудовує довірливі взаємини з оточуючими, має розвинуте вміння справлятися з кризовими ситуаціями та, як результат – здійснювати свідомий моральний вибір (Максименко, 2003). Боришевський ставив акцент на ціннісній детермінації особистісного становлення, точніше, довів, що моральні цінності особистості виступають детермінантами її морального вибору. Психолог підкреслював, що складність оволодіння цінностями для будь-якої людини полягає в їх зв'язку з різними виявами її діяльності та поведінки. До того ж, вчений підкреслював, що моральний вибір особистості залежить від взаємодії різних детермінант. При цьому важлива наявність в особистості цілісної системи цінностей. Якщо ж у людини не сформована до кінця власна ціннісна ієрархія, то у неї виникає ряд порушень, що пов'язані з дестабілізацією поведінки. Їм властива імпульсивність, непослідовність, суперечливість та неадекватність у процесі прийняття рішень (Боришевський, 2003).

Вивчаючи феномен особистісних цінностей, Маноха пов'язувала його з духовністю людини та розглядала як засіб реалізації творчого потенціалу особистості, так званої «ціннісної творчості». Дослідниця зазначала, що можна стверджувати про наявність певних духовних рівнів ціннісної творчості, які реалізуються особистістю у її вчинках (Маноха, 1995).

Вивчаючи питання моральних цінностей, Павлик підкреслювала взаємовплив категорій моральної сфери людини – особистісних рис та її ціннісних детермінант і навпаки. Разом вони створюють психологічні умови актуалізації морального вибору особистості. Основою моральності людини вчена вважала її реальні вчинки. В момент вибору, на її думку, особистість прагне відстоювати справедливість у відносинах між суб'єктами діяльності, піклуючись при цьому про загальнодержавні інтереси та суспільне благо. За такого вибору в людини виявляється емпатійність і такт у ставленні до інших. Вони утворюють певну частку її моральної свідомості, доброзичливих почуттів та гуманістичного мислення (Павлик, 2015).

У наукових джерелах простежується різнобічне трактування етапів морального вибору зарубіжними та вітчизняними вченими. Так, механізм здійснення морального вибору в теорії Кольберга передбачає розвиток моральних принципів у людини та їх застосування у різних моральних ситуаціях. Психолог виділяв наступні етапи морального вибору: 1) виникнення ситуації вибору та її усвідомлення; 2) боротьба мотивів; 3) визначення мотиву залежно від стадії розвитку моральної свідомості особистості; 4) власне моральний вибір (прийняття рішення); 5) етап вольової дії та оцінки наслідків моральної поведінки.

Український науковець Богач у своїх дослідженнях презентувала етапи морального вибору особистості та встановила їх послідовність: 1) зовнішні умови та обставини, які висувають особистості моральні вимоги щодо її поведінки; 2) конфлікт як зіткнення різноспрямованих (моральних та аморальних) цінностей; 3) вибір однієї із конфлікуючих моральних цінностей; 4) боротьба мотивів (остаточний ціннісний вибір); 5) особистість у ролі активного суб'єкта ситуації (Богач, 2017). Сучасна вітчизняна дослідниця Сокол презентувала моральний вибір як необхідну умову становлення моральної самосвідомості у період дорослішання. Найважливішим етапом вибору вчена вважала готовність до його здійснення. Наступним етапом є моральна рефлексія ситуації вибору. Завершується вибір боротьбою мотивів, яка включає в себе довільне рішення особистості, що виявляється у наданні переваг в альтернативних умовах моральному вчинку (Сокол, 2006).

Узагальнюючи наукові позиції вчених, ми висуваємо положення про те, що моральні цінності причинно обумовлюють процес «сходження» до морального вибору особистості в юнацькому віці. Кожний етап логічно структурує процес здійснення морального вибору та детермінується відповідними кожному етапові моральними цінностями (Рис. 1.2). Обґрунтуємо детально кожен моральну цінність особистості як психологічну детермінанту здійснюваного нею морального вибору в юнацькому віці.

Перший етап *усвідомлення ситуації морального вибору* пов'язаний з актуалізацією таких моральних цінностей особистості як гідність та совість. Бех, розглядаючи почуття гідності, зазначив, що воно визначається як моральне ставлення особистості до світу і поступово трансформується у ціннісне ставлення людини до самої себе – самоставлення. Гідність, на його думку, можна розглядати як усвідомлення і переживання особистістю самої себе з сукупністю морально-духовних цінностей, які викликають повагу оточуючих. Важливо зауважити, що інколи в юнацькому віці внутрішні утворення особистості (її якості й риси), не викликають з боку оточуючих поваги до неї. Причиною цього може бути ступінь суспільної значущості певних ознак або ж недостатня моральна вихованість тієї людини, яка взаємодіє з носієм почуття гідності (Бех, 2005). Вчений підкреслював, що зміст гідності слід розуміти як сукупність моральних якостей особистості. Досягаючи свого найвищого розвитку, вони стають ціннісними утвореннями, перетворюючись на смислоутверджувальні імпульси морально-духовної активності індивіда та скеровують його діяльність. Бех виділяв декілька важливих компонентів гідності, які відіграють ключову роль у формуванні цього почуття. Ці компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) містять у собі знання про конкретні етичні норми та на основі самопізнання,

самохвалення, самооцінки визначають їх значущість для особистості, виступаючи при цьому моральними мотивами відповідного вчинку. Мотив гідності як морально-духовна цінність посилює процес усвідомлення ситуації. Коли така цінність набуває значущості порівняно з будь-якою іншою якістю, то зростає вірогідність вияву її як основної спонуки в ході реалізації морального вибору (Бех, 2005).

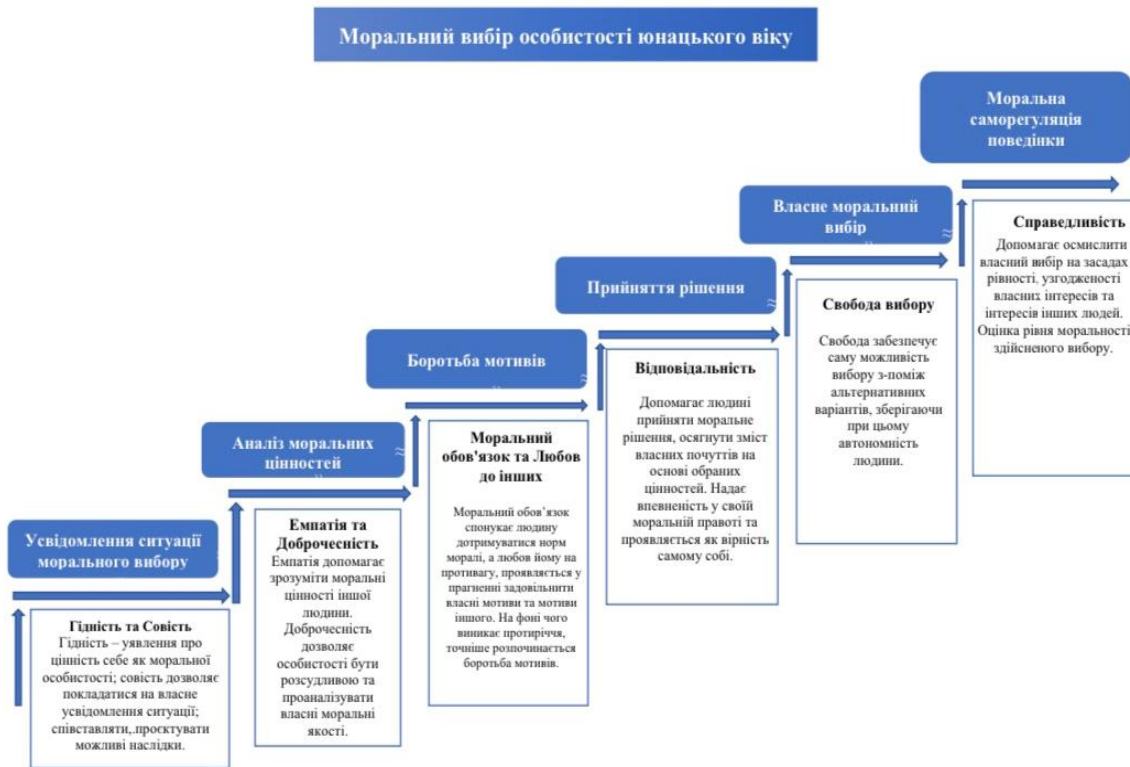


Рис. 1.2. Вплив психологічних детермінант на становлення етапів морального вибору особистості юнацького віку

Таким чином, детермінантою усвідомлення ситуації морального вибору виступає гідність, яка сприяє розвитку уявлень людини про саму себе як моральну особистість. Завдяки компонентам гідності людина може оцінити ситуацію, де вона виявлятиме свої людські цінності, визначаючи моральнісний бік ситуації. Загалом, людина осмислює себе у контексті розгортання ситуації та її подальшого вирішення. Отже, це й забезпечує ступінь усвідомленості ситуації вибору.

Совість також детермінує процес усвідомлення ситуації, в якій опинилася людина. Зробивши аналіз наукових робіт, ми виокремили декілька різних трактувань поняття совість. Так, Вундт визначав совість як різновид чуттєво-психічного стану особистості. Франкл вважав, що совість спрямовує особистість, а також така людина вирізняється індивідуальним, специфічним характером. Підкреслимо, що совість людини у процесі реалізації морального вибору буде виступати її значущою моральною цінністю. Булах означила поняття совісті та виокремила його значущі для особистісного зростання сторони. Совість, на думку вченої, це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень (Булах, 2003). Як підкреслювала дослідниця, голос сумління з'являється у глибинах людського ества – у самості – та скеровує дії і вчинки «Я» особистості. Також важливо зазначити, що в критичних ситуаціях, совість може спонукати людину до появи протиріччя між «етикою закону» та особистісними переживаннями. Крім того науковець зазначала, що особистість у період дорослішання дуже часто ототожнює почуття совісті з власними переживаннями, що дає можливість їй оцінити ситуацію, Випуск 20, 2023. Збірник наукових праць РДГУ

покладаючись на власну позицію. Голос совісті працює тоді, коли людина починає усвідомлювати, що вона порушує загальнолюдські норми, точніше, коли внутрішні мотиви не відповідають зовнішнім вимогам. Таким чином, внутрішній конфлікт особистості може бути подоланий лише тоді, коли воля людини керується совістю. Остання визначає духовні закони і може не активізуватися, коли особистість ще не має чітко сформованої ієрархії цінностей (Булах, 2003). Таким чином, ця особистісна цінність регулює процес осмислення змісту та умов тих обставин, які змушують людину робити вибір. Завдяки таким конструктам совісті як розпізнавання добра чи зла, почуття обов'язку, моральна рефлексія вчинків, самоконтроль та самоусвідомлення поведінки актуалізується особистісний ресурс людини для виокремлення належного (морального) чи неналежного (аморального) в конкретній ситуації. Отже, щоб допомогти людині зробити правильний вибір та скерувати її моральну поведінку, совість виступає внутрішнім «моральним суддею» і може викликати або почуття провини за аморальний вчинок, або почуття гордості за моральний вчинок. Совість, як моральна якість особистості, дозволяє проектувати позитивні чи негативні наслідки та покладатися на власне усвідомлення ситуації.

Вищезазначені моральні цінності людини становлять окремі складові її цінної ієрархії та скеровують її моральну поведінку. Спонукають її до усвідомлення та оцінки своїх дій у певних життєвих ситуаціях, пов'язаних з моральним вибором, реалізуючи таким чином *етап усвідомлення ситуації морального вибору*.

Наступний етап – *аналіз моральних цінностей* особистості юнацького віку – детермінують такі моральні цінності як емпатія та доброчесність. Емпатія є моральною якістю особистості, яка має на меті розуміння емоційного стану іншої людини, її почуттів та переживань, а також прагнення до дієвої допомоги іншим людям. Оскільки емпатія має сприяти благополуччю іншої людини, то вчені презентують її як альтруїстичний мотив моральної поведінки людини. Вишнівська, покладаючись на позиції зарубіжних вчених, зазначала, що емпатія є джерелом гармонії між людиною та її оточенням, а основою її психологічного здоров'я є ідеал безкорисливого ставлення до оточуючих. Таким чином, емпатія як моральна цінність особистості скерує її діяльність так, щоб вона могла осмислити власну ієрархію цінностей та обрати найбільш відповідні цінності для здійснення морального вибору. Адже обрані нею цінності матимуть вплив на інших людей, які теж є учасниками моральної ситуації. Саме завдяки емпатії, людина здійснює аналіз моральних цінностей і здатна розуміти стан іншої людини та її цінності (Вишнівська, 2013).

Моральний закон виступає для людини орієнтиром на добро та визначає її моральну свідомість. Доброчесність як складова моральної свідомості спрямовує поведінку людини. Ця чеснота скерує особистість до здійснення нею добра. У своїх працях Павлик порівнювала добродесних та порочних людей та описувала, як вони поведуть себе в різних життєвих ситуаціях. На основі цього, вона визначила, що певний тип характеру особистості, з такою рисою як добродесність, визначає психологічні механізми керування своїми вчинками (Павлик, 2015). Дослідниця Кравчук підкреслювала, що добродесність є умовою становлення моральності та спонукає людину дотримуватися етичних норм, визначених у конкретному суспільстві. Вчена означувала добродесність як цінність, що мотивує людину аналізувати власні дії та здійснювати правильні вчинки з позиції моралі, дозволяє їй бути справедливою у ставленні до оточуючих (Кравчук, 2021). Глущенко ототожнювала добродесність із морально-етичним фундаментом, який ґрунтується на моральній рефлексії взаємин та ціннісному ставленні однієї людини до інших людей і суспільства. Все це призводить особистість до аналізу власних моральних цінностей й побудови, на їх основі, певного способу життя (Глущенко, 2016).

Отже, можна стверджувати, що добродесність відіграє ключову роль у здійсненні людиною аналізу моральних цінностей. Доброчесність, як детермінанта вибору, дозволяє

людині бути розсудливою та проаналізувати власні моральні якості, враховуючи обставини моральної ситуації та зважаючи на цінності іншої людини.

Етап боротьби мотивів в юнацькому віці актуалізується за допомогою таких моральних цінностей особистості як моральний обов'язок та любов. Обов'язок, на думку Зим'янського, який спрямовує людину творити добро, є найважливішим моральним мотивом. Зазначений мотив вчений означив як добровільне емоційне ставлення особистості до дотримання моральних норм. Він підкреслював, що в такому мотиві відсутній примусовий характер. Обов'язок і гуманізм Зим'янський визначав як усвідомлене прийняття морального закону та водночас як прагнення творити добро. Він зауважив, що ці мотиви взаємодіють та підтримують один одного. Таким чином, дотримання моральних норм лежить в основі етапу боротьби мотивів, коли людина зважає всі «за» та «проти», щоб пізніше прийняти рішення. Моральний обов'язок є спонукальним мотивом особистості в момент реалізації нею третього етапу морального вибору, щоб забезпечити дотримання нею норм моралі, на відміну від почуття любові (Зим'янського, 2015).

Любов, як важливу детермінанту морального вибору особистості, утверджувала у своїх роботах Павлик. На думку вченої, любов – це інтегральне виявлення морально-етичної якості особистості, яка є основним мотивом її глибокої прихильності, що супроводжується низкою сильних емоційних станів. Дослідниця підкреслювала, що любов є найвищою духовною чеснотою, вона забезпечує духовний зв'язок однієї людини з іншою і реалізується в процесі її морального вибору. Виходить, що мотивом вибору особистості є любов до людей та оточуючого світу і виявляється як прагнення допомогти тим, кого любиш (Павлик, 2015). Отже, завдяки любові, у людини формується почуття цінності кожної особистості. З одного боку, моральний обов'язок спонукає людину дотримуватися загальнолюдських законів, а, з іншого боку, любов виявляється у прагненні задовільнити власні мотиви та мотиви іншого. Тому, як результат, виникає протиріччя і розпочинається етап боротьби мотивів.

Визначальною цінністю морального вибору особистості є відповідальність. Саме завдяки достатньому рівню сформованості відповідальності розпочинається наступний етап морального вибору – *етап прийняття рішення*. Наукові праці Савчина присвячені дослідженню питань свободи та відповідальності особистості. Вчений підкреслював нерозривність зв'язку між цими двома поняттями. Він зауважив, що відповідальність особистості безпосередньо пов'язана зі свободою вибору та прийняттям рішень, а також з вибором цілей та способів їх досягнення. Відповідальність, на його думку, актуалізує вибір людини між зовнішніми та внутрішніми можливостями поведінки в певній ситуації. Савчин зазначав, що свобода людини постає для відповідальності мотивом та засобом реалізації діяльності. Тож, свобода та відповідальність онтологічно обумовлюють одна одну. Це означає, що відповідальність реалізується через свободу і навпаки. Психолог наголошував, чим більше свободи хоче реалізувати особистість у своїх вчинках, тим більшу відповідальність повинна на себе покласти (Савчин, 2010).

На думку Беха, відповідальність людини окреслює її причетність до соціального та природного світу. Ця причетність особистості є результатом оцінки її власних переконань, моральних принципів, самоусвідомлення. Внутрішній світ особистості, як зауважив вчений, постійно відкритий для соціальних потреб, людських цінностей та пріоритетів (Бех, 2005). Отже, почуття відповідальності, як моральна цінність особистості, має місце серед рушійних сил етапу прийняття рішення, оскільки це почуття викликає у людини потребу звітуватися у своїх діях і покладати на себе провину за можливі наслідки власних дій. Відповідальність дозволяє людині відчувати впевненість у своїй моральній правоті, бути вірним собі та, осягнувши зміст власних почуттів, прийняти моральне рішення.

П'ятий етап – *власне моральний вибір* – внутрішня свобода особистості або свобода вибору. Чернобровкіна визначила внутрішню свободу особистості як смислове

переживання, що акумулює в собі досвід відносин людини зі світом, взаємин з іншими людьми та самоставлення, набутий упродовж життя. За результатами її наукових досліджень, свобода має індивідуально-психологічні кореляти, такі як механізми психологічного захисту, когнітивно – смислові особливості ставлення до життя, самосвідомість особистості, її автономність, суверенність, життєстійкість та наявність самоактуалізації. Крім того, вчена підкреслювала, що внутрішня свобода залежить від гендеру та віку особистості (Чернобровкіна, 2012).

Дослідниця Журба стверджувала, що метою свободи людини є здійснення морального вибору, а також самостійне досягнення цілей та творча реалізація. Крім того вчена визначила різні форми свободи: соціальна (регулюється нормами і правами суспільства); особистісна (вибір мети, життєвих цінностей, прийняття рішень та самостійний і усвідомлений моральний вибір); духовна (набуття позитивних якостей, становлення продуктивних умінь і навичок). У юнацькому віці важливо, щоб свобода розширювала можливості особистості, актуалізувала відповідальність за прийняті рішення і виступала джерелом боротьби за власну автономію (Журба, 2018).

На основі вищезазначеного зробимо узагальнення. Свобода є умовою самодостатності людини, її духовним стрижнем. Завдяки їй, особистість може обрати з-поміж двох протиріч, те, яке забезпечить найправильніше і логічне з морального боку, завершення процесу вибору. Свобода забезпечує саму можливість людини обирати, зберігаючи при цьому автономність людини і реалізує таким чином моральний вибір особистості в юнацькому віці.

Останній етап морального вибору – *моральна саморегуляція поведінки*, яка детермінується почуттям справедливості особистості. Ключок розглядала справедливість як складову моральної свідомості особистості; як якість, що в процесі зростання людини, її соціалізації обумовлює об'єктивний вимір ставлення до світу. Знання про справедливість у людини виникають зі здобуттям життєвого досвіду. Це почуття формується в особистості в результаті осмислення буття та завдяки закарбуванню в пам'яті загальнолюдських норм і правил, які з часом відображаються в уявленнях про справедливість. Тож вона має вагоме значення для моральної регуляції людських взаємин. Справедливість як моральна цінність впливає на оптимізацію виховного та навчального процесу зростаючого покоління. Таким чином, справедливість як моральна цінність врегульовує моральні дії, вчинки та поведінку людини (Ключок, 2019). Журба висловлювала думку про справедливість як характеристику усвідомленого вибору особистістю юнацького віку, її належної поведінки у взаємодії з оточуючими. Така поведінка має забезпечувати гідність у ставленні до людей, свободу, визнання прав інших, відповідальне виконання обов'язків, які б мали узгоджуватися з власними можливостями, бажаннями та принципами (Журба, 2018).

Таким чином, можна стверджувати, що особливе місце серед вище зазначених моральних цінностей особистості юнацького віку посідає справедливість. Вона супроводжується осмисленням власного вибору на засадах рівності, узгодженості власних інтересів та інтересів інших людей. Здійснений людиною належний моральний вибір визначає ступінь її моральності та реалізацію вибору на засадах морального вчинку чи поведінки загалом. У такому випадку в юності особистість набуває морального досвіду щодо вирішення складних (кризових, психогенних, проблемних) ситуацій в її життєвому просторі.

Отже, парадигма нашого наукового психологічного дослідження етапів морального вибору особистості юнацького віку полягає в тому, що моральний вибір особистості цього віку структурований та має шість етапів, пов'язаних з осмисленням складної ситуації, саморефлексією моральних цінностей, виникненням боротьби мотивів, що спонукає до прийняття рішення та здійснення морального вибору, який відтворюється завдяки моральній саморегуляції поведінки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснивши аналіз наукових доробків вчених, ми дійшли висновку, що моральні цінності особистості визначають її моральну свідомість. Зміст останньої розкривається у вище зазначених морально-духовних цінностях, які є детермінантами морального вибору особистості юнацького віку. Цілісність та чіткість системи цінностей людини впливає на прийняття нею рішення і ставлення до самої себе, оточуючих і світу, структуруючи її моральну поведінку. Подальші перспективи вбачаємо в емпіричному дослідженні специфіки здійснення морального вибору особистістю в юнацькому віці.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бех, І. Д. (2005). Ціннісно-орієнтовані методологічні конструкти у сучасному виховному процесі. *Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України*, 21-26.
- Богач, О. В. (2017). Особливості та чинники активності суб'єкта в ситуаціях морального вибору. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 22, 1, 108-117.
- Боришевський, М. Й. (2003). Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, V, 5, 34-42.
- Булах, І. С. (2003). *Психологія особистісного зростання підлітка*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Вишнівська, Н. В. (2013). Емпатія як складова вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів: зміст та рівні сформованості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 17(1).
- Глущенко, С. (2016). Новели судової реформи: поняття професійної етики та добросовісності в контексті кваліфікаційного оцінювання судді (кандидата на посаду судді). *Часопис цивільного і кримінального судочинства*, 6.
- Журба, К. О. (2018). *Смисложиттєві цінності школярів основної і старшої школи: теоретико-методичний аспект*. Дніпро.
- Зимянський, А. Р. (2015). *Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків* (Дис. канд. психол. наук). Дрогобич.
- Клочек, Л. В. (2019). *Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії*. (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Кравчук В. М. (2021). *Добросовісність як деонтологічна норма поведінки*. Міжнародна науково-практична конференція. Київ.
- Лохвицька, Л. В. (2018). Аргументація принципу ціннісно-регуляторної інтеракції у концептуальній моделі морального виховання дошкільників. *Психологія і особистість*, 1(13), 128-138. Взято з <http://doi.org/10.5281/zenodo.1169793>.
- Максименко, С. Д. (2003). Особистість: проблема структури (генетичний аспект). *Актуальні проблеми сучасної української психології*.
- Маноха, І. П. (1995). *Вчинковий смисл психологічних феноменів: феномени мотиваційні*. Київ.
- Павелків Р. В. (2018). Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*, 11, 5-10.
- Павлик, Н. В. (2015). *Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці*. Київ: Логос.
- Савчин, М. В. (2010). *Духовний потенціал людини*. Івано-Франківськ: Місток НВ.
- Сокол, Л. М. (2006). Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка. (Дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Чернобровкіна, В. А. (2012). *Психологія особистісної свободи*. Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Т. Шевченка».

REFERENCES

- Bekh, I. D. (2005). Tsinnisno-oriientovani metodolohichni konstrukty u suchasnomu vykhovnomu protsesi [Value-oriented methodological constructs in the modern educational process]. *Pedahohichny shliakhy realizatsii zahalnoievropeiskyykh tsinnosti u systemi osvity Ukrainy*, 21-26. [in Ukrainian].
- Bohach, O. V. (2017). Osoblyvosti ta chynnyky aktyvnosti subiekta v sytuatsiiakh moralnoho vyboru [Features and factors of the subject's activity in situations of moral choice]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia*, 22, 1, 108-117. [in Ukrainian].
- Boryshevsky, M. Y. (2003). Tsinnisni orientatsii v osobystisnomu stanovlenni suchasnoi molodi [Value orientations in the personal development of modern youth]. *Problemi zagalnoi ta pedagogichnoi psykholohii*, V, 5, 34-42. [in Ukrainian].
- Bulakh, I. S. (2003). *Psykholohiia osobystisnogo zrostannya pidlitka [Psychology of personal growth of a teenager]*. Kyiv: NPU imeni M. P. Dragomanova. [in Ukrainian].
- Vyshnivska, N. V. (2013). Empatiia yak skladova vykhovanosti myloserdia molodshykh shkoliariv shkil-internativ: zmist ta rivni sformovanosti [Empathy as a component of the education of mercy of younger students of boarding schools: content and levels of formation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 17(1). [in Ukrainian].
- Hlushchenko, S. (2016). Novely sudovoi reformy: poniattia profesiinoi etyky ta dobrochesnosti v konteksti kvalifikatsiinoho otsiniuvannia suddi (kandydata na posadu suddi) [Novels of judicial reform: concepts of professional ethics and integrity in the context of qualification evaluation of a judge (candidate for the position of judge)]. *Chasopys tsyvilnoho i kryminalnoho sudochynstva*, 6. [in Ukrainian].
- Zhurba, K. O. (2018). *Smyslozhyttievi tsinnosti shkoliariv osnovnoi i starshoi shkoly: teoretyko-metodychnyi aspekt [Meaningful values of elementary and high school students: theoretical and methodological aspect]*. Dnipro. [in Ukrainian].
- Zymianskyi, A. R. (2015). *Psykholohichni umovy rozvytku moralnoi samosvidomosti pidlitkiv [Psychological conditions for the development of moral self-awareness of teenagers]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Drohobych. [in Ukrainian].
- Klochek, L. V. (2019). *Psykholohiia sotsialnoi spravedlyvosti u pedagogichniy vzaemodii. [Psychology of social justice in pedagogical interaction]*. (Dys d-ra psykhol. nauk). Natsionalny pedagogichny universytet imeni M. P. Dragomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
- Kravchuk, V. M. (2021). *Dobrochesnist yak deontolohichna norma povedinky [Virtue as a deontological norm of behavior]*. Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia. Kyiv. [in Ukrainian].
- Lokhvytska, L. V. (2018). Arhumentatsiia pryntsyphu tsinnisno-rehuliatsiinoi interaktsii u kontseptualnii modeli moralnoho vykhovannia doshkilnykiv [Argumentation of the principle of value-regulatory interaction in the conceptual model of moral education of preschoolers]. *Psykholohiia i osobystist*, 1(13), 128-138. Vzyato z <http://doi.org/10.5281/zenodo.1169793> [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2003). Osobystist: problema struktury (genetichny aspekt) [Personality: a problem of structure (genetic aspect)]. *Aktualni problemi suchasnoi ukrainskoi psykholohii*. [in Ukrainian].
- Manokha, I. P. (1995). *Vchynkovy smysl psykholohichnykh fenomeniv: fenomeny motyvatsiyni [The actual meaning of psychological phenomena: motivational phenomena]*. Kyiv. [in Ukrainian].

- Pavelkiv, R. V. (2018). Refleksiiia yak psykhologichnyi mekhanizm moralnoi samorehuliatcii povedinky osobystosti [Reflection as a psychological mechanism of moral self-regulation of personal behavior]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*, 11, 5-10. [in Ukrainian].
- Pavlyk, N. V. (2015). *Psykhologiya garmonizatsii kharakteru v yunatskomu vitsi [The psychology of character harmonization in adolescence]*. Kyiv: Logos. [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (2010). *Dukhovniy potentsial lyudyni [The spiritual potential of a person]*. Ivano-Frankivsk: Mistok NV. [in Ukrainian].
- Sokol, L. M. (2006). *Moralnyi vybir yak umova stanovlennia samosvidomosti osobystosti pidlitka [Moral choice as a condition for the formation of adolescent self-consciousness]*. (Dys. kand. psykol. nauk). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
- Chernobrovkina, V. A. (2012). *Psykhologiya osobystisnoi svobody [Psychology of personal freedom]*. Lugansk: Derzhavny zaklad "Lugansky natsionalny universytet imeni T. Shevchenka". [in Ukrainian].

STAGE-RELATED PARADIGM OF PERSONALITY'S MORAL CHOICE IN YOUTHFUL AGE

Irina Bulakh

Doctor of psychological sciences, professor,
Dean of the Faculty of Psychology
Ukrainian State Dragomanov University
<https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Tetiana Nekiz

Postgraduate Student at the Department of Psychology
Ukrainian State Dragomanov University
<https://orcid.org/0000-0002-4288-0320>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.328>

Abstract. *The article reflects the specifics and stages of making a moral choice by a young person. The scientific works of foreign and domestic scientists who researched the development the moral consciousness of the individual, the formation of morality as a personal formation, the motivation of the choice and the influence of moral values on it were analyzed. Psychological determinants are defined as value formations of an individual that actualize his moral choice. Moral values causally determine the implementation of each stage of choice. In the process of "step-by-step ascent", the adolescent personality goes through the stage of awareness of the situation of moral choice, the analysis of moral values, the emergence of a struggle of motives, which prompts the decision-making and implementation of a moral choice, which is reproduced thanks to moral self-regulation of activity.*

It is emphasized that youth is sensitive for mastering the stages of moral choice under the influence of psychological determinants corresponding to each of them. In the course of the theoretical analysis, a model of the stages of making a moral choice of an individual of juvenile age was built. A substantiated paradigm of the process to step-by-step implementation of moral choice by a young person. The outlined stages will allow a more in-depth study of the specifics the moral choice young people.

Keywords: *youth personality, moral choice, stages of moral choice, moral values, psychological determinants of moral choice, moral motivation.*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2023

УДК 159.96

Гуменюк Юлія

аспірант кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету
імені М.М.Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-1532-4521>.

Олексюк Оксана

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського
<https://orcid.org/0000-0002-5527-3861>.

Гаркавенко Ніна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
<https://orcid.org/0000-0001-7179-2242>.

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.344>

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ: ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Анотація. Сучасна ситуація в Україні в умовах війни активно обговорюється різними науковими спільнотами. Логічним є значне зростання психічних розладів й ряду психологічних проблем населення країни. У результаті, з цим доведеться працювати представникам охорони психічного здоров'я та медицини в цілому, а також враховувати нові реалії при здобуванні вищої медичної освіти.

Посттравматичний стресовий розлад може спостерігатися в людей, що пережили певну катастрофу, природне стихійне лихо, нещасний випадок, злочин, бойові дії, напад, крадіжку дітей, окрім цього, й у людей, які були свідками таких подій, та тих, хто займається ліквідацією наслідків ситуацій. Під час екстремальної ситуації або стресу людський організм зазнає значного виснаження захисних сил. А також за відсутності ресурсів людського організму освоїти будь-які з вказаних вище екстраординарні події до життєвого досвіду можуть виникнути розлади психіки психогенного змісту, зокрема, посттравматичний стресовий розлад. Він виникає як наслідок невідповідності між зовнішніми загрозливими факторами та внутрішніми індивідуальними ресурсами людини для їх подолання. Тоді відбуваються негативні зміни особистості й погіршення здоров'я в цілому. Тривожність загрожує емоційним виснаженням, втратою працездатності, може свідчити про дисгармонійне функціонування особистості. Людина після перебування в екстремальних ситуаціях потребує особливої уваги, підтримки та психокорекційної допомоги. У залежності від того, як було здійснено психокорекцію цих розладів, залежить ефективність подолання тривожності.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, травма, стрес, розлади, тривожність, психологічна корекція, емоційний інтелект.

Постановка проблеми. Тривога є важливою емоцією, яка попереджує людину про небезпеку та мобілізує її до конкретних дій. На фізіологічному рівні тривога функціонує як комплексна система, яка спрямована на вчасне розпізнавання загроз та запобігання їм. Певний рівень тривожності є нормою для людини. Однак, поява стійких проявів тривожності є свідченням розвитку психологічних порушень, які перешкоджають нормальній життєдіяльності людини. У зв'язку посиленням інтенсивності збройної агресії в Україні протягом останніх років помітно збільшується кількість осіб, які відчувають підвищений рівень тривожності, стурбованості, невпевненості, емоційної нестійкості. Незважаючи на значний науковий інтерес до феноменів тривоги та тривожності протягом багатьох десятиліть, сучасні дослідження, спрямовані на аналіз зазначеної проблеми, залишаються актуальними та перспективними. Особливої уваги, на нашу думку, потребує вивчення тривожності як складової ПТСР та пошук якісно нових форм подолання тривожних станів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Медичні аспекти тривожності як одного з проявів ПТСР розкрито в роботі Михайлова, Чугунова, Курило та Саржевського (2014). Науковці описали клінічні ознаки, особливості діагностики, перебіг, етіопатогенетичні механізми, принципи терапії та реабілітації хворих на посттравматичні стресові розлади. Психологічні аспекти проблеми посттравматичного стресового розладу проаналізовано в роботі Харченко, Шугай (2015). Автори також запропонували теоретичні й практичні матеріали із надання першої психологічної допомоги постраждалим унаслідок надзвичайних ситуацій. Особливо корисними в сучасних умовах, на нашу думку, є практичні рекомендації батькам і дітям, які знаходяться в умовах активних військових дій. Загальнотеоретичні питання явища тривожності вивчали з різних боків Блохіна (2021), Гаркавенко (2019), Ясточкіна (2020) та ряд інших науковців. У навчально-методичному посібнику Андрушко (2017) викладено основні психокорекційні напрями, підходи, техніки, вправи, які розкриваються через конкретні приклади.

Мета статті. Узагальнити уявлення про особливості психокорекції посттравматичних стресових розладів людини, зокрема, тривожності та шляхів її подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Посттравматичний стресовий розлад є більш тривалою (за часом) реакцією людини на стрес, що виражається комплексом психічних порушень. Зазвичай така реакція формується у відповідь на ситуації, що несуть безпосередню загрозу життю чи здоров'ю людини або її рідних, або їх участі в надзвичайній ситуації масового чи приватного характеру, зокрема, війні або дорожній аварії (Харченко, Шугай, 2015). Ці розлади, можуть значною мірою порушувати та ускладнювати звичний перебіг життя людини. Таким чином, посттравматичний стресовий розлад як захворювання має психогенне походження (Михайлов, Чугунов, Курило, Саржевський, 2014).

Описуючи психологічні стани осіб, які були учасниками надзвичайної ситуації, використовують таке поняття, як «стрес». Дане поняття ввів Ганс Сел'є (2016), визначаючи його як «найхарактерніший психічний стан, що розвивається під впливом екстремальних умов життєдіяльності».

Події, які можуть викликати тривожність руйнують почуття безпеки, яке є першочерговою потребою людини. Як наслідок, вони поділяють її життя на такі періоди: до кризи, на відрізок часу, в якому відбувається безпосередній вплив екстремальних факторів та на життя після ситуації, яка травмувала (Туриніна, 2017). Потенційно трамувальними, на думку Берегової та Коваль (2022), є ситуації що поєднують декілька руйнівних факторів (див рис:1).

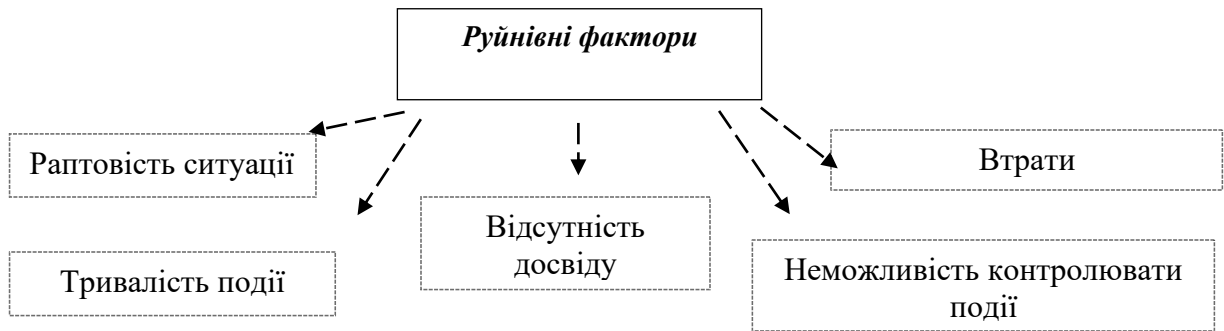


Рис.1 Основні руйнівні фактори

Під час травми людина втрачає свідомий вибір реагування, впадає в стан заціпеніння або фрагментації психіки, відбувається зниження чутливості (Берегова, Коваль, 2022). Зазвичай, людина в умовах стресу може розгубитися, проте в окремих випадках виникає здатність до піднесення розумової діяльності, вияви стенічних емоцій, мобілізація волі (Корольчук, Крайнюк, 2009). Тобто в умовах стресу людина робить вибір: або поступитися, або боротися, об'єднавши усі внутрішні ресурси. Залежить від захисних механізмів людини та зовнішнього середовища, чи буде стресова ситуація нести психотравматичні наслідки (Туриніна, 2017).

Здебільшого, психопатологічна посттравматична реакція розвивається найближчим часом після самої стресової події, проте іноді вона може виявитися із затримкою у кілька днів, рідше – на більш тривалий проміжок часу. Однак посттравматичні стресові розлади можна діагностувати за місяць після надзвичайної ситуації. Хоч більшість людей видужують протягом шести місяців, є достатньо поширені випадки, коли над розладом працюють роками (Михайлов, Чугунов, Курило, Саржевський, 2014).

Основні психопатологічні феномени посттравматичного стресового розладу мають наступні симптоми:

- ❖ нав'язливі спогади та/або сновидіння (зокрема, короткочасне чітке повторне переживання пережитої ситуації, нічні жахи);
- ❖ недиференційована тривога;
- ❖ відчуття повторного переживання психотравмуючої ситуації;
- ❖ переживання гострого психологічного дискомфорту стресового рівня у ситуаціях, що нагадують або асоціюються з первинною психотравмуючою подією;
- ❖ емоційного притуплення;
- ❖ психомоторного недиференційованого збудження.

Тривожний синдром у людей з посттравматичним стресовим розладом має недиференційований характер з найбільш вираженими компонентами загального емоційного дискомфорту, фобічного характеру, тривожної оцінки майбутніх перспектив (Михайлов, Чугунов, Курило, Саржевський, 2014).

Поняття «тривожність» часто асоціюється та використовується як синонім до слова «страх». Також термін використовують для відображення емоційного стану, який характеризується неприємними почуттями, наприклад: негативними думками, відчуттям напруги та неспокою. З фізіологічної точки зору характеризується активністю нервової системи. Часто тривожністю називають переживання людиною негативних емоцій, які пов'язані з передчуттям уявної або реальної небезпеки (Ясточкіна, 2020).

Певною мірою є складність у виявленні домінуючого джерела тривожності. Тоді тривожність можна трактувати як інтегральне психічне явище, яке має зовнішні та внутрішні джерела (Гаркавенко, Доскач, 2019).

Феномен тривожності має складну психологічну природу. Тривожність можна визначати як складний процес, включає когнітивні, емоційні та конативні реакції в ситуаціях, які об'єктивно оцінюються індивідами як потенційно небезпечні (Блохіна, 2021). Дослідження наукової літератури демонструє кілька теорій у вивченні тривоги й тривожності. Зокрема, на думку З. Фрейда, у результаті зіткнення біологічних потягів і соціальних заборон виникають неврози й тривожність. Учений вказує, що у людини виникає стан внутрішнього занепокоєння, коли вона передбачає небезпеку або очікує важливу подію при неявно визначеному об'єкті та умовах невизначеності (Фрейд, 2015). Ознаками цього є відчуття загрози та власних переживань щодо її наслідків, тілесні реакції. Відповідно до теорії А. Адлера в основі неврозів також знаходиться тривога. Вона виникає внаслідок невдалого соціального досвіду чи не досягнутому бажаного через індивідуальні особливості. Науковець К. Хорни вважає головним джерелом тривоги є неправильні людські стосунки. Тривога як стан недовіри до суспільства детермінується соціально, а отже потреба в її подоланні перешкоджає власне особистісному самовдосконаленню. Тривожність як стан занепокоєння може виникати в дитинстві за умови наявності страху несхвалення рідними (Хорни, 2018). Таким чином, основні теорії тривожності дають змогу побачити складність даного явища та його неоднозначність, що, у свою чергу, сприяє більш чіткого визначення змісту й розуміння поняття.

Для тривожності як один із типів посттравматичних стресових розладів характерно високий рівень соматичної та психічної невмотивованої тривоги з переживаннями декілька разів на добу. Тривожні уявлення мають нав'язливий мимовільний характер, відображаючи психотравматичну ситуацію. Відзначається властиве дисфоричне забарвлення настрою, відчуття внутрішнього дискомфорту, дратівливість, напруженість (Андрушко, 2017). Відмічаються труднощі при засинанні: тривожні думки про свій стан, побоювання за якість й тривалість сну, страх перед неприємними сновидіннями. Також характерно пароксизмальні стани: відчуття нестачі повітря, серцебиття, пітливість, озноб або приливи жару (*Тривожність*, 2023). Часто люди самостійно звертаються за допомогою, навіть при прагненні уникнути ситуацій, які нагадують про надзвичайну ситуацію, але вони тягнуться до спілкування та конкретної діяльності, отримуючи покращення від активності.

Дослідники вважають: надмірна тривожність є пов'язаною з ділянками мозку, які відповідають за контроль над страхом та за збереження й відновлення емоційних спогадів та спогадів, які пов'язані зі страхом (*Як впоратися з тривогою*, 2023). Тому певний вплив на такі ділянки мозку може бути дієвим методом як позбутися тривоги.

Кожен тип тривоги може мати різні фактори ризику. Варто відмітити деякі загальні чинники, а саме:

- ❖ особистісні риси (сором'язливість, нервовість у дитинстві);
- ❖ історія життя (вплив негативних чи стресових подій протягом попередніх періодів життя);
- ❖ спадковість (25% осіб із діагностованою тривожністю мають родича першого ступеня, у якого також діагностовано даний розлад);
- ❖ інші розлади здоров'я – проблеми зі щитовидною залозою та деякі інші хронічні захворювання, дефіцит вітамінів та мінералів;
- ❖ стимулятори: споживання кофеїну, певних речовин та ліків як побічний ефект (*Як впоратися з тривогою*, 2023).

Оцінка показників фізичного здоров'я є корисною для розуміння можливості розвитку тривожного розладу. Тривожні розлади лікуються, здебільшого, за допомогою психотерапії, ліків або обох засобів. Основні психологічні причин виникнення та розвиток тривожності у людей є пов'язаними з віковими, соціальними, індивідуально-психологічними особливостями (*Тривожні розлади – це*, 2023). Відповідно важливим є

вибір відповідних профілактичних та корекційних програм, спрямованих на зниження тривожності.

Психологічна корекція являє собою систему дій, які спрямовані на виправлення недоліків емоційного, інтелектуального та поведінкового аспектів особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу. Для забезпечення лікувального ефекту, психокорекція має бути спрямованою на конкретні тривоги людини з урахуванням її потреб (Андрушко, 2017). Психокорекційний процес повинен відродити пластичність, психічну мобільність людини, вивчаючи статичні якості психіки та виявляючи її дисфункції (Харченко, Шугай, 2015).

Психологічну корекцію можна трактувати як спрямований психологічний вплив на певні психологічні структури для забезпечення повноцінного розвитку та функціонування особистості (Петренко, 2013). Поетапність психокорекційної роботи за Осика та Осика (2016) подано на рисунку 2.



1. Діагностичний етап передбачає визначення суті проблеми, причини, відповідно встановлення діагнозу.
2. Суть установчого етапу полягає в обговоренні питання відповідальності та активної участі клієнта, бажання змінитися самому, покращити власну життєву ситуацію.
3. Корекційний етап – створення і виконання розробленої корекційно-розвивальної програми.
4. Етап оцінювання ефективності психокорекції (досягнення поставленої цілі, внесення корективів для подальшої співпраці).

Психологічна корекція не має своїх специфічних методик, а користується залежно від потреб методами психотерапії, педагогічної психології, педагогіки, медицини (Андрушко, 2017). Проте розглянемо найбільш популярні та ефективні методи.

Когнітивно-поведінкова терапія вчить людину різноманітним способам мислення й реагування на предмети та події, які викликають тривогу (Селюкова, 2016). Окрім цього, допомагає людині засвоїти конкретні соціальні навички та їх використання. Дана терапія може бути індивідуальною, або груповою. Інколи учасникам пропонують «домашні завдання» для виконання в інтервалі між відвідуванням сеансів.

Часто разом з когнітивною терапією використовують експозиційну терапію, яка фокусується на протистоянні страхам, що лежать в основі тривожного розладу, щоб допомогти людям займатися діяльністю, якої вони уникали. Іноді застосовують дану терапію паралельно з вправами на розслаблення та/або зображеннями.

Тілесно-орієнтована терапія має власні специфічні теоретико-методологічні засади, їх відрізняє концептуальна глибинна єдність тілесного та психічного процесів. Головна увага у цьому напрямі терапії відводиться тілесним проявам: робота безпосередньо з тілом, через що здійснюється корекція поведінкових настановлень особистості. Серед основних позитивних ефектів застосування терапії можна відзначити підвищення рівня активності та

працездатності людини, зниження рівня тривоги та агресії, стабілізація настрою, підвищення стресостійкості, адекватне поведінкове реагування на події, зняття м'язових затисків, поява відчуття власних можливостей. Змінюються дезадаптивні настанови за допомогою усвідомлення витіснених переживань й мобілізації власних внутрішніх ресурсів. Використання саме методів тілесно-орієнтованої терапії дозволяють людині набути відповідного спокою, зниженню тривожності, відчуття гармонії з зовнішнім світом.

Одним із важливих методів психологічної допомоги людям, які перенесли психотравмуючий стрес, є медитація (Туриніна, 2017). Медитація знімає тривожні стани, нервово-психічне напруження, страхи, посилює процес «самоактуалізації». Медитації починаються з концентрації, зосередженості розуму, відмови від усього стороннього, що не пов'язане з об'єктом концентрації, від усіх другорядних внутрішніх переживань.

Важливим засобом психічної гармонізації та розвитку особистості є арт-терапія (Осика, Осика, 2016). Механізм психокорекційного впливу арт-терапії полягає в тому, що конфліктна травмуюча подія змінюється за допомогою різних видів мистецтва в особливі символи та образи, завдяки цьому знаходиться шлях для її розв'язання через переструктурування цієї ситуації за допомогою творчих здібностей клієнта. Сьогодні найбільш ефективними методами арт-терапії, які сприяють зниженню рівня тривожності є ізотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, драмотерапія, глинотерапія.

Зважаючи на пролонговано стресогенну ситуацію у нашій країні, важливим напрямком психологічної роботи є профілактичне інформування людей про основні прояви ПТСР та тривожності, як його елементу, а також формування соціальної компетентності людей щодо усвідомлення необхідності звертання за професійною психологічною допомогою у разі появи його симптомів. Профілактичні дії будуть також сприяти розвитку адекватних поведінкових механізмів, фрустраційної толерантності, стресостійкості тощо (Романовська, Ілашук, 2014).

Особливу роль у попередженні розвитку ПТСР відіграє емоційний інтелект особистості. Він виступає як так звана «повітряна подушка», яка допомагає людині втримати рівновагу, сприяє активізації її власних ресурсів у разі психотравмуючої ситуації, а також підтримує систему дружніх відносин з іншими людьми, що дозволяє уникати негативного впливу стресу. У груповій роботі учасники можуть розвивати власні навички soft skills, тобто особисті характеристики, які сприяють успішній взаємодії в команді під час розв'язання будь-яких питань.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, проблема посттравматичних стресових розладів, яка суттєво актуалізувалася в Україні в останній час, привертає до себе все більше уваги як науковців так і психологів –практиків. Це обумовлює необхідність систематизації уявлень про посттравматичні стресові розлади і подальше вивчення шляхів їх подолання та підвищення резильєнтності як окремої особистості так і суспільства загалом

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Андрушко, Я. С. (2017). *Психокорекція*. Львів: ЛьвДУВС.
- Берегова, О.В., Коваль, К.І. (2022). *Діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу у жителів країни, що перебуває у стані військового конфлікту*. Психологія особистості, випуск 42. 113-118.
- Блохіна, І.О. (2021). *Психологічні причини виникнення тривожності у студентів*. Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія ПСИХОЛОГІЯ. Випуск 4. 82-86.
- Вишньовський, В., Левицька, Н. (2021). *Система психодіагностики та психокорекції посттравматичних розладів у учасників бойових дій*.

- Гаркавенко, Н.В., Доскач, С. (2019). *Тривожність в умовах соціальних трансформацій у суспільстві*. Взято з <https://www.psytir.org.ua/upload/journals/3.25/authors/2019.pdf>.
- Корольчук, М.С., Крайнюк, В.М. (2009). *Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах*. Київ: Ніка-Центр.
- Михайлов, Б.В., Чугунов, В.В., Курило, В.О., Саржевський С. Н. (2014). *Посттравматичні стресові розлади*. Харків: ХМАПО.
- Осика О.В., Осика К.С. (2016). *Теорія і практика психокорекційної роботи*. Слов'янськ.
- Петренко, В. Є. (2013). *Психологічні підходи до корекції тривожності особистості*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Випуск 42. 174-180.
- Романовська, Д.Д., Ілашук, О.В. (2014). *Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти*. Чернівці: Технодрук.
- Селюкова, Т.В. (2016). *Психологічна діагностика посттравматичних стресових розладів*. Харків.: НУЦЗ України.
- Сельє, Г. (2016). *Стресс без дистресса*. Журнал неврології ім. Б.М. Маньковського, №1. 78-89.
- Тривожність* / Центр громадського життя. Взято з <https://healthcenter.od.ua/psychichne-zdorovya/tryvozhnist/>.
- Тривожні розлади – це* / MozOk. Взято з <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3163-trivozhn-rozladit-tce>.
- Туриніна, О. Л. (2017). *Психологія травмуючих ситуацій*. Київ: ДП Вид. дім Персонал.
- Фройд, З. (2015) *Вступ до психоаналізу*. Переклад з німецької П.Тарашук. Харків: КСД.
- Харченко, В. Є., Шугай, М. А. (2015). *Психологічна діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу особистості*. Острог : Видавництво НУ «Острозька академія».
- Хорни, К. (2018). Самоаналіз. М. : «Канон +» : РООІ «Реабілітація».
- Як впоратися з тривогою. Тривожні розлади* / MozOk . Взято з <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3977-yak-vporatisya-z-trivogoyu>.
- Ясточкіна, І. (2020). *Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема*. Львів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Випуск 6. 165–170.

REFERENCES

- Andrushko, Ya. S. (2017). *Psykhokorektsiia. [Psychocorrection]*. Lviv: LvDUVS.
- Berehova, O.V., Koval, K.I. (2022). *Diahnostyka ta korektsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu u zhyteliv krainy, shcho perebuvaie u stani viiskovoho konfliktu. [Diagnostics and correction of post-traumatic stress disorder in residents of a country in a state of military conflict]*. Psykholohiia osobystosti, vypusk 42. 113-118. Kyiv.
- Blokhina, I.O. (2021). *Psykhologichni prychny vynyknennia tryvozhnosti u studentiv. [Psychological causes anxiousness of students.]*. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, Seriiia PSYKhOLOHIIa. Vypusk 4. 82-86.
- Vyshnovskiy, V., Levytska, N. (2021). *Systema psykhodiahnostyky ta psykhokorektsii posttravmatychnykh rozladiv u uchasnykiv boiovykh dii. [System of psychodiagnosis and psychocorrection of post-traumatic disorders in combatants]*. Kyiv.
- Harkavenko, N.V., Doskach, S. (2019). *Tryvozhnist v umovakh sotsialnykh transformatsii u suspilstvi. [Anxiety in conditions of social transformations in society]*. Vziato z <https://www.psytir.org.ua/upload/journals/3.25/authors/2019.pdf>.

- Korolchuk, M.S., Krainiuk, V.M. (2009). *Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychnykh ta ekstremalnykh umovakh. [Social and psychological support of activities in normal and extreme conditions]*. Kyiv: Nika-Tsentr.
- Mykhailov, B.V., Chuhunov, V.V., Kurylo, V.O. ta in. (2014). *Posttravmatychni stresovi rozlady. [Post-traumatic stress disorders]*. Kharkiv: KhMAPO.
- Osyka O.V., Osyka K.S. (2016). *Teoriia i praktyka psykhhokorektsiinoi roboty. [Theory and practice of psychocorrective work.]* Sloviansk.
- Petrenko, V. Ye. (2013). *Psykhologichni pidkhody do korektsii tryvozhnosti osobystosti. [Psychological approaches to the correction of personality anxiety]*. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykhologichni nauky. Vypusk 42. 174-180.
- Romanovska, D.D, Ilashchuk, O.V. (2014). *Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psykholohichni aspekty. [Prevention of post-traumatic stress disorders: psychological aspects]*. Chernivtsi: Tekhnodruk.
- Seliukova, T.V. (2016). *Psykhologichna diahnozyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv. [Prevention of post-traumatic stress disorders: psychological aspects]*. Kharkiv.: NUTsZ Ukrainy.
- Sele, H. (2016). *Stress bez dystressa. [Stress without distress]*. Zhurnal nevrolohii im. B.M. Mankovsoho, №1. 78-89.
- Tryvozhnist. [Anxiety]. Tsentr hromadskoho zhyttia. Vziato z <https://healthcenter.od.ua/psychichne-zdorovya/tryvozhnist/>.
- Tryvozhni rozlady – tse [Anxiety disorders are] / MozOk. Vziato z <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3163-trivozhn-rozladi--tce>.
- Turykina, O. L. (2017). *Psykhologhiia travmuichykh sytuatsii. [Psychology of traumatic situations]*. Kyiv: DP Vyd. dim Personal.
- Froid, Z. (2015) *Vstup do psykhoanalizu [Introduction to psychoanalysis]*. Pereklad z nimetskoi: P. Tarashchuk. Kharkiv: KSD.
- Kharchenko, V. Ye., Shuhai, M. A. (2015). *Psykhologichna diahnozyka ta korektsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu osobystosti. [Psychological diagnosis and correction of post-traumatic stress disorder of personality]*. Ostroh : Vydavnytstvo NU «Ostrozka akademiia».
- Khorny, K. (2018). *Samoanalyz. [Self-analysis]*. M. : «Kanon +» : ROOY «Reablytatsyia».
- Yak vporatysia z tryvohoiu. Tryvozhni rozlady [How to deal with anxiety. Anxiety disorders] / MozOk . Vziato z <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3977-yak-vporatysya-z-trivogoyu>*
- Yastochkina, I. (2020). *Osobystisna tryvozhnist yak sotsialno-psykholohichna problema. [Personal anxiety as a socio-psychological problem]*. Lviv. Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii 12: Psykhologichni nauky. Vypusk 6.165–170.

PSYCHOCORRECTION OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDERS: ANXIETY AND ITS OVERCOMING

Julia Gumeniuk

Postgraduate Student at the Department of
Psychology and Social Work,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-1532-4521>

Oksana Oleksiuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Special Education,
V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University
<https://orcid.org/0000-0002-5527-3861>

Nina Harkavenko

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
at the Department of Psychology,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
<https://orcid.org/0000-0001-7179-2242>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.344>

Abstract. *The current situation in Ukraine during the war is actively discussed by various scientific communities. It is logical that there is a significant increase in mental disorders and a number of psychological problems of the country's population. As a result, representatives of mental health care and medicine in general will have to work with this, as well as take into account new realities when obtaining higher medical education.*

Post-traumatic stress disorder can be seen in people who have survived a certain disaster, natural disaster, accident, crime, war, assault, child theft, among others, and in people who witnessed such events and those who deal with the consequences situations. During an extreme situation or stress, the human body undergoes a significant depletion of protective forces. Also, in the absence of the resources of the human body to master any of the above extraordinary events to life experience, mental disorders of a psychogenic nature may arise, in particular, post-traumatic stress disorder. It arises as a result of a mismatch between external threatening factors and the internal individual resources of a person to overcome them. Then there are negative changes in personality and deterioration of health in general. Anxiety threatens emotional exhaustion, loss of working capacity, may indicate disharmonious personality functioning. After being in extreme situations, a person needs special attention, support and psychocorrective help. Depending on how psychocorrection of these disorders was carried out, the effectiveness of overcoming anxiety depends.

Keywords: *post-traumatic stress disorder, trauma, stress, disorders, anxiety, psychological correction, emotional intelligence.*

Стаття надійшла до редакції 07.05. 2023 р.

УДК 159.98:796/799:[159.942-057.875:159.944.4]

Джеджера Ольга

старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0001-5471-703X>

Юрчук Олексій

канд.пед.наук, доцент кафедри
дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти,
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-4764-1783>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.341>

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТРЕСУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті актуалізується необхідність здійснення психологічної корекції емоційних переживань в умовах стресу здобувачів вищої освіти, що потребує оновлення підходу до вибору засобів здійснення такої корекції, в тому числі за допомогою адаптивної фізичної культури. Уточнено поняття емоційних переживань як динамічної системи, що базується на відчуттях і сприйманні, які викликають емоційні та когнітивні реакції та проявляються у ставленні, впливають на прийняття рішення і реалізацію їх в діяльності; проаналізовано вплив емоційних переживань на життя та діяльність людини. Підкреслено необхідність здійснення психологічної корекції емоційних станів негативної модальності, передусім стресових станів, які проявляються в інтелектуальних, поведінкових, фізіологічних на емоційних ознаках, висвітлено важливість формування емоційної стійкості особистості як ресурсного психічного стану, що проявляється в здатності зберігати високу функціональну активність в умовах стресу, фрустрації, здатності до високого рівня емоційної саморегуляції. Охарактеризовано експериментальне дослідження, проведене з метою встановлення рівнів емоційної стійкості та рівнів стресу здобувачів вищої освіти, а також вираженості ознак стресу за різними групами симптомів; проведено кореляційний аналіз взаємовпливу показників емоційної стійкості та показників стресу. Обґрунтовано доцільність використання в процесі психологічної корекції емоційних переживань в стані стресу з метою формування емоційної стійкості особистості засобів фізичної культури, спрямованих на оздоровлення людини, формування інтересів, мотивів, потреб, звичок, сприяння розвитку вищих психічних функцій, вихованню та самовихованню особистості, забезпечення самореалізації особистих здібностей людини.

Ключові слова: емоції, емоційні переживання, стрес, емоційна стійкість, ознаки стресу, психологічна корекція, фізична культура, засоби фізичної культури.

Постановка проблеми. Щойно людство почало оговтуватись від наслідків пандемії, як в Україну прийшло нове жахливе лихо – повномасштабна війна. Воно принесло в життя українців смерть і страждання, у почуття – горе і ненависть до ворога. Війна докорінно змінила життя людей у нашій країні і не могла не вплинути на адаптивні можливості їхньої емоційної сфери.

Особливо вразливими для такого впливу є емоційні переживання дітей та молоді. Зокрема зазначені суспільні зрушення призвели до підвищення рівня стресу та зниження

рівня емоційної стійкості студентів, що потребує психологічної корекції. Відтак набуває особливо важливого значення психокорекція емоційних переживань здобувачів вищої освіти. Одним із ефективних шляхів психологічного коригування емоційних переживань є використання засобів фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Дослідниками доведено (Літвякова, Ханецька), що емоційні процеси мають істотний вплив на діяльність та якість життя людини, оскільки є енергетичною основою активності особистості, визначниками якісної та кількісної характеристик поведінки, забезпечують селективність сприймання об'єктів середовища, які мають значення та впливають на їх оцінку (2017, с. 806). Вивченню особливостей емоційних переживань присвячено праці Давискиби, Кириленко, Крюгера, Родіної, Семиченко та ін. Емоційні переживання здебільшого презентуються як динамічна система, що базується на відчуттях і сприйманні, які викликають емоційні та когнітивні реакції та проявляються у ставленні, впливають на прийняття рішень і реалізацію їх в діяльності (Джеджер, 2019).

Необхідність психологічної корекції емоційних переживань, які можуть проявлятися у емоційних станах негативної модальності, в тому числі стресових реакціях, та формування оптимальних ресурсних психічних станів обґрунтовувалася в працях таких дослідників, як Доценко, Ігумнова, Каряки, Курило, Терещенко та ін. Адже ресурсні емоційні стани, в тому числі емоційна стійкість (Кудінова, Пилипенко, Султанова, Шевчишина та ін.), є основою для «збереження цілісності особистості та успішного подолання нею складних життєвих обставин» (Ігумнова, Курило, 2017, с.798).

Можливостям психологічної корекції стресових і постстресових станів засобами фізичної культури присвятили свої праці Гета, Калашник, Конова, Лавор, Христенко. У працях цих авторів доведено терапевтичне значення фізичних навантажень та їх позитивний вплив на зміну настрою, зниження рівнів показників стресу: тривожності, хвилювання, нервово-м'язового напруження тощо.

Водночас варто підкреслити, що хоча зазначена проблема аналізується науковцями, є ще окремі його аспекти, які потребують додаткового вивчення. До них, зокрема, належить питання використання засобів адаптивної фізичної культури в психокорекції емоційних переживань здобувачів вищої освіти.

Мета статті полягає в аналізі можливостей використання в психологічній корекції емоційних переживань здобувачів вищої освіти в умовах стресу засобів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Окрім того, що емоційні переживання здійснюють репрезентативну функцію в індивідуальній свідомості та регулятивний вплив на особистісний вибір цілей та мотивів діяльності (Лерш, 2001), вони є чинником смислоутворення (Семиченко, 1996), виступають в якості особливого внутрішнього психічного явища, що має різний психоенергетичний потенціал, який слугує детермінантою функціонування всіх підсистем психіки (Варій, Ортинський, 2007). Завдяки своєму афективному характеру емоційні переживання беруть участь у виробленні ставлення до будь-якої життєвої ситуації, створюють емоційний фон всього, що сприймається.

В сучасних умовах здобувачам вищої освіти нерідко притаманні негативні емоційні переживання, викликані об'єктивними суспільними обставинами (пандемія, війна, страх за себе та за долю близьких тощо). Такі тривалі емоційні переживання проявляються у формі стресу, що супроводжується великою кількістю симптомів інтелектуального, поведінкового, фізіологічного та емоційного характеру. Стрес, як зауважує Булах (2014), є неспецифічною відповіддю організму людини на зміну умов, що потребують пристосування. В стані стресу порушується перебіг пізнавальних процесів, виникають неадекватні емоційні реакції, спостерігаються порушення координації рухів, дезорганізовується та гальмується вся діяльність.

Важливу роль у стабілізації емоційних переживань у стані стресу відіграє емоційна стійкість особистості – інтегративна властивість особистості, що відображає схильність до емоційної рівноваги і є здатністю перебороти зайві емоційні навантаження без значної школи для психіки (Анікеєнко, 2007), яку можна сформулювати за допомогою психологічної корекції.

Ігумнова та Курило (2017) виокремили основні стратегії такої корекції – це: підтримка адаптивних навичок «Я»; зменшення уникнення, формування позитивного ставлення до стану; робота з психотравмуючими ситуаціями. Реалізація кожної із зазначених стратегій пов'язана з використанням низки методів, спрямованих на усунення негативних наслідків емоційних переживань: освітніх, методів соціальної підтримки та соціальної інтеграції, методів формування холистичного ставлення до здоров'я (Ігумнова, 2017, с. 799). Оскільки психічні якості особистості, зокрема ті, що стосуються стабілізації її емоційної сфери особистості, посилення емоційної стійкості, знаходяться під впливом фізичного стану особистості, викликають інтерес можливість останньої групи методів, які передбачають фізичну активність, правильне харчування, відмову від вживання психотропних речовин, виявлення та активізацію тих здібностей, які стають підґрунтям для ефективного й швидкого відновлення після перенесених психотравмуючих подій.

Згідно з поглядами Левшунової (2015), активність забезпечує цілісність психічного розвитку особистості, сприяє її соціальним, когнітивним, емоційним досягненням. Цю думку підтримує Шалар та називає рухову активність «необхідною умовою для підтримання і розвитку оптимальних фізичних і психічних якостей із використанням різноманітних форм, методів і засобів фізичної культури з психофізіологічної позиції» (2003, с. 7)

Забезпечити рухову активність в процесі психологічної корекції емоційних переживань здобувачів вищої освіти можливо, використовуючи засоби фізичної культури. Як стверджують Христенко і Калашник (2022), заняття фізичною культурою позитивно впливають на емоційну сферу людини на біохімічному (покращення настрою під час фізичних вправ через вивільнення ендорфінів) та психологічному (відволікання від негативних думок) рівнях, допомагають звільнитись від тривожності та стресу.

За переконаннями Конової (2012), фізичні навантаження допомагають не тільки долати, але й попередити стресовий стан шляхом підвищення загального емоційного фону і сприяти таким чином позитивним змінам у психіці загалом, успішнішому функціонуванню людини.

Вагомі аргументи на користь висловленого твердження наводить Лавор (2015), яка експериментально довела, що рівень фізичної підготовленості здобувача освіти значною мірою позначається на стійкості здобувача до емоційно напруженої навчальної праці: достатні фізичні навантаження допомагають регулювати гостроту емоційних переживань і, навпаки, навпаки, нехтування фізичними вправами призводить до зниження опірності стресу.

Теоретичні здобутки науковців стосовно необхідності психологічної корекції емоційних переживань здобувачів вищої освіти в умовах стресу здобули підтвердження в експериментальному дослідженні, що проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету на початку 2023 року із залученням студентів спеціальностей 054 «Психологія» та 012 «Дошкільна освіта».

Програма дослідження передбачала вивчення рівня емоційної стійкості обстежуваних (методика «Прогноз» (за Бодровим), а також рівня стресу, характерних ознак його структури (Тест на визначення рівня стресу (за Щербатих). Після цього визначалися напрямки та тіснота кореляційних зв'язків між рівнем емоційної стійкості, рівнем стресу, вираженістю інтелектуальних, фізичних, поведінкових та емоційних його ознак (метод кореляції).

Метою використання методики «Прогноз» (за Бодровим) було виявлення окремих початкових симптомів порушень особистості, оцінка ймовірності їх розвитку та прояву в діяльності та поведінці, виявлення осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості (НПН).

В результаті проведеного аналізу отриманих даних було встановлено, що майже половина учасників експерименту (43,9%) мають рівень емоційної стійкості, що є меншим за задовільний: дуже низький рівень було виявлено в 19,5% обстежуваних, низький рівень – в 24,4% учасників експерименту. У 39,0% студентів було констатовано задовільний рівень досліджуваного показника, в 17,1% – високий рівень (рис. 1).

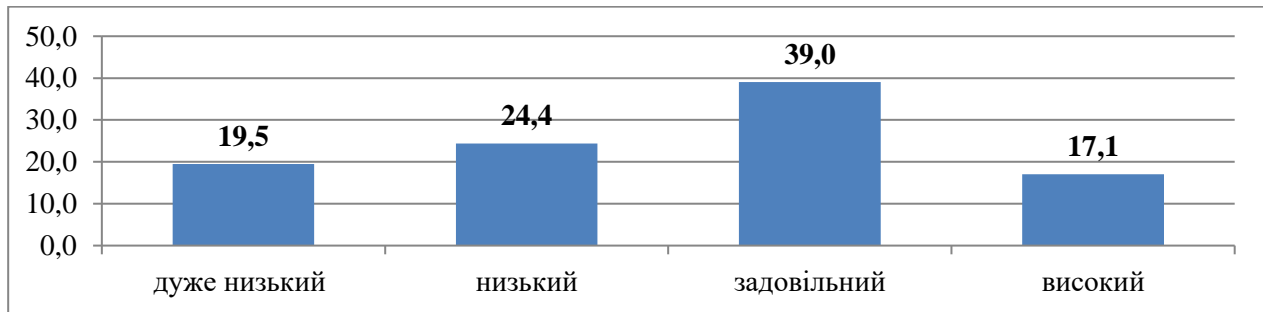


Рис.1. Рівні емоційної стійкості здобувачів вищої освіти, %

Таким чином, в 43,9% здобувачів вищої освіти, що брали участь в експерименті існувала вірогідність виникнення нервово-психічних зривів, що могло бути спровокованим будь-якими екстремальними ситуаціями. Емоційний стан таких досліджуваних супроводжувався підвищеною знервованістю, дратівливістю. Також спостерігались такі зміни, як зниження працездатності, підвищена втомлюваність, труднощі в запам'ятовуванні, концентрації уваги, порушення сну, погане фізичне самопочуття.

Визначення загального рівня стресу, оцінка його інтелектуальних, поведінкових, емоційних та фізіологічних ознак здійснювались за допомогою тесту на визначення рівня стресу (Щербатих). Згідно з отриманими результатами було встановлено, що помірний стрес переживали більше третини опитуваних (39,0%), сильний та дуже сильний стрес – відповідно 29,3% та 2,4% опитуваних. 22% учасників експерименту характеризувались низьким рівнем стресу і лише 7,3% студентів не перебували під його впливом (рис. 2).

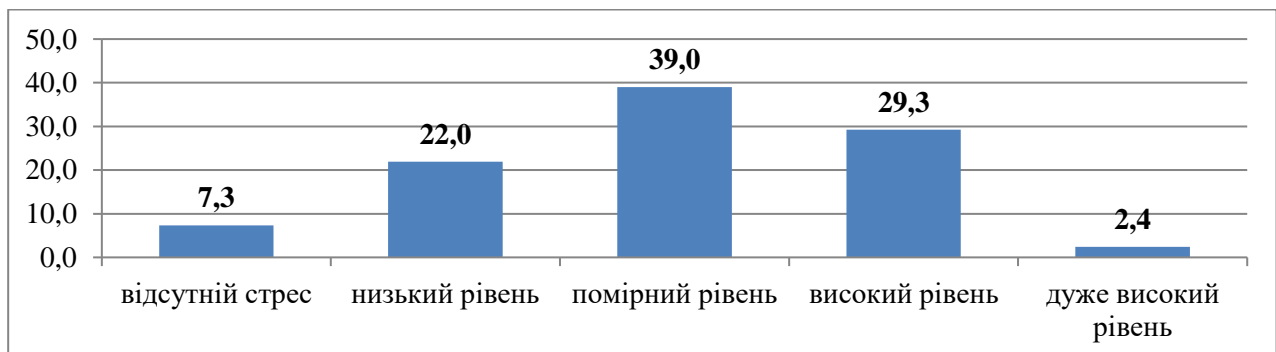


Рис. 2. Рівні стресу здобувачів вищої освіти, %

Отримані дані підтвердили наявність вираженого сильного напруження фізіологічних та емоційних систем організму більше ніж в 70% досліджуваних.

Високий рівень інтелектуальних симптомів відзначався в 26,8%, середній рівень – в 51,2%, низький рівень – в 22,0% опитуваних (рис. 3).

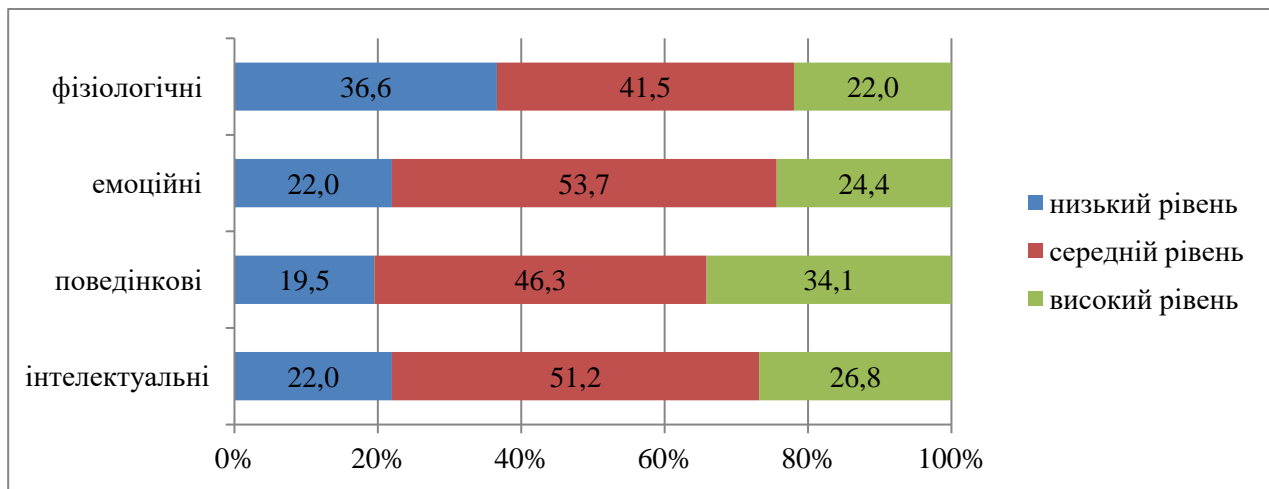


Рис.3 Вираженість ознак стресу в здобувачів вищої освіти (у %)

Результати, представлені на рис. 3, свідчили про велику кількість здобувачів вищої освіти, які мали труднощі із зосередженням уваги та пам'яттю, робили помилки, марно концентрували свої думки навколо однієї проблеми тощо.

Дослідження за вираженістю поведінкових ознак стресу дало змогу виявити 34,1% учасників експерименту з високим рівнем показника, в яких спостерігались низька продуктивність діяльності, порушення сну, безсоння, зростання кількості помилок при виконанні звичних дій, підвищення конфліктності, переїдання або втрата апетиту, уповільнення чи пришвидшення мовлення, постійний брак часу як на виконання необхідних справ, так і на спілкування з близькими та друзями, втрата інтересу до власного зовнішнього вигляду тощо. Середній рівень вираженості поведінкових ознак стресу був констатований у 46,3% опитуваних, низький – у 19,5% здобувачів.

За емоційними ознаками стресу було встановлено: високий рівень – в 24,4% учасників експерименту, середній та високий – відповідно в 53,7% та 24,4% досліджуваних. Здобувачі вищої освіти із високим рівнем зазначеного показника визначались підвищеною тривожністю та занепокоєністю, підозрілістю, переважанням похмурого настрою, дратівливістю, нападами гніву, інколи – навпаки: байдужістю та «емоційною тупістю». Їм були притаманні зниження рівня задоволеності життям та почуття впевненості в собі, поява почуття провини, незадоволеності собою.

Фізіологічні ознаки стресу високого рівня відчували 22,0% учасників дослідження, в яких з'явилися такі симптоми, як зниження чи підвищення артеріального тиску, неритмічність або прискорення серцевих скорочень, порушення процесів травлення, відчуття напруження в м'язах, судоми, тремор, підвищена стомлюваність, прояви алергії, підвищена пітливість, шкірні висипання, швидка зміна маси тіла, часті нездужання. Середній та низький рівень фізіологічних ознак стресу було констатовано відповідно в 41,5% та 36,6% учасників дослідження.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками емоційної стійкості та показниками стресу (за коефіцієнтом r -кореляції Пірсона) дав змогу встановити, що при підвищенні рівня стресу відбувається за низької емоційної стійкості ($r=-0,41$). Найбільш виражено на підвищення рівня стресу впливають підвищення фізіологічних симптомів стресу ($r=0,80$), поведінкових ознак ($r=0,76$), емоційних симптомів ($r=0,75$), інтелектуальних ознак ($r=0,67$) стресу.

З метою покращення отриманих результатів нами було запропоновано фізкультурний комплекс, який складався із елементів гігієнічної гімнастики та психогімнастичних вправ (наприклад, «Релаксація на контрасті», «Піджак на вішалці», «Ритмічне дихання», «Рахунок», «Стирання інформації», «Ворона на шафі», «Настрій» тощо) та елементів хореографії, які проводились щоденно упродовж 20 хвилин. Окрім того ми розробили комплекси загальнорозвивальних вправ ранкової гімнастики для здобувачів вищої освіти на 30 хвилин та 1-хвилинний комплекс вправ для періодичного розвантаження та зняття емоційного напруження, які рекомендували виконувати самостійно.

Роботи з використання засобів фізичної культури в процесі психокорекції емоційних переживань здійснювалась із дотриманням принципів свідомості та активності, індивідуалізації, доступності, послідовності вивчення вправ під час занять, диференційно-інтегральних оптимумів, систематичності, чергування, міцності (Волкожа, Чухрай, 2021).

У результаті застосування цих засобів було констатовано зменшення на 12,4% числа здобувачів освіти з дуже низьким та низьким рівнями емоційної стійкості та поповнення групи студентів із задовільним рівнем згаданої якості. Водночас відбулись зміни у показниках стресу учасників експерименту – зменшилась на 11% кількість тих із них, котрі характеризувались високим рівнем, що призвело до зростання числа студентів з помірним та низьким рівнями.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Сучасна суспільна ситуація є надзвичайною і зумовлює негативні переживання у здобувачів вищої освіти, які нерідко концентруються у стресі. Це порушує ритм навчальної діяльності та її продуктивність, впливає на здоров'я і якість життя. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми може бути стабілізація (оптимізація) емоційних переживань молодих людей через підвищення їхньої емоційної стійкості, що у зворотному порядку корелює з рівнем стресу. Результативним засобом підвищення емоційної стійкості може бути фізична культура, заняття якою допомагають покращити настрій, зняти емоційне напруження і стабілізувати емоційні переживання особистості у різноманітних обставинах, у тому числі в тих, які призводять до стресу.

Перспективи подальших розвідок бачимо у розробленні комплексної корекційної програми стабілізації емоційних переживань здобувачів вищої освіти в умовах стресу.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Анікеєнко, М. І. (2007). Аналітичний погляд на теоретико-методологічні підходи до визначення емоційної стійкості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 3, 11-18.
- Булах, В. П. (2014). Стрес та його вплив на організм людини. *Медсестринство*, 3, 10-15.
- Варій, М. Й. (2007). *Розуміння емоцій і почуттів. Основи психології і педагогіки*. Київ: Центр учбової літератури.
- Волкожа, Л. С., Чухрай, А. Д., & Семерджин, М. Г. (2021). Зміст, завдання та принципи адаптивної фізичної культури та спорту. Адаптивна фізична культура в системі освіти. *Актуальні проблеми спорту, фізичного виховання, здоров'я людини*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, м. Миколаїв, 28-29 жовтня 2021 року, 243-249.
- Джеджер, О. В. (2019). Емоційні переживання як детермінуючий чинник результативності навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*, 12, 60-66.
- Ігумнова, О. Б., & Курило, О. В. (2017). Програма психокорекції негативних емоційних станів осіб у складних життєвих ситуаціях. *Молодий вчений*, 11(51), 798-801.
- Конова, Л. А. (2012). Психологічна корекція постстресового стану студентів засобами фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 80-83.

- Лавор, Н. (2015). Засоби фізичної культури в регулюванні психоемоційного і функціонального стану студентів в екзаменаційний період. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 19, 230-235.
- Левшунова, К. В. (2015). *Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільників*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.
- Лерш, Ф. (2001). *Розуміння особи у психології. Гуманістична психологія. Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.* Київ: Пульсари.
- Літвякова, І. А., & Ханецька, Н. В. (2017). Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Молодий вчений*, 11(51), 806-809.
- Семиченко, В. А. (1996). *Психологія емоцій*. Луганск: НПФ «Осирис».
- Христенко, Д. О., & Калашник, Д. С. (2022). Фізична активність як чинник емоційної стійкості майбутніх учителів фізичної культури. *На урок*. Взято з <https://naurok.com.ua/fizichna-aktivnist-yak-chinnik-emociyno-stiykosti-maybutnih-uchiteliv-fizichno-kulturi-284848.html>.
- Шалар, О. Г. (2003). Ефективний шлях поліпшення рухової активності підлітків – процесуально-діяльнісний етап самостійних занять фізичними вправами. *Теорія та методика фізичного виховання*. 4, 6-12.

REFERENCES

- Anikeenko, M. I. (2007). Analitichniy poglyad na teoretiko-metodologichni pidkhodi do viznachennya emotsiynoi stiykosti [An analytical view of theoretical and methodological approaches to the definition of emotional stability]. *Problemi ekstremalnoi ta krizovoi psikhologii*, 3, 11-18. [in Ukrainian].
- Bulakh, V. P. (2014). Stres ta yogo vpliv na organizm lyudini [Stress and its impact on the human body]. *Medsestrinstvo*, 3, 10-15. [in Ukrainian].
- Variy, M. Y. (2007). *Rozuminnya emotsiy i pochuttiv. Osnovi psikhologii i pedagogiki [Understanding emotions and feelings. Basics of psychology and pedagogy]*. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury. [in Ukrainian].
- Volkozha, L. S., Chukhray, A. D., & Semerdzhin, M. G. (2021). Zmist, zavdannya ta printsipi adaptivnoi fiziichnoyi kulturi ta sportu. Adaptivna fiziichna kultura v sistemi osviti [Content, tasks and principles of adaptive physical culture and sports. Adaptive physical culture in the education system]. *Aktualni problemi sportu, fiziichnogo vikhovannya, zdorov'ya lyudini. Materiali Vseukraïnskoi naukovo-praktichnoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta molodikh uchenikh, m. Mikolaïv, 28-29 zhovtnya 2021 roku*, 243-249. [in Ukrainian].
- Dzhedzhera, O. V. (2019). Emotsiyni perezhivannya yak determinuyuchiy chinnik rezultativnosti navchalnoi diyalnosti studentiv [Emotional experiences as a determining factor in the effectiveness of students' educational activities]. *Psikhologiya: realnist i perspektivi*, 12, 60-66. [in Ukrainian].
- Igumnova, O. B., & Kurilo, O. V. (2017). Programa psikhokorektsii negativnikh emotsiynikh staniv osib u skladnikh zhittevikh situatsiyakh [Program of psychocorrection of negative emotional states of persons in difficult life situations]. *Molodiy vcheniy*, 11(51), 798-801. [in Ukrainian].
- Konova, L. A. (2012). Psikhologichna korektsiya poststresovogo stanu studentiv zasobami fiziichnogo vikhovannya [Psychological correction of the post-stress state of students by means of physical education]. *Pedagogika, psikhologiya ta mediko-biologichni problemi fiziichnogo vikhovannya i sportu*, 80-83. [in Ukrainian].
- Lavor, N. (2015). Zasobi fiziichnoyi kulturi v reguluyuvanni psikhoyemotsiynogo i funktsionalnogo stanu studentiv v ekzamenatsiyniy period [Means of physical culture in regulating the

- psycho-emotional and functional state of students during the examination period]. *Fizichna kultura. sport ta zdorov'ya natsii*, 19, 230-235. [in Ukrainian].
- Levshunova, K. V. (2015). *Rukhova aktivnist yak chinnik psikhichnogo blagopoluchchya doshkilnikiv [Motor activity as a factor of mental well-being of preschoolers]*. (Dys. kand. psikhol. nauk). Institut psikhologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraini, Kyiv. [in Ukrainian].
- Lersh, F. (2001). *Rozuminnyya osobi u psikhologii. Gumanistichna psikhologiya. T. 1. Gumanistichni pidkhodi v zakhidniy psikhologii KhKh st. [Understanding the personality in psychology. Humanistic psychology. T.1. Humanistic approaches in Western psychology of the 20th century]*. Kyiv: Pulsari. [in Ukrainian].
- Litvyakova, I. A., & Khanetska, N. V. (2017). Doslidzhennya vplivu emotsiy na stan osobistosti [Study of the influence of emotions on the state of personality]. *Molodiy vcheniy*, 11(51), 806-809. [in Ukrainian].
- Semichenko, V. A. (1996). *Psikhologiya emotsiy [Psychology of emotions]*. Lugansk: NPF «Osiris». [in Russian].
- Khristenko, D. O., & Kalashnik, D. S. (2022). Fizichna aktivnist yak chinnik emotsiynoї stiykosti maybutnikh uchiteliv fizichnoї kulturi [Physical activity as a factor of emotional stability of future teachers of physical culture]. *Na urok*. Vzyato z <https://naurok.com.ua/fizichna-aktivnist-yak-chinnik-emociyno-stiykosti-maybutnih-uchiteliv-fizichno-kulturi-284848.html>. [in Ukrainian].
- Shalar, O. G. (2003). Efektivniy shlyakh polipshennya rukhovoї aktivnosti pidlitkiv – protsesualno-diyalnisniy etap samostiynikh zanyat fizichnimi vpravami [An effective way to improve the motor activity of adolescents is the procedural and activity stage of independent physical exercises]. *Teoriya ta metodika fizichnogo vikhovannya*, 4, 6-12. [in Ukrainian].

POSSIBILITIES OF USING PHYSICAL CULTURE IN THE PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF THE EMOTIONAL EXPERIENCES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CONDITIONS OF STRESS

Olga Dzhedera

Senior lecturer at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State Humanitarian University
<https://orcid.org/0000-0001-5471-703X>

Oleksiy Yurchuk

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of
preschool pedagogy and psychology
and special education
Rivne State Humanitarian University
<https://orcid.org/0000-0002-4764-1783>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.341>

Abstract. *The article highlights the need for psychological correction of emotional experiences in stressful conditions of higher education students, which requires updating the approach to the selection of means of such correction, including with the help of adaptive physical culture. The concept of emotional experiences as a dynamic system based on sensations and perceptions, which cause emotional and cognitive reactions and are manifested in attitudes,*

influence decision-making and their implementation in activities, is clarified; the impact of emotional experiences on human life and activity is analyzed. The need for psychological correction of emotional states of negative modality, primarily stressful states, which are manifested in intellectual, behavioral, physiological and emotional signs is emphasized, the importance of the formation of emotional stability of the individual as a resourceful mental state, which is manifested in the ability to maintain high functional activity in conditions of stress and frustration, is highlighted, ability to a high level of emotional self-regulation. An experimental study conducted with the aim of establishing the levels of emotional stability and stress levels of students of higher education, as well as the severity of signs of stress according to different groups of symptoms, is characterized; a correlational analysis of the mutual influence of indicators of emotional stability and indicators of stress was carried out. The expediency of using in the process of psychological correction of emotional experiences in a state of stress for the purpose of forming the emotional stability of the individual, the means of physical culture, aimed at improving the health of a person, forming interests, motives, needs, habits, promoting the development of higher mental functions, education and self-education of the individual, ensuring the self-realization of personal human abilities.

Keywords: *emotions, emotional experiences, stress, emotional stability, signs of stress, psychological correction, physical culture, means of physical culture.*

Стаття надійшла до редакції 16.04.2023 р.

УДК 159.922.73 : 159.947.5 : 2-186

Єрмакова Наталія

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

<https://orcid.org/0000-0001-6163-8313>DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.325>

ПРОЯВИ СУЇЦИДАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Анотація. Війна, кризові процеси у суспільно-політичному житті України та економіці негативно вплинули на збільшення кількості самогубств. Особливо тривожним є зростання випадків суїцидальної поведінки серед молоді. У статті представлено результати дослідження чинників, які впливають на формування суїцидальних тенденцій у підлітковому віці. Виявлено рівневу динаміку суїцидальності у молодшому і старшому підлітковому віці.

Обробка результатів дослідження, з використанням *t*-критерію Ст'юдента, підтвердила статистичну значущість тенденції до зменшення кількості респондентів з відсутністю суїцидальних проявів від молодшого до старшого підліткового віку ($t = 2,40$ $p \leq 0,05$), що свідчить про наявність негативної динаміки зростання інтенсивності схильності до суїциду у підлітків. Серед діагностованих нами суїцидогенних чинників чільне місце за ступенем прояву як у молодших, так і у старших підлітків посідають стосунки з оточуючими, проблема втрати сенсу життя, а також – гроші та проблеми з ними. Виявлена негативна тенденція потребує розробки ефективної системи профілактичної та корекційної роботи з потенційними суїцидентами-підлітками.

Ключові слова: суїцид, суїцидальні тенденції, суїцидальність, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Навмисне самоушкодження зі смертельним фіналом (суїцид), яке являє собою відкритий прояв саморуйнівної поведінки – актуальна проблема сучасності, характерна для багатьох економічно розвинутих країн, розповсюджена серед молоді, матеріально забезпечених людей, які не страждають фізичними та психічними хворобами, алкоголізмом або потерпають від нужди. Війна, кризові процеси у суспільно-політичному житті України та економіці також негативно вплинули на збільшення кількості самогубств. За даними Державного комітету статистики 2021 р., Україна увійшла в групу країн з високим рівнем суїцидальної активності (5914 громадян закінчили життя самогубством, у середньому – 22 самогубства на 100 тисяч населення на рік, починаючи з 2015 р.). Особливо тривожним є зростання випадків суїцидальної поведінки серед молоді (найбільша кількість зареєстрованих суїцидальних спроб припадає на вік від 14 до 29 років, а найбільша кількість спроб вдалого суїциду – серед підлітків у віці до 14 років). Підлітки, з притаманною їм високою навіюваністю, емоційною лабільністю, імпульсивністю, опинившись у ситуації фрустрованості значущих потреб та невизначеності, часто вдаються до соціально-дезадаптивної поведінки. Отже, розробка проблеми психологічних особливостей схильності до суїциду у підлітковому віці набуває особливої теоретичної і практичної актуальності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Ідея дослідження самогубства як психологічного феномену не нова. Проблемою суїцидальної поведінки займалися такі провідні зарубіжні дослідники, які розглядали самогубство з різних позицій (біологічної, психологічної, соціальної, психодинамічної, гуманістичної, екзистенційної):

Еміль Дюркгейм (сформулював соціологічну теорію самогубства, розглядаючи його як прояв взаємодії людини та суспільства), *Зигмунд Фрейд* (обґрунтував психологічну концепцію суїциду і вважав основною причиною суїцидальності порушення психосексуального розвитку особистості), *Карен Хорні* (розробила психодинамічну теорію самогубства, розглядаючи прояв суїцидальної поведінки як наслідок непорозуміння при внутрішньо особистісному конфлікті), *Карл Роджерс* (представник гуманістичної теорії, який трактує самогубство як результат втрати особистістю контакту з реальністю), *Віктор Франкл*, *Альфред Ленгле* (представники екзистенційної теорії, згідно з якою основною причиною самогубства є «екзистенційний вакуум», втрата сенсу життя) та інші.

Самогубство, як психологічний феномен, досліджували у сучасній вітчизняній психології такі науковці: Шавровська, Гончаренко, Мельникова (2002), Вашека (2005; 2006), Лебедев, Назаров, Садковий (2007), Титаренко (2011), Федоренко (2011), Корольчук (2014), Сорока & Токова (2014), Царькова (2014), Музиченко (2017), Музиченко & Ткачук (2017) та інші. Як зазначають Федоренко (2011), Титаренко (2011), Корольчук (2014), суїцидальні тенденції у підлітків можуть з'явитися в особливо важких ситуаціях. Вони рідко бувають результатом свідомого вибору, частіше – бажанням втекти від нестерпного душевного болю. Музиченко & Ткачук (2017) стверджують, що на відміну від молодшого школяра, для підлітка характерне розмежування понять життя та смерті, але емоційне ставлення до смерті абстрагується від власної особистості (особливо це властиво молодшим підліткам). Діти цього віку не стільки бажають померти, скільки викликати реакції у оточуючих, тому дуже часто підлітковий суїцид називають «криком про допомогу», який має на меті привернути до себе увагу.

Вашека (2005; 2006), Музиченко & Ткачук (2017), Сорока & Токова (2014), Царькова (2014), досліджуючи підліткові суїциди, відзначили, що у суїцидальних діях, які скоюються молодими людьми, головну роль відіграє елемент наслідування. Підтвердження цьому можна знайти у великій кількості періодичних видань в яких час від часу зазначається про підлітковий суїцид, скоєний вслід за самогубством відомої людини. Значний негативний вплив на молоду людину мають також кінофільми, герої яких обирають самогубство як спосіб вирішення кризової ситуації. Комп'ютерні ігри, в яких герої мають змогу помирати та з'являтися знову, можуть також мати негативні наслідки. Серед соціальних характеристик суїцидентів-підлітків, на думку Сороки & Токової (2014), Царькової (2014), важливе місце займає безпритульність, зловживання алкоголем та наркотиками, безробіття батьків. Досить важко достовірно визначити передумови, які призводять до суїцидальних дій у підлітків, оскільки їм у більшій мірі, ніж усім іншим віковим категоріям властиві імпульсивність, нестійка самооцінка та нестабільний емоційний фон. Вчені Музиченко & Ткачук (2017), Музиченко (17) емпірично виявили найбільш розповсюджені мотиви суїцидальних тенденцій у підлітків, зокрема: нещасливе кохання; неповагу з боку оточуючих; сімейні конфлікти; страх кримінальної відповідальності або покарання; невдачі в навчанні. Дані останніх досліджень узгоджуються з результатами робіт Вашеки (2005; 2006), яка в результаті аналізу отриманих даних теж дійшла висновку, що загальними показниками суїцидального ризику для підлітків є: вживання психоактивних речовин, високий рівень агресивності та схильності до вандалізму, ранній досвід сексуальних відносин, схильність до ризикованої поведінки, низька самооцінка, членство в неформальній групі з асоціальною спрямованістю.

Більшість підлітків з суїцидальними тенденціями вважають себе самотніми, відзначають той факт, що їх ніхто не розуміє і не хоче зрозуміти. Вашека (2005) виділила чотири причини, які обумовлюють виникнення почуття самотності у підлітків: 1) усвідомлення себе як унікальної, неповторної особистості, яку ніхто не може зрозуміти; 2) відсутність достатньої кількості міжособистісних контактів з однолітками;

3) екзистенційна підліткова криза «сенсу життя»; 4) насильне утримання підлітка в будь-яких групах.

У цілому, дослідники Шавровська, Гончаренко, Мельникова (2002), Лебедев, Назаров, Садковий (2007), Федоренко (2011), Корольчук (2014), виділяють наступні ситуативні реакції підлітків, які можуть стати суїцидонебезпечними :

- реакція депривації, проявами якої є: пригнічення емоційної активності; втрата інтересу до занять, які раніше цікавили. На виникнення таких станів особистості впливає суворе, ортодоксальне виховання в сім'я, постійні покарання за будь-які порушення, відсутність теплої сімейної атмосфери;

- експлозивна реакція, яка характеризується: афективним напруженням, агресивністю, брутальністю, ворожістю до оточення;

- реакція самоусунення, з рисами соціальної та емоційної незрілості, інфантильність. Завдяки їй підліток намагається самоусунутись від конфлікту, результатом чого може стати самогубство.

Авторки Сорока & Токова (2014) зауважують, що підліткам нерідко притаманні згубні звички, однією серед яких є зловживання алкоголем, а згідно даних ВООЗ від 40 до 60% аутоагресивних вчинків здійснюють особи, які зловживають алкоголем. Стан алкогольного сп'яніння поглиблює кризову ситуацію, нагнітає відчуття безвихідності. Особливо згубно алкоголь впливає на молоду людину, в якій навички саморегуляції ще недостатньо сформовані і алкогольне сп'яніння легко може усунути перешкоди між суїцидальним задумом і його реалізацією.

У підлітковому віці суїцидальним тенденціям зазвичай передують депресія, ознаками якої у особистостей цього віку є: зниження успішності, конфліктність, вразливість, погане самопочуття. Дорослі сприймають ці симптоми переважно як результат розбещеності, лінощів і використовують різні засоби впливу, від яких молоді люди ще гірше себе почувають і депресивний стан поглиблюється. Дослідниця Федоренко (2011) запропонувала виділити різні варіанти підліткових депресій: дитячу, девіантну, іпохондричну, астеничну, депресивний синдром з переважанням типово підліткових симптомів, з типово депресивною симптоматикою. Депресивний стан при дитячому варіанті депресії проявляється в меншій рухливості дітей, дратівливості, плаксивості, втомлюваності, порушеннях сну і апетиту, інколи спостерігається фантазування на тему власної смерті. Приводом для замаху на життя можуть стати незначні конфлікти. При девіантному варіанті депресії підлітки здійснюють асоціальні вчинки, їх поведінка стає конфліктною, характеризується зухвалістю, сексуальними ексцесами. В цьому випадку погрози покарання спричиняють тривогу та страх, що підсилює суїцидальну небезпеку і мотивує до суїцидальної поведінки. Іпохондричний варіант депресії зумовлюють реальні неприємні відчуття у тілі, які з різних причин трактуються підлітками як симптоми невиліковного захворювання. Ознаками такого варіанту депресії є: тривожно-тужливий стан, дратівливість, почуття незахищеності та полишеності. Хворобливі відчуття заважають підлітку контактувати з однолітками, спричиняють відмову від навчання. Конфлікти, які при цьому виникають, сприймаються як безвихідні, зумовлюючи суїцидальні наміри. Ознаками астеничного варіанту депресії у підлітків виступають труднощі у навчанні, засвоєнні нової інформації, як наслідок – психомоторної загальмованості; погіршення пам'яті, здатності зосереджуватися. Все це спричиняє шкільні конфлікти, які переживаються підлітками дуже гостро, зважаючи на їх сенситивність і вразливість.

У клінічній картині депресивного синдрому у підлітковому віці переважають надцінні розмірковування про сенс життя і смерті негативного афективно-нав'язливого характеру. Дитина стає замкнутою, неприступною, відчуженою. Виникнення суїцидальних намірів в таких випадках не пов'язане з конфліктною ситуацією, не має психологічно

зрозумілого приводу. Замах на власне життя здебільшого є наслідком тривалих роздумів про сенс життя і смерті. Типово депресивну симптоматику характеризують: знижений настрій, сповільнення мислення, рухова загальмованість, тривожно-депресивні прояви. Посилення симптому тривоги, як зазначають Лебедев, Назаров, Садковий (2007), є показником високого суїцидального ризику.

Згідно досліджень Вашеки (2005; 2006), сімейні конфлікти також виступають вагомим чинником соціально-психологічної дезадаптації підлітка, девіантним проявом якої може стати суїцидальний вчинок, оскільки породжують відчай, розпач, почуття образи, ревності та ін. Найбільш небезпечними щодо виникнення суїцидальних намірів у дітей, на думку дослідниці, є: 1) сім'ї, зруйновані розлученням; 2) злочинні сім'ї, 3) сім'ї, обтяжені суїцидом когось із кровних родичів; 4) сім'ї з психопатологіями кровних родичів; 5) сім'ї з взаємозалежною поведінкою їх членів, аб'юзивними стосунками; 6) формально гармонійні сім'ї із глибоко прихованими конфліктами, які стають підґрунтям для формування низької самооцінки у їх членів і позбавляють їх здатності протидіяти кризовим ситуаціям. Частіше конфлікти виникають у родинах, позбавлених взаєморозуміння, взаємної толерантності, які будуються за егоїстичними розрахунками і зобов'язаннями.

Проте, незважаючи на певну кількість публікацій, слід наголосити на тому, що самогубство як явище недостатньо систематизоване у науковій літературі, оскільки існує безліч суперечливих концепцій суїцидальної поведінки. Проблема теоретичного та емпіричного вивчення схильності до суїциду підлітків також залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – дослідити психологічні особливості суїцидальності у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У експериментальному дослідженні психологічних особливостей суїцидальності брали участь учні 5-х класів (50 осіб) та учні 9-х класів (48 осіб) однієї з загальноосвітніх шкіл м. Суми.

Особливості прояву суїцидальності вимірювалися нами за допомогою двох основних методик: «Опитувальника суїцидальної поведінки» (авт. Вашеки, 2005) та «Методики виявлення суїцидального ризику у дітей» (авт. Шавровської, Гончаренко, Мельникової, 2002). Статистична достовірність отриманих даних обчислювалася шляхом використання t -критерію Ст'юдента для залежних вибірок.

Кількісні результати аналізу вікових особливостей проявів суїцидальності підлітків за методикою «Опитувальник суїцидальної поведінки», наведений у таблиці 1.

Таблиця 1.

Вікові особливості проявів суїцидальності у підлітковому віці

Прояви суїцидальних схильностей	Кількісні показники схильності до суїцидальності у підгрупах молодшого та старшого підліткового віку			
	вбірка 10-11 років N = 50		вбірка 14-15 років N = 48	
	абс.	%	абс.	%
суїцидальність відсутня	43	86	33	68,8
антивігальні переживання	3	6	5	10,4
суїцидальні фантазії	3	6	5	10,4
суїцидальне шантажування оточуючих	1	2	3	6,3
суїцидальні думки	0	0	2	4,2
суїцидальні задуми	0	0	0	0
суїцидальні наміри	0	0	0	0
самопошкодження	0	0	0	0
суїцидальна спроба	0	0	0	0

Отримані дані свідчать про зростання суїцидальності у старших підлітків в порівнянні з молодшими на 17,6 %. У 4,2% старших підлітків з'являються суїцидальні думки, що є пасивним проявом суїцидальної поведінки. Вони іще відсутні у молодших підлітків. Також серед проявів суїцидальності у старших підлітків порівняно з молодшими очевидне зростання антивітальних переживань та суїцидальних фантазій на 4,4%, а суїцидального шантажування – на 4,3%.

Методика Вашеки також дозволила нам виявити рівні прояву суїцидальної поведінки: високий (суїцидальні задуми, суїцидальні наміри, самопошкодження, суїцидальна спроба), середній (шантаж оточення суїцидальними намірами), низький (антивітальні переживання, суїцидальні фантазії), та повну відсутність суїцидальності.

Кількісні результати аналізу рівневої динаміки суїцидальності у підлітковому віці представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Вікові особливості рівнів суїцидальності в підлітковому віці

Рівні суїцидальних схильностей	Наповнюваність рівневих підгруп за показниками схильності молодших та старших підлітків до суїцидальності			
	вбірка 10-11 років N = 50		вбірка 14-15 років N = 48	
	абс.	%	абс.	%
високий	0	0	0	0
середній	1	2	5	10,4
низький	6	12	10	20,8
суїцидальність відсутня	43	86	33	68,8
всього	50	100	48	100

Розглянемо особливості рівнів суїцидальності в підлітковому віці. *Суїцидальність відсутня* у 86% респондентів 10-11 років та 68,8% респондентів 14-15 років.

Низький рівень суїцидальності. Характерний для 12% респондентів 10-11 років і 20,83% респондентів 14-15 років. Порівняно з благополучним попереднім рівнем, в якому повністю відсутні суїцидальні прояви, удосліджуваних, що знаходяться на цьому рівні, існують антивітальні переживання та суїцидальні фантазії. Отримані дані виявили негативну тенденцію до збільшення прояву низького рівня суїцидальності у старших підлітків порівняно з молодшими на 8,8%, що є свідченням зростання думок про безцільність власного існування та уявлень про можливість власної смерті у старшому підлітковому віці.

Середній рівень суїцидальності. Характерний для 2% респондентів 10-11 років та 10,41% – 14-15 річних. Ці підлітки мають суїцидальні думки, а також можуть використовувати суїцидальне шантажування оточуючих для досягнення своєї мети. Очевидним є зростання середнього рівня суїцидальності на 8,4%, що свідчить про зростання уявлень про можливість власної смерті.

Високий рівень суїцидальності відсутній в обох вибірках підлітків відсутній. Але, відзначаючи збільшення прояву низького (на 8,8%) та середнього рівня суїцидальності серед старших підлітків (на 8,4%), суттєве зменшення кількості респондентів старшого підліткового віку, в яких суїцидальність повністю відсутня (на 17,3%), можна констатувати, що, незважаючи на відсутність високого рівня її прояву, в цілому суїцидальність у старших підлітків значно зростає порівняно з молодшими.

Математична обробка даних за рівнем «суїцидальність відсутня» шляхом використання t-критерію Ст'юдента підтвердила статистичну значущість тенденції до зменшення кількості респондентів з відсутністю суїцидальних проявів від молодшого до старшого підліткового віку ($t = 2,40, p \leq 0,05$), що свідчить про наявність негативної динаміки зростання інтенсивності схильності до суїциду у підлітковому віці. Експериментально виявлена закономірність не суперечить даним психологічних досліджень Вашеки (2005), Музиченко & Ткачук (2017), Сороки & Токової (2014), Царькової (2014), про те, що підлітковий вік характеризується підсиленням суїцидальної активності.

У якості додаткової до основної нами була використана «Методика виявлення суїцидального ризику у дітей» (авт. Шавровської, Гончаренко, Мельникової, 2002), за допомогою якої ми визначили чинники, які сприяють формуванню суїцидальних намірів. Методика також дозволила виявити рівневу динаміку суїцидальності у підлітковому віці. Було отримано наступні результати:

- серед підлітків 10-11 років високий рівень відсутній, середній рівень – у 8 % респондентів, низький – 4 % і суїцидальність відсутня у більшості респондентів (88%);
- серед підлітків 14-15 років високий рівень також відсутній, середній рівень – у 16,7 % респондентів, низький – у 8,3 % і суїцидальність відсутня у 75% респондентів.

Кількісний аналіз результатів за шкалою «Добровільний відхід з життя» методики Шавровської, Гончаренко, Мельникової представлений у таблиці 3.

Таблиця 3.

Розподіл суїцидальності за шкалою «Добровільний відхід з життя»

Рівні	Наповнюваність рівневих підгруп за показниками схильності молодших та старших підлітків до добровільного відходу з життя			
	вибірка 10-11 років N = 50		вибірка 14-15 років N = 48	
	абс.	%	абс.	%
високий	0	0	0	0
середній	4	8	8	16,7
низький	2	4	4	8,3
суїцидальність відсутня	44	88	36	75
всього	50	100	48	100

Таким чином, результати кількісного аналізу рівнів прояву суїцидальності за обома методиками узгоджуються і свідчать про негативну тенденцію до зменшення кількості респондентів старшого підліткового віку, в яких суїцидальність повністю відсутня.

Окрім шкали «Добровільний відхід з життя», ми дослідили прояв основних чинників, які сприяють формуванню суїцидальних намірів. Автори виділяють наступні: вживання алкоголю, наркотиків; нещасливе кохання; проблеми з грішми; протиправні дії; добровільний відхід із життя когось із знайомих і близьких; сімейні безладдя; почуття неповноцінності, меншовартості; втрата сенсу життя; проблеми самовизначення, вибору життєвого шляху; шкільні проблеми, булінг.

Розглянемо ступінь прояву даних чинників у молодших та старших підлітків із суїцидальними тенденціями (див. табл. 4.).

Чинники суїцидальності у підлітковому віці

Чинники, що сприяють формуванню суїцидальних намірів	Кількісні показники наявності чинників у підгрупах молодшого та старшого підліткового віку			
	вибірка 10-11 років N = 50		вибірка 14-15 років N = 48	
	абс.	%	абс.	%
алкоголь, наркотики	4	8	8	16,8
нещасливе кохання	2	4	7	14,7
протиправні дії	3	6	10	21
проблеми з грішми	6	12	12	25,2
сімейні безладдя	4	8	11	23,1
небажання жити, втрата сенсу	6	12	11	23,1
почуття неповноцінності, збитковості, потворності	5	10	9	18,9
проблеми у школі, булінг, неможливість самовизначення	4	8	12	25,2
стосунки з оточуючими	5	10%	12	25,2

Отже, серед молодших підлітків-учнів (10–11 років) із суїцидальними тенденціями (14% вибірки цієї вікової підгрупи) за результатами нашого дослідження зазначені авторами методики чинники суїцидальності розподілилися наступним чином за ступенем вираженості: 1) втрата сенсу, небажання жити та другий показник – проблеми з грішми – по 12% респондентів; 3) стосунки з оточуючими, 4) виражене почуття неповноцінності, збитковості, потворності – по 10% опитаних; 5) сімейні безладдя, 6) проблеми у школі та проблеми самостійного життєвого самовизначення та 7) високі показники за шкалою алкоголь, наркотики – по 8% респондентів; 8) протиправні дії – наявні у 6% досліджуваних; 9) нещасне кохання – на першому місці у 4% досліджуваних.

Серед старших підлітків (14 - 15 років) із суїцидальними тенденціями (31,5 % вибірки) домінували такі чинники суїцидальності, як: 1) шкільні негаразди та проблеми життєвого самовизначення; 2) стосунки з оточуючими; 3) проблеми з грішми – на першому місці за ступенем прояву (по 25,2 % кожний); 4) сімейні безладдя і 5) відсутність бажання жити, втрата сенсожиттєвих перспектив – на другому (по 23,1% кожний); 6) протиправні дії – на третьому (чинник наявний у 21% досліджуваних); 7) почуття неповноцінності, збитковості, потворності – на четвертому місці (притаманне 18,9% опитаних); 8) алкоголь, наркотики – на п'ятому (16,8% респондентів); 9) нещасливе кохання – на шостому (відзначений 14,7% опитаними).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного теоретико-емпіричного вивчення проблеми свідчать про зростання прояву підліткових суїцидальних тенденцій. Обробка результатів дослідження шляхом використання t-критерію Ст'юдента підтвердила статистичну значущість тенденції до зменшення кількості респондентів з відсутністю суїцидальних проявів від молодшого до старшого підліткового віку ($t = 2,40, p \leq 0,05$), що свідчить про наявність негативної динаміки зростання інтенсивності схильності до суїциду у підлітків.

Серед діагностованих нами суїцидогенних чинників чільне місце за ступенем прояву як у молодших, так і у старших підлітків посідають стосунки з оточуючими, проблема втрати сенсу життя, а

також – гроші і проблеми з ними. Виявлена негативна тенденція потребує розробки ефективної системи профілактичної та корекційної роботи з потенційними суїцидентами-підлітками.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Вашека, Т. В. (2005). Психологічні чинники суїцидальних ідеяцій у підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 7, 5, 63-73.
- Корольчук, М. С. (Ред.). (2014). *Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів*. Київ: КНТЕУ.
- Лебедєв, Д. В., Назаров, О. О., Тімченко, О. В., Христенко, В. Є., & Шевченко, І. О. (2007). *Психологія суїцидальної поведінки*. Харків: УЦЗУ.
- Музиченко, І. В. (2017). Психологічні особливості суїцидальної поведінки особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 9(64), 11-15.
- Музиченко, І. В., & Ткачук І. І. (2017). Психологічні особливості дитячого та підліткового суїциду. В *Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби*. (с. 17-28). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
- Сорока, А. В., & Токова, А. А. (2014). Психологічні особливості неповнолітніх засуджених, схильних до суїциду. *Вісник Харківського національного університету. Психологія*, 11(10), 146-150.
- Титаренко, Т. М. (Ред.). (2011). *Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій*. Київ: Міленіум.
- Федоренко, Р. П. (2011). *Психологія суїциду*. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки.
- Царькова, О. В. (2014). Соціально-психологічні аспекти суїцидальної поведінки підлітків та юнаків. *Психологічні науки*, 2, 11(99), 312-316.
- Шавровська, Н., Гончаренко, О. & Мельникова, І. (2002). Суїцид як соціально-психологічний феномен. *Психолог*, 10, 46-57.

REFERENCES

- Vasheka, T. V. (2005). Psihologichni chinniki suitsidalnih ideatsiy v pidlitkovomu vitsi [Psychological factors of suicidal ideation in adolescence]. *Problemi zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi*, 7, 5, 63-73. [in Ukrainian].
- Korol'chuk, M. S. (Ed.). (2014). *Psykhologichni osoblyvosti viddalenykh naslidkiv stresohennykh vplyviv* [Psychological peculiarities of distant consequences of stressogenic influences]. Kyiv : KNTEU. [in Ukrainian].
- Lyebyedyev, D. V., Nazarov, O. O., Timchenko, O. V., Khrystenko, V. YE., & Shevchenko, I. O. (2007). *Psykhohihiya suyitsydal'noyi povedinky* [Psychology of suicidal behavior]. Kharkiv : UTSZU. [in Ukrainian].
- Muzychenko, I. V. (2017). Psykhologichni osoblyvosti suyitsydal'noyi povedinky osobystosti [Psychological features of suicidal personality behavior]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti*, 9(64), 11-15. [in Ukrainian].
- Muzychenko, I. V. & Tkachuk, I. I. (2017). Psykhologichni osoblyvosti dytyachoho ta pidlitkovoho suyitsydu [Psychological features of child and adolescent suicide]. In *Shlyakhy podolannya dytyachoyi psykhotravmy v diyal'nosti pratsivnykiv psykholohichnoyi sluzhby*. (с. 17-28). Kyiv: UNMTS praktychnoyi psykholohiyi sotsial'noyi roboty. [in Ukrainian].
- Soroka, A. V., & Tokova, A. A. (2014). Psykhologichni osoblyvosti nepovnlitnikh zasudzhenykh, skhyl'nykh do suyitsydu [Psychological features of juvenile convicts prone to suicide]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu. Psykhohihiya*, 11(10), 146-150. [in Ukrainian].

- Tytarenko, T. M. (Ed.). (2011). *Profilaktyka porushen' adaptatsiyi molodi do povsyakdennykh stresiv i kryzovykh zhyttyevykh sytuatsiy [Prevention of disorders of adaptation of young people to everyday stresses and crisis life situations]*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
- Fedorenko R. P. (2011). *Psykholojiya suyitsydu [Psychology of suicide]*. Luts'k: VNU im. Lesi Ukrayinky. [in Ukrainian].
- Tsar'kova, O. V. (2014). Sotsial'no-psykhologichni aspekty suyitsydal'noyi povedinky pidlitiv ta yunakiv [Socio-psychological aspects of suicidal behavior of adolescents and young men]. *Psykhologichni nauky*, 2, 11(99), 312-316. [in Ukrainian].
- Shavrovs'ka, N., Honcharenko, O., & Mel'nykova, I. (2002). Suyitsyd yak sotsial'no-psykhologichnyy fenomen [Suicide as a social and psychological phenomenon]. *Psykholog*, 10, 46-57. [in Ukrainian].

MANIFESTATIONS OF SUICIDAL TENDENCIES IN ADOLESCENCE

Nataliia Yermakova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Psychology,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
<https://orcid.org/0000-0001-6163-8313>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.325>

Abstract. *The war, crisis processes in the social and political life of Ukraine and the economy also had a negative impact on the increase in the number of suicides. The increase in cases of suicidal behavior among young people is especially alarming. The results of the study of factors that contribute to the formation of suicidal ideation in adolescence are given in the article. Revealed tier dynamics of suicidality in younger and older teens.*

In adolescence, suicidal tendencies are usually preceded by depression, the signs of which in individuals of this age are: decreased performance, conflict, vulnerability, and poor health. Adults perceive these symptoms mainly as a result of debauchery and laziness and use various means of influence, which make young people feel even worse and the depressive state deepens. Painful feelings prevent a teenager from contacting peers, cause them to drop out of school. The conflicts that arise are perceived as hopeless, leading to suicidal intentions.

Based on scientific-historical and modern approaches to the problem, the most common motives for suicidal tendencies among teenagers were identified: unhappy love; disrespect from others; family conflicts; fear of criminal liability or punishment; academic failures.

Processing the results of the study using the Student's t-test confirmed the statistical significance of the trend towards a decrease in the number of respondents with the absence of suicidal manifestations from younger to older adolescence ($t = 2,40, p \leq 0,05$), which indicates the presence of negative growth dynamics intensity of tendency to suicide in teenagers. Among the suicidal factors diagnosed by us, relations with others, the problem of losing the meaning of life, as well as money and problems with them occupy a prominent place in terms of the degree of manifestation in both younger and older teenagers. The identified negative trend requires the development of an effective system of preventive and corrective work with potential teenage suicide victims.

Keywords: *suicide, suicidality, suicidal tendency, adolescence.*

Стаття надійшла до редакції 10.05.2023 р.

УДК 925: 159-189-90'33-045-13

Ivashkevych Eduard

Doctor of Psychology,
Professor at the Department of
General Psychology and Psychodiagnostics,
Rivne State University of the Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Kharchenko Yevhen

Dr. in Medicine,
Professor at the Department of Physical Rehabilitation
and Ergo-Therapy, Rivne Medical Academy,
<https://orcid.org/0000-0002-4340-8503>

Nabochuk Alexander

Ph.D. in Psychology,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
<https://orcid.org/0000-0002-1448-7687>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.346>

PROFESSIONAL CREATIVITY OF COMBATANTS AFTER PARTICIPATING IN WAR EVENTS ON THE TERRITORY OF UKRAINE: THE APPLIED RESEARCH

***Abstract.** It was shown, that empirical studies also testified to the significant role of personal characteristics in terms of the development of professional creativity. A personal approach to the study of professional creativity is characterized by special attention to emotional and motivational characteristics that are included into the structure of professional creativity. Regarding personal characteristics that are related to professional creativity, the results of various theoretical and empirical studies are similar. Scientists have singled out some personal traits (self-confidence, aggressiveness, self-satisfaction, non-recognition of social restrictions and the opinions of others), that distinguish creative individuals from non-creative ones. According to some psychologists, this testifies to the existence of a general type of creative personality in contrast to the type of non-creative subject. Interestingly, studies, conducted with children and youth indicate that the personality traits of young children and young men and women, if they are all creative, coincide. The latter allows us to assert that creativity is formed at a fairly early age based on the manifestations of the subjects' personal characteristics. Scientists have also proven that if a certain personality is considered a creative one from an early age, then with a high degree of probability it can be said that he/she will have high indicators of professional creativity in the future (provided that he/she was chosen a profession that is appropriate for his/her personal characteristics).*

The data having been obtained by us allowed us to draw the following conclusions. First of all, we've emphasize the dependence of the level of intelligence on a certain type of profession. Secondly, high indicators of intelligence were diagnosed not only among respondents of mental activity, but also of individuals, who provide physical labor. Thirdly, the level of general intelligence of the respondents was higher, the more difficult the profession of the given person turned out to be. Fourthly, training for various professions is almost equally dependent on the level of general intelligence. And, fifthly, a high level of general intelligence presupposes the achievement of high success by specialists not only in professional activities, but also in education.

Keywords: *professional creativity, personal characteristics, a certain type of profession, training for various professions, self-confidence, aggressiveness, self-satisfaction, non-recognition of social restrictions, intelligence.*

Problem's statement. The theoretical analysis of the material (Mykhalchuk, Ivashkevych Er., Nohachevska, Nabochuk & Voitenko, 2021) allows us to state that the development of a creative personality was and remains an extremely important task of psychological and pedagogical, acmeological and axiological theory and practice, because the professional activity of people in various environments of the material and spiritual world includes in its structure three closely related processes: reproductive one, semi-creative and creative ones (Mykhalchuk, Levchuk, Ivashkevych Er., Yasnohurska & Cherniakova, 2021). In reproductive activities people, as a rule, do not contribute anything new to the process of value creation, but only explicate and repeat what already exists in the sphere of social experience (Choi, Chau, Tsang, Tso, Chiu, Tong, Lee, Ng, Wai, Lee Po, Ng Tak, Wai Fu, Lee Kam, Lam, Yu Wai, Lai Jak & Sik, 2003). Thus, subjects invent material and spiritual values according to certain stable models and images that have been developed (Chan, Ng, Chan, 2003). However, something new, original and unique is created in creative activity.

Analysis of recent researches and publications. Scientists have repeatedly aimed to define such concepts as “psychological and pedagogical, axiological and acmeological creativity”, “psychological and pedagogical creative activity”, etc. The analysis of scientific literature on the problems of professional creativity allows us to single out two dominant directions in the formation of creative solutions by a specialist during professional activity: 1) creative perception and the analysis of information that a person receives from the outside; 2) realization of a person's internal creative potential and organization of professional creativity at a higher level (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Rashkovska & Nabochuk, 2022).

A rather indicative result having been obtained in different researches (Frudenberg & Lewis, 2000). It was in that sense, that the level of the development of general intelligence always has a positive correlation with the success of the respondent's performance of professional activities, which cannot be asserted regarding the correlation of both the level of the development of general intelligence and the indicators of professional success activities with evaluations of colleagues or managers of various types of institutions.

The characteristics of such and similar results in general are offered by K. Kraus, who was involved into the scientific study of solving person's intelligence problems. The scientist notes, that studies of psychometric tests in the industrial and military sectors repeatedly testify to the reliable and socially significant predictability of intelligence indicators, respectively, in achieving success in the workplace. Psychometric tests are often the best predictors of success, both in the learning process and in the professional activities in the whole. The argument that behavior that can be explained by psychometric tests has nothing to do with the results of professional competence is unacceptable. These scientists were absolutely correct in asserting that the studies, which are provided on the basis of such a conclusion, have been made and they were not organized correctly (Kraus, 2015).

The conclusions having been drawn by scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021; Mykhalchuk, Zlyvko, Lukomska, Nabochuk & Khrystych, 2022), based on the empirical research of K. Kraus (2015), are fully correspond to practice. For example, in the USA, the law prohibits the recruitment of individuals whose IQ is lower than 80 points, thus avoiding the fact that these subjects will not be successful in their professional activities. The law allows the recruitment of persons with the general intelligence level of less than 80 points only in situations where the country is in the conditions of war (Mykhalchuk, Pelekh, Kharchenko, Ivashkevych Ed., Zukow, Ivashkevych Er. & Yatsjuryk, 2023).

Similar studies were conducted in the early 1950s (Kris, 1952). The researcher carried out exhaustive interviewing and testing 64 outstanding American scientists in the field of Physics, Biology, Psychology and Anthropology. A characteristic feature of scientists was the extremely high level of psychometric intelligence. E. Kris (1952) used three scales of intelligence. They are verbal, spatial and mathematical ones. The average value of the indicators of outstanding scientists according to the first of them was 137 points, according to the last it was 166. The results of spatial intelligence was ranged from 110 to 148 points. At the same time, the individual values of the respondents were varied from 121 to 194 points. Considering that 1% of the population shows IQ of more than 136 points, and the values of 166 points reached one hundredth of one percent, the indicators of scientists should be considered extremely high. All scientists were also diagnosed with high results in terms of success in their activities and professional creativity.

Also, quite high indicators, exceeding 140 points, were recorded by F. Barron (1969) according to respondents-writers with the use of the Termen test of conceptual intelligence (*Termen Concept Mastery*). Also, these subjects have recorded high results in achieving success in people's professional activities. Thus, our research shows that people who are creatively outstanding show quite high results on intelligence tests. That is, the intellectual component of creativity is incredibly powerful. The latter allows us to conclude that a high level of formation of intellectual abilities is always a significant factor in the success of a specialist in the professional activity, and often in the sphere of professional creativity.

So, the problem of professional creativity is traditionally considered in the paradigm of Psychology of Creativity, Psychology of the Subject, Psychology of Personality and Individuality. In empirical researches, professional creativity is, on the one hand, one of the leading factors that ensure the creative activity of a person, and, on the other hand, it is one of the main problems of the Psychology of Individual Creativity, its professional development and creative formation (Mykhalchuk, Pelekh, Kharchenko, Ivashkevych Ed., Ivashkevych Er., Prymachok, Hupavtseva & Zukow, 2020).

So, **the aim** of our article was to show the dependence of professional creativity of combatants after they had participated in war events on the territory of Ukraine.

The results of the research and their discussion. As we'll note, if we tell about the conditions of war and the military service the most intense combat stress manifests itself in forms that prevent the implementation of combatants' activities for a relatively long time (more than a day). The extreme forms of this manifestation are neurotic and psychotic disorders. At the same time, the more servicemen experience the most intense forms of combatants' stress, the more psychological losses there are in the unit, a part. All these factors prevent a high level of the intelligence of combatants.

It should be noted that the more intense combatants' stress was experienced by a combatant in a combatants' environment, the more likely they are to have negative psychological consequences after the cessation of exposure to combatants' stressors. Negative psychological consequences of psychotraumatic combatants' stress are manifested in various forms, such as:

- a feeling of unreality of combatant's own existence;
- loss of the meaning of life;
- emergence of a feeling of approaching catastrophic changes in life, even quick death;
- loss of sense of self-identity, feeling of intrapersonal disintegration;
- experiencing an inexplicable and not always justified sense of being guilty for combatant's actions in the experienced psycho-traumatic situation of combatant's activity or, on the contrary, in an inadequate idealization of these actions;
- inadequate reduction or overestimation of self-esteem;
- sharp and unexpected changes in the perception of the "Self-image" for the combatant himself/herself;

- the emergence of a feeling of helplessness or, on the contrary, in an inadequate subjective reassessment of combatant's abilities to influence the course of events occurring in his/her life;
- a constant desire to rethink combatant's experience in psychotraumatic situations;
- increased emotional sensitivity, sentimentality or, on the contrary, a decrease in emotional sensitivity and avoidance of close emotional contacts with others;
- increase in irritability, temper and aggressiveness in the combatant's behavior;
- psychological isolation;
- the desire to remember constantly what was happened in a psychotraumatic situation or, on the contrary, in the reluctance that something reminds about it;
- increased anxiety or, inadequate to the real situation, neglect of danger;
- increased mental tension and unreasonable vigilance;
- decrease in the emotional background of moods, depression;
- a feeling of alienation from oneself, combatant's feeling of lack of love from the side of others, for example relatives and friends;
- suicidal thoughts and suicidal mood;
- the appearance of antisocial tendencies;
- a need of new, rather "sharp" sensations, including those ones, associated with a great risk to life (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden & Aymedov, 2021).

In addition, negative psychological consequences of psychotraumatic combatants' stress can be expressed in the aggravation of those features of the combatant's character that make it difficult to interact with other people. Also, loss of attention, great changes in the appearance, weight loss and rapid intoxication may be observed. These changes are interpreted as "survival syndrome" or apathetic depression. The transformation of a soldier's personality can occur after the first kill of the enemy or after the death of a comrade. The primary reaction to such trauma may be outwardly imperceptible or be accompanied by acute mental disorganization. After returning from the war, there is a habit of evaluating the surrounding environment from the point of view of potential danger, and the slightest provocation can suddenly cause aggression. Frequent dysphoria leads to alcoholism and reduced work capacity (Corbitt, Malone, Haas, Mann, 1996).

Taking into account the content of components of this model, in the paradigm of our research we should set and solve the task of revealing the features of self-identification of an individual in the creative process and determine the psychological mechanisms of a professional's transition to the status of a creative individual who is able to independently solve creative professional tasks. Awareness of one's own creative status is a rather important component in the structure of a person's professional creativity. Therefore, in this study there is a need to formulate clear criteria and indicators of professional creativity, creative activity, which require the study of scientific literature from various fields of knowledge (Psychology, Acmeology, Pedagogy, Philosophy and others).

We have repeatedly aimed to define such concepts as "psychological and pedagogical, axiological and acmeological creativity", "psychological and pedagogical creative activity", etc. The analysis of scientific literature on the problems of professional creativity allows us to single out two dominant directions in the formation of creative solutions by a specialist during professional activity: 1) creative perception and the analysis of information that a person receives from the outside; 2) realization of a person's internal creative potential and organization of professional creativity at a higher level.

In general, 95 militaries were participated in our research. The place of organizing this stage of the experiment was the Main Military Clinical Hospital (the Center), Kyiv, Ukraine. They were in the age 24-45 years old. At this stage all respondents were included into one experimental group. These militaries were sent for inpatient treatment by the military commissariats of Kyiv to resolve the issue of fitness for military service. All soldiers have been served in the army in the

military zone of Ukraine in the south-east of Ukraine (Donetsk, Lugansk and Kherson regions). They all were included by us into experimental group, which was formed by the help of method of randomization. This stage of the experiment was organized in February–May, 2023.

We have followed the main ethical standards of providing the empirical research (we've obtained the informed consent of potential participants in the experiment to voluntarily participation in the research). Ethical principles were followed in the process of conducting the empirical research: the principle of voluntary consent; the principle of minimizing risks for participants; the principle of confidentiality; the principle of informing participants about the content of the research; the principle of mandatory documentation of the stages and the results of the research; the principle of reliability of methodical instruments of the research having been conducted; the principle of validity of research data processing.

In our research we put the question of the connection between *the level of the person's intelligence* and *the success of the activity* are repeatedly raised in particular and according to the professional creativity in general. Empirical results have confirmed that intelligence is *a powerful predictor of professional success*. We will focus on some empirical data that are somewhat generalizing in nature and that summarize the numerous empirical data available in the scientific field. In particular, a meta-analysis of more than 20 own empirical studies was carried out, which studied the correlation between the success of professional activities performed by specialists, the success of respondents in education and the level of individual intelligence, etc. These studies included a total of more than 5 thousand people, who were employed in more than 26 types of professional activity. All types of professions were divided by us into five categories. Three of them belonged to the professions of a general type and were distinguished by a considerable level of complexity in their activities. The other two groups were working professions. The results are shown by us in Table 1.

Table 1

Correlational dependences between the level of general intelligence of the individual in professions of various levels of complexity and the respondents' achievements in the professional activity and education (in points, according to the results of correlation analysis)

The type of profession and the level of general intelligence of respondents	Success in the professional activity	Success in studying
Professions of a general type of high complexity (high level of general intelligence)	$r=0,58, \rho<0,01$	$r=0,50, \rho<0,05$
Professions of a general type of medium complexity (high and average levels of general intelligence)	$r=0,51, \rho<0,01$	$r=0,57, \rho<0,01$
Professions of a general type of low complexity (average and low levels of general intelligence)	$r=0,40, \rho<0,05$	$r=0,54, \rho<0,01$
Working professions by a type of high-precision (high and average levels of general intelligence)	$r=0,56, \rho<0,05$	$r=0,658, \rho<0,01$
Working professions by a type of auxiliary ones (low level of general intelligence)	0,23	0,14

The data having been obtained by us allowed us to draw the following *conclusions*. First of all, we've emphasize *the dependence of the level of intelligence on a certain type of profession*. Secondly, high indicators of intelligence were diagnosed not only among respondents of mental activity, but also of individuals, who *provide physical labor*. Thirdly, *the level of general intelligence of the respondents was higher*, the more difficult the profession of the given person turned out to be. Fourthly, *training for various professions is almost equally dependent on the level of general intelligence*. And, fifthly, *a high level of general intelligence presupposes the achievement of high success* by specialists not only in professional activities, but also in education.

We proved that professional creativity depended on the ability of the individual to use the information had been offered in the content of the task in different ways at a fast pace. In the process of professional activity, scientists develop this ability and called it professional creativity, and began to study it regardless of the level of the intelligence development, as the ability that reflects the characteristics of the individual to create completely new concepts and form new skills of the behavior and the activity. Scientists connect professional creativity directly with the creative achievements of the person.

So, the study of professional creativity was carried out in the paradigm of two directions. The first one was related to the question of whether the level of formation of professional creativity depends on intelligence, and whether the subject is oriented towards the formation of cognitive processes in the connection with the acquired professional creativity. The second direction has the aim at finding out what the psychological features and aspects of professional creativity are. Among the latter, the attention of the individual, his/her personal and motivational characteristics was singled out.

Different attempts to determine the characteristics of professional creativity through the study of the cognitive activity of the individual had, first of all, the aim of evaluating the intellectual factors of the performance of professional activity and improving its cognitive styles. J. Guilford (Guilford & Hoepther, 1971) and his colleagues, beginning from 1954, allocated 16 intellectual abilities that characterized the creativity of the individual. Among them there are the main ones: *the speed of the flow of thinking* (the number of ideas that arise per unit of time), *the flexibility of thinking* (the ability to switch thinking from one idea to another), *originality* (the ability to produce ideas that are significantly differ from generally accepted views), *curiosity* (sensitivity to problems in the surrounding world), *the ability to formulate hypotheses*, *the irrelevance* (logical independence of the reaction from the stimulus), fantastic ideas (complete detachment of the response from the reality, provided a logical connection between the stimulus and the reaction). Scientists (Guilford & Hoepther, 1971) combined these factors under the general name "*divergence of thinking*", which then turns out to be when the problem has yet to be defined or revealed, and there is no pre-proposed, clearly established way to solve it (in contrast to "*convergent thinking*", which focuses on a well-known or predictable solution to the problem). Later, the characteristics of divergent thinking were included by scientists (Brodsky, Oquendo, Ellis, Haas, Malone & Mann, 2001) into a global paradigm to the structure of professional creativity.

In the scientific literature there are constant discussions about *the ratio of intellectual and creative abilities* in the structure of professional creativity. Researching the various abilities that explain intelligence, measured by traditional intelligence tests, and creativity, which is also determined with the help of special tests, scientists have obtained rather contradictory results. It is still impossible to give an unequivocal answer to the question of whether intelligence and professional creativity are related to each other based on already existing empirical results, so we will deal with this issue specifically in our further researches. It should also be noted that if, instead of empirical test results, a different method of assessing professional creativity was used. It is, for example, by the level of creative achievements by one or another type of the activity that the respondents were engaged in. Then the scientists obtained fairly unambiguous results that were

testified to the differentiation of professional creativity and intelligence, between which there can be no direct correlation.

We (Івашкевич, 2016) consider professional creativity as one of the aspects of intelligence that is not measured by traditional intellectual tests. Such conclusions are based on the results of empirical research (Івашкевич, 2016), who testify to the direct dependence of assessments of professional creativity on the professionally significant experience acquired by the specialist, the nature of acquired knowledge and skills, features of the surrounding environment, etc. For example, in many countries children belonging to a privileged social class scored higher on creativity tests than their peers from the middle and lower classes. Scientists (Chen, Zhou & Dong, 2020) suggested that these results could also be explained to the data that would relate to the professional creativity of individuals in the future professional activity.

The dependence of assessments of professional creativity on the environment allows, influencing the former, to shape and to develop it. But in this case, the question arises: "From which indicators of the environment in the first place can we expect a facilitative action?" According to our research, the environment should be characterized by a wealth of information and considerable freedom, a free atmosphere, and then it can facilitate the formation of *professional creativity*.

The empirical results having been obtained in the research of scientists (Guilford & Hoepther, 1971) allowed us to highlight *the characteristics of divergent thinking*, which can hypothetically be included into *the structure of professional creativity*: speed of thinking, flexibility of thinking, originality, inquisitiveness, the ability to formulate and verify hypotheses, irrelevance of thinking, fantasy. Awareness, assessment and development of the specialist's own divergent thinking we mean the most important factor for achieving success in *professional creativity*.

Our empirical studies also testify to the significant role of personal characteristics in terms of the development of professional creativity. A personal approach to the study of professional creativity is characterized by special attention to emotional and motivational characteristics that are included into the structure of professional creativity. Regarding personal characteristics that are related to professional creativity, the results of various theoretical and empirical studies are similar. Scientists have singled out some personal traits (self-confidence, aggressiveness, self-satisfaction, non-recognition of social restrictions and the opinions of others), that distinguish creative individuals from non-creative ones. According to some psychologists, this testifies to the existence of a general type of creative personality in contrast to the type of non-creative subject. Interestingly, studies, conducted with children and youth indicate that the personality traits of young children and young men and women, if they are all creative, coincide. The latter allows us to assert that creativity is formed at a fairly early age based on the manifestations of the subjects' personal characteristics. Scientists have also proven that if a certain personality is considered a creative one from an early age, then with a high degree of probability it can be said that he/she will have high indicators of professional creativity in the future (provided that he/she was chosen a profession that is appropriate for his/her personal characteristics).

We also proved, that creative professional achievements were directly related to neuroses. But in science, there are also studies that note that individuals with a high level of professional creativity have considerable strength of spirit, resistance to obstacles in the environment, to various types of conflicts and prerequisites for cognitive dissonance.

Conclusions and perspectives of further researches. We proved, that at *the subclinical level* the negative psychological consequences of psychotraumatic stress of combatants can be manifested in such forms, as:

- obsessive memories, experiences, images, feelings reminiscent of psycho-traumatic situations that are arisen spontaneously and have a strong impact on the serviceman due to their similarity with the reality they had experienced;

- inability to reproduce in memory the events that occurred in a psychotraumatic situation or their individual circumstances;
- the inhibition of thinking;
- the inability to fully concentrate on solving one or another task, on performing the activity;
- difficulties in remembering simple information;
- difficulty falling asleep, sleep disorders, terrible dreams;
- various kinds of fears (darkness, heights, loneliness, etc.);
- sharp mood swings from high-elevated to depressed-sad;
- uncontrolled outbursts of anger and malicious-aggressive reactions;
- “stuck” on certain thoughts, feelings, actions, unreasonable petty pickiness towards others;
- a sharp decrease in work capacity and productivity;
- a noticeable decrease in the efficiency of self-regulation and self-control.

All these qualities significantly hinder the professional realization of the combatants in the broad sense of this word, and the actualization of their professional creativity – in a rather narrow sense.

Also, *the negative psychological consequences of psychotraumatic combatants' stress* are often accompanied by:

- occurrence of headache and dizziness;
- painful or unpleasant sensations in the area of the heart, stomach;
- increased sweating;
- a sharp decrease or increase in appetite, sexual activity;
- broken feelings;
- uncontrolled trembling of hands, legs, head, eyelids and other parts of the body, as well as exacerbation of previously existing somatic diseases.

Summing up, it should be emphasized that problems related to professional creativity are currently widely studied in Psychology, Pedagogical Science and Acmeology. Scientists (Mandell & Pherwani, 2003) noted on a direct correlation between professional creativity and creative achievements of the individual, but the essence of this connection has not yet been fully clarified. Scientists (Murphy, Hall & Hall, 2003) with fully confidence not to separate it from *intelligence* in the traditional sense. There are no reliable methods of measuring professional creativity, which can be found. As a rule, foreign scientists who studied the problems of professional creativity reduced this concept to *creativity* or *divergent thinking*.

Therefore, scientists often used methods, which are well-known as the Southern California tests, which measured the features of one of the types of thinking that J. Guilford (+) had called divergent. It is known that J. Guilford developed 14 subtests. In the first 10 ones, the respondent was required to give a verbal answer, and in the last 4 he/she needed to compose a story based on the perceived content.

It should be noted that the tasks of the subtests did not provide for a certain number of answers, which significantly hindered the objective calculation of their indicators. For this reason, scientists have come to the conclusion that in order to study professional creativity, it is necessary to create special methods that we will also take into account the peculiarities of this or that professional type of the activity.

Also, in the studies described by us, the most widely used were E.P. Torrance's *Creativity Tests* (Torrance, 1962). Despite the fact that the scientist set himself the task of constructing test tasks as some *model of the creative process*, which should reflect, first of all, not the result, but the creative process, in the reality his tests (especially verbal ones) were essentially similar to the Southern California Tests presented by J. Guilford & R. Hoepther (1971), and sometimes were

even their adaptation. The formal characteristics of these tests (reliability, validity) turned out to be completely insufficient for determining the level of the formation of professional creativity.

Despite the desire of psychologists *to contrast creative thinking with reproductive thinking*, in practice, existing creativity tests were built up according to the same principles as Intelligence Tests. That is why they were the methods with a clearly defined content, which has the aim, first of all, to check *the speed of thinking* or the level of the formation of *divergent thinking*. Researchers believe that their main drawback is the lack of criteria for taking into account motivation and other personal characteristics of individuals, qualities, that are essential *aspects of professional creativity*. Many psychologists believe that it is impossible *to measure the ability to professional creativity* with the help of tests. Creative achievements in science, technology, art and other fields of human activity require a complex combination of various abilities (including both intellectual and special) and personality properties. In the currently available Creativity Tests, the attention is paid only to certain aspects of creative abilities, but this is not enough to predict a person's creative achievements in the professional activities. We also believe that it is possible to measure the individual's ability to professional creativity only by analyzing individual acts of creativity having been explained in the process of professional activity.

Until now in the scientific field there is also no certain stable opinion regarding the motivational characteristics of professional creativity. Sometimes a professionally creative subject will always try to realize himself/herself as best as possible, meet his/her capabilities to the maximum extent, perform new ideas, even unusual for his/her types of the activities, apply new techniques, activities, etc. According to another point of view, the motivation of subjects with a high level of professional creativity is based solely on the desire to take risks, to test the limits of their capabilities. That's why these problems of professional creativity we've to solve in further our researches.

REFERENCES

- Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New-York: Academic Press. 136 p.
- Brodsky, B.S., Oquendo, M., Ellis, S.P., Haas, G.L., Malone, K.M. & Mann, J.J. (2001). The relationship of childhood abuse to impulsivity and suicidal behavior in adults with major depression. *The American Journal of Psychiatry*. Vol. 158(11). P. 1871–1877. DOI: 10.1176/appi.ajp.158.11.1871.
- Chan, J.W.M., Ng, C.K. & Chan, Y.H. (2003). Short term outcome and risk factors for adverse clinical outcomes in adults with severe acute respiratory syndrome (SARS). *Thorax*. Vol. 58. P. 686–89.
- Chen, N., Zhou, M. & Dong, X. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of 99 cases of 2019 novel coronavirus pneumonia in Wuhan, China: a descriptive study. *The Lancet*. Vol. 395. P. 507–13. DOI: 10/1016/S0140-6736(20)30211-7.
- Choi, K.W., Chau, T.N., Tsang, O., Tso, E., Chiu, M.C., Tong, W.L., Lee Po, O., Ng Tak, K., Wai Fu, Ng, Lee Kam, Ch., Lam, W., Yu Wai, Ch., Lai Jak, Y. & Sik, T. (2003). Outcomes and prognostic factors in 267 patients with severe acute respiratory syndrome in Hong Kong. *Ann Intern Med*. Vol. 139. P. 715–23. DOI: 10.7326/0003-4819-139-9-200311040-00005.
- Corbitt, E.M., Malone, K.M., Haas, G.L. & Mann, J.J. (1996). Suicidal behavior in patients with major depression and comorbid personality disorders. *Journal of affective disorders*. Vol. 39(1). P. 61–72. DOI: 10.1016/0165-0327(96)00023-7.
- Dubovyk, Svitlana H., Mytnyk, Alexander Ya., Mykhalchuk, Nataliia O, Rashkovska, Ilona V. & Nabochuk, Alexander Yu. (2022). Training teachers to teach social competence to younger pupils. *Astra Salvensis*. Vol. 22(1). P. 457 – 470. <https://astrasalvensis.eu/?mdocs-file=2481>
- Frudenberg, E. & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*. Vol. 37(3). P. 727–745.

- Guilford, J. & Hoepther, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New-York. 102 p.
- Івашкевич, Е.З. (2016). Сучасні емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості та структура соціального інтелекту педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. 45. За ред. С.Д. Максименка. Київ: Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 100–106.
- Kraus, K. (2015). *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern: Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft*. Berlin; Toronto: Budrich UniPress. S. 145.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New-York: International Universities Press. 358 p.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 17(3). P. 387–404.
- Mykhalchuk, N., Ivashkevych, E., Nohachevska, I., Nabochuk, A. & Voitenko, O. (2021). Psycholinguistic Mechanisms of Understanding Contemporary Poetry by Future Philologists. *PSYCHOLINGUISTICS*. Vol. 30(1). P. 139–179. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-1-139-179>.
- Mykhalchuk, N., Levchuk, P., Ivashkevych, E., Yasnohurska, L. & Cherniakova, O. (2021). Psycholinguistic specifics of understanding by Ukrainian students the principles of nomination of linguocultural models “clothing” in English and Ukrainian. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Vol. 29(2). P. 195–237. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-29-2-195-237>
- Mykhalchuk, N., Pelekh, Y., Kharchenko, Y., Ivashkevych, E., Ivashkevych, E., Prymachok, L., Hupavtseva, N. & Zukow, W. (2020). The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine (March-June, 2020). *Balneo Research Journal*. 2020.368. September, Vol. 11(3). P. 393–404. DOI: <http://dx.doi.org/10.12680/balneo>.
- Mykhalchuk, N., Pelekh, Yurii, Kharchenko, Yevhen, Ivashkevych, Eduard, Zukow, Walery, Ivashkevych, Ernest & Yatsjuryk, Alla (2023). Suicidal behavior as a result of maladjustment of servicemen to the conditions of military service in Ukraine. *European Journal of Clinical and Experimental Medicine*. Vol. 21(1). P. 90–107. doi: 10.15584/ejcem.2023.1.12
- Mykhalchuk, N., Zlyvkov, V., Lukomska, S., Nabochuk, A. & Khrystych, N. (2022). Psycholinguistic paradigm of the Medical staff – Patients communicative interaction in the conditions of COVID-19 in Ukraine and Scotland. *PSYCHOLINGUISTICS*. Vol. 31(1). P. 92–117. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2022-31-1-92-117>.
- Murphy, N.A., Hall, J.A. & Hall, C.R. (2003). Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects. *Journal of Personality*. Vol. 71(3), June. P. 465–493.
- Tabachnikov, S., Mishyiev, V., Kharchenko, Ye., Osukhovskaya, E., Mykhalchuk, N., Zdoryk, I., Komplienko, I. & Salden, V. (2021). Early diagnostics of mental and behavioral disorders of children and adolescents who use psychoactive substances. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*. Вип. 12(1). С. 64–76. DOI: 10.34883/PI.2021.12.1.006
- Tabachnikov, S., Mishyiev, V., Drevitskaya, O., Kharchenko, Ye., Osukhovskaya, E., Mykhalchuk, N., Salden, V. & Aymedov, C. (2021). Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*. Вип. 12(2). С. 220–230. DOI: 10.34883/PI.2021.12.2.003
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Holl.

Едуард Івашкевич

доктор психологічних наук,
професор кафедри загальної психології та
психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Євген Харченко

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри фізичної реабілітації і ерготерапії
Рівненської медичної академії
<https://orcid.org/0000-0002-4340-8503>

Олександр Набочук

Кандидат психологічних наук, докторант
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0002-1448-7687>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.346>

ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧИСТЬ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ПІСЛЯ УЧАСТІ У ВІЙСЬКОВИХ ПОДІЯХ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

***Анотація.** Показано, що емпіричні дослідження свідчать щодо неабиякої ролі особистісних особливостей в плані розвитку професійної творчості. Особистісний підхід у вивченні професійної творчості характеризується особливою увагою щодо емоційних та мотиваційних характеристик, які включені до структури професійної творчості. У відношенні щодо особистісних особливостей, які пов'язані з професійною творчістю, результати різних теоретичних та емпіричних досліджень є подібними. Вченими були виокремлені деякі особистісні риси (самовпевненість, агресивність, самовдоволення, невизнання соціальних обмежень та думок інших), які відрізняють креативних індивідів від некреативних. На думку деяких психологів це свідчить щодо існування загального типу креативної особистості на відміну від типу некреативного суб'єкта. Цікавим є те, що дослідження, проведені із участю дітей та молоді, свідчать про те, що особистісні риси малих дітей та юнаків і юнок у випадку, якщо всі вони є креативними, співпадають. Останнє дозволяє стверджувати, що креативність формується в досить ранньому віці на основі проявів особистісних особливостей суб'єктів. Вчені також довели, що якщо певна особистість з самого раннього віку вважається креативною, то з великою долею ймовірності можна стверджувати, що вона буде мати високі показники за професійною творчістю в майбутньому (за умов доцільного щодо її особистісної характеристики вибору професії).*

Наголошено на залежності рівня інтелекту від певного типу професії. Показано, що високі показники інтелекту було діагностовано не лише у респондентів розумової діяльності, але й фізичної праці. Доведено, що рівень загального інтелекту у респондентів був тим вищий, чим більш складною виявилась професія, якою займається дана людина. Визначено, що навчання різним професіям виявляється практично однаковою мірою залежним від рівня загального інтелекту. Високий рівень загального інтелекту передбачає досягнення фахівцями високих успіхів не лише у професійній діяльності, а й у навчанні.

На субклінічному рівні показано негативні психологічні наслідки психотравмуючого бойового стресу у комбатантів, які можуть виявлятися в таких формах, як: нав'язливі спогади, переживання, образи, відчуття, що нагадують про психотравмуючі ситуації, які

виникають, спонтанно і мають сильний вплив на військовослужбовця своєю схожістю з пережитою ним реальністю; нездатність відтворити в пам'яті подій, що відбулися в психотравмуючій ситуації або їх окремі обставини; загальмованість мислення; нездатність повністю сконцентруватися на вирішенні тієї чи іншої задачі, на виконанні однієї діяльності; труднощі у запам'ятовуванні нескладної інформації; труднощі при засинанні, розлади сну, жахливі сновидіння; різного роду страхи (темряви, висоти, самотності тощо); різкі коливання настрою від підвищено-піднесеного до пригнічено-тужливого; неконтрольовані спалахи гніву і злобно-агресивні реакції; «застрагання» на певних думках, переживаннях, діях, необґрунтована дріб'язкова прискіпливість до оточуючих; різке зниження працездатності і продуктивності діяльності; помітне зниження ефективності саморегуляції і самоконтролю. Визначено, що всі ці якості суттєво заважають професійній реалізації військових в широкому сенсі слова, й актуалізації їхньої професійної творчості – в досить вузькому смислі.

Ключові слова: професійна креативність, особистісні характеристики, певний тип професії, підготовка до різних професій, впевненість у собі, агресивність, самозадоволення, невизнання соціальних обмежень, інтелект.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2023 р

УДК 159.901

Камінська Ольга

доктор психологічних наук,
професор кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-4954-7811>

Дружиніна Інна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-9859-0090>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.330>

ВЗАМОЗВ'ЯЗОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

***Анотація.** В статті розглянуто різні підходи до трактування терміну «толерантність до невизначеності». Визначено, що його розглядають як ставлення до неоднозначної, динамічної, невідомої ситуації; стійку особистісну характеристику, що дозволяє успішно прожити кризові періоди; психологічний конструкт, що дає змогу спрогнозувати поведінкову стратегію людини при зіткненні з неочікуваними ситуаціями. Метою статті є дослідження взаємозв'язку толерантності до невизначеності та рівня тривожності студентів. Для проведення емпіричного дослідження використано такі методики: методика «Толерантність до невизначеності» (авт. Баднер, у адапт. Солдатової), «Шкала відгуку на невизначеність» (авт. Греко, Роджер), «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна. Для встановлення взаємозв'язку рівня тривожності та толерантності до невизначеності використовувався метод лінійної кореляції Пірсона.*

Емпіричним шляхом виявлено, що більшості респондентів притаманний низький рівень толерантності до невизначеності, при чому найбільший дискомфорт викликає усвідомлення нерозв'язності та складності проблеми, тоді як новизна ситуації не є тим чинником, що здатен дестабілізувати особистість. Також встановлено, що більшості студентів властивий середній рівень відгуку на емоційну та когнітивну невизначеність, прагнення до змін, середній рівень особистісної та реактивної тривожності. Встановлено кореляційний зв'язок між інтолерантністю до невизначеності та тривожністю.

***Ключові слова:** толерантність до невизначеності, інтолерантність, реактивна тривожність, особистісна тривожність, студентство.*

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми обумовлена складною соціополітичною ситуацією, що склалася в сучасних умовах. Військові дії, що ведуться на території України, значною мірою впливають на психоемоційний стан населення, зумовлюючи зниження емоційної стабільності, знатності знаходитись в ресурсному стані, що в свою чергу призводить до підвищення рівня ситуативної та особистісної тривожності. У цьому контексті важливим завданням є дослідження супутніх особистісних характеристик та поведінкових паттернів, що здатні стабілізувати емоційний стан особистості та повернути його до докризового рівня. Одним з таких факторів, що потребує подальшого вивчення, є толерантність до невизначеності як частина світобачення особистості, елемент властивого їй типу локусу контролю.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Автор терміну «толерантність до визначеності», Френкель-Брусвік, визначала його як ставлення до неоднозначної, динамічної, невідомої ситуації та використовувала в контексті етнічних стереотипів. Ця характеристика розглядалась як емоційна та перцептивна особистісна властивість. Разом з тим інтолерантність визначалась як дихотомічне сприйняття ситуації чи об'єкта з використанням категорій «добре-погано»; тенденція до спрощеної, стереотипної оцінки; відсутність прагнення зрозуміти мотиви та потреби інших.

На думку Гусєва (2007), толерантність до невизначеності є стійкою особистісною характеристикою, що дозволяє успішно проживати кризові періоди, необхідні для переходу на новий рівень самоусвідомлення та функціонування, формування нової ідентичності. Ця характеристика є багаторівневим конструктом, інтегральною особистісною властивістю. Томаржевська (2018) стверджує, що толерантність до невизначеності це психологічний конструкт, що дозволяє спрогнозувати поведінкову стратегію людини при зіткненні з неочікуваними ситуаціями. При цьому ця характеристика володіє ресурсною складовою, оскільки забезпечує життєстійкість особистості, здатність справлятися із складними життєвими ситуаціями, ефективно приймати рішення в умовах нестачі інформації. Лушин (2017) розглядав ситуацію невизначеності як чинник, що спонукає людину позитивно сприймати неструктуровані умови, ставлячись до них не як до загрози, а як до можливості отримати новий досвід, покращити своє життя, збагатити його емоціями. Ситуація невизначеності передбачає, що в момент вибору не можливо зрозуміти, який із варіантів буде результативніший. Усвідомлюючи це особистість відчуває не напругу та тривогу, а цікавість, вона готова прийняти те, що принесе їй життя. Дослідник виділив типи ставлення до невизначеності: активний (передбачає пристосування до нових умов, високий рівень адаптації), пасивний (в його основі лежить тенденція до ігнорування невизначеної ситуації), утилітарний (передбачає пошук шляхів вирішення ситуації), недифіцитарний (полягає у ставленні до невизначеності як до джерела розвитку особистості).

Толерантність до невизначеності розглядається як якість, що є базовою, стійкою та стабільною у часі, впливає на взаємодію з людьми і поведінку в різних ситуаціях; дозволяє витримувати невизначеність особистих смислових основ в процесі переходу до нової ідентичності; як установку особистості з трикомпонентною структурою: когнітивне оцінювання, емоційна реакція і поведінкове реагування; як когнітивно-перцептивне утворення, що визначає когнітивний стиль прийняття ситуацій невизначеності; емоційну і перцептивну змінну, яка відіграє суттєву роль при оцінці ймовірних результатів прийняття рішень в ситуаціях невизначеності (Хілько, 2017).

В узагальненому вигляді для толерантної до невизначеності особистості характерними є наступні показники: потяг до невизначених ситуацій; почуття комфорту у момент перебування у невизначеній ситуації; сприймання невизначених ситуацій як бажаних; здатність розмірковувати над проблемою, навіть якщо є невідомими усі фактори та можливі наслідки прийняття рішення; здатність приймати конфлікт та напруження, що виникають у невизначених ситуаціях; здатність опиратись відсутності зв'язку та логіки у інформації що надходить; здатність приймати невідоме; здатність сприймати нові, незнайомі та ризиковані ситуації як стимулюючі; готовність пристосуватись до невизначеної ситуації чи ідеї (Гусєв, 2009).

Для інтолерантної особистості характерним є: сприйняття невизначеної ситуації як джерела загрози; тенденція до винесення полярних суджень по типу «чорне-біле»; намагання приймати поспішні рішення, часто без урахування справжнього стану справ; потяг до очевидного та безумовного прийняття чи відторгнення у відносинах з іншими людьми; нездатність до мислення у категоріях ймовірностей та намагання уникати непрозорого та неконкретного; схильність реагувати занепокоєнням на незрозумілі ситуації; потреба у категоризації; неможливість припустити наявність позитивних та

негативних характеристик всередині одного об'єкту; дихотомічність сприймання; нездатність сприймати суперечливі, та такі, що швидко змінюються стимули; пошук безпеки та намагання уникнути невизначеності; надання переваги знайомому, відторгнення усього незвичного (Гусев, 2009).

Мета статті – дослідити взаємозв'язок толерантності до невизначеності та рівня тривожності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету та охопило 60 здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціальністю «Психологія».

У процесі дослідження використовувалась методика «Толерантність до невизначеності» (авт. Баднер, адапт. Солдатової). Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень толерантності до невизначеності (за методикою Баднер)

Шкали	Наповнюваність рівневих підгруп за показником толерантності до невизначеності (у%)		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
загальний показник	16,5	32,7	50,8
новизна	36,3	38,5	25,2
складність	10,4	38,8	50,8
нерозв'язність	3,2	20,4	76,4

Аналіз отриманих даних вказує на те, що частина респондентів (50,8%) має низький рівень толерантності до невизначеності, що супроводжується зниженою здатністю до соціально-психологічної адаптації, сприйняттям незвичних ситуацій як загрозливих, очікуванням різноманітних негараздів. Думки про майбутнє викликають в таких опитаних хвилювання, здатні їх дестабілізувати, з'являється відчуття втрати контролю, безпорадності.

Середній рівень толерантності до невизначеності притаманний 32,7% опитаних, що відчують деяку напругу у невизначених ситуаціях, схильні прораховувати різні варіанти розвитку подій, приділяючи значну увагу аналізу несприятливих чинників, але при цьому зберігаючи здатність не піддаватись деструктивним впливам та адекватно оцінювати ситуацію.

У 16,5% респондентів проявляється високий рівень толерантності до невизначеності, що свідчить про відсутність страху перед майбутнім, високий адаптаційний потенціал, відкритість новому досвіду. Такі особи готові прийняти реальність, якою б вона не була, не відчують особливої напруги в очікуванні змін.

За шкалою «Новизна» більшості респондентів (38,5%) притаманний середній рівень толерантності до невизначеності. Тобто, потрапляючи у незвичну ситуацію, такі особи відчують певну напругу через брак досвіду та відсутність відповідних навичок, однак такі обставини не здатні їх повністю дестабілізувати. Через певний час особистість повертається до звичного рівня функціонування.

Значній частині опитаних (36,3%) притаманний високий рівень за цією шкалою, що вказує на сприйняття нових обставин швидше як виклику, а не як дестабілізуючого фактора. Новизна ситуації в таких студентів викликає цікавість, мотивує до пошуку шляхів її вирішення, характеризується мотиваційним ефектом.

Низький рівень за вказаною шкалою властивий 25,2% респондентів, які вбачають у незвичній ситуації загрозу, готуються до несприятливого розвитку подій, відчуваючи при цьому ряд негативних емоцій. Відсутність досвіду вирішення подібних ситуацій породжує тривогу, змушує особистість концентруватись на можливих несприятливих сценаріях розвитку подій.

За шкалою «Складність» 50,8% опитаних мають низький рівень толерантності до невизначеності. Тобто більшість студентів оцінює складну ситуацію як таку, що може призвести до негативних наслідків, що супроводжується виникненням страху та напруги. Складність поставленого завдання змушує особистість сумніватись у власній компетентності, розхитує самооцінку.

У 38,8% студентів спостерігається середній рівень толерантності до невизначеності за цією шкалою. Оцінюючи ситуацію з якою особистості доведеться зіткнутись як складну, вона відчуває певну напругу, однак вірить в те, що вдасться знайти шляхи розв'язання. При цьому ситуація не сприймається як безвихідна, зберігається здатність продукувати альтернативні шляхи подолання проблеми.

Високий рівень за вказаною шкалою притаманний 10,4% респондентам, що характеризуються сприйняттям складної ситуації як поштовху до саморозвитку, розкриття власних внутрішніх ресурсів. Таким чином зіткнення з подібною ситуацією спонукає особистість до того, щоб спробувати себе в новій ролі, розкрити свій потенціал, спробувати альтернативні способи вирішення проблеми.

За шкалою «Нерозв'язність» більшість опитаних (76,4%) демонструють низький рівень толерантності до невизначеності. Такі респонденти сприймаючи ситуацію як безвихідну нездатні віднайти ресурс, що дозволить з нею впоратись. Внутрішня напруга, що виникає при переживанні критичної ситуації, здатна повністю дестабілізувати особистість, звзити поле її свідомості, спровокувати появу депресивного стану.

Середній рівень за цією шкалою властивий 20,4% студентів, які не схильні до такого глибокого емоційного відгуку на переживання кризової ситуації, вона не ставить їх в «глухий кут», зберігається здатність оцінити ситуацію більш-менш адекватно та спробувати знайти шляхи виходу з неї, або ж прийняти її як даність.

Високий рівень за вказаною шкалою притаманний 3,2% респондентів, які здатні зберігати стан спокою при зіткненні з проблемою, яка здається нерозв'язною. Вони приймають її, сприймаючи як новий життєвий поворот, не намагаючись опиратися незворотнім змінам.

У процесі емпіричного дослідження також було використано шкалу відгуку на невизначеність (авт. Греко, Роджер). Отримані дані представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень відгуку на невизначеність (за методикою Греко, Роджера)

Шкали	Наповнюваність рівневих підгруп за показником відгуку на невизначеність (у%)		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
емоційна невизначеність	25,7	61,5	12,8
когнітивна невизначеність	17,4	60,4	22,2
прагнення до змін	25,6	56,6	17,8

За шкалою «Емоційна невизначеність» більшості респондентів (61,5%) притаманний середній рівень, що вказує на тенденцію до настороженого сприйняття всього невідомого, бачення незнайомих ситуацій швидше в песимістичному ключі.

Високий рівень за цією шкалою властивий 25,7% студентів, які відчувають страх та тривогу думаючи про майбутнє, чи плануючи певним чином змінити своє життя. Астенічні емоції стають панівними, оскільки особистості доводиться часто стикатись з ситуаціями, розвиток яких важко спрогнозувати, що погіршує якість життя, не дозволяє респондентам отримувати задоволення від проживання певних моментів, концентруватися на тому, що відбувається «тут і зараз».

У 12,8% респондентів спостерігається низький рівень за вказаною шкалою. Вони зберігають емоційну рівновагу в ситуаціях невизначеності, не схильні драматизувати та перебільшувати значущість проблеми, продукувати негативні сценарії розвитку подій.

За шкалою «Когнітивна невизначеність» більшості студентів (60,4%) притаманний середній рівень. Їм важко спрогнозувати можливі варіанти вирішення ситуації, відчуваються обмеження в усвідомленні різноманіття ситуативних розгалужень.

Низький рівень за цією шкалою властивий 22,2% опитаних, які володіють здатністю продукувати значну кількість варіантів розвитку подій, альтернативні шляхи вирішення проблеми, схильні до глибинного аналізу джерел її появи.

Натомість високий рівень за вказаною шкалою проявляється в 17,4% респондентів, які важко сприймають ситуації когнітивної невизначеності, оскільки відчувають втрату контролю над ситуацією, що супроводжується появою відчуття розгубленості та безпорадності.

За шкалою «Прагнення до змін» більшості опитаних (56,6%) притаманний середній рівень. Вони не відчувають страху перед змінами, вірять те, що ситуація може змінитись на краще, демонструють здатність прийняти нову реальність. Думки про можливі зміни в їх житті не викликають особливої напруги та не провокують дезадаптивні тенденції.

Значній частині респондентів (25,6%) притаманні високі показники за цією шкалою. Вони прагнуть здобути новий досвід, відкриті тому, що несе їм життя, сприймають зміни як можливість для розвитку, отримання нових вражень, наповнення життя сенсом. Незмінні умови вони сприймають як такі, що не дозволяють розкритися, проявити свій потенціал.

Низький рівень за вказаною шкалою властивий 17,8% респондентів. Вони сприймають можливі зміни як загрозу звичному ритму життя, очікують що вони супроводжуватимуться негараздами та різноманітними проблемами, песимістично оцінюють перспективи розвитку подій. Така особистість не готова до зіткнення з новим, незнайомим, навіть якщо поточна ситуація її не зовсім влаштовує. Адаптувавшись до умов в яких вона перебуває, людина стає закритою для нових вражень, захищаючи таким чином себе від можливих труднощів.

У ході дослідження використовувалася шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна. Отримані дані представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Рівень тривожності (за методикою Спілбергера-Ханіна)

Шкали	Наповнюваність рівневих підгруп за показником тривожності (y%)		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
реактивна тривожність	17,6	49	33,4
особистісна тривожність	12,2	44,5	43,3

За шкалою «Реактивна тривожність» високий рівень притаманний 17,6% студентів, які схильні до бурхливого емоційного реагування на непередбачувані ситуації. Різноманітні труднощі здатні в значній мірі дестабілізувати особистість, викликати ряд астеничних емоційних реакцій, що в свою чергу не дозволяє об'єктивно оцінити ситуацію, прорахувати ризики, знайти шляхи виходу з неї.

Середній рівень за цією шкалою властивий 49% опитаних, які відчувають певну тривогу та напругу в ситуаціях невизначеності, однак зберігають при цьому здатність до саморегуляції, не втрачають змогу подивитись на ситуацію збоку та визначити альтернативні можливості розвитку подій.

Низький рівень реактивної тривожності спостерігається в 33,4% студентів, які зберігають емоційну стабільність при зіткненні з проблемою, володіють достатнім адаптаційним потенціалом та мають досить високий рівень стресостійкості.

За шкалою «Особистісна тривожність» високий рівень притаманний 12,2% респондентів. В них тривожність виступає стійкою рисою характеру через призму якої вони оцінюють оточуючий світ, формують уявлення про себе. При цьому тривога може стосуватись різних сфер життя, яскраво проявляючись в тій з них, що на даний момент є найбільш хиткою чи актуалізованою.

Середній рівень за цією шкалою властивий 44,5% опитаних, яким тривожність властива в меншій мірі, однак все ж таки має відчутний вплив на їх життя. Такі особи схильні концентруватися на негативних сценаріях розвитку подій, намагаючись попередити виникнення проблеми, чи наперед сформувані шляхи виходу з неї, якщо вона все ж таки виникне.

Низький рівень особистісної тривожності спостерігається в 43,3% студентів. В них вказана характеристика мало виражена та не домінує в структурі особистості. Такі респонденти спокійно ставляться до можливих труднощів, концентруються на позитивних сценаріях розвитку подій, не «застрягають» в проблемній ситуації.

Для встановлення взаємозв'язку рівня тривожності та толерантності до невизначеності використовувався метод лінійної кореляції Пірсона. Порівнювались показники реактивної та особистісної тривожності із загальним показником толерантності до невизначеності (методика Баднер). Коефіцієнт кореляції реактивної тривожності та толерантності до невизначеності склав $r = -0,845$, $p < 0,05$, тоді як особистісної тривожності та толерантності до невизначеності $r = -0,728$, $p < 0,05$. Обидва показники є статистично значущими, а обернений показник вказує на зв'язок тривожності саме з інтолерантністю особистості до невизначеності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У сучасній науці існують різні підходи до трактування терміну «толерантність до невизначеності». Його розглядають як ставлення до неоднозначної, динамічної, невідомої ситуації; стійку особистісну характеристику, що дозволяє успішно проживати кризові періоди; психологічний конструкт, що дає змогу спрогнозувати поведінкову стратегію людини при зіткненні з неочікуваними ситуаціями. Натомість інтолерантність до невизначеності характеризується сприйняттям невизначеної ситуацій як джерела загрози, дихотомічністю світобачення, нездатністю до мислення у категоріях ймовірностей.

Емпіричним шляхом виявлено, що більшості респондентів притаманний низький рівень толерантності до невизначеності, при чому найбільший дискомфорт викликає усвідомлення нерозв'язності та складності проблеми, тоді як новизна ситуації не є тим чинником, що здатен дестабілізувати особистість. Також встановлено, що більшості студентів притаманний середній рівень відгуку на емоційну та когнітивну невизначеність, тобто ці фактори здатні викликати певне підвищення тривожності, однак це не призводить до значного зниження адаптаційних ресурсів та не є вагомим стресогенним фактором. Разом з тим значній частині респондентів властиве прагнення до змін, що демонструє

особистісну готовність до зіткнення з невідомими ситуаціями. Більшості опитаних притаманний середній рівень особистісної та реактивної тривожності, що свідчить про підвищену схильність до реагування на невизначені ситуації негативними емоціями. Встановлено кореляційний зв'язок між інтолерантністю до невизначеності та тривожністю.

Перспективним напрямком дослідження є виявлення інших чинників, що пов'язані з толерантністю до невизначеності та розробка програми, спрямованої на її підвищення.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гусєв, А. І. (2007). До проблеми формування та розвитку толерантності до невизначеності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 17(41), 1, 101-113.
- Гусєв, А. І. (2009). *Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості* [Дис. . . . канд. психол. наук]. Ун-т менеджменту освіти АПН України. Київ.
- Лушин, П. В. (2017). *Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию*. Киев: Ориана.
- Томаржевська, І. (2018). Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психологічний журнал*, 1. Взято з <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564>.
- Хілько, С. О. (2017). Психологічні кореляти формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*, 38, 421-437.

REFERENCES

- Husiev, A. I. (2007). Do problemy formuvannia ta rozvytku tolerantnosti do nevyznachenosti [To the problem of formation and development of tolerance to uncertainty]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 17(41), 1, 101-113. [in Ukrainian].
- Husiev, A. I. (2009). *Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnoho psykholoha* [Tolerance to uncertainty as a factor in the formation of the professional identity of the future psychologist]. [dys. ... kand. psykhol. Nauk]. Un-t menedzhmentu osvity APN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
- Lushyn, P. V. (2017). *Khaos y neopredelennost: ot stradaniya – k rostu y razvytyiu* [Chaos and Uncertainty: From Suffering to Growth and Development]. Kyev: Oriyana. [in Russian].
- Tomarzhevskaya, I. (2018). Fenomen «tolerantnist do nevyznachenosti» i yoho psykholohichnyi analiz [The phenomenon of "uncertainty tolerance" and its psychological analysis]. *Psykholohichnyi zhurnal*, 1. Vzyato z <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564>. [in Ukrainian].
- Khilko, S. O. (2017). Psykholohichni koreliaty formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti u maibutnikh psykholohiv [Psychological correlates of the formation of tolerance to uncertainty in future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 38, 421-437. [in Ukrainian].

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TOLERANCE TO UNCERTAINTY AND THE LEVEL OF ANXIETY AMONG STUDENTS

Olga Kaminska

Doctor of of psychological sciences,
Professor at the Department of General Psychology
and Psychodiagnostics,
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-4954-7811>

Inna Druzhynina

Candidate of psychological sciences,
Associate professor at the Department of General Psychology
and Psychodiagnostics,
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-9859-0090>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.330>

Abstract. *The article considers different approaches to the interpretation of the term «uncertainty tolerance». It is determined that it is considered as an attitude to an ambiguous, dynamic, unknown situation; a stable personal characteristic that allows you to successfully live through crisis periods; a psychological construct that allows predicting a person's behavioral strategy when faced with unexpected situations. Instead, intolerance to uncertainty is characterized by the perception of uncertain situations as a source of threat, dichotomous worldview, inability to think in categories of probabilities. The purpose of the article is to investigate the relationship between tolerance for uncertainty and the level of students' anxiety. The following methods were used to conduct the empirical research: the «Tolerance to Uncertainty» method (Badner, adapted by Soldatova), the uncertainty response scale (Greko, Roger), the Spielberg-Hanin scale of reactive and personal anxiety. Pearson's linear correlation method was used to establish the relationship between anxiety level and uncertainty tolerance.*

Empirically, it was found that the majority of respondents have a low level of tolerance for uncertainty, while the greatest discomfort is caused by the awareness of the intractability and complexity of the problem, while the novelty of the situation is not a factor capable of destabilizing the personality. It was also established that most students have an average level of response to emotional and cognitive uncertainty, that is, these factors can cause a certain increase in anxiety, but this does not lead to a significant decrease in adaptation resources and is not a significant stressogenic factor.

At the same time, a significant part of the respondents is characterized by a desire for change, which demonstrates a personal readiness to face unknown situations. Most of the interviewees have an average level of personal and reactive anxiety, which indicates an increased tendency to react to uncertain situations with negative emotions. A correlation between intolerance to uncertainty and anxiety has been established.

Keywords: *tolerance to uncertainty, intolerance, reactive anxiety, personal anxiety, studentship.*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2023 р.

УДК 159.923.2:314.74

Корчакова Наталія

доктор психологічних наук,
професор кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

Безлюдна Валентина

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-3276-3427>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.333>

МАТЕРИНСТВО У МІГРАЦІЇ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. *Стаття узагальнює та класифікує зарубіжні дослідження проблеми материнства в умовах міграції. Проаналізовані джерела дають підстави стверджувати, що незважаючи на посилення міграційних процесів в усьому світі через війни та тенденцію до глобалізації, і, відповідно, формування потужного соціального запиту на науковий аналіз зазначеної проблеми, кількість психологічних досліджень є доволі незначною. Найчастіше проблема материнства розглядається в контексті більш широких проблем: гендерних чи міграційних. Зважаючи на складність самого феномена материнства, дослідження спрямовані на вивчення різних його аспектів, починаючи від емоційного та психологічного благополуччя матрів-мігранток, закінчуючи їх ставленням до рутинних справ по догляду за дитиною чи особливостями їх взаємодії з соціальними службами чи системою охорони здоров'я. В своїй статті ми намагались виокремити деякі критерії, які дали б змогу класифікувати наукові доробки. Складність природи та полідетермінованість самого феномену материнства, його опосередкованість фактором культури, використання дослідниками різного інструментарію значно ускладнюють це завдання. Проте, на нашу думку, підставами для класифікації можуть бути: предмет (або спрямованість) дослідження, методологія дослідження, демографічні характеристики респондентів, особливості перебігу міграційних процесів (вимушена/добровільна міграція; віддалене (транснаціональне)/ безпосереднє материнство; вдала/невдала міграція) та інші. Крім того, планування досліджень щодо українських матерів за кордоном повинно враховувати наявність та міру впливу потенційного психотравмуючого досвіду на її функціонування як матері та вивчення можливих способів психологічної допомоги для нівелювання негативних наслідків такого досвіду.*

Ключові слова: *материнство, міграція, війна, вимушена міграція, транснаціональна міграція*

З початком широкомасштабної агресії Російської Федерації проти України все більшої гостроти набуває проблема материнської міграції – виїзду матерів-біженок та вагітних українських жінок за кордон. Тривалість воєнних подій поглиблюють ці тенденції та породжують потенційні загрози як для подальшого формування українського суспільства, так і життєдіяльності окремо взятої сім'ї, зокрема, реалізації нею виховної функції. Вимушена міграція жінок не лише руйнує сталу систему їхніх зв'язків, а й змушує приймати рішення щодо подальших кроків соціалізації дитини, її ін- та акультурації а також особливостей, рівнів і готовності українських дітей до асиміляції у новому середовищі.

За кордоном перед матір'ю-біженкою постає низка проблем, які не можуть не позначитися на розвитку її материнської сфери. На сьогодні вивчення психологічних трансформацій, що пов'язані з виконанням материнських функцій в умовах міграції, лише започатковуються. Та потребують підвищеної уваги з боку наукової спільноти.

Результати низки пілотажних опитувань, що були презентовані на українсько-польській конференції [«Психологія перед лицем російсько-української війни»](#) (Львів, 19-20 травня 2023) засвідчують, що головним мотивом у прийнятті рішення українськими жінками про міграцію та евакуацію із небезпечних зон є турбота про життя, здоров'я і благополуччя дітей. Потреба у безпеці для дитини – фундаментальна основа материнської сфери. Широкомасштабна війна, розв'язана Російською Федерацією проти України, зробила цю функцію пріоритетною та надала нових сенсів функціонуванню материнства як соціально-психологічного явища загалом. Тисячі українських жінок були змушені залишити свої домівки та виїхати за кордон заради порятунку життя та майбутнього своїх дітей. Як зазначають українські біженки, у пілотажному опитуванні данських психологів із університету Копенгагена, з якими ми співпрацюємо у рамках проекту «Українці в Данії»¹, головною мотивацією виїзду за кордон є безпека дитини. В інтерв'ю матері зазначають:

- «Коли по телебаченню показали Бучу, я зрозуміла, що підвали нас не врятують і дітей треба забирати» (з інтерв'ю);
- «Я розуміла, що під час повітряної тривоги, коли дитина сама вдома, я нічого не зможу зробити, якщо щось трапиться. Тому ми прийняли рішення, що буде краще вивезти дитину в безпечне місце» (з інтерв'ю);
- «Я відразу хотіла поїхати, тому що тут небезпечно і дітей треба вивозити» (з інтерв'ю);
- «Коли пролунали вибухи, менший син дуже злякався і ми вирішили їхати» (з інтерв'ю) (Корчакова Н., Карстофт К.-І., 2023).

Прийняття жінкою рішення про вимушену міграцію неминуче запускає низку трансформацій, пов'язаних із реалізацією материнських функцій, оскільки їх здійснення відбувається у абсолютно нових, непередбачуваних, ускладнених і, у переважній більшості, некомфортних умовах. Перебуваючи у стресовому та емоційно нестабільному стані, жінки змушені швидко адаптуватися до ситуації невизначеності, приймати відповідальні рішення та забезпечувати емоційну підтримку та відчуття хоча б мінімальної стабільності для своїх дітей.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що питання розвитку і функціонування материнської сфери в умовах міграції в українському науковому просторі лише започатковуються (Венгер, 2013; Дутчак 2022; Ляльчук, 2015; Стрельник, 2016; Раєвська, 2019), а вивчення психологічних аспектів реалізації материнства в умовах вимушеної та обтяженої психотравмуючим досвідом міграції знаходяться лише на початкових етапах реалізації. З їх результатами ми зможемо ознайомитись лише у найближчі два-три роки, тому доречним є вивчення результатів наукових досліджень, які виконані у зарубіжній психологічній науці, щодо особливостей реалізації материнських функцій жінками-мігрантами. Вивчення міжнародного досвіду сприятиме організації належної підтримки українських матерів-мігранток, як під час перебування за кордоном, так і при поверненні в Україну.

Мета даної статті – проаналізувати зарубіжні дослідження феномену материнства в умовах міграції. Узагальнену інформацію, щодо наведених нижче досліджень, можна знайти у таблиці 1.

¹ «Українці в Данії» <https://psy.ku.dk/Forskning/forskningsprojekter/ukrainere-i-danmark/>

Проведений аналіз виявив, що незважаючи на значний соціальний запит на вивчення цієї проблеми, існує дуже обмежене число досліджень, зорієнтованих на вивчення особливостей реалізації материнської функції жінками, що переїхали до іншої країни (Abi Zeid Daou, 2022; O'Reilly, 2014; Oerther, Lach & Oerther, 2020; Milewski, Struffolino & Bernardi, 2018). Найчастіше це питання піднімається у контексті двох більш широких проблем: вивчення питання гендерної рівності та аналізу проблеми економічної міграції.

Феміністичний погляд на проблему особливого, «не такого» материнства, яке суперечить чи виходить за рамки усталених соціальних ідей про «правильне материнство» можна знайти в роботі O'Reilly (2014). Авторка досліджує феномен у різних соціальних локаціях, виокремлюючи різні материнські ідентичності: «підліткове материнство», «прийомне материнство» та інші. Одним із різновидів, який описує автор, є і «транснаціональне материнство». Усі ці типи материнства об'єднує один фактор – переживання жінкою своєї «неуспішності», «інакшості» у реалізації цієї здавалося б простої, біологічно закладеної функції; усвідомлення дисонансу між концептами «хороша мати» і «Я – як мати». Багато досліджень, що побудовані на аналізі нарративів жінок-мігранток, відмічають наявність цього дисонансу у їх розповідях Illanes, 2010; Lutz, 2015; Ezzeddine, 2012; Celero, 2014).

Ще одна важлива особливість реалізації материнства на чужині аналізується у дослідженні Rosinski (2018), який спробував поглянути на цей феномен через кінематографічну призму. Дослідник Кембриджського університету транслює у своїй роботі власне розуміння «Я» матері-мігрантки як сфери та території взаємовідносин. Власна ідентичність матері розглядається ним як результат дії перехресних сил материнства та міграції. Автор намагається знайти відповідь на питання: «Що означає бути матір'ю (батьком) в умовах міграції?». «Як людина, яка не сприймає своє теперішнє місце перебування як рідний дім, людина без коріння, може забезпечити опору, підґрунтя для особистісного зростання дітей?».

Ідею втрати матерями-мігрантками частини власного «Я», певних традицій, усталеного розуміння буття, власного коріння можна також знайти в роботі Huang (2019), в якій жінки, що іммігрували з Китаю до Нідерландів, асоціюються із «ліліями без коріння, що плавають на поверхні води». З одного боку, вони продовжують жити минулим. Вони не асоціюють нову країну зі своїм домом і намагаються продовжувати виконання традиційних китайських гендерних ролей. З іншого боку, життя за кордоном змушує їх змінювати установки, бути більш гнучкими та прагматичними у сприйнятті транснаціональної ідентичності своїх дітей як бажану життєву цінність у епоху глобалізації. На думку автора, бути китайською матір'ю в іншій країні, передбачає відмову від традиційного авторитарного китайського батьківства та демонстрацію гнучкості у вихованні дітей, відповідно до стандартів нового соціокультурного простору.

Подібна ідея дисонансу між традиційними установками та реальним стилем материнства відображена у дослідженні Illanes (2010). Через глибинні інтерв'ю з перуанськими матерями автор досліджує напругу між культурно успадкованим образом материнства та специфічною практикою його реалізації на відстані. Матері-мігрантки переживають та активно шукають шляхи зменшення напруги між усталеним образом та реаліями життя. Зазвичай, це відбувається через коригування традиційного образу материнства.

Для наближення існуючих наукових результатів зарубіжної психологічної науки до сьогоденних українських реалій, варто здійснити їх певну диференціацію. Одним із головних критеріїв виокремлення ліній наукового аналізу трансформування материнства в умовах міграції, на нашу думку, є підстава виїзду жінки за кордон. Відповідно, у наукових дослідженнях можна виокремити роботи, зорієнтовані на дослідження функціонування материнської сфери у матерів-мігранток та ті, що зосередили свою увагу на матерях-

біженках. За нашим розумінням, цей критерій є досить вагомим, оскільки він пов'язаний із рівнем усвідомленості та добровільності прийняття рішення про зміну місця проживання, як жінки, так і її дітей. Хоча, як зазначають дослідники, навіть у випадку добровільної економічної міграції таке рішення не завжди приймається жінкою самостійно, а досить часто залежить від позиції чоловіка чи сім'ї (Ogunsiji et al, 2012), проте, воно є більш зваженим і жінка більш психологічно пристосована до тих змін, які відбуваються в її житті.

У абсолютно іншій ситуації, за рівнем психологічного навантаження, опиняються жінки, які вимушено залишили свої домівки, рятуючи життя своїх дітей та своє власне. Досить часто вони не знають навіть кінцевого пункту своїх вимушених мандрів (навіть країни), не мають жодних фінансових гарантій, не володіють іноземною мовою (англійською чи мовою країни перебування) і можуть побудувати свої плани не більше ніж на декілька наступних годин. Досить часто ситуація ускладнюється психотравмуючим досвідом перебування в зоні активних бойових дій, втратою близьких родичів чи контактів з найближчим оточенням. Негативну дію має також загальна атмосфера евакуаційного процесу, стресовий стан інших людей, які оточують жінку. Все це створює додаткові ризики (зокрема розвиток депресії, ПТСР, підвищений рівень тривожності), що значною мірою впливають на перебіг та успішність адаптації матері у новому соціумі. Потрібно відмітити, що попри високий рівень значущості проблеми, існує невелике число досліджень, зорієнтованих на вивчення саме цієї вибірки. Серед них можна відмітити оглядове дослідження Abi Zeid Daou (2022). Автор аналізує соціальні та психологічні ризики, з якими зустрічається жінка у новому середовищі, та приділяє основну увагу систематичному огляду практик, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та благополуччя матерів-біженок. Одна з головних проблем, яка висвічується в дослідженні – це спрямованість програм психологічної підтримки на потреби дітей-іммігрантів, молоді або на сім'ї загалом, без оцінки та задоволення психологічних потреб матерів та їх благополуччя. Результати його дослідження вказують на те, що створення безпечного простору, наявність мовного посередника, розширення соціальних зв'язків та практична допомога у вирішенні потреб матерів є тими захисними факторами, що покращують психологічний стан жінок та сприяють їх адаптації.

Акцент на психічному здоров'ї релокованих матерів, зроблено також у дослідженні Bruno, Tringale, & Al-Delaimy (2020). Стаття представляє результати порівняльного дослідження, проведеного серед переселених сомалійських та іракських біженців у Сан-Дієго. Результати виявили, що доступність психологічної допомоги значно сприяє покращенню емоційного стану жінок. Ті з них, хто скористався можливістю отримати цей вид допомоги, демонстрували меншу схильність до депресії та вищий рівень емоційного стресостійкості. Проте головною проблемою, на думку авторів, є те, що обидві групи респондентів часто не використовували потенційні ресурси психологічної допомоги, навіть якщо відмічали у себе наявність симптомів емоційного стресу або депресії. Дослідники вважають, що однією з можливих причин цього є те, що психічне здоров'я є більш делікатною проблемою, яка опосередковується складними культурними бар'єрами та бар'єрами стигматизації; вона вимагає вищого рівня довіри уразливих верст населення (якими зазвичай є біженці) порівняно з іншими ресурсами, пов'язаними з системою охорони здоров'я.

Спробою поглянути на більш широку проблематику адаптації матерів-біженок до життя в новому суспільстві є дослідження канадського професора О'Махону та її колег (2023). У ньому зазначається, що сірійські жінки-біженки, потрапляючи у нову країну перебування, стикаються з низкою фізичних, психічних та соціальних перешкод, що значною мірою опосередковує успішність їх інтеграції. З метою більш детального вивчення ситуації авторами було використано лонгітюдний дизайн дослідження, що на нашу думку значно підвищує його наукову цінність. Методологія дослідження передбачала: соціально-

демографічне опитування, вивчення особистих щоденників та глибинних інтерв'ю. (Принагідно зазначимо, що подібну методологію на сьогодні використовують і данські колеги при вивченні процесів адаптації українських біженців, більшість із яких перебувають у Данії із своїми дітьми). У процесі аналізу отриманих даних канадськими авторами було виокремлено декілька основних напрямків дослідження: основні кроки на шляху до міграції; отримана допомога; соціальні детермінанти здоров'я біженців; наслідки пандемії COVID-19 для життя жінок та їх родин; ресурсні можливості матерів та ін. Крім того, дослідники дійшли наступних висновків:

- у новій країні жінки стикаються із соціальною ізоляцією, невизначеністю у стосунках з новим соціумом, обмеженістю доступу до медичної допомоги, особливо якщо вони знаходяться поза програмою надання соціального житла;
- традиції, культурні та релігійні практики є тією ресурсною основою, яка забезпечує збереження матерями-біженками їх стресостійкості;
- існує суттєва необхідність у реструктуризації системи охорони здоров'я та соціальної служби країн перебування з метою побудови довірливих стосунків між постачальниками послуг та жінками-біженками. Особлива увага має бути спрямована на усунення непропорційної нерівності у розподілі житла, з якою стикаються жінки-біженки під час їхнього поселення; нівелювання наслідків пандемії COVID-19, яка спричинила значні перешкоди у траєкторіях самореалізації жінок-біженок.

Все ж, повертаючись до ідеї класифікації досліджень варто зазначити, що основна більшість наукових пошуків зосереджена не на вивченні материнства серед жінок-біженок, а на вивченні більш широкого явища міграції та реалізації материнських функцій в умовах міграції, зокрема економічної або трудової міграції.

Результати досліджень вказують на значні труднощі жінок-іммігранток у отриманні роботи в нових країнах (Milewski, Struffolino, & Bernardi, 2018; Ezzeddine, 2012; Ogunsiji et al, 2012). Зазвичай, це пов'язано як з мовним бар'єром, так і запитамі роботодавців щодо місцевого досвіду та відсутністю їх довіри до попередніх компетенцій досвіду (Ogunsiji et al, 2012). У підсумку, це зумовлює тривале безробіття, що, в свою чергу, веде до зниження професійного статусу жінки на ринку праці в новій країні. Досить часто труднощі з працевлаштуванням поєднуються з екзистенційною кризою, з необхідністю «почати все заново», «почати з нуля» як у професійному плані, так і соціальному. Жінкам потрібно заново вибудувувати систему соціальних стосунків, що часто супроводжується відчуттям власної нереалізованості, самотності, ізоляції.

Ситуація особливо загострюється, якщо жінка повинна фінансово забезпечувати не тільки себе, а й своїх дітей. Неможливість швидко знайти прийнятну роботу зумовлює залежність від системи державної чи муніципальної соціальної допомоги, що, з одного боку, спричиняє соціальну напругу у суспільстві та, відповідно, прояви дискримінації стосовно жінок-мігранток, з іншого - загострює їх емоційну нестабільність, провокує депресивні стани. На думку Milewski, Struffolino, & Bernardi (2018), самотні матері-іммігрантки наражаються на чотири основні ризики стратифікації на ринку праці:

- загальний сексизм та привілейоване становище чоловіків на ринку праці;
- певна обмеженість доступних вакансій на ринку праці та нижча міра активності жінок у пошуках гідної роботи у зв'язку із необхідністю опікуватися дітьми;
- самотність, що значною мірою підвищує дисбаланс між виконанням професійних обов'язків та турботою про дітей (менші можливості домовитись про неповний робочий день, відсутність фінансових можливостей забезпечити сторонній догляд для дитини, відсутність підтримки з боку родини чи шлюбного партнера);

- міграційний статус, який значно звужує потенційні можливості жінки на ринку праці, і цей недолік зберігається у другому поколінні (проблеми з визнанням дипломів чи кваліфікацій, обмеження через дозвіл на проживання, дискримінація за етнічною ознакою).

Автори наголошують, на відсутності достатньої кількості емпіричних даних щодо закономірностей, детермінант та наслідків реалізації материнських функцій самотніми жінками-мігрантками, у тому числі щодо їх активності на ринку праці. Подібні ідеї соціальної стигматизації, стратифікації, дисбалансу між професійними та материнськими обов'язками матерів-біженок, їх прагненнями до ідеалу материнства та неможливість його реалізації в умовах міграції можна також знайти у дослідженні японського дослідника Celero (2014) із університету Васеди.

У продовження обговорюваної теми, зазначимо, що для нас, особливий інтерес мають дослідження, зорієнтовані на українське жіноцтво в умовах міграційних процесів. Так, у дослідженні чеського соціального антрополога Ezzeddine (2012) зазначається, що головною мотивацією українських мігранток залишення своєї країни є потреба забезпечити «краще життя для своїх дітей». У своїх розповідях-інтерв'ю транснаціональні матері говорили про «важку жіночу долю», про свій обов'язок матеріально піклуватися про сім'ю та трактували міграцію як єдине та найкраще активне рішення для забезпечення її економічної стабільності. Як зазначається у дослідженні, трудовим мігранткам важко отримати гідну роботу, тому вони «застрягали» на її некваліфікованих різновидах. При цьому матері, усвідомлюючи свою відсутність у житті дитини та її наслідки, намагаються редукувати внутрішній когнітивний дисонанс. Вони прагнуть компенсувати дітям свою зайнятість та тривалу відсутність у житті дитини подарунками та грошовими переказами, об'єктивуючи у такий спосіб свою материнську любов.

З наявністю глибокого внутрішньо-рольового конфлікту в українських матерів в умовах трудової міграції погоджується і німецький психолог Lutz (2015). На його думку, змістом цього конфлікту є боротьба та поступове примирення глибоко вкорінених цінностей щодо гарних материнських практик та сприйняття необхідності виїзду на роботу за кордон. Жінки стикаються з гострою дилемою, оскільки необхідність залишати своїх дітей, щоб отримувати матеріальний статок для своїх сімей, несумісна з ідеалом хорошої матері, який наголошує на пріоритеті зв'язку мати-дитина, вимагає фізичної близькості та засуджує тривалу відсутність вдома.

Продовжуючи спроби класифікації вищенаведених досліджень, присвячених трудовій міграції, можемо розділити їх на дві групи, залежно від характеру зв'язку мігрантки з дітьми: дослідження матерів, що виїхали за кордон із дітьми чи без них (так зване транснаціональне материнство). Віддалене або транснаціональне материнство значно спрощує жінкам пошук роботи та знижує вартість їх перебування в іншій країні. У той же час, воно супроводжується глибоким внутрішнім конфліктом, неспівпадінням ідеалу матері з наявною моделлю взаємодії з дитиною. Воно спотворює емоційний зв'язок між матір'ю та її дітьми, може провокувати споживацьке ставлення дітей до матері. Дослідження засвідчують, що перебування дитини/дітей разом з матір'ю також є фактором, що ускладнює її щоденне життя та професійну самореалізацію, проте позитивно впливає на їх емоційний зв'язок, психічний розвиток дитини та не провокує глибокого рольового конфлікту у материнській сфері.

Варто відзначити, що окрім трудової міграції є ще декілька досліджень, які аналізують інші аспекти проблеми материнства у міграції. Так робота Cerdeña (2021) зосереджена на вивченні копінг-стратегій та способів, за допомогою яких жінки справляються з історіями травм та щоденними негараздами, включаючи жертви, на які вони йдуть заради кращого майбутнього своїх дітей. Однією із таких стратегій є встановлення романтичних та юридичних стосунків із чоловіками, задля отримання доступу до соціального, політичного та фінансового капіталу. Для опису цієї стратегії автор ввів

термін «стратегічний зв'язок», оскільки жінки у такий спосіб намагаються реалізувати стратегічну мету. Їм також стає в пригоді «імперативна стійкість» - поняття, яке автор використовує для опису когнітивних і соціальних стратегій виживання. Ресурсність жінкам-мігранткам забезпечує «родова (міжпоколінна) стійкість» під якою автор розуміє використання мудрості, досвіду і цінностей своїх предків по материнській лінії, метою забезпечення догляду, турботи та емоційної підтримки своїх дітей.

Іншим аспектом, якому приділяється увага, є аналіз особливостей перших етапів материнства, якщо народження дитини відбулося в умовах міграції. Головний акцент цих досліджень робиться на особливостях взаємодії матерів-мігранток та системи охорони здоров'я, її доступності (O'Mahony & Donnelly, 2010; Pardhi et al., 2020). Огляд наукової літератури в статті O'Mahony, & Donnelly (2010), присвячений вивченню післяпологової депресії, позитивних та негативних факторів, що опосередковують взаємодію жінок-іммігрантів та сфери медичних послуг, а також впливають на прийняття жінками рішень про післяпологовий догляд. Автори наголошують на недостатній кількості уваги і, відповідно, наукових досліджень, що стосуються потреб жінок-іммігрантів і біженок у соціальній підтримці, у подоланні структурних та психологічних труднощів на перших етапах материнства. Ще один висновок дослідників щодо обмеженості наукового розуміння впливу культурних факторів на становлення материнства у поєднанні з фактором міграції знаходить своє підтвердження у роботах багатьох інших науковців. Так, зокрема, Oerther et al. (2020) стверджують, що матері-іммігрантки не є монолітною групою. Хоча материнство є універсальним досвідом для жінок усього світу, існують значні прогалини у науковому розумінні взаємодії факторів материнства, культури та міграції.

Спробою дещо пролити світло на цю проблему можна вважати проаналізовані вище дослідження Bruno, Tringale, & Al-Delaimy (2020) щодо емоційного та психологічного благополуччя жінок-мігранток з Сомалі та Іраку та дослідження Celero (2014) щодо адаптації жінок-філіппінок у Японії. Крім того, нашу увагу привернуло дослідження Cheah et al (2015), яке спрямоване на вивчення емоційного зв'язку між матір'ю та дітьми. Автори порівнювали вияв емоційного «тепла» матерями-іммігрантками з Китаю та євроамериканськими матерями. Як зазначається у дослідженні, обидві групи респондентів вважали важливим виявляти тепло по відношенню до своїх дітей, проте були відмічені відмінності у способах його вияву. Респондентки китайської вибірки розуміли та виявляли свою підтримку через щоденний догляд, піклування та інструментальну допомогу, тоді як відповіді американських матерів транслиували зосередженість західної культури на більш прямому вияві та зовнішній демонстрації емоційної підтримки.

Особливий погляд на вплив культурного фактору на материнство у міграції можна знайти в роботі Constable (2015). Стаття висвітлює результати етнографічного польового дослідження щодо «невдалої міграції» серед індонезійських і філіппінських мігранток, які народили дитину на чужині. Повертаючись додому, такі жінки зазнають публічного приниження, стигматизації, навіть фізичних знущань. Автор зазначає, що на сучасному етапі як науковці, так і суспільство загалом не в повній мірі оцінюють «витрати» на міграцію, включаючи гендерні ризики, гендерну нерівність та вплив фактору культури.

Таблиця 1

Узагальнена інформація щодо досліджень, проаналізованих у статті

Автори дослідження, рік	Метод	Країна		Акценти дослідження
		походження респондентів	перебування респондентів	
Abi Zeid Daou K. R. (2022)	Аналітичний	-	-	Забезпечення програм підтримки для матерів-біженок, увага щодо необхідності нівелюванні мовного бар'єру.

Психологія: реальність і перспективи

Bruno, W.J., Tringale, K.R. & Al-Delaimy, W.K. (2020).	Інтерв'ю, стандартизований опитувальник	Сомалі, Ірак	США	Порівняльне крос-культурне дослідження. Емоційне та психічне здоров'я матерів-мігранток. Програми психологічної допомоги релокованим матерям
Celero, J. O. (2014).	Інтерв'ю	Філіппіни	Японія	Соціальні та психологічні проблеми мігрантів, розширення трудових та соціальних прав матерів-мігранток
Cerdeña, J. P. (2021).	Інтерв'ю, спостереження	Латинська Америка	США	Економічна та соціальна вразливість матерів у міграції, вивчення їх копінг стратегій: імперативної стійкості, родової стійкості, стратегічного зв'язку
Cheah, C. S., Li, J., Zhou, N., Yamamoto, Y., & Leung, C. Y. (2015).	Інтерв'ю	Китай, США	США	Культурні відмінності у виявах емоційної підтримки стосовно дітей.
Constable, N. (2015).	Етнографічне спостереження	Індонезія	Гонг-Конг	Невдала трудова міграція, соціальна стигматизація жінок з дітьми, народженими за кордоном при поверненні на батьківщину
Ezzeddine, P. (2012).	Лонгітюдне дослідження Біографічні інтерв'ю	Україна	Чеська Республіка	Економічна міграція, зниження професійного статусу жінок. Турбота про краще життя для дітей як основи трудової міграції
Huang, S.-Y. (2019)	Інтерв'ю	Китай	Нідерланди	Соціальні та психологічні проблеми жінок-мігранток: дискримінація, ізолюваність, зміна стилю батьківства.
Illanes, J. C. (2010).	Інтерв'ю	Перу	Чилі	Материнство на відстані та його наслідки
Lindsay, A. et al. (2018).	Інтерв'ю	Бразилія	США	Уявлення жінок-мігрантів щодо здорового способу життя та їх практики щодо організації дитячого сну
Lutz, H. (2015)	Інтерв'ю	Україна	Польща	Віддалене материнство, переживання жінками когнітивного дисонансу між концептом «гарної матері» та реаліями життя
Milewski, N., Struffolino, E., & Bernardi, L. (2018).	Аналітичний	-	Швейцарія	Професійна реалізація жінок-мігранток, фактори, що ускладнюють професійний розвиток
Oerther, S., Lach, H. W., & Oerther, D. (2020)	Аналітичний	-	-	Спроби узагальнення існуючих досліджень щодо жінок-іммігрантів у США, визначення ключових концепцій та перспектив для майбутніх досліджень,
Ogunsiji, Olayide & Wilkes, Lesley & Jackson, Debra & Peters, K. (2012)	Інтерв'ю	Західна Африка	Австралія	Труднощі у створенні соціальних контактів та працевлаштування; відчуття самотності та ізолюваності; зниження професійного статусу; Негативні проблеми з психічним та фізичним здоров'ям
O'Mahony, J., & Donnelly, T. (2010).	Аналітичний	-	-	Потреби жінок та перешкоди на етапі становлення материнства, ускладненого післяпологовою депресією
O'Mahony J, Kassam S, Clark N, Asbjorn T (2023)	Стандартизовані опитувальники, інтерв'ю	Сирія	Канада	Психологічні та соціальні проблеми жінок мігранток
Park, So & Patil, Crystal & Norr, Kathleen. (2015)	Інтерв'ю	Корея	США	Підвищений рівень емоційної напруги та стресу у поєднанні з інтенсивним стилем батьківства серед корейських мігрантів
Rosinski, M. P. (2018)	Аналітичний	-	-	Філософсько-культурний погляд на материнство у міграції через призму кінематографу

У підсумку можемо зазначити, що проведений огляд дає підстави констатувати наявність значних прогалин у вивченні проблеми материнства в умовах міграції. Незважаючи на посилення міграційних процесів в усьому світі через війни та тенденцію до

Випуск 20, 2023. Збірник наукових праць РДГУ

глобалізації, і, відповідно формування потужного соціального запиту на науковий аналіз зазначеної проблеми, кількість психологічних досліджень є доволі незначною.

Найчастіше проблема материнства розглядається в контексті більш широких проблем: гендерних чи міграційних. Зважаючи на складність самого феномена материнства, дослідження спрямовані на вивчення дуже різних його аспектів, починаючи від емоційного та психологічного благополуччя матрів-мігранток, закінчуючи їх ставленням до рутинних справ по догляду за дитиною чи особливостями їх взаємодії з соціальними службами чи системою охорони здоров'я. Крім того, дослідниками використовується різний інструментарій, хоча потрібно відміти, що більшість з них віддають перевагу інтерв'ю або використовують його у поєднанні зі стандартизованими опитувальниками. Потрібно також мати на увазі, що матері-мігрантки не є якимсь монолітним утворенням, і їх материнські практики значною мірою опосередковуються впливом культурного фактору, що ускладнює узагальнення та класифікацію проведених досліджень.

На нашу думку підставами для класифікації можуть бути: предмет (або спрямованість) дослідження, методологія дослідження, демографічні характеристики респондентів, особливості перебігу міграційних процесів (вимушена/добровільна міграція; віддалене(транснаціональне)/ безпосереднє материнство; вдала/невдала міграція) та інш. Пріоритетним напрямком досліджень, на нашу думку має стати вивчення материнства у міграції, обтяженого потенційним психотравматичним досвідом жінки.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Венгер, Г. (2013). Феномен дистантної сім'ї. *Освіта регіону*. Взято з: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1062>.
- Дутчак, О. (2022). У єдності – сила: вимушене самотнє материнство та мережа догляду підтримки українських біженок. *Спільне*. Взято з: <https://commons.com.ua/uk/u-yednosti-sila-vimushene-samotnye-materinstvo-ta-merezhi-doglyadovoyi-pidtrimki-ukrayinskih-bizhenok/#footnote-3>.
- Корчакова, Н., & Карстофт, К.-І. (2023). *Досвід та умови життя українців у Данії*. Програма Українсько-польської наукової конференції «Психологія перед лицем російсько-української війни», Львів, 19-20 травня 2023 р. Взято з: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/Program_0806_UKR.pdf.
- Крупник, І. Р. (2014). Наявність впливу батьківської депривації в сім'ї трудових мігрантів. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості*, 11, 450-456.
- Ляльчук, Г. Д. (2015). Соціально-психологічні чинники деструкції родинних зв'язків у сім'ях трудових мігрантів. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
- Раєвська, Я. (2019). Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка. *Проблеми сучасної психології*, 13, 280-290. Взято з: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p>.
- Стрельник, О. О. (2016). Материнство та соціальні зміни: структурно-трансформуючі практики піклування про дітей в сучасній Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 37, 260-267.
- Abi Zeid Daou K. R. (2022). Refugee Mothers Mental Health and Social Support Needs: A Systematic Review of Interventions for Refugee Mothers. *Europe's journal of psychology*, 18(3), 337-349. Retrieved from <https://doi.org/10.5964/ejop.4665>.
- Bruno, W. J., Tringale, K. R. & Al-Delaimy, W. K. (2020). Mental health and access to care among refugee mothers relocated to San Diego: a comparative study of Iraqi and Somali refugee communities. *Int J Humanitarian Action*, 5, 15. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41018-020-00081-5>.
- Celero, J. O. (2014). In Fulfillment of Motherhood: An Exploratory Study of Migrant Mothers on Welfare in Japan. *Global Social Welfare : Research, Policy & Practice*, 1(4), 179-189.

- Cerdeña, J. P. (2021). *Onward: An Ethnography of Latina Migrant Motherhood During the COVID-19 Pandemic*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Cheah, C. S., Li, J., Zhou, N., Yamamoto, Y., & Leung, C. Y. (2015). Understanding Chinese immigrant and European American mothers' expressions of warmth. *Developmental psychology*, 51(12), 1802-1811. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0039855>.
- Constable, N. (2015). Migrant Motherhood, 'Failed Migration', and the Gendered Risks of Precarious Labour. *Trans-Regional and - National Studies of Southeast Asia*, 3(1), 135-151.
- Ezzeddine, P. (2012). Mateřství na dálku. Transnacionální mateřství ukrajinských migrantek v České republice. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 13(1), 24-32.
- Huang, S.-Y. (2019). *Being a mother in a strange land: Motherhood experiences of Chinese migrant women in the Netherlands*. Cambridge Scholars Publishing.
- Illanes, J. C. (2010). Migrant Mothers and Divided Homes: Perceptions of Immigrant Peruvian Women about Motherhood. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(2), 205-224.
- Lindsay, A., Moura Arruda, C., Tavares Machado, M., De Andrade, G., & Greaney, M. (2018). Exploring Brazilian Immigrant Mothers' Beliefs, Attitudes, and Practices Related to Their Preschool-Age Children's Sleep and Bedtime Routines: A Qualitative Study Conducted in the United States. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1923. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph15091923>.
- Lutz, H. (2015). Myra's Predicament: Motherhood Dilemmas for Migrant Care Workers. *Social Politics*, 22(3), 341-359.
- Milewski, N., Struffolino, E., & Bernardi, L. (2018). *Migrant Status and Lone Motherhood - Risk Factors of Female Labour Force Participation in Switzerland*. Springer International Publishing.
- Oerther, S., Lach, H. W., & Oerther, D. (2020). Immigrant Women's Experiences as Mothers in the United States: A Scoping Review. *MCN. The American journal of maternal child nursing*, 45(1), 6-16. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/NMC.0000000000000582>.
- Ogunsiji, O., Wilkes, L., Jackson, D. & Peters, K. (2012). Beginning Again: West African Women's Experiences of Being Migrants in Australia. *Journal of transcultural nursing: official journal of the Transcultural Nursing Society*, 23, 279-286. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1043659612441018>.
- O'Mahony, J., & Donnelly, T. (2010). Immigrant and refugee women's post-partum depression help-seeking experiences and access to care: a review and analysis of the literature. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 17(10), 917-928. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2010.01625.x>.
- O'Mahony, J., Kassam, S., Clark, N., & Asbjorn, T. (2023). Use of participatory action research to support Syrian refugee mothers in the resettlement period in Canada: A longitudinal study. *PLoS ONE*, 18(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281765>.
- O'Reilly, A. (2014). Migrant Mothers. In *Mothers, Mothering and Motherhood Across Cultural Differences - A Reader*. Demeter Press.
- Pardhi, A., Jungari, S., Kale, P., & Bomble, P. (2020). Migrant motherhood: Maternal and child health care utilization of forced migrants in Mumbai, Maharashtra, India. *Children and Youth Services Review*, 110, 104823.
- Park, So., Patil, C., & Norr, K. (2015). Korean Immigrant Motherhood: Child-Rearing and Child Weight. *Family & community health*, 39, 3-12. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000084>.
- Rosinski, M. P. (2018). Migrant motherhood in cinema: regarding relating to others. *Families, Relationships and Societies*, 7(2), 345-347.

REFERECES

- Venher, H. (2013). Fenomen dystantnoi sim'i [Phenomenon of distant motherhood]. *Osvita rehionu*. Vzyato z <https://social-science.uu.edu.ua/article/1062>. [In Ukrainian].
- Dutchak, O. (2022). U yednosti – syla: vymushene samotnie materynstvo ta merezhadohliadu pidtrymky ukrainskykh bizhenok [There is strength in unity: forced single motherhood and the support care network of Ukrainian refugees]. *Spil'ne*. Vzyato z: <https://commons.com.ua/uk/u-yednosti-sila-vimushene-samotnye-materinstvo-ta-merezhi-doglyadovoyi-pidtrimki-ukrayinskih-bizhenok/#footnote-3>. [In Ukrainian].
- Korchakova, N., & Karstoff, K.-I. (2023). *Dosvid ta umovy zhyttia ukraintsiv u Danii [Experience and living conditions of Ukrainians in Denmark]*. Prohrama Ukrainsko-polskoi naukovoï konferentsii «Psykhologhiia pered lytsem rosiisko-ukrainskoi viiny», Lviv, 19-20 travnia 2023 r. Vzyato z https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/Program_0806_UKR.pdf. [in Ukrainian].
- Krupnik, I. R. (2014). Nayaunist vplyvu batkivs'koï deprivatsii v sim'i trudovykh migrantiv [The presence of parental deprivation in the family of labor migrants]. *Aktual'ni problemi psikhologii. Psykhologhiya osobystosti*, 11, 450-456. [In Ukrainian].
- Lialchuk, H. D. (2015). *Sotsial'no-psykhologichni chynnyky destrukttsii rodynnykh zv'iazkiv u sim'iakh trudovykh mihrantiv [Social-psychological factors of destruction of family ties in families of labor migrants]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [In Ukrainian].
- Raievska, Ya. (2019). Fenomen dystantnoi simi ta yii vplyv na osobystist pidlitka [The phenomenon of a distant family and its influence on the personality of a teenager]. *Problemy suchasnoi psikhologii*, 13, 280-290. Vzyato z <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p>. [In Ukrainian].
- Strelnyk, O. O. (2016). Materynstvo ta sotsialni zminy: strukturno-transformuiuchi praktyky pikluvannia pro ditei v suchasniï Ukraini [Motherhood and social changes: structurally transforming child care practices in modern Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 37, 260-267. [In Ukrainian].
- Abi Zeid Daou K. R. (2022). Refugee Mothers Mental Health and Social Support Needs: A Systematic Review of Interventions for Refugee Mothers. *Europe's journal of psychology*, 18(3), 337-349. Retrieved from <https://doi.org/10.5964/ejop.4665>. [in English].
- Bruno, W. J., Tringale, K. R. & Al-Delaimy, W. K. (2020). Mental health and access to care among refugee mothers relocated to San Diego: a comparative study of Iraqi and Somali refugee communities. *Int J Humanitarian Action*, 5, 15. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41018-020-00081-5>. [in English].
- Celero, J. O. (2014). In Fulfillment of Motherhood: An Exploratory Study of Migrant Mothers on Welfare in Japan. *Global Social Welfare: Research, Policy & Practice*, 1(4), 179-189. [in English].
- Cerdeña, J. P. (2021). *Onward: An Ethnography of Latina Migrant Motherhood During the COVID-19 Pandemic*. ProQuest Dissertations Publishing. [in English].
- Cheah, C. S., Li, J., Zhou, N., Yamamoto, Y., & Leung, C. Y. (2015). Understanding Chinese immigrant and European American mothers' expressions of warmth. *Developmental psychology*, 51(12), 1802-1811. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0039855>. [in English].
- Constable, N. (2015). Migrant Motherhood, 'Failed Migration', and the Gendered Risks of Precarious Labour. *Trans-Regional and - National Studies of Southeast Asia*, 3(1), 135-151. [in English].
- Ezzeddine, P. (2012). Mateřství na dálku. Transnacionální mateřství ukrajinských migrantek v České republice. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 13(1), 24-32. [in Czech].

- Huang, S.-Y. (2019). *Being a mother in a strange land: Motherhood experiences of Chinese migrant women in the Netherlands*. Cambridge Scholars Publishing. [in English].
- Illanes, J. C. (2010). Migrant Mothers and Divided Homes: Perceptions of Immigrant Peruvian Women about Motherhood. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(2), 205-224. [in English].
- Lindsay, A., Moura Arruda, C., Tavares Machado, M., De Andrade, G., & Greaney, M. (2018). Exploring Brazilian Immigrant Mothers' Beliefs, Attitudes, and Practices Related to Their Preschool-Age Children's Sleep and Bedtime Routines: A Qualitative Study Conducted in the United States. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1923. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph15091923>. [in English].
- Lutz, H. (2015). Myra's Predicament: Motherhood Dilemmas for Migrant Care Workers. *Social Politics*, 22(3), 341-359. [in English].
- Milewski, N., Struffolino, E., & Bernardi, L. (2018). *Migrant Status and Lone Motherhood - Risk Factors of Female Labour Force Participation in Switzerland*. Springer International Publishing. [in English].
- Oerther, S., Lach, H. W., & Oerther, D. (2020). Immigrant Women's Experiences as Mothers in the United States: A Scoping Review. *MCN. The American journal of maternal child nursing*, 45(1), 6-16. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/NMC.0000000000000582>. [in English].
- Ogunsiji, O., Wilkes, L., Jackson, D. & Peters, K. (2012). Beginning Again: West African Women's Experiences of Being Migrants in Australia. *Journal of transcultural nursing: official journal of the Transcultural Nursing Society*, 23, 279-286. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1043659612441018>. [in English].
- O'Mahony, J., & Donnelly, T. (2010). Immigrant and refugee women's post-partum depression help-seeking experiences and access to care: a review and analysis of the literature. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 17(10), 917-928. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2010.01625.x>. [in English].
- O'Mahony, J., Kassam, S., Clark, N., & Asbjorn, T. (2023). Use of participatory action research to support Syrian refugee mothers in the resettlement period in Canada: A longitudinal study. *PLoS ONE*, 18(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281765>.
- O'Reilly, A. (2014). Migrant Mothers. In *Mothers, Mothering and Motherhood Across Cultural Differences - A Reader*. Demeter Press. [in English].
- Pardhi, A., Jungari, S., Kale, P., & Bomble, P. (2020). Migrant motherhood: Maternal and child health care utilization of forced migrants in Mumbai, Maharashtra, India. *Children and Youth Services Review*, 110, 104823. [in English].
- Park, So., Patil, C., & Norr, K. (2015). Korean Immigrant Motherhood: Child-Rearing and Child Weight. *Family & community health*, 39, 3-12. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000084>. [in English].
- Rosinski, M. P. (2018). Migrant motherhood in cinema: regarding relating to others. *Families, Relationships and Societies*, 7(2), 345-347. [in English].

MOTHERHOOD AND MIGRATION: AN OVERVIEW OF RESEARCH

Nataliia Korchakova

Doctor of psychological sciences, professor,
Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

Valentyna BezliudnaCandidate of pedagogical sciences, professor
Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-3276-3427>DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.333>

Abstract. *Providing the safety for the child is the fundamental basis of the motherhood as complex biological and psychological phenomenon with a variety of manifestation forms and features of genesis. The full-scale war initiated by Russia against Ukraine prioritize this aim and brought new meanings to the functioning of motherhood as a socio-psychological phenomenon in general. Thousands of Ukrainian women were forced to leave their homes and go abroad in order to save the lives and future of their children. A woman's decision on forced migration inevitably triggers a series of transformations related to the realization of maternal functions, since their implementation takes place in completely new, unpredictable, complicated and, in the vast majority, uncomfortable conditions. Being stressed and emotionally unstable, women are forced to quickly adapt to a situation of uncertainty, make responsible decisions and provide emotional support and a sense of at least minimal stability for their children. Since the research on the forced migration of Ukrainian mothers is at the beginning, this article is an attempt to analyze and generalize the world research experience regarding the study of motherhood under conditions of migration.*

The conducted analysis gives reasons to claim that despite the strengthening of migration processes all over the world due to wars and globalization, which, accordingly, increases a social demand for a scientific attention, the number of psychological studies is quite insignificant. Most often, the problem of motherhood is considered in the context of broader problems: gender- or migration-related. Considering the complexity of the phenomenon of motherhood itself, studies are dealing with its various aspects: from the emotional and psychological well-being of migrant mothers, to their attitude regarding the routine tasks of child care or the interaction with social services. In our article, we tried to identify some criteria that would make it possible to classify the research. The complexity of the phenomenon, its dependency on the factor of culture, usage of various method designs by the researchers greatly complicate this task. However, in our opinion, the grounds for classification may be: the subject (or direction) of the research, survey methodology, respondents' demographic characteristics, features of migration processes (forced/voluntary migration; remote (transnational)/direct motherhood; successful/unsuccessful migration) and other. In addition, the design of research dealing with Ukrainian migrant mothers should include assessing the possible impact of a potential psycho-traumatic experience on her mothering and study the ways of psychological assistance to reduce the negative consequences of that experience.

Keywords: *motherhood, migration, war, transnational migration, forced migration*

Стаття надійшла до редакції 1.05.2023

УДК 159.98:37.015.3-051

Кулаков Руслан

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.323>

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА

***Анотація.** Стаття присвячена визначенню змісту дефініції «психологічна компетентність» у сучасній психологічній науці. Особливу увагу приділено аналіз змісту поняття «психологічна компетентність» в професійній діяльності педагога. Зокрема, здійснено аналіз професійного стандарту за професією вчителя з метою визначення змісту психологічної компетентності як однієї із важливих складових його професійності. Визначено зміст психологічної компетентності сучасного педагога. Здійснено спробу визначити основні структурні компоненти психологічної компетентності вчителя, та здійснено детальний аналіз кожної із них.*

Представлено результати проведеного емпіричного дослідження рівня психологічної компетентності сучасних педагогів. Визначено основні закономірності та проблеми розвитку та формування психологічної компетентності вчителів. Запропоновано структурну модель співпраці практичного психолога закладу освіти з педагогічним колективом з метою підвищення рівня психологічної освіченості та культури вчителів як учасників освітнього процесу. Здійснено аналіз основних функцій психологічної служби освітньої галузі щодо підвищення психологічної компетентності педагогічних працівників.

***Ключові слова:** компетентність, психологічна компетентність, педагог, вчитель, освітній процес.*

Постановка проблеми. Трансформаційні суспільні зміни детермінують підвищені вимоги до професії педагога, яка спрямована на формування особистості сучасної людини як активного суб'єкта життєдіяльності, що, у свою чергу, передбачає пошук ефективних інноваційних технологій педагогічного впливу. На результат освітнього та виховного процесу впливає не лише особистість самого педагога, його знання із дидактики, теорії виховання, методики викладання навчальної дисципліни, а й володіння знаннями щодо вікових особливостей учнів, соціально-психологічних закономірностей функціонування дитячих колективів, психологічних основ навчальних та виховних впливів. Тому у загальній професійній компетентності педагога особлива роль належить саме психологічній компетентності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Поняття психологічної компетентності є предметом вивчення багатьох сучасних українських дослідників. Зокрема, Цільмак (2009) описує психологічну компетентність як «здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії» (с. 129). Згідно Єрмакову (2002), психологічна компетентність полягає у здатності індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин, а тому включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні

способи спілкування. Орбан-Лембрик (2003) під психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення. Полуніна (2004) визначає психологічну компетентність як здатність особистості, яку слід відрізнити від психологічної готовності і професійної майстерності, її природа складається з відповідних знань, уявлень, стереотипів. Рамзані (2014) вважає, що «психологічна компетентність – це своєрідний психологічний особистісний інструмент фахівця, що забезпечує ефективне виконання його професійної діяльності. Вона є частиною психологічної культури фахівця сфери «людина-людина», до якої належить професія педагога, і елементом його професіоналізму. Психологічна компетентність завжди опосередкована змістом діяльності фахівця» (с. 159). Бакаленко (2018), узагальнивши погляди вчених, дослідників, стверджує, що «психологічна компетентність – це здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації. Вона дозволяє людині розуміти себе та інших, ефективно адаптуватися до життя у сучасному соціумі, мати гармонійні стосунки з оточенням, успішно реалізовувати свій особистісний потенціал, відчувати високий рівень психологічного благополуччя та бути задоволеною життям» (с. 136). Також низка сучасних науковців-психологів визначають психологічну компетентність особистості через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина» (*Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти*, 2012, с. 13).

Проаналізований фактичний матеріал дозволив зробити висновок про те, що у сучасній психологічній науці відсутнє єдине однозначне визначення дефініції «психологічна компетентність».

Метою статті є аналіз змісту поняття «психологічна компетентність» в професійній діяльності педагога та емпіричне вивчення рівня психологічної компетентності сучасних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреба нашої країни в педагогах, що здатні дотримуватися особистої гуманної позиції стосовно здобувачів освіти, вмотивованих до постійного саморозвитку та здатних формувати таку мотивацію в учнів, детермінує актуальність питання підвищення психологічної компетентності педагогів як однієї із найважливіших складових професійності сучасного вчителя.

У Професійному стандарті за професією вчителя (наказ № 2736 від 23.12.2020 р.) серед основних професійних компетентностей педагога чітко вказано психологічну компетентність. Вона передбачає:

- 1) здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів;
- 2) здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності;
- 3) здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність;
- 4) здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною (*Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «вчитель з початкової освіти», 2020*).

З огляду на вищезазначене та досвід професійної діяльності успішних вчителів визначимо такі основні складові психологічної компетентності сучасного педагога:

- наявність знань, умінь та навичок із вікової психології, психології розвитку, соціальної психології, диференційної психології;
- чітке усвідомлення ролі психологічних знань у власній професійній діяльності;
- уміння застосовувати знання із психології у повсякденній взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу;
- уміння за поведінковими проявами дитини визначати її психічний стан, рівень розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер, рис характеру та особливостей темпераменту та інших індивідуально-психологічних властивостей особистості;
- здатність обирати адекватний спосіб міжособистісної взаємодії та комунікації з дітьми та іншими учасниками освітнього процесу;
- особистісні атитюди вчителя на сприймання та використання психологічної інформації.

Казаннікова (2012) також стверджує, що основою психологічної компетентності педагога є активне знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Дослідниця вважає, що суттєвим компонентом структури психологічної компетентності є такі психологічні знання:

- диференціально-психологічні знання – знання про особливості засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками;
- соціально-психологічні знання – знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи чи окремого її члена, про особливості взаємостосунків учителя з класом, про закономірності спілкування;
- аутопсихологічні знання – знання про позитивні аспекти та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості (Казаннікова, 2012).

Проведене нами опитування вчителів загальноосвітніх закладів засвідчило, що: 16 % педагогів оцінюють свій рівень знань із загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології як високий; 39 % вчителів вважають, що їх рівень психологічних знань є низьким; 16 % педагогів засвідчили у себе низький рівень здатності проектувати різні психологічні ситуації у дитячих колективах; 52 % вчителів зазначили, що їм важко оцінити психічний стан дитини за її поведінковими проявами; 30% педагогів зазначили, що в освітньому процесі не застосовують індивідуальний підхід згідно індивідуально-психологічних характеристик здобувачів освіти.

В ході проведеного емпіричного дослідження рівня психологічної компетентності сучасних педагогів ми скористалися такими діагностичними методиками: КОС (Методика виявлення та оцінки комунікативних та організаційних здібностей), тест за методикою Томаса «Визначення стилю поведінки у конфліктній ситуації» і самотест для педагогів «Готовність до саморозвитку». Результати вивчення рівня комунікативних та організаторських здібностей вчителів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку комунікативних та організаторських здібностей педагогів

Види здібностей	Наповнюваність підгруп різного рівня сформованості здібностей (у%)				
	низький рівень	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
комунікативні здібності	20	21	22	15	22
організаторські здібності	20	27	20	13	20
середні значення	20	24	21	14	21

У 44 % опитаних виявлено низький та нижче середнього рівні комунікативних та організаторських здібностей. До цієї категорії вчителів можна віднести таких, що мають обмежене коло спілкування, відчувають труднощі у налагодженні міжособистісної атракції з усіма учасниками освітнього процесу, не вміють відстоювати власну думку, вразливі, важко переживають образи, безініціативні, важко приймають самостійні рішення. У 21 % вчителів рівень комунікативних та організаторських здібностей є середнім. Це означає, що ці педагоги прагнуть комунікації, відстоюють свої права та погляди, уміють планувати свою професійну діяльність, проте потенціал їх здібностей є нестійким. Лише 25 % педагогів мають високий та вище середнього рівні комунікативних та організаторських здібностей. У них чітко проявляється потреба у комунікативній та організаторській діяльності, вони ініціативні, цілеспрямовані та активні, здатні брати відповідальність, приймати самостійні рішення та відстоювати власну думку.

Результати за методикою Томаса представлено на рис. 1.

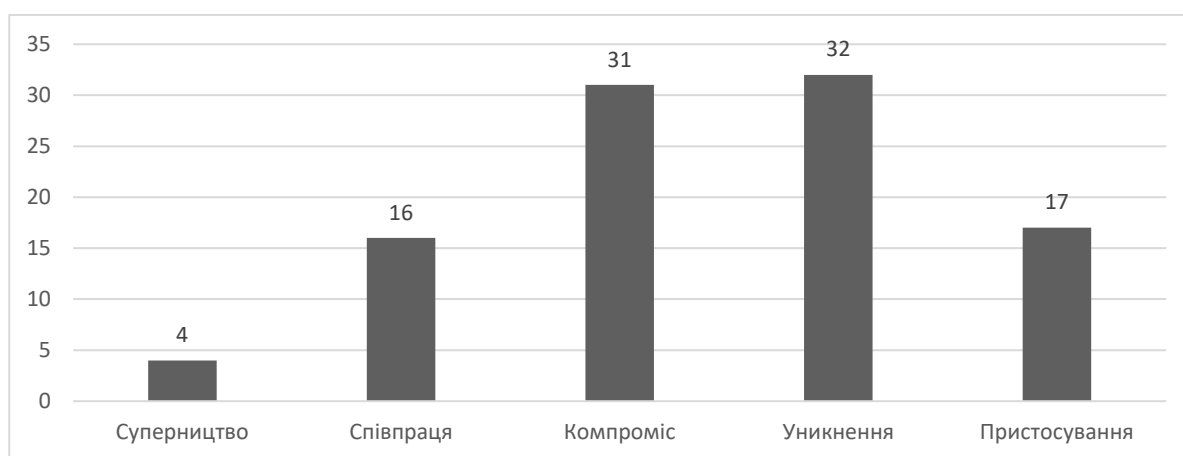


Рис. 1. Стилі поведінки педагогів у конфліктних ситуаціях, %

Результати свідчать про те, що значна частина педагогів (32 %) намагаються уникнути конфлікту, причому, досить часто ціною власних інтересів, адже вважають за правильне зберегти хороші стосунки із опонентом, аніж вирішити суперечку на власну користь. Хороші стосунки стануть запорукою досягнення компромісу, проте такий стиль розв'язання конфлікту має тимчасовий характер, адже не усі вчителі готові то зміни своїх установок. Стиль пристосування притаманний 17 % респондентів. Такий стиль може бути ефективним у проблемних ситуаціях із адміністрацією закладу освіти. Однак не варто застосовувати таку модель поведінки постійно, адже вона детермінуватиме наростання внутрішнього дискомфорту. Лише 16 % педагогів найчастіше намагаються відшукати «точки дотику» та організувати рівноправну взаємодію. Суперництво у конфлікті виявлено у 4 % опитаних. Такі педагоги намагаються застосовувати «силові» методи, на кшталт: залякати, натиснути, заставити партнера поступитися. Тому така стратегія вважається вкрай неефективною.

Аналіз результатів КОС та тесту Томаса засвідчив, що однією із проблем сучасних педагогів є низькі комунікативні та організаторські здібності, а також несформованість адекватних способів реагування у конфлікті.

Результати самоаналізу за методикою «Готовність до саморозвитку» подано у таблиці 2.

Готовність педагогів до саморозвитку

Змістові характеристики готовності-неготовності педагогів до саморозвитку	Наповнюваність підгруп респондентів з різним рівнем готовності до саморозвитку
Прагну досамовдосконалення, проте не готовий до самопізнання	16
Прагну до самовдосконалення і не готовий до самопізнання	67
Не прагну ні самовдосконалення, ні самопізнання	10
намагаюся пізнати себе, проте не вдається змінитися	10

Аналіз результатів самотесту дає змогу нам зробити висновки про те, що більшість педагогів (67 %) здатні до рефлексії та готові до особистісних змін. Частина респондентів (13 %) мають потенціал до вдосконалення, проте не мають бажання самопізнання. 10 % педагогів впевнені, що не зможуть змінитися і така ж кількість опитаних стверджує, що їх все влаштовує у власному житті, вони не готові до змін. Тобто у цієї категорії вчителів недостатньо розвинена аутопсихологічна підсистема психологічної компетентності.

У процесі аналізу отриманих емпіричних даних, ми дійшли таких висновків:

- частині сучасних педагогів притаманна невпевненість у професійній комунікації та невміння на достатньому рівні організувати свою професійну діяльність, що стає на заваді розвитку педагогічної майстерності;
- вчителі не завжди обирають правильну стратегію у конфліктних ситуаціях, не застосовують усіх можливих способів розв'язання конфлікту;
- прагнення зберегти добрі стосунки з іншими часто призводить до того, що вони нехтують власними інтересами заради інших, що може стати причиною емоційного вигорання та педагогічної деструкції особистості;
- для досліджуваної категорії педагогів притаманно бажання знати причини своїх проблем, обговорювати їх, звертатися за допомогою;
- переважно педагоги готові до самовдосконалення та підвищення власної психологічної компетентності;
- для розвитку психологічної компетентності педагогів варто створити програму співпраці практичного психолога закладу освіти з педагогічним колективом.

Така модель, на нашу думку, повинна передбачати як групові, так і індивідуальні форми роботи. Узагальнено таку структуру представлено у вигляді схеми на рисунку 2.

Завданнями психологічної служби закладу освіти щодо підвищення психологічної компетентності сучасного педагога є такими:

- допомога вчителям у підвищенні загальної психологічної культури та грамотності;
- допомога в оволодінні доступними діагностичними методиками для вивчення пізнавальної сфери учнів, особистісного розвитку та формування колективу в умовах освітнього процесу;
- допомога в опануванні форм та методів роботи із девіантними поведінковими проявами.

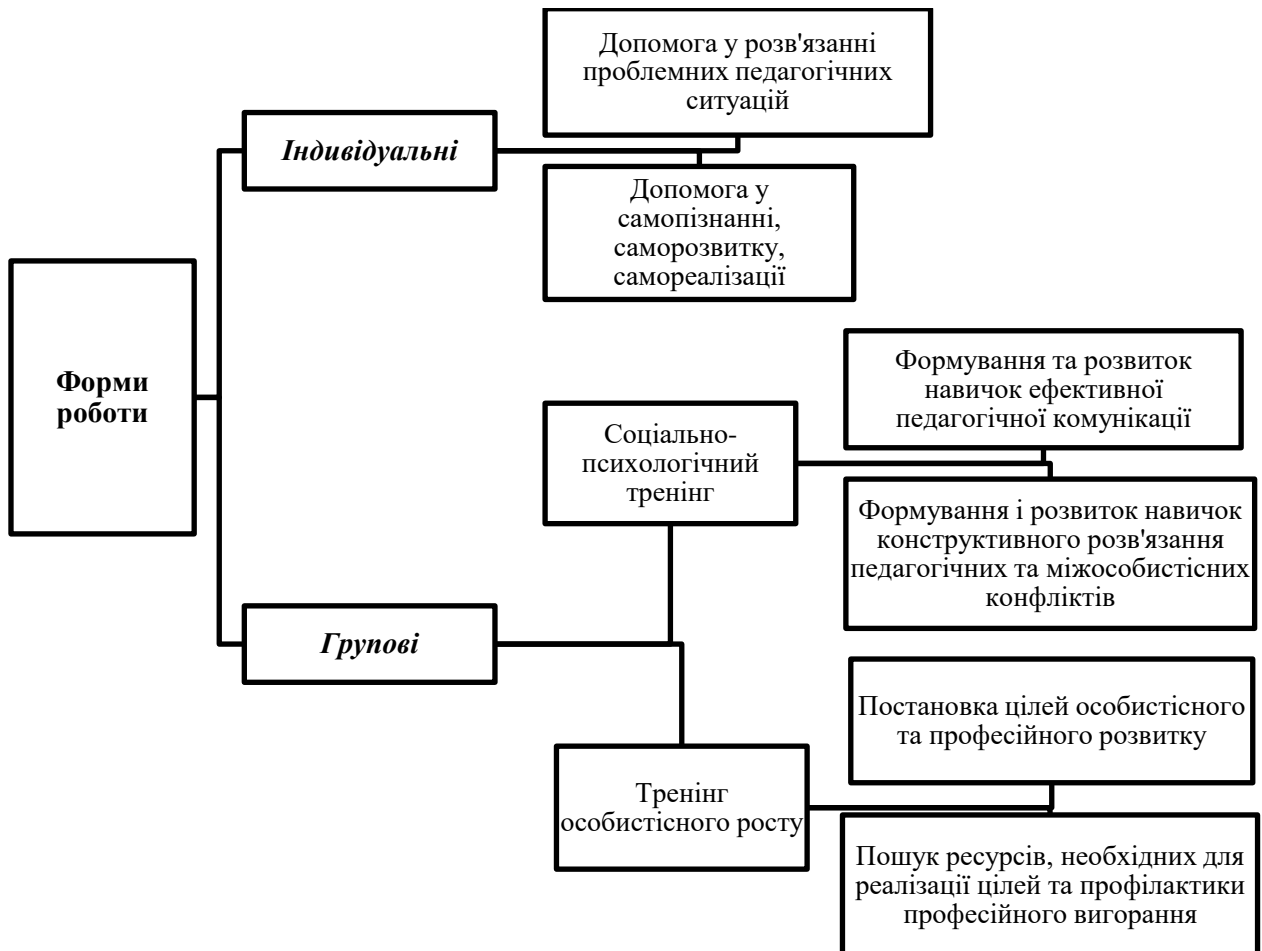


Рис. 2. Структура розвитку психологічної компетентності педагога

Функції психологічної служби освітньої галузі щодо підвищення психологічної компетентності педагогічних працівників можна представити наступним чином (табл. 3).

Таблиця 3

Функції психологічної служби закладу освіти у підвищенні психологічної компетентності педагогів

№ з/п	Різновид функцій	Зміст функції
1	просвітницька функція	ознайомлення вчителів із структурою психологічної компетентності педагога як основної складової власної професійності
2	розвиткова функція	розвиток у педагогів мотивації до підвищення власної психологічної компетентності; ознайомлення із практичними прийомами підвищення психологічної компетентності
3	корекційна функція	корекція дефектів психологічної компетентності педагогів

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отож, сучасні суспільні виклики вимагають від людини володіння багатьма ключовими компетентностями. І в першу чергу це стосується претендентів на посаду педагога. Однією з ключових компетентностей сучасного фахівця педагогічної сфери є психологічна компетентність. Більшість науковців

вважають, що вона означає здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації. Психологічна компетентність дозволяє педагогу розуміти себе та інших, ефективно адаптуватися до життя у сучасному соціумі, мати гармонійні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу, успішно реалізовувати свій особистісний потенціал, відчувати високий рівень психологічного благополуччя та бути задоволеним своєю професією та життям загалом.

Перспективними науковими напрямками з даної проблематики вважаємо дослідження з формування психологічної компетентності як цілеспрямованого і структурованого процесу в сучасній системі освіти України.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бакаленко, О. (2018). Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки*, 58, 132-138. Взято з <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2018-58-22>.
- Бондарчук, О. І. (Ред.). (2012). *Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти*. Київ: Педагогічна думка.
- Єрмаков, Т. І. (2002). Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 6(9), 200-207.
- Казаннікова, О. В. (2012). *Психологічна компетентність педагога*. Взято з <https://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>.
- Орбан-Лембрик, Л. Б. (2003). Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*, 4, 130-136.
- Полуніна, О. В. (2004). *Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, Київ.
- Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти»*. № 2736. (2020). Взято з <http://surl.li/bgiqi>.
- Рамзані, Е. В. (2014). Сутність поняття психологічної компетентності вчителя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2(61), 158-164.
- Цільмак, О. М. (2009). Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*, 1-2, 128-135.

REFERENCES

- Bakalenko, O. (2018). Psykholohichna kompetentnist yak kliuchova kompetentnist suchasnoho fakhivtsia [Psychological competence as a key competence of a modern specialist]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Teoriia kultury i filosofiia nauky*, 58, 132-138. Vziato z <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2018-58-22>. [in Ukrainian].
- Bondarchuk, O. I. (Red.). (2012). *Naukovo-metodychni zasady formuvannia psykholohichnoi kompetentnosti kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Scientific and methodological principles of the formation of psychological competence of heads of educational organizations in the system of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
- Yermakov, T. I. (2002). Indyvidualne rozuminnia kontseptu «Ya» yak kliuchova kompetentnist osobystosti v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva [Individual understanding

- of the concept of «I» as a key competence of the individual in the conditions of the modern information society]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 6(9), 200-207. [in Ukrainian].
- Kazannikova, O. V. (2012). *Psykholohichna kompetentnist pedahoha [Psychological competence of the teacher]*. Vziato z <https://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>. [in Ukrainian].
- Orban-Lembryk, L. B. (2003). Komunikatyvnyi prostir mizhosobystisnykh vidnosyn [Communicative space of interpersonal relations]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filosofski i psykholohichni nauky*, 4, 130-136. [in Ukrainian].
- Polunina, O. V. (2004). *Psykholohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu yak chynnnyk uspishnosti upravlinnia protsesom uchinnia studentiv [Psychological competence of a teacher of a higher pedagogical educational institution as a factor in the success of managing the students' learning process]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «vchytel z pochatkovoї osvity» [On the approval of the professional standard for the professions «Teacher of primary classes of general secondary education», «Teacher of an institution of general secondary education», «teacher of primary education»]*. № 2736. (2020). Vziato z <http://surl.li/bgiqi>. [in Ukrainian].
- Ramzani, E. V. (2014). Sutnist poniattia psykholohichnoi kompetentnosti vchytelia [The essence of the concept of psychological competence of a teacher]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 2(61), 158-164. [in Ukrainian].
- Tsil'mak, O. M. (2009). Skladovi struktury kompetentnosti [Component structures of competences]. *Nauka i osvita*, 1-2, 128-135. [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER: CONCEPT AND STRUCTURE

Ruslan Kulakov

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Developmental and
Pedagogical Psychology,
Rivne State University of the Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-0033-8784>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.323>

Abstract. *The article is devoted to defining the content of the definition of «psychological competence» in modern psychological science. Particular attention is paid to the analysis of the content of the concept of «psychological competence» in the professional activity of a teacher. In particular, the author analyses the professional standard for the profession of educator in order to determine the content of psychological competence as one of the important components of his/her professionalism. The content of psychological competence of a modern teacher is defined. An attempt has been made to identify the main structural components of the educator's psychological competence, and a detailed analysis of each of them has been carried out.*

The results of an empirical study of the level of psychological competence of modern educators are presented. In particular, it was determined that about 40% of teachers believe that their level of psychological knowledge is low; the majority of the surveyed teachers said that it is difficult for them to assess the mental state of a child by his or her behavioural manifestations;

one third of teachers admitted that the educational process does not use an individual approach according to the individual psychological characteristics of students. According to the study, only a quarter of teachers have a high level of communication and organisational skills, but they are ready for self-development and self-discovery.

The article identifies the main patterns and problems of development and formation of teachers' psychological competence. The structural model of cooperation between a practical psychologist of an educational institution and a teaching staff with the aim of raising the level of psychological education and culture of teachers as participants in the educational process is proposed. The analysis of the main functions of the psychological service of the educational sector to improve the psychological competence of teachers is carried out.

Keywords: *competence, psychological competence, teacher, educational process.*

Стаття надійшла до редакції 2.04.2023р.

УДК 159.923.2

Кучеренко Єгор

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0002-7462-0638>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.327>

ІДЕНТИФІКАЦІЙНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ СУБ'ЄКТА САМОПІЗНАННЯ В ЛІМІНАЛЬНОМУ СТАНІ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми лімінальних станів суб'єкта самопізнання в дорослому віці в період лімінальної паузи. На основі психосинтезу встановлено, що провідною причиною виникнення лімінальних станів є вичерпне домінування захисної субособистості, яке й спричиняє порогове самопізнання – суб'єктний рівень розвитку лімінальності. Висувається припущення про те, що свідоме Я, як суб'єкт самопізнання в лімінальному стані, не проявлюється, а лише заміщується ототожненням із різноспрямованими субособистостями.

Автором вперше в загальнопсихологічній теорії лімінальності вводить поняття ідентифікаційної невизначеності як результату усвідомлення лімінальних станів, у яких ідентифікації переживаються ототожнено, а тому не диференціюються свідомим Я. Наголошується, що таке усвідомлення здійснюється лише розототожнено, внаслідок чого лімінальний стан об'єктивується в полі свідомості як виживаюча (хибно негативна) та захисна (хибно позитивна) субособистості, що мають виражене просторово-часове зміщення у наративних та імагінативних формовиявах.

На прикладі одиничного випадку психотерапії дорослого, у статті презентовано емпіричну модель ідентифікаційної невизначеності, яка включає два базових структурних компоненти: виживаючу та захисну субособистості як різноспрямовані ідентифікації. Ідентифікаційну невизначеність пропонується досліджувати на основі символічно виражених імагінацій та наративів за такими критеріями: усвідомлення власне субособистостей або їх масок, функцій і типу ідентифікації субособистостей (масок); усвідомлення різноспрямованості субособистостей як чинника внутрішнього конфлікту; відповідність субособистостей та масок групам ідеальних моделей. Зростання рівня усвідомлення субособистостей та критеріїв їх якісного аналізу в процесі організованого самопізнання засвідчує зростання рівня ідентифікаційної невизначеності.

Ключові слова: ідентифікаційна невизначеність, лімінальність, лімінальний стан, лімінальна пауза, свідоме Я, субособистості, внутрішній конфлікт.

Постановка проблеми. В умовах суспільної лімінальності сучасні українці вимушені переживати лімінальні стани як особистісний предиктор неусвідомленого переходу від попередніх до прийдешніх ідентифікацій. Російсько-українська війна спричинила не лише психотравматизацію суспільства, але й пришвидшила пошук нової самоідентичності дорослого населення, яке «стоїть на порозі між» війною та перемогою. Однак психологічний «поріг» лише умовно визначений в часі та просторі соціальних подій: насправді він «простягається» на межі порогового самопізнання, в якому психологічне минуле не рухається «тут і зараз» в психологічне майбутнє. Саме така «зупинка» в соціальному світі (очікування перемоги) часто-густо «зачинає двері на вході» до

внутрішнього світу, в якому наше самоототожнення хоче, але не може зазнати суттєвих змін.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема лімінальності та лімінальних станів в українській психології набуває своєї актуальності не лише внаслідок війни. Насамперед, у вітчизняній науці відсутня загальнопсихологічна теорія лімінальності. Натомість в зарубіжній та українській філософії, соціології, політології, культурології та релігієзнавстві проблема лімінальності усебіч досліджена від середини ХХ-го століття. Але в міждисциплінарних дослідженнях поза увагою науковців залишається психологічна сутність лімінальності як здатності суб'єкта до порогового самопізнання. Лімінальні стани лише побіжно досліджені в межах проблеми професійної ідентичності (Курганська, 2013), зокрема в умовах воєнного стану (Касьянова & Разумна, 2022). Так само теорія лімінальності не розроблена в проблематиці особистісних змін в умовах психологічної невизначеності (Лушин, 2003).

У попередніх теоретичних дослідженнях нами встановлено, що лімінальність – це психічна здатність суб'єкта до порогового самопізнання та самозміни, яка полягає у довільному входженні в рефлексивний стан свідомості, який він переживає як розототожнення з домінуючими ідентифікаціями своєї особистості – субособистостями. Вони кваліфікуються ним як різноспрямовані або як такі, що мають вичерпний (завершений) рівень свого формовиявлення в емотивній, когнітивній та конативній сферах цілісної особистості і потребують зміни (трансформації) в інший (новий), ще не сформований стан прояву в актуальній чи бажаній активності. Долімінальний етап розвитку лімінальності суб'єкта (лімінальна пауза) умовно відповідає періоду ранньої дорослості і супроводжується домінуванням захисної субособистості, що врешті призводить до переживання лімінального стану, в якому посилюється пошук альтернативних захисних ідентичностей.

Відкритим залишається питання щодо феномену лімінальних станів, який, окрім описового характеру на базі психотерапії (Stein, 1983), в психологічних дослідженнях дорослого не набув належного обґрунтування, зокрема його змісту та структури.

Мета статті – на базі психосинтезу теоретично дослідити структуру ідентифікаційної невизначеності суб'єкта самопізнання в лімінальному стані та представити її емпіричну модель на прикладі психотерапевтичного випадку.

Методи дослідження. Для досягнення мети теоретичного дослідження нами було застосовано такі методи: порівняльний аналіз наукових джерел, узагальнення, синтез, аналіз одиничного випадку, моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні феномену лімінальних станів ми спираємось на концепцію субособистостей, яку засновник психосинтезу Assagioli розробив, посилаючись на результати психіатричних досліджень Prince (Assagioli, 2022: 44–45) та ідеї James про множинність особистості (Assagioli, 2022: 17). Вихідним ми вважаємо положення Assagioli про те, що субособистості – це патерни самоідентифікації, які свідомо та несвідомо формуються протягом онтогенезу, що часто призводить до конфлікту між домінуючою субособистістю наприкінці одного вікового періоду та новою соціальною роллю на початку іншого. Відтак деякі субособистості формуються внаслідок психотравматизації, але переважна більшість з них – «здорові» (Assagioli, 2022: 7). Vargiu та Carter-Наар розвинули ідею травматичного досвіду в структурі субособистості (Vargiu, 1974; Carter-Наар, 1975), проте предмет нашого дослідження – лімінальність та лімінальні стани – окреслено в працях інших психосинтетиків (Rowan, 1990; Meriam, 1994; Firman & Russell, 1994).

Загалом субособистість – це напівавтономна частина особистості, яка, організувалась в життєвому досвіді навколо незадоволеної потреби і стала мотиваційним утворенням несвідомого, що постійно прагне до самовираження. Вона виражається як

емоційно-поведінкова звичка або соціальна роль через стереотипову поведінку, тобто симптомокомплекс тілесних відчуттів та рухів, емоційних станів, почуттів, мисленневих схем та мовленневих засобів. Взаємодія між субособистостями в дорослому віці може бути сумісна, нейтральна або ж різноспрямована. Але протидія між антагоністичними субособистостями не завжди усвідомлюється, тобто вони не рефлексуються як пережитий досвід чи подія (Шахоева & Кучеренко, 2022).

Лімінальний стан переживається несвідомо, радше «під порогом» свідомості (Stein, 1983). Результат усвідомлення лімінального стану феноменально відображається як ідентифікаційна невизначеність. У психосинтезі Rowan описав її як усвідомлення себе почергово «нормальною» або «ненормальною» людиною, «доброю» або «поганою» тощо. Він наголошував, що драматична та тривала післядія цього «поділу» особистості виражається в домінуванні певної субособистості протягом більшої частини дорослого життя (Rowan, 1990). Таку «післядію» ми називаємо лімінальною паузою, протягом якої триває цілком «нормальне», часом «щасливе» життя особистості, але домінування будь-якої субособистості призводить до заміщення свідомого Я. В психосинтезі саме свідоме Я виконує функцію усвідомлення різноспрямованих ідентифікацій особистості, які оприявлюються в свідомості як окремі субособистості (Firman & Russell, 1994: 19).

Хибність субособистості в психосинтезі пояснюється через механізм розототожнення: з одного боку, те, з чим Я себе ідентифікує є цілком реальним переживанням, з іншого – в процесі споглядання за переживанням Я відрізняється від ідентифікації як спостерігач і об'єкт спостереження, на який він може здійснити свій вплив (Кучеренко, 2018: 83). Тобто Я може ототожнюватись з субособистістю, але це часткове, обмежене самоототожнення (наприклад, лише позитивне або виключно негативне).

Протягом лімінальної паузи, яка може тривати роками, не відбувається символічне «прощання» з хибно негативною (виживаючою, травмованою) та/чи хибно позитивною (захисною) субособистостями. Тривала взаємодія між ними має радше співзалежний (виживаючий) характер, ніж конфліктний, хоча в своїй мотиваційній основі вони різноспрямовані. Такий «симбіоз» формується протягом ранньої дорослості і досягає максимального «розпаду» в середині життя, коли «помирає герой» або життєвий ідеал, з яким себе постійно ідентифікувала особистість (Stein, 1983).

Психологічна «смертність» домінуючої субособистості супроводжується переживанням лімінального стану, коли суб'єкт самопізнання суб'єктивно «не виживає» і «не захищає» себе в межах захисної ідентифікації, символічно «застрягаючи на порозі» до невідомого. Свідоме Я трансцендентується стосовно цілісної особистості, яка натомість стає об'єктом поступового розототожнення з різними ідентифікаціями. Таким чином порушується організаційна цілість особистості в системі усталених ідентифікацій за потреби віднайти нові, але невідомі.

Для виходу з лімінального стану особистість вдається до порогового самопізнання, в якому стає об'єктом розототожнення: вона як сукупність субособистостей усвідомлюється тепер як реальні та символічні ролі, які ми виконуємо на сцені соціального життя. Настає час збагнути, хто є «режисером» вистави, в якій «ми граємо наші ролі несвідомо, нічого не знаючи про них, і виконуємо їх погано, невміло, як погані актори-аматори» (Assagioli, 2022: 22).

Наведемо приклад з власного досвіду професійної психотерапії з дозволу клієнтки 34 років. Її лімінальний стан після адаптації до нового місця проживання супроводжувався взаємодією між субособистостями Біженки, яка прагне безпеки та нових можливостей, а також Патріотки, яка сумує за Батьківщиною з втраченими можливостями. Внутрішній діалог між ними було об'єктивовано технікою візуальних розстановок в форматі онлайн. Обидві субособистості мали власні наративи самовираження, що постійно призводило до боротьби між сильними бажаннями залишитись в безпеці та повернутись додому. Ці

бажання задовольнялися символічно – як почергове ототожнення з двома різними субособистостями, а тому у свідомості загалом втрачалось почуття реальності через надмірну замріяність чи румінацію. Тобто, перебуваючи реально в безпеці, клієнтка прагнула до неї.

Assagioli вважав, що взаємодія між протилежностями стає внутрішнім конфліктом лише за умови її усвідомлення з боку суб'єкта, який в психосинтезі названо свідомим Я (Assagioli, 1974: 74). Натомість в лімінальному стані вона переживається несвідомо – як «застрягання» чи «розчинення» Я між двома субособистостями, що мають різні просторово-часові описові характеристики символічної природи. У клієнтки Патріотка в просторово-часовій організації переживалась «десь там і колись», а Біженка «ніби не тут та ніби не зараз». Це означає, що її свідоме Я перебувало «ніде й ніколи», бо не відображалось в свідомості у визначеному часі й просторі. Крім того, в лімінальному стані свідоме Я не відображається в реальному чи символічному образі, який допоміг би інтроспективно перебувати в третій позиції стосовно субособистостей – як спостерігач. Щоб вийти з лімінального стану, спершу необхідно «оживити» свідоме Я завдяки розототожненню. Така мета фундаментально вирізняє психосинтез серед інших теорій та методів.

Роменець та Маноха, досліджуючи психосинтез, зауважили: «Коли ж відбувається розототожнення, людина рушає уперед і піднімається на новий рівень свідомості...» (2003: 504). Цей «новий рівень» можна описати на вище наведеному прикладі у такому наративі: «Я – не лише біженка і не лише патріотка. Між ними важко зробити вибір...». Очевидно, що словосполучення «між ними» є ознакою вищого рівня розвитку лімінальності, коли суб'єкт усвідомлює себе не «між варіантами вибору» (як особистість), а радше «між тими, хто приймає рішення» (як суб'єкт). Але такому інсайту передуює аналітичний етап психосинтезу, який ми описали нижче.

На перший погляд видається, що обидві субособистості цілком позитивні у своїй мотиваційній спрямованості. Бути в безпеці і прагнути до родової причетності – це не різноспрямовані, а «паралельні» бажання. Однак, в об'єктивованому внутрішньому діалозі клієнтка на власний подив встановила хибно позитивну мотивацію Патріотки: вона звинувачувала Біженку щодо здійсненого вибору на користь «втечі з країни», а не за «покликом Батьківщини». Таке усвідомлення в психосинтезі називають «здивуванням від болю». Водночас виявилось, що Біженка – не жертва звинувачень, а героїня, яка рятувала власне життя та життя дітей. Це «здивування від радощів», яке виражається в такому висловлюванні клієнтки: «Я – не жертва війни, я – гарна мати». Можна помилково висувати, що одна із субособистостей (Патріотка) несвідомо протидіє іншій (Біженці). Однак вони обидві протидіють одна одній і не можуть бути збалансовані у своїй взаємодії без синтетичної функції свідомого Я.

У таблиці 1 ми змодельовали структуру ідентифікаційної невизначеності на основі наведеного прикладу. Очевидно, що об'єктивуються не власне субособистості, а їх захисні маски, які так само є субособистостями. Зі слів клієнтки виявилось, що Патріотка хибно позитивно захищає раніше сформовану субособистість хибно негативної Судді (самокритики), а хибно негативна Біженка захищає хибно позитивну Супермаму. Було встановлено, що протягом лімінальної паузи (відколи пані завагітніла) у неї постійно домінувала хибно позитивна субособистість гарної матері (Супермама), яка вимушено компенсувала надмірну самокритику – пригнічення з боку субособистості Судді. Таке усвідомлення переживається знову як «здивування від болю»: «Я – вічна мати, яка тікає від самокритики. Це жах!»).

Зауважимо, що самокритика може бути й конструктивною, а не лише руйнівною, як було у попередньому досвіді клієнтки (у шлюбних стосунках). Тому на основі короткої історії виникнення субособистості Судді вона змогла усвідомити її однобічно – лише як

негативну ідентифікацію. Звідси й смисл усталених в психосинтезі формувань: субособистість хибна, бо вона лише частково відображає цілісну особистість: негативно або позитивно. Навіть нейтральне відображення не є повним та аутентичним, оскільки субособистість не відображає сутності особистості – її свідомого Я (Кучеренко 2018: 183).

Таблиця 1.

**Емпірична модель ідентифікаційної невизначеності дорослого
(на прикладі психотерапевтичного випадку)**

Типи субособистостей і масок	Критерії якісного аналізу субособистостей і масок				
	назва	тип ідентифікації	функція	ідеальні моделі за Assagioli	наративи просторово-часового зміщення
виживаюча	Суддя або Самокритика	Хибно негативна	Виживання через появу самокритики	«Гірше, ніж я є насправді»	«У далекому минулому»
маска виживаючої субособистості	Патріотка	Хибно позитивна	Ситуативний захист Судді	«Що очікують інші від мене»	«Деся там і колись»
захисна	Супермама	Хибно позитивна	Захист від травмування через ідеалізацію	«Краще, ніж я є насправді»	«Постійно й усюди»
маска захисної субособистості	Біженка	Хибно негативна	Ситуативний захист Супермами (гіперзахист)	«Як мене сприймають інші»	«Ніби не тут та ніби не зараз»

Субособистість Судді сформувалась зовсім в інших стосунках – у невдалому подружньому житті (колишній чоловік постійно критикував пані). На час перебування клієнтки за кордоном Суддя актуалізувалась під маскою Патріотки внаслідок негативних оцінок клієнтки в мережі Фейсбук. Тобто субособистість набуває ознак нейтральності лише після виявлення у ній протилежних спонук в процесі «знімання маски». Внутрішній конфлікт ми кваліфікуємо в даному випадку саме як усвідомлення протидії між субособистістю та її маскою, оскільки вони різноспрямовані, але залишаються амбітендентними. Амбітендентність ми трактуємо як єдність протилежностей, одна з яких усвідомлюється, а інша – ні (Зелінська, 2010).

Протидія субособистостей Супермами та Судді не усвідомлюється в лімінальному стані: Суддя вимушено «підкоряється» домінуванню Супермами, яка є «єдиноможливим» самоототожненням особистості загалом. Колись руйнівна й витіснена критика Судді усвідомлюється тепер як конструктивна критика Патріотки, хоча водночас вона й руйнівна (не бути патріоткою, за словами клієнтки, означає – бути зрадницею). Це і є тим, що в лімінальному стані часто називають «життям на паузі» або психологічним виживанням особистості (Firman & Russell, 1994: 18). Протидія субособистостей не усвідомлювалась декілька років, отже власне внутрішній конфлікт не переживався, доки ситуативно внаслідок війни не утворились субособистості-маски.

У наведеному прикладі субособистість Судді відповідає образу Я, який гірше, ніж воно (Я) є насправді; субособистість Матері – образу Я, який краще, ніж воно є насправді. Обидва образи є наслідками неемпатійного ставлення в минулому (у дорослому віці –

самостворення) (Meriam, 1994). Assagioli включав ці образи до ідеальних моделей, які також виражаються як субособистості (2022: 8).

Зауважимо, що у вище наведеній таблиці ідеальні моделі є динамічними компонентами в структурі лімінального стану, оскільки у кожній особистості вони можуть різнитись за змістом стосовно типів субособистостей та їх масок. Так само варіативними є загальні наративи просторово-часового зміщення (дезорієнтація свідомого Я).

До слова, субособистість Супермама так само виявилась внутрішньо конфліктною, тобто амбівалентною: вона і героїня, і жертва водночас. Однак Супермама поступово посилювала свою компенсаторну функцію під маскою Біженки і саме в лімінальному стані досягла свого максимального самовираження через несвідому конфронтацію з Суддею. Іншими словами, вимушене переселення клієнтки «прискорило» лімінальність як проміжний стан «прощання з героїнею», у співзалежності з якою пані хибно усвідомлювала себе як Я («Я – насамперед, мати, а вже потім жінка, подруга, донька...»).

Побіжним, а можливо й основним, наслідком такого самопізнання є диференціація захисної Патріотки-маски та ресурсної Патріотки-субособистості. Друга набуває особливої сили – національної самоідентичності, що, з точки зору психосинтезу, є проявом архетипової субособистості. Вона зароджується в колективному несвідомому, тобто за межами індивідуального досвіду. В умовах війни у клієнтки ця субособистість виявила себе у переході на спілкування українською та у самокритиці. Однак, походження субособистостей не є предметом нашого дослідження, оскільки все, що лежить на межі колективного та індивідуального несвідомого в лімінальному стані спершу не розрізняється, доки свідоме Я не набуде свого суб'єктного статусу не лише в якості спостерігача (функція усвідомлення), але й дослідника і перетворювача (функція волі). У цьому й полягає розвиток лімінальності як здатності, що допомагає вийти з лімінального стану в стан порогового самопізнання – на порозі між свідомим та несвідомим у їхній єдності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами здійсненого теоретичного аналізу та синтезу психосинтетичних джерел нами встановлено, що лімінальний стан – це феномен, який можливо збагнути як явище лише опосередковано – у формі ідентифікаційної невизначеності, яка відображається як домінуюча субособистість (лише захисна) або ж різноспрямовані субособистості – і виживаюча, і захисна.

Виявлено, що в лімінальному стані наративні та імагінативні об'єктивації субособистостей мають виражене просторово-часове зміщення, тому особистість важко диференціює актуальні та ностальгічні переживання, надміру фантазує, прагне відновити втрачені можливості, очікує на життєво важливу подію чи її завершення тощо. Вона настійно намагається збагнути свою суб'єктність, але почергово ідентифікує себе з протилежними субособистостями, які нарізно представлені в символіці суб'єктивного часу й простору.

Ідентифікаційна невизначеність – це не лише констатація усталених субособистостей, а наслідок усвідомлення суб'єктом їх хибності, який супроводжується переживанням їх символічного просторово-часового зміщення в полі свідомості, що об'єктивуються у відповідних наративах та імагінаціях. Періодичне зміщення самоотожнення від однієї до іншої ідентифікації є сутністю лімінального стану, в якому особистість безуспішно намагається віднайти справжнє Я. Відтак усвідомлюється хибність або психологічна «смертність» будь-якої субособистості (як травмованої, що виживає, так і захисної). Отже, невизначеність констатується не як факт неусвідомлення ідентифікацій, а за глибиною усвідомлення їх хибності.

У структурі ідентифікаційної невизначеності, яку ми змоделювали на базі психосинтезу, виживаюча та захисна субособистості можуть відображатись у свідомості суб'єкта як маски, які у нормі відповідають домінуючим соціальним ролям дорослого.

Субособистості та їх маски можна дослідити за такими критеріями: 1) рівень їх усвідомлення на основі здатності до розотожнення; 2) усвідомлення їх хибності як часткового відображення цілої особистості; 3) домінування чи підпорядкування на основі відповідних функцій захисту чи виживання; 4) позитивна чи негативна модальність; 5) усвідомлення їх різноспрямованості як потенційної причини внутрішнього конфлікту; 6) відповідність їх ідеальним моделям. Другий та третій критерії разом визначають типи ідентифікацій, між якими виникає невизначеність: хибно позитивну та хибно негативну.

Отже, загалом є 7 критеріїв, за якими структурні елементи ідентифікаційної невизначеності можна емпірично дослідити за імагінативними та нарративними формовиявами субособистостей. Чим більше субособистостей та критеріїв їх якісного аналізу усвідомлено досліджуванним, тим вищий рівень ідентифікаційної невизначеності у нього констатується. При цьому важливо проконтролювати фактор навіювання, що вимагає порогового самопізнання, в якому дослідження (як і психотерапія в психосинтезі) здійснюється через символічні об'єктивації.

З огляду на те, що кожен з вище названих критеріїв ідентифікаційної невизначеності має індивідуальні нарративні та імагінативні об'єктивації, в перспективі подальших розвідок ми плануємо розробити методологію емпіричного дослідження лімінальних станів у дорослого як особистісного предиктора розвитку лімінальності в період ранньої дорослості.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Зелінська, Т. М. (2010). *Амбівалентність особистості. Теорія, діагностика і психокорекція*. Київ: Каравела.
- Касьянова, О. М., & Разумна, А. Г. (2022). Актуалізація екзистенціального аспекту професійної ідентичності як чинник виховання особистості майбутніх лікарів в умовах воєнного стану в Україні. *Грааль науки*, 17, 301-307. Взято з <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.07.2022.055>.
- Курганська, Л. О. (2013). Лімінальні стани як етап становлення професійної ідентичності: до постановки проблеми. *Горизонти образования*, 3(39), 149-154.
- Кучеренко, Є. (2018). *Психосинтез: теорія і практика психотерапії*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ».
- Лушин, П. В. (2007). *О психологии человека в переходный период: как выжить, когда все рушится?* (2-е изд.). Київ: Науковий світ.
- Роменець, В. А., & Маноха, І. П. (2003). *Історія психології ХХ століття* (2-ге вид., стер.). Київ: Либідь.
- Шахоева, Л. В., & Кучеренко, Є. В. (2022). Внутрішній конфлікт як взаємодія субособистостей дорослого в психосинтезі. *Перспективи розвитку сучасної психології*, 11, 276-281.
- Assagioli, R. (1974). *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques* (A Collection of Basic Writings) (An Esalen Book). New York: Viking Compass Edition.
- Assagioli, R. (2022). Subpersonalities. A collection of articles. In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.
- Carter-Haar, B. (1975). Identity and Personal Freedom. *Synthesis Journal. The Realization of the Self*, 2, 56-91.
- Firman, J., & Russell, A. (1994). *Opening to the inner child. Recovering authentic personality*. Palo Alto: Psychosynthesis Palo Alto.
- Meriam, C. (1994). *Digging up the Past. Object Relations and Subpersonalities*. Palo Alto: Psychosynthesis Palo Alto.
- Rowan, J. (1990). *Subpersonalities: The People Inside Us*. London and New York: Routledge.
- Stein, M. (1983). *In Midlife. A Jungian Perspective*. Texas: Spring Publications.
- Vargiu, J. (1974). Subpersonalities. *Synthesis Journal. The Realization of the Self*, 1, 52-90.

REFERENCES

- Zelinska, T. M. (2010). *Ambivalentnist osobystosti. Teoriia, diahnozyka i psykhotekorektsiia [The ambivalence of personality. Theory, diagnosis, and psychocorrection]*. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].
- Kasianova, O. M., & Razumna, A. H. (2022). Aktualizatsiia ekzystentsialnoho aspektu profesiinoi identychnosti yak chynynk vykhovannia osobystosti maibutnikh likariv v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Actualization of the existential aspect of professional identity as a factor of future doctors personality upbringing under conditions of martial law in Ukraine]. *Hraal nauky*, 17, 301-307. Vzyato z <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.07.2022.055>. [in Ukrainian].
- Kurhanska, L. O. (2013). Liminalni stany yak etap stanovlennia profesiinoi identychnosti: do postanovky problemy [Liminal states as a stage of professional identity formation: to posing of the problem]. *Horyzonty obrazovaniia*, 3(39), 149-154. [in Ukrainian].
- Kucherenko, Ye. (2018). *Psykhosynteza: teoriia i praktyka psykhoterapii [Psychosynthesis: the theory and practice of Psychotherapy]*. Vinnytsia: TOV «TVORY». [in Ukrainian].
- Lushin, P. V. (2007). *O psikhologii cheloveka v perekhodnyy period: kak vyzhit', kogda vse rushitsya? [About the psychology of a person in a transition period: how to survive when everything collapses]* (2-ye izd.). Kyiv: Naukoviy svit. [in Russian].
- Romenets, V. A., & Manokha, I. P. (2003). *Istoriia psykholohii XX stolittia [History of the psychology of the twentieth century]* (2-he vyd., ster.). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Shakhoieva, L. V., & Kucherenko, Ye. V. (2022). Vnutrishnii konflikt yak vzaiemodiia subosobystostei dorosloho v psykhosyntezi [Internal conflict as an interaction of subpersonalities of adult in psychosynthesis]. *Perspektyvy rozvytku suchasnoi psykholohii*, 11, 276-281. [in Ukrainian].
- Assagioli, R. (1974). *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques (A Collection of Basic Writings) (An Esalen Book)*. New York: Viking Compass Edition. [in English].
- Assagioli, R. (2022). Subpersonalities. A collection of articles. In K. Sørensen (Ed.). Kentaur Publishing. [in English].
- Carter-Haar, B. (1975). Identity and Personal Freedom. *Synthesis Journal. The Realization of the Self*, 2, 56-91. [in English].
- Firman, J., & Russell, A. (1994). *Opening to the inner child. Recovering authentic personality*. Palo Alto: Psychosynthesis Palo Alto. [in English].
- Meriam, C. (1994). *Digging up the Past. Object Relations and Subpersonalities*. Palo Alto: Psychosynthesis Palo Alto. [in English].
- Rowan, J. (1990). *Subpersonalities: The People Inside Us*. London and New York: Routledge. [in English].
- Stein, M. (1983). *In Midlife. A Jungian Perspective*. Texas: Spring Publications. [in English].
- Vargiu, J. (1974). Subpersonalities. *Synthesis Journal. The Realization of the Self*, 1, 52-90. [in English].

**IDENTIFICATIONAL UNCERTAINTY OF THE SELF-EXPLORING SUBJECT
IN A LIMINAL STATE**

Yehor Kucherenko

PhD in Psychology, Associate Professor,
Post Doctoral Researcher at the Department of Psychology,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
<https://orcid.org/0000-0002-7462-0638>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.327>

Abstract. *This article provides a theoretical analysis of the problem of liminal states of the self-exploration subject in adulthood during the liminal pause. Based on the psychosynthesis approach, it is established that the leading cause of liminal states is the exhaustive dominance of the protective subpersonality, which leads to threshold self-exploration – the subjective level of the development of liminality.*

It is suggested that the conscious self as a subject of self-exploration in the liminal state is not manifested, but is only replaced by identification with multidirectional subpersonalities.

For the first time in the general psychological theory of liminality, the author introduces the concept of identification uncertainty as a result of the awareness of liminal states in which identifications are experienced identically and therefore are not differentiated by the conscious self. It is emphasized that such an awareness is accomplished only in a disidentified manner, as a result of which the liminal state is objectified in the field of consciousness as a surviving (falsely negative) and protective (falsely positive) subpersonalities, which has a pronounced spatial and temporal shift in narrative and imaginative forms.

Based on the example of a singular case of psychotherapy of an adult, an empirical model of identification uncertainty is presented, which includes two basic structural components: survival and protective subpersonalities as multidirectional identifications. Identification uncertainty is proposed to be studied on the basis of symbolically expressed imaginations and narratives according to the following criteria: awareness of subpersonalities or their masks, functions, and type of identification of subpersonalities (masks); awareness of the multidirectionality of subpersonalities as a source of internal conflict; compliance of subpersonalities and masks with groups of ideal models. The growing level of awareness of subpersonalities and the criteria for their qualitative analysis in the process of organized self-exploration indicates an increase in the level of identification uncertainty.

Keywords: *identification uncertainty, liminality, liminal state, liminal pause, conscious self, subpersonalities, internal conflict.*

Стаття надійшла до редакції 15.04.2023р.

УДК 159.98:[378.011.3-051:614.23/.25]

Левко Олександр
здобувач ступеня PhD
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0009-0004-3672-0381>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.338>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

***Анотація.** В статті представлено результати теоретичного дослідження психологічних особливостей професійного становлення майбутніх лікарів в умовах їх навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти.*

В аспекті відображення змістової сутності професіоналізації суб'єктів навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти професійне становлення визначено як процес формування специфічних видів суб'єктної активності майбутніх лікарів на основі структурування і розвитку сукупності їх професійно орієнтованих особистісних характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах навчально-професійної діяльності і на етапах професійного шляху.

Виокремлено основні особистісні складові професійного становлення майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти – спрямованість особистості, професійно важливі якості і професійна компетентність.

В якості особистісних компонентів спрямованості особистості майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти визначено їх мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію і соціально-професійний статус. В якості особистісних компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів визначено їх персональну компетентність, аутокомпетентність, спеціальну компетентність, соціальну компетентність та екстремальну професійну компетентність. В якості особистісних компонентів професійно важливих якостей майбутніх лікарів визначено їх комунікативні, вольові, морально-етичні та організаційні якості.

***Ключові слова:** професійне становлення, майбутній лікар, спрямованість особистості, професійна компетентність, професійно важливі якості*

Постановка проблеми. Глибока і динамічна трансформація державних та суспільних інституцій в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених соціально-економічними і гуманітарними наслідками російської агресії, стає все більш очевидною у вітчизняній сфері вищої освіти. Невизначений, непередбачуваний і часто кризовий характер такої структурної трансформації дозволяє обґрунтовано категоризувати проблему професійного становлення молоді в процесі фахової підготовки як одну з найбільш актуальних для сучасної психологічної теорії і практики.

Значне порушення, ускладнення і почасти неможливість реалізації процесів адміністративного, організаційного і навчального функціонування закладів вищої освіти з необхідністю актуалізують питання цільового, змістовно-процесуального та інструментального забезпечення професійного становлення майбутніх фахівців відповідного профілю, що неможливо без аналізу психологічної структури самої діяльності,

урахування визначального впливу умов протікання конкретного виду професійної діяльності на зміст і структуру психологічної готовності спеціаліста до неї.

Проблема становлення майбутнього фахівця в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти розглядається нами як одна з пріоритетних, що закономірно передбачає урахування психологічної специфіки майбутньої професійної діяльності, особливостей змістового і структурного наповнення, характеру цільових, мотиваційних і результативних параметрів її реалізації. З огляду на це, означений контекст вивчення актуальної проблеми передбачає необхідність оптимізації професійного становлення майбутнього лікаря в напрямку психологічного обґрунтування механізмів його особистісного саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасному академічному дискурсі вітчизняної науки проблемі професійного становлення майбутніх лікарів присвячено цілий шерег теоретичних та емпіричних розвідок. Зокрема, значимий внесок у розробку актуальної проблеми було здійснено науковцями гуманітарного напрямку, передусім представниками психолого-педагогічного профілю. У численних працях педагогічних і соціальних психологів змістові, структурні і процесуальні аспекти професійного становлення майбутніх лікарів виступають здебільшого в якості самостійної області наукового пошуку, як відправної точки психолого-педагогічного і соціально-психологічного аналізу даного феномену в статусі цілісного і системного утворення (концепту). Разом з тим, актуальний простір прикладання дослідницьких зусиль в напрямку вивчення означеної проблеми також передбачає виокремлення тих аспектів дослідження професійного становлення майбутніх лікарів, які змістовно і процесуально не є йому релевантними, але виступають в якості похідних або таких, що опосередковано з ним пов'язані.

У згаданому контексті як приклад першого типу наукових розробок можна привести статтю Магрламової (2016), присвячену узагальненню результатів вивчення особливостей професійного становлення майбутнього лікаря в умовах освітньо-виховного процесу у вищих медичних закладах освіти, або монографію Філоненко (2015), присвячену дослідженню психологічних закономірностей становлення особистості майбутнього лікаря в умовах вузівського навчання. Як приклад другого типу наукових розробок можна привести дисертаційне дослідження Лазуренко (2017), присвячене вивченню психологічних особливостей формування емоційної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього лікаря, або розвідки Хоменко (2015), Кульбашної (2014), Тітової (2017), присвячені дослідженню особливостей формування професійної компетентності майбутнього лікаря як важливої складової його професійного становлення.

На підставі аналізу та узагальнення результатів досліджень, проведених вітчизняними науковцями, можна заключити, що професійне становлення майбутніх лікарів як предмет психолого-педагогічного аналізу розглядається переважно у контексті загальноприйнятих концептуальних положень щодо професійного розвитку і професіоналізації особистості, а наявний теоретичний та емпіричний фактаж апелює здебільшого до особливостей засвоєння ними особистісних і професійних компетентностей, до цільових і процесуальних характеристик їх навчально-професійної підготовки, а також пов'язаний із вивченням закономірностей формування необхідних цінностей і мотивів до професійної самореалізації. При всій важливості вивчення означених аспектів актуальної проблеми, за межами науково-психологічного аналізу все ще залишається широкий спектр феноменів і явищ, релевантних закономірностям особистісної обумовленості професійного становлення майбутніх лікарів в умовах їх навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти.

Враховуючи усю складність становища системи вітчизняної вищої освіти, зумовленої, перш за все, невідповідністю усталеної системи навчально-професійної

підготовки майбутніх фахівців-медиків задачам і потребам її розвитку в нових соціально-економічних умовах, вбачаємо за необхідне обґрунтувати проблему особистісної обумовленості професійного становлення майбутніх лікарів в процесі фахової підготовки у медичному закладі вищої освіти як актуальну і перспективну.

Мета статті полягає у психологічному обґрунтуванні змісту особистісної обумовленості професійного становлення майбутніх лікарів в умовах фахової підготовки у медичному закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне становлення молодшої людини в умовах навчально-професійної підготовки у вищому закладі освіти співвідноситься з етапом первинного освоєння професії, який передбачає її професійне і особистісне самовизначення, засвоєння індивідуалізованих способів і прийомів діяльності, формування життєвої позиції і світогляду, що розкриває фундаментальний характер зв'язку двох взаємозумовлених процесів – розвитку особистості та становлення професіонала. З огляду на це, професійне становлення майбутнього фахівця у закладі вищої освіти розглядається нами як закономірне продовження його загального особистісного становлення, яке визначається умовами та змістом майбутньої професійної діяльності в межах специфічної навчально-професійної взаємодії із соціально-професійним середовищем.

У формальному вимірі професійне становлення можна аналізувати у трьох аспектах – як спеціально організований процес оволодіння професійною діяльністю, набуття професійно важливих якостей; як соціально-психологічний феномен; як систему суспільних інститутів, що регулюють процес засвоєння професійної ролі. У контексті даного дослідження професійне становлення майбутнього фахівця виступає визначальною категорією аналізу актуального функціонального стану системи вищої медичної освіти загалом, а також розуміння перспектив професійного розвитку і професіоналізації майбутнього лікаря в умовах трансформації і модернізації вітчизняної медичної освіти зокрема.

Змістова сутність категорії «професійного становлення» може бути операціоналізована у зіставленні з категоріями «розвиток» і «формування», які відображають відповідно об'єктивний процес внутрішньої послідовної якісної і кількісної зміни явища як природного феномену та процес зміни якісних і кількісних параметрів явища під впливом спеціальних контрольованих умов впливу, що передбачає заданий кінцевий результат. У свою чергу, «становлення» виступає одночасно процесом перманентних якісних і кількісних змін у відповідності з логікою заданих і, відповідно, очікуваних параметрів (результатів) контрольованого розвитку, який не має очевидного заданого кінцевого результату.

В аспекті відображення змістової сутності професійного становлення майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти нам імпонує позиція, згідно якої професійне становлення виступає процесом становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху (Волянчук, 2003).

У контексті більш чіткого розуміння змісту особистісної обумовленості професійного становлення майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти розглядатимемо його як різноплановий, різнорівневий і організований процес формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей здобувача вищої медичної освіти, а також їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-

психологічних особливостей (Зеєр, 2005).

На підставі аналізу характеру обумовленості професійного становлення майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти виділимо істотні фактори, специфічна конфігурація яких визначатиме загальну спрямованість навчально-професійної діяльності майбутнього лікаря в широкому сенсі і його професійне становлення як автономний і самостійний процес (Уфімцева, 2012):

- індивідуальний комплекс особистісних і мотиваційних характеристик, що забезпечують інтелектуальне і психологічне становлення здобувача вищої освіти (ціннісні, мотиваційні і діяльнісні фактори);

- організація навчально-професійної діяльності, що є найважливішою умовою стимулювання та управління внутрішнім процесом професійного становлення здобувача вищої освіти (соціально-економічні і соціально-педагогічні фактори).

З урахуванням завдань актуального дослідження на основі аналізу спеціальної літератури виокремлено основні особистісні складові професійного становлення майбутнього фахівця (Зеєр, 2005), що у перспективі дослідження особливостей професійного становлення майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти стане основою для операціоналізації його емпіричних корелятивів:

- *спрямованість особистості*, як система домінуючих потреб, мотивів, відносин та ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, а також настанов його професійного розвитку;

- *професійна компетентність*, як сукупність професійних знань та умінь майбутнього фахівця, а також способів виконання професійної діяльності;

- *професійно важливі якості*, як ієрархічно організована і структурована система особистісних характеристик майбутнього фахівця, що визначають якісні параметри продуктивності і результативності його навчально-професійної діяльності;

- *професійно значущі психофізіологічні властивості*, як сукупність нервово-психічних характеристик майбутнього фахівця, які забезпечують природний фундамент для розвитку (формування) його професійно важливих якостей (нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо).

Диференційований підхід до аналізу складових професійного становлення майбутнього фахівця дозволив більш чітко конкретизувати зміст компонентів його особистісної обумовленості (детермінації). Компонентами спрямованості особистості майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти виступають: *мотиви* (інтереси, наміри, схильності); *ціннісні орієнтації* (кваліфікація, добробут, зміст праці та діяльності, розмір заробітної платні, кар'єра, соціальний стан та ін.); *професійна позиція* (настанови, експектації, ставлення до професії, готовність до професійного розвитку) та *соціально-професійний статус*.

Особистісними компонентами професійної компетентності майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти виступають: *персональна компетентність* (здатність до постійного професійного розвитку та реалізації себе у навчально-професійній діяльності); *аутокомпетентність* (адекватне уявлення про власні соціально-психологічні, особистісні і професійні характеристики); *спеціальна компетентність* (здатність і готовність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом, виконувати конкретні види навчально-професійної діяльності); *соціальна компетентність* (володіння прийомами професійного спілкування і поведінки) та *екстремальна професійна компетентність* (здатність швидко та ефективно діяти в екстраординарних умовах, оперативно приймати ефективні рішення).

Особистісними компонентами професійно важливих якостей майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти виступають: *комунікативні якості* (повага до оточуючих, ввічливість, уважність до співрозмовника,

готовність допомогти, тактовність, спостережливість, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточуючих, авторитет, особистісна привабливість); *вольові якості* (витримка, впевненість у собі, цілеспрямованість, сміливість, незалежність, стриманість, врівноваженість, схильність до ризику, рішучість, ініціативність, самостійність, самоорганізація, настирність); *морально-етичні якості* (уміння тримати слово, інтелігентність, порядність, принциповість, обов'язковість, відповідальність, чесність, людяність, доброта, надійність, безкорисливість) та *організаційні якості* (вміння приймати рішення, вміння планувати свою роботу, схильність брати на себе відповідальність, вимогливість до себе та оточуючих, вміння правильно оцінити себе та пацієнта).

Компоненти професійно значущих психофізіологічних властивостей в рамках даного дослідження нами не розглядались в якості прогностичних емпіричних корелятив професійного становлення майбутнього лікаря, оскільки їх розвиток здебільшого відбувається вже за межами навчально-професійної підготовки в ході подальшої професіоналізації та безпосередньої професійної діяльності.

Таким чином, у контексті актуального дослідження розгляд професійного становлення як процесу, обумовленого як об'єктивними, так і суб'єктивними детермінуючими чинниками, дозволяє зробити попередній висновок про те, що основними суб'єктивними (внутрішніми) компонентами професіоналізації майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти визначено його професійно релевантні особистісні диспозиції (ієрархічно організовані і структуровані особистісні властивості, професійно важливі якості, цінності, мотиви, настанови та орієнтації), які формуються на особистісному рівні.

Психологічний зміст професійного становлення в контексті актуального теоретичного дослідження стає очевидним, якщо розуміти його перманентний характер як іманентну рису психологічної організації особистості майбутнього лікаря і одну із обов'язкових умов її здатності до безмежного розвитку, який у вищому медичному навчальному закладі відбувається шляхом якісних змін, що ведуть до нового рівня цілісності, тобто перетворення здобувача вищої освіти у кваліфікованого фахівця (Магрламова, 2016).

Обґрунтування психологічного змісту процесу професійного становлення майбутнього лікаря стає для нас можливим через призму розуміння його як процесу оптимального співвідношення між комплексом вимог, які висуває суспільство до професії лікаря загалом, та їх успішною реалізацією у медичній діяльності фахівця в напрямку професійної соціалізації його особистості через задоволення перманентної потреби у самореалізації та самоосвіті. Це дозволяє розглядати професійне становлення майбутніх лікарів як безперервний процес набуття особистістю майбутнього фахівця професійної компетентності, яка виражається в задоволенні потреби у саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності.

На думку деяких науковців, медична діяльність є доволі специфічною сферою професійної активності, яка вимагає від її суб'єктів істотно вищого рівня особистісної залученості (активності) порівняно з деякими іншими сферами і напрямками діяльності (Ясько, 2005).

Зокрема, в якості аргументу розглядається перманентний характер професійного вибору, в ході якого забезпечується послідовний рух особистості майбутнього фахівця шаблями професійного становлення. Кожен такий рух передбачає певний простір для особистісного вибору майбутнім лікарем, який пов'язаний з прийняттям ним певних професійних і особистісних рішень, що, у свою чергу, визначає подальшу спрямованість його професійного становлення (Ясько, 2005).

Важливим є також врахування різнорівневої структури організації простору навчально-професійної (освітньої) підготовки майбутнього лікаря, що закономірно

передбачає розширення спектру альтернативних рішень, які приймаються ним щодо вибору адекватного в даний момент рівня та побудови оптимальної для нього траєкторії навчально-професійної підготовки.

Вищий рівень особистісної залученості (активності) майбутнього фахівця медичної галузі порівняно з деякими іншими сферами професійної діяльності визначається наявністю внутрішньої готовності до здійснення наднормативної особистісної активності в межах поля своєї професійної діяльності, що виступає однією із загальноприйнятих і сталих нормативних фахових вимог. Це пов'язано із постійним розширенням «сфер» і «предметів» професійної лікарської діяльності, наприклад, з удосконаленням і розвитком (розширенням) лікувально-діагностичного потенціалу, появою нових технічних об'єктивних засобів медичної діагностики, а також інноваційних і революційних методик лікування багатьох гострих і хронічних захворювань.

Важливо враховувати наявність високої психологічної або моральної «вартості», а відтак, високий рівень відповідальності у суб'єктів лікарської діяльності за ті чи інші прийняті рішення чи результати дій, що мають як нормативно фіксований, так і професійно-етичний характер.

Насамкінець, значно вищий рівень особистісної залученості майбутнього фахівця медичної галузі порівняно з фахівцями інших сфер і напрямків професійної активності визначається необхідністю формування психологічної готовності до професійної діяльності як до процесу перманентної і одночасно різнорівневої професійної медичної освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За результатами дослідження психологічних особливостей професійного становлення суб'єктів навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти було обґрунтовано психологічний зміст професійного становлення майбутніх лікарів як процесу оптимального співвідношення між комплексом вимог, які висуває суспільство до професії лікаря загалом, та їх успішною реалізацією у медичній діяльності фахівців в напрямку професійної соціалізації їх особистості через задоволення перманентної потреби у самореалізації та самоосвіті. Це дозволяє розглядати професійне становлення майбутніх лікарів як безперервний процес набуття суб'єктами навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти професійної компетентності, яка виражається в задоволенні їх потреби у саморозвитку та самореалізації у професійній лікарській діяльності.

Виокремлено основні особистісні складові професійного становлення майбутнього фахівця – спрямованість особистості, професійно важливі якості і професійну компетентність, що у перспективі емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного становлення майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти стане основою для операціоналізації його емпіричних корелятивів.

В якості емпіричних корелятивів спрямованості особистості майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти визначено наступні їх компоненти – мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію і соціально-професійний статус. В якості емпіричних корелятивів професійної компетентності майбутніх лікарів визначено їх персональну компетентність, аутокомпетентність, спеціальну компетентність, соціальну компетентність та екстремальну професійну компетентність. В якості емпіричних корелятивів професійно важливих якостей майбутніх лікарів визначено їх комунікативні, вольові, морально-етичні та організаційні якості.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в напрямку емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного становлення майбутніх лікарів в умовах навчально-професійної підготовки у вищому медичному закладі освіти

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Волянюк, Н. Ю. (2003). Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей*, 37-47.
- Зеер, Е. Ф. (2003). *Психология профессий*. Москва: Академический Проект.
- Кульбашна, Я. А. (2014). Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології. *Освітологічний дискурс*, 2(6), 86-96.
- Лазуренко, О. О. (2017). *Психологічні особливості формування емоційної компетентності майбутнього лікаря*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
- Магрламова, К. Г. (2016). Професійне становлення майбутнього лікаря. *Імідж сучасного педагога*, 7(166), 44-47.
- Тітова, А. (2017). Формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Витоки педагогічної майстерності*, 19, 86-89.
- Уфимцева, Н. Ф. (2012). Профессиональное становление студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». *Работник социальной службы*, 7, 33-36.
- Хоменко, К. П. (2015). Формування професійної компетентності майбутніх лікарів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, 36, II(62), 321-330.
- Філоненко, М. М. (2015). *Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря*. Київ: Центр учбової літератури.
- Ясько, Б. А. (2005). *Психология личности и труда врача*. Ростов-на-Дону: Феникс.

REFERENCES

- Volyanyuk, N. Yu. (2003). Professionalnoe razvitiye subekta deyatel'nosti [Professional development of the subject of activity]. *Fizicheskoe vospitanie studentov tvorcheskikh spetsial'nostei*, 37-47. [in Russian].
- Zeer, Ye. F. (2003). *Psikhologiya professii [Psychology of professions]*. Moskva: Akademicheskii Proekt. [in Russian].
- Kulbashna, Ya. A. (2014). Kontseptualni osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi stomatolohii [Conceptual bases of formation of professional competence of future specialists in the field of stomatology]. *Osvitolohichniy diskurs*, 2(6), 86-96. [in Ukrainian].
- Lazurenko, O. O. (2017). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria [Psychological features of the formation of emotional competence of the future doctor]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
- Mahrlamova, K. H. (2016). Profesiine stanovlennia maibutnoho likaria [Professional formation of the future doctor]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 7(166), 44-47. [in Ukrainian].
- Titova, A. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh simeinykh likariv [Formation of professional competence of future family doctors]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti*, 19, 86-89. [in Ukrainian].
- Ufimtseva, N. F. (2012). Professionalnoe stanovlenie studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Sotsialnaya rabota» [Professional development of students studying in the specialty «Social work»]. *Rabotnik sotsialnoi sluzhbi*, 7, 33-36. [in Russian].
- Khomenko, K. P. (2015). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Formation of professional competence of future doctors]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*, 36, II(62), 321-330. [in Ukrainian].

- Filonenko, M. M. (2015). *Psykhologhiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria [Psychology of personal development of the future doctor]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
- Yasko, B. A. (2005). *Psikhologiya lichnosti i truda vracha [Psychology of personality and work of a doctor]*. Rostov-na-Donu: Feniks. [in Russian].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FUTURE DOCTORS PROFESSIONAL FORMATION

Oleksandr Levko

PhD student at the Department
of Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0009-0004-3672-0381>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.338>

Abstract. *The article presents the results of a theoretical study of the psychological features of the professional formation of future doctors in the conditions of their educational and professional training in a higher medical educational institution.*

In the aspect of reflecting the content essence of the professionalization of the subjects of educational and professional training in a higher medical institution of education, professional formation is defined as the process of formation of specific types of subject activity of future doctors based on the structuring and development of a set of their professionally oriented personal characteristics that ensure the realization of cognitive functions, communication and regulation in specific types of educational and professional activity and at the stages of the professional path.

The main personal components of the professional formation of future doctors in the conditions of educational and professional training in a higher medical institution of education are highlighted – personality orientation, professionally important qualities and professional competence.

Their motives, value orientations, professional position and socio-professional status were determined as personal components of the personality orientation of future doctors in the conditions of educational and professional training in a higher medical institution of education. Personal competence, self-competence, special competence, social competence and extreme professional competence are defined as personal components of professional competence of future doctors. As personal components of professionally important qualities of future doctors, their communicative, volitional, moral-ethical and organizational qualities are defined.

Keywords: *professional development, future doctor, personality orientation, professional competence, professionally important qualities.*

Стаття надійшла до редакції 16.04.2023 р.

УДК 925 : 159-134-124.15-36

Mykhalchuk Nataliia

Dr. in Psychology, Professor, the head of the Department of English Language Practice and Teaching Methodology, Rivne State University of the Humanities, <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Ivashkevych Ernest

PhD in Psychology, Professor's assistant at the Department of English Language Practice and Teaching Methodology, Rivne State University of the Humanities, <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.345>

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF COMPREHENSION OF A NOVEL AS A DEFINITE COMPONENT OF READING

Abstract. *In the article we associated the understanding of the content of the text with the understanding, first of all, of its meaning. Thus, we propose to distinguish the following types of text meaning: a) a syntactic type, which is determined by the compositional coherence of the text; b) a strong meaning, which is determined by the logical presentation of the text, or the logics of the situation itself, taking into account all possible consequences or prognostic conclusions of the latter; c) a communicative type, which involves distinguishing the interpretation of the author's intentions; d) the elementary type, which has the aim from the point of view of the reader to translate the text with the use of language expressions that are simpler and accessible by their structure and semantics to each reader; e) the encyclopedic type, which is so called interpretation of the text at the level of definitions and concepts, connections between them; f) a logical type, which helps the reader to establish the meaning of the text; g) the extractive type, which is superficial, shallow meaning of the text; it is easy to understand from the first page; h) a synonymous type, which helps to understand the meaning of lexical and stylistic means greatly and provides the possibility for the reader to paraphrase them.*

We think that a novel is an intermediary in the interaction between the author and the reader. We propose such dialogic characteristics of the text, as: focus on a dialogue, the possibility of stimulating the reader's thinking, actively encouraging the reader to reflect the dialogue, the expression of their remarks, opinions, suggestions, filling a novel with personal meaning.

We described the main constitutional characteristics of the text as some models of the communicative activity of the author and the reader. The main features of the novel are considered to be: coherence, integrity, completeness, structuralness, componentity and informativeness. The main sign that indicates that before us it is a novel is the presence in it of a general meaning, a general concept. All text elements correspond this, each of which has its own complete meaning. Thus, the text realizes the unity of the author's communicative intentions and the hierarchy of information presentation plans. This characteristics of the text ensures its integrity and structure.

Keywords: *comprehension of a novel, a definite component of reading, the understanding of the content, a syntactic sense, a strong meaning, a communicative sense, the elementary meaning, the encyclopedic sense, a logical meaning, the extractive sense, a synonymous meaning.*

Problem's statement. Comprehension of a novel, to our mind, is a definite component of reading. Understanding is considered one of the most important characteristics of the person's cognitive activity, which determines the success and the effectiveness of this activity. This process has a multifaceted structure and in psychological researches it is characterized as a procedural-resultative multilevel whole text formation (Greco, Canal, Bambini & Moro, 2020). Therefore, we'd note that analytical and synthetic novels play the most leading role in the process of understanding. The reader divides the text into some meaningful parts, singles out the main ideas, thoughts, and then analyzes them, groups them, combines them, etc. (Mykhalchuk & Ivashkevych, Er., 2019). The problem of understanding, in such a way, covers a very wide range of issues. Let's try to find out some general researches that researchers focus on.

Analysis of recent researches and publications. Understanding of the text, scientists emphasize, is similar for understanding a problem in mathematics (Hamedi & Pishghadam, 2021). It consists of selecting some correct elements of the situation from the recipient's point of view and optimally combining them in adequate ratios (Drigas & Karyotaki, 2017). Each element of the situation of such a kind should be adequately assessed, in particular by indicators of expediency, importance, significance and impact on other structural components of the given situation (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019).

The opinion of researches (Engle, 2002; Ferdowsi & Razmi, 2022) have something in common with our conclusions, who define understanding as a mental thinking activity that includes differentiation, the analysis of things, phenomena in the qualities which are inherent in a certain context, and also involves the realization of these connections, their synthesis, with the help of which this context will be created.

The most researchers note the active searching nature of the process of understanding. For example, scientists (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych, Er. & Hupavtseva, 2020) note that any sense having been connected, complete the author's text, which should be designed to create the most favorable conditions for the emergence of a meaningful opinion filled with factual information of the reader. In particular, what objectively exists in the text can acquire a subjective form of the existence in the mind of the reader only under the conditions of active thinking activity (Falé, Costa & Luegi, 2016).

Scientists (Івашкевич, Ер. & Комарніцька, 2020; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001) drew a great attention to the ability to think while reading or listening to novels as early as it is possible, studying children in the age from three to seven years old. When receiving information in the form of a text, in particular, a novel, as a rule, do not pay attention to the descriptions of characters and landscapes (Cui, Wang & Zhong, 2021). Some details, while they follow the development of the storyline quite closely, react emotionally to the concept of the activity and even draw their own conclusions (El-Zawawy, 2021; Murphy, Melandri & Bucci, 2021). In order to develop the child's ability to understand novels, scientists suggest that parents reread the same activity to them for several times, and then ask questions about what they have read (Hogan, Adlof & Alonzo, 2014; Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004). Thus, according to the scientists, they do not only develop the memory and the intelligence, but also speech skills, which play a significant role in the development of a child's mental abilities (Ivashkevych, Er., Perishko, Kotsur & Chernyshova, 2020).

We also would like to emphasize the dominant role of thinking in the individual's understanding of novels. This conclusion was proposed in our researches of students' memorization of novels (Mykhalchuk & Ivashkevych, Er., 2021). We'd like to establish that the time for which information is remembered, in particular, of a novel, depends on the attitude of reading, which actively is operated with the plot of the novel during its memorization (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). In one of our experiments, students were asked to memorize two stories. Students were told that the content of the first story would be tested the next day, and

later we've to pay our attention to the content of the second story. In fact, both stories were not mentioned until a month later. In such a way we can find that the students remembered the second story much better than the first one. Therefore, we'll propose the following method in order to retain the information in our memory in a better way: when memorizing, you should expect that this information will definitely be useful in further life (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020).

The results of the research and their discussion. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method was the method of organizing empirical research.

So, we associate the understanding of the content of the text with the understanding, first of all, of its meaning. Thus, we propose to distinguish the following types of text meaning: a) *a syntactic type*, which is determined by the compositional coherence of the text; b) *a strong meaning*, which is determined by the logical presentation of the text, or the logics of the situation itself, taking into account all possible consequences or prognostic conclusions of the latter; c) *a communicative type*, which involves distinguishing the interpretation of the author's intentions; d) *the elementary type*, which has the aim from the point of view of the reader to translate the text with the use of language expressions that are simpler and accessible by their structure and semantics to each reader; e) *the encyclopedic type*, which is so called interpretation of the text at the level of definitions and concepts, connections between them; f) a logical type, which helps the reader to establish the meaning of the text; g) the extractive type, which is superficial, shallow meaning of the text; it is easy to understand from the first page; h) a synonymous type, which helps to understand the meaning of lexical and stylistic means greatly and provides the possibility for the reader to paraphrase them.

We can explain such kind of structuring of the meaning by the complexity of the phenomenon of the text, by its multivariate implementation of the interpretations, by looking out and finding of different meanings in the same statement, a certain opinion, suggestion, etc. This context gives us a great reason to argue that in this context the process of modeling meanings is considered not only as a simple logical interpretation or different explanations, but as a mechanism for achieving a real text's understanding.

The statement research was organized by us from September, 2020 till May, 2021. Its **purpose** was to establish the degree of understanding of novels by pupils on the basis of patterns of interrelation of perceptual, contextual, integrative images, which are formed at different stages of understanding by them the content of the novels in the learning situations of secondary school teaching in the conditions of different literary environment of schoolchildren.

We formed experimental and control groups by using the method of randomization (213 senior pupils):

- experimental groups:

E1 (35 pupils) – 11-B form of secondary school № 15 in t. Rivne;

E2 (37 pupils) – 10-A form of secondary school № 15 in t. Rivne;

E3 (34 pupils) – 9-A form of secondary school № 15 in t. Rivne;

- control groups:

C1 (36 pupils) – 11-A form of secondary school № 7 in t. Rivne;

C2 (35 pupils) – 10-B form of secondary school № 7 in t. Rivne;

C3 (36 pupils) – 9-A form of secondary school № 7 in t. Rivne.

The statement of the relationships between the understanding of the novel by pupils and the literary environment, as well as the specifics of the latter, was established by us by comparing the data of two samples of pupils. One of them (experimental form E3 and control form C3) consisted of pupils studying by the program with in-depth study of Foreign Literature, the other sample (experimental forms E1, E2 and control forms C1, C2) – pupils of senior forms who are

engaged into studying by a regular program. So, the differences in these programs are a variable value of the literary environment.

At this stage of the experiment **the questionnaire method** was used. The content of the authors' questionnaires has the aim to study the qualitative characteristics of the literary environment of senior pupils: the number of novels having been read in the last year, the complexity and the diversity of the latter, the means of mastering literary culture, the degree of self-awareness.

QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Dear parents! We'd like you to ask to answer the questionnaire, so that we can get to know your child better. The results of this questionnaire will be used exclusively for the benefit of the child. About those parts of the questionnaire which may lead to different conflicts between parents and teachers, we will according to any circumstances inform teachers and leaders of school management.

The name and the surname of your child _____

The form in which he/she studies _____

1. Your child is having for the subject "Foreign literature":

1.1. "12"

1.2. "12-10" and "9"

1.3. "9"

1.4. "9-7" and "6"

1.5. "6"

1.6. "6-4" and "3"

1.7. "3"

II. You know that the level of your child's assimilation of the material from Foreign Literature is influenced by a lot of factors. We ask you to evaluate the effect of each factor separately on the assimilation of Foreign Literature by your child according to the following points:

1 – does not affect

2 – has a bad effect

3 – affects

4 – affects strongly

5 – affects very strongly

Underline or circle a point.

№	The name of the factor, which affects your child's learning of Foreign Literature	Points
1.	Mastery of the teacher	12345
2.	Help of parents or other relatives according to the subject "Foreign Literature"	12345
3.	A child's interest in foreign literature	12345
4.	Systematic encouragement by:	
	a) a positive feedback about a good mark	12345
	б) parental disapproval of a bad mark	12345

	в) a reminder about a need to know Foreign Literature well for further study and professional activity	12345
	г) promises of financial incentives for good marks	12345
	д) reminding the child about the prestige of the family	12345
	е) the threat of punishment because of a bad mark	12345
5.	My child's success is due to the development of:	
	а) attention	12345
	б) observability	12345
	в) memory	12345
	г) thinking	12345
	д) a general ability to study, which indicates the prestige of the family	12345
	е) working capacity	12345
6.	A sensitive attitude towards the child from the side of his/her parents	12345
7.	A sensitive attitude towards the child from the side of the teacher of Foreign Literature	12345
8.	My child does not want to be the last person in the class	12345
9.	A positive attitude towards learning	12345
10.	My child's failures in Foreign Literature are due to unsatisfactory development of:	
	а) attention	12345
	б) observability	12345
	в) memory	12345
	г) thinking	12345
	д) unsatisfactory general ability to study, which indicates that the child studies mainly at "4-6" level of marks	12345
11.	Child's health	12345
12.	Bad treatment of the child by some family members	12345
13.	Bad attitude towards the child on the part of the teacher	12345
14.	The child's indifferent attitude to learning	12345
15.	Negative influence on my child of other children	12345

16.	Unsatisfactory living conditions of the child in the family	12345
17.	Poor preliminary training of the child in Foreign Literature	12345
18.	Number of pupils in the class	12345

Thank you for participating in our research!

Also we proposed a questionnaire for pupils.

QUESTIONNAIRE FOR PUPILS

1. Do you like to read novels?
2. How many novels have you read the last year?
3. With whom do you discuss novels?
4. Do you always understand the novels you have read?
5. What novels do you like most of all (classic, detective, science fiction, others)?
6. What novels do your parents like and why?
7. Do you like and understand classical novels? If not, explain why.
8. If you were the author of a novel, what would you tell in it?
9. What can a novel tell better than music, painting?
10. What do you think when reading a novel?
11. Why do you think the author of the novel wants people to read his/her text? What novels would you like to read and discuss in class?

Accordingly, the data obtained as a result of the questionnaire allowed: a) to state the number of novels read by pupils for the last year; b) to identify reference persons (those people with whom you prefer to read and to discuss novels); c) to reveal the semantic side of the pupils' quasi-communication with the author and the heroes of the novel; d) to establish the means of quasi-communication of pupils with the author and the heroes of the novel and the degree of awareness of the latter.

The analysis of the answers of pupils who studied by both the program with in-depth study of Foreign Literature (E3, C3 forms) and according to the standard program (E1, E2, C1, C2 forms) allows us to identify common to this age group characteristics of the literary environment. Thus, Foreign Literature is the subject of communication for 32,4% of senior pupils of E1 form, for 34,5% schoolchildren in C2, for 27,8% of pupils – in E2, for 26,3% – in C2, for 33,7% – in E3, for 36,2% – in C3. The most active is the communication of pupils with their friends according to their own literary issues (respectively 24,1% of schoolchildren in E1, 20,0% – in C1, 21,8% – in E2, 26,7% – in C2, 30,1% – in E3, 32,3% – in C3). The least active pupils are with their parents when we tell about discussing novels by them (2,3% of pupils in E1, 4,4% – in C1, 5,2% – in E2, 4,1% – in C2, 5,8% – in E3, 6,7 % in C3).

Teachers of Foreign Literature are active partners of communication for pupils when we tell about literary topics in 10,2% of cases in E1, in 12,8% – in C1, in 14,7% – in E2, in 15,3% of cases – in C2, for 26,7% – in E3, for 24,7% – in C3. The tendency to narrow the circle of competent adults, such as parents and teachers (compared with the friends), is one of the reasons for declining the level of the development of literary culture of schoolchildren.

The formation of the ideas of pupils regarding the specifics of the figurative representation of the reality in literature was determined through the analysis of their answers to the questions of the questionnaire: “If you were the author of a novel, what would you tell in it?”, “What can a novel tell about more better than music or painting?” Such questions were more difficult for pupils of classes E1, E2, C1, C2. So, the first question was not answered by 5,4% of pupils in class E3, 9,7% – in C3, and 47,2% of pupils in class E2. Respectively, in C2 – 44,3%, in E1 – 30,8 % of

pupils, in C1 – 41,6%. The second question was not answered by 12,7% of pupils in class E3, in C3 – 14,7%, and in class E2 – 59,6% of pupils, in K2 – 73,4%, in E1 – 72,8%, in C1 – 73,9%. The indicated data emphasize the opposite trends in understanding of the specifics of the literary image by pupils of classes E1, E2, C1, C2. This trend is confirmed by the results having been presented below.

Thus, the understanding of the specificity of the content of a novel as a personal experience of a person was revealed in the answers of schoolchildren to the question posed in the indirect form: “Why do you think the author of the novel wants people to read his manuscript?”, and it was expressed by the following values: 63,8% of E1 and 74,5% of C1 pupils, 79,8% of E2 and 82,6% of C2 pupils, 73,7% of E3 and 78,4% of C3 answered, that the author wrote a novel for people, that was why he had been interested in the text he had to read; 8,4% of E1, 10,1% – in C1, 11,7% – in E2, 12,6% – in C2, 13,9% – in E3, 14,0% – in C3 answered, that the author wanted to convey a certain truth to people, to tell about a question or problem that worried him; 27,8% of E1 class pupils, 15,4% – in C1 class, 8,5% – in E2, 4,8% – in C2, 12,4% – in E3, 7,6% – in C3 believe that people who write a novel, necessarily have a talent that is expressed in this form. Answers to the questions of the questionnaire made it possible to determine whether pupils perceive a great contact with novels such as a certain communicative situation. This question was answered positively by 16,8% of E1 class pupils, 14,3% pupils – in E2, 21,6% – in E3, 17,2% – in C1 class, 6,4% – in C2, 12,8% – in C3. These data indicate that only some schoolchildren perceive literature as a real form of communication.

These questionnaires show the insufficient focus of pupils on contact with another person, on the desire to penetrate into their inner world in a situation of a real communication with other schoolchildren and the teacher. Thus, after a survey of pupils, it was found that only 47,2% of schoolchildren of class E1, 43,4% – in E2, 42,6% – in E3, 47,1% – in C1, 30,7% – in C2, 21,6% – in C3 were able to name the most favorite novels of their parents, and only a fifth part of schoolchildren of each group correctly indicated the reasons for their parents’ preferences (this conclusion was made by comparing the answers of pupils and their parents).

By including the question “What do you think about while reading a novel?” in the questionnaire, we intended to reveal both the general focus of pupils on understanding the content of the novel and the nature of their thoughts. The analysis of the answers to this question allows us to talk about two trends in the perception of literature by pupils – they are “meaningful” and “non-meaningful” tendencies. The first characterizes the schoolchildren’s focus on understanding the content of a novel and is represented by the answers: “I think about what the author says/states in the novel”, “I try to understand the content of the novel”, “I imagine the pictures that are told about in the novel”, etc. The non-content tendency is characterized by pupils’ use of the novel as a background against which considerations often unrelated to its content unfold: “I think about everything...”, “...about the thoughts that are arisen”, “...about yesterday...”, “...about what I’ve read to me further or not...”, “Who of my friends has read this novel”. Although in the above-mentioned answers there is an appeal of pupils to themselves, that is a personal orientation is expressed. This positions shows the lack of separation of positions of the subjects of literary communication, which is necessary for understanding the novel, which is a condition for reaching a higher level of understanding of the content of a novel – to underline the semantic side of it. These answers characterize a low level of understanding by pupils of both the experimental and control groups of the novels having been read before the beginning of the experimental study.

According to the presence of a different degree of expression of values according to content and non-content trends in the perception of literature by pupils of experimental and control classes (see Table 1), we proved, that a certain increase in values was common to all groups according to the second trend, which had been clearly expressed. A comparison of the data in the Table with the pupils’ answers to the questions in the questionnaire about the reasons for their misunderstanding of classical literature shows that the growth of the “meaningless” tendency in

the perception of novels by pupils. This tendency is a natural process and it is caused by the assimilation of the stereotype in their social environment, according to which classical texts of fiction are not modern and not useful. This is also evidenced by the increase in the percentage of answers of pupils to this question, such as: “I don’t even know why it is necessary to read classic fiction at all”, “I consider classic fiction unnecessary for a modern person”, “I don’t want to waste a lot of time on understanding novels” (from 2019 to 2022, we got the results according to the content trend in experimental and control classes having been changed in the direction of increase in such a way: in class E1 – from 24,5% to 28,3%, in E2 – from 27,3% to 31,9%, in E3 – from 28,4% to 38,5%, in class C1 – from 23,1% to 30,6%, in class C2 – from 26,0% to 32,2%, in C3 – from 31,7% to 36,5%). Practically, both the content trend itself and the degree of its expression in the control and experimental classes are not statistically significant (according to the Student’s t-criterion).

Table 1

The specific weight of content and non-content tendencies in the perception of literature by pupils of experimental classes (in %, ascertainment research)

A tendency	2019–2020						2020–2021						2021–2022					
	E1	E2	E3	C1	C2	C3	E1	E2	E3	C1	C2	C3	E1	E2	E3	C1	C2	C3
content	24,5	27,3	28,4	23,1	26,0	31,7	39,4	37,2	39,1	26,2	29,8	35,4	28,3	31,9	38,5	30,6	32,2	36,5
non-content	75,5	72,7	71,6	76,9	74,0	68,3	60,6	62,8	60,9	73,8	70,2	64,6	71,7	68,1	61,5	69,4	67,8	63,5

Therefore, a comparison of six samples of pupils (two experimental and two control classes) within the possibilities presented by the questionnaire allows us to make the assumption about the same low degree of the formation of the interest of pupils in reading fiction, regardless of the different literary environment of schoolchildren, which is determined by studying in the paradigm of different programs. This is confirmed by the almost equal representation in each of the groups of “content” and “non-content” trends in the perception of literature, ideas about novels. Thus, the relationships between the nature of the literary environment of schoolchildren and the instructions for deep, detailed understanding of artistic works by pupils was not revealed. The obtained results can be explained by the fact that the school program of in-depth study of foreign literature has the aim only at the fact that pupils learn as much new material as it is possible. So, they read much more novels than pupils who are engaged in regular educational programs. That is, teachers of Foreign Literature have the aim to give pupils only knowledge of factual material, and do not work at all on the development of the mental processes of the individual, the creative abilities of schoolchildren, and the formation of their literary culture. Pupils of secondary schools do not know how to evaluate a literary text critically, draw their own conclusions about the development of events and characterize the main characters of the text, how express a personal point of view about the novel as a whole. This indicates that pupils do not know how to conduct the internal dialogue with the text, and the understanding of the plot of the novel occurs only at a superficial, interpretive level thanks to either the regular curriculum or the specialized program from the Foreign Literature course.

Conclusions and perspectives of further researches. So, we think that a novel is an intermediary in the interaction between the author and the reader. We propose such dialogic characteristics of the text, as: focus on a dialogue, the possibility of stimulating the reader’s

thinking, actively encouraging the reader to reflect the dialogue, the expression of their remarks, opinions, suggestions, filling a novel with personal meaning.

In order to outline the psychological mechanisms of understanding of novels by pupils of secondary school, the main constitutional characteristics of the text should be described as some models of the communicative activity of the author and the reader. The main features of the novel are considered to be: coherence, integrity, completeness, structuralness, componentity and informativeness. The main sign that indicates that before us it is a novel is the presence in it of a general meaning, a general concept. All text elements correspond this, each of which has its own complete meaning. Thus, the text realizes the unity of the author's communicative intentions and the hierarchy of information presentation plans. This characteristics of the text ensures its integrity and structure. These psychological mechanisms will be described in our further articles.

REFERENCES

- Ivashkevych, Er. & Komarnitska, L. (2020) Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii» [Collection of research papers "Problems of modern psychology"]*. Vol. 49. P. 106–130. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>.
- Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L. & Onufriieva, L. (2019) Neiropsykhoholinhvistychnе doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [A neuropsycholinguistic research of political slogans from outdoor advertising]. *Psycholinguistics. Psykhoholinhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*. Vol. 26 (1). P. 246–264.
- Cui, G., Wang, Y. & Zhong, X. (2021) The Effects of Suprasegmental Phonological Training on English Reading Comprehension: Evidence from Chinese EFL Learners. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(2). P. 317–333. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09743-2>
- Drigas, A. & Karyotaki, M. (2017) Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol. 12(3). P. 219–233. Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>
- Dubovyk, Svitlana H., Mytnyk, Alexander Ya., Mykhalchuk, Nataliia O., Ivashkevych, Ernest E. & Hupavtseva, Nataliia O. (2020) Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. Vol. 8(3). P. 430–436. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001) Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36. P. 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- El-Zawawy, A.M. (2021) On-Air Slips of the Tongue: A Psycholinguistic-Acoustic Analysis. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(3). P. 463–505. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09755-y>
- Engle, R.W. (2002) Working memory capacity as executive function. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 11. P. 19–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160>
- Falé, I., Costa, A. & Luegi, P. (2016) Reading aloud: Eye movements and prosody. *Speech Prosody*. P. 169. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-169>
- Ferdowsi, S. & Razmi, M. (2022) Examining Associations Among Emotional Intelligence, Creativity, Self-efficacy, and Simultaneous Interpreting Practice Through the Mediating Effect of Field Dependence/Independence: A Path Analysis Approach. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 51(2). P. 255–272. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09836-0>.

Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Ambridge, B. & Wearing, H. (2004) The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*. Vol. 40(2). P. 177–190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>

Greco, M., Canal, P., Bambini, V. & Moro, A. (2020) Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 49(3). P. 415–434. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>

Hamedi, S.M. & Pishghadam, R. (2021) Visual Attention and Lexical Involvement in L1 and L2 Word Processing: Emotional Stroop Effect. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(3). P. 585–602. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09709-4>

Hogan, T.P., Adlof, S.M. & Alonzo, C.N. (2014) On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 16(3). P. 199–207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>

Ivashkevych, Er., Perishko, I., Kotsur, S. & Chernyshova, S. (2020) Psycholinguistic Content of Complements in English and Ukrainian. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*. Vol. 28(2). P. 24–55. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-2-24-55>

Murphy, S., Melandri, E. & Bucci, W. (2021) The Effects of Story-Telling on Emotional Experience: An Experimental Paradigm. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(1). P. 117–142. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09765-4>

Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019) The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*. Vol. 19. P. 11. Warsaw (Poland). <https://doi.org/10.11649/cs.2043>

Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, Er. (2019) Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*. Vol. 25(1). P. 215–231. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

Mykhalchuk, Nataliia & Ivashkevych, Ernest (2021) The empirical research of understanding contemporary poetry by future philologists. *Social Science Research Network (SSRN)*. <https://ssrn.com/abstract=3912159>

Mykhalchuk, Nataliia & Khupavsheva, Natalia (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika [Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics]*. Vol. 28(1). P. 214–238. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238>

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗУМІННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЯК ЦЕНТРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ЧИТАННЯ

Наталія Михальчук

доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри практики англійської мови та
методики викладання Рівненського державного
гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Ернест Івашкевич

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практики англійської мови та
методики викладання Рівненського державного
гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.345>

Анотація. У статті ми пов'язуємо розуміння змісту тексту із розумінням передусім його смислу. Пропонуємо виокремлювати наступні види смислу тексту: а) синтаксичний, який зумовлюється композиційною зв'язністю тексту; б) сильний смисл, зумовлений логічним викладом тексту, або логікою самої ситуації з урахуванням всіх можливих наслідків або прогностичного висновку останньої; в) комунікативний, який передбачає розрізняти тлумачення авторських намірів; г) елементарний, що має на меті здійснення переказу тексту із використанням читачем більш простих та доступних за своєю структурою та семантикою мовних виразів; д) енциклопедичний, тобто тлумачення тексту на рівні дефініції та понять, зв'язків між ними тощо; е) логічний, який допомагає читачеві встановити значення тексту; ж) екстрактний, тобто поверховий, неглибокий смисл тексту, який легко зрозуміти з першої сторінки; з) синонімічний, а саме розуміння смислу лексико-стилістичних засобів та можливість для читача перефразувати їх.

Ми розглядаємо літературний твір в якості посередника у взаємодії автора і читача, віддаємо перевагу таким діалогічним властивостям тексту, як: спрямованість на діалог, можливість стимулювання мислення читача, активне заохочення читача до розмірковувань та діалогу, висловлення своїх зауважень, думок, пропозицій, наповнення літературного твору особистісним смислом тощо.

Описано основні конституційні характеристики тексту як моделі комунікативної діяльності автора і читача. Основними ознаками твору ми вважаємо: зв'язність, цілісність, завершеність, структурність, компонентність та інформативність. Головною ознакою, яка свідчить про те, що перед нами – літературний твір, є наявність у ньому загального смислу, загального концепту. Цьому підкоряються всі текстові елементи, кожен із яких має свій власний завершений смисл. Таким чином, у тексті реалізується єдність комунікативної інтенції автора та ієрархії планів викладу інформації. Ця властивість тексту забезпечує його цілісність та структурність.

Ключові слова: розуміння літературного твору, центральний компонент читання, розуміння змісту, синтаксичний смисл, сильний смисл, комунікативний смисл, елементарний смисл, енциклопедичний смисл, логічний смисл, екстрактний смисл, синонімічний смисл.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2023 р.

УДК 159.922.8:159.942

Назарець Людмила

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<http://orcid.org/0000-0001-5758-309X>

Руденко Наталія

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
<http://orcid.org/0000-0002-1927-7742>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.329>

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА ТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕС ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Анотація. У статті проаналізовано поняття «стрес», «травматичний стрес», «посттравматичний стресовий розлад». Описано біохімізм стресової дії; фактори, що підсилюють травматичний стрес; наслідки травматичного стресу; етапи динаміки переживання травматичної ситуації: заперечення, агресії, депресії, зцілення.

Проаналізовано психологічні реакції на травматичний стрес осіб старшого підліткового віку, що мають статус внутрішньо переміщених осіб. Встановлено, що найбільш вираженою емоційною реакцією на травматичний стрес для респондентів є страх смерті інших членів родини (100%). Під час травматичного стресу у підлітків проявляється низький інтерес до улюбленої справи (83%). Основними симптомами травматичного стресу у респондентів є повторні переживання (87%), що супроводжуються тривожністю снів (90%), спогадами про травматичну подію (87%); уникнення діяльності, місць або людей, які викликають спогади про подію (87%). У підлітків проявляється дратівливість або спалахи гніву (93%), складність засинання або сонливість (90%), розвивається підозрілість (90%). Більшість підлітків (100%), що знаходяться в травматичному стресі, не відчують радості, проте вони активні, працездатні, витривалі, повні сил і бажання навчатися і працювати. Особи чоловічої статі краще адаптуються до змін оточуючого середовища, більш стриманіше сприймають травматичні події, ніж особи жіночої статі. Виявлено, що більшість старшокласників-переселенців вибірки мають помірний рівень реактивної (80%) і особистісної тривожності (60%). Для них характерно: помірна напруга, занепокоєння, заклопотаність, нервозність у конкретній ситуації переживання війни.

У статті запропоновано комплекс методик та технік, спрямованих на нормалізацію реакцій травматичного стресу: створення уявного безпечного місця, відволікання уваги, техніки подолання порушень сну та нічних жахів, корекції підвищеної фізіологічної збудливості. Описано прийоми психологічної роботи з інтрузивними спогадами.

Ключові слова: стрес, травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад, психологічні реакції, тривожність, старший підлітковий вік.

Постановка проблеми. Сьогодні український народ постав перед надскладними випробуваннями виживання в умовах війни, яка несе за собою жахливі руйнівні наслідки,

незворотні втрати, каліцтва людських доль. Війна стала психотравмою для мільйонів наших громадян, серед яких десятки тисяч – діти і підлітки, що перебували у зоні бойових дій, були свідками жорстокої агресії, невинуватої люті, вбивства найдорожчих людей. Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними трапилося, адже їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити зміст того, що відбувається – вона просто запам'ятовує ситуацію і свої переживання в цю мить. Її сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, втрачається «структура світу» в якому живе дитина.

Вплив війни та тих руйнівних подій, які вона несе з собою (розтрощені домівки, гвалтування, катування, викрадення, примусову депортацію, важкі поранення, вбивства мирних громадян) на психічне здоров'я – це соціальна реальність сьогодення, яка потребує безупинної роботи, спрямованої на виявлення характеру змін психіки дітей і підлітків та зниженням ризиків виникнення у них проблем у майбутньому. Цей складний виклик диктує нові вимоги та потребує перебудови практично у всіх сферах життя українського суспільства (Поради від експертів ЮНІСЕФ: «Як підтримати дітей у стресових ситуаціях», 2022).

За останні роки у вітчизняній науці суттєво зріс інтерес до дослідження травматичного стресу, психотравми як соціально-психологічного феномену, посттравматичного стресового розладу (Вольнова, Климчук, Кочубейник, Романчук, Титаренко, Царенко та ін.). У дослідженнях Боярин, Ващенко, Бондаренко, Кокун звертається увага на особливу чутливість підлітків до впливу негативних соціально-психологічних чинників на детермінацію фізичного та психічного здоров'я. У своїх роботах Чабан, Матяш, Яковенко, Ващенко, Худенко наголошують на тому, що у дітей та підлітків не сформовані або слабо розвинені механізми психологічного самозахисту. Автори доводять, що в умовах травматичної події психіка дитини зазнає суттєвих негативних впливів, які здатні призвести до таких небажаних наслідків, як порушення сну, підвищення дратівливості, спалахи гніву, замкненість, байдужість до минулих захоплень, невпевненість у собі, страх перед майбутнім, проблеми з пам'яттю, концентрацією уваги та ін. Медведенко зазначає, що «сьогоднішні події мають великий вплив на свідомість українських людей. Психологічна травма може мати як негативні наслідки, так і стати чинником посттравматичного розквіту. Нині ми переживаємо сильне психологічне навантаження й наше завдання – перетворити це на психологічне зростання, а не зависання у травматичних подіях» (Медведенко, 2022).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у 10% людей, які пережили травматичні події, пізніше з'являться симптоми психічної травми, ще у 10 % відбудуться зміни у поведінці або з'являться психологічні порушення, які заважатимуть їм повноцінно функціонувати у повсякденному житті. При цьому, найпоширенішими розладами є тривога, депресія та психосоматичні проблеми (Венгер, Ястремська, 2016).

У науці існують різні теоретичні підходи до розуміння й вивчення стресу, травматичного стресу й посттравматичного стресу, які показують ці терміни у взаємозв'язку та відмінностях. У зарубіжних дослідженнях поняття «post-traumatic stress disorder», «traumatic stress», «post-traumatic stress» контекстуально залежні, поза емпіричними дослідженнями часто використовуються як синоніми. У вітчизняних наукових публікаціях категорія ПТСР набуває все більшого поширення, а в науково-популярних виданнях найчастіше використовується поняття «травматичний» та «посттравматичний» стрес або просто «стрес» (Туриніна, 2017).

Титаренко, Лепіхова (2006) описують біохімізм стресової дії як реакцію організму, що виникає, коли симпатична нервова система активізується гіпоталамусом – відділом середнього мозку, який контролює емоції і низку неусвідомлюваних процесів, зокрема

таких як температура, пульс, дихання, водяний баланс, кров'яний тиск. Усі ці складні зміни є неспецифічною адаптаційною реакцією будь-якого живого організму на біохімічну ін'єкцію незалежно від того, існує реальна загроза чи ні. Якщо ми вважаємо, що вона реальна, то для нашого тіла вона і стає реальною. У разі безпосередньої загрози така реакція визнається корисною, доцільною, оскільки дає відчуття пожвавлення і здатності перейти за звичні обмеження. Стан підвищеної готовності до дій для окремих людей стає бажаною нормою, стрес при цьому діє як фактор, що поліпшує якість життя (Реакція організму на стрес, 2022). Проте організм не здатен тривалий час витримувати напружений гормональний та нервовий стан без негативних наслідків для здоров'я. Стрес підвищує кров'яний тиск, частоту серцевих скорочень, порушує роботу шлунково-кишкового тракту і пригнічує імунну систему. Не залишається осторонь і психічна діяльність людини: знижується працездатність, особливо інтелектуальна, зростають психічна втомлюваність та виснаженість, порушуються концентрація уваги, запам'ятовування (Титаренко, Лєпіхова, 2006).

Кожна людина має свій поріг чутливості до стресу – це той рівень напруження, при якому ефективність діяльності підвищується (настає еустрес), а також критичний поріг виснаження, при якому ефективність діяльності знижується (наступає дистрес). Руйнівна сила стресу залежить від індивідуальної значущості травматичної події для конкретної особистості та розвитку у неї індивідуальних механізмів захисту психіки (Герасименко, Скрипніков, Ісаков, 2023). Найбільшу небезпеку викликають не сильні і короткотривалі стреси, а саме довготривалі, хоча й не настільки сильні. Короткочасний сильний стрес активізує людину, після чого всі показники організму, як правило, повертаються до норми. Натомість слабкий, але тривалий у часі стрес викликає виснаження захисних функцій організму.

Травматичний стрес це особлива форма загальної стресової реакції, за якої відбувається перевантаження фізіологічних, психологічних та адаптаційних можливостей людини. У цьому випадку стрес для людини є травматичним та може стати причиною психологічної травми, яка зачіпає суб'єктивно значущі аспекти життєдіяльності людини та викликає глибокі емоційні переживання (Туриніна, 2017; Герасименко, Скрипніков, Ісаков, 2023).

Туриніна зазначає, що травматичний стрес (ТС) має деякі відмінні особливості:

- подія, що відбулася, усвідомлюється;
- існують зовнішні причини, які викликають цей стан;
- пережита ситуація руйнує звичний спосіб життя;
- подія, що відбулася, викликає жах та відчуття безпорадності (Туриніна, 2017).

Серед факторів, що підсилюють травматичний стрес, дослідники називають: сприйняття того що сталося, як крайній ступінь несправедливості; нездатність або неможливість протистояти ситуації; пасивність у поведінці; фізична виснаженість; наявність неподоланих травм у минулому; відсутність підтримки та кваліфікованої психологічної допомоги. До факторів, що послаблюють травматичний стрес, відносять: сприйняття того, що сталося, як неминучого; поведінкова активність та відповідальність; наявність позитивного досвіду вирішення складних життєвих ситуацій у минулому; фізичне благополуччя та підтримка близького соціального оточення (Герасименко, Скрипніков, Ісаков, 2023).

Л. Наугольник зазначає, що «стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері аналогічно з фізичними порушеннями» (Наугольник, 2015, с. 182). При цьому змінюється когнітивна модель світу, структура «самості», пізнавальна та емоційна сфери та ін. Порушення, що розвиваються після ТС,

торкаються фізіологічного, особистісного рівнів людського функціонування, а також міжособистісної та соціальної взаємодії (Наугольник, 2015).

Герасименко, Скрипніков, Ісаков виокремлюють чотири етапи динаміки переживання травматичної ситуації, які описують психологічні реакції людини на психотравмуючу подію. Перший етап – *фаза заперечення, або шоку*. Психіка людини таким чином захищається від руйнівної дії травматичної ситуації. Цей етап настає відразу після дії психотравми і, зазвичай, є не тривалим в часі. Другий етап – *фаза агресії і провини*. Людина намагається звинувачувати у тому, що сталося тих, хто прямо або опосередковано був причетний до цього. У цей період також може виникати інтенсивне та необґрунтоване почуття провини, яке не дозволяє отримати корисний досвід з минулого, здійснити конструктивні дії у теперішньому та не допустити повторення у майбутньому. Синдром провини вцілілого має необґрунтований характер, виникає у тих, хто пережив або був свідком травмуючих подій та проявляється у відчутті сорому, безпорадності, страху, розчаруванні, зростанні апатії, безсоння, виникненні деструктивних нав'язливих думок. Третій етап – *фаза депресії*. Виникає почуття безпорадності, самотності, само знецінення. Людина не бачить подальшої перспективи конструктивного шляху розвитку подій. На цій стадії важливе значення має підтримка близьких, рідних та соціального оточення. Четвертий етап – *фаза цілення*. Відбувається усвідомлене прийняття свого минулого, отримання нового життєвого досвіду, набуття нового сенсу власного існування (Герасименко, Скрипніков, Ісаков, 2023).

Наслідки травматичного стресу можуть проявитися раптово або через тривалий час. Факт переживання травматичного стресу стає для людей причиною появи в подальшому посттравматичного стресового розладу (Наугольник, 2015).

Термін «посттравматичний стресовий розлад» (ПТСР) вперше був запропонований М. Хоровіц. Автор визначив діагностичні критерії ПТСР, які були прийняті за основу при складанні Американської класифікації хвороб (Туриніна, 2017).

До стресорів, що виходять за межі звичайного людського досвіду, належать ті події, які можуть травмувати психіку майже будь-якої здорової людини: техногенні катастрофи; стихійні лиха; події, які є результатом цілеспрямованої, нерідко злочинної діяльності (терористичні акти, тортури, бойові дії, масове насильство, руйнування власного будинку тощо).

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) виникає у відповідь на травматичну подію і являє собою комплекс психофізіологічних реакцій людини на фізичну або психологічну травму, де травма визначається як переживання, потрясіння, яка у більшості людей викликає жах, інтенсивний страх, відчуття безпорадності, втрату контролю над собою та власними діями (Туриніна, 2017). Це, в першу чергу, ситуації, в яких людина сама пережила смерть або поранення іншої людини, загрозу власного життя.

Метою статті є аналіз результатів теоретико-емпіричного дослідження психологічних реакцій на травматичний стрес внутрішньо переміщених осіб старшого підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою експериментальної частини даного дослідження було вивчення психологічних реакцій на травматичний стрес осіб старшого підліткового віку, що мають статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Діагностичний інструментарій включав такі емпіричні методи: «Методики вивчення психологічних реакцій учнів в умовах війни», «Симптоми травматичного стресу» (Сміт, Дирегров, Юле), методика диференціальної самооцінки функціонального стану (опитувальник САН), тест «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера - Ханіна (ШРОТ). Дослідницька робота виконувалась під нашим керівництвом учнями гуртка «Психологія» Рівненської Малої академії наук учнівської молоді в 2022 – 2023 навчальному році. Емпіричне дослідження проводилось на базі 17 закладів загальної

середньої освіти Костопільської міської ради. У експериментальній роботі брали участь 30 школярів 9-их, 10-их і 11-их класів 14-17 років: серед яких 17 респондентів жіночої статі та 13 респондент чоловічої статі. Це діти із сімей вимушених внутрішніх переселенців з Тростянця, Запоріжжя, Маріуполя, Донецька, Криму, Київ, Лимана, Херсону та Харкова.

За результатами дослідження було встановлено, що:

1. Найбільш вираженою емоційною реакцією на травматичний стрес для респондентів є страх смерті інших членів родини (100 %). Також у багатьох підлітків під час травматичного стресу проявляється низький інтерес до улюбленої справи (83 %). Основними симптомами травматичного стресу у ВПО підліткового віку є повторні переживання (87 %), що супроводжуються тривожністю снів (90 %), спогадами про травматичну подію (образи, думки, відчуття) (87 %), уникнення діяльності, місць або людей, які викликають спогади про подію (87 %). Проте, травмовані підлітки вірять у перспективи майбутнього (93 %). На фоні відчуження і стресу у підлітків проявляється дратівливість або спалахи гніву (93 %), складність засинання або сонливість (90 %), розвивається гіперпильність (підозрілість) (90 %). Це породжує комплексні зміни в психоемоційному стані та поведінці підлітків. Самостійно респонденти не можуть справитися із таким психічним багажем і потребують допомоги психолога.

2. За результатами методики диференціальної самооцінки функціонального стану було встановлено, що більшість підлітків, що знаходяться в травматичному стресі, не відчувають радості, проте вони активні, працездатні, витривалі, повні сил і бажання навчатися і працювати. Проаналізувавши зібрані дані, можна сказати, що старші підлітки чоловічої статі краще адаптуються до змін оточуючого середовища, більш стриманіше сприймають травматичні події, ніж дівчата підліткового віку.

3. Дослідження рівня тривожності за методикою «Шкала реактивної і особистісної тривожності» показало, що більшість старших підлітків вибірки мають помірну особистісну тривожність (60 %). У цілому, вони не сприймають навколишній світ як загрозливий і небезпечний. Також було виявлено, що більшість старшокласників-переселенців вибірки мають помірний рівень реактивної тривожності (80 %). Для них характерно: помірна напруга, занепокоєння, заклопотаність, нервозність у конкретній ситуації переживання війни. Оцінка рівня тривожності дозволяє правильно оцінити стан респондентів та повинна враховуватися при плануванні профілактичних, корекційних та реабілітаційних заходів.

З метою подолання негативних наслідків психотравми війни пропонуємо комплекс вправ, методик та технік, спрямованих на нормалізацію реакцій травматичного стресу (Сміт, Дирегров, Юле, 2014; Венгер, Ястремська, 2016; Харченко, Шугай, 2015).

На початковому етапі корекційної роботи доцільно потренуватися у **створенні уявного безпечного місця**. Дана вправа надає можливість використовувати зорові образи у якості психологічної безпеки, зокрема, коли виникає потреба звільнитися від сильних переживань та емоцій. Учасникам пропонується уявити місце або ситуацію, в якій би вони могли почуватися спокійно та безпечно, де їм було б комфортно та затишно. Це може бути як справжнє, так і уявне місце. На завершення виконання вправи доцільно обговорити, яким саме в уяві постає безпечне місце і які відчуття при цьому виникають. Це допоможе в усвідомленні учасниками наявності зв'язку між уявою та почуттями, а також розумінні того, що можна навчитися контролювати те, що вони бачать у своїй уяві і те, що відчувають.

Наступний крок психологічної корекції – робота з інтрузивними спогадами, які можуть виникати як реакція на нагадування про травматичну подію або, навіть без будь-яких підстав. Вони є неконтрольованими, нав'язливими, інтенсивними, включають напливи повторних дистресових образів, нічні кошмари, думки про пережиту подію.

Загальною метою методів, спрямованих *контролювати інтрузивні образи*, є прагнення навчитися свідомо викликати в уяві інтрузивний образ, змінювати його за бажанням та вимикати. При цьому пропонується здійснювати вплив на такі характеристики зорових образів, як: яскравість, контрастність, деталізація, кольори, швидкість, відстань, місце, розмір, чіткість тривалість, глибина, та ін.

Для протидії інтрузивним спогадам у нетривалій перспективі ефективним є прийом відволікання уваги, що ґрунтується на виконанні улюблених видів діяльності, зокрема таких як заняття улюбленою справою, гра на музичному інструменті, слухання музики, читання книги, заняття спортом, перегляд фільму тощо.

Подолання порушень сну та нічних жахів передбачає використання таких прийомів, як: встановлення вечірнього ритуалу підготовки до сну; створення безпечного місця; практики релаксації безпосередньо перед сном. Корисною у даному випадку є техніка побудови нової «позитивної» версії сну, яку потрібно замальовувати, записувати, обговорювати протягом дня.

Важливо усвідомлювати, що жахливі сни, як й інтрузивні спогади – це нормальна реакція на пережиту травматичну подію.

У якості *корекції підвищеної фізіологічної збудливості*, яка включає проблеми зі сном, спалахи гніву, ауто деструктивну поведінку, постійне відчуття напруженості, настороженості, проблеми з концентрацією уваги, доцільно застосовувати вправи на релаксацію, спрямовану на почергове напруження та розслаблення груп м'язів, зокрема таких, як: кисті й руки, шия і плечі, м'язи живота, ноги, стопи. Оскільки під час релаксації важливо правильно дихати, то доповненням до розслаблення м'язів є діафрагмальне дихання, яке варто застосовувати на початку та наприкінці вправ з розслаблення м'язів.

Під час роботи з *униканням* думок, почуттів, минулих подій, що пов'язані із травмою, необхідно сформувати як найповніший список нагадувань ситуацій, місця події, людей, звуків, запахів, пов'язаних з травмою війни. Поведінкове уникання може бути корисним лише у короткотерміновій перспективі. У тривалій перспективі доцільне застосування покрокової експозиції травматичних спогадів та тригерів, залучення до зустрічі з травматичними спогадами. Найбільш ефективними засобами роботи зі спогадами є такі, як: листи, записи, малюнки, розмови. При цьому надзвичайно важливо враховувати необхідність саме послідовної та поетапної роботи у наданні допомоги, адже якщо людина психологічно не готова до зустрічі з травматичною ситуацією, то вона не зможе подолати той внутрішній бар'єр, який слугує своєрідним психологічним захистом (Назарець, Руденко, 2022).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Травматична стресова реакція не є винятковою реакцією у осіб, які пережили війну або знаходяться у відносно небезпечному місці, де не ведуться активні бойові дії, але зберігається небезпека військового вторгнення. Не існує правильних або неправильних реакцій травматичного стресу, оскільки кожна людина реагує на складні життєві ситуації по-різному, залежно від віку, статі, минулого досвіду тощо. Це можуть бути дратівливість, нервовість, тремтіння, тривога, депресія, напади гніву, істерика, проблеми зі сном, хвилювання через майбутнє, через власну безпеку, а також за своїх близьких. Оскільки травматичний стрес негативно впливає на психічний стан людини, призводить до виснаження ресурсів організму, зриву систем адаптації, надзвичайно важливо вміти вчасно його діагностувати, надавати психологічну допомогу у оцінці власного психічного стану, зниженні рівня психічного та фізичного напруження, стабілізації та швидкого відновлення життєво важливих функцій організму.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Венгер, О. П., & Ястремська, С. О. (2016). *Посттравматичний стресовий розлад*. Тернопіль: Укрмедкнига.

- Герасименко, Л. О., Скрипніков, А. М., & Ісаков Р. І. (2023). *Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад*. Київ: Медицина.
- Медведенко, Л. (2022, Жовтень 25). *Як переселенцям допомагають впоратися з травмами війни*. Взято з <https://armyinform.com.ua/2022/06/23/yak-pereselencyam-dopomagayut-vporatysya-z-travmamy-vijny>.
- Мюллер, М. (2014). *Якщо ви пережили психотравмуючу подію*. Львів: Свічадо.
- Назарець, Л. М., & Руденко, Н. М. (2022). Психологічна допомога при переживанні здобувачами вищої освіти травми війни. *Innovative development in the global science. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. Бостон, 191-194.
- Наугольник, Л. Б. (2015). *Психологія стресу*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Поради від експертів ЮНІСЕФ: «Як підтримати дітей у стресових ситуаціях»*. (2022, Листопад 12). Взято з <https://naurok.com.ua/post/yak-pidtrimati-ditey-u-stresovih-situaciyah-poradi-yunisef>.
- Реакція організму на стрес*. (2022, Жовтень 2). Взято з <https://giuntipsy.com.ua/news/reaktsiya-organizmu-na-stres-139>.
- Сміт, П., Дирегров, Е., & Юле, У. (2014). *Діти та війна: навчання технік зцілення*. Київ: Інститут психічного здоров'я УКУ.
- Титаренко, Т. М., & Лепіхова, Л. А. (2006). *Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді*. Київ: Міленіум.
- Туриніна, О. Л. (2017). *Психологія травмуючи ситуацій*. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал».
- Харченко, В. Є., & Шугай, М. А. (2015). *Психологічна діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу особистості*. Остріг: Острозька академія.

REFERENCES

- Venher, O. P., & Yastremska, S. O. (2016). *Posttravmatychnyi stresovyi rozlad [Post-traumatic stress disorder]*. Ternopil: Ukrmedknyha. [in Ukrainian].
- Herasymenko, L. O., Skrypnikov, A. M., & Isakov, R. I. (2023). *Reaktsiia na vazhkyi stres ta rozlady adaptatsii. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad [Reaction to severe stress and adaptation disorders. Post-traumatic stress disorder]*. Kyiv: Medytsyna. [in Ukrainian].
- Medvedenko, L. (2022, Zhovten 25). *Yak pereselentsiam dopomahaiut vporatysia z travmamy viiny [How IDPs are helped to cope with the trauma of war]*. Vziato z <https://armyinform.com.ua/2022/06/23/yak-pereselencyam-dopomagayut-vporatysya-z-travmamy-vijny/>. [in Ukrainian].
- Miuller, M. (2014). *Yakshcho vy perezhlyly psykhotravmuiuchu podiiu [If you have experienced a traumatic event]*. Lviv: Svichado. [in Ukrainian].
- Nazarets, L. M., & Rudenko, N. M. (2022). *Psykhologichna dopomoha pry perezhyvanni zdobuvachamy vyshchoi osvity travmy viiny [Psychological assistance in dealing with the trauma of war for higher education students]*. *Innovative development in the global science. Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 191-194. [in USA].
- Nauholnyk, L. B. (2015). *Psykhologhiia stresu [The psychology of stress]*. Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. [in Ukrainian].
- Porady vid ekspertiv YuNISEF: «Yak pidtrymaty ditei u stresovykh sytuatsiiakh» [Tips from UNICEF experts: «How to support children in stressful situations»]*. (2022, Lystopad 12). Vziato z <https://naurok.com.ua/post/yak-pidtrimati-ditey-u-stresovih-situaciyah-poradi-yunisef>. [in Ukrainian].
- Reaktsiia orhanizmu na stress [Body's reaction to stress]*. (2022, Zhovten 2). Vziato z <https://giuntipsy.com.ua/news/reaktsiya-organizmu-na-stres-139/>. [in Ukrainian].
- Smit, P., Dyrehrov, E., & Yule, U. (2014). *Dity ta viina: Navchannia tekhnik ztsilennia [Children and war: teaching healing techniques]*. Kyiv: Instytut psykhichnoho zdorovia UKU. [in Ukrainian].

- Tytarenko, T. M., & Liepikhova, L. A. (2006). *Psykhologichna profilaktyka stresovykh perevantazhen sered shkilnoi molodi [Psychological prevention of stress overload among school youth]*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
- Turytnina, O. L. (2017). *Psykhologhiia travmuiuchy sytuatsii [Psychology of traumatic situations]*. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal». [in Ukrainian].
- Kharchenko, V. Ye., & Shuhai, M. A. (2015). *Psykhologichna diahnostyka ta korektsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu osobystosti [Psychological diagnosis and correction of post-traumatic stress disorder]*. Ostrih: Ostrozka akademiia. [in Ukrainian].

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL REACTIONS TO TRAUMATIC STRESS AMONG INTERNALLY DISPLACED ADOLESCENTS

Liudmyla Nazarets

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Developmental and
Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<http://orcid.org/0000-0001-5758-309X>

Natalia Rudenko

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Pedagogy
and Psychology and Special Education
Rivne State University of Humanities
<http://orcid.org/0000-0002-1927-7742>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.329>

Abstract. *The article analyzes the concepts of «stress», «traumatic stress», «post-traumatic stress disorder». The biochemistry of stress action is described; factors that increase traumatic stress; the consequences of traumatic stress; stages of the dynamics of experiencing a traumatic situation: denial, aggression, depression, healing. Psychological reactions to traumatic stress of older adolescents with the status of internally displaced persons are analyzed. It was found that the most pronounced emotional reaction to traumatic stress for respondents is the fear of death of other family members (100 %). During traumatic stress, adolescents have a low interest in their favorite business (83 %). The main symptoms of traumatic stress in respondents are repetitive experiences accompanied (87 %) by anxiety in a dream (90 %), memories of a traumatic event (87 %), avoidance of activities, places or people that evoke memories of the event (87 %). Teenagers show irritability or outbursts of anger (93 %), difficulty falling asleep or drowsiness (90 %), suspicion develops (90 %). Most teenagers (100 %) who are under traumatic stress do not experience joy, but they are active, efficient, hardy, full of strength and desire to study and work. Male persons adapt better to environmental changes, perceive traumatic events more restrainedly than female persons. It was revealed that the majority of displaced teenagers have a moderate level of reactive (80 %) and personal anxiety (60 %). They are characterized by: moderate tension, anxiety, concern, nervousness in a specific situation of experiencing war.*

The article offers a set of techniques and techniques aimed at normalizing the reactions of traumatic stress: creating an imaginary safe place, distraction, techniques for overcoming sleep disorders and nightmares, correction of increased physiological excitability. Techniques of psychological work with intrusive memories are described.

Keywords: *stress, traumatic stress, post-traumatic stress disorder, psychological reactions, anxiety, older adolescence.*

Стаття надійшла до редакції 12.05.2023 р

УДК 159.946.4 : 159.942.5-053.3

Опанасюк Ірина

кандидат психологічних наук,
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
<http://orcid.org/0000-0003-3626-0691>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.348>

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ УСВІДОМЛЕННЯ ПІДЛІТКАМИ ОСОБИСТІСНОГО ЕМОЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

***Анотація.** Стаття присвячена аналізу використання методів арт-терапії з метою активізації внутрішніх ресурсів підлітків, їх творчого самовираження та сприяння усвідомлення власного емоційного простору.*

Проведений аналіз робіт учасників групового тренінгу дає підстави стверджувати, що виконання творчих завдань сприяють розвитку емоційного інтелекту та підвищують здатність рефлексивно осмислювати емоційний контекст світоглядних пошуків, що знаходять своє вираження у художньо-символічних формах. В статті також аналізується акустичний принцип резонансу лікування звуком та музикою. Розглянуто взаємозв'язок впливу музики та кольору.

Подано порівняльний аналіз оцінки ефективності тренінгу в експериментальній групі до, після та через 2 місяці після формульованого впливу.

***Ключові слова:** емоційний інтелект, арт-терапія, творчість, музика, колір, світоглядно-диспозиційний пошук, старший шкільний вік.*

Постановка проблеми. Сучасні соціальні процеси протікають досить швидко, торкаються глибинних інтересів кожної людини і вимагають постійного зростання, вдосконалення не лише її пізнавальної (когнітивної) сфери, а й емоційної, яка є не менш значущою для успішної організації власного життя. Кожна особистість живе у своєму емоційному просторі, який позначається на всіх аспектах її життєдіяльності та налагодженні стосунків із навколишнім світом. Культура емоційного вираження, як прояв відкритості особистості, пов'язується із процесами перебудови емоційних процесів, можливостями гармонізації емоційної сфери. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема розвитку емоційного інтелекту особистості завдяки виокремленню відповідних чутливих періодів. Одним із них, очевидно, є старший шкільний вік, у якому процеси самопізнання, інтерперсональної взаємодії, ціннісного і професійного самовизначення значною мірою детермінують активність суб'єкта, а також впливають на обрання ним відповідної траєкторії життєвого шляху. Це зумовлює необхідність застосування арт-терапевтичних засобів для світоглядно-диспозиційного пошуку емоційних основ особистості.

Мета дослідження спрямована на висвітлення проблеми розвитку усвідомлення власного емоційного простору старшокласниками за допомогою художньо-символічних засобів.

Застосовуючи метод арт-терапії для розвитку емоційного інтелекту особистості, ми виходили з того, що: 1) сприймання носить суб'єктивний характер, де саме переживання знаходить своє відображення у внутрішньому плані дій (роздумах, рефлексії, розмірковуваннях, у розв'язку та вирішенні проблем; 2) «емоційне мислення» пов'язане із ситуацією вибору, у процесі якого можуть відмічатись різного роду порушення когнітивних процесів; 3) емоційно забарвлена інформація запам'ятовується швидше і краще, порівняно з

індиферентною (нейтральною, «байдужою», тією, що не викликає емоцій) інформацією; 4) «емоційне мислення» відповідає за усвідомлення особистістю своїх емоційних станів та спрямованість своїх дій на досягнення бажаного результату.

Арт-терапія – динамічна система взаємодії між учасниками, продуктами їхньої образотворчої діяльності та психологом в арт-терапевтичному просторі. Перевага цього методу полягає в тому, що його засоби побудовані на застосуванні у своєрідній символічній формі різних видів мистецтв, які дозволяють з допомогою стимулювання художньо-творчих проявів особистості здійснити корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів і відхилень в особистісному розвитку, вербалізувати свої проблеми й переживання. Вивчення емоційного інтелекту у теоретико-методологічному аспекті стало підґрунтям для розробки тренінгу, в якому показана реалізація арт-терапевтичного впливу на його розвиток [Опанасюк, 2019; 2021].

Застосування тілесно-орієнтованих методів в арт-терапії зумовлене їхнім безпосереднім функціональним значенням, зокрема: по-перше, в поетапному налаштуванні, підготовці учасника до роботи в умовах тренінгової групи в конкретний момент; по-друге, навчанні фізичного та чуттєвого релаксування, вмінні звільнитися від надмірного психічного напруження, стресових станів загалом; по-третє, у розвитку вмінь до управління емоціями та їх саморегуляції; по-четверте, формуванні на тілесному рівні відчуттів відкритості та внутрішньої свободи, які в свою чергу, дозволяють активізувати особистісні ресурси самопізнання та самовдосконалення. Найвагомішим, є те, що рух – прояв мисленнєвої діяльності особистості, її зовнішнє вираження. Танець виступає безпечним засобом емоційного відреагування й прийняття емоційного світу інших.

Можливості пізнання та самовдосконалення власної тілесної природи створюють перспективу особистісного трансцендентування як процесу виходу людини за межі власного «Я», досягнення Вищої Самості (Ассаджолі). Звідси нами використовувались такі техніки як техніка глибокого дихання; мануального впливу на хронічні м'язові спазми (масаж, торкання, погладження, розминка м'язів); вербального аналізу причин м'язових спазмів.

Психотерапевтичний ефект тілесно-орієнтованих методів досягався за допомогою: розширення виміру особистісного психічного простору сприймання, розуміння своїх емоцій через усвідомлення сигналів «фізичного Я»; пізнання та аналіз процесуальних актів тілесних форм власного «Я»; реконструкції актуального індивідуального досвіду шляхом діалогічної інтеграції переживань ситуацій минулого та теперішнього.

З точки зору розвитку емоційного інтелекту тілесно-орієнтовані методи давали можливість пропрацювати соматизовані емоційні реакції. Застосування нами медитативних технік обумовлено самим «смысловим полем» медитації, як стану глибокого зосередження, зібраності й концентрації уваги; системи психотехнічних вправ, психічного відчуження та одночасно поглибленої зосередженості, розрахованих на терапевтичний ефект [Приходько, 2012].

Коротко зупинимося на розкритті технік, що використовувалися у процесі розвивального тренінгу. Отже, вправа «Мої емоції» полягала у відстеженні того, як кожна з емоцій впливала на розгортання життєвих ситуацій школяра і який результат при цьому він отримував. У процесі обговорення старшокласники відмічали, що такі емоції як страх, гнів, образа, ненависть негативно впливали на їхнє самопочуття. Емоційна пам'ять допомагала їм відслідкувати негативний результат, що мав місце при цьому у кожній конкретній ситуації життєдіяльності. Школярі відмічали, що найважчим для них у такому стані було розуміти як себе, так і іншого; у них гальмувались мисленнєві процеси (у виконанні домашніх завдань, у сприйнятті матеріалу на уроках тощо). І навпаки, зауважували, що емоційний стан радості, задоволення сприяв гарному настрою,

активізував поле діяльності й когнітивні процеси, сприяв ефективному навчанню (швидкість засвоєння знань, опрацювання навчального матеріалу) й розбудові комунікативного простору.

Вправа «Кольорова гама» включала в себе актуалізацію образного мислення і була зорієнтована на дослідження емоцій шляхом асоціативних кольорових замальовок. Вправа розкривала можливість «дослідження емоцій». У процесі обговорення старшокласники обмінювалися враженнями про ті відчуття, які викликав у них сам процес «означення» емоцій фарбами. Зауважували, що, замальовуючи лист жовтим, оранжевим кольорами на означення стану радості, задоволення, вони відчували піднесення настрою, наповнювались оптимізмом. І навпаки, ті учасники, які означували емоції страху, гніву, смутку темними кольорами, відчували безнадію, розпач, безвихідь. Відтак, кожному з учасників слід було виконати завдання «до навпаки» (зміна емоційного стану) і прослідкувати, чи відбулася зміна емоцій на протилежну не тільки за формою, але й за фактом. Вправа актуалізувала емоційний стан учасників у ситуації «тут і зараз» і дала їм можливість зрозуміти, як можна за допомогою арт-терапії (зокрема кольорової гами) не тільки означити власні емоції, а й «коректувати» їх. Всі старшокласники відмітили ефективність вправи як такої, що уможливила їм спостереження власних емоцій (на їх думку, «так близько»), їх пізнання та вплив на поведінку й самопочуття школяра. Для учасників було своєрідним відкриттям те, як зміна «акцентів» у кольоровому самовираженні емоцій впливає і на саму емоційну модальність.

Вправа «Мій внутрішній стан» була покликана сприяти школярам у розвитку вміння передавати свій внутрішній стан іншим через образну систему (малюнок), а також вміння «іншого» надавати зворотний зв'язок (доповнити малюнок автора) – синхронно відчутти образ-проект учасника, емоційний стан автора малюнка. Учень, виконуючи завдання, мав змогу побачити, як інші учасники відчують його емоційний стан. Обговорення в групі показало, що учням було цікаво малювати. Водночас вони відмічали складність і відповідальність щодо того, як продовжувати заданий автором малюнок. Звідси мовилось про важливість для особистості розуміння її емоційного стану, який учасники характеризували як «ранимий», «вразливий». Вихід у цій ситуації вбачали в уважному ставленні до свого співрозмовника, його емоційного світу. Вправа сприяла розвитку в учасників сенситивності, рефлексії.

Таким чином, в процесі використання методів тренінгової роботи максимально стимулювався прояв безпосередніх емоційних реакцій. Це давало можливість старшокласникам краще пізнавати свій внутрішній емоційний світ, ставлення до себе та ставлення до інших і слугувало матеріалом для рефлексії, світоглядно-диспозиційного пошуку емоційного змісту.

У тренінгу активно використовувався метод музикотерапії. Музикотерапія в процесі розвитку емоційного інтелекту старшокласників давала можливість пережити емоцію, яку «привносив» музичний твір, а відтак не тільки зрозуміти емоційний стан автора твору, але й відчутти певну «дотичність», проєкцію суголосно своїм почуттям та емоціям [Опанасюк, 2022].

Музика додає нові кольори в палітру. Кожний із семи кольорів, відповідає кожній із семи нот: червоний – до, оранжевий – ре, жовтий – мі, зелений – фа, блакитний – соль, синій – ля, фіолетовий – сі. В музиці, крім семи основних звуків є п'ять додаткових, що йменуються діезами, бемолями. В малярстві між основними сімома кольорами є додаткові – проміжні. Їх теж п'ять: між червоним і оранжевим – є червоно-оранжевий, між оранжевим і жовтим – є оранжево-жовтий, і якщо жовтого більше – то колір – жовто-оранжевий і т. д. Щодо поняття діез – це знак підвищення тону звука, то в кольорі буде оранжево-жовтий, а

бемоль - знак зниження тону звука, в кольорі – це жовто-оранжевий, тобто жовтим розбавляємо оранжевий.

Під час розвитку відомих законів гармонії в музиці і в малярстві(живописі) з положенням даної системи спостерігається цікава закономірність. Наприклад, консуючий (співзвучний – сполучення двох і більше звуків) акорд – нота «до» і нота «фа» першої октави відповідають червоному і зеленому кольорам – гармонійному поєднанню в малярстві, а в системі життя на Землі (червоний) і розвиток інтелекту(зелений) дають досконалий розвиток в кармі. Якщо ж, ми розглянемо дисонанс (не співзвуччя) нот «мі» і «фа», то відповідні їм в нашій системі астрал – жовтий (бадьорість, активність, життєвість) становлять дисгармонію, яка нерідко закінчується перенапруженням і перевтомою.

Є ще поняття в музиці мажор – тональність піднесеного, бадьорого, веселого настрою, який відповідає в малярстві теплим кольорам – червоному, оранжевому і жовтому кольорам та їх взаємних змішаних тонів – відтінків, та в музиці – мінору, що відповідає смутному, меланхолійному настрою, який у малярстві відповідає – холодним кольорам – зеленому, синьому, фіолетовому та їх відтінкам. Таким чином, музика додає нові кольори в палітру людської свідомості, які супроводжують кожного від народження до смерті.

В основі лікування звуком і музикою лежить резонанс. Акустичний принцип резонансу застосовується не тільки до музичних інструментів, але й до людського організму. Звукові хвилі проникають в тіло індивіда, де в клітинах виникають відповідні коливання, що сприяють відновленню і зміцненню здоров'я. За допомогою музики можна сповільнити і зрівноважити хвилі, що випромінюють тим або іншим органом, змінюючи їх частоту. Частота звуку визначає його терапевтичний ефект. Дія цими частотами, пов'язана з фізіологічно значущою інформацією (модуляцією), створює коливання, характерні для здорової клітини живої тканини, що мають позитивний вплив [Шабутін, Хміль, Шабутіна, 2006; Чайка, 2011]. Бета – хвилі мозку, що мають частоту від 14 до 20 Гц, генеруються мозком, якщо ми зосереджені на діяльності чи переживаємо сильні негативні емоції. Піднесені відчуття і спокій характеризуються альфа – хвилями, які поширюються на частоті від 8 до 13 Гц. Періоди пікових творчих здібностей, медитації і сну характеризуються тета – хвилями, які мають частоту від 4 до 7 Гц, а глибокий сон, глибока медитація і несвідомий стан генерують дельта – хвилі, частота яких складає від 0,5 до 3Гц.

Таким чином, при всій вагомості в моделюванні емоцій таких елементів музики, як мелодія, гармонія, ритм і тембр, вагому роль виконують лад і темп [Шабутін; Хміль; Шабутіна, 2006]. Між темпом виконання музики і термінами одужання при певному захворюванні була встановлена залежність, що відображена в рекомендаціях для їх лікування.

Особливого значення в процесі тренінгу розвитку емоційного інтелекту особистості набували медитації, в процесі яких відбувалася візуалізація емоційно-чуттєвих станів старшокласників. Такого роду медитації мали чітку алгоритмічну структуру, зокрема:

1) психологічні впливи, спрямовані на релаксацію учасників і їх налаштування на гармонізацію психічних процесів;

2) безпосередня пропозиція візуалізації, створення конкретних зорових образів;

3) поступовий плавний перехід учасників зі стану релаксації у стан бадьорості.

Ми враховували, що процес медитації передбачає, по-перше, досягнення стану “психічної відмежованості” від зовнішніх подразників навколишнього світу та подразників внутрішнього світу; по-друге, формування стану “внутрішньої свободи” щодо зовнішніх та внутрішніх обставин власного життя.

Перед тренінгом було проведено констатуючий зріз, а після його завершення – контрольний замір з метою вивчення міри впливу незалежної змінної на залежну. Для вивчення статистичної значущості динаміки експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу був застосований t-критерій Стьюдента.

Учасникам експериментальної і контрольної груп пропонувалось на основі виокремлених показників (методика оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла) оцінити рівень їх розвитку (за 5-бальною системою оцінювання). Були отримані середні значення оцінки експертів – членів груп (експериментальної та контрольної), див. табл.1.1.

Таблиця 1.1

Середні значення оцінки експертів (членів груп)

Часові проміжки	Експериментальна група	Контрольна група
До експерименту	3,34	3,33
Після експерименту	4,21	3,42
Через два місяці після експерименту	4,15	-

У відповідність до таблиці 1.1 середні значення оцінки експертів (членів групи) в експериментальній групі до експерименту були 3,34, після експерименту – 4,21; через два місяці після експерименту – 4,15 (рис. 1.1).

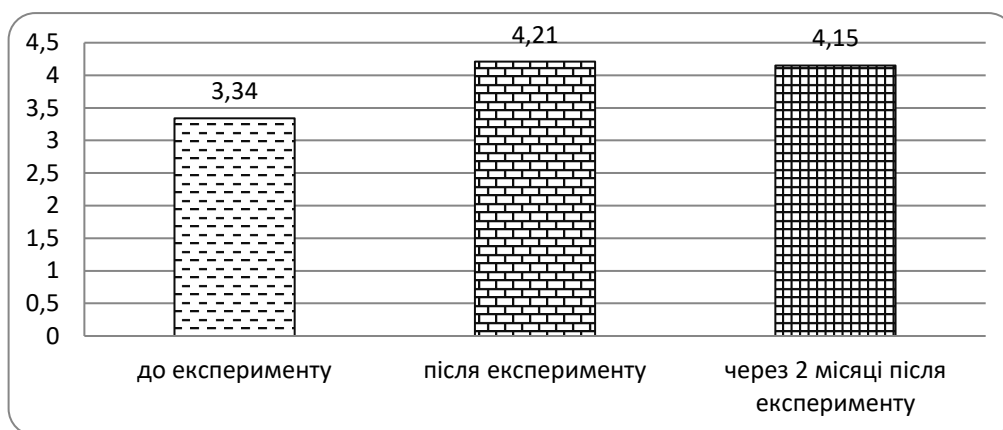


Рис. 1.1. Середні значення оцінки експертів в експериментальній групі

Натомість середні значення оцінки експертів (членів групи) в контрольній групі до експерименту склали 3,33, після експерименту – 3,42 (рис. 1.2).

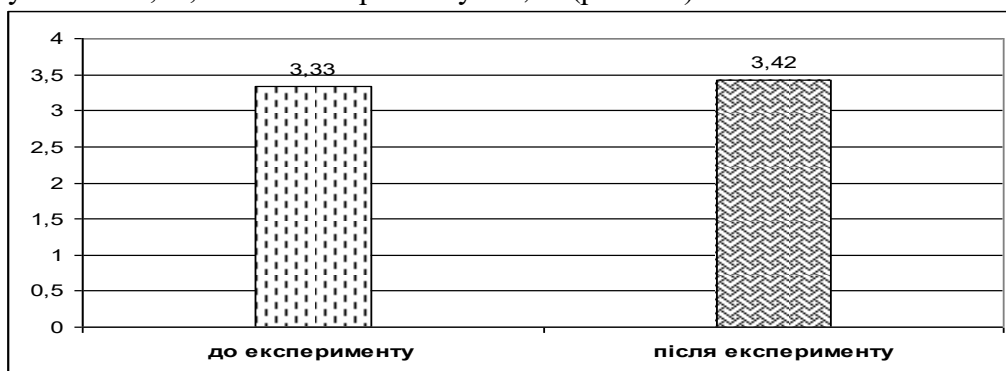


Рис. 1.2. Середні значення оцінки експертів в контрольній групі

Для того, щоб оцінити ефективність тренінгу, нами було використано самооцінювання та експертне оцінювання (оцінка членів групи, оцінка тренера) ефективності проведеної роботи на трьох її етапах: до формувального впливу, після формувального впливу та через 2 місяці після формувального впливу.

Учасникам тренінгу (конкретному учаснику, члену групи, психологу-тренеру) пропонувались оцінити за 5-бальною шкалою (в письмовій формі) рівень розвитку у кожного з учасників таких вмінь, як: розуміння власних емоцій; розуміння емоцій інших; здатність до саморегуляції; вміння управляти своїми емоціями; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших; емпатія.

Результати самооцінювання та експертного оцінювання ефективності тренінгу представлені в експериментальній групі до формувального впливу в табл.1.2.

Таблиця 1.2

Оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі до формувального впливу

Критерії ефективності тренінгового заняття	Самооцінка	Оцінка членів групи	Оцінка тренера	Середній бал
Здатність до саморегуляції	3,35	3,4	3,3	3,35
Розуміння власних емоцій	3,5	3,6	3,5	3,53
Розуміння емоцій інших	3,35	3,15	3,3	3,26
Вміння управляти своїми емоціями	3,2	3,2	3,1	3,16
Вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших	3,1	3,0	3,2	3,1
Емпатія	3,75	3,35	3,75	3,6

У відповідність до таблиці 1.2 оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі до формувального впливу становила: здатність до саморегуляції – 3,35; розуміння власних емоцій – 3,53; розуміння емоцій інших – 3,26; вміння управляти своїми емоціями – 3,16; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,1; емпатія – 3,6.

Щодо самооцінювання, то здатність до саморегуляції старшокласники оцінили в 3,35 бала; розуміння власних емоцій – 3,5; розуміння емоцій інших – 3,35; вміння управляти своїми емоціями – 3,2; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,1; емпатія – 3,75.

Оцінка експертів (членів групи) ефективності тренінгу в експериментальній групі до формувального впливу становила: здатність до саморегуляції – 3,4; розуміння власних емоцій – 3,6; розуміння емоцій інших – 3,15; вміння управляти своїми емоціями – 3,2; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,0; емпатія – 3,35.

Оцінка ефективності тренінгу з боку тренера в експериментальній групі до формувального впливу становила: здатність до саморегуляції – 3,3; розуміння власних емоцій – 3,5; розуміння емоцій інших – 3,3; вміння управляти своїми емоціями – 3,1; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,2; емпатія – 3,75.

Після здійснення формувального впливу в експериментальній групі нами була простежена позитивна динаміка за критеріями ефективності тренінгового заняття (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі
після формуального впливу**

Критерії ефективності тренінгового заняття	Самооцінка	Оцінка членів групи	Оцінка тренера	Середній бал
Здатність до саморегуляції	4,2	4,45	4,0	4,2
Розуміння власних емоцій	4,45	4,2	4,3	4,3
Розуміння емоцій інших	4,05	4,15	4,0	4,05
Вміння управляти своїми емоціями	4,4	4,05	4,0	4,15
Вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших	4,2	4,15	3,90	4,08
Емпатія	4,45	4,3	4,2	4,3

У відповідність до таблиці 1.3 оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі (після формуального впливу) становила: здатність до саморегуляції – 4,2; розуміння власних емоцій – 4,3; розуміння емоцій інших – 4,05; вміння управляти своїми емоціями – 4,15; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 4,08; емпатія – 4,3.

Щодо самооцінювання старшокласників, то здатність до саморегуляції вони оцінили у 4,2 бала; розуміння власних емоцій – 4,45; розуміння емоцій інших – 4,05; вміння управляти своїми емоціями – 4,4; вміння управляти емоціями інших – 4,2; емпатія – 4,45.

Оцінка ефективності тренінгу з боку членів групи в експериментальній групі (після формуального впливу) становила: здатність до саморегуляції – 4,45; розуміння власних емоцій – 4,2; розуміння емоцій інших – 4,15; вміння управляти своїми емоціями – 4,05; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 4,15; емпатія – 4,3.

Оцінка ефективності тренінгу з боку тренера в експериментальній групі (після формуального впливу) становила: здатність до саморегуляції – 4,0; розуміння власних емоцій – 4,3; розуміння емоцій інших – 4,0; вміння управляти своїми емоціями – 4,0; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,90; емпатія – 4,2.

Отримані нами результати свідчать про позитивне оцінювання школярами тренінгу як ефективного методу розвитку емоційного інтелекту. Результати оцінювання ефективності тренінгу підтвердились і через 2 місяці після формуального впливу (табл.1.4).

Таблиця 1.4

**Оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі
через 2 місяці після формуального впливу**

Критерії ефективності тренінгового заняття	Самооцінка	Оцінка членів групи	Оцінка тренера	Середній бал
Здатність до саморегуляції	4,15	4,0	4,0	4,05
Розуміння власних емоцій	4,35	4,2	4,2	4,25
Розуміння емоцій інших	4,05	4,0	4,0	4,01
Вміння управляти своїми емоціями	4,05	3,95	4,2	4,05
Вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших	3,75	4,0	4,0	3,92
Емпатія	4,25	4,25	4,4	4,3

У відповідність до таблиці 1.4 оцінка ефективності тренінгу в експериментальній групі через 2 місяці після формувального впливу становила: здатність до саморегуляції – 4,05; розуміння власних емоцій – 4,25; розуміння емоцій інших – 4,01; вміння управляти своїми емоціями – 4,05; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,92; емпатія – 4,3.

Щодо самооцінювання старшокласників, то здатність до саморегуляції становила 4,15 бала; розуміння власних емоцій – 4,35; розуміння емоцій інших – 4,05; вміння управляти своїми емоціями – 4,05; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 3,75; емпатія – 4,25.

Оцінка ефективності тренінгу з боку членів групи в експериментальній групі (через 2 місяці після формувального впливу) становила: здатність до саморегуляції – 4,0; розуміння власних емоцій – 4,2; розуміння емоцій інших – 4,0; вміння управляти своїми емоціями – 3,95; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 4,0; емпатія – 4,25.

Оцінка ефективності тренінгу з боку тренера в експериментальній групі (через 2 місяці після формувального впливу) становила: здатність до саморегуляції – 4,0; розуміння власних емоцій – 4,2; розуміння емоцій інших – 4,0; вміння управляти своїми емоціями – 4,2; вміння здійснювати конструктивний вплив на емоції інших – 4,0; емпатія – 4,4.

Отже, здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що виконання творчих завдань сприяють розвитку емоційного інтелекту підлітків та підвищують здатність рефлексивно осмислювати емоційний контекст їх світоглядних пошуків, що знаходить своє вираження у художньо-символічних формах.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні результатів застосування арт-терапевтичних методів, як засобу розвитку соціальної сфери підлітків, зокрема, формування їх конструктивних взаємин з однолітками та дорослими.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Опанасюк, І. В. (2019). Вплив художньо-символічних образів на розвиток емоційного інтелекту в старшому шкільному віці (теорія і практика). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 9 (12), 489-498.
- Опанасюк, І. В. (2021). Програма розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами. *Збірник наукових праць: Психологія: реальність і перспективи*, 16, 146-155.
- Приходько, Ю. М. (2012). Психологічний словник – довідник. Київ: Каравела.
- Шабутін, С., & Хміль, С., & Шабутіна, І. (2006). Зцілення музикою. Тернопіль.
- Чайка, М. (2011). Оздоровчий вплив музичного фольклору. *Педагогічна освіта: теорія і практика.*, 9, 235-240. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_45.

REFERENCES

- Opanasiuk, I. V. (2021). Prohrama rozvytku EQ starshoklasnykiv art-terapevtychnymy ta dopomizhnyymy zasobamy [The art-therapy program of developing emotional intelligence of the high school students]. *Zbirnyk naukovykh prats: Psykholohiia: realnist i perspektyvy*, 16. [in Ukrainian].
- Opanasiuk, I. V. (2019). Vplyv khudozhno-symvolichnykh obraziv na rozvytok emotsiinoho intelektu v starshomu shkylnomu vitsi (teoriia i praktyka) [The influence of artistic and symbolic images on the development of emotional intelligence in high school age (theory and practice)]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka*. Випуск 20, 2023. Збірник наукових праць РДГУ

- Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia*, 9, 12 [in Ukrainian].
- Prykhodko, Yu. M. (2012). *Psykholohichniy slovnyk-dovidnyk [Psychological dictionary-reference]*. Kyiv : Karavela. [in Ukrainian].
- Shabutin, S., Khmil, S., Shabutina, I. *Ztsilennia muzykoiu [Healing with music]*. Ternopil. [in Ukrainian].
- Chaika, M. (2011). Ozdorovchyi vplyv muzychnoho folkloru [Healthing impact of musical folklore]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka.*, 9, 235-240. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_45.

THE USE OF ART THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL EMOTIONAL SPACE AWARENESS AMONG THE TEENAGERS

Iryna Opanasyuk

Candidate of Psychological Sciences, Asistant professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
<http://orcid.org/0000-0003-3626-0691>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.348>

The article is devoted to the analysis of the use of art therapy methods for the purpose of activating the internal resources of adolescents, their creative self-expression and promoting awareness of their own emotional space.

Applying the methods of art therapy for the development of the emotional intelligence and self-awareness, we assumed that: 1) perception is subjective, and the experience is reflected in the internal plan of actions (thoughts, reflections, solutions, etc); 2) "emotional thinking" is associated with the situation of choice, where the various kinds of dysfunctions of cognitive processes may be noted; 3) emotionally charged information is remembered faster and better, compared to indifferent or neutral information; 4) "emotional thinking" is responsible for the individual's awareness of his emotional states and the orientation of his actions to achieve the desired result.

The obtained results after the group training provide grounds for asserting that the performance of creative tasks contributes to the development of emotional intelligence and increases the ability to reflexively understand the emotional context of worldview searches, which is expressed in artistic and symbolic forms. The article also analyzes the acoustic resonance principle of sound and music therapy. The relationship between the influence of music and color is considered.

A comparative analysis of training effectiveness assessment in the experimental group before, after and 2 months after the formative impact is presented.

Keywords: emotional intelligence, art therapy, creativity, music, color, late adolescents.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2023 р.

УДК 159.944:378

Павелків Роман

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.334>

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ РОСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей синдрому емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти України, що особливо посилюється в умовах російсько-української війни. Мета статті – розробити практичні рекомендації запобіганню розвитку синдрому емоційного вигорання викладачів України в умовах війни. Дослідження спрямоване на розуміння сутності емоційного вигорання серед викладачів в умовах військової агресії.

Крім того, дослідження має на меті визначити стадії емоційного вигорання, які переживають викладачі в цьому контексті. Розпізнавши ці стадії, стає можливим розробити стратегії раннього виявлення та втручання. Щоб запобігти емоційному вигоранню, педагоги можуть впроваджувати заходи самопомоги та профілактики. Це можуть бути техніки управління стресом, практики саморефлексії та встановлення здорових меж для підтримки своєї психологічної стійкості. Навчальні заклади також відіграють важливу роль у профілактиці емоційного вигорання серед викладачів. Заходи, яких можуть вжити адміністрації ЗВО, включають розробку політики підтримки, надання можливостей для професійного розвитку, ефективне управління навчальним навантаженням і формування позитивної культури праці.

Практичне значення дослідження полягає в можливості його використання для боротьби з емоційним вигоранням викладачами, а також закладами освіти, що прагнуть організувати сприятливе середовище для роботи персоналу.

Ключові слова: емоційне вигорання, стрес, війна, освіта, викладачі.

Постановка проблеми. Злочинна, кровопролитна війна, розв'язана Російською федерацією проти України, має глибокі наслідки для різних аспектів суспільства, включаючи систему освіти. Серед викликів, з якими стикаються освітяни, емоційне вигорання стало критичною проблемою. Викладачі, які відіграють вирішальну роль у формуванні майбутнього покоління, відчувають значне психологічне напруження та емоційне виснаження через війну, що триває.

В умовах повномасштабної війни викладачі стикаються з гострими стресовими факторами, такими як втрата колег, страх за особисту безпеку, збільшення навчального навантаження та вплив травматичних подій. Ці фактори негативно впливають на їхній психічний та емоційний стан, ставлячи під загрозу здатність ефективно навчати та підтримувати своїх студентів.

Однією з проблем в Україні є обмежена обізнаність та розуміння емоційного вигорання серед викладачів в умовах військової агресії. Багато педагогів та навчальних закладів не повністю усвідомлюють згубний вплив війни на самопочуття викладачів. Як наслідок, ця проблема часто ігнорується або не вирішується належним чином, залишаючи

викладачів без необхідної підтримки та ресурсів для подолання емоційних викликів, з якими вони стикаються.

Крім того, існує дефіцит досліджень і практичних рекомендацій щодо емоційного вигорання серед викладачів під час війни. Наявна література часто дає загальний огляд вигорання або зосереджується на інших професійних контекстах, ігноруючи унікальні обставини, з якими стикаються викладачі на територіях, що постраждали від конфлікту. Ця прогалина в знаннях перешкоджає розробці та впровадженню цілеспрямованих втручань і систем підтримки, які могли б зменшити емоційне вигорання серед педагогів.

Крім того, потребує уваги роль навчальних закладів у подоланні та профілактиці емоційного вигорання серед викладачів. Хоча деякі заклади можуть мати політику та практики підтримки, багато з них намагаються ефективно управляти навчальним навантаженням та надавати необхідну психологічну підтримку викладачам в умовах військової агресії.

Для вирішення цих проблем важливо підвищувати обізнаність про специфічні виклики, з якими стикаються викладачі під час війни, та покращувати розуміння емоційного вигорання в цьому контексті. Необхідні подальші дослідження для вивчення окремих стадій і проявів емоційного вигорання серед викладачів на територіях, що постраждали від конфлікту. Проліваючи світло на ці питання, можна прокласти шлях до розробки науково обґрунтованих стратегій, політик і втручань, які ефективно вирішують проблему емоційного вигорання серед викладачів в умовах військової агресії. Такі зусилля є важливими не лише для благополуччя викладачів, але й для загальної якості освіти та майбутнього молодих поколінь в Україні.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Емоційне вигорання викладачів, особливо під час війни, привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Зарубіжні дослідження зосереджені на стадіях емоційного вигорання та напрямках профілактики і втручання, тоді як українські дослідники надають загальний огляд концепції. Однак практичних рекомендацій, особливо щодо емоційного вигорання під час війни, бракує. Burisch, Schaufeli, Maslach, & Marek (1993) провели всебічний аналіз вигорання, дослідивши його природу та етіологію. Їхня робота сприяє розумінню емоційного вигорання та факторів, що лежать в його основі. Shirom (1989) заглибився у вивчення вигорання, досліджуючи його вплив на людей в організаційному контексті. З точки зору управління стресом і його профілактики Greenberg (2008) представив всебічний огляд методів управління стресом, які можна застосувати для зменшення емоційного вигорання.

Звертаючись до української літератури, Павлюк, Журавська та Клімишина (2018) дослідили психологічні чинники, що сприяють емоційному вигоранню в професійній діяльності. Їхнє дослідження проливає світло на ключові чинники, що впливають на вигорання серед професіоналів, зокрема педагогів, і підкреслює важливість усунення цих чинників для запобігання емоційному вигоранню. Інше дослідження, проведене Ковальковою (2016) було присвячене вивченню синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників. Дослідження мало на меті визначити поширеність та прояви вигорання серед викладачів, з'ясувати виклики, з якими вони стикаються, та надати уявлення про потенційні втручання.

Хоча українська література пропонує загальний огляд емоційного вигорання, відчутно бракує практичних рекомендацій, спрямованих на подолання емоційного вигорання під час війни. Необхідні подальші дослідження та розвідки для розробки цілеспрямованих втручань і профілактичних заходів для підтримки вчителів в умовах війни та пом'якшення впливу емоційного вигорання на їхнє благополуччя. Подальші дослідження необхідні для заповнення цієї прогалини та розробки ефективних стратегій підтримки викладачів і профілактики емоційного вигорання під час конфлікту.

Мета статті – розробити практичні рекомендації запобіганню розвитку синдрому емоційного вигорання викладачів України в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційне вигорання, яке також називають емоційною втомою або виснаженням, – це стан, який може розвинутися у людей на тлі подій і новин, пов’язаних з війною. Хоча термін «емоційне вигорання під час війни» ще не визнаний у науковій психології, він широко використовується у ЗМІ та соціальних мережах для опису психологічного впливу війни на людей.

В умовах військової агресії росії проти України емоційне вигорання серед викладачів може проявлятися по-різному. Однією з основних ознак є дратівливість, викликана новинами, пов’язаними з війною. Викладачі можуть відчувати себе все більш схвильованими і розчарованими через постійний потік тривожної інформації. Як наслідок, вони можуть відчувати небажання читати новини або взаємодіяти з контентом, пов’язаним з війною, оскільки це сприяє їхньому емоційному виснаженню.

Втома від контенту, пов’язаного з війною, є ще одним проявом емоційного вигорання. Педагоги можуть відчувати себе пригніченими постійним впливом інформації, пов’язаної з війною, що призводить до психічного та фізичного виснаження. Це виснаження може призвести до зниження інтенсивності їхньої діяльності. Якщо спочатку, на початку війни, люди могли брати активну участь у волонтерській діяльності та долучатися до різних ініціатив, то з часом інтенсивність цих дій може знизитися.

Апатія та емоційні перепади є поширеними симптомами емоційного вигорання в умовах війни. Викладачі можуть втратити свій початковий ентузіазм та емоційну відданість справі в міру того, як війна продовжується. Вони можуть відчувати почуття безнадійності та песимізму, почуватися емоційно виснаженими та відстороненими від ситуації. Це може суттєво вплинути на їхню мотивацію та здатність ефективно виконувати свої педагогічні обов’язки.

На думку експерта з психології Низовця (2023), розвиток емоційного вигорання під час війни може мати загальну тенденцію. Спочатку може спостерігатися пік активності, коли люди беруть активну участь у волонтерській роботі та роблять пожертви. Проте з часом може спостерігатися спад активності та плато, коли люди адаптуються до ситуації. Цей спад може супроводжуватися відчуттям втоми і зниженням інтересу до контенту, пов’язаного з війною. Люди можуть використовувати різні механізми подолання емоційного вигорання. Для когось це може означати зменшення споживання новин, пов’язаних з війною, та активне уникання цієї теми. Натомість вони можуть шукати розради в розважальному чи освітньому контенті як засобі відволікання та емоційного відновлення. Важливо визнати, що війна та військова агресія можуть мати емоційний вплив на викладачів. Емоційне вигорання в цьому контексті може мати згубний вплив на їхнє психічне благополуччя та здатність ефективно виконувати свої професійні обов’язки. Розпізнавання та подолання ознак емоційного вигорання має вирішальне значення для підтримки викладачів та забезпечення їхньої життєстійкості в умовах конфлікту, що триває (Якимчук, 2021).

Під час кожної фази емоційного вигорання в умовах війни (див. рис. 1) комунікація між вчителями та дітьми, а також ефективність викладання можуть зазнавати значних змін. До того ж, існує кілька загроз, які виникають як для викладачів, так і для студентів, коли викладач переживає емоційне вигорання в умовах війни. Розглянемо ці аспекти у кожній фазі.

На початковій фазі розвитку такого емоційного вигорання викладачі перекладають свої емоції на студентів, залучаючи їх до процесу переживання.

Спілкування з студентами. Викладачі можуть демонструвати високу емоційну залученість, що може призвести до відкритих дискусій про війну. Вони можуть залучати студентів до діяльності, яка сприяє емпатії та розумінню ситуації.

Ефективність викладання. Початковий ентузіазм і активне залучення викладачів можуть позитивно вплинути на навчальне середовище, сприяючи формуванню почуття єдності та підтримки серед студентів.



Рис. 1. Фази протікання емоційного вигорання викладачів внаслідок війни

На перехідному етапі емоційного вигорання інтенсивність навчання зменшується, настрої викладача помітно погіршуються, що негативно впливає на ефективність викладання.

Спілкування з студентами. Коли викладачі починають відчувати спад активності та втоми, спілкування з студентами може стати менш частим та інтенсивним. Дискусії про війну можуть бути менш поширеними, а викладачі можуть зосередитися на академічному змісті, перефокусовуючи увагу на надмірне академічне завантаження.

Ефективність викладання. Зниження активності та втома можуть призвести до зниження ефективності викладання. Викладачам може бути складно підтримувати той самий рівень ентузіазму та мотивації, що може вплинути на залученість студентів та академічну успішність, а тому заняття можуть стати більш формальними, без активних дискусій та емоційного підкріплення.

Просунута фаза є найбільш виразною, її помічатимуть як студенти, так і колеги.

Спілкування з студентами. Викладачі можуть демонструвати ознаки апатії, емоційні перепади та зниження інтересу до матеріалів, пов'язаних з війною. Спілкування з студентами про війну може значно зменшитися, що призводить до браку емоційної підтримки та настанов.

Ефективність викладання. Емоційне виснаження та зниження інтенсивності дій можуть негативно вплинути на ефективність викладання. Викладачам може бути складно утримувати увагу та надавати необхідну підтримку і керівництво студентам, що призводить до зниження академічного прогресу.

У таблиці 1 наведено основні загрози емоційного вигорання для викладачів та студентів.

Таблиця 1

Загрози емоційного вигорання на фоні війни для викладачів та студентів

Показники вигорання	Змістові характеристики вигорання
зниження емоційної підтримки	Емоційне вигорання може обмежити здатність викладача надавати адекватну емоційну підтримку студентам, які можуть прямо чи опосередковано постраждати від війни. Це може призвести до посилення почуття ізоляції та дистресу серед студентів.
погіршення стосунків між викладачем та студентами	Емоційне вигорання може погіршити стосунки між викладачами та студентами, оскільки викладачі можуть демонструвати ознаки втоми, апатії та зниження зацікавленості. Це може перешкоджати створенню сприятливого та розвиваючого навчального середовища.
негативний вплив на благополуччя студентів	Коли викладачі відчувають емоційне вигорання, це може сприяти загальному погіршенню добробуту студентів. Зменшення емоційної підтримки та ефективного викладання може вплинути на психологічний та академічний розвиток студентів, що потенційно може призвести до підвищення рівня стресу, тривожності та погіршення успішності.

Емоційне вигорання викладачів в умовах війни може мати негативний вплив на їхнє самопочуття та ефективність викладання. Щоб зменшити розвиток емоційного вигорання, можна впровадити кілька науково обґрунтованих рекомендацій. Ці рекомендації зосереджені на інформаційній гігієні, відповідальному використанні соціальних мереж, самопомозі, рефлексії та зверненні за професійною підтримкою. Дотримуючись цих стратегій, викладачі можуть підвищити свою життєстійкість і зберегти психологічне благополуччя під час конфлікту.

Одним із важливих аспектів профілактики є дотримання інформаційної гігієни. Експерти наголошують на необхідності критичної оцінки інформації. Викладачі повинні ретельно перевіряти інформацію, яку вони отримують, зважаючи на її джерело, підтвердження з офіційних джерел та наявність у авторитетних ЗМІ.

Відповідальне використання соціальних мереж – ще один ключовий елемент профілактики емоційного вигорання. Викладачі повинні з обережністю підходити до взаємодії з соціальними мережами. Важливо уважно читати і перевіряти пости, перш ніж взаємодіяти з ними. Дуже важливо перевіряти підписки та усвідомлювати достовірність і надійність сторінок і людей, яких ви підписуєтесь.

Заняття самообслуговуванням та поповненням ресурсів є життєво важливими для підтримання психологічного благополуччя. Викладачі повинні надавати пріоритет

практикам самодопомоги, зокрема якісному сну, регулярним фізичним вправам і методам релаксації, таким як прийняття ванни або перегляд матеріалів, що піднімають настрій. Пошук занять, які заряджають енергією і приносять радість, таких як хобі, спорт, мистецтво чи садівництво, може поповнити емоційні ресурси і дати відчуття повноти життя.

Рефлексія та ведення щоденника відіграють важливу роль у запобіганні емоційному вигоранню. Ведення щоденника для запису думок, переживань та емоцій сприяє розвитку самосвідомості та здатності розпізнавати закономірності. Він слугує інструментом для спостереження за собою ззовні, сприяючи особистісному зростанню та самоаналізу.

Нарешті, не варто забувати про професійну підтримку. Викладачі не повинні соромитися звертатися по допомогу, коли це необхідно. Ознаки, що вказують на потребу в психологічній підтримці, включають труднощі з самостійним подоланням труднощів та нетипові зміни у фізичному та емоційному самопочутті, інтелектуальній діяльності та поведінці. Визнання цінності якісної психологічної допомоги та розуміння того, що звернення за підтримкою є нормальним і корисним кроком на шляху до збереження благополуччя, є дуже важливими (Низовець, 2023).

Узагальнено превентивні напрями емоційного вигорання та представимо їх графічно (див. рис. 2.).

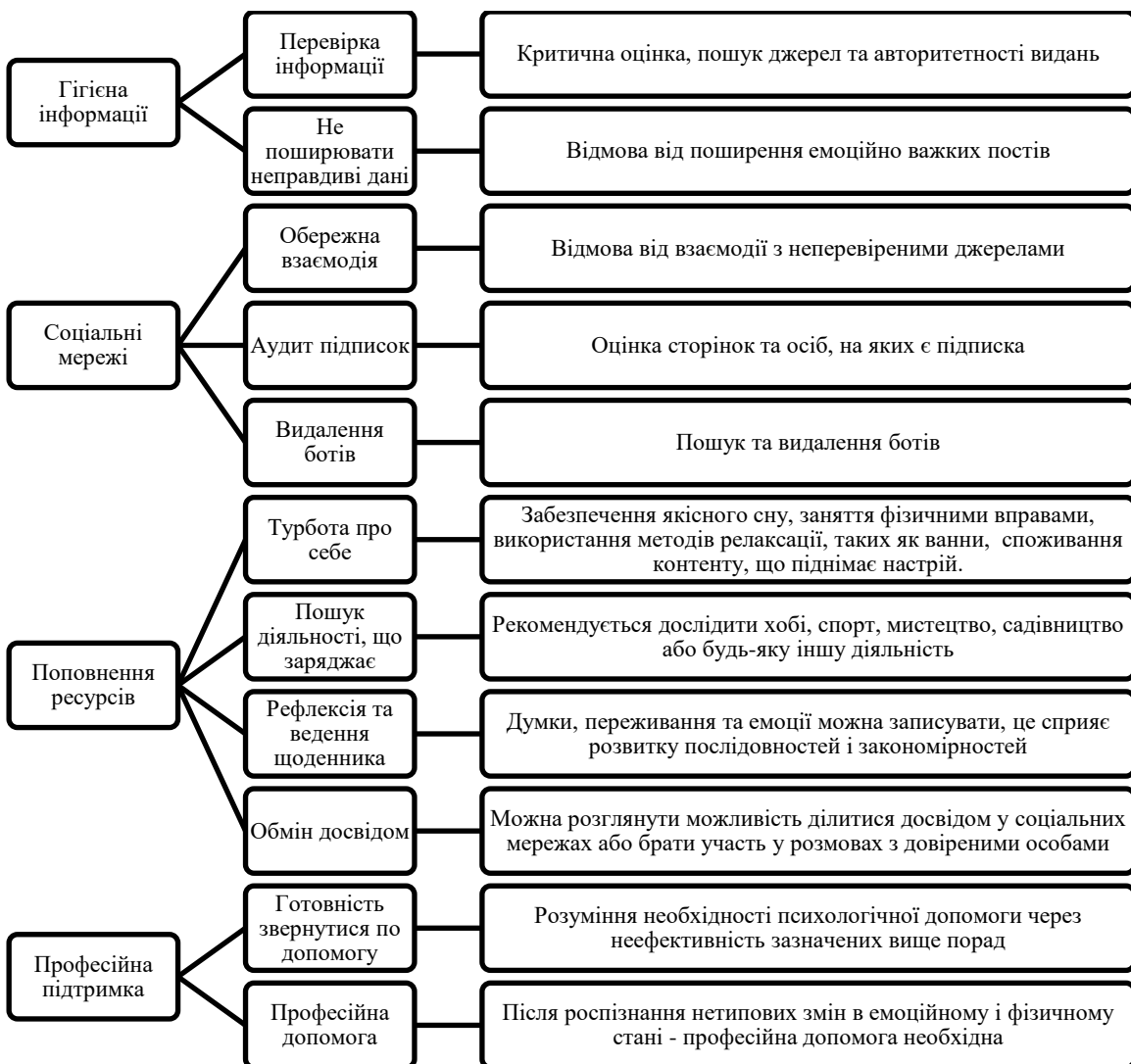


Рис. 2. Заходи профілактики емоційного вигорання викладачів в умовах війни

(Розроблено автором на основі Burisch, Schaufeli, Maslach & Marek, 1993; Shirom, 1989; Greenberg, 2008).

У психологічній практиці можна знайти чимало вправ та рекомендацій, які кожен викладач може самостійно виконувати без професійної підтримки та супроводу. Такі психологічні вправи можуть слугувати ефективними стратегіями для активізації та підняття настрою викладачів під час їхньої взаємодії зі студентами. На основі дослідження психологічної літератури систематизовано основні практики, які допомагають самостійно боротися з емоційним вигоранням.

1. Практика вдячності. Можна заохочувати щоденне висловлення вдячності, коли викладачі розмірковують і висловлюють вдячність за три речі, за які вони вдячні. Доведено, що ця вправа зміщує фокус уваги на позитивні аспекти життя і сприяє більш оптимістичному мисленню. В умовах війни таку вдячність можна щоденно висловлювати ЗСУ та підкріплювати невеликим донатом який матиме матеріальну форму стимулювання.

2. Сміхотерапія. Викладачі можуть брати участь у заходах, які викликають сміх і радість, наприклад, ділитися гумористичними історіями чи жартами зі студентами, додавати гумор до уроків або включати безтурботні відео чи комедії під час перерв. Сміх має психологічні та фізіологічні переваги, покращуючи настрій і загальне самопочуття.

3. Позитивні самоустанови чи молитви. Викладачів можна заохочувати до створення та повторення позитивних тверджень, які надихають і мотивують їх. Такі настанови в релігійних людей відбуваються у формі молитов, що заряджають на день, а для нерегійних людей можна використовувати інші варіанти позитивних самонастанов та тверджень.

4. Випадкові прояви доброти. Викладачі можуть здійснювати невеликі акти доброти по відношенню до своїх студентів чи колег, наприклад, залишати позитивні нотатки, пропонувати слова заохочення чи надавати послуги. Ці жести не лише піднімають настрій іншим, але й породжують почуття задоволення і щастя у самого вчителя.

5. Вправи на уважність. Можна включити короткі вправи на усвідомленість у щоденну рутину, такі як вправи на глибоке дихання, керовані візуалізації або прогулянки з усвідомленістю. Такі ж вправи можна впроваджувати і в викладацьку практику, оскільки вони допоможуть з емоційним вигоранням студентів.

Впровадження цих вправ з урахуванням індивідуальних уподобань та адаптація їх до умов навчання може створити можливості для викладачів займатися діяльністю, яка приносить їм радість, викликає позитивні емоції та сприяє створенню сприятливої та піднесеної атмосфери в освітньому середовищі.

Безумовно, що кожна людина є відповідальною за власних психологічний стан, однак і для навчальних закладів потрібно впроваджувати різні заходи, спрямовані на покращення умов праці викладачів. Ці заходи рекомендовано для виконання у закладах освіти, які знаходяться у безпосередній близькості до бойових дій.

1. Політика та практика підтримки. Розробка та впровадження закладом освіти політики та практик підтримки може сприяти створенню позитивного робочого середовища. Це може включати політику сприяння балансу між роботою та особистим життям, справедливий розподіл навантаження та визнання зусиль і досягнень викладачів.

2. Наставництво та підтримка колег. Створення програм наставництва або мереж підтримки колег може забезпечити викладачів цінними порадами, співпрацею та емоційною підтримкою. Досвідчені викладачі можуть виступати в ролі наставників, допомагаючи викладачам-початківцям або викладачам, які відчувають труднощі, долати виклики та сприяти їхньому професійному зростанню.

3. Ініціативи з благополуччя. Впровадження ініціатив у сфері благополуччя в навчальних закладах може зробити пріоритетом психологічне благополуччя викладачів. Ці ініціативи можуть включати доступ до консультаційних послуг або семінарів з управління стресом, усвідомленості та стратегій самодопомоги.

4. Визнання та вдячність. Визнання та оцінка внеску викладачів за допомогою різних засобів, таких як нагороди, подяки або публічні заходи, може підвищити моральний дух і мотивацію. Відзначення досягнень і створення культури вдячності можуть сприяти створенню позитивної та сприятливої атмосфери.

5. Управління навантаженням. Заклади освіти повинні прагнути до ефективного моніторингу та управління навантаженням викладачів. Забезпечуючи реалістичні очікування та надаючи необхідні ресурси, час і підтримку, адміністрація може допомогти запобігти надмірним робочим вимогам, які можуть призвести до вигорання.

Впроваджуючи ці заходи, адміністрація ЗВО може створити середовище, яке сприятиме добробуту та професійному зростанню викладачів. Визнання цінності викладачів і надання їм необхідної підтримки та ресурсів може сприяти підвищенню їхньої задоволеності роботою, продуктивності та, зрештою, успіху студентів і вищого навчального закладу в цілому.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, синдром емоційного вигорання серед викладачів в умовах повномасштабної війни Росії проти України є нагальною проблемою з далекосяжними наслідками. Триваюча війна піддає викладачів унікальним стресам, що призводить до хронічного емоційного виснаження та погіршення самопочуття.

Очевидно, що існує потреба в більшій обізнаності та розумінні емоційного вигорання серед викладачів в умовах війни. Освітні установи та політики повинні приділяти першочергову увагу визнанню та усвідомленню емоційних викликів, з якими стикаються викладачі, надаючи їм необхідну підтримку та ресурси для того, щоб вони могли впоратися з вимогами своєї професії в таких складних обставинах. Існуюча література, як вітчизняна, так і зарубіжна, проливає світло на різні аспекти емоційного вигорання, такі як його стадії та профілактичні заходи. Однак відчутно бракує практичних рекомендацій щодо подолання емоційного вигорання у вчителів під час війни. Вкрай важливо, щоб заклади вищої освіти відігравали активну роль у пом'якшенні та запобіганні емоційному вигоранню викладачів. Окрім закладів освіти, відповідальність за власний емоційний стан лежить на кожній людині, то ж варто вдаватися до психологічних практик, які дозволяють зберегти емоційне здоров'я.

Заклади вищої освіти повинні надавати пріоритет благополуччю свого педагогічного персоналу, впроваджувати політику підтримки, стратегії управління навантаженням і сприяти створенню позитивного робочого середовища. Усуваючи ці системні чинники, навчальні заклади можуть сприяти загальній стійкості та ефективності системи освіти, навіть в умовах несприятливих обставин.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Ковалькова, Т. О. (2016). Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 24, 254-260.
- Низовець, А. (2023). *Виснажує тема війни та дратують новини. Що таке емоційна втома і як її подолати*. Взято з <https://life.liga.net/poyasnennya/article/iznuryaet-tema-voyny-i-razdrajayut-novosti-hto-takoe-emotsionalnaya-ustalost>.
- Павлюк, М. М., Журавська, Д., & Клімишина, Н. (2018). Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології*, XI, 18, 226-244.
- Якимчук, О. (2021). Психологічні особливості професійного вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 16(61), 10. Взято з [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).10).
- Burisch, M., Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75-93). New York: Taylor & Francis.

- Greenberg, J. (2008). *Comprehensive Stress Management*. McGraw-Hill.
- Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.

REFERENCES

- Kovalkova, T. O. (2016). Vyvchennia syndromu emotsiinoho vyhorannia u pedahohichnykh fakhivtsiv [Studying the Syndrome of Emotional Exhaustion in Pedagogical Specialists]. *Pravnychiy visnyk Universytetu «KROK»*, 24, 254-260. [In Ukrainian].
- Nyzovets, A. (2023). *Visnazhuie tema viiny ta dratuiut novyny. Shcho take emotsiina vtoma i yak yii podolaty [The Topic of War Exhausts and News Irritates. What Is Emotional Fatigue and How to Overcome It]*. Vzyato z <https://life.liga.net/poyasnennya/article/iznuryaet-tema-voyny-i-razdrajayut-novosti-cho-takoe-emotsionalnaya-ustalost>. [In Ukrainian].
- Pavliuk, M. M., Zhuravska, D., & Klimyshyna, N. (2018). Psykholohichni chynnyky emotsiinoho vyhorannia u profesiinii diialnosti [Psychological Factors of Emotional Exhaustion in Professional Activity]. *Aktualni problemy psykholohii*, XI, 18, 226-244. [In Ukrainian].
- Yakymchuk, O. (2021). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia osobystosti [Psychological Features of Professional Burnout]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky*, 16(61), 10. Vzyato z [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).10). [In Ukrainian].
- Burisch, M., Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75-93). New York: Taylor & Francis. [In English].
- Greenberg, J. (2008). *Comprehensive Stress Management*. McGraw-Hill. [In English].
- Shirom, A. (1989). *Burnout in Work Organizations*. In C. L. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley. [In English].

EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE MILITARY AGGRESSION OF THE RUSSIAN FEDERATION AGAINST UKRAINE

Roman Pavelkiv

Doctor of psychological sciences, professor,
Head of the Department of Developmental and Pedagogical psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.334>

Abstract. *The article is devoted to the study of the peculiarities of the syndrome of emotional burnout of teachers of higher education institutions of Ukraine, which especially intensified in the conditions of the Russian-Ukrainian war. The purpose of the article is to develop practical recommendations to prevent the development of the syndrome of emotional burnout of teachers of Ukraine in the conditions of war. The study identified the phases of emotional burnout of teachers as a result of the war. By recognizing these phases, early detection and intervention strategies can be developed. To prevent emotional burnout, teachers can implement self-help and prevention measures. These can include stress management techniques, self-reflection practices, and setting healthy boundaries to maintain your psychological resilience. Educational institutions also play an important role in the prevention of emotional burnout among teachers. Actions that administrations can take include developing support policies, providing opportunities for*

professional development, effective workload management, and building a positive work culture. In addition, each teacher can independently perform psychological exercises without professional support and accompaniment. The main practices that help to fight emotional burnout on your own include the practice of gratitude, laughter therapy, positive self-affirmations or prayers, random acts of kindness, and mindfulness exercises. Implementation of these exercises and their adaptation to learning conditions can create opportunities for teachers to engage in activities that bring them joy, evoke positive emotions and contribute to the creation of a favorable and uplifting atmosphere in the educational environment. In educational institutions located in close proximity to hostilities, it is advisable to implement various measures aimed at improving the working conditions of teachers. The practical significance of the study lies in the possibility of using it to combat emotional burnout by teachers, as well as educational institutions seeking to organize a favorable environment for staff work.

Keywords: *emotional burnout, stress, war, education, teachers.*

Стаття надійшла до редакції 27.04.2023 р.

УДК 316.7

Павелків Віталій

доктор психологічних наук, професор
кафедри загальної психології та психодіагностики,
декан психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-3321-9060>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.337>

РОЛЬ ВПЛИВУ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР НА ПОВЕДІНКУ МОЛОДІ В КРИЗОВИЙ ПЕРІОД

***Анотація.** У сучасному кризовому періоді роль молодіжних субкультур у формуванні поведінки молоді має особливе значення. Молодь шукає способи самовираження, пошуку сенсу і справжньої приналежності, і субкультури можуть впливати на їхні вчинки та переконання. Мета статті – дослідження сучасних субкультур, що сформовані в умовах кризи, а також їх вплив на поведінку молоді. Методи дослідження: аналіз літератури, вивчення наукових досліджень, проведення опитувань та спостережень. Результати дослідження показують, що молодіжні субкультури можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на поведінку молоді під час кризового періоду. Деякі субкультури сприяють самовираженню, пошуку сенсу та активній громадській діяльності, тоді як інші можуть вести до девіаційної чи радикалізованої поведінки, загрожуючи стабільності та національній безпеці. Молодіжні субкультури мають значний вплив на поведінку молодих людей під час війни. У той час як деякі субкультури становлять загрозу для держави і суспільства, сприяючи радикалізації або девіантній поведінці, інші можуть сприяти створенню позитивного середовища, розвиваючи творчість, активність і життєстійкість. Для держави вкрай важливо протидіяти негативним впливам, водночас підтримуючи та використовуючи позитивний потенціал молодіжних субкультур для сприяння соціальній згуртованості та кращому майбутньому. Результати цього дослідження мають практичне значення для розуміння впливу молодіжних субкультур у кризовий період та розробки ефективних стратегій протидії негативним виявам.*

***Ключові слова:** субкультура, редани, молодь, війна, музика.*

Постановка проблеми. У кризові часи молодь часто стикається з такими проблемами, як розмивання ідеалів, зростання нігілізму та апатії. Це пов'язано насамперед з тим, що їхня система цінностей ще тільки формується, а світогляд не є усталеним. Як наслідок, моральне та духовне благополуччя нації може бути під загрозою. За таких обставин молоді люди починають шукати сенс свого існування, способи самовираження або просто займатися хобі. Хтось знаходить розраду у спорті, хтось у навчанні, а значна частина – у різноманітних субкультурах, які набули поширення у сучасному суспільстві. Здавалося би, що тема молодіжних субкультур не має особливого значення до політичного чи соціального стану в країні, однак вплив молодіжних субкультур на поведінку молоді в кризовий період є помітним, а деколи носить ознаки загрозового національній безпеці.

Молодіжні субкультури в Україні відіграють помітну роль, особливо в контексті триваючої російсько-української війни, яка розпочалася у 2022 році і продовжує впливати на країну. З однієї сторони субкультури слугують для молодих людей важливим засобом вираження своєї індивідуальності, пошуку приналежності та подолання викликів, спричинених війною, а також пандемією COVID-19, що передувала їй. З іншої сторони

деякі із субкультур має загрозливий національній безпеці зміст, а тому уряд визнав необхідність боротьби з певними субкультурами, щоб запобігти потенційним негативним наслідкам.

Російсько-українська війна справила глибокий вплив на українське суспільство, особливо на молодь. Криза спричинила нестабільність, переміщення та травми, створивши нагальну потребу у самовираженні та підтримці серед молодих людей. Молодіжні субкультури стали простором, де вони можуть формувати спільноти, обмінюватися досвідом та досліджувати ідентичність поза межами війни. Можна підсумувати, що вплив молодіжних субкультур на поведінку молоді є двобічним, як позитивним, так і негативним. Саме виокремленню таких впливів і присвячене це дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання молодіжних субкультур є широко досліджуваним у вітчизняній та зарубіжній літературі. Варто виділити численну кількість праць, що присвячені впливу молодіжних субкультур на поведінку молоді. Виділимо праці таких авторів як: Вітрук (2019), Медіна (2010), Гаркуша (2016). Попри це, варто зазначити, що досліджень, присвячених впливу молодіжних субкультур на поведінку молоді в умовах кризи, а зокрема в умовах російсько-української війни, вкрай недостатньо. Поточне дослідження опирається на експертні публікації в даній галузі.

Мета статті – дослідження сучасних субкультур, що сформовані в умовах кризи, а також їх вплив на поведінку молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Субкультуру можна визначити як систему норм і цінностей, яка відрізняє певну групу від більшості суспільства. Вона виникає через різні фактори, такі як вік, етнічна приналежність, релігія, соціальна група або місце проживання. Хоча субкультура може дещо відхилятися від основної національної культури, це не означає її повного заперечення. Однак більшість часто ставиться до субкультур з несхваленням або недовірою (Вітрук, 2019).

Префікс «суб» в українській мові, запозичений з латинської, означає щось розташоване поруч або щось менше і не основне, на кшталт субтропіків чи субпродуктів. Згідно з тлумачним словником Ожегова, культура охоплює соціальні, духовні та виробничі досягнення людей. На противагу цьому, субкультура виділяє певну групу з більшого суспільства на основі своєї системи норм і цінностей (*“What Does Alt TikTok And Straight TikTok Mean? Features”*, 2020).

Субкультури можуть ґрунтуватися на різних факторах, таких як певний стиль музики, особливий спосіб життя або специфічні політичні погляди. Розвинені субкультури часто мають власні видання, клуби та громадські організації. Щоб відрізнити себе від інших, субкультури встановлюють власний дрес-код, мову та норми поведінки. Таким чином, субкультури формують переконання, світогляд, дії та систему цінностей людини, впливаючи на її спосіб життя в цілому. Важливо зазначити, що фанати певного предмету, наприклад, певного музичного стилю, співака чи футбольної команди, зазвичай не вважаються субкультурами. Однак вони можуть розвивати свій власний сленг, публікації, веб-сайти і навіть носити спільний одяг, створюючи відчуття колективної ідентичності (Рижкова, 2021).

В Україні спостерігається десятки різних субкультур, які знаходять своїх прихильників. Сьогодні можна стверджувати що попри плинність моди на деякі субкультури, в країні залишається чимало прибічників достатньо не нових субкультур, які є популярними по всьому світу. До них можна розмаїття течій.

Хіпстери – це субкультура, що приділяє велику увагу індивідуальності та незалежності від мейнстрімової культури. Вони часто проявляють інтерес до альтернативних стилів одягу, музики, мистецтва та культури в цілому. Хіпстери намагаються відділитися від масової культури та створити власну унікальну ідентичність.

Готи – це субкультура, що виникла в музичному середовищі готичного року. Готи відрізняються своїм темним стилем одягу, використанням чорного кольору, макіяжу, високих чорних чобіт і аксесуарів з елементами темряви, які символізують меланхолію та містику. Вони віддають перевагу готичній музиці, літературі та мистецтву, що відображають мрачний та романтичний естетичний вплив.

Емо – це субкультура, що виникла в панк-роковому середовищі і наголошує на емоційному самовираженні. Емо-підлітки виражають свої емоції, часто пов'язані з тривогою, сумом та розчаруванням, через музику, поезію, мистецтво та стиль одягу. Вони часто впізнавані за своїм темним макіяжем, стрункими волоссями, елементами рок-музики та символікою емо-культури.

Панки – це субкультура, яка виникла в панк-роковому русі. Вони виступають проти соціальних норм і виражають свою політичну, соціальну та культурну критику через музику, стиль одягу та протестні акції. Панки відзначаються використанням яскравих кольорів у одязі, волосся з голками, шипами та символікою панк-року.

Рокери – це субкультура, яка має коріння у рок-музиці. Вони відзначаються своїм стилем одягу, який може включати кожухи, футболки з рок-групами, джинси та ковбойські чоботи або кеди. Рокери активно відвідують рок-концерти, фестивалі та підтримують рок-музику як свою головну музичну платформу.

Растамани – це субкультура, яка пов'язана з растафаріанством, релігійним рухом, що виник на Ямаїці. Растамани віддають шану реггі-музиці та приймають філософію растафаріанства, яка покликана пропагувати любов, мир, рівність та близькість до природи. Вони часто володіють характерними зачіскою «дредлоки», носять яскраві кольори та африканські елементи в одязі.

Геймери – субкультура геймерів об'єднує людей, які знаходять сенс життя в комп'ютерних іграх. Ця субкультура розвинулася до рівня організованих чемпіонатів з багатомільйонними призовими фондами, де змагаються професійні геймери, відомі як «кіберспортсмени». У деяких випадках, якщо геймер стає «залежним», він може поступово все глибше занурюватися у віртуальну реальність гри. Як наслідок, такі пріоритети, як сім'я, шкільні справи та навчання, можуть відійти на другий план. Однією з серйозних проблем, пов'язаних з цією субкультурою, є потенційна ігрова залежність, яку може бути складно подолати без професійної допомоги (Рижкова, 2021).

Можна зробити висновок, що ці субкультури більшою мірою орієнтовані на стиль одягу, поведінки, музики а також на загальне сприйняття життя. Окрім того варто виділити декілька сучасних субкультур, які з'явилися в Україні нещодавно. Більшою мірою такі субкультури набули через популяризацію соціальних мереж.

Корейська субкультура халлю обертається навколо глобального захоплення корейською популярною культурою, включно з музикою к-поп, дорамами, модою та б'юті-тенденціями. Послідовники корейської субкультури халлю в TikTok часто створюють контент, пов'язаний з їхніми улюбленими корейськими поп-ідолами, беруть участь у танцювальних челенджах з піснями в стилі корейської поп-музики, а також діляться своїм досвідом та рекомендаціями щодо дорам. Ця субкультура охоплює корейську культуру і слугує платформою для шанувальників, щоб спілкуватися і святкувати свою любов до всього корейського (Рижкова, 2021).

Субкультура «Альт» у TikTok представляє людей, які сповідують альтернативну моду, музику та спосіб життя. Альт-тітокери демонструють унікальну естетику, таку як готика, гранж, панк або інді-стилі. Вони часто створюють контент, пов'язаний з маловідомими або андеграундними музичними жанрами, висловлюють свій особистий вибір стилю через модні покази або відео з натхненням щодо вбрання, а також можуть займатися художнім самовираженням за допомогою візуально захоплюючих і нетрадиційних відео (*“What Does Alt TikTok And Straight TikTok Mean? Features”*, 2020).

Субкультура «Страйт» у TikTok – це користувачі, які дотримуються більш загальноприйнятих тенденцій, інтересів та естетики. Натуралі TikTok часто беруть участь у популярних челенджах, створюють комедійні скетчі або демонструють трендові теми та культуру знаменитостей. Вони беруть участь у широкому спектрі контенту, який приваблює широку аудиторію і відповідає загальновизнаним трендам TikTok (*“What Does Alt TikTok And Straight TikTok Mean? Features”*, 2020).

Загалом розвиток комп'ютерних технологій та соціальних мереж стали поштовхом до розвитку нових субкультур, які з'являються досить активно. Однак попри позитивно налаштовані субкультури, що ґрунтуються на стилі, музиці та світогляді, у соціальних мережах з'явилися і кримінальні субкультури. Наявність таких субкультур має негативний вплив на поведінку молоді в умовах кризових явищ, коли суспільство потребує стабільності та безпеки.

Кримінальна субкультура характеризується девіантною поведінкою групи осіб, чії цінності докорінно суперечать цінностям основної культури. Як правило, особи, пов'язані з кримінальною субкультурою, належать до різних вікових груп, перебувають як у в'язниці, так і за її межами, мають кримінальні навички та схильності.

Для певної спільноти, наприклад, банди чи злочинного угруповання, кримінальна субкультура стає духовною сферою, яка вважається необхідною навіть для тих, чие життя може здаватися примітивним. У соціальних мережах кримінальна субкультура часто проявляється як агресивна за своєю суттю. Вона існує як об'єктивне явище, яке взаємодіє з основною культурою та соціальними процесами, іноді навіть вступаючи з ними в протиріччя. У злочинних угрупованнях вона сприяє взаємній криміналізації, а на її поширення насамперед впливає загальне зростання рівня злочинності в країні. Існує думка, що кримінальна субкультура зародилася у в'язницях, а згодом поширилася за їхні межі, зокрема, знайшовши опору у вразливих середовищах, таких як підлітки та молодь (Гаркуша, 2016).

Розглянемо найбільш поширені сучасні українські субкультури кримінального характеру.

ПВК «Редан» – це агресивна молодіжна субкультура, відома своїми масовими бійками. Цей рух, що походить з Росії, спочатку привернув до себе увагу організацією заворушень у торгових центрах, що призвело до затримання близько 300 неповнолітніх 24-25 лютого, як повідомляли російські ЗМІ. Присутність ПВК «Редан» пізніше була помічена в Україні 27 лютого. Начальник Головного управління Національної поліції в Харківській області Володимир Тимошко виявив повідомлення, поширювані в месенджері Telegram, із закликами брати участь у «мітингах» ПВК «Редан» у Києві. Влада підозрює, що ці повідомлення могли надійти з Росії з метою дестабілізації ситуації в Україні.

Вважається, що субкультура ПВК «Редан» черпає натхнення з популярного японського підліткового аніме «Мисливець х мисливець», зокрема, з банди «Редан». Членів ПВК «Редан» можна впізнати за їхнім чорним одягом, прикрашеним зображеннями павуків, та використанням специфічного сленгу. Вони називають себе «павуками» і нападають на футбольних фанатів, мігрантів і темношкірих. Члени ПВК «Редан» зазвичай збираються великими групами, організовуючи масові бійки переважно проти національних меншин або представників інших субкультур. Важливо зазначити, що субкультура реданської ПВК демонструє насильницьку поведінку і пов'язана з актами агресії та націленістю на конкретні групи (Пікулина, 2023).

Оффніки – субкультура, що складається з людей, які підтримують застосування грубої сили і приєднуються до правих ідеологій, зокрема російського націоналізму. Вони обирають своєю мішенню вихідців з Кавказу та Центральної Азії в російських містах, піддаючи їх нападам та актам приниження. Оффніки часто беруть участь у групових нападах на представників іншої субкультури, відомої як «червоні». Ці напади включають фізичне

насильство, приниження і те, що називають процесом «перевиховання». Офніки документують ці дії за допомогою відеозаписів, які потім публікують у соціальних мережах. Однак важливо проявляти обережність при оцінці інформації з російських джерел, оскільки їхня надійність може бути сумнівною. В результаті цих нападів редани перетворилися з суто фанатів аніме на борців за відновлення справедливості щодо порушення прав представників інших субкультур. У відповідь вони об'єдналися, щоб забезпечити свій самозахист і почати контратаки проти кривдників (Шаповалов, 2023).

На сьогоднішній день влада використовує різні методи боротьби з кримінальними субкультурами. Одним з таких підходів є проведення роз'яснювальної та профілактичної роботи серед учнівської молоді з метою підвищення рівня обізнаності та попередження випадків порушення громадського порядку серед неповнолітніх, а також їх залучення до проросійських неформальних рухів. Фахівці Карлівського Центру правової інформації та консультацій організували захід, присвячений субкультурі ПВК «Редан» в Україні. Основна увага була приділена роз'ясненню ч. 1 ст. 8 Закону України «Про правовий режим воєнного стану», яка забороняє проведення мирних зборів, мітингів, походів, демонстрацій та інших масових заходів. Експерти розповіли про юридичну відповідальність, яка загрожує підліткам у разі порушення цього законодавства. Важливо підкреслити, що з 14 років вступають в силу як адміністративні заходи для батьків неповнолітніх, так і кримінальна відповідальність.

Крім того, Центр протидії дезінформації вказує, що популяризація субкультури ПВК «Редан» та оффніків є частиною спланованої роботи російських спецслужб з дестабілізації ситуації в Україні. Зазначається, що зібрання членів субкультури вже спостерігалися в різних містах України, зокрема в Полтаві, Харкові, Одесі, Вінниці, Києві, Закарпатті, Івано-Франківську, Львові та Дніпрі. Ці зусилля відображають багатогранний підхід влади, що поєднує правову освіту, інформаційні кампанії та пильність до потенційних зовнішніх впливів, які намагаються використати та дестабілізувати ситуацію всередині країни (*«Про небезпеку субкультур та її загрозу для підлітків говорили зі школярами на Полтавщині. Безоплатна правова допомога»*, 2023).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Молодіжні субкультури відіграють значну роль у формуванні поведінки молоді під час війни. Вони можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на молодь та населення в цілому, створюючи при цьому певні загрози для держави.

З одного боку, певні молодіжні субкультури можуть стати платформою для радикалізації та екстремістських ідеологій, які становлять загрозу стабільності та національній безпеці. Перед державою стоїть завдання протидіяти цим негативним впливам, щоб не допустити залучення молодих людей до шкідливої діяльності або вербування в екстремістські групи. Такі субкультури потребують ретельного моніторингу та заходів, спрямованих на запобігання їхньому зростанню та потенційній шкоді для суспільства. Більше того, під час війни держава стикається з ризиком втрати морального та духовного благополуччя нації, оскільки молодіжні субкультури можуть пропагувати девіантну поведінку або підривати соціальну згуртованість. Вплив субкультур, які прославляють насильство або займаються злочинною діяльністю, може розмивати цінності та структуру суспільства, впливаючи як на молодь, так і на більш широкі верстви населення. Однак важливо зазначити, що не всі молодіжні субкультури призводять до негативних наслідків. Деякі субкультури можуть створити позитивне середовище навколо кризи, надаючи молодим людям можливості для самовираження, почуття приналежності та мережі підтримки. Ці субкультури сприяють розвитку креативності, активізму та стійкості, дозволяючи молодим людям конструктивно спрямовувати свої емоції та розчарування.

Субкультури, які пропагують позитивні цінності, участь у житті громади та соціальну активність, можуть сприяти формуванню стійкого суспільства під час війни.

Вони дають молодим людям можливість виступати за зміни, підвищувати обізнаність про важливі проблеми і працювати заради кращого майбутнього.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Вітрук, Х. Ю. (2019). Молодіжні субкультури в сучасному інформаційному просторі. *Історіосфера: Матеріали Чотирнадцятої наукової конференції викладачів, здобувачів вищої освіти та молодих учених Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: Університет Ушинського.
- Гаркуша, Ю. О. (2016). Механізм формування кримінальної субкультури молоді в соціальних мережах. *Innovative solutions in modern science*, 1. Взято з <https://core.ac.uk/download/pdf/217454151.pdf>.
- Медіна, Т. (2010). Молодіжна субкультура як фактор соціалізації молоді. *Релігія та соціум*, 1, 148-152.
- Пікулина, К. (2023). *Субкультура ПВК «Редан» в Україні: хто вони такі і що робити батькам*. Взято з <https://www.unian.ua/society/chvk-redan-v-ukraine-chto-eto-opisanie-gde-byli-draki-12162048.html>.
- Про небезпеку субкультур та її загрозу для підлітків говорили зі школярами на Полтавщині*. (2023). Взято з <https://legalaid.gov.ua/novyny/pro-nebezpeku-subkultur-ta-yiyi-zagrozu-dlya-pidlitkiv-govoryly-zi-shkolyaramy-na-poltavshhyni/>.
- Рижкова, І. А. (2021). *Молодіжні субкультури (Інформаційні матеріали для роботи з підлітками)*. Взято з <https://alexus.com.ua/rizhkova-i-a-molodizhni-subkulturi-informacijni-materiali-dlya-roboti-z-pidlitkami/>.
- Шаповалов, А. (2023). *Субкультура «Редан» та «офники»: як Україною ширилися масові заворушення підлітків і як до цього причетні росіяни*. Взято з <https://prm.ua/subkultura-redan-ta-ofnyky-iak-ukrainoiu-shyrylysia-masovi-zavorushennia-pidlitkiv-i-iak-do-tsoho-prychetni-rosiiany/>.
- What Does Alt TikTok And Straight TikTok Mean?* (2020). Retrieved from <https://www.capitalfm.com/features/what-does-alt-tiktok-straight-mean/>.

REFERENCES

- Vitruk, Kh. Yu. (2019). Molodizhni subkultury v suchasnomu informatsiinomu prostori [Youth subcultures in the modern information space]. *Istorijsfera: Materialy Chotyrnadtsiatoi naukovoї konferentsii vykladachiv, zdobuvachiv vyshchoї osvity ta molodykh uchennykh Pivdenoukrainskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Odesa. [In Ukrainian].
- Harkusha, Yu.O. (2016). Mekhanizm formuvannia kryminalnoi subkultury molodi v sotsialnykh merezhakh [Mechanism of forming a criminal subculture of youth in social networks]. *Innovative solutions in modern science*, 1. Vzyato z <https://core.ac.uk/download/pdf/217454151.pdf>. [In Ukrainian].
- Medina, T. (2010). Molodizhna subkultura yak faktor sotsializatsii molodi [Youth subculture as a factor in youth socialization]. *Relihiia ta Sotsium*, 1, 148-152. [In Ukrainian].
- Pikulyna, K. (2023). *Subkultura PVK «Redan» v Ukraini: khto vony taki i shcho robyty batkam [Redan PMC subculture in Ukraine: who they are and what parents should do]*. Vzyato z <https://www.unian.ua/society/chvk-redan-v-ukraine-chto-eto-opisanie-gde-byli-draki-12162048.html>. [In Ukrainian].
- Pro nebezpeku subkultur ta yii zahrozu dlia pidlitkiv hovoryly zi shkoliaramy na Poltavshchyni [Talking about the danger of subcultures and its threat to teenagers with schoolchildren in Poltava region]*. (2023). Vzyato z <https://legalaid.gov.ua/novyny/pro-nebezpeku-subkultur-ta-yiyi-zagrozu-dlya-pidlitkiv-govoryly-zi-shkolyaramy-na-poltavshhyni/>. [In Ukrainian].

- Ryzhkova, I. A. (2021). *Molodizhni subkultury (Informatsiini materialy dlia roboty z pidlitkami) [Youth subcultures (Information materials for working with teenagers)]*. Vzyato z <https://alexus.com.ua/rizhkova-i-a-molodizhni-subkulturi-informacijni-materiali-dlya-roboti-z-pidlitkami/>. [In Ukrainian].
- Shapovalov, A. (2023). *Subkultura «Redan» ta «ofnyky»: yak Ukrainoiu shyrylysia masovi zavorushennia pidlitkiv i yak do tsoho prychetni rosiiany [Redan subculture and "offniks": how mass disturbances among teenagers spread in Ukraine and the involvement of Russians]*. Vzyato z <https://prm.ua/subkultura-redan-ta-ofnyky-iak-ukrainoiu-shyrylysia-masovi-zavorushennia-pidlitkiv-i-iak-do-tsoho-prychetni-rosiiany/>. [In Ukrainian].
- What Does Alt TikTok And Straight TikTok Mean? (2020). Retrieved from <https://www.capitalfm.com/features/what-does-alt-tiktok-straight-mean/>. [In English].

THE ROLE OF YOUTH SUBCULTURES INFLUENCE ON THE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE IN TIMES OF CRISIS

Vitaliy Pavelkiv

Doctor of Psychological Science,
Professor at the Department of General Psychology
and Psychodiagnostics,
Dean of Psychology and Natural Sciences Faculty
at Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-3321-9060>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.337>

Abstract. *In the current crisis period, the role of youth subcultures in shaping youth behavior is of particular importance. Young people are looking for ways to express themselves, find meaning and true belonging, and subcultures can influence their actions and beliefs. The purpose of the article is to study modern subcultures formed in crisis conditions, as well as their influence on the behavior of young people. Research methods: literature analysis, study of scientific research, surveys and observations. The results of the study show that youth subcultures can have both a positive and a negative impact on youth and the population as a whole, while creating certain threats to the state. Certain youth subcultures can become a platform for radicalization and extremist ideologies that pose a threat to stability and national security. The state is faced with the task of countering these negative influences in order to prevent young people from engaging in harmful activities or being recruited into extremist groups. Such subcultures require careful monitoring and measures aimed at preventing their growth and potential harm to society. In times of war, the state faces the risk of losing the nation's moral and spiritual well-being, as youth subcultures may promote deviant behavior or undermine social cohesion. The influence of subcultures that glorify violence or engage in criminal activity can erode the values and fabric of society, affecting both young people and the wider population. Not all youth subcultures lead to negative consequences. Some subcultures can create a positive environment around the crisis, providing young people with opportunities for self-expression, a sense of belonging and a support network. These subcultures foster creativity, activism, and resilience, allowing young people to channel their emotions and frustrations constructively. Subcultures that promote positive values, community participation, and social activism can contribute to the formation of a resilient society in times of war. They give young people the opportunity to advocate for change, raise awareness of important issues and work for a better future.*

Keywords: *subculture, rednecks, youth, war, music.*

Стаття надійшла до редакції 16.05.3.2023 р.

УДК 37.015.3

Романова Оксана

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
<https://orcid.org/0009-0001-5298-3788>

Співак Любов

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
<https://orcid.org/0000-0002-3653-5432>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.342>

ПРІОРИТЕТНІ МОТИВИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Формування ключових компетентностей освіти впродовж усього життя є основним завданням сучасної освітньої сфери в Україні. Мета статті – емпірично дослідити пріоритетні мотиви навчання молодших школярів і підлітків в умовах воєнного стану. Мотив навчання – це чинник спонукання особистості до діяльності в цій сфері. В емпіричному дослідженні застосовано методикку визначення пріоритетних мотивів навчання. Емпірично виявлено, що 1-й і 2-й пріоритети для пізнавальних мотивів «Я вчуся тому, що мені цікаво» та «Я вчуся тому, що хочу більше знати» визначила досить велика й значно більша кількість досліджуваних молодшого шкільного віку, порівняно з підлітковим віком. Із 3-м і 4-м пріоритетом для цих мотивів виявлено невелику кількість досліджуваних, із 5-м і 6-м – відсутню чи дуже незначну. Досить значна й більша кількість учнів і учениць молодшого шкільного віку й учнів підліткового віку та невелика кількість учениць підліткового віку надали 6-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мене примушують батьки». Відсутня чи незначна кількість досліджуваних визначили 1-5-й пріоритети для цього мотиву. Порівняно з учнями молодшого шкільного і підліткового віку, значна і більша кількість учениць молодшого шкільного і підліткового віку надали 1-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу». Для цього мотиву 2-й чи 3-й пріоритет визначила значно менша кількість досліджуваних, 4-6-й – відсутня чи незначна. Більша кількість досліджуваних встановила 5-й і 6-й пріоритети для соціального мотиву «Я вчуся тому, що зараз усі вчатьсь». Менша кількість досліджуваних визначила для цього мотиву 4-й пріоритет, відсутня чи незначна – 1-3-й пріоритети.*

Соціальному мотиву «Я вчуся тому, що подобається вчитель» надала 1-й пріоритет значно більша кількість досліджуваних молодшого шкільного віку, порівняно з підлітковим віком. Для цього мотиву досить велику кількість досліджуваних зафіксовано щодо 4-го, 5-го і 6-го пріоритетів і незначну – щодо 2-3-го пріоритетів.

Ключові слова: *мотив навчання, учень, учениця, молодший шкільний вік, підлітковий вік, заклад загальної середньої освіти.*

Постановка проблеми. Інтегрування в Європейській соціокультурний простір і реформування освітньої сфери в Україні актуалізує завдання щодо формування ключових

компетентностей освіти впродовж життя. Важливість першочергового виконання визначеного завдання в освітніх закладах країни відзначено в Законі України «Про освіту». Молодший шкільний і підлітковий вік є чутливими для розвитку мислення (Павелків, 2015) як важливої складової компетентностей. Способи мислення здобувачів освіти, як їхні компетентності, інтенсивно формуються в процесі навчання. З огляду на зазначене і сьогодення України, дедалі більшого значення в сучасній вітчизняній психологічній науці й педагогічній практиці набувають дослідження, що присвячені вивченню проблеми мотивів навчання молодших школярів і підлітків в умовах обмежень, зокрема воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Впродовж останніх трьох років проблема мотивів навчання молодших школярів і підлітків цікавила невелику кількість закордонних і вітчизняних науковців.

Закордонних науковців цікавили питання про саморегульовану стратегію і мотивацію у зв'язку зі ставленням Гонконгських молодших школярів до письма англійською мовою (Bai & Guo, 2021) та про навчальні досягнення і мотивацію молодших школярів у зв'язку зі ставленням їхніх батьків, самоефективності й мотивації вчителів і підходу до лідерства (Engin, 2020).

В публікації вітчизняних науковців Кузьма-Качур, Горват і Савко (2021) розглянуто вплив комплексу мотивів навчання молодших школярів на ефективність формування їхньої природознавчої компетентності.

Однак питання про мотиви навчання українських молодших школярів і підлітків в умовах воєнного стану науковці не досліджували.

Мета статті: емпірично дослідити мотиви навчання українських молодших школярів і підлітків в умовах воєнного стану. Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі **завдання:** 1) розкрити сутність поняття «мотиви навчання»; 2) емпірично дослідити й порівняти мотиви навчання учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотиви навчання учнів розпочинають формуватися у молодшому шкільному віці та закріплюються у підлітковому віці. Мотив навчання є чинником спонукання особистості до діяльності в цій сфері. Пізнавальні мотиви стосуються здобуття учнями нових знань і набуття нових навичок, натомість соціальні мотиви – певного статусу в групі ровесників, самоствердження тощо (Занюк, 2002).

Досягненню поставленої мети й реалізації визначених завдань сприяло проведення в травні 2023 року офлайн емпіричного дослідження із дотриманням етичних норм. Загальна кількість досліджуваних – 141. Зокрема в дослідженні взяло участь 36 учнів і 36 учениць 3-4-х класів віком 8-9 років та 34 учні й 35 учениць 5-6 класів віком 10-11 років закладів загальної середньої освіти міста Хмельницького.

В емпіричному дослідженні було застосовано методику для визначення пріоритетних мотивів навчання (Співак, 2018). Досліджуваним пропонувалося записати біля кожного із запропонованих шести речень одне число (від 1 до 6), зважаючи на їхню значущість. А саме: поряд із найважливішим реченням записати число 1, а поряд із найменш важливим реченням – число 6. Запропоновані речення стосувалися пізнавальних («Я вчуся тому, що мені цікаво», «Я вчуся тому, що хочу більше знати») і соціальних («Я вчуся тому, що мене примушують батьки», «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу», «Я вчуся тому, що зараз усі вчаться», «Я вчуся тому, що подобається вчитель») мотивів. Так було виявлено пріоритетні мотиви навчання досліджуваних.

Одержані результати про пріоритетність пізнавального мотиву «Я вчуся тому, що мені цікаво» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку презентовано на рис. 1.

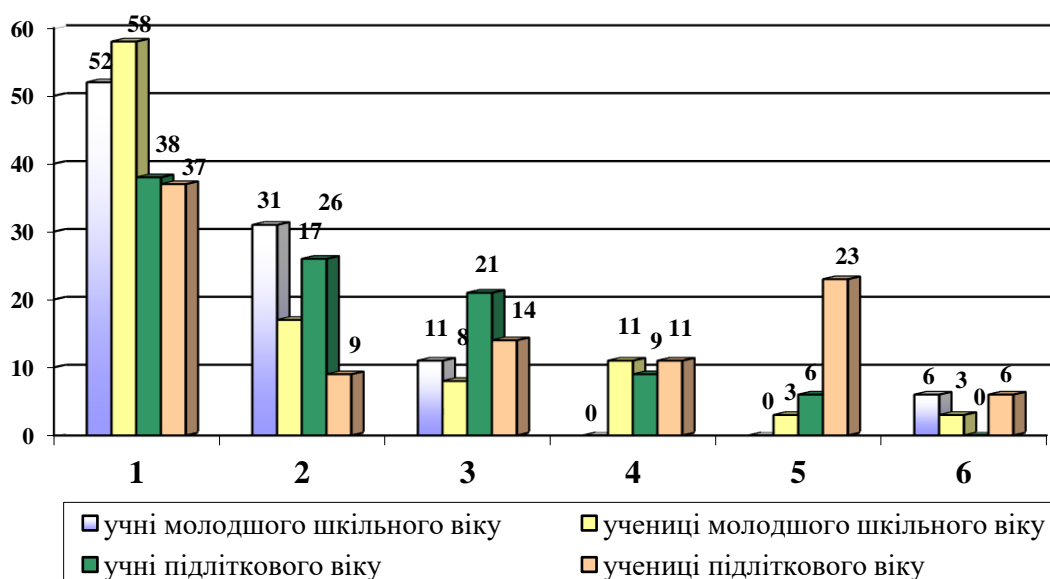


Рис. 1. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що мені цікаво» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

З рис. 1 видно, що 1-й пріоритет цьому мотиву встановила найбільша кількість учнів (52 %) й учениць (58 %) молодшого шкільного віку та дещо менша кількість учнів (38 %) й учениць (37 %) підліткового віку. Як 2-й пріоритет цей мотив визначила більша кількість учнів (31 %) молодшого шкільного і підліткового (26 %) віку та значно менша кількість учениць молодшого шкільного (17 %) і підліткового (9 %) віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву зафіксовано меншу кількість учнів (11 %) і учениць (8 %) молодшого шкільного віку й дещо більшу кількість учнів (21 %) і учениць (14 %) підліткового віку. Щодо 4-го пріоритету виявлено відсутність чи незначну кількість учнів (0 %) і учениць (11 %) молодшого шкільного віку та учнів (9 %) і учениць (11 %) підліткового віку. Щодо 5-го пріоритету визначено відсутність чи незначну кількість учнів (0 %) і учениць (3 %) молодшого шкільного віку та учнів (6 %) підліткового віку і значну кількість учениць (23 %) підліткового віку. Щодо 6-го пріоритету помічено відсутність чи незначну кількість учнів (6 %) і учениць (3 %) молодшого шкільного віку та учнів (0 %) і учениць (6 %) підліткового віку.

Отже, найбільша кількість досліджуваних надала 1-й (дещо більше половини учнів і учениць молодшого шкільного віку і третьої частини учнів і учениць підліткового віку) і 2-й (майже третя частина учнів і майже шоста частина учениць молодшого шкільного віку та майже четверта частина учнів і майже дванадцята частина учениць підліткового віку) пріоритет пізнавальному мотиву «Я вчуся тому, що мені цікаво». Встановлене зменшення кількості учнів і учениць підліткового віку з 1-м й 2-м пріоритетом цього мотиву засвідчує зниження їхнього інтересу до змісту нових предметів у 5-х і 6-х класах та надання більшої переваги соціальним мотивам навчання. Натомість із 3-м і 4-м пріоритетом цього мотиву виявлено невелику кількість досліджуваних, із 5-м і 6-м – відсутню чи дуже незначну, крім 5-го для учениць підліткового віку.

Одержані дані про пріоритетність пізнавального мотиву «Я вчуся тому, що хочу більше знати» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку подано на рис. 2.

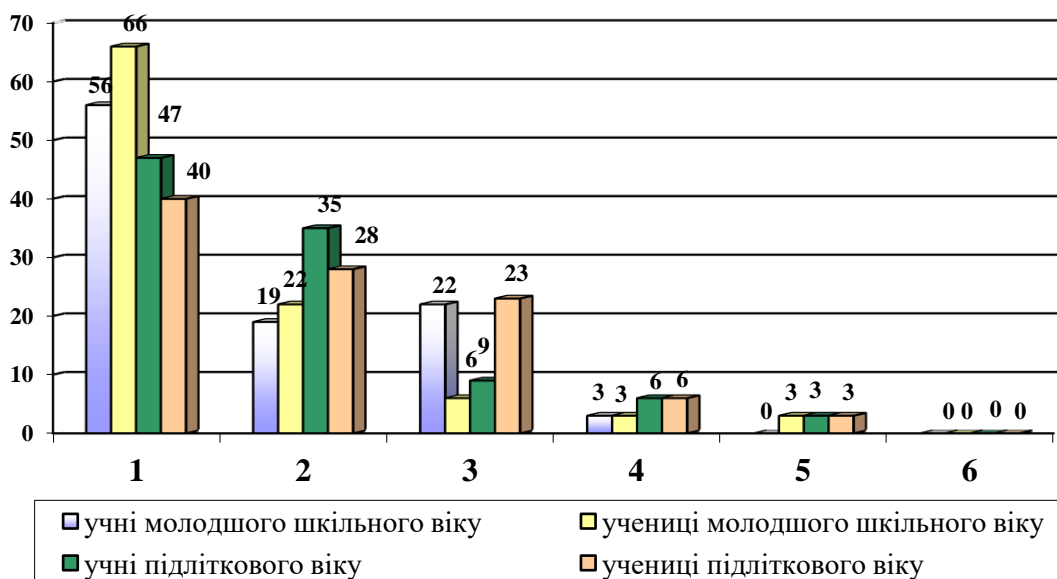


Рис. 2. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що хочу більше знати» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

Як видно з рис. 2, 1-й пріоритет цьому мотиву надала найбільша кількість учнів (56 %) і учениць (66 %) молодшого шкільного віку та дещо менша кількість учнів (47 %) і учениць (40 %) підліткового віку. Як 2-й пріоритет цей мотив встановила досить значна й майже однакова кількість учнів (19 %) і учениць (22 %) молодшого шкільного й учнів (35 %) і учениць (28 %) підліткового віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву виявлено значну і більшу кількість учнів (22 %) молодшого шкільного віку й учениць (28 %) підліткового віку і значно меншу кількість учениць (6 %) молодшого шкільного віку й учнів (9 %) підліткового віку. Щодо 4-го пріоритету визначено незначну кількість учнів (3 %) і учениць (3 %) молодшого шкільного віку та учнів (6 %) і учениць (6 %) підліткового віку. Щодо 5-го пріоритету виявлено відсутність чи незначну кількість учнів (0 %) і учениць (3 %) молодшого шкільного віку та учнів (3 %) підліткового віку і значну кількість учениць (3 %) підліткового віку. Натомість 6-м пріоритетом цей мотив не відзначили жоден досліджуваний чи досліджувана.

Отже, як і щодо попередньо висвітленого пізнавального мотиву, щодо мотиву «Я вчуся тому, що хочу більше знати» встановлено найбільшу кількість досліджуваних із 1-м (дещо більше половини учнів і учениць молодшого шкільного віку і майже по дві п'ятих частини учнів і учениць підліткового віку) і 2-м (по майже п'ятій частині учнів і учениць молодшого шкільного віку і по майже третій частині учнів і учениць підліткового віку) пріоритетами. Щодо цього пізнавального мотиву також помічено зменшення кількості досліджуваних із 1-м і 2-м пріоритетами до підліткового віку, що може пояснюватися переважанням соціальних мотивів навчання. Водночас із 3-м і 4-м пріоритетами для цього мотиву виявлено невелику кількість досліджуваних, із 5-м і 6-м – відсутню чи дуже незначну.

Одержані результати, що стосуються пріоритетності соціального мотиву «Я вчуся тому, що мене примушують батьки» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку, презентовано на рис. 3.

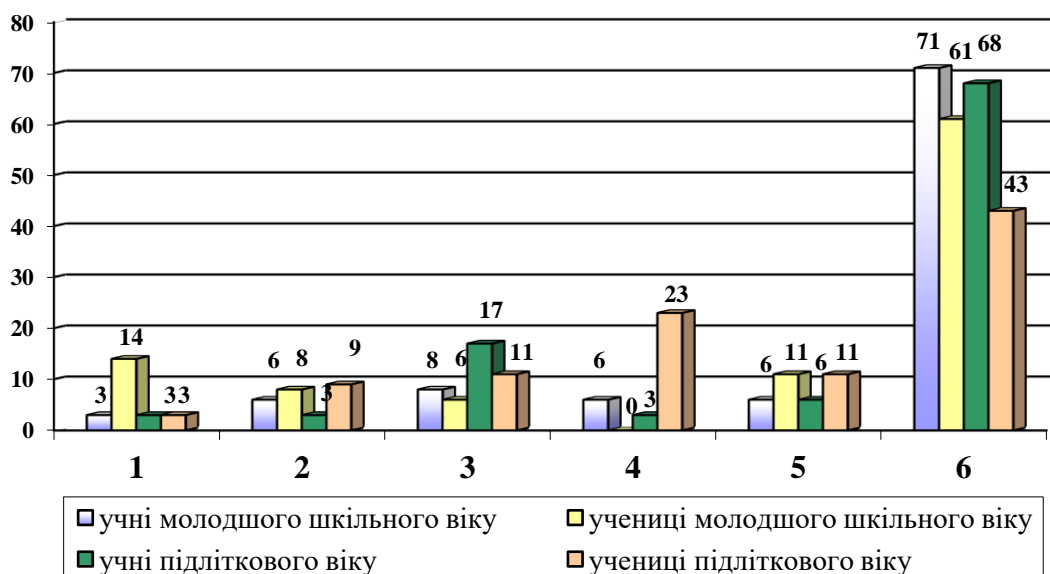


Рис. 3. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що мене примушують батьки» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

З рис. 3 помітно, що 1-й пріоритет цей мотив одержав від найменшої й незначної кількості (по 3 %) учнів молодшого шкільного віку й учнів і учениць підліткового віку та дещо більшої кількості учениць (14 %) молодшого шкільного віку. Як 2-й пріоритет цей мотив відзначила невелика кількість учнів (6 %) і учениць (8 %) молодшого шкільного віку та учнів (3 %) й учениць (9 %) підліткового віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву виявлено меншу кількість учнів (8 %) і учениць (6 %) молодшого шкільного віку та дещо більшу кількість учнів (17 %) і учениць (11 %) підліткового віку. Щодо 4-го пріоритету встановлено відсутність чи незначну кількість учнів (6 %) і учениць (0 %) молодшого шкільного віку й учнів (3 %) підліткового віку та значно більшу кількість учениць (23 %) підліткового віку. Щодо 5-го пріоритету виявлено меншу й однакову кількість учнів молодшого шкільного (6 %) й підліткового (6 %) віку та дещо більшу кількість учениць молодшого шкільного (11 %) й значно більшу – підліткового (23 %) віку. Щодо 6-го пріоритету визначено найбільшу кількість учнів (71 %) і учениць (61 %) молодшого шкільного віку та учнів (68 %) і учениць (43 %) підліткового віку.

Отож, найбільша кількість досліджуваних (по дещо менше двох третіх частин учнів і учениць молодшого шкільного віку й учнів підліткового віку та майже дві п'ятих частини учениць підліткового віку) надала 6-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мене примушують батьки». Як 1-5-й пріоритети цей мотив визначила відсутня чи невелика кількість досліджуваних.

Одержані результати про пріоритетність соціального мотиву «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу» в учнів і учениць молодшого шкільного і підліткового віку презентовано на рис. 4.

Як видно з рис. 4, 1-й пріоритет цьому мотиву надала найбільша кількість учнів (69 %) і учениць молодшого шкільного (75 %) й учениць підліткового (51 %) віку та менша кількість учнів підліткового (32 %) віку. Як 2-й пріоритет цей мотив встановила менша й однакова кількість учнів (8 %) і учениць (8 %) молодшого шкільного віку та дещо більша кількість учнів (21 %) і учениць (14 %) підліткового віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву визначено досить значну кількість учнів (17 %) і учениць (14 %) молодшого шкільного віку та учнів (29 %) і учениць (20 %) підліткового віку.

Щодо 4-го пріоритету помічено незначну й однакову кількість (по 3 %) учнів і учениць молодшого шкільного віку й учениць підліткового віку та значно більшу кількість

учнів (15 %) підліткового віку. Щодо 5-го пріоритету виявлено відсутність або незначну кількість учнів (3 %) і учениць (0 %) молодшого шкільного віку й учнів (3 %) підліткового віку та дещо більшу кількість учениць (9 %) підліткового віку. Натомість 6-й пріоритет встановлено лише в 3 % учениць підліткового віку.

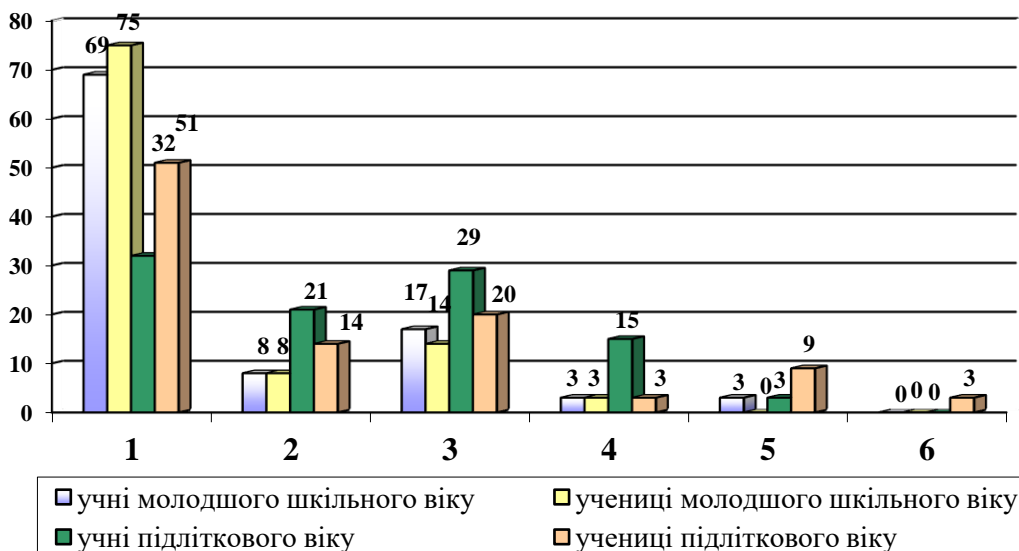


Рис. 4. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

Отже, найбільша кількість досліджуваних (майже три четвертих учениць і учнів молодшого шкільного віку, майже половина учениць і майже третя частина учнів підліткового віку) надала 1-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу». Натомість, як 2-й чи 3-й пріоритет цей мотив визначила значно менша кількість досліджуваних, як 4-6-й – відсутня чи незначна.

Одержані результати, що стосуються пріоритетності соціального мотиву «Я вчуся тому, що зараз усі вчать» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку, розкрито на рис. 5.

З рис. 5 помітно, що 1-й пріоритет цьому мотиву надала невелика кількість учнів (6 %) й учениць (6 %) молодшого шкільного віку та учнів (9 %) й учениць (11 %) підліткового віку. Як 2-й пріоритет цей мотив встановила відсутня чи незначна кількість учнів (8 %) й учениць (0 %) молодшого шкільного віку та учнів (9 %) й учениць (6 %) підліткового віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву визначено невелику й меншу кількість учнів (8 %) і учениць (3 %) молодшого шкільного віку й учнів (6 %) підліткового віку та більшу кількість учениць (17 %) підліткового віку. Щодо 4-го пріоритету виявлено досить значну кількість учнів (17 %) молодшого шкільного віку й учнів (26 %) і учениць (21 %) підліткового віку та значно меншу кількість учениць (6 %) молодшого шкільного віку. Щодо 5-го пріоритету встановлено найбільшу кількість учениць (41 %) молодшого шкільного віку та значну кількість учнів (22 %) молодшого шкільного віку й учнів (29 %) і учениць (17 %) підліткового віку. Щодо 6-го пріоритету зафіксовано більшу кількість учнів (39 %) і учениць (44 %) молодшого шкільного віку та значно меншу кількість учнів (21 %) і учениць (28 %) підліткового віку.

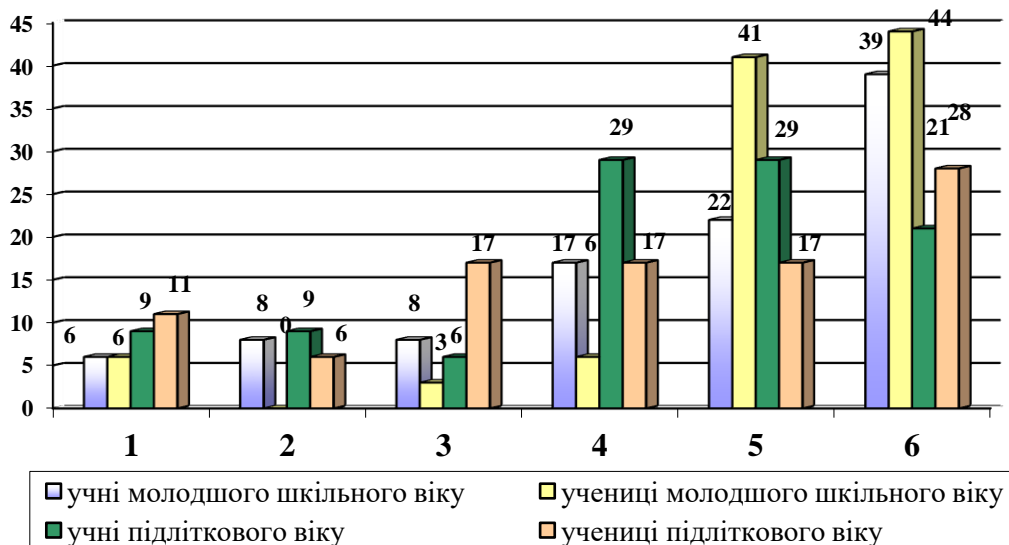


Рис. 5. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що зараз усі вчаться» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

Отож, більша кількість досліджуваних надала 5-й (майже п'ята частина учнів і майже дві п'ятих частини учениць молодшого шкільного віку та майже третя частина учнів і майже шоста частина учениць підліткового віку) і 6-й (майже по дві п'ятих частини учнів і учениць молодшого шкільного віку та майже п'ята частина учнів і майже четверта частина учениць підліткового віку) пріоритети соціальному мотиву «Я вчуся тому, що зараз усі вчаться». Дещо менша кількість досліджуваних (майже сьома частина учнів і майже двадцять четверта частина учениць молодшого шкільного віку та майже четверта частина учнів і майже п'ята частина учениць підліткового віку) визначила 4-й пріоритет для цього мотиву. Натомість, як 1-3-й пріоритети цей мотив визначила відсутня і невелика кількість досліджуваних.

Одержані кількісні дані про пріоритетність соціального мотиву «Я вчуся тому, що подобається вчитель» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку презентовано на рис. 6.

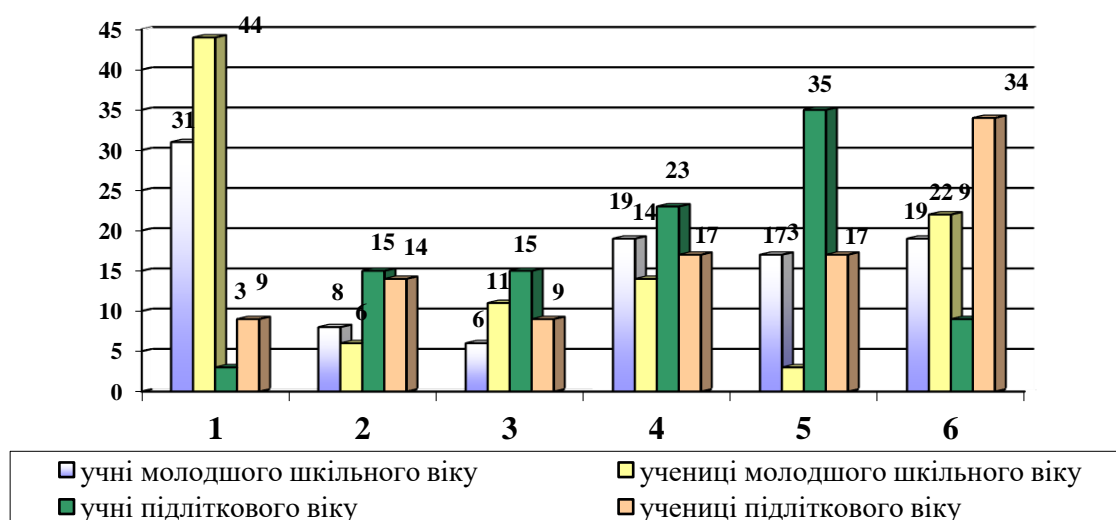


Рис. 6. Пріоритетність мотиву «Я вчуся тому, що подобається вчитель» в учнів і учениць молодшого шкільного й підліткового віку (%)

Як видно з рис. 6, 1-й пріоритет цьому мотиву надала найбільша і досить значна кількість учнів (31 %) і учениць (44 %) молодшого шкільного віку та суттєво менша кількість учнів (3 %) і учениць (9 %) підліткового віку. Як 2-й пріоритет цей мотив відзначила менша кількість учнів (8 %) і учениць (6 %) молодшого шкільного віку та дещо більша кількість учнів (15 %) і учениць (14 %) підліткового віку. Щодо 3-го пріоритету для цього мотиву встановлено досить невелику кількість учнів (6 %) і учениць (11 %) молодшого шкільного віку та учнів (15 %) і учениць (9 %) підліткового віку. Щодо 4-го пріоритету визначено досить значну кількість учнів (19 %) і учениць (14 %) молодшого шкільного віку та учнів (23 %) і учениць (17 %) підліткового віку. Щодо 5-го пріоритету виявлено найбільшу кількість учнів (35 %) підліткового віку, значно меншу кількість учнів (17 %) молодшого шкільного віку й учениць (17 %) підліткового віку та найменшу кількість учениць (3 %) молодшого шкільного віку. Щодо 6-го пріоритету визначено найбільшу кількість учениць (34 %) підліткового віку, значно меншу кількість учнів (19 %) і учениць (22 %) молодшого шкільного віку та найменшу кількість учнів (9 %) підліткового віку.

Отож, 1-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що подобається вчитель» надала найбільша кількість учнів (майже третя частина) і учениць (дві п'ятих частини) молодшого шкільного віку та найменша кількість учнів (майже тридцята частина) і учениць (майже дванадцята частина) підліткового віку. Виявлене зменшення кількості учнів і учениць підліткового віку з 1-м пріоритетом цього мотиву засвідчує значне зниження авторитету вчителя в середній школі. Досить великі кількісні дані виявлено й щодо 4-го (майже четверта частина учнів і майже шоста частина учениць підліткового віку та майже п'ята частина учнів і майже десята частина учениць молодшого шкільного віку), 5-го (майже третя частина учнів підліткового віку, по майже шостій частині учнів молодшого шкільного і учениць підліткового віку та майже п'ятдесята частина учениць молодшого шкільного віку) і 6-го (майже третя частина учениць і майже дванадцята частина учнів підліткового віку та по майже дві п'ятих частини учнів і учениць молодшого шкільного віку) пріоритетів для цього мотиву. Натомість, як 2-3-й пріоритети цьому мотиву встановила значно менша кількість досліджуваних.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного дослідження уможливили такі висновки. Мотив навчання – це чинник спонукання здобувача освіти до діяльності в цій сфері.

Емпірично виявлено, що 1-м і 2-м пріоритетами для пізнавальних мотивів «Я вчуся тому, що мені цікаво» та «Я вчуся тому, що хочу більше знати» визначила велика і значно більша кількість молодших школярів, порівняно з підлітками. Із 3-м і 4-м пріоритетом для цих мотивів встановлено невелику кількість досліджуваних, із 5-м і 6-м – відсутню чи дуже незначну. Значна і більша кількість учнів і учениць молодшого шкільного віку й учнів підліткового віку та невелика кількість учениць підліткового віку надали 6-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мене примушують батьки». Відсутня чи незначна кількість досліджуваних визначила 1-5-й пріоритети для цього мотиву. Порівняно з учнями молодшого шкільного і підліткового віку, значна і більша кількість учнів і учениць молодшого шкільного й учениць підліткового віку надала 1-й пріоритет соціальному мотиву «Я вчуся тому, що мені потім буде простіше влаштуватись на добру роботу». Для цього мотиву 2-й чи 3-й пріоритет визначила значно менша кількість досліджуваних, 4-6-й – відсутня чи незначна. Більша кількість досліджуваних встановила 5-й і 6-й пріоритети для соціального мотиву «Я вчуся тому, що зараз усі вчаться». Менша кількість досліджуваних визначила для цього мотиву 4-й пріоритет, відсутня чи незначна – 1-3-й пріоритети. Соціальному мотиву «Я вчуся тому, що подобається вчитель» надала 1-й пріоритет значно більша кількість досліджуваних молодшого шкільного віку, порівняно з підлітковим віком. Для цього мотиву досить велику кількість досліджуваних встановлено щодо 4-го, 5-го і 6-го пріоритетів і малу – щодо 2-3-го пріоритетів.

Перспективним для наукових пошуків надалі є питання про формування пізнавальних мотивів навчання в учнів 5-6-х класів закладів загальної середньої освіти впродовж періодів обмежень.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації* : підр. Київ : Либідь.
- Кузьма-Качур, М. І., Горват, М. В., Савко, С. Л. (2021). Мотивація як чинник успішного формування природознавчої компетентності молодших школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. *Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА»*, 1(30), 56–60.
- Павелків, Р. В. (2015). *Вікова психологія* : підр. 2-ге вид., стер. Київ : Кондор.
- Співак, Л. М. (2018). *Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень* : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Каравела.
- Bai, B., Guo, W. (2021). Motivation and self-regulated strategy use : Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25(3), 378–399. <https://doi.org/10.1177/1362168819859921>
- Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257–276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>

REFERENCES

- Zaniuk, S. S. (2002). *Psykhohohiia motyvatsii : pidr. [Psychology of motivation : pidr.]*. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian]
- Kuzma-Kachur, M. I., Horvat, M. V., Savko, S. L (2021). Motyvatsiia yak chynnyk uspishnoho formuvannia pryrodoznavchoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchalno-piznavalnoi diialnosti [Motivation as a factor of successful formation of natural science competence of junior schoolchildren in the process of educational and cognitive activity]. *International Scientific Journal "Education and Science"*, 1(30), 56–60. [in Ukrainian]
- Pavelkiv, R. V. (2015). *Vikova psykhohohiia : pidr. 2-he vyd., ster. [Age psychology : 2nd ed., ster.]*. Kyiv : Kondor. [in Ukrainian]
- Spivak, L. M. (2018). *Diahnostyka i korektsiia «Ia-kontseptsii» molodshykh shkoliariv z nyzkym rivnem navchalnykh dosiahnen : navch. posib. 3-tie vyd. [Diagnosis and Correction of "I-concept" of Younger Students with Low Level of Academic Achievement : textbook 3rd edition.]*. Kyiv : Karavela. [in Ukrainian]
- Bai, B., Guo, W. (2021). Motivation and self-regulated strategy use : Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25(3), 378–399. <https://doi.org/10.1177/1362168819859921>
- Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257–276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>

**PRIORITY LEARNING MOTIVES AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS
IN THE TIME OF WAR****Oksana Romanova**

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of
Preschool and Primary Education
Khmelnyskyi Regional Institute of Postgraduate Education
<https://orcid.org/0009-0001-5298-3788>

Liubov Spivak

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Open International University of Human Development "Ukraine"
<https://orcid.org/0000-0002-3653-5432>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.342>

Abstract. *Formation of key competences of education throughout life is the main task of the modern educational sphere in Ukraine. The purpose of the article is to empirically investigate the priority learning motives of younger schoolchildren and adolescents in wartime. The learning motive is a factor in encouraging the individual to activity in this field. The empirical study has used a method of determining priority learning motives. Empirically revealed that, compared to adolescence, a fairly large and much larger number of younger schoolchildren was determined by the 1st and 2nd priorities for cognitive motives "I learn because I am interested" and "I learn because I want to know more". With the 3rd and 4th priority, a small number of respondents were found for these motives, with the 5th and 6th – missing or very small. A significant and larger number of younger schoolboy and schoolgirl and adolescent schoolboy and a small number of adolescent schoolgirl have given the 6th priority to the social motive "I learn because I am forced by parents". The missing or small number of the respondents determined the 1-5th priorities for this reason. Compared to younger schoolboy and adolescent schoolboy, a large and larger number of younger schoolgirl and adolescent schoolgirl have given the 1st priority to the social motive "I learn because it will then be easier for me to get a good job". To do this, the motive of the 2nd or 3rd priority has determined a much smaller number of respondents, the 4-6th is absent or insignificant. The more of the subjects has set the 5th and 6th priorities for the social motive "I learn because everyone is studying now". The smaller number of respondents has determined for this reason the 4th priority, no or minor – 1st-3th priorities. The social motif "I learn because the teacher likes" has given the 1st priority a much greater number of younger schoolchildren than adolescence. For this reason, a large number of respondents were recorded relative to the 4th, 5th and 6th priorities and are insignificant – for the 2-3rd priorities.*

Keywords: *learning motive, schoolboy, schoolgirl, younger schoolchildren, adolescence, general secondary education institution.*

Стаття надійшла до редакції 20.04.2023 р.

УДК 159.9.072.533:316.61

Ставицький Олег

доктор психологічних наук, професор кафедри суспільних дисциплін
Національного університету водного господарства та природокористування
<https://orcid.org/0000-0002-0792-5036>

Ставицька Олена

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.324>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ: ОПИТУВАЛЬНИК СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ГАНДИКАП

Анотація. У статті визначено поняття симптомокомплексу гандикапу у людей, що мають інвалідність та представлено авторську методику діагностики цього комплексу. Представлена процедура стандартизації опитувальника, яка включає в себе перевірку його на валідність, надійність та репрезентативність. Методика складається із 151 питання, які спрямовані на діагностику гандикапу, як психологічного комплексу особистості, що зумовлює неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності через наявну фізичну або фізіологічну ваду. Анкета має 7 шкал, які дозволяють проаналізувати структуру, прояви й особливості симптомокомплексу гандикапу та виявити ступінь його вираженості. Опитувальник розрахований на роботу з інвалідизованими особистостями, які не мають відхилень розумового розвитку. Анкета може використовуватись для діагностики людей різних вікових груп, починаючи зі старшого шкільного віку, що мають різні форми інвалідності. Питання опитувальника розривають зміст семи діагностичних показників – шкал: «Зніяковілість», «Депресія», «Тривога», «Страх», «Відраза до себе», «Неприйняття себе», «Самоізоляція». Обстеження може проводитись в усній чи в письмовій формі, в залежності від нозології інвалідизованого. Воно також може бути як індивідуальним, так і груповим. Обстеження не має обмежень в часі, але в основному розраховано на 20-30 хвилин.

Ключові слова: особистість, діагностика, гандикапізм, симптомокомплекс гандикап, інвалідизовані, валідність, надійність, репрезентативність, дослідницькі шкали.

Постановка проблеми. Людина, яка отримала інвалідизацію, все ж залишається соціальною істотою: вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з працівниками медицини, сфери обслуговування тощо. Враховуючи те, що в Україні до початку повномасштабного вторгнення військ агресора кожна десята людина мала статус інваліда, то враховуючи воєнні дії, економічну, соціальну, ситуацію, то тенденція щодо росту цього показника нажаль невтішна. Не помічати взаємодію членів суспільства з інвалідизованими стає неможливо.

Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упереджень та деструктивних установок, особливо небезпечним є гандикапізм, що характеризується негативним ставленням до інвалідизованих.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Лукашевич (2008), Базиленко (2010), Богданов (2002), Бочелюк (2011) та інші дослідники стверджують, що вплив фізичного дефекту зумовлює виникнення домінуючих негативних емоційних станів, які призводять до

Випуск 20, 2023. Збірник наукових праць РДГУ

зміни певних рис характеру людини, її «Я-концепції». Особистісні зміни під впливом хвороби досліджувались Гольдшейном (2003), Лурією (2002), Гошовським (2005), Засекіною (2007), Клопотою (2008), Бондаренко (2008) та ін. Вони вказували, що інвалідизуючий вплив можна вивчати завдяки дослідженню внутрішньої картини хвороби, що відображує суб'єктивне значення наявної вади для особистості, її вплив на усвідомлення свого благополуччя, місця в соціумі та значущості власного «Я».

Категорія «симптомокомплекс гандикап» це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей інвалідизованих ускладнює процес адаптації, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Виготський (1995) називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю». Симптомокомплекс гандикапу – це індивідуальне, внутрішнє неприйняття себе інвалідизованим, деформований образ «Я» внаслідок негативних впливів соціальних установок. Комплекс гандикапу трактується нами як властивість, новоутворення психіки, що проявляється у зменшенні соціальної активності, обмеженні кола спілкування неповносправного, зміні самооцінки та самоствавлення, яке набуває негативного характеру (Ставицький, 2013).

Інвалідність не обов'язково передбачає наявність симптомокомплексу гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість з іншими, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції. З іншого боку, інвалідизований може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованим, мати можливості для самореалізації. Тут інвалідність не є характеристикою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» індивіда, та, зазвичай, не впливає на спосіб її життя й специфіку самоствавлення.

Симптомокомплекс гандикапу є властивістю особистості, яка формується під впливом усвідомлення інвалідності, що руйнує життя, не залишаючи в ньому сенсу, та супроводжується негативними переживаннями, деструктивними оцінками себе і соціуму.

Психологічну структуру та модель симптомокомплексу гандикапу ми розкривали у ряді своїх наукових публікаціях (Ставицький, 2013), тому тут зупинимось на питанні діагностики наявності/відсутності у людини з особливими потребами такого новоутворення.

Мета статті. Представлення авторської методики діагностики симптомокомплексу гандикап, яка дозволить визначити рівень вираженості у інвалідизованої людини цього комплексу, його проявів та впливу на життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Анкета складається з 151 питання, спрямованих на діагностику гандикапу. Вона має 7 шкал: «зніжковілість», «депресія», «тривога», «страх», «відраза до себе», «неприйняття себе», «самоізоляція» та розрахована на роботу з інвалідами, які не мають відхилень розумового розвитку.

Стандартизація методики полягала у визначенні її валідності, надійності та репрезентативності.

Валідність (табл. 1), надійність (табл. 2) та репрезентативність (табл. 3), опитувальника визначалась через порівняння показників виділених шкал зі шкалами відомих, вже стандартизованих та апробованих методик, а саме: дані за шкалою «Зніжковілість» порівнювались з показниками методики «Диференційні шкали емоцій» (К. Ізард); показники за шкалою «Депресія» порівнювались з показниками шкали депресія (D) методики ММПІ; шкала «Тривога» аналізувались через порівняння з шкалою психастенії (Pt) методики ММПІ; дані за шкалою «Страхи» співвідносились із показниками за тестом тривоги (Шинін); показники за шкалою «Відраза до себе» порівнювались з даними методики дослідження самоствавлення (С. Р. Пантілеєв); дані за шкалою «Неприйняття себе» порівнювались з показниками, отриманими за шкалою «Самоприйняття» теста-опитувальника самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв);

показники за шкалою «Самоізоляція» співвідносились із шкалою «Самозвинувачення» теста-опитувальника самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв).

Таблиця 1

Перевірка надійності опитувальника

№ з/п	Критерії оцінки	Коефіцієнт кореляції Спірмена
1	Зняжовілість	$r = + 0,467 (p \leq 0,05)$
2	Депресія	$r = + 0,388 (p \leq 0,05)$
3	Тривога	$r = + 0,462 (p \leq 0,05)$
4	Страх	$r = - 0,445 (p \leq 0,05)$
5	Відраза до себе	$r = + 0,366 (p \leq 0,05)$
6	Неприйняття себе	$r = - 0,454 (p \leq 0,05)$
7	Самоізоляція	$r = + 0,277 (p \leq 0,05)$

Таблиця 2

Перевірка надійності опитувальника

№ з/п	Критерії оцінки	Коефіцієнт кореляції t-Кендалла
1	Зняжовілість	0,32
2	Депресія	0,44
3	Тривога	0,67
4	Страх	0,54
5	Відраза до себе	0,38
6	Неприйняття себе	0,42
7	Самоізоляція	0,49

Таблиця 3

Перевірка репрезентативності опитувальника (за критерієм Колмогорова-Смірнова)

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт Asymp. Sig
1	Зняжовілість	0,054

2	Депресія	0,043
3	Тривога	0,067
4	Страх	0,048
5	Відраза до себе	0,052
6	Неприйняття себе	0,077
7	Самоізоляція	0,046

Отже, проведена перевірка дозволяє стверджувати, що опитувальник відповідає таким вимогам до психометричних процедур, як валідність, надійність і репрезентативність, та може бути використаний для об'єктивної діагностики симптомокомплексу гандикапу в інвалідизованих людей.

Опис методики

Опитування може проводитись в усній чи у письмовій формі, в залежності від нозології інвалідизованого. Воно також може бути як індивідуальним, так і груповим. Обстеження не має обмежень у часі.

За кожен відповідь присвоюється бал: «так» – 2; «не можу визначитись» – 0; «ні» – 1. Чим нижчий сумарний бал за шкалою, тим меншою мірою проявляється комплекс гандикапу у конкретної особистості.

Таблиця 4

Розподіл сумарних балів за шкалами

Шкала	Рівень прояву		
	високий	середній	низький
Зніяковілість	30 – 42	15 – 29	0 – 14
Депресія	66 – 98	33 – 65	0 – 32
Тривога	24 – 34	12 – 23	24 – 34
Страх	18 – 26	9 – 17	0 – 8
Відраза до себе	22 – 32	11 – 21	0 – 10
Неприйняття себе	20 – 28	10 – 19	0 – 9
Самоізоляція	22 – 30	11 – 21	0 – 10

У результаті використання ключа дослідник розподіляє отримані дані:

1. «Зніяковілість». Високі показники – інвалідизований відчуває значний психологічний дискомфорт через свою ваду, нездатен відгородитися від думок про неї, та вважає, що оточуючі звертають увагу саме на неї, а не нього. Така людина почуває себе замкнуто, невпевнено в присутності інших та прагне обмежити свою соціальну активність. Середні показники – людина зосереджується на власній ваді та відчуває свою

неповноцінність лише в окремих ситуаціях взаємодії. У неї рідко виникає бажання обмежити свої контакти. Низькі оцінки характеризують людину впевнену в собі, здатну вільно почувати себе в суспільстві. При взаємодії з оточуючими вона не відчуває дискомфорту.

2. «Депресія» високі показники – схильність людини переживати депресивні стани, відчувати внутрішню напруженість, тривогу та неспокій. Інвалідність розцінюється як постійно діюча психотравмуюча ситуація. Думки про власну неповноцінність носять нав'язливий характер. Середні показники – свідчать про появу депресії в окремих ситуаціях, що сприймаються як стресові. Низькі показники характеризують людину як впевнену в собі, вільну від тривог та переживань щодо своєї інвалідності. Вона відчуває себе комфортно та радіє життю не звертаючи уваги на ваду.

3. Високі показники за шкалою «Тривога» дозволяють охарактеризувати людину як підвладну негативним думкам та переживанням стосовно власної інвалідності. Вада сприймається як визначальна характеристика. Така особистість невпевнена у майбутньому та бачить своє життя в «сірих тонах». Вона вважає, що саме інвалідність не дозволяє їй почуватися щасливою та впевненою в собі, думає, що інші люди не зможуть до неї добре ставитись та сприймати як повноцінну особистість. Середні показники свідчать про незначні прояви тривожності, що носять ситуативний характер та зумовлюються особливостями взаємодії. Низькі оцінки характеризують людину як орієнтовану на взаємодію з соціумом, відкриту для нового досвіду. Людина очікує від життя приємних сюрпризів, переконана, що в неї все буде добре, сповнена оптимістичних думок. Тривожність їй не притаманна.

4. Високі оцінки за шкалою «Страх» – людина знаходиться під впливом негативних переживань та емоцій, не знає, як їй жити далі, сповнена відчаю та страху перед майбутнім. Життя розцінюється як марне, наповнене смутком та тривогою. Через нав'язливий страх людина прагне уникати контактів з оточуючими, хоча страждає від самотності. Середні показники свідчать про появу страху в окремих стресогенних ситуаціях. Страх не має нав'язливого характеру та практично не позначається на соціальній активності індивіда. Низькі показники за даною шкалою характеризують особистість як вільну від негативних емоцій та переживань стосовно власної вади. Така людина не боїться відкритись оточуючим, отримати від них негативну оцінку. Вона здатна до саморозвитку, прагне активно контактувати та взаємодіяти з оточуючими.

5. Високі показники за шкалою «Відраза до себе» є яскравим проявом комплексу гандикапу, оскільки характеризують негативне самоставлення інвалідизованого, свідчать про наявність у нього комплексу неповноцінності. Така людина вважає, що вона значно відрізняється від інших через наявну ваду, не може бути прийнятою соціумом та заслуговує на зневагу, презирство й ворожість до себе. Середні показники свідчать про тенденцію до заниження індивідом своєї самооцінки та власної значущості. Така людина акцентує увагу на своїх недоліках й не бачить власних позитивних рис. Низькі показники вказують на позитивне самоставлення особистості, відсутність у неї комплексу неповноцінності. У такої людини адекватна самооцінка, вона здатна оцінити як свої недоліки, так і сильні сторони, в неї розвинена самоповага та саморозуміння.

6. Високі оцінки за шкалою «Неприйняття себе» – людина не здатна адекватно себе оцінити, сформулювати думку про себе поза уявленням «Я-інвалід». Вона не має ресурсів для підняття власної самооцінки, зміни суджень про себе. Від оточуючих вона очікує неприйняття. Переважає зневажливе ставлення до себе, самовідторгнення. Середні показники вказують на можливість різносторонньої оцінки особистістю себе. В одних випадках може проявлятися самоприйняття, в інших – самовідторгнення. Можливе також амбівалентне ставлення до себе. Низькі значення свідчать про позитивне ставлення людини

до себе, прийняття себе з усією різноманітністю наявних ознак. Такій людині притаманна адекватна самооцінка.

7. За шкалою «Самоізоляція» високі оцінки вказують на прагнення людини відгородитися від соціуму, постійне очікування негативних оцінок з боку оточуючих, ворожості, дискримінації, неприйняття. Вона перебуває в постійному очікуванні глузувань та насмішок, викликаних наявною вадою. Середні показники за шкалою – людина відкривається найближчому оточенню та людям, яких добре знає й від яких не очікує негативних впливів. Від решти людей ізолюється, намагаючись зберегти внутрішній спокій. Низькі показники дозволяють охарактеризувати особистість як відкриту, комунікабельну та дружню. Вона не боїться встановлювати нові контакти, заводити багато знайомств, проявляє значну соціальну активність. Інтерпретація здійснюється на основі отриманих кількісних даних та якісного аналізу матеріалу.

Таблиця 5

**Перелік тверджень опитувальника «Діагностика симптомокомплексу гандикап»
(авт. О. Ставицький)**

№	Твердження опитувальника	№	Твердження опитувальника
1	Я почуваю себе невпевнено, коли знаходжусь в центрі уваги великої групи людей.	77	Я почував би себе спокійно та впевнено, якби не був інвалідизованим.
2	Я відчуваю, що в мене низький соціальний статус.	78	Останнім часом тривога не залишає мене.
3	Я дискомфортно почуваю себе у більшості ситуацій соціальної взаємодії.	79	У мене бувають періоди сильного занепокоєння.
4	Я відчуваю зніяковілість у нових, незнайомих ситуаціях. 5.	80	Я почуваю себе невпевнено.
5	Часто виникає необхідність постояти за себе.	81	Якби я міг позбутись тривоги, то почував би себе впевнено і комфортно.
6	Я невпевнено почуваю себе, коли мене оцінюють	82	Мої нерви нестійкі.
7	Я ніяковію, коли знаходжусь в центрі уваги невеликої групи людей.	83	Тривогу в мене викликає подія, на яку б інший взагалі не звернув увагу.
8	Я невпевнено почуваю себе, коли залишаюсь на одинці з представником протилежної статі.	84	Не можу впоратися з несподіваними нападами тривоги.
9	Я безпорадний.	85	Я майже завжди почуваю себе нещасним.
10	Мені дискомфортно, коли знаходжусь у невеликій групі людей, що зібралась для вирішення конкретної ситуації.	86	Думки про труднощі, що мене очікують, вводять мене в депресію.
11	Я невпевнено почуваю себе, коли залишаюсь на одинці з представником своєї статі.	87	Я постійно відчуваю загрозу.
12	Я відчуваю зніяковілість, коли потрапляю до групи незнайомих людей.	88	Через тривогу я не можу ні на чому зосередитись.
13	Мені дискомфортно в групі людей протилежної статі.	89	Життя пов'язане для мене з напругою.
14	Я ніяковію при спілкуванні з людиною, яку поважають за компетентність.	90	Я не зможу почувати себе повноцінною людиною.

Психологія: реальність і перспективи

15	Я невпевнено почуваюсь при взаємодії з людиною, яку поважають.	91	Боюсь, що мені не вистачить сил адаптуватись у соціумі.
16	Мені ніяково, коли я перебуваю в групі людей своєї статі.	92	Мені сняться страхіття, де наді мною знущаються.
17	Я відчуваю зніяковілість, коли спілкуюсь з родичами.	93	Боюсь, що люди не хочуть зі мною спілкуватися.
18	Я невпевнено себе почуваю при спілкуванні зі старшими людьми.	94	Я не зможу працювати на рівні з іншими людьми.
19	Я ніяковію, коли спілкуюсь з друзями.	95	Я відчуваю сильне занепокоєння та тривогу, коли думаю про свою інвалідність.
20	Я відчуваю дискомфорт при взаємодії з дітьми.	96	Боюсь, що моє життя не складеться так, як би мені хотілось.
21	Я відчуваю зніяковілість, коли спілкуюсь з батьками.	97	В голову приходять неприємні думки.
22	Я часто відчуваю смуток через свою інвалідність.	98	Життя для мене втратило сенс.
23	Я відчуваю відразу до себе.	99	Я відчуваю смуток коли думаю про майбутнє.
24	Я заслуговую на презирство.	100	Почуття страху не покидає мене навіть у звичайні дні.
25	Моя інвалідність викликає у мене гнів.	101	Не можу позбутися почуття страху.
26	Я постійно відчуваю страх.	102	Страх переслідує мене.
27	Я втомився бути не таким, як всі.	103	Якби не почуття страху, я міг би насолоджуватись життям.
28	Я відчуваю провину, через те, що не зміг вберегтись від інвалідності.	104	Боюсь, що я заслужив на те, щоб бути інвалідизованим.
29	Власна інвалідність бентежить мене.	105	Ніхто ніколи не полюбить мене, тому що я інвалідизований.
30	Я постійно засмучений.	106	Іноді я сам до себе почуваю відразу.
31	Я відчуваю до себе ворожість.	107	Глибоко в душі я хотів би, щоб зі мною сталося щось погане.
32	Я відчуваю загрозу, небезпеку.	108	Я часто відчуваю до себе ворожість
33	Я відчуваю самотність, розгубленість, ізольованість, відторгненість.	109	Мені здається, що я ні на що не здатний.
34	Я відчуваю загрозу самоповазі, власну неадекватність.	110	Часом я себе ненавиджу.
35	Мене хвилюють думки про загрозу, небезпеку, яка нависла наді мною.	111	Я не заслуговую на позитивне ставлення до себе.
36	Я часто думаю про смерть, самотність.	112	Якби не інвалідність, моє життя склалося б зовсім по-іншому.

Психологія: реальність і перспективи

37	Я здійснюю такі вчинки, які шкодять моїй самоповазі.	113	Я сам собі непримний.
38	Я схильний до ірраціональних дій.	114	Інші люди мене не люблять – і правильно роблять.
39	Я постійно перебуваю в стані нервової напруги.	115	Я не заслуговую на любов та підтримку.
40	Я відчуваю власну неадекватність, невпевненість.	116	Я відчуваю себе нікчемом.
41	Я відчуваю сором через власну інвалідність.	117	Я нічого не можу зробити як слід.
42	Я постійно думаю, як себе захистити.	118	Я міг би бути приємною людиною, якби не моя інвалідність.
43	Я прагну взяти все під контроль	119	Я погана людина.
44	Я не здатний зрозуміти власні емоції.	120	Моя зовнішність у мене самого викликає відразу.
45	Я схильний до панічних станів	121	Думаю, що мене невіпадково настигло нещастя.
46	Власна інвалідність викликає у мене розгубленість та конфуз.	122	Я був доброю людиною до того, як став інвалідизованим.
47	Відчуваю образу, через те, що саме я став інвалідом.	123	У мені немає позитивних рис.
48	Я відчуваю зняквовілість, незручність, коли думаю про свою інвалідність.	124	Мене немає за що любити.
49	Я постійно думаю про відмінність свого життя від життя здорових людей.	125	Якби я не був інвалідом, то подобався б собі набагато більше.
50	Я часто думаю про причину, що викликала мою інвалідність.	126	Я бачу в собі лише недоліки.
51	Я прагну взяти під контроль своє життя.	127	Я не викликаю в інших цікавості, тому що нецікавий навіть для себе.
52	Я постійно відчуваю смуток.	128	Я не відчуваю поваги до себе.
53	Я відчуваю страх при взаємодії з іншими людьми.	129	Іноді, коли я думаю про свою ваду, то починаю ненавидіти себе.
54	Спілкування з іншими людьми не приносить мені задоволення.	130	Якби я міг, то багато що в собі змінив би.
55	Коли я думаю про свою інвалідність, то відчуваю агресію до себе.	131	Навряд чи хтось хотів би бути на мене схожим.
56	Я постійно перебуваю в стані роздратування, напруженості.	132	Я дуже низько себе оцінюю.
57	Я відчуваю неприязнь та відразу до себе.	133	У мені є достатньо таких рис, що викликають до мене ворожість.
58	Я не задоволений собою.	134	Я відчуваю до себе зневагу.
59	Усвідомлення інвалідності приносить смуток та страждання.	135	Я не можу себе поважати.

Психологія: реальність і перспективи

60	Я відчуваю відразу до себе.	136	Важко це визнавати, але інвалідність зробила мене недружелюбним та злим.
61	Я постійно перебуваю в стані апатії, розчарованості.	137	Мені непріємно з'являтися на людях.
62	Я думаю, що оточуючі мене ненавидять, засуджують.	138	Мені комфортніше перебувати дома, ніж в людних місцях, де всі звертають увагу на мою ваду.
63	Я відчуваю ворожість до себе.	139	Я прагну ізолювати себе від соціуму.
64	Я гостро відчуваю власну неповноцінність.	140	Мені непріємно виконувати спільну діяльність зі здоровими людьми.
65	Я невпевнений у собі.	141	Через інвалідність я став нетовариським і замкнутим.
66	Я часто думаю про смерть.	142	Я не хочу спілкуватися зі здоровими людьми.
67	Я вважаю, що весь світ до мене несправедливий.	143	Краще бути на самоті, ніж вислуховувати насмішки оточуючих.
68	У мене виникає потреба у втечі і захисті.	144	Хоча я і почуваюсь самотнім, та все ж не прагну до спілкування.
69	Я розчарований в собі, відчуваю власну неспроможність.	145	Інвалідність не дає мені бути щасливим.
70	Я відчуваю, що не зробив всього, що міг, аби запобігти інвалідності.	146	У мене не виникає прагнення бути разом з усіма.
71	Я схильний до самозвинувачення.	147	Не хочу мати близькі стосунки з членами групи, до якої належу.
72	Я відчуваю сильну тривогу, коли думаю про своє майбутнє.	148	Неформальне громадське життя – не для мене.
73	Почуття тривоги не дозволяє мені проявити себе таким, яким я є насправді.	149	Прагну залишатись на самоті.
74	Я хвилююсь через те, що люди не приймуть мене в свою компанію.	150	Коли оточуючі добре до мене ставляться, я шукаю приховані мотиви цього.
75	Страх та тривога постійно переслідують мене.	151	У товаристві намагаюсь триматися осторонь.
76	Мене засмучують думки про моє життя.		

Таблиця 6

Ключ до методики «Діагностика симптомокомплексу гандикап»

Основні шкали опитувальника	№ тверджень	Основні шкали опитувальника	№ тверджень
1. Зніжковілість	1-21	6.Відразу до себе:	104-120
2. Депресія	22-71	7.Неприйняття себе:	121-135
3. Тривога	72-89	8.Самоізоляція:	136-151

4. Страх	90-103		
----------	--------	--	--

При використанні опитувальника рекомендується подавати питання реципієнту в змішаному порядку, не так, як показано у цій статті, що дасть можливість додатково оцінити ступінь відвертості опитуваного порівнюючи однотипні варіанти пропонуваніх тверджень.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підводячи підсумки, вкажемо на достатню ефективність представленої методики на практиці, про що свідчать результати її використання у підготовці дисертації на здобуття наукового ступеня та матеріали її впровадження у практику роботи ряду установ, діяльність яких пов'язана з роботою із інвалідизованими людьми.

Перспективи подальших розвідок питання психології комплексу гандикапу ми вбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції його проявів, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Базиленко, А. К. (2010). Ми-вони: до питання інтеграції осіб з функціональними обмеженнями здоров'я. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*, 16, 631-635.
- Богданов, С. (2002). *Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід*. Київ: Соломії Павличко "Основи".
- Бочелюк, В. Й. (2011). *Психологія людини з обмеженими можливостями*. Київ: ЦУЛ.
- Выготский, Л. С. (1995). *Проблеми дефектології*. Москва.
- Гольдштейн, А. (2003). *Тренінг умінь спілкування: Як допомогти проблемним підліткам*. Київ: Либідь.
- Гошовський, Я. (2005). *Деприваційні аспекти соціально-психологічної реабілітації людей з обмеженими можливостями*. Дрогобич: Коло.
- Засекіна, Л. (2007). *Особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності юнаків з особливими потребами і шляхи оптимізації їхнього інтелектуального розвитку*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки.
- Клопота, Є. А., Бондаренко, В. Г., Клопота, О. А., & Бондаренко, С. А. (2008). *Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти*. Запоріжжя: ЗНУ.
- Лукашевич, М. П., Коляденко, Н. В., Жуков, В. І., & Ковбаско, О. М. (2008). *Актуальні проблеми професійної самореалізації осіб з особливими потребами на ринку праці*. Київ: ІПК ДСЗУ.
- Лурія, А. Р. (2002). *Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека*. Москва: «Когито-Центр».
- Ставицький, О. О. (2013). *Гандикапізм: психологічний аналіз*. Рівне: Принт Хаус.

REFERENCES

- Bazylenko, A. K. (2010). My-vony: do pytannia intehratsii osib z funktsionalnymy obmezheniamy zdorovia [We-them: to the issue of integration of persons with functional health limitations]. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva*, 16, 631-635. [in Ukrainian].
- Bohdanov, S. (2002). *Sotsialnyi zakhyst invalidiv. Ukrainyskyi ta polskyi dosvid [Social protection of the disabled. Ukrainian and Polish experience]*. Kyiv: Solomii Pavlychko "Osnovy". [in Ukrainian].

- Bocheliuk, V. Y. (2011). *Psykhohohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Psychology of a person with disabilities]*. Kyiv: TsUL. [in Ukrainian].
- Vihotskyi, L. S. (1995). *Problemu defektolohyy [Problems of defectology]*. Moskva. [in Russian].
- Holdshstein, A. (2003). *Treninh umin spilkuvannia: Yak dopomohty problemnym pidlitkam [Communication skills training: How to help troubled teenagers]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Hoshovskyi, Ya. (2005). *Depryvatsiini aspekty sotsialno-psykhologichnoi reabilitatsii liudei z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Deprivation aspects of socio-psychological rehabilitation of people with disabilities]*. Drohobych: Kolo. [in Ukrainian].
- Zasekina, L. (2007). *Osoblyvosti movlennievo-myslennievoi diialnosti yunakiv z osoblyvymy potrebamy i shliakhy optymizatsii yikhnoho intelektualnoho rozvytku [Peculiarities of speech and thinking activity of young people with special needs and ways to optimize their intellectual development]*. Lutsk: Volynskyi natsionalnyi unyversytet imeni Lesi Ukrainky. [in Ukrainian].
- Klopota, Ye. A., Bondarenko, V. H., Klopota, O. A., & Bondarenko, S. A. (2008). *Intehratsiia molodi z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy v suspilstvo: hromadsko-pravovi, sotsialno-psykhologichni ta informatsiino-tekhnologichni aspekty [Integration of youth with limited physical capabilities into society: social-legal, social-psychological, and information-technological aspects]*. Zaporizhzhia: ZNU. [in Ukrainian].
- Lukashevych, M. P., Koliadenko, N. V., Zhukov, V. I., & Kovbasko, O. M. (2008). *Aktualni problemy profesiinoi samorealizatsii osib z osoblyvymy potrebamy na rynku pratsi [Actual problems of professional self-realization of persons with special needs in the labor market]*. Kyiv: IPK DSZU. [in Ukrainian].
- Luryia, A. R. (2002). *Pryroda chelovecheskykh konflyktov: ob'ektyvnoe yzuchenye dezorhanyzatsyy povedeniia cheloveka [The nature of human conflicts: an objective study of the disorganization of human behavior]*. Moskva: «Kohyto-Tsentr». [in Russian].
- Stavytskyi, O. O. (2013). *Handykapizm: psykhologichnyi analiz [Handicapism: a psychological analysis]*. Rivne: Prynt Khaus. [in Ukrainian].

**PSYCHOLOGICAL TOOLKIT:
QUESTIONNAIRE OF THE SYMPTOM COMPLEX OF HANDICAP**

Oleg Stavytskyi

Doctor of psychological sciences, professor at
the Department of Social Sciences
The National University
of Water and Environmental Engineering
<https://orcid.org/0000-0002-0792-5036>

Olena Stavytska

candidate of psychological sciences, associate professor at
the Department of General Psychology and Psychodiagnostics
Rivne State Humanitarian University
<https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.324>

Abstract. *The article defines the concept of the symptom complex of handicap in people with disabilities and presents the author's method of diagnosing this complex. The questionnaire standardization procedure is presented, which includes checking its validity, reliability and*

representativeness. The methodology consists of 151 questions, which are aimed at diagnosing handicap as a psychological complex of the individual, which causes rejection of oneself, a feeling of one's own inferiority due to an existing physical or physiological defect. The questionnaire has 7 scales that allow you to analyze the structure, manifestations and features of the handicap symptom complex and to reveal the degree of its severity. The questionnaire is designed for work with disabled individuals who do not have mental developmental disabilities. The questionnaire can be used to diagnose people of different age groups, starting from high school age, who have various forms of disability. Questionnaire questions break the content of seven diagnostic indicators - scales: "Embarrassment", "Depression", "Anxiety", "Fear", "Self-loathing", "Self-rejection", "Self-isolation". The standardization procedure is shown, which allows us to claim that the questionnaire meets such requirements for psychometric procedures as validity, reliability and representativeness, and can be used for objective diagnosis of the symptom complex of handicap in disabled people.

The examination can be conducted orally or in writing, depending on the nosology of the disabled person. It can also be both individual and group. The examination has no time limit, but is mainly designed for 20-30 minutes.

Sufficient effectiveness of the presented methodology in practice has been proven, as evidenced by the results of its use in the preparation of a dissertation for obtaining a scientific degree and the materials for its implementation in the work practice of a number of institutions whose activities are related to work with disabled people.

Keywords: *personality, diagnosis, handicapism, handicap symptom complex, disabled, validity, reliability, representativeness, research scales.*

Стаття надійшла до редакції 10.04.2023 р

УДК 159.922.6

Токарева Наталя

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i20.339>

АДАПТИВНІ СЦЕНАРІЇ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕСТАЛОГО СЬОГОДЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу феноменології самоздійснення особистості у сучасному соціокультурному просторі. Метою роботи обрано вивчення ресурсів адаптивних сценаріїв самоздійснення в несталих умовах суспільних криз. Автор детально аналізує характеристики процесу самоздійснення, означає в якості предиктора ефективного саморозвитку активні адаптивні сценарії особистості. Розглянуто маркери суб'єктивного благополуччя та усвідомлювані мотиви відповідальної поведінки респондентів. Вибірка була представлена 287 респондентами 15–22 років, які проживають на територіях України (183 особи) та Канади (104 особи, котрі є вимушеними переселенцями з України). Статистично підтверджено, що рівень усвідомлення психологічного благополуччя респондентів в Україні нижче, ніж у респондентів у Канаді, які вважають себе більш захищеними. Констатовано, що респонденти обох груп незадоволені станом міжособистісних взаємин та якістю власного життя. Доведено, що підлітки та юнаки в Україні обирають переважно адаптивні сценарії компенсаторного типу, зумовлені суспільними мотивами та мотивами морального самоствердження. Для респондентів за межами України більш властиві адаптивні сценарії, зорієнтовані на егоїстичне та прагматичне самоствердження, актуалізацію захисних механізмів мімікрії, спрямованої на виживання та самобереження. Зроблено висновок, що психологічний ресурс адаптивності школярів та студентів підлітково-юнацького віку імпліцитно залежить від рівня морального розвитку особистості та мотивації відповідальної поведінки на шляху до самоздійснення.

Ключові слова: самоздійснення, ідентичність, адаптація, адаптивні сценарії, психологічне благополуччя, підлітково-юнацький вік.

Постановка проблеми. Трансформаційні вектори сучасного соціального (соціально-політичного, соціально-культурного, особистісного) простору життєдіяльності української спільноти сповнені агресією, руйнацією, стражданням і втомою, що зумовлює радикальний розрив людини із минулим й сувору ревізію усіх культурних і філософських проєктів життєтворення. Переживання травматичних подій сьогодення позначається передусім на свідомості людини, спричиняє фрагментарність Я-концепції, переосмислення морально-етичних норм і стандартів. У хронотопі війни динамічна структура особистості моделюється у єдності вітальних та екзистенційних маркерів світосприймання й специфічної вибіркової активності; поліфонія екзистенційних сенсів, елімінація суб'єкт-об'єктних стосунків змістової сутності постмодернових поглядів на життя, ствердження безперервної полімодальності травматичного контенту диктують свої вимоги до варіативних сценаріїв проживання й усвідомлення життєвого досвіду – прийняття невизначеності й невідворотності жорстких реалій сьогодення.

Особливо нагальною проблема переосмислення сенсів життєтворення у сучасному соціальному просторі постає у площині особистісного становлення й самоздійснення осіб

підлітково-юнацького віку, що транслює ціннісні сценарії дорослішання та відповідальної ідентичності. На етапі дорослішання підлітки й юнацтво не лише гостро сприймають події навколишнього світу, а й намагаються інтерналізувати новий досвід, долучитися до напрацювання нових адаптивних наративів, реалізувати свій життєвий ресурс у ситуаціях форматування власних історій життєтворчості. У своєму прагненні осмислити континуум життя в умовах війни підлітково-юнацька спільнота через широкий контекст емоційних, когнітивних відкриттів вибудовує суб'єктивний досвід подвійної реальності у часовій послідовності (спогади, історії, автонаративи), що обумовлює смислову значущість інтерпретаційних схем подальшого самоздійснення.

Тож вважаємо актуальним осмислення маркерів адаптивних сценаріїв буття у травматичних вимірах динамічного хронотопу, усвідомлення резервів і можливостей самоздійснення особистості підлітково-юнацького віку із урахуванням сучасного наукового дискурсу.

Аналіз досліджень з проблеми. Дослідження особливостей самоздійснення особистості у вимірах соціокультурного простору стало посідає одне з центральних місць серед сучасних наукових дискурсів. Разом з тим концептуальне поле самоздійснення та самоідентифікації суб'єкта життєтворення все ще залишається полісемантичним і багатовимірним, залученим до теоретичних наративів різних парадигм у філософській антропології (Буш, 1985), соціології (Єресько, 2021; Костенко, 2021; Лобанова, 2009; Шульга, 2018 та ін.) та психології (Клименко, 2019; Кокун, 2013; Максименко, 2021; Титаренко, 2003; Токарева, 2015; 2021 та ін.). Тож задля плідного проєктування означеного поняття на реалії сучасного світоустрою варто зважати на дискусійний характер наукової риторики у сегменті аналізу самоздійснення як динамічного, фрагментарного новоутворення епохи дорослішання.

У найбільш широкому розумінні самоздійснення розглядається як екзистенційний вимір генези буття, що дозволяє людині реалізувати духовну компоненту особистісної структури; екзистенційне самоздійснення (*Self-fulfillment*) скеровує пізнавальну активність особистості у глибини власного «Я», спонукає до осмислення суб'єктивних цінностей, життєвих перспектив, можливостей подолання суперечностей людського існування, означає автентичність та цілісність існування особистості у вимірах життєвих подій і моральних виборів (Клименко, 2019; Кокун, 2013). Самоздійснення людини (процес та/або стан) констатує існування віднайденної ідентичності суб'єкта життєтворення.

Фундаментальними умовами екзистенції науковою спільнотою визнається мотиваційна система, покладена в основу вибору життєвих стратегій людини. Згідно із твердженням Клименко (2019) ключовим концептом екзистенційної теорії самоздійснення є персональне буття суб'єкта життєтворення – *Personsein* – динамічний процес, що базується на подвійному співвіднесенні зовнішнього (відкритого й публічного) та внутрішнього (індивідуального, інтимного) вимірів буття. Становлення *Person* орієнтоване на утвердження здорової (критичної, проте адекватної) внутрішньої самоцінності особистості у площині спілкування із зовнішнім світом, можливість реалізувати свій життєвий сценарій автентично, у гармонії із собою.

За визначенням Кокуна, особистісне самоздійснення постає як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя» (Кокун, 2013).

Аналіз наукової літератури (Клименко, 2019; Кокун, 2013; Костенко, 2021 та ін.) дозволяє виокремити такі ознаки особистісного самоздійснення:

- наявність у людини власного проєкту (стратегії) життя та розуміння сценаріїв його реалізації у континуумі адекватної ідентичності;
- наявність вираженої потреби у саморозвитку, самовдосконаленні;

- усвідомлення ресурсних можливостей досягнення поставлених життєвих цілей та їхнього особистісного потенціалу;
- визнання особистісних досягнень людини соціальним оточенням;
- динамічність та гнучкість сценаріїв життєтворення – постійне переосмислення життєвих цілей відповідно до запитів соціокультурного середовища, архітектури адекватно визначеного поля докладання власних зусиль та збільшення ресурсних можливостей людини;
- наявність специфічно-суперечливого стану, в якому, з одного боку поєднана задоволеність від наявних життєво-особистісних досягнень, а з іншого – дефіцитарність у їх оцінюванні (бачення векторів подальшого розвитку, варіювання життєвих сценаріїв та саморозвитку).

Водночас варто враховувати, що в умовах перенасиченого емоційними травматичними подіями суспільного та соціокультурного простору самоздійснення особистості суттєво ускладнюється. Ще на початку ХХІ століття, розглядаючи феноменологію соціальних змін як травмивні події, знаний польський соціолог П. Штомпка підкреслював, що вони спричиняють порушення звичного способу думок і дій, часто трагічно змінюючи життєвий світ людей, їхні моделі поведінки та мислення (Штомпка, 2001). Особливо рельєфно це можна спостерігати у нинішніх умовах існування людства. За визначенням професора Шульги, соціальні катаклізми обумовлюють глобальний «збій соціальної матриці» (Шульга, 2018) життєтворення.

Згідно із умовиводами професора, доктора соціологічних наук Н. В. Костенко, сучасне суспільство постає перед викликами нової нормативності ідентичності особистості, спричиненої обмеженою мобільністю, етатизацією цифрових стратегій, таргетованістю особистісних та соціально-політичних домагань; ідентичності суб'єктів несталого сьогодення (що є, як нам видається, особливо актуальним на етапі дорослішання) «цілком очевидно вписуються в контексти глобальних комунікацій, що примножуються, все більш інтенсивних потоків фінансів, товарів, інформації, технологій і, звичайно ж, людей, які переміщуються у світі, утворюючи безперервні міграційні потоки» (Костенко, 2021: 134).

Посилюється у сучасному соціопросторі й континуум невизначеності – патерн соціальної реальності, пов'язаний зі сприйняттям зруйнованих та/або змінених стабільних соціальних структур (Єрескова, 2021: 65). Невизначеність існування помітно посилилася у складних, кризових умовах життя, спричинених спочатку вірусною пандемією, а нині – трагічними подіями, пов'язаними із війною в Україні. Звичний глобальний порядок світоустрою у кризових умовах «ненормотипової буденності» проблематизується на тлі змін в соціокультурних, інформаційних, морально-етичних режимах життєтворення, вимушеної закритості національних територій. Це зумовлює нав'язаний контент тестування нових моделей рефлексивно-комунікативних інтаракцій, як масштабних, так і локальних у своєму здійсненні.

У несталому, сповненому стресовими тригерами сьогоденні, як наголошує Н. В. Костенко, виникають парадокси, подібні до того, що існують відкриті можливості винаходження автобіографічного (індивідуального) виходу з існуючого «соціально сфабрикованого безладу», які обіцяють, що людина здатна стати ким завгодно в будь-якій спільноті, реалізуючи певний сценарій життєвого циклу, але прагнення цього часто виключає можливість бути самим собою (Костенко, 2021: 134). Означене, поза сумнівом, вимагає від особистості особливої політики самоздійснення, котра не має однозначних настанов і продуктивних рішень. І це можна зрозуміти, оскільки адаптивні життєві сценарії у несталих кризових умовах життєтворення орієнтовані передусім на уникнення невизначеності (Костенко, 2021; Лобанова, 2009; Титаренко, 2003; Токарева, 2021).

Зважаючи на суттєві концептуальні розбіжності (попри повсякденність і широку

живаність) у розумінні поняття «адаптація» (від лат. *adaptation* – *приспосовувати*), вважаємо необхідним уточнити базові психологічні маркери феноменології адаптивності. Досить поширеними у соціологічному та соціально-психологічному науковому просторі є тлумачення адаптації як пристосування самоорганізованих систем до умов середовища, яке змінюється. У соціально-психологічному континуумі поняття адаптації широко трактується як засіб збереження ідентичності особистості, а отже розуміється як реактивна поведінка, пов'язана із пристосуванням до навколишнього середовища: прийняттям соціальних норм, усвідомленням соціальних очікувань, які супроводжують життя кожної людини відповідно до її віку і статі та зумовлюють контексти взаємодії із соціальними групами. Разом з тим психологічна адаптація (що є невід'ємною складовою соціальної адаптації згідно із тлумаченням Ольшанського) характеризується активністю особистості й «виступає як єдність акомодатії (засвоєння правил середовища, «уподібнення» йому) і асиміляції («уподібнення» собі, перетворення середовища)» (цит. за: Лобанова, 2009: 4). Тож визнання можливостей реалізації активних сценаріїв адаптивної поведінки є принципово важливим предиктором розуміння феноменології соціально-психологічної адаптації особистості у період суспільних криз.

Суттєвими ознаками адаптаційних процесів вважаємо безперервність, дискретність: вектори адаптаційної поведінки набувають більшої інтенсивності виявлення у складних, непередбачуваних умовах, котрі «за межами буденності» (Титаренко, 2003) спонукають людину до переосмислення життєвих сценаріїв. Глобальні кризи значно ускладнюють процеси адаптації, тому що не лише порушують (а іноді й взагалі руйнують) суб'єктивний життєвий простір конкретної людини, але й спричиняють виникнення поліфуркаційного середовища (Лобанова, 2009), в якому одночасно можуть співіснувати різні системи цінностей та різні моделі життєтворення.

У площині осмислення полівекторних парадигм аналізу наукових наративів самоздійснення суб'єктів життєтворення ми цілком погоджуємося із визнанням професора Костенко (2021: 135), що будь-які артикуляції з приводу індивідуальних та групових ідентичностей, форматів визнання сценаріїв ефективного самоздійснення продукують контексти множинності, які можна синтезувати з різних перспектив. Дотичною до теми нашого дослідження слід вважати концепцію множинних режимів залучення особистості до життєвих випробувань (Л.Тевено), – від публічних до суб'єктивних; інспіровані кризовими умовами реалізації власних сценаріїв самоздійснення такі життєві випробування супроводжуються переживаннями, осмислюються, викликають спонтанні, афективні та/або рефлексивні, усвідомлювані реакції людей. (цит. за: Костенко, 2021: 135). В першому наближенні предикторами самоздійснення за таким сценарієм є здатність особистості до управління смислами життєвих планів, їх співвіднесення з цінностями та мотиваційними алгоритмами; ступінь обізнаності і сприйнятливості суб'єкта до інформації, гнучкість засвоєних інтерпретаційних схем; вміння конструктивно розпоряджатися психічними ресурсами, особистісним культурним капіталом; досвід адаптивної поведінки.

Водночас вартує уваги й той факт, що форматування адаптивних сценаріїв самоздійснення в умовах ситуації невизначеності супроводжується своєрідними тенденціями розгортання сучасного соціокультурного простору:

- амбівалентність одночасних ціннісних обґрунтувань дії прагненням до індивідуальної свободи і колективного блага, забезпеченого державою;
- перетворення факту легітимного громадянства в простір афективного досвіду, викликаного жорстким регулюванням мобільності;
- загострення екзистенційної тривожності з її культурно підготовленими патернами, що робить культуру колективною відповіддю на унікальне людське осмислення власної кінцевості;

- поява модифікацій «вразливих верств і осіб», які не підпадають під звичні асоціації з малопробитковими групами літнього віку або переміщеними особами без статусу (Костенко, 2021: 135).

Відображення психікою сучасних маркерів соціокультурного простору самоздійснення характеризується розгортанням суперечливого континууму, який можна було б назвати «ною нормальністю страждання і справедливості» (Chouliaraki, 2021), що затверджується новою логікою афективної комунікації та множинними алгоритмами сегментації поведінкових сценаріїв (традиційних та пост-сучасних).

Оволодіння адаптивною поведінкою особистості у жорстких реаліях ситуації невизначеності охоплює стадії соціально-психологічного шоку, мобілізації адаптивних резервів (і передусім – суб'єктних ресурсів) та відповіді на виклики соціального середовища. Втім у кожному конкретному випадку адаптивний сценарій самоздійснення може варіюватися; серед найбільш поширених доречно згадати такі сценарії пристосування до змінного середовища:

- алопластична адаптація, реалізація якої обмежується психологічним переосмисленням ситуації самоздійснення: індивід усвідомлює необхідність інноваційних змін у поведінково-діяльній сегменті власного життя, проте не сприймає і не визнає нових стандартів життєустрою, використовуючи в якості орієнтирів власні цінності та досвід;

- пошук «зони комфорту», у здійсненні якого індивід терпимо ставиться до нових умов існування та нав'язуваних йому моделей поведінки, розглядаючи їх як прийнятні у змінених умовах життя (адаптація за принципом акомодатії);

- аутопластична адаптація, згідно з якою пристосування набуває асимілятивного характеру: індивід відмовляється від попередніх конструктів самоздійснення (цінностей, зразків та норм поведінки), орієнтуючись на нові моделі життєтворення (Лобанова, 2009).

Розглядаючи ресурсний потенціал адаптаційних сценаріїв самоздійснення, варто також констатувати імперативний, примусовий характер адаптації особистості до змінних умов існування у біфуркаційні моменти буття; життєві випробування у періоди суспільних криз тяжіють над адаптантом і змушують його виживати, змінюючи звичні стандарти поведінки, модифікуючи маркери соціальної (а іноді й особистісної) ідентичності, звичної тотожності власного Я із засвоєними сценаріями поведінки.

Означені вище концептуальні міркування не слід ігнорувати в зусиллях розрядити невизначеність поточних порядків самоздійснення суб'єктів життєтворення, вибудовуючи стратегії професійного психологічного супроводу особистості на етапі дорослішання із урахуванням режимів варіативного залучення підлітків та юнацтва і можливих способів легітимації їхніх домагань на адекватну соціальну номінацію. Сучасне суспільство постає як своєрідне «поле можливостей» соціальних суб'єктів, що намагаються віднайти ефективні сценарії самоздійснення.

Наше дослідження ми вважаємо однією зі спроб привернути увагу суспільства до необхідності цілеспрямованого моделювання досвіду самоздійснення підлітково-юнацької спільноти у несталому інформаційному просторі культури постмодернізму. **Метою** даної розвідки є вивчення корекційно-розвивального ресурсу адаптивних сценаріїв самоздійснення в несталіх умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задля уточнення теоретичних позицій аналізу адаптивних сценаріїв самоздійснення особистості в складних умовах біфуркаційних виборів нами було виконане емпіричне дослідження маркерів психологічного благополуччя осіб підлітково-юнацького віку, що проживають в різних соціокультурних умовах і потребують реалізації різного типу адаптивних сценаріїв.

Вибіркова сукупність була представлена 287 респондентами підлітково-юнацького віку (від 15 до 22 років), які проживають на територіях України (183 особи) та Канади (104 особи, котрі є вимушеними переселенцями з України). Вибіркова сукупність була сформована рандомно. Емпіричні дані були отримані шляхом індивідуального опитування респондентів (73 особи) та за допомогою Google-форми (214 осіб).

В якості психодіагностичного інструментарію були використані методики, що відрізняються високим ресурсним потенціалом:

- «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя BBC» (The Modified BBC Subjective Well-Being Scale (BBC-SWB)) (Pontin, Schwannauer, Tai, & Kinderman) (адаптація Карамушки, Терещенко, Креденцер) (Карамушка, 2023: 23–26);
- «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (Калюк, Савченко) (Карамушка, 2023: 26 – 30);
- Опитувальник виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної (Савчин, 2008).

Емпірична частина дослідження підтримувалася математичними методами: застосовувалися прості статистики (віднайдення середніх значень за вибірками, відсоткового розподілу, ранжування), однофакторний дисперсійний аналіз (апостеріорний критерій Шеффе), метод рангових кореляцій Спірмена та t-критерій рівності середніх Стюдента. Результати узагальнення отриманих шляхом опитування даних і констатованих середніх показників виявлення маркерів психологічного благополуччя респондентів підлітково-юнацького віку наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Узагальнені показники психологічного благополуччя респондентів

Маркери ознаки	Вибіркова сукупність	Респонденти в Україні (N = 183)	Респонденти у Канаді (N = 104)	Середні показники тестової норми	значення дисперсії
Середні показники виявлення ознаки за методикою «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя BBC»					
Суб'єктивне благополуччя		34,7	99,8	77 – 91	0,022
Субшкала «Психологічне благополуччя»		16,8	33,9	40 – 47	0,005
Субшкала «Фізичне здоров'я та благополуччя»		10,3	21	21 – 25	0,043
Субшкала «Стосунки»		6,7	15,6	17 – 20	0,360
Середні показники виявлення психологічного благополуччя за методикою «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)»					
Загальний рівень задоволеності життям		12	22,3	24 – 38	0,071
Задоволеність власним життям		10	20,5	20 – 28	0,320
Невдоволеність собою та розчарування в житті		22,6	19	17 – 22	0,038
Задоволеність відносинами з іншими		10,5	23	23 – 30	0,048

Аналіз та узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання психологічного благополуччя респондентів за допомогою субшкал «Модифікованої шкали суб'єктивного благополуччя (BBC – SWB)» доводять, що серед школярів та студентів підлітково-юнацького віку, котрі перебувають в Україні, маркери суб'єктивного сприймання власних стратегій життєтворення мають нижчий рівень виявлення (Табл.1). Більшість подій, що трапляються у житті підлітково-юнацької спільноти, розглядаються ними негативно; вони часто бувають зневірені у своїх ресурсах, у можливості отримати допомогу і підтримку від інших, переживають розчарування життям. Серед респондентів, які змушені були виїхати до Канади простежуються суперечливі тенденції: вони більшою мірою вважають себе захищеними, сприймають життєві умови як комфортні та безпечні для реалізації власних цілей і намірів (середні показники рівня суб'єктивного благополуччя у даній групі вище середнього). Водночас рівень психологічного благополуччя та маркери задоволення міжособистісними взаєминами серед респондентів даної групи нижчий за середній (як і серед підлітків та юнаків в Україні).

Інтерпретація отриманих значень за шкалами методики «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» засвідчила подібні тенденції: серед школярів та студентів в Україні фіксується низький рівень задоволеності життям (тим, що наразі відбувається, умовами життя): 41% опитаних респондентів низько оцінюють продуктивність своєї діяльності, яку вважають непривабливою (зокрема й навчання), проявляють невпевненість на шляху до успіху; 52% респондентів вибіркової сукупності в Україні засвідчують високий рівень виявлення показників за шкалою «Невдоволеність собою та розчарування в житті»: вони переживають внутрішню напругу, часто дратуються через даремне марнування часу; їм властиві ознаки категоричного мислення. 66% респондентів в Україні незадоволені відносинами з іншими, вони мріють про зміну кола спілкування, відчуваючи небезпеку і дискомфорт, що цілком зрозуміло в умовах війни на території України. Група юнаків-емігрантів більш задоволена своїм життям (47% респондентів засвідчили середній рівень задоволеності). Водночас вони також переживають негативні емоції, тривогу (56% респондентів), відчувають дискомфорт і незадоволеність своїми можливостями (53% респондентів). Проте ця група респондентів більш умиротворена спілкуванням з іншими; вони мають можливість бути більш відвертими і ширими у стосунках з іншими людьми, оцінюючи коло свого спілкування як безпечне і надійне (65% засвідчили середній рівень задоволення).

Дисперсійний аналіз (апостеріорний критерій Шеффе; значимість дисперсії є статистично достовірною на рівні $p \leq 0,05$) підтвердив значущість відмінностей між досліджуваними групами респондентів щодо осмисленого переживання психологічного благополуччя в умовах суттєвих змін життєвого простору. Варто також відзначити, що загальні дезадаптаційні наративи життєустрою респондентів вибіркової сукупності статистично не відрізняються у сегментах суб'єктивного оцінювання якості стосунків та задоволеності життям. Використання методу рангових кореляцій Спірмена (R_s) між факторами місця перебування респондентів та усвідомленням рівня психологічного благополуччя не виявило значних кореляційних зв'язків, що свідчить про загальну дезадаптованість підлітків та юнаків в умовах суспільної кризи; в Україні це може бути пов'язано із трагічними подіями, зумовленими війною і внутрішньою міграцією, тоді як у переселенців до зарубіжних країн адаптація центрована на кроскультуральних вимірах життєустрою.

Задля уточнення предикторів застосування адаптивних сценаріїв самоздійснення підлітково-юнацької спільноти в умовах глобальної суспільної кризи в Україні (відлуння якої переживається й у інших країнах світу) нами були розглянуті мотиви відповідальної поведінки респондентів; узагальнені показники психодіагностичного вимірювання та статистичного аналізу даних наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Узагальнені показники виявлення мотивів відповідальної поведінки
респондентами підлітково-юнацького віку**

Вибіркова сукупність Типи мотивів	Респонденти в Україні (N = 183)	Респонденти у Канаді (N = 104)	Значення дисперсії	р-значимість рівності середніх Стьюдента
	Середні величини та ранги виявлення			
Суспільні мотиви	15,3 (I)	12,3	0,002	0,043
Мотиви морального самоствердження	15,9 (I)	11,7	0,001	0,010
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	13,5 (III)	14,8 (II)	0,094	0,061
Мотиви самореалізації	14,2 (II)	13,3 (III)	1,927	0,710
Неспецифічні мотиви	12,2	12,1	1,045	0,621
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,8 (III)	7,4	2,445	0,645
Мотиви егоїстичного самоствердження	11,2	15,2 (I)	0,001	0,017
Мотиви спілкування	11,5	8,8	0,037	0,455
Мотиви виховання інших	13,4 (III)	13,5 (III)	1,968	0,128

Співставлення середніх величин та ранжування показників мотиваційного профілю відповідальної поведінки респондентів засвідчило домінування серед рушіїв активності підлітків та юнаків в Україні суспільних мотивів та мотивів морального самоствердження (I рангова позиція), що означають соціальну значущість обраних респондентами даної групи ціннісних орієнтирів, пов'язаних із інтеріоризацією суспільних норм поведінки. Вагому роль відіграють у респондентів даної групи мотиви самореалізації (II рангова позиція). Це дозволяє припустити, що школярі та студенти даної групи розглядають в якості поля самоздійснення активні адаптивні сценарії компенсаторного (що реалізуються за допомогою переключення функціональних режимів) типу, пов'язані із національними складовими самоздійснення – волонтерством, благодійністю, з іншими формами допомоги і самореалізації. Водночас для підлітково-юнацької спільноти властиві й мотиви, що супроводжують процеси дорослішання (Токарева, 2015; 2021): III рангову позицію посідають прагматичні мотиви, мотиви самопізнання та виховання інших.

Для респондентів, які знаходяться за межами України, більш властиві активні адаптаційні сценарії, пов'язані із вузько егоїстичним самоствердженням (I рангова позиція) та прагматичним самоствердженням (II рангова позиція), що обумовлюють актуалізацію захисних механізмів мімікрії, зорієнтованої на виживання та самозбереження («газардування» у термінології Лобанової (2009:8)). Мотиви самореалізації та мотиви виховання інших також відіграють важливу роль у реалізації профілю відповідальної поведінки респондентів даної групи.

Перевірка статистичної значимості емпіричних даних, уточнення напрямку і сили кореляційних зв'язків між маркерами мотиваційного профілю респондентів підлітково-юнацької вікової групи із використанням методу дисперсійного аналізу та t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок доводить, що у респондентів різних емпіричних груп статистично достовірно відрізняються середні величини виявлення суспільних мотивів (p -рівень $0,043 \leq 0,05$), мотивів морального самоствердження (p -рівень $0,010 \leq 0,05$); рівень

вираження означених мотивів є статистично значимо вищим у підлітків та юнаків, які залишаються в Україні. У виявленні мотивів егоїстичного самоствердження також виявлено статистично підтвержені відмінності між групами респондентів, проте даний маркер більш представлений у підлітків та юнаків, які виїхали за межі України.

У виявленні мотивів відповідальної поведінки інших типів у порівнюваних групах респондентів статистично достовірні значущі відмінності відсутні (p -рівень t -критерію Стьюдента $> 0,05$), тож можна говорити про загальну тенденцію недостатнього опанування підлітково-юнацькою спільнотою відповідальною поведінкою у площині реалізації потенційних можливостей власної суб'єктності. Однак відповідальна поведінка є необхідною передумовою ефективної адаптації та самоздійснення особистості у несталих умовах буття.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Стрімкий розвиток мультимодальних векторів сьогодення потребує переосмислення маркерів адаптивних сценаріїв буття людини, усвідомлення потенційних ресурсів самоздійснення особистості, і зокрема – у період дорослішання, в умовах системних змін. Особливої уваги наукової спільноти потребує дослідження адаптивних сценаріїв самоздійснення осіб підлітково-юнацького віку в ситуаціях невизначеності та суспільних криз.

Узагальнення результатів теоретико-емпіричного аналізу психологічних вимірів адаптації особистості до змінних умов буття дозволяє констатувати:

- особистісне самоздійснення суб'єкта життєдіяльності постає як усвідомлюваний саморозвиток, в процесі якого актуалізуються потенційні ресурси людини у різних сегментах життєдіяльності, що обумовлює форматування сценаріїв життєтворення у суб'єктивному просторі особистості;

- в умовах перенасиченого емоційними травматичними подіями суспільного та соціокультурного сьогодення самоздійснення особистості суттєво ускладнюється, тож необхідним предиктором моделювання перспективної стратегії буття слід вважати оптимальні адаптивні сценарії – безперервні, дискретні, активні;

- підлітки та юнаки в Україні обирають переважно адаптивні сценарії компенсаторного типу, зумовлені суспільними мотивами та мотивами морального самоствердження. Для респондентів за межами України більш властиві зорієнтовані на егоїстичне та прагматичне самоствердження адаптивні сценарії, механізмом яких є мімікрія, спрямована на виживання та самозбереження;

- психологічний ресурс адаптивності школярів та студентів підлітково-юнацького віку вважаємо імпліцитно залежним від рівня морального розвитку особистості та мотивації відповідальної поведінки на шляху до самоздійснення.

Представлені у даній статті матеріали є частиною авторського дослідницького проекту, що має за мету означення тенденцій самоздійснення особистості в несталих умовах суспільного розвитку. Отримані результати доповнюють представлені науковою спільнотою матеріали щодо варіативних сценаріїв успішної адаптації до змін.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у подальшому вивченні кроскультурних особливостей «образу власних змін» у сприйманні осіб різних вікових груп.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Буш, Г. Я. (1985). *Диалогика и творчество*. Рига: Авотс.
- Єрескова, Т. В. (2021). Стан соціальної невизначеності як паттерн сучасного українського суспільства: поштовх для інтеграції чи чинник дезінтеграції. *Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві: IV конгрес Соціологічної асоціації України: тези доповідей, Харків, 28-29 жовтня 2021 року*, 65-67.

- Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
- Клименко, М. (2019). Нарцисична саморегуляція особистісного само здійснення. *Психологія особистості*, 9(1), 44-51.
- Кокун, О. М. (2013). Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 1-5.
- Костенко, Н. В. (2021). Культурні ідентичності: нова нормативність обмеженої мобільності, етатизації біологічного та цифрових стратегій. *Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві: IV конгрес Соціологічної асоціації України: тези доповідей, Харків, 28-29 жовтня 2021 року*, 134-135.
- Лобанова, А. С. (2009). Особливості соціальної адаптації в періоди суспільних криз (теоретичний аспект). *Особистість: проблеми та перспективи: матеріалами конференції «Соціально-психологічні аспекти формування особистості»*, 3-10.
- Максименко, С. Д. (2021). Генетико-креативний підхід до самоздійснення особистості. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Полтава, 3-4 червня 2021 року*, 3-7.
- Савчин, М. В. (2008). *Психологія відповідальної поведінки*. Івано-Франківськ: Місто НВ.
- Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.
- Токарева, Н. М. (2021). *Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку*. Кривий Ріг: Інтерсервіс. Взято з <https://doi.org/10.31812/123456789/6084>.
- Токарева, Н. М. (2015). *Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору*. Кривий Ріг: Інтерсервіс.
- Штомпка, П. (2001). Социальное изменение (статья первая). *Социс*, 1, 6-16.
- Шульга, М. О. (2018). *Збій соціальної матриці*. Київ: Інститут соціології НАН України.
- Chouliaraki, L. (2021). Victimhood: The affective politics of vulnerability. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 10-27.

REFERENCES

- Bush, G. Ya. (1985). *Dialogika i tvorchestvo [Dialogic and creativity]*. Riga: Avots. [in Russian].
- Yereskova, T. V. (2021). Stan sotsialnoi nevyznachenosti yak pattern suchasnoho ukrainskoho suspilstva: poshtovkh dlia intehratsii chy chynnyk dezintehratsii [The state of social uncertainty as a pattern of modern Ukrainian society: an impetus for integration or a factor of disintegration]. *Transformatsiia sotsialnykh instytutiv v informatsiinomu suspilstvi: IV konhres Sotsiologichnoi asotsiatsii Ukrainy: tezy dopovidei, Kharkiv, 28-29 zhovtnia 2021 roku*, 65-67. [in Ukrainian].
- Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Lahodzinska, V. I., Ivkin, V. M., & Kovalchuk, O. S. (2023). *Metodyky doslidzhennia psykhychnoho zdorov'ia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii [Research methods of mental health and well-being of the personnel of organizations]*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
- Klymenko, M. (2019). Nartsysychna samorehuliatsiia osobystisnoho samozdiisnennia [Narcissistic self-regulation of personal self-realization]. *Psykhologhiia osobystosti*, 9(1), 44-51. [in Ukrainian].
- Kokun, O. M. (2013). Zhyttieve ta profesiine samozdiisnennia yak predmet doslidzhennia suchasnoi psykholohii [Life and professional self-realization as a subject of research in modern psychology]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 9, 1-5. [in Ukrainian].

- Kostenko, N. V. (2021). Kulturni identychnosti: nova normatyvnist obmezhenoi mobilnosti, etatyatsii biolohychnoho ta tsyfrovkykh stratehii [Cultural identities: new normativity of limited mobility, statization of biological and digital strategies]. *Transformatsiia sotsialnykh instytutiv v informatsiinomu suspilstvi: IV konhres Sotsiolohichnoi asotsiatsii Ukrainy: tezy dopovidei, Kharkiv, 28-29 zhovtnia 2021 roku*, 134-135. [in Ukrainian].
- Lobanova, A. S. (2009). Osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii v periody suspilnykh kryz (teoretychnyi aspekt) [Peculiarities of social adaptation in periods of social crises (theoretical aspect)]. *Osobystist: problemy ta perspektyvy: materialu konferentsii «Sotsialno-psykholohichni aspekty formuvannia osobystosti»*, 3-10. [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2021). Henetyko-kreatyvnyi pidkhid do samozdiisnennia osobystosti [A genetic-creative approach to self-realization of the individual]. *Psykhologo-pedahohichni koordynaty rozvytku osobystosti: materialu II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, Poltava, 3-4 chervnia 2021 roku*, 3-7. [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (2008). Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]. Ivano-Frankivsk: Misto NV. [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M. (2003). *Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of an individual: within and beyond everyday life]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Tokareva, N. M. (2021). *Labirynty doroslishannia: psykhychnyi rozvytok osobystosti pidlitkovo-iunatskoho viku [Labyrinths of growing up: mental development of the personality of adolescence and young adulthood]*. Kryvyi Rih: Interservis. [in Ukrainian].
- Tokareva, N. M. (2015). *Modeliuvannia osobystisnykh konstruktiv pidlitkiv u vymirakh osvithnoho prostoru [Modeling of personal constructs of teenagers in dimensions of educational space]*. Kryvyi Rih: Interservis. [in Ukrainian].
- Shtompka, P. (2001). Sotsyalnoe yzmenenye (statia pervaia) [Social change (article one)]. *Sotsys*, 1, 6-16. [in Russian].
- Shulha, M. O. (2018). *Zbii sotsialnoi matrytsi [Failure of the social matrix]*. Kyiv: Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy. [in Ukrainian].
- Chouliaraki, L. (2021). Victimhood: The affective politics of vulnerability. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 10-27. [in English].

ADAPTIVE SCENARIOS OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF CURRENT IMPERMANENCE

Natalya Tokareva

Doctor of psychological sciences, Professor,
Head of the Department of general and
developmental psychology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.339>

Abstract. *The article is devoted to the analysis of phenomenology of self-realization of an individual in the modern socio-cultural space. The purpose of the work is the study of the resources of adaptive scenarios of self-fulfilment in unstable conditions of social crises. The author analyses the characteristics of the process of self-realization in details, identifies active adaptive personality scenarios as a predictor of effective self-development. The markers of subjective well-being and perceived motives for responsible behaviour of the respondents were*

considered. The sample was represented by 287 respondents aged 15–22, living in the territories of Ukraine (183 persons) and Canada (104 persons who are the forced migrants from Ukraine). It is statistically confirmed that the level of awareness of the psychological well-being of respondents in Ukraine is lower than that of the respondents in Canada, who consider themselves more protected. It was established that the respondents of both groups are dissatisfied with the state of interpersonal relationships and the quality of their own lives. It has been proven that teenagers and young men in Ukraine choose mainly adaptive scenarios of the compensatory type, conditioned by social motives and motives of moral self-affirmation. For respondents outside Ukraine, adaptive scenarios oriented towards selfish and pragmatic self-affirmation, actualization of protective mechanisms of mimicry aimed at survival and self-preservation are more characteristic. It is concluded that the psychological resource of adaptability of pupils and students of the adolescent-youth age implicitly depends on the level of moral development of an individual and the motivation of responsible behaviour on the way to self-realization.

Keywords: *self-actualization, identity, adaptation, adaptive scenarios, psychological well-being, adolescence.*

Стаття надійшла до редакції 16.05.2023 р.

УДК 159. 922. 8 : 159. 942

Широких Анастасія

доктор філософії, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1338-320X>

Шевчук Анна

здобувач ОС «магістр»
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-0759-0002>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.326>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Анотація: У статті описано підходи західних та вітчизняних психологів до вивчення проблеми тривожності з призми психоаналітичної, когнітивної та гуманістичної психології. Окреслено основні види тривожності, охарактеризовано її поведінкові, когнітивні та фізіологічні показники. Визначено перелік детермінант, які впливають на підвищення рівня тривожності в підлітків. Варто підкреслити, що тривожність оптимального рівня є захисною реакцією від реальної загрози, проте при підвищенні діє всупереч інтенціям підлітка. Тривожність проявляється схильністю до частих і інтенсивних переживань. Це нестабільний психічний стан, викликаний стресовими факторами. Ключовою емоцією суб'єктивного переживання тривоги є – страх (уявний або реальний).

Авторами статті було проведено експериментальне дослідження підліткової тривожності, пов'язане з соціально-політичною ситуацією в Україні, мінливістю та невизначеністю соціальних та побутових умов життєдіяльності в умовах військової агресії РФ. Результати експериментального дослідження показують динаміку рівня тривожності підлітків протягом темпорального відрізка часу. Встановлено, що підвищена тривожність по-різному впливає на ссамопочуття і поведінку підлітків. Вона актуалізує потребу тренування поведінкової стійкості та формування навичок самоконтролю й саморегуляції.

Простежено наявність у підлітків потреби у психологічній допомозі у різні періоди проходження війни. Обґрунтовується, що профілактика і корекція підліткової тривожності має бути імперативом психологічної служби соціальних інститутів.

Ключові слова: тривога, підвищена тривожність, тривожний стан, страх, підлітковий вік, підліток.

Постановка проблеми. Проблема тривожності посідає «центральне місце» серед факторів деструктивного впливу на психіку і діяльність людини. Це найважливіша ознака нашої доби, якій надається значення нового «досвіду сучасності». Їй присвячено багато досліджень не лише у галузі психології, психіатрії, філософії та соціології, а й у етіології, біохімії, нейрофізіології, психофізіології та інших науках. Тривога займає особливе місце в негативному життєпросторі підлітків. Вона часто призводить до зниження результатів навчальної діяльності, зменшення його продуктивності. Лежить в основі ряду психологічних труднощів дитинства, переходячи іноді в форми розладів психіки та поведінки підлітків.

Підлітковий вік за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я та Організації Об'єднаних Націй – період з 10-ти до 19-ти років. Це важливий період розвитку особистості, що починається з початком статевого дозрівання, а закінчується прийняттям зрілих соціальних рішень, ролей, сепарацією від батьків, працевлаштуванням, переїздом до власного житла і т.д. І якщо верхня межа може варіюватися у залежності від соціальних чинників, то початок підліткового віку є індивідуальною особливістю, яка детермінована фізіологією (та генетикою) окремої людини. Підліток – це вже не дитина, але і ще не доросла людина. Це індивід, що формує в своїй особистості – «персоні» – почуття дорослості, самосвідомості і самостійності. Характеризується рядом фізіологічних, психологічних та соціальних змін, які переживає дитина.

Підлітковий період, що впливає з вищезазначеного, є одним із найскладніших періодів у індивідуальному розвитку людини. З сукупністю значних переживань, труднощів і криз. У цей період закладаються стійкі моделі поведінки, способи емоційного реагування, характер особистості. Істотне значення мають зростання досягнень, знань і навичок, набуття нового соціального статусу (старшокласника, студента). Необхідним процесом, що сприяє зростанню і формуванню особистості підлітка є спілкування підлітка з однолітками та формування у міжособистісних стосунках із ними образу власного «Я». Відповідно, в системі завдання цього вікового періоду виокремлюються такі якості як рефлексивність, «Я-концепцію», самооцінку та почуття дорослості. Така багатозадачність віку при неможливості задовільнити будь-яку із потреб, викликає у підлітка страх і тривогу перед неможливістю подолати перепони і досягнути бажаних результатів власних інтенцій. При наявності високих душевних протиріччя може накопичуватися суб'єктивна напруга, яка незнайома для підлітка та в деякій мірі лякаюча, що полягає у відчутті психологічного дискомфорту: постійного або ситуативного характеру. Саме це явище і є предметом нашого дослідження та спостереження. Отож, розглянемо детальніше погляди вчених психологів на явище тривожності та її детермінанти у підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема особистісної тривожності є однією з актуальних проблем сучасної психології. У своїй книзі «Сенс тривоги» Ролло Мей, американський психолог і психотерапевт, звертає увагу на динаміку психологічних досліджень тривоги. І зазначає, що до 1950-го року було лише 6 статей, присвячених тривожності, як темі дослідження, а в 1977-му році – кількість становила вже 6000 публікацій і статей про тривогу та пов'язаних з нею проявів психіки і поведінки людини. Зростаючий інтерес до проблеми тривожності змусили Р. Мей назвати її центральною проблемою сучасної цивілізації, з чим важко не погодитися, і охарактеризувати наступаюче століття як «століття соціальної тривоги» (Преса, 2021). Отож, феномен тривожності є важливим соціально-психологічним проявом сучасної поведінки людини.

Проблему діагностики, корекції та профілактики особистісної тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології висвітлено у роботах Айзенка, Еріксона, Моргана, Ханіна, Вяткіна, Пахомова. Протягом багатьох років вчені вивчали прояв підліткової тривожності як феномен емоційного стану. Описували її вплив на соціалізацію молодшої особистості. Згідно їхніх спостережень, ключовою емоцією суб'єктивного переживання тривоги є – страх (уявний або реальний). Тривога часто призводить до зниження працездатності та зменшення продуктивності. Проявляється схильністю до частих і інтенсивних переживань і тривожних станів. Це нестабільний психічний стан, викликаний стресовими для дитини факторами. Тривожність не завжди легко розпізнати. В одних випадках дорослі (батьки, учителі) вважають тривожних дітей дуже «слухняними», «безпроблемними», а в інших – експлікують прояви тривоги як «погану поведінку», «неуважність», «некерованість». В обох випадках діти з підвищеною тривожністю потребують професійної допомоги та психологічної підтримки.

Мета статті полягає в узагальненому аналізі психологічних особливостей підвищеної тривожності підлітків..

Виклад основного матеріалу дослідження.

Найчастіше термін «тривога» використовують для позначення та опису неприємного емоційного стану, що характеризується суб'єктивною напругою, тривогою, передчуттям загрози та небезпеки. Фізіологічно опредметнюючись соматично, активацією вегетативної нервової системи. Тривога є суб'єктивним проявом дискомфорту особистості. Це епізодичні або системні прояви неспокою та хвилювання предметного або безпредметного вмісту. Тривога, за Березіним, є: – мобілізуюча (дає додатковий імпульс) і розслаблююча сила (паралізує людину). Конкретизована тривога виявляє собою страх. Страх є домінуючим компонентом тривожності (Ізард). Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може змінюватися за інтенсивністю та динамікою в часі та суб'єктивному просторі.

Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної діяльнійшої особистості. У індивідуума існує свій оптимальний (або бажаний) рівень тривожності. Що називається корисною тривожністю. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні, є для неї істотним компонентом саморегуляції. Сторож підкреслює про важливість наявності оптимуму *тривожності* розвитку творчої соціалізації особистості. Він є мобілізатором раціональної поведінки, мотивований рефлексивною аналітичністю факторів дії на особу зовнішнього середовища.

Термін «тривожність» застосовується для позначення переживань стану неспокою протягом певного відрізка часу у конкретних біогеосоціальних умовах та процесів його динаміки. Дослідження з часової темпоральної призми американського психолога Спілбергера експлікують тривогу і як перехідний емоційний стан і як усталену рису особистості. Отож, тривога є: і властивість і стан (в залежності від терміну дії стресорового чинника). Тривогу як ситуацію і «ситуативну тривогу» можна вважати синонімами. Коли «тривожність» розглядається як особистісна риса (атрибут), то вона відповідає «особистій тривожності». Під особистісною тривожністю ми розуміємо стійку індивідуальну рису, властивість суб'єкта, що відображає його схильність до тривожності і констатує систематичність його когнітивної системи сприймати більшість життєвих ситуацій як загрозові і певним чином реагувати інтенсивніше на кожен із них. Індивідуальні особливості проявів тривоги індивіда пов'язані з частототою та інтенсивністю тривожних станів, що проявляються в часі. Ось чому, як зазначає Спілбергер, дуже важливо вимірювати тривожність як рису особистості, оскільки остання значною мірою автоматично визначає поведінку людини. (Турчак, 2015, с. 97-99).

Боштана, Сидорова, Сторож, провівши історичний аналіз основних теоретичних концепцій, розуміння проблеми тривожності у психології, зазначають, що більшість з них починаються з робіт психоаналітичної теорії Зигмунда Фрейда. Він вважав, що розгадка таємниці тривоги проллє світло на все психічне життя людини. Відомий психіатр вважав тривогу – функцією Его, яка попереджає людину про загрози, і визначає, з якими з них зіткнутися, а яких – уникнути. Тривога дозволяє людям адаптивно реагувати в загрозових ситуаціях. Фрейд виділив три типи тривоги: нормальну, моральну та невротичну. Нормальна тривожність викликана зовнішніми небезпеками. Моральна тривога, або «тривога совісті», виникає при зіткненні з небезпекою від Супер-Его. Формування невротичної тривоги пов'язане з невідомими і невизначеними небезпеками.

Адлер вважав тривожність рисою характеру, яка починає розвиватися у людей з раннього дитинства. Почуття власної неповноцінності, яке за Адлером, характерне всім без виключення, може стати стимулом до особистісного розвитку (та вдосконалення) або почуттям наростаючих комплексів, демотивованості. Апелюючи до тривожності, Адлер зазначає, що остання «великою мірою знищила життя дитини, не дозволяючи їй

спілкуватися з іншими дітьми, розбиваючи її надії реалізувати власне життя та показати світові плоди своєї праці. Страх впливає на будь-яку сферу людської діяльності. Ми можемо боятися світу поза нами або власного внутрішнього світу» (Неведомська, Михайловська, 2016, с. 147-148). Звідси, впливає амбівалентність дії механізму дитячої тривожності, що може рухатися різноспрямовано, в залежності від дії додаткових соціально-психологічних факторів. Зокрема, підкреслюється імовірність негативного впливу тривожності на процес комунікації з різними одиницями соціальної реальності.

Разом з Адлером, Хорні вважала тривогу обов'язковим компонентом людської психіки. Згідно з її соціокультурною теорією особистості, етіологія базової тривожності пов'язана з періодом народження дитини. А також, з методами виховання в немовлячому, ранньому дитячому і дошкільному віці. За теорією, дитина з комфортного середовища під час народження, переходить у «потенційно ворожий їй світ», до якого ще потрібно пристосуватися. Відповідно, з чим більшими небезпеками вона стикається (голод, спрага, відсутність усталеного графіку сну), тим тривожнішою формуватиметься її особистість, тим імовірніше, сформує базове почуття недовіри до всього, з чим стикається, і що її оточує. З небезпекою дивлячись на різні сфери свого життя. І навпаки – чим більше любові та турботи отримує новонароджена від матері – тим спокійнішою та гармонійнішою буде її зростаюча особистість в подальшому життєтворенні. І тим відкритіше вона буде ставитися до стосунків з усіма оточуючими й до світу – загалом (Савчин, Василенко, 2005, с. 57).

Звідси, формування або збільшення інтенсивності прояву тривожності у підлітковому віці етіологічно пов'язано з методами й принципами виховання дитини в немовлячому періоді, і – неодмінно – зі ступенем турботи та любові, що походить від матері до дитини після її народження.

Інтенсивність тривоги прямо пропорційна тому, що та чи інша ситуація означає для конкретного індивіда. Ближчим до розуміння Хорні, причин тривоги, є підхід представника неофрейдизму Фромма. Їхня близькість зумовлена соціальною природою цього психологічного явища. Однак Е. Фромм вважає причиною тривожності сучасної людини її самотність (не лише в дитячому, а і в дорослому віці), породжену надмірним прагненням до свободи, що призводить до відчуження в міжособистісних стосунках.

Дослідження детермінант людської тривоги здійснювалися і в рамках когнітивної та гуманістичної психології.

Дж. Келлі, представник когнітивного напрямку, вважає, що причиною людської тривожності є почуття незахищеності та безпорадності, що виникає через нездатність передбачити футуристичне, майбутнє.

А. А. Маслоу, провідник гуманістичної психології, констатує, що саме відсутність самореалізації, зосередженість на базових потребах і дріб'язкових проблемах, і егоїзм – роблять людей тривожними, похмурими, що важливо, посередніми. К. Роджерс, підтримує А. Маслоу і вважає важливим чинником тривожності – втрату щирості. А також – конформність у міжособистісних стосунках. Він апелює до того, що тривога є емоційною реакцією на протиріччя між реальним та ідеальним «Я».

Таким чином, спільним для поглядів представників когнітивного та гуманістичного напрямків на природу тривоги, є протиріччя між уявленнями людини про світ в цілому – у когнітивній психології та її власними уявленнями – і новим досвідом в гуманістичній психології (Волошок, 2010, с. 138).

Ф. Перлз експліував деструктивний характер тривоги. Оскільки вона заважає людині усвідомити сьогодення, змушує її постійно думати і планувати майбутнє, а отже, перешкоджає розвитку спонтанності особистості, що необхідно для зростання і формування особистості, однак в свою чергу не дає «нормально жити далі» (Іванова, 2020, с. 72-78).

Емоції та почуття відіграють невід'ємну роль у житті молодих людей. Більшість із них відчують емоційну нестабільність та емоційну амбівалентність. Емоційна нестабільність обумовлена гострою невпевненістю підлітка в правильності обраних варіантів поведінки. Хоча й виникли нові почуття, вони ще не набули достатніх засобів вираження. З одного боку, мотивація підлітків виражається в прагненні бути незалежними, а з іншого боку, вони стикаються з обмеженнями, заборонами і контролем, вимогами дорослих. Цей конфлікт часто призводить до імпульсивних, непостійних та іноді непередбачуваних емоцій. У підлітковому віці в процесі формування цілей, ідеалів, цінностей, кар'єри, конкретного плану розвитку особистості формується конститутивна основа особистості — «Я».

Становлення «Я» в підлітковому віці формують:

- досягнення значної довільної саморегуляції, набуття нових і важливих навичок, незалежно від думки референтної особи, підвищенням довіри до групи однолітків, зростання стійкості до фрустрацій, потреба впливати на інших;
- потреби в незалежності, поглиблення самооцінки, підвищення вимог до самого себе, прийняття на себе відповідальності;
- тенденція: на зміну мотиваціям, заснованим на задоволенні, приходять більш віддалені цілі, спрямовані на досягнення певного статусу у віддаленому майбутньому (Денисов, 2009).

Непростим завданням у цей вік стає пошук ідентичності. Центральне місце в пошуку якого, займає узгодженість позитивних і негативних почуттів щодо себе. У підлітковому віці дитина досягає значного прогресу в усвідомленні своєї природи, однак цей процес є складним і досить суперечливим, а рівень самооцінки та самоствердження часто коливається, неадекватний та нестабільний.

Прояви підліткової тривожності можуть бути фізичними та поведінковими. До соматичних проявів належать прояви, пов'язані зі змінами у внутрішньому стані дитини, зокрема прискорене серцебиття, тремтіння кінцівок, нерівномірне дихання, скутість рухів, підвищення артеріального тиску та шлунково-кишкові розлади. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності більш різноманітні і менш передбачувані. Вони можуть включати надмірну балакучість, сміх і плач, уникання, пошук фантазій, розвиток залежності від інших, пошук можливих способів відволіктися, підозрілість, агресію, а також кусання нігтів і перекочування стільця в одній особі, нишпоріння у волоссі, викручування різні предмети в руках тощо. Тобто, поведінкові прояви варіюються від повної апатії та безініціативності до відвертої жорстокості та агресії.

З підліткового віку тривожність все більше опосередковується самооцінкою і стає рисою особистості. Тривожні діти переконані, що для того, щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися їх; та переконані, що на агресію найкраще реагувати нападом. Ось чому тривога є однією з основних детермінант агресивної поведінки підлітків. Діти приховують свої хвилювання від дорослих і однолітків і навіть від самих себе. Це ускладнює і без того складний внутрішній стан дітей під час кризи підліткового віку, зміцнюючи у них переконання, що шлях до «нормального» життя закритий. Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя. Є причиною розриву соціальних зв'язків з оточуючими.

Ситуативна (поодинокі) тривожність може перерости в особистісну, а з впливом великої системи детермінант, – у тривожний розлад. Одними із найпоширеніших тривожних розладів у підлітка є апатія, млявість та безініціативність. Це внутрішній конфлікт, конфлікт бажань дитини, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Що в результаті і є причиною зростання тривоги. Для того, щоб тривожність сформувалася як риса особистості, підлітку необхідно накопичити велику кількість невдалих і неадекватних способів подолання тривожності.

Внутрішні конфлікти, як правило, спричинені суперечливими вимогами, що надходять з різних джерел, та неадекватними вимогами, які не відповідають здібностям і прагненням дитини, а також негативними вимогами, які ставлять дитину в принизливе і залежне становище. Такі ситуації особливо нестерпні для підлітків, які прагнуть незалежності та свободи.

Е. Шпрангер, Д. Фельдштейн, С. Холл, А. Бодальов, Л. Виготський — дослідники психології підлітка визнають важливість спілкування в цьому віці, особливо з однолітками. Стосунки з друзями займають центральне місце в житті підлітка і багато в чому визначають інші аспекти його поведінки і діяльності. Для підлітка важливо не тільки бути з однолітками, але досягти задовільного статусу серед однолітків. Це бажання може проявлятися для одних як прагнення до лідерства в групі, для інших — як бажання бути визнаним, бути кращим другом або беззаперечним авторитетом у чомусь, але це беззаперечно основні мотиви поведінки школярів у класах середньої школи. За даними різних досліджень, нездатність або неможливість досягти такого статусу найчастіше є причиною недисциплінованості, правопорушення підлітків, супроводжується їх підвищеною комфортністю щодо підліткових компаній (Вереніч, 2007, с. 39-41).

Наслідок підліткової кризи — стан тривоги, який протікає у різних формах, руйнує особистість підлітка і впливає на всі аспекти його життя. За даними експертів, хлопчики частіше схильні до тривожності в дитячому віці – до 12 років, а дівчатка – в підлітковому. При цьому дівчатка тривожаться через свої стосунки з іншими дівчатами і те, що про них думають в колективі, а хлопчики бояться бути покареними дорослими або побитими однолітками (Поліщук, 2005, с. 14).

Чуйко О., Іванова І. на основі аналізу наукових праць зробили висновок про те, що феномен підліткової тривожності заслуговує на особливу увагу, оскільки має свої джерела, зміст, прояви та захисні механізми. Цей феномен значною мірою зумовлений специфікою особистісного розвитку підлітка, насамперед його суперечливістю та конфліктністю. Які проявляються у прагненні до успіху та визнання (з одного боку), і небажанні змінювати себе та своє ставлення до себе, – з іншого (Чуйко, Іванова, 2021, с.217).

Автором статті було проведено експериментальне дослідження підліткової тривожності, пов'язане з соціально-політичною ситуацією в Україні. А саме, з мінливістю соціальних та побутових умов життєдіяльності: в незвичайних умовах під час військової агресії рф.

Оскільки спектр переживань суспільства, викликаний вторгненням на території незалежної України військ російської федерації, мали незвичайно інтенсивний вплив на психіку всіх категорій населення, важливо цей процес дослідити і визначити його динаміку і природу прояву на кожному з вікових категорій суспільства. Але конкретно, у даному предметному дослідженні, автор проводить експеримент із вибірковою сукупністю верхньої межі підліткового віку (16-18 років), охопивши в ньому 50 досліджуваних чоловічої та 50 досліджуваних жіночої статі, поставивши запитання про відчуття ними рівня прояву ситуативної тривожності у різні проміжки часу: на початку вторгнення (від 24 лютого до літа 2022 року), по завершенні першого року війни та в нинішній час (1 рік 2 та місяці) воєнних дій, спричинених загарбницьким нападом російської федерації на українську територію та український народ.

Методика дослідження включала два запитання:

1. Оцініть рівень ситуативної тривожності за 10-бальною шкалою, де 1 – мінімальний рівень інтенсивності тривожності, страху, а 10 – максимальна інтенсивність тривоги в наступні проміжки часу:

- на початку вторгнення (від 24 лютого);*
- літо-осінь 2022 року;*

– по завершенні першого року війни, нинішній час. Де, 1-3 бали відповідають низькій тривожності; 4-7 – середній; та 8-10 – високій.

2. Чи виникло у Вас бажання звернутися за допомогою до психолога-фахівця за 10-бальною шкалою, де 1 – мінімальне бажання, а 10 – максимальна потреба допомоги в наступні проміжки часу:

- на початку вторгнення (від 24 лютого);
- літо-осінь 2022 року;
- по завершенню першого року війни, нинішній час.

Результати дослідження відображено нижче, у таблиці 1 та таблиці 2.

Таблиця 1.

Рівні тривожності підлітків у річному часовому інтервалі періоду війни

Рівень тривожності	Показники наповнюваності підгруп респондентів із різним рівнем тривожності у вибірці чоловічої та жіночої статі на різних етапах вторгнення (у %)					
	хлопці			дівчата		
	на початку вторгнення	літо-осінь 2022 р.	кінець першого року війни	на початку вторгнення	літо-осінь 2022 р.	кінець першого року війни
високий	92	60	30	90	20	18
середній	8	30	60	10	70	70
низький	–	10	10	–	10	12

Високий рівень стресу та тривоги підлітків на початку війни (у 92% хлопців та у 90% дівчат), на думку автора, пов'язаний з першопрчиною невизначеності. Котра продукує хаос в когнітивній системі, чим впливає на мотиваційну та емоційну, породжуючи таку ж велику кількість неприборканих емоцій та почуттів у зв'язку з недостатністю наявних поведінкових реакцій на спектр незнайомих раніше суспільних подій воєнного спектру. І, як бачимо, за результатами дослідження, достатньо внести трохи визначеності у своє повсякденне життя: знайти речі, на які можна повпливати, які можна стабілізувати, напрацювати моделі поведінки – тривога спадає в міру адаптованості (результати тривожності через рік війни як у дівчат, так і хлопців-підлітків зменшився).

Таблиця 2.

Потреба психологічної допомоги підлітків за гендерними особливостями

Потреба у психологічній допомозі	Показники наповнюваності підгруп респондентів із різним рівнем потреби у допомозі представників чоловічої та жіночої статі на різних етапах вторгнення (у %)					
	хлопці			дівчата		
	на початку вторгнення	літо-осінь 2022 р.	кінець першого року війни	на початку вторгнення	літо-осінь 2022 р.	кінець першого року війни
високий	40	44	10	68	50	40
середній	40	36	20	20	40	52
низький	20	20	70	12	10	8

Апелюючи до результатів дослідження, а саме, до наявності високої тривожності у 30% хлопців та 18% протягом тривалого часу, слід зазначити, що у них тимчасова стресова ситуація перетворюється у тривалий стрес, який призводить до психічного виснаження. В такому разі, рекомендовано провести ряд процедур фізіо- та психотерапевтичного спектру, аби відновити психосоціальний потенціал індивіда.

Результати опитування показали, що на початку війни, як у хлопців, так і у дівчат потреба психологічної допомоги була дуже високою. У дівчат – дещо вищою. Оскільки вони є відвертіші у своїх емоціях, ніж хлопці, за природою. Відповідно, більш готові до взаємодії з фахівцями у галузі психології та психопрофілактики. Відсоток потреби в психологічній допомозі у ході війни поступово зменшився, але не зник. Психогігієна у воєнний час є надзвичайно важливим фактором, що впливає на формування поведінки підлітків. Вона впливає на самопочуття, формує адаптованість до зовнішніх і внутрішніх умов особистості підлітка та впливає на якість психічного здоров'я уцілому. Може застосовуватися у формі психопрофілактики, психотренування, медитації, психоконсультації чи психотерапії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Під тривожністю, таким чином, розуміють схильність до частих і інтенсивних суб'єктивних та об'єктивних переживань. Цей стан є емоційною реакцією на стресову ситуацію і може мати різну інтенсивність та динаміку переживання. Тривожність буває низького, середнього та високого рівня. За темпоральністю (лонгітюдністю) дії стресорового фактору (триггеру) – ситуативною або особистісною. Оптимальна тривожність є корисною (адаптивною, мобілізуючою), підвищена – деструктивно впливає на особистість.

Виникнення та закріплення тривожності у підлітків пов'язане з нездатністю задовольняти основні вікові потреби, які гіпертрофуються. Тривога в підлітковому віці в першу чергу пов'язана з непропорційним ростом, передчасним розвитком і затримкою розвитку. Починаючи з підліткового віку, тривога все більше опосередковується самооцінкою як рисою особистості. Це внутрішній конфлікт, конфлікт бажань дитини, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Тривога у підлітка часто порушує його нормальне життя і неодмінно призводить до руйнування соціальних стосунків з іншими.

Результати експериментального дослідження показують динаміку рівня тривожності підлітків у зв'язку із воєнними діями. Констатовано високий рівень тривожності на початку війни, по проходженню року воєнних дій і поступово системно зменшилася дотепер. Стабілізація тривожності підлітків, вочевидь, відбулася за рахунок напрацювання необхідних моделей поведінки та подолання високого рівня невизначеності. За результатами дослідження, потреба психологічної допомоги зменшилася упродовж останніх місяців, проте ще залишається необхідною. Тому профілактика і корекція підліткової тривожності має бути імперативом психологічної служби соціальних інститутів, зокрема, школи та сім'ї.

Перспективи подальших досліджень включають дослідження системи профілактики та психокорекційних дій для подолання підвищеної тривожності у зв'язку із воєнними діями.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Вереніч, Н. В. (2004). Особливості тривожності сучасних підлітків. *Психолог*, 23-24, 41-42.
- Волошок, О. (2010). Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 10, 138.
- Денисов, І. (2009). *Схильність до асоціальної поведінки в структурі самосвідомості підлітка*. Взято з https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/43.pdf.pdf.

- Іванова, Т. (2020). Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*, 6, 72-78.
- Неведомська, Є., & Михайловська, Т. (2016). Вплив темперамента студента на його тривожність. *Smart and Young*, 1(3), 145-151. Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14487/1/Nevedomskaya_SY_Journal_3%20%281%29%20%282%29.pdf.
- Омельчинко, Я., & Кісарчук, З. (2008). *Психологічна допомога дітям з тривожними станами*. Київ: Шкільний світ.
- Поліщук, В. М. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Суми: ВТД «Універсальна книга».
- Ролло Мей - відомий американський психолог і психотерапевт. (2021). *Преса*. Взято з <https://presa.com.ua/psykholohiia/rollo-mej-vidomij-amerikanskij-psykholog-i-psykhoterapevt.html>.
- Савчин, М., & Василенко, П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Сорочинська, В. (2005). *Організація роботи соціального педагога*. Київ: Кондор.
- Турчак, О. М. (2015). *Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги*. (Дис. канд. психол. наук). Національний університет «Острозька академія», Острог.
- Чуйко, О. В., & Іванова, І. В. (2021). Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології*, 217. Взято з <http://appsychology.org.ua/data/jm/v11/i16/23.pdf>.

REFERENCES

- Verenich, N. V. (2004). Osoblyvosti tryvozhnosti suchasnykh pidlitkiv [Peculiarities of anxiety of modern teenagers]. *Psykhologh*, 23-24, 41-42. [in Ukrainian].
- Voloshok, O. (2010). Psykholohichnyy analiz problemy tryvozhnosti osobystosti [Psychological analysis of the problem of personality anxiety]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*, 10, 138. [in Ukrainian].
- Denisov, I. (2009). *Skhyl'nist' do asotsial'noyi povedinky v strukturi samosvidomosti pidlitka [Tendency to antisocial behavior in the structure of self-awareness of a teenager]*. Vzyato z https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/43.pdf.pdf. [in Ukrainian].
- Ivanova, T. (2020). Tryvoha yak psykholohichnyy fenomen [Anxiety as a psychological phenomenon]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya «Psykhologhichni nauky»*, 6, 72-78. [in Ukrainian].
- Nevedoms'ka, YE., & Mykhaylovs'ka, T. (2016). Vplyv temperamenta studenta na yoho tryvozhnist' [The influence of the student's temperament on his anxiety]. *Smart and Young*, 1(3), 145-151. Vzyato z https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14487/1/Nevedomskaya_SY_Journal_3%20%281%29%20%282%29.pdf. [in Ukrainian].
- Omel'chynko, YA., & Kisarchuk, Z. (2008). *Psykhologhichna dopomoha dityam z tryvozhnymy stanamy [Psychological assistance to children with anxiety disorders]*. Kyiv: Shkil'nyy svit. [in Ukrainian].
- Polishchuk, V. M. (2005). *Vikova ta pedahohichna psykholohiya [Age and pedagogical psychology]*. Sumy: VTD «Universal'na knyha». [in Ukrainian].
- Rollo Mey - vidomyy amerykans'ky psykholoh i psykhoterapevt [Rollo May is a famous American psychologist and psychotherapist]. (2021). *Prеса*. Vzyato z <https://presa.com.ua/psykholohiia/rollo-mej-vidomij-amerikanskij-psykholog-i-psykhoterapevt.html>. [in Ukrainian].
- Savchyn, M., & Vasylenko, P. (2005). *Vikova psykholohiya [Age psychology]*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
- Sorochyns'ka, V. (2005). *Orhanizatsiya roboty sotsial'noho pedahoha [Organization of the work of a social pedagogue]*. Kyiv: Kondor. [in Ukrainian].

- Turchak, O. M. (2015). *Psykhologichni osoblyvosti verbal'nykh proyaviv tryvozhnosti studentiv u sytuatsiyakh emotsiynoyi napruhy* [Psychological features of students' verbal manifestations of anxiety in situations of emotional tension]. (Dys. kand. psykhol. nauk). Natsional'nyy universytet «Ostroz'ka akademiya», Ostroh. [in Ukrainian].
- Chuyko, O. V., & Ivanova, I. V. (2021). Vplyv rivnya tryvozhnosti na uspishnist' navchal'noyi diyal'nosti [The influence of the level of anxiety on the success of educational activities]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi*, 217. Vzyato z <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v11/i16/23.pdf>. [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE INCREASED ANXIETY AMONG ADOLESCENTS

Anastasia Shirokykh

Doctor of Philosophy, Associate Professor at
the Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-1338320X>.

Anna Shevchuk

Master's degree student
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-0759-0002>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i20.326>

Abstract: *The article describes the approaches of leading Western and domestic psychologists to the study of the problem of anxiety through the prism of psychoanalytic, cognitive and humanistic psychology. The types of anxiety such as situational and personal anxiety are outlined. The main behavioral manifestations, cognitive indicators and physical manifestations are characterized. Anxiety is manifested by a tendency to experience frequent and intense worries. It is an unstable mental state caused by stress factors. The key emotion of the subjective experience of anxiety is fear (imaginary or real).*

The author of the article conducted an experimental research of adolescent anxiety related to the socio-political situation in Ukraine. Specifically, with the volatility of social and living conditions: in unusual conditions during the military aggression of the Russian Federation. The results of the experimental study show the dynamics of adolescents' anxiety level over a temporal period of time. A survey was conducted on the need for psychological assistance in different periods of the war. The article determines the list of determinants that influence the increase of anxiety of adolescents. It is worth emphasizing that anxiety of the optimal level is a protective reaction against a real threat, but when it increases, it acts contrary to the intentions of the adolescent. Increased anxiety is a complex psychological phenomenon that, in most cases, when its intensity increases, has a devastating effect on a growing personality, development, improvement, and behavior. Increased anxiety affects the behavior of adolescents in different ways. It causes the need to train behavioral resilience and develop skills of self-control and self-regulation. It should be an imperative for the psychological service of social institutions to prevent and correct adolescent anxiety.

Keywords: *anxiety, increased anxiety, fear, adolescence, teenager.*

Стаття надійшла до редакції 26.02.2023

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Безлюдна Валентина	кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Булах Ірина	доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Джеджера Ольга	старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Дружиніна Інна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету
Гаркавенко Ніна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Гуменюк Юлія	аспірант кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені М.М.Коцюбинського
Єрмакова Наталія	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Івашкевич Ердурд	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету
Івашкевич Ернест	кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач
Кальба Ярослава	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Камінська Ольга	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету
Корчакова Наталія	доктор психологічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Кулаков Руслан	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Кучеренко Єгор	кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі
Левко Олександр	здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Михальчук Наталія	доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
Набочук Олександр	кандидат психологічних наук, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі м. Переяслав
Назарець Людмила	кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Некіз Тетяна	здобувач ступеня PhD Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Олексюк Оксана	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
Опанасюк Ірина	кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаникам.
Орап Марина	доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Павелків Роман	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Павелків Віталій	доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету
Романова Оксана	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

- Руденко Наталія** кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету
- Савелюк Наталія** доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Співак Любов** доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
- Ставицький Олег** доктор психологічних наук, професор кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
- Ставицька Олена** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
- Токарева Наталя** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету
- Харченко Євген** доктор медичних наук, професор, професор кафедри фізичної реабілітації і ерготерапії Рівненської медичної академії
- Широких Анастасія** доктор філософії, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
- Шевчук Анна** здобувач ОС «магістр» Рівненського державного гуманітарного університету
- Юрчук Олексій** доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету

З М І С Т

Орап Марина, Савелюк Наталія, Кальба Ярослава Образ держави як втілення ментальності українського студентства	5
Булах Ірина, Некіз Тетяна Парадигма етапів морального вибору особистості в юнацькому віці	19
Гуменюк Юлія, Олексюк Оксана, Гаркавенко Ніна Психокорекція посттравматичних стресових розладів : тривожності та її подолання.....	30
Джеджера Ольга, Юрчук Олексій Психологічна корекція емоційних переживань здобувачів вищої освіти в умовах стресу засобами фізичної культури.....	39
Єрмакова Наталія Прояви суїцидальних тенденцій у підлітковому віці.....	48
Ivashkevych Eduard, Kharchenko Yevhen, Nabochuk Alexander Professional creativity of combatants after participating in war events on the territory of Ukraine: the applied research.....	57
Камінська Ольга, Дружиніна Інна Взаємозв'язок толерантності до невизначеності та рівня тривожності студентської молоді	69
Корчакова Наталія, Безлюдна Валентина Материнство у міграції: огляд зарубіжних досліджень	77
Кулаков Руслан Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура.....	90
Кучеренко Єгор Ідентифікація невизначеності суб'єкта самопізнання в лімінальному стані.....	99
Левко Олександр Психологічні особливості професійного становлення майбутніх лікарів.....	108
Mykhalchuk Nataliia, Ivashkevych Ernest Psycholinguistic aspects of comprehension of a novel as a definite component of reading.....	116
Назарець Людмила, Руденко Наталія Аналіз психологічних реакцій на травматичний стрес внутрішньо переміщених осіб старшого підліткового віку.....	127
Опанасюк Ірина Використання арт-терапевтичних технологій у розвитку усвідомлення підлітками особистісного емоційного простору	135
Павелків Роман Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії Росії проти України	144
Павелків Віталій Роль впливу молодіжних субкультур на поведінку молоді в кризовий період.....	154
Романова Оксана, Співак Любов Пріоритетні мотиви навчання молодших школярів в умовах воєнного стану.....	161

Ставицький Олег, Ставицька Олена Психологічний інструментарій: опитувальник синто комплексу гандикап.....	171
Токарева Наталя Адаптивні сценарії само здійснення особистості в умовах несталого сьогодення.....	183
Широких Анастасія, Шевчук Анна Психологічні особливості підвищеної тривожності у підлітків.....	195