

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415-7384



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

Випуск 17

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2024

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045Р від 12 березня 2015 р.

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.

Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre, Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

INDEX COPERNICUS, сайт: <https://indexcopernicus.com/index.php/en/>;

EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;

DOI, <https://doi.org>;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, Україна, сайт: <http://nbuv.gov.ua>.

Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 8 від 25 січня 2024 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;

Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Балашов Е.М. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Горбаниук О. (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);
Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л.Д. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Крутолевич А.М. (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь);
Хан Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Квінсленд,
Брісбен, Австралія);
Лай Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг);
Йенг Дж. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг).

Рецензенти:

Засєкіна Л.В. (д. психол. н., проф., Луцьк, Україна);
Хворост Х.Ю. (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);
Августюк М.М. (д. психол. н., доцент, Острог, Україна).

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
O. Horbaniuk (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Lublin, Poland);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh,
Ukraine);
A. Krutolevych (PhD (Psychology), Associate Professor
(Gomel, Belarus);
F. Han (Ph.D (Psychology), Associate Professor (Queensland,
Brisbane, Australia);
F. Lai (Ph.D (Psychology), Associate Professor (Hong Kong,
Hong Kong);
J. Yeung (Ph.D (Psychology), Associate Professor (Hong
Kong, Hong Kong).

Reviewers:

L. Zasiiekina (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Lutsk, Ukraine)
Kh. Khvorost (Ph.D (Psychology), Associate Professor,
Lutsk, Ukraine)
M. Avhustiuk (Dr.Sc. (Psychology), Associate Professor,
Ostroh, Ukraine)

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Головний редактор І. Д. Пасічник
Заступник головного редактора Р. В. Каламаж
Відповідальний за випуск О. В. Матласевич
Адміністратор та упорядник В. О. Корнійчук
Комп'ютерна верстка Н. О. Крушинської
Художнє оформлення обкладинки К. О. Олексійчук
Коректор І. Ю. Рабчук

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

ISSN 2415-7384
DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2024

**ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 18 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2022 р.

e-mail: oa@oa.edu.ua

maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-4-13

Пасічник І. Д., Карповець М. В. Парадигмальний аналіз розуміння: перформативний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 4–13.

УДК: 165+159.955+008

Пасічник Ігор Демидович,

доктор психологічних наук, професор,
ректор Національного університету «Острозька академія»,
ORCID: 0000-0001-7785-2584

Карповець Максим Вячеславович,

кандидат філософських наук, доцент,
докторант кафедри психології
Національного університету «Острозька академія»
ORCID: 0000-0001-5322-089X

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗУМІННЯ: ПЕРФОРМАТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено парадигмальний аналіз розуміння у трьох психологічних традиціях, зокрема когнітивній, герменевтичній та екзистенціальній, зважаючи на концептуально-теоретичні засади перформативної теорії. Доведено, що кожна парадигма пропонує своє бачення проблеми розуміння, де імпліцитно чи експліцитно присутня перформативний аспект, що виражений у рефлексивній діяльності, самопізнанні та ціннісно-смысловому конструюванні суб'єкта як правило в освітньому середовищі. Перформативний вимір когнітивної парадигми передбачає активне й творче залучення до когнітивного розвитку, де важливо не стільки засвоїти, а осмислити знання, що й відповідає перформативно-когнітивній інтерпретації розуміння. Герменевтична парадигма тлумачить розуміння як сукупність інтерпретацій, створених внаслідок сприйняття тексту та його автора в конкретній соціокультурній реальності, де кожній інтерпретації відповідає певний перформанс. Екзистенціальна парадигма розглядає розуміння як прояв екзистенції, тобто кожного окремого способу буття, а перформанс відповідає вибору, рішенню й відповідальності індивіда за свою діяльність. Усе це показує, що перформативний аспект зміщує акценти в сприйнятті розуміння як відірваного мисленнєвого процесу від реальності, пропонуючи врахувати активний, тілесно-орієнтований спосіб конструювання знання про світ і людину.

Ключова слова: психологія розуміння, мислення, психологічна парадигма, перформанс, перформативність, діяльність, вища освіта.

Ihor Pasichnyk,

Doctor of Science in Psychology, Professor,
Rector of the National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0001-7785-2584

Maksym Karpovets,

PhD in Philosophy, Associate Professor,
Postdoctoral Researcher at the Department of Psychology
in the National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0001-5322-089X

PARADIGMATIC ANALYSIS OF UNDERSTANDING: PERFORMATIVE ASPECT

The article proposes a paradigmatic analysis of understanding in three psychological traditions, in particular, cognitive, hermeneutic, and existential, considering performative theory's conceptual and theoretical foundations. The study shows that each paradigm offers its vision of the problem of understanding, where the performative aspect is implicitly or explicitly present in the reflective activity, self-knowledge, and value-sense construction of the subject, usually in the educational environment.

The performative dimension of the cognitive paradigm involves active and creative involvement in mental development, where it is essential not so much to learn as to comprehend knowledge, which corresponds to the performative-cognitive interpretation of understanding. As the study shows, understanding is not a separate or detached process from reality but a direct part of it. A person learns to think and understand while interacting with others, embodying and varying knowledge. In this context, thinking and understanding are not simply a passive reflection of the world but an intervention in its nature, where word and action coincide in performance.

The hermeneutical paradigm interprets understanding as a set of interpretations created from perceiving a text and its author in a specific socio-cultural reality, where each interpretation corresponds to a particular performance. As a performer, each interpreter adds something new to the understanding of the text and its creator. Thus, in this way, the

development of thinking occurs, its assertion in new thinking operations. Understanding is not so much the knowledge gained as the process of its gradual comprehension through performative activity.

The existential paradigm considers understanding as a manifestation of existence, i.e., each way of being and performance corresponds to the individual's choice, decision, and responsibility for his/her activities. All of this shows that the performative aspect shifts the emphasis in the perception of understanding as a detached thought process from reality, suggesting that we consider an active, body-oriented way of constructing knowledge about the world and human beings. The performative aspect of this paradigm is each individual's creative, open activity.

The paradigmatic analysis of the traditions above proved that the subject learns to think and understand by actively interacting with others. During this interaction, as a performance, thinking becomes tangible and visible, and thus, through language and body, becomes part of the creation of the surrounding reality. The research prospect is to study the performative interaction of language and body in thinking, meaningfully creating the subject and his/her world.

Keywords: *psychology of understanding, thinking, psychological paradigm, performance, performativity, activity, higher education.*

Постановка проблеми. У вітчизняній та зарубіжній психології склалося достатньо виразних психологічних підходів до розуміння, які умовно можна віднести до трьох фундаментальних епістемологічних традицій: когнітивна, герменевтична та екзистенціальна. Якщо йдеться про психологію розуміння в навчальній діяльності студентів вищої школи, то найбільш поширеним є парадигма когнітивної психології. Це закономірно, адже навчання передбачає формування інтелектуально-професійних знань, умінь, навичок і професійного досвіду в процесі осмислення і вирішення поставлених завдань викладачем. Герменевтична парадигма у психології також близька до законів і процесів розуміння, адже передбачає інтерпретацію отриманої інформації, тексту чи контексту з метою її кращого осмислення. Натомість екзистенціальна традиція вже менш поширена, адже вона стосується більш глибоких, усвідомлених процесів відповідальності, вибору й сенсу життя. Така настанова передбачає вихід за межі освоєного знання, своєрідне переміщення від отриманого теоретичного знання у сферу життєвого досвіду. Узагальнюючи, когнітивній традиції характерне знання, герменевтичній – інтерпретація, а екзистенціальній – переживання. Психологічне розуміння усіх цих компонентів утворює лінійну модель навчання у вищій школі й загалом пізнання у світі.

Однак якщо брати до уваги перформативний аспект у психології розуміння, то він є малодослідженим і зовсім не втіленим у вітчизняній психотерапевтичній та викладацькій практиці. Перформативна теорія передбачає сприйняття людської діяльності як сукупності перформативів у часі й просторі; особливих процесів, де мова та дія збігаються у своєму смисловому перформативному вираженні. Запозичуючи поняття перформансу з театру й сучасного мистецтва, перформативні теоретики [22; 26; 29; 30] сприймають людський досвід у форматі демонстрацій і наслідувань, де вербальні й невербальні (тілесні) засоби вираження допомагають освоїти чи навіть виробити (*produce*) гендерні ролі, життєві сценарії, професійні моделі тощо. Перформативна теорія фокусує свою увагу на діяльність як фундаментальну умову існування у світі, де людина постає як динамічна, складна й непередбачувана істота часто залежна не від сталих і зафіксованих структур, а зовнішніх явищ і контекстів [19]. Девід Дж. Еліот розглядає перформативну теорію як міждисциплінарне поле, що вивчає різноманітні види дій – від повсякденних до політичних: «Дослідники перформансу вивчають дії-через-дії – власні та інші дії в контексті» [16, р. 4].

Якщо прийняти тезу про те, що людина не народжується, а стає суб'єктом у процесі діяльності як опосередкованої ланки між нею і світом [11, с. 4], то перформанс є тим особливим видом діяльності, завдяки якому відбувається це становлення. Іншими словами, перформанс *уможливорює вироблення знання та особистості*. Зважаючи на це, вища школа й зокрема університет є чи не найбільш важливим середовищем для формування не тільки професійних умінь і навичок, але й життєвих, де перформанс зі всіма його супутніми компонентами слугує потужним акумулятивним засобом для творення особистості шляхом вдосконалення і поглиблення розуміння світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психології розуміння неминуче виходить на теоретико-концептуальні межі дослідження розуміння як такого, тобто засадничих основ людського мислення. Ця широка проблема має свої вираження у різних соціально-гуманітарних проектах, починаючи від структуралізму й закінчуючи крос-культурною психологією. Усі ці проекти зводяться до того, яким чином людині розуміти та інтерпретувати реальність, що може бути конкретизовано у двох наступних диспозиціях: 1) які засадничі закони мислення, розуміння уможливають розуміння реальності світу й особистості; 2) навпаки, як реальність світу та особистості уможливорює характер і специфіку розуміння. Так чи так, це принциповий відхід від картезіанської моделі розуміння, де суб'єкт і об'єкт були розділені між собою. Усе це вплинуло на формування психології розуміння як тієї галузі, що вивчає *пізнавального суб'єкта*. Своєю чергою, це також вплинуло на те, що ключовим напрямком у вивченні мислення та розуміння стає когнітивна психологія як альтернатива біхевіоризму [23]. Вже пізніше когнітивна психологія була доповнена метакогнітивною як тією, що намагається дослідити характер саморозуміння та саморефлексії суб'єкта в процесі пізнання [12].

У вітчизняній традиції психології розуміння можна виокремити два історичних етапи становлення: радянський та незалежний. У радянській традиції такі українські дослідники як А. А. Андрієвська, Т. В. Рубцова, Д. М. Арановська, Г. С. Костюк [7], С. Д. Максименко [9; 10], А. В. Антонов, Н. М. Стадненко заклали основи до розуміння як фундаментального психічного процесу й стану. Як правило, психологія розуміння складалась у руслі вирішення конкретних завдань, як-от сприйняття тексту чи певних образів. У відповідності до цього вимірювались певні когнітивні характеристики й подальші зміни в суб'єктові. Можна було би назвати цю традицію герменевтичною, але таке відношення умовне хоча б тому, що жоден із авторів не усвідомлював себе як представника чи представницю цього підходу. Ба більше, усі ці дослідження часто-густо виходили поза межі розуміння тексту: «Діапазон досліджень процесу розуміння українськими дослідниками надзвичайно великий: від розуміння художніх творів, алегорій, казок, приказок, загадок, картин до розуміння наукових текстів, піктограм, різноманітних за змістом задач та ін. Контингент піддослідних – від дошкільників до старшокласників і студентів» [6, с. 192]. Закономірно, що процес розуміння досліджувався відповідно до того, що і як вивчалось у освітньому середовищі.

Дослідники звертали увагу на конкретні вікові категорії «пізнавальних суб'єктів» у різних навчальних закладах, закладаючи основи для вікової та педагогічної психології. У контексті вищої школи, формується відповідний тип розуміння залежно від типу завдань: «Розуміння зароджується в чуттєвому сприйманні і є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, “смислових віх” та об'єднання їх в єдине ціле» [7, с. 295]. Водночас виразною тенденцією є врахування життєвого досвіду, тобто систематизованого результату діяльності, який впливає на процес розуміння [9, с. 175]. Однак відразу стає помітно, що у цих дослідженнях не враховано ролі тіла й тілесності у процесі формування чи коригування мислення та розуміння. Як правило, джерелом мислення є чуттєве пізнання [9], де тіло позбавлене свого впливу й значення.

У період незалежної України розпочалась спроба закласти власний, відмінний від радянського чи російського стилю психології розуміння, хоча це відбулося дуже умовно часто з доступу до іноземних джерел і відповідного досвіду. Так чи інак, виразними є праці А. Б. Коваленко [5; 6], І. Д. Пасічника [11; 12], Р. В. Каламаж [12], Н. М. Савелюк, І. Є. Боровинська, Н. В. Чепелева. Помітно, що ці дослідження суттєво відходять від радянської традиції, поглиблюючи свої моделі новими методологіями та підходами. Зокрема, це відхід від поведінкової моделі, в основі якої була покладена зміна поведінки відповідно від отриманого досвіду та практичних знань. Дослідники все частіше звертались до когнітивної (і не рідко метакогнітивної) парадигми, де структурними компонентами були увага, сприймання, уява, (мета) пам'ять, знання, мислення тощо. Представники попередньої традиції, як-от С. Д. Максименко, почали упроваджувати в свої дослідження тенденції у когнітивній психології, пропонуючи власні підходи до психології розуміння: «Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, стосунків, залежностей, які в ній відображаються... Розуміння спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом і є актуалізацією цих зв'язків. Від їх багатства та різноманітності залежить успіх розуміння» [9, с. 175]. У новітніх дослідженнях психології розуміння використовувались елементи лінгвістичного, герменевтичного, дискурсивного повороту в соціально-гуманітарних студіях, що значно збагачувало й поглиблювало предмет дослідження.

Зважаючи на вищесказане, представники різних психологічних і навколо психологічних шкіл сходяться на тому, що психологія розуміння нерозривно пов'язана із формуванням особистості та діяльністю. У діяльнісній традиції суб'єкт діалектично пов'язаний із тим, що пізнає і намагається зрозуміти. Про це влучно зазначає А. Б. Коваленко, коли пише, що проблема розуміння вимагає системного підходу: «Аналіз діяльності суб'єкта, який включений у процес розуміння, дає змогу описати його структуру у вигляді взаємопов'язаних функціональних компонентів. Це дає змогу розчленувати процес розуміння на складові компоненти, які визначають його перебіг, та проаналізувати кожен з них окремо» [5, с. 82]. Діяльнісний підхід, з одного боку, був спробою переосмислити поведінкову традицію у психології та педагогіці. З іншого ж, це також спроба вписати психологію розуміння у більш широкий дискурс, не обмежуючи її когнітивними процесами.

Попри намагання вийти на якісно новий теоретико-методологічний рівень у психології розуміння, у перелічених дослідженнях не згадано про перспективи перформативної теорії, не кажучи вже про її емпіричне апробування у віковій психології чи педагогіці вищої школи. Навіть зважаючи на врахування діяльнісного підходу чи ігрової методики, вони не вичерпували поняття перформансу чи перформативності. Відсутність перформативного підходу в психології вищої школи можна пояснити наступними причинами. По-перше, це пояснюється відсутністю перекладених на українську мову ключових текстів, як-от «Презентація себе в повсякденному житті» (1956) Ервіна Гофмана, «Як вчиняти словами» (1962) Дж. Л. Остіна [14], «Між театром і антропологією» (1985) Шехнера [30], «Антропологія перформансу» (1988) В. Тернера [31], «До генези соціального: мімезис, перформативність, ритуал» (2005) Крістофа Вулфа, «Перформативна педагогіка» (2007) Е. Піно [28; 29], «Діяти інакше: від дисципліни до

перформансу» (2001) Джона МакКензі [26] тощо. По-друге, відсутність виразних міждисциплінарних тенденцій у психології чи педагогіці відверто блокувало доступ до нових і часто радикальних підходів, які, попри свою незвичність, часто проливали світло на важливі процеси в суспільстві, як-от перформативне відтворення ролей і моделей. Тому поняття перформансу фрагментарно розглядалось в руслі мистецтвознавства [3], культурології [13] чи соціальних студіях [8], але цілісних і системних робіт в українській соціо-гуманітарній науці поки нема.

Якщо врахувати лише зарубіжний досвід дослідження у руслі перформативних студій, психологія розуміння залишається відокремленою, маргіналізованою сферою хоча б тому, що вона суперечить дії як основі перформансу. Попри це, наприкінці 90х років ХХ ст. починає оформлюватись дисциплінарне поле перформативної психології [19, р. 255], де дослідники все більше розглядають перформанс як потужний терапевтичний засіб. Зокрема, ключовою тут фігурою був Фред Ньюман, який долучив до соціальної терапії елементи перформансу як спільного конструювання власних психологічних проблем і методів їх лікування [19, р. 259]. У процесі спільної емоційної й часто тілесної активності, пацієнти творили щось нове шляхом взаємодії, інсценувань, імпровізацій і спільних проєктів: «Терапевтична робота насправді є роботою з розвитку: допомагати людям постійно створювати нові уявлення про себе – це вихід із застиглих ролей, патернів та ідентичностей, які спричиняють стільки емоційного болю (і називаються патологіями)» [19, р. 259]. Окрім важливості тіла, в соціальній терапії важливу роль відіграє мова, з якою пацієнти теж перформативно грались, винаходили нові значеннєві конструкції. Справді, звільняючись від обмежень мови (а отже й мислення), пацієнти творили нові сенси завдяки колективному перформансу, «не просто чийогось виконання, а власного з різноманітними іншими» [27, р. 130]. Таким чином, терапія була своєрідною перформансом, де клієнти сприймалися ансамблем акторів, а терапевт виконував роль режисера, який щоразу розігрував новий спектакль під час сесії. Такий вид терапії мав допомогти здолати та демаскувати хибне (і часто травматичне) бачення себе, змінити стиль мислення і життя заради нормалізації психічного розвитку.

В освіті як традиційні освітні психологи, так і представники неklasичних підходів звернули увагу на творчість як соціальну діяльність, а також на саме навчання як творчу діяльність. Дослідники і практики розглядають викладання і навчання як імпровізаційні [20] і розвивають перформативні практики взаємодії учня і вчителя [21; 24]. Якщо брати перформативну педагогіку, то, починаючи від Дороти Хіткот [18], піонера в цьому напрямку, й закінчуючи більш сучасними дослідженнями Еліс Піно [28], Т. Джона Ворена [33] чи Брюса МакФарлейна [22], відчутна лакуна в ґрунтовному, емпіричному аналізі когнітивних особливостей студентів. Як зазначає Том Годфрей, ключовими характеристиками перформативної педагогіки є «рольова гра, імпровізація, контекстні теми, рефлексія та дискусія з боку учасників» [17]. Однак невідомо чи справді перформанс сприяє покращенню розумінню, тобто засвоєнню основного в матеріалі й подальшому професійному відтворенні. Щоб зрозуміти це, потрібно вичленити найбільш виразні перформативні елементи в психологічних парадигмах розуміння, щоб у подальшому емпірично верифікувати новостворену модель перформансу.

Таким чином, **метою статті** є перформативне переосмислення когнітивної, герменевтичної та екзистенціальної парадигм психології розуміння в контексті вищої школи. Враховуючи поставлену мету, вважаємо за доцільне вирішити наступні **завдання**: 1) конкретизувати теоретико-методологічне значення психології розуміння в широкому контексті соціально-гуманітарної традиції; 2) реконструювати когнітивну, герменевтичну та екзистенційну парадигму розуміння в руслі перформативної педагогіки та психології; 3) вичленити найбільш значущі компоненти для подальшої розробки власної теоретико-методологічної моделі розуміння перформансу в вищій школі.

Виклад основного матеріалу. *Розуміння у парадигмі когнітивної психології.* Становлення і розвиток когнітивної психології пов'язаний із критикою біхевіоризму в психології, зокрема у США [23]. Процес мислення та розуміння є одним із основних предметів вивчення когнітивної психології. У цій традиції, попри відмінності в різних підходах, мислення є активним процесом обробки інформації, завдяки якому розв'язуються конкретні проблеми й «встановлюються концептуальні зв'язки шляхом активної мисленнєвої діяльності» [35]. Відповідно, основним пізнавальним інтересом когнітивної психології є вивченням характеру обробки інформації, тобто структури й законів розуміння: «На сучасному етапі становлення когнітивної психології можемо з упевненістю стверджувати, що головні акценти дослідження названої науки – це психічні процеси, і домінуючими серед них є мислення і пам'ять. Особливим предметом пошуків є положення про вирішальну роль знань, когнітивних структур у перебігу пізнавальних процесів і поведінки людини, структурованості знань в її пам'яті, співвідношення вербальних і образних компонентів у процесах запам'ятовування і мислення» [10, с. 3]. Як бачимо, когнітивна психологія особливо чутлива до аналізу когнітивних структур мислення і розуміння, особливо під час вивчення матеріалу в тій чи тій освітній ланці. Закономірно, що вища школа є також тим середовищем, де особливо важливо дослідити психологічні основи розуміння, адже від ефективності засвоєного матеріалу залежить подальше професійне становлення випускників і загалом їхнє уміння мислити в різних життєвих ситуаціях.

Не ставлячи собі завдання повної реконструкції психологічної моделі розуміння у когнітивній психології, все ж важливо зазначити про важливий внесок окремих дослідників до заявленої проблематики. Серед них чи не найважливішою є теорія когнітивного розвитку Жана Піаже, яка спробував виявити когнітивну закономірність у процесі навчання учнями. Найбільш важливим для перформативного дискурсу є висновки Піаже про те, що діти сприймають світ через дії, представляючи певні образи чи бачення через слова [15, р. 272]. Відповідно до Піаже, діти вже мають певні уявлення про світ, але вони не завжди є істинними, тобто суб'єктивними. Вже під час діяльності вони коригують ці уявлення, верифікуються через взаємодію з іншими дітьми чи дорослими. Так у них формуються об'єктивні знання про світ, але й також розвивається більш складне й системне розуміння. Ба більше, завдяки активній (спів)діяльності й когнітивній еволюції процесу розуміння також діти формуються у особистості, адже завдяки отриманим знанням вони дорослішають і краще розуміють світ. Використовуючи структуралістський підхід, Піаже класифікував різні стадії когнітивного розвитку людини, де актуалізуються різні типи інтелекту: сенсомоторна (18-24 місяців), передопераційна (2-7 років), конкретна операційна (7-11 років) та формально операційна (підлітковий вік).

Зважаючи на вищесказане, Жан Піаже продемонстрував те, що діти не є пасивними реципієнтами інформації, адже вони активно долучаються до свого когнітивного розвитку. У цьому процесі важливим є діяльнісна й тілесна взаємодія з предметами та іншими людьми, що близько до перформативного підходу. У контексті вищої школи ця активність не зникає, просто характер мислення і розуміння суттєво ускладнюється, що відповідає формально-операційній стадії Піаже. Можна припустити, що на цьому етапі для суб'єкта важливо не стільки засвоїти знання, а осмислити їх важливість для себе, зрозуміти їх цінність. Подібної думки дотримується Наталія Акімова, коли пише, що «процес розуміння виходить за межі мислення й пізнавальної сфери загалом, сягаючи рівня свідомості, реалізуючись у сенсах, установлюючи зв'язки з цінностями та емоціями, узгоджуючи взаємодію низки процесів: сприймання, пам'яті, мислення» [1, с. 17]. Така ціннісно-смилова кореляція можлива завдяки перформансу як процесу, що дозволяє інсценувати певні моделі знань, тобто оприяти мислення в демонстрації та співдіяльності в конкретному місці й часі.

Перформативний перегляд когнітивної парадигми показує, що, попри відсутність понять перформанс і перформативність, для представників цієї традиції важливою є діяльність як складова когнітивних операцій. Матеріальна дія, що дозволяє нам взаємодіяти з реальністю, є одночасно засобом, за допомогою якого суб'єкт пізнає навколишній світ, і за допомогою якого він задіює тіло як засіб самопрезентації і саморефлексії. Окрім того, як показує Жан Піаже, пізнання світу теж відбувається як сукупність активних мисленнєвих і діяльнісних процесів. Це спонукає до висновку, що розуміння не є відокремленим чи відстороненим процесом від реальності, а її безпосередньою частиною. Іншими словами, людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, опредмечуючи і верифікуючи знання. Саме тіло визначає когнітивні здібності індивідуума, а не розумові абстрактні внутрішні процедури чи просто вплив навколишнього середовища. Процес міметичного наслідування (передусім дорослих) та тілесної взаємодії (з іншими дітьми) є спільним знаменником для когнітивної та перформативної парадигми. Інша річ, що представники когнітивної психології не вважають тіло джерелом когнітивних процесів, зокрема й розуміння, а швидше його наслідком або транслятором. Також перформативна психологія та педагогіка тлумачить перформанс як шлях до концептуалізації та конструювання ідентичності [33, р. 91]. Когнітивна психологія не враховує ці аспекти, адже передбачає, що мислення та розуміння має універсальний характер, незалежний від раси, класу, гендеру чи сексуальності. Вже соціокультурний контекст важливіший для парадигми герменевтичної психології, що більш чутлива до процесів формування ідентичності.

Розуміння у парадигмі герменевтичної психології. Поява герменевтики нерозривно була пов'язана із психологією, адже передбачала розуміння завдяки інтерпретаціям тексту. Фрідріх Шлеєрмахер, основоположник герменевтики, вважає розуміння універсальною умовою для життя людей [2, с. 80], тому вивчення його законів уможливило пізнання людини як такої. Філософ пропонує розглянути три рівні розуміння: найнижчий передбачає несвідоме розуміння, середній передбачає випадкове узагальнення інформації, найвищий здійснюється як мистецтво [2, с. 80]. Завдання Шлеєрмахера – збагнути як працює мислення зсередини, а для цього потрібно використати мову як форма прояву думки чи ідеї. Зважаючи на це, вже помітні очевидні перетини з перформативним дискурсом, в основі якого також покладене мистецтво спонтанності та мовленнєва презентація себе. Інша річ, що мистецтво тлумачення текстів (часто у найбільш широкому сенсі) не є ідентичним перформативному мистецтву, що передбачає творчу, часто спонтанну взаємодію між учасниками заради катарсису. Так само мова у Шлеєрмахера є швидше вербалізованим мисленням, коли мова у перформансі часто-густо є невербалізованим, тілесним актом. Попри це, у формальному плані герменевтична психологія орієнтована не стільки на розуміння текстів (тоді б це було психологія літератури), а творців текстів, їх психічної реальності, зафіксованої в різноманітних текстах [2, с. 88]. Іншими словами, завдяки тексту важливо зрозуміти психологію індивіда,

його(її) стиль мислення. Зважаючи на твердження Шлеєрмахера про розуміння як універсальний атрибут людського буття, то кожна інтерпретація тексту/індивіда все більше розкриває закони мислення. Не потрібно недооцінювати також несвідомий акт розуміння, що вплинув на становлення психоаналітичного підходу в герменевтиці.

Подальші представники герменевтики (В. Дільтей, Г.-Г. Гадамер) лише розвивають думку про те, що індивід є вихідним пунктом розуміння, а це безпосередньо дотично із суб'єктно-орієнтованим фокусом перформативної теорії. У підсумку, герменевтика випрацювала низку методик, досі актуальних для психології: «Класичними варіантами герменевтичного методу є графологічний та фізіогномічний методи, психоаналітична інтерпретація, сукупність проєктивних методик (на фазі інтерпретації). До герменевтичних методів відноситься і такий традиційний для психології метод, як аналіз продуктів діяльності. До них ми можемо віднести й біографічний метод, а також психологічну інтерпретацію» [2, с. 86]. Усе це, безумовно, актуальне для психології розуміння у вищій школі, використовуючи концептуальні засади перформансу.

Герменевтична психологія є інтерсуб'єктивним процесом осягнення тексту й індивіда, що суттєво розширює процес розуміння. Для глибшого розуміння потрібно більше інтерпретацій, а тому кожна інтерпретація є своєрідним перформативним процесом, який має свою унікальну природу в часі та просторі. Якщо кожен інтерпретатор (перформер) додає щось нове у розуміння, уможливує і допускає велику кількість інтерпретацій заради більш повного дослідження суб'єкта, а отже і його мисленнєвих процесів. Такий підхід не тільки уможливує активізацію різних когнітивних здібностей студентів, але й поступово більш повно розкривати й засвоювати матеріал. У самому герменевтичному процесі студенти також глибше розуміють те, що вони намагаються осмислити. Це подібно до того, як оглянути будинок зі всіх сторін, формуючи повне геометричне бачення цього об'єкту. Зміна альтернатив і поглядів пов'язана із перформативним виходом за межі відомого; спробою увійти в ситуацію невідомого й незвіданого

Тому розуміння є не стільки отримані знання, а скільки процес його *поступового осмислення* завдяки перформативній діяльності. Про це чудово зазначає Джон Т. Ворен, один із представників перформативної педагогіки, коли порівнює вищу школу з перформансом: «Цінність коледжу як перформансу є чудовою метафорою для мого розуміння перформансу. Зокрема, якщо коледж уможливує процес продуктивного творення смислу, то теоретична рамка перформативності спрямована на те, як індивіди взаємодіють заради ефективного утворення смислу у їхніх світах» [33, р. 87]. Тобто перформанс сприяє осмисленню знань або взагалі перетворенню знання на смисли. Вочевидь, це стається завдяки діяльній природі перформансу, коли унаочнені та апробовані знання в інтерсуб'єктивній взаємодії набувають предметного сенсу, життєвого емпіричного виміру. Ворен далі розвиває думку про формування ідентичності, наближуючись до психолого-герменевтичного вивчення індивіда через процеси тлумачення та інтерпретації. У подальшому цікава зворотна дослідницька перспектива, зокрема аналіз того, як перформативні практики змінюють мислення і розуміння.

У перформативному дискурсі вищої школи спостерігається подібна тенденція, коли кожен є рівноцінним учасником освітнього процесу, тому «перформанс передбачає велику інваріативність дій студентів і викладача» [4, с. 40]. Інша річ, що під час цієї інтерактивної взаємодії є два суттєві відмінності, які дещо віддаляють перформативну педагогіку та психологію від герменевтичної психології. По-перше, це значення несвідомих аспектів людської психіки, які актуалізуються під час спонтанності та імпровізації. Перформанс попри свою ритуалізовану природу характеризується тим, що часто вивільнює приховані, витіснені чи неусвідомлені мотиви людської поведінки, таким чином виконуючи як творчу, так і терапевтичну функцію. Особливо цінним є під час творчих завдань, де важливо щось створити студентами в групах або креативно переосмислити. По-друге, перформативні практики передбачають тілесну взаємодію, що також впливає на психо-емоційний стан учасників перформансу, їхнє екзистенційне переживання себе й інших.

Розуміння у парадигмі екзистенціальної психології. Парадигма екзистенціальної психології формувалась на основі філософії екзистенціалізму, який, своєю чергою, надихався ідеями Сьорена К'єркегора, Артура Шопенгауера та Фрідріха Ніцше. Усі ці філософи порушували питання сутності людського існування, його залежності від страху, болю, страждання, вибору й смерті. Ключовим поняттям для екзистенціалізму є абсурд, що покладений в основі оригінальних концепцій Жан-Поля Сартра та Альбера Камю. Французькі філософи були переконані, що людське існування немає сенсу, адже в ньому є багато спонтанних, непередбачуваних для людини процесів. Замість фізичного чи філософського самогубства є інший шлях – прийняття абсурду шляхом бунту. Так чи так, людське життя потрібно сприймати у його цілісності та унікальності, невідривно від позитивних і негативних атрибутів, обираючи відповідну екзистенційну стратегію до власних потреб і цінностей.

Саме така настанова вплинула на формування парадигми екзистенціальної психології, що розглядає людину в цілісній сукупності її психічних явищ, включно з негативними чи травматичними, як-от

смерть чи страждання [34]. Усі психічні аспекти впливають на формування цілісної та гармонійної особистості, тому виокремлення того чи іншого аспекту не дають ані терапевтичного ефекту, ані розуміння її природи. Важливо, що екзистенціалізм чи не вперше прийняв «неприйнятні» аспекти людської особистості, уможлививши подальший розвиток гуманістичного підходу. У цій парадигмі розуміння є глибоко індивідуальним, самостверджувальним процесом, завдяки якому не стільки пізнаються закони зовнішньої, а внутрішньої реальності. Розуміння – це *відповідність* отриманих знань до реальності. Відповідність і передбачає часто-густо діяльність, адже щоб співвіднести знання з предметом дійсності людині потрібно верифікувати його емпірично, тобто завдяки досвіду.

Такі ідеї є в основі підходу Людвіга Бісвангера, ключового науковця в руслі екзистенціальної психології, який був твердо переконаний: людина здатна керувати своїм життям, яким би воно складним не здавалося [34, р. 88]. Це спонукало розглядати людське життя як унікальне та неповторне, що не може бути науково систематизований до якогось алгоритму (так екзистенціальна філософія суттєво відходить від біхевіоризму). Роло Мей, інший не менш знаковий представник екзистенціальної психології, вказував на можливість обирати своє життя, конструювати його у який завгодно спосіб [25]. Подібно до багатьох психологів, особливо Зигмунда Фрейда, Мей виокремлював стадії, які проходить людина у своєму психоемоційному розвитку: стадія невинності, стадія бунту, стадія норми, стадія креативності. Остання екзистенційна стадія притаманна дорослим, адже передбачає відхід від власних егоїстичних мотивів заради інших. У цьому вбачаємо перетин із перформансом, який також спрямований на творчу взаємодію з іншими людьми, формування нових смислів завдяки співдіяльності.

Якщо спробувати узагальнити різні підходи в парадигмі екзистенціальної психології, то спільним є прийняття відповідальності за своє життя шляхом вибору смислів й цінностей відповідно до власних унікальних індивідуальних потреб. Жодна спроба звести до певних загальних схем чи моделей життя для екзистенціального психолога неприпустима, адже вона посилює страждання і травму, не розкриває індивідуально-особистісний потенціал людини. Розуміння повністю залежить від індивідуального вибору та діяльності, що відображає тезу Жан-Поля Сартра про «існування людини передуює її сутності». У процесі екзистенції людина конструює своє розуміння і осмислення світу, набуває повноти й гармонії разом із іншими людьми. Тут важливо додати, що процес екзистенції не ізольований від інших людей, адже ми постійно перебуваємо у полі інших існувань. Перформативний аспект цієї парадигми полягає у креативній, відкритій діяльності кожної окремої людини, яка творить і осмислює себе в процесі екзистенції. Розуміння формується відповідно до власних екзистенційних проблем і запитів, де перформанс – спосіб існування людини в світі.

Висновок. Парадигмальний аналіз розуміння когнітивної, герменевтичної та екзистенціальної традиції показав, що питання перформансу імпліцитно завжди було присутнє. Усі три парадигми найбільш повно виразили емпіричну, соціокультурну та екзистенційну реальність людини, де розуміння, як правило, є способом осмислення світу. Якщо поєднати ці три традиції, то таке осмислення відбувається від спроби виявити об'єктивні (когнітивна психологія), інтерсуб'єктивні (герменевтична психологія) та суб'єктивні (екзистенціальна психологія) особливості розуміння. У кожному випадку важливою є перформативна діяльність суб'єкта, завдяки якій він опосередковано чи безпосередньо. Когнітивна парадигма передбачає розуміння як осмислений процес пізнання світу, що відбувається завдяки активному перформативному процесі взаємодії з іншими людьми; герменевтична парадигма обумовлює розуміння як сукупність інтерпретацій тексту й психології автора, що відповідають творчим перформативним процесам; екзистенціальна парадигма пропонує сприймати розуміння як глибоко індивідуальний, екзистенційний процес, що не може бути редукованим до загальних законів, де перформанс є способом існування людини в світі.

Парадигмальний аналіз вищезгаданих традицій показав, що людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, створюючи і верифікуючи знання в результаті перформативної діяльності. Навіть більше, активна співдіяльність у перформансі є необхідною не тільки для соціалізації, але й для формування мислення та процесу розуміння, що в подальшому передбачає утворення більш складних мисленневих структур і операцій. Перформанс, попри свою ритуалізовану й повторювальну природу дій, характеризується потужним креативним імпульсом, що здатен вивільнити відсутні в мовленні чи мисленні аспекти людського життя. Як переконує екзистенціальна психологія, це сприяє прийняттю себе як цілісної, унікальної істоти, що передбачає подальше гармонійне існування з іншими людьми. Особливо це важливо в освітньому середовищі вищої школи, де формуються дорослі патерни поведінки й загалом ціннісно-сміслова картина світу. Перформанс «працює» як певне середовище для конструювання розуміння шляхом тілесно-емоційної взаємодії з іншими, так і арсенал унікальних психолого-педагогічних інструментів, здатних розкрити й сформувати суб'єкта в багатстві його внутрішнього світу.

Перспективи подальших досліджень. Парадигмальний аналіз когнітивної, герменевтичної та екзистенціальної традиції не вичерпує напрямки некласичної і постнекласичної психології, де присутня

проблематика перформативного дискурсу. Не менш важливою є феноменологічна, нарративна чи постструктуралістська парадигма психології, які б пролили нове світло на характер взаємозв'язку мислення та розуміння. Окрім того, важливо більш ґрунтовно осмислити ключові питання для перформативної теорії, як-от імпровізація, сцена та тіло, що частково або повністю відсутні в сучасному психолого-педагогічному дослідницькому контексті.

Література:

1. Акімова Н. В. Теорія розуміння в сучасній психології. *Psychological Prospects Journal*. 2018. Випуск 32. С. 10–22.
2. Ванда Н.В. Можливості та обмеження застосування герменевтичного методу в психології. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 79–91.
3. Гончаренко Д. Перформанс-арт як явище культури постмодернізму. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. 2013. Випуск 5. С. 333–337.
4. Карповець М. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2023. С. 36–43.
5. Коваленко А. Б. Психологія розуміння. Київ: Геопринт, 1999. 304 с.
6. Коваленко А. Б. Проблема розуміння в працях українських психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1(36). С. 190–199.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
8. Лігус М. В. Поняття перформансу: соціально-філософський аспект. *Young Scientist*. 2017. № 7 (47). С. 51–54.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 272 с.
10. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2012. Вип. 20. С. 3–16.
11. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2009. Вип. 13. С. 3–13.
12. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.А. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
13. Романюк В. С. Перформанс у просторі культури: архаїчні прототиipi та сучасні репрезентації. Харків: Харківська держ. академія культури Міністерства культури і туризму України, 2008. 18 с.
14. Austin J. L. *How to do Things With Words*. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
15. Bovee M. Piaget's Theory of Cognitive Development and Individual Differences. *Piaget and His School*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 269–279.
16. Elliott D. Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. Vol. 6 (1). URL: http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf.
17. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. Tom Godfrey. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
18. Heathcote D. *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press, 1984. 218 p.
19. Holzman L. Lev Vygotsky and the New Performative Psychology: Some Implications for Business and Organizations. *The Social Construction of Organization* (Eds.: Hosking D. M. & McNamee S.). Oslo: Liber, 2006. P. 254–268.
20. Lobman C. Improvising With(in) the System: Creating New Teacher Performances in Inner City Schools. *The Teaching Paradox: Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 73–93.
21. Lobman, C. & O'Neill B. E. *Play and Performance*. New York: University Press of America, 2011. 294 p.
22. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34 (2). P. 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
23. Mandler G. Origins of the Cognitive (R)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 2002. Vol. 38. URL: <https://escholarship.org/content/qt22s8x969/qt22s8x969.pdf>.
24. Martinez J. E. *A Performatory Approach to Teaching, Learning and Technology*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 117 p.
25. May R. Angel E. & Ellenberger H. F. (Eds.). *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books/Hachette Book Group, 1958. 456 p.
26. McKenzie J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge, 2001. 320 p.
27. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge, 1999. P. 111–132.
28. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. P. 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.

29. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. P. 41–55.
30. Schechner R. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1985. 360 p.
31. Turner V. W. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988. 185 p.
32. Warren J. T. The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly*. 1999. Vol. 19 (3). P. 257–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/10462939909366266>.
33. Warren J. T. Performative Pedagogy, At-Risk Students, and the Basic Course: Fourteen Moments in Search of Possibility. *Basic Communication Course Annual*. 2003. Vol. 15. P. 83–116.
34. Wong P. T. P. Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2010. Vol. 40 (2). P. 85–99.
35. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

References:

1. Akimova N. V. Teoriia rozuminnia v suchasni psycholohii [Theory of Understanding in Modern Psychology]. *Psychological Prospects Journal*. 2018. Vol. 32. P. 10–22.
2. Vanda N. V. Mozhlyvosti ta obmezhenia zastosuvannia hermenevtychnoho metodu v psycholohii [Possibilities and Limitations of the Application of the Hermeneutic Method in Psychology]. *Problemy suchasnoi psycholohii*. 2013. Vol. 20. P. 79–91.
3. Honcharenko D. Performans-art yak yavyshe kultyury postmodernizmu [Performance Art as a Phenomenon of Postmodern Culture]. *Aktualni problemy mystetskoï praktyky i mystetstvoznavchoï nauky*. 2013. Vol. 5. P. 333–337.
4. Karpovets M. Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithnomu protsesi vyshchoï shkoly [Psychological Methodology of Performance in the Educational Process of Higher Education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2023. P. 36–43.
5. Kovalenko A. B. Psykholohiia rozuminnia [Psychology of Understanding]. Kyiv: Heoprynt, 1999. 304 p.
6. Kovalenko A. B. Problema rozuminnia v pratsiakh ukrainskykh psykholohiv [The Problem of Understanding in the Works of Ukrainian Psychologists]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*. 2015. № 1(36). P. 190–199.
7. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti [Educational Process and Mental Development of the Individual]. Kyiv: Radianska shkola, 1989. 608 p.
8. Lihus M. V. Poniattia performansu: sotsialno-filosofskyi aspekt. [The concept of Performance: A Socio-Philosophical Aspect] *Young Scientist*. 2017. № 7 (47). P. 51–54.
9. Maksymenko S. D. Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk [General Psychology: A Textbook]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury, 2021. 272 p.
10. Maksymenko S. D., Pasichnyk I. D. Kohnityvna psykholohiia v konteksti doslidzhennia pam'iaty liudyny [Cognitive Psychology in the Context of Human Memory Research]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2012. Vyp. 20. P. 3–16.
11. Pasichnyk I. D. Psykholohichni kharakterystyky indyvidualnoho myslennia [Psychological Characteristics of Individual Thinking]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2009. Vyp. 13. S. 3–13.
12. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Avhustiuk M. A. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive Monitoring as a Regulatory Aspect of Metacognition]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2014. Vol. 28. P. 3–16.
13. Romaniuk V. S. Performans u prostori kultyury: arkhaychni prototypy ta suchasni reprezentatsii [Performance in the cultural space: archaic prototypes and contemporary representations]. Kharkiv: Kharkivska derzh. akademiia kultyury Ministerstva kultyury i turyzmu Ukrainy, 2008. 18 p.
14. Austin J. L. *How to do Things With Words*. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
15. Bovet M. Piaget's Theory of Cognitive Development and Individual Differences. *Piaget and His School*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 269–279.
16. Elliott D. Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. Vol. 6 (1). URL: http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf.
17. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. Tom Godfrey. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
18. Heathcote D. *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press, 1984. 218 p.
19. Holzman, L. Performative Psychology: An Untapped Resource for Educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17 (3). P. 86–103. DOI: <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2000.17.3.86>.
20. Lobman C. Improvising With(in) the System: Creating New Teacher Performances in Inner City Schools. *The Teaching Paradox: Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 73–93.
21. Lobman, C. & O'Neill B. E. *Play and Performance*. New York: University Press of America, 2011. 294 p.
22. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34 (2). P. 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
23. Mandler G. Origins of the Cognitive (R)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 2002. Vol. 38. URL: <https://escholarship.org/content/qt22s8x969/qt22s8x969.pdf>.

24. Martinez J. E. *A Performatory Approach to Teaching, Learning and Technology*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 117 p.
25. May R. Angel E. & Ellenberger H. F. (Eds.). *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books/Hachette Book Group, 1958. 456 p.
26. McKenzie J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge, 2001. 320 p.
27. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge, 1999. P. 111–132.
28. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. P. 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
29. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. P. 41–55.
30. Schechner R. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1985. 360 p.
31. Turner V. W. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988. 185 p.
32. Warren J. T. The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly*. 1999. Vol. 19 (3). P. 257–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/10462939909366266>.
33. Warren J. T. Performative Pedagogy, At-Risk Students, and the Basic Course: Fourteen Moments in Search of Possibility. *Basic Communication Course Annual*. 2003. Vol. 15. P. 83–116.
34. Wong P. T. P. Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2010. Vol. 40 (2). P. 85–99.
35. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

Отримано: 19 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2023 р.

e-mail: mariia.avgustiuk@oa.edu.ua

volodymyr.demydiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-14-20

Августюк М. М., Демидюк В. М. Основні психологічні характеристики емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 14–20.

УДК: 159.95:378.147

Августюк Марія Миколаївна,

доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0000-0002-9510-5715

Демидюк Володимир Максимович,

доктор філософії зі спеціальності 053 Психологія,

слухач Інституту державного військового управління,

Національний університет оборони України

ORCID: 0000-0003-0646-4271

**ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛИХ ЗБРОЙНИХ
КОНФЛІКТІВ**

У статті описано основні психологічні характеристики емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів відповідно до когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів. Отримані результати емпіричного дослідження продовжують розширювати вивчення психологічних особливостей військовослужбовців з емоційним вигоранням.

Основними інструментами, які ми використовували в дослідженні, були методики Дж. Роттера, Г. Резапкіної, Р. Бремсона, В. Бузіної та Е. Вандерліка (когнітивний компонент), А. Маклакова та С. Черм'яника, О. Шмельова, Л. Вассермана та Н. Гуменюка, Дж. Крамбо, Р. Лазаруса, Г. Айзенка, опитувальник ММРІ (поведінковий компонент), а також В. Бойко, А. Зверкова та Е. Ейдмана, В. Зунге, Л. Вассермана, Ч. Спілбергера (емоційно-вольовий компонент), спрямовані на виокремлення чинників запобігання та подолання емоційного вигорання. Отримані результати дослідження показали, що на рівні тенденції для учасників бойових дій найбільш характерними є нижчий рівень емоційно-вольового та середній рівень когнітивного компонентів, що свідчить про емоційні порушення, нейротизм, наявність тривоги, депресії та спонукає до осмислення важливості корекції компонентів емоційного розладу.

Результати аналізу, отримані в дослідженні, можуть відігравати важливу роль у процесі розуміння особливостей когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. Перспективним напрямом досліджень емоційного вигорання є вивчення індивідуальних і гендерних особливостей подолання емоційних порушень, з'ясування впливу емоційного вигорання на інші сфери життєдіяльності військовослужбовців.

Ключові слова: емоційне вигорання, військовослужбовці, професійна діяльність, реабілітація, самоконтроль, цілі життя.

Mariia Avhustiuk,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the International Relations Department, The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0000-0002-9510-5715

Volodymyr Demydiuk,

Doctor of Philosophy in the Specialty 053 Psychology,

Student of the Institute of State Military Management,

The National Defence University of Ukraine

ORCID: 0000-0003-0646-4271

**MAIN ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT
OF MILITARY SERVANTS IN THE CONDITIONS OF LONG-TERM ARMED CONFLICTS**

The paper describes the main psychological characteristics of emotional burnout of servicemen in the conditions of long-term armed conflicts according to cognitive, behavioural and emotional-volitional components. The results of the empirical study continue to expand the study of the psychological characteristics of military servants with emotional burnout.

The main tools we used in the research were the methods of J. Rotter, G. Rezapkina, R. Bramson, V. Buzina and E. Vanderlik (cognitive component), A. Maklakov and S. Chermianyk, O. Shmeliyov, L. Wasserman and N. Humeniuk, J. Crumbaugh, R. Lazarus, G. Eysenck, MMPI questionnaire (behavioural component), as well as questionnaires of V. Boiko, A. Zverkov and E. Eidman, V. Zunge, L. Wasserman, Ch. Spielberger (emotional-volitional component), aimed at identifying factors for preventing and overcoming emotional burnout. The results of the study showed that, at the trend level, the lowest level of

emotional-volitional and the average level of cognitive components are the most characteristic for military servants, which indicates emotional disorders, neuroticism, the presence of anxiety, depression and prompts to consider the importance of correcting the components of emotional disorder.

The results of the analysis can play an important role in the process of understanding the features of the cognitive, behavioural and emotional-volitional components of the emotional burnout of military servants in the conditions of long-term armed conflicts. A promising direction of emotional burnout research is the study of individual and gender characteristics of overcoming emotional disorders, elucidating the impact of emotional burnout on other spheres of military servants' lives.

Keywords: *emotional burnout, military servants, professional activity, rehabilitation, self-control, life goals.*

Постановка проблеми. Емоційне вигорання як комплексний психофізіологічний стан трапляється під час постійного професійного емоційного виснаження і спричиняє прояв емоційного, фізичного та розумового виснаження [4]. Як наслідок, професійні деструкції змінюють цілісність особистості, знижують рівень її адаптації, що впливає на результати професійної діяльності. Вивчення психологічних чинників запобігання та подолання емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів набуває все більшої актуальності, на жаль, у реаліях сьогодення, адже моральна та психологічна готовність особового складу є вагомим компонентом у збереженні готовності військовослужбовців до виконання професійних завдань. Відповідно до цього, актуальною є тема розробки основних складників соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців як системного психологічного впливу, що поєднує взаємопов'язані компоненти діагностування соціально-психологічних проблем, психологічного консультування, корекційного супроводу та психотерапевтичної роботи, психологічної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз наукової психологічної літератури, ресурс подолання стресогенних подій полягає у виборі успішних або неуспішних адаптивних стратегій поведінки, а рівень розвитку і вибір адаптаційних механізмів важливі для соціально-психологічного функціонування особистості. Ефективність соціально-психологічної адаптації залежить від рівня досягнень та суб'єктивної задоволеності особистості своїми досягненнями у професійній діяльності [4].

Проблему емоційного вигорання досліджує психологія емоційної сфери особистості, у якій виокремлюють психолого-педагогічний і прикладний ступені діагностики емоційних станів (Ю. Александровський, Ф. Василюк, Т. Кириленко, Т. Титаренко, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.). З-поміж основних напрямів, які обумовлюють високу ймовірність виникнення порушень емоційної сфери, розрізняють реакції на ситуації стресу (Г. Сельє, Т. Холмс), властивості особистості (О. Жужжанов, В. Симаненков, О. Тельнова), соціально-психологічну дезадаптацію (Т. Айвазян, Ю. Губачов, Н. Завацька та ін.). У дослідженнях П. Брілла, А. Гардена, С. Джексона, Д. Едельвіча, Р. Кепьюто, М. Лейтера, С. Майера, К. Максименка, Н. Максимової, К. Маслач, Г. Мозгової, К. Островської, Д. Спаньол, В. Шафуелі, Л. Шестопалової, Л. Юр'євої та ін. виокремлено основні напрями та проблеми подолання емоційних розладів особистості – медико-психологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні.

Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців з емоційним вигоранням передбачає застосування системного психологічного впливу, представленого взаємопов'язаними компонентами діагностики психологічних питань, психологічного консультування з питань ефективної соціально-психологічної адаптації до діяльності, подолання особистісних і сімейних проблем, корекційної та психотерапевтичної роботи, психологічної реабілітації, професійної підготовки тощо. Основними передумовами успішної роботи з військовослужбовцями з емоційним вигоранням є вміння обговорювати проблеми в усіх сферах життя, а також здібність психолога слухати [6; 4; 1; 3; 5; 9].

Психологічна робота з військовослужбовцями з емоційним вигоранням зосереджена на таких напрямках: розділення емоційного переживання з індивідом; спілкування у групі з людьми зі схожим травматичним досвідом, що дає змогу зменшити відчуття ізоляції, відчуженості, сорому і посилити відчуття ідентичності, конгруентності, спільності, незважаючи на індивідуальність емоційного переживання; розвиток здібності спостереження за тим, як інші переживають глибокі емоції на основі групової підтримки від фахівця й учасників групи; спільне практикування у застосовуванні методів, які допомагатимуть опрацьовувати наслідки складного емоційного досвіду; можливість перебувати в ролі того, хто сприяє (підтримує, додає впевненості, здатний/-на повернути почуття власної гідності); набуття досвіду нових взаємин, що сприяють прийнятному сприйняттю емоційної події [4; 7; 8]. Крім того, психологічна робота передбачає такі етапи: взаємна адаптація, навчання технік емоційного самоконтролю, катарсичний етап (повторне переживання), обговорення найбільш конструктивних методів поведінки (на прикладі життєвих ситуацій), апробація нових напрямів поведінки через гру, проєкція життєвих перспектив. Військовослужбовців із вищим рівнем емоційного вигорання потрібно навчати ефективних стратегій емоційної саморегуляції [4; 7; 8]. Етапами застосування методів психологічної допомоги військовослужбовцям є: 1) психологічне діагностування емоційної та комунікативної сфери, розроблення індивідуального плану психологічної роботи; 2) психологічна корекція, консультування, прогнозування; 3) аналіз та оцінювання результатів психологічної реабілітації [4; та ін.].

На основі теоретичного аналізу ми виділили структуру когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів емоційного вигорання. Так, критеріями сформованості когнітивного компонента є наочне, символічне, логічне мислення, творчість, узагальнений, світоглядний, практичний, інтелектуальний, ступінь інтелекту; критеріями сформованості поведінкового компонента є відокремлення, суспільне схвалення, відповідальність, уникання, організація, подолання труднощів, переосмислення, прагнення до праці, організаційні вміння, сенситивність до критики, управлінські завдання, афективна витривалість до чинників стресу, інтелектуальність; і, нарешті, критеріями сформованості емоційно-вольового аспекту є стресове порушення, тривога, розчарування, консервативність, збудливість, саморегуляція, прагнення до прийняття рішень, роздратованість, ізоляція, стійкість, усвідомленість, витримка, наполегливість, адаптація, спрямованість на результат, налагодження взаємин з іншими, моральність [4; 3; 5; 9]. Однак, незважаючи на багатоаспектність вивчення чинника емоційного вигорання, всі автори одноставні у важливості його ролі для успішного функціонування військовослужбовця в умовах довготривалих збройних конфліктів.

Мета статті полягає у визначенні особливостей перебігу емоційного вигорання у військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів відповідно до когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження емоційного вигорання військовослужбовців ми дібрали психодіагностичний інструментарій, що охоплював три блоки діагностування. До першого блоку увійшли методики, спрямовані на виявлення когнітивних особливостей військовослужбовців, до другого – методики, за допомогою яких досліджували поведінковий компонент, до третього – методики, за допомогою яких досліджували емоційно-вольовий компонент. Визначення методичних підходів до вивчення емоційного вигорання уможливило здійснення діагностування рівнів розвитку когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів у сфері емоційного вигорання з-поміж військовослужбовців.

Для дослідження когнітивного компонента ми використали методику вивчення локусу контролю Дж. Роттера (визначення суб'єктивного контролю військовослужбовців), опитувальник на визначення типу мислення Г. Резапкіної (шкали предметного, абстрактного, логічного, наочно-образного та креативного мислення), опитувальник «Стилі мислення» Р. Бремсона (визначення домінантного стилю мислення за допомогою шкал синтетичного, ідеалістичного, прагматичного, аналітичного та реалістичного стилів мислення), методику короткого орієнтовного тесту В. Бузіної та Е. Вандерліка (визначення інтегрального показника низького, середнього та високого рівнів загальних розумових здібностей) [4].

З метою вивчення поведінкового компонента ми використали структурований опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова та С. Черм'яника (оцінювання особистісних адаптивних навичок із передбаченням суспільно-психологічних та інших властивостей, які виражають загальні властивості нервово-психічного та суспільного становлення), опитувальник дослідження схильності до ризику О. Шмельова (діагностика схильності військовослужбовців до ризику), методику діагностики поведінкової активності Л. Вассермана та Н. Гуменюка (діагностика типу поведінкової активності), методику «Цілі життя» Дж. Крамбо (шість метричних шкал представляють життєві цілі, процесуальний, результативний аспект життя, «локус контролю Я», локус контролю життя, показник усвідомленості життя), опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (діагностування копінг-механізмів як здібностей розв'язувати проблеми в певних напрямках психіки із застосуванням відповідних копінг-стратегій), опитувальник ММРІ (діагностування особливостей невротичного надконтролю, депресії, емоційної лабільності, соціальної дезадаптації, маскулітності, афективної ригідності, тривоги, індивідуальності, оптимізму), особистісний опитувальник Г. Айзенка (визначення симптомокомплексу екстраверсії-інтроверсії та нейротизму (емоційної стабільності) особистості) [4].

Емоційно-вольовий компонент спрямований на діагностування ступеня афективного виснаження за методикою В. Бойко (виокремлення напруги, резистенції та виснаження як стадій формування стресу), дослідження вольової саморегуляції А. Зверкова та Е. Ейдмана, диференційну діагностику депресивних станів В. Зунге (діагностування репресивності), діагностування ступеня суспільної фрустрації Л. Вассермана (виявлення рівня невротизації військовослужбовців), дослідження особистісної та реактивної тривожності (опитувальник Ч. Спілбергера) [4].

У дослідженні взяли участь 375 військовослужбовців на базі однієї з військових частин Сухопутних військ України віком від 19 до 40 років. Досліджувані мали різний загальновійськовий стаж та тривалість перебування в умовах бойових дій. Учасники сформували одну експериментальну групу із внутрішньогруповими змінними. Участь була анонімна та безкоштовна.

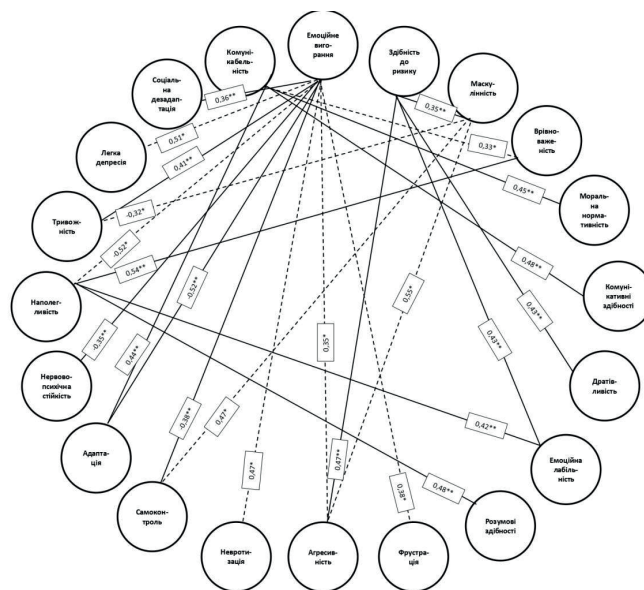
Відповідно до отриманих результатів діагностики когнітивного компонента, у військовослужбовців переважають вищі рівні інтернальності у сфері досягнень (45,4% респондентів), сімейних стосунків (47,4%), професійних взаємин (48,1%), ставлення до здоров'я та хвороби (44,2%) та загальної інтернальності (49,9%), середній рівень інтернальності у сфері невдач (41,4%); вищі рівні

предметно-дієвого мислення (45,3%), абстрактно-символічного мислення (47,6%), словесно-логічного мислення (41,4%), наочно-образного мислення (46,1%) та креативності (46,2%); вищі рівні синтетичного (43,4%), прагматичного (43,4%), аналітичного (47,8%), реалістичного стилів мислення (50,4%), середній рівень ідеалістичного стилю мислення (42,8%); вищі рівні розумових здібностей (48,5%) та інтегрального показника загальних здібностей (46,4%), що характеризує досліджуваних як здібних особистостей, компетентних у відповідній сфері [4].

Результати діагностики поведінкового компонента показали, що у військовослужбовців переважають вищі рівні адаптивності (48,4%), нервово-психічної стійкості (39,6%), комунікативних здібностей (48,7%), середній рівень моральної нормативності (45,3%); вищий рівень схильності до ризику та прийняття рішень у невизначеній ситуації (44,5%), що впливає на ефективність професійної діяльності; вищі рівні поведінкової активності (47,7%), особистісної (45,9%) та загальної активності (51,4%), що може свідчити про активну позицію досліджуваних в усіх сферах життєдіяльності; вищі рівні прояву цілей у житті (44,3%), вираження процесу життєдіяльності (47,4%), результату життєдіяльності (48,4%), вираження локусу контролю Я (45,7%) та загального показника осмислення життя (47,6%), що передбачає схильність до переосмислення світоглядних цінностей, рефлексії щоденної діяльності; вищі рівні конфронтаційного копінгу (46,2%), позитивного переоцінювання (48,7%), самоконтролю (51,4%) та прийняття відповідальності (53,7%), середні рівні прояву дистанціювання (42,7%) та пошуку соціальної підтримки (52,3%), нижчий рівень прояву втечі-уникнення (41,1%); вищі рівні маскулітності (48,2%) та афективної ригідності (48,4%), середні рівні прояву невротичного надконтролю (43,4%), депресії (45,7%), емоційної лабільності (46,1%) та соціальної дезадаптації (47,2%). Також у військовослужбовців переважають вищі рівні індивідуальності (42,3%) та оптимізму (47,5%), середній рівень тривоги (43%); вищий рівень екстраверсії (48,9%), середні рівні інтроверсії (47,4%) та нейротизму (44,7%), нижчий рівень психотизму (38,2%) [4].

За результатами діагностики емоційно-вольового компонента у військовослужбовців встановлено вищі рівні напруги (43,7%), резистенції (47,4%) та емоційного виснаження (43,2%) внаслідок виконання професійних завдань; вищі рівні самовладання (52,4%) та наполегливості (47,4%), що означає емоційну врівноваженість військовослужбовців та добре самокерування в різних ситуаціях; вищий рівень латентної депресії (42,4%), що свідчить про наявність легкої депресивної симптоматики, а також середній рівень легкої депресії ситуативного або невротичного генезу (42,3%); вищий рівень невротизації (46,4%), що знаходить вираження в розладах емоційної сфери; нижчі рівні особистісної тривожності (42,1%) та реактивної тривожності (42,2%) [4].

Психологічне дослідження професійно важливих якостей у структурі компонентів емоційного вигорання учасників бойових дій уможливило виокремлення відповідних кореляцій. За результатами дослідження ми побудували корелограму кореляційних взаємозв'язків між змінними досліджуваних психологічних характеристик емоційного вигорання військовослужбовців (Рис. 1).



Примітка*: зв'язки, значущі при $p = 0,05$, позначені ———— лінією; зв'язки, значущі при $p = 0,01$, позначені _____ лінією.

Рис. 1. Корелограма кореляційних взаємозв'язків між змінними досліджуваних психологічних характеристик емоційного вигорання військовослужбовців

Відповідно до отриманих даних можна припустити, що наявність емоційного вигорання впливає на прояв у військовослужбовців розчарування через виконання важливої мети, безпосередньо діє на ступінь схильності до неврозу, представленого невротичним симптомом астеничного типу із значними психосоматичними розладами, впливає на показники самоконтролю, емоційне порушення впливає на прояв агресії [4].

Наявність стресу здійснює негативний вплив на стабілізацію емоційної стійкості, здібність до самокерування за різних обставин, порушення душевної рівноваги в учасників бойових дій, погіршує розвиток адаптаційних здібностей, навичок відповідного орієнтування в тих чи тих ситуаціях та вибору відповідних дій. Емоційне порушення впливає на рівень нервово-психічної стійкості, що характеризується порівняно низьким рівнем поведінкового самоконтролю, здатністю до невротичних реакцій, порушенням «Я-концепції» і невідповідним сприйняттям реальності, знижує наполегливість. Комунікабельність як здібність установлювати контакти з іншими взаємозв'язана з відкритістю у взаєминах, сприяє ефективному орієнтуванню в обставинах та обранню алгоритму необхідних дій, перебуває у взаємозв'язку з реальним оцінюванням необхідного для виконання завдання, орієнтацією на дотримання загальноприйнятих суспільних норм. Схильність до ризику насамперед тісно пов'язана з нестійким емоційним станом, схильністю до емоційних реакцій, агресивним ставленням до соціуму та чітким бажанням керувати, а також з афективними переживаннями, що знаходять вияв у мінливому настрої, дратівливості, збудливості, недостатній саморегуляції тощо. Також, відповідно до отриманих кореляцій, можна припустити, що здібність до керування знижує тривогу, а прагнення до домінування в учасників бойових дій пов'язане зі здібністю ризикувати. Зростання емоційного вигорання призводить до підвищення рівня тривожності, нейротизму, що характеризуються супровідними емоційними розладами і безпосередньо пов'язані з проявом соціальної дезадаптації [2; 4].

Прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками наполегливості та врівноваженості є свідченням того, що вищі рівні наполегливості, адекватного самооцінювання та реального сприйняття дійсності пов'язані з упевненістю особистості у власних силах, соціальною дезадаптацією, інтелектуальними завданнями, схильністю до комунікації. Вищий рівень наполегливості може знижувати рівень нестійкості емоцій, що проявляється у коливаннях настрою, дратівливості, реактивної агресії, емоційної лабільності, маскулітності, адаптивності, розумових здібностей, самовладання тощо [4].

Якісний аналіз показників кожного компонента емоційного розладу відповідає трьом рівням – вищому, середньому та нижчому – відповідно до когнітивного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів емоційного вигорання в учасників бойових дій.

Так, зокрема, вищий рівень когнітивного компонента емоційного вигорання характеризується загальною інтернальністю у сфері досягнень, ідеалістичним стилем мислення, високим рівнем розумових здібностей, наявністю цілей у житті, суттєвим вираженням процесу та результату діяльності, осмисленості життя, переважанням предметно-дієвого, синтетичного, аналітичного, реалістичного, прагматичного стилів мислення та вираженням абстрактно-символічного, словесно-логічного, наочно-образного мислення, креативністю, проявом конфронтаційного копінгу, індивідуальністю. Для середнього рівня когнітивного компонента емоційного вигорання притаманні ситуативна інтернальність у сфері досягнень, частково ідеалістичний стиль мислення, достатній рівень розумових здібностей, цілей у житті, помірне вираження процесу та результату діяльності, достатній рівень осмисленості життя, ситуативний прояв предметно-дієвого, синтетичного, аналітичного, реалістичного, прагматичного та абстрактно-символічного стилів мислення, часткова здатність до словесно-логічного, наочно-образного мислення, помірний прояв креативності, конфронтаційного копінгу, ситуативна індивідуальність. Нижчий рівень когнітивного компонента емоційного вигорання характеризується відсутністю інтернальності у сфері досягнень, незначним проявом ідеалістичного стилю мислення, недостатнім рівнем розумових здібностей, відсутністю цілей у житті, низьким вираженням процесу та результату діяльності, відсутнім проявом осмисленості життя тощо [4].

Для вищого рівня поведінкового компонента емоційного вигорання характерні високі здібності особистості у сфері досягнень, інтернальність у сфері професійних, сімейних стосунків, ставленні до здоров'я, у сфері невдач, професійних взаємин та загальної інтернальності, високий рівень прояву вираженої поведінкової та особистісної активності, наявність цілей у житті, вираженість процесу, локус контролю Я, належний рівень нервово-психічної стійкості, прояв конфронтаційного копінгу, відповідальність, маскулітність, наявність позитивної переоцінки, високий рівень самоконтролю та пошуку соціальної підтримки. Середній рівень поведінкового компонента емоційного вигорання характеризується помірною здатністю особистості до досягнень, інтернальності у сфері професійних, сімейних стосунків, у ставленні до здоров'я, у сфері невдач, відповідним рівнем інтернальності у сфері професійних взаємин та загальної інтернальності, помірним проявом вираженої поведінкової та особистісної активності, частковою наявністю цілей у житті, помірною вираженістю процесу, результату життя, локусу контролю Я, помірним рівнем нервово-психічної стійкості, прояву конфронтаційного копінгу, відповідальністю,

маскулітністю, частковою наявністю позитивної переоцінки, середнім рівнем самоконтролю та менш вираженим пошуком соціальної підтримки. Як наслідок, нижчий рівень поведінкового компонента емоційного вигорання представлений нездатністю особистості до досягнень, відсутністю інтернальності у сфері професійних, сімейних стосунків, низьким проявом інтернальності у ставленні до здоров'я, у сфері невдач, низьким рівнем інтернальності у сфері професійних взаємин та загальної інтернальності, відсутністю прояву вираженої поведінкової та особистісної активності, відсутністю цілей у житті, низьким рівнем вираження локусу контролю Я, нервово-психічної стійкості, відсутністю конфронтаційного копінгу, самоконтролю тощо [4].

І, нарешті, порівняно вищий рівень емоційно-вольового компонента емоційного вигорання характеризується нервово-психічною стійкістю, достатнім рівнем напруги, виснаженням, резистенцією, наполегливістю, самовладанням, латентною депресією, невротизацією, оптимізмом, екстраверсією, прийняттям відповідальності, афективною ригідністю, розв'язанням проблем, позитивним переоцінюванням, самоконтролем, відповідним рівнем інтроверсії, нейротизмом, проявом дистанціювання, легкою депресією ситуативного або невротичного генезу, невротичним надконтролем, депресією, емоційною лабільністю, особистісною та реактивною тривогою. У межах середнього рівня емоційно-вольового компонента емоційного вигорання на рівні тенденції можна стверджувати про наявність у військовослужбовців помірної нервово-психічної стійкості, зниженого рівня напруги, середнього рівня виснаження, резистенції, поміркованої наполегливості, часткового прояву самовладання, помірною латентною депресією, зниженою невротизацією, достатнього рівня оптимізму та екстраверсії, помірною латентною відповідальністю, зниженою афективною ригідністю, здібності до часткового розв'язання проблеми, зниженого позитивного переоцінювання, самоконтролю, помірною інтроверсією та нейротизмом, прояву дистанціювання, легкої депресії ситуативного або невротичного генезу, зниженого невротичного надконтролю, помірною депресією та емоційною лабільністю, часткового прояву особистісної та реактивної тривоги. Нижчий рівень емоційно-вольового компонента емоційного вигорання характеризується порівняно низьким рівнем нервово-психічної стійкості та напруги, відсутністю виснаження, резистенцією, низькою наполегливістю та самовладанням, низьким рівнем латентної депресії, відсутністю невротизації та оптимізму, низькою екстраверсією, зниженим проявом прийняття відповідальності, низьким рівнем афективної ригідності та розв'язання проблеми, низькою позитивною переоцінкою, самоконтролем, зниженим рівнем інтроверсії та нейротизму, дистанціюванням, зниженим проявом депресії ситуативного або невротичного генезу та низьким рівнем прояву невротичного надконтролю, емоційною лабільністю, особистісною та реактивною тривоги [4].

Висновки. Отримані результати дослідження показали, що на рівні тенденції для учасників бойових дій найбільш характерними є нижчий рівень емоційно-вольового та середній рівень когнітивного компонентів, що свідчить про емоційні порушення, нейротизм, наявність тривоги, депресії та спонукає до осмислення важливості корекції компонентів емоційного розладу. Учасникам бойових дій потрібно працювати над виправленням когнітивного та емоційно-вольового компонентів емоційного вигорання.

Оскільки подолання емоційного вигорання є складним процесом психологічного впливу на когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти емоційного вигорання, подальші наукові розвідки доцільно спрямовувати на продовження досліджень у цьому напрямку. Зокрема, перспективними є намагання виявити індивідуальні й гендерні особливості подолання емоційних порушень, з'ясувати вплив емоційного вигорання на інші сфери життєдіяльності військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів.

Література:

1. Августюк М. М. Теоретико-методологічні основи метакогнітивного аспекту соціально-психологічної реабілітації ветеранів та осіб, постраждалих від військових дій. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 22–23 вересня 2023 р. Київ : КНУ ім. Т. Шевченка, 2023. С. 6–11.
2. Алещенко В. І., Сафін О. Д., Потапчук Є. М. Організація забезпечення збереження психічного здоров'я військовослужбовців : посібник. Київ : ВІКНУ, 2007. 134 с.
3. Демидюк В. М. Особливості психологічного супроводу військовослужбовців із високим рівнем емоційного вигорання. *Психологічний вісник*, 2022. Вип. 8, № 52. С. 46–54.
4. Демидюк В. М. Психологічні чинники запобігання та подолання емоційного вигорання військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів : дис. ... д-ра філософії зі спеціальності 053 Психологія. Острого, 2023. 238 с.
5. Демидюк В. М., Пілат М. С. Психологічні чинники запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2021. Вип. 12. С. 102–106.
6. Кондрюкова В., Слюсар І. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців силових структур, звільнених у запас : навчально- методичний посібник. Київ : Гнозис, 2013. 116 с.

7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Київ, 2018. Т. 1. 208 с.
8. Павлик Н. В. Психологічний супровід військовослужбовців, спрямований на психологічну реабілітацію постстресових психічних розладів : метод. посіб. Київ, 2020. 92 с.
9. Пасічник І. Д., Демидюк В. М. Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військово-службовців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острого : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 16. С. 4–12.

References:

1. Avhustiuk M. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy metakohnyvnoho aspektu tsotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii veteraniv ta osib, postrazhdalyykh vid viiskovykh dii [Theoretical and methodological foundations of the metacognitive aspect of socio-psychological rehabilitation of veterans and persons affected by military actions]. *Viiskova psykholohiia u vymirakh viiny i myru: problemy, dosvid, perspektyvy* : International Conference, Kyiv, September 22–23, 2023. pp. 6–11.
2. Aleschenko V. I., Safin O. D., Potapchuk Ye. M. Orhanizatsiia zabezpechennia zberezhenia psykhiichnoho zdorov'ia viiskovosluzhbovtziv: posibnyk [Organization of ensuring the preservation of mental health of military personnel]. K. : VIKNU, 2007. 134 p.
3. Demydiuk V. M. Osoblyvosti psykholohichnoho suprovody viiskovosluzhbovtziv iz vysokym rivnem emotsiinoho vyhorannia [Peculiarities of psychological support of military personnel with a high level of emotional burnout]. *Psykholohichni visnyk*, 2022. Vol. 8, No. 52. pp. 46–54.
4. Demydiuk V. M. Psykholohichni chynnyky zapobihannia ta podolannia emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtziv v umovakh dovhotryvalykh zbroinykh konfliktiv : PhD disertatsia [Psychological factors of preventing and overcoming emotional burnout of military personnel in the conditions of long-term armed conflicts]. Ostroh, 2023. 238 p.
5. Demydiuk B. M., Pilat M. S. Psykholohichni chynnyky zapobihannia emotsiinomu vyhoranniu viiskovosluzhbovtziv v umovakh dovhotryvalykh zbroinykh konfliktiv [Psychological factors of preventing emotional burnout of military personnel in the conditions of long-term armed conflicts]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohia»: naukovi zhurnal*. Ostroh, 2021. Vol. 12. pp. 102–106.
6. Kondriukova V., Sliusar I. Sotsialno-psykholohichna adaptatsia viiskovosluzhbovtziv sylovykh struktur, zvilnenykh u zapas : navchalno-metodychnyi posibnyk [Socio-psychological adaptation of military personnel of the security forces released into the reserve]. K. : Hnozis, 2013. 116 p.
7. Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy : navchalnyi posibnyk [Basics of rehabilitation psychology: Overcoming the consequences of the crisis]. Kyiv, 2018. Issue 1. 208 p.
8. Pavlyk N. V. Psykholohichni suprovid viiskovosluzhbovtziv, spriamovanyi na psykholohichnu reabilitatsiiu poststresovykh psykhiichnykh rozladiv: metod. posibnyk [Psychological support of military personnel aimed at psychological rehabilitation of post-stress mental disorders]. Kyiv, 2020. 92 p.
9. Pasichnyk I. D., Demydiuk V. M. Osoblyvosti podolannia profesiinoho vyhorannia u seredovyschi viiskovosluzhbovtziv [Peculiarities of overcoming professional burnout among military personnel]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohia»: naukovi zhurnal*. Ostroh, 2023. Vol. 16. pp. 4–12.

Отримано: 19 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2023 р.

e-mail: yurii.kostiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-21-27

Костюк Ю. Ф. Теоретико-методологічні засади дослідження ПТСР у психологічній науці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 21–27.

УДК: 159.9

Костюк Юрій Федорович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0009-0007-7512-5018

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПТСР У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проведено загальний аналіз поняття «посттравматичний стресовий розлад» у зарубіжній та українській науковій літературі, досліджено поширеність, симптоми й наслідки ПТСР та основні підходи до надання допомоги. Проаналізовано вплив травматичних подій на різні верстви населення і підкреслено важливість вивчення впливу ПТСР на молодь, а саме студентів ЗВО. Зроблено висновок, що існує необхідність більш глибокого аналізу, вивчення та дослідження проблеми виникнення, розвитку ПТСР у студентів ЗВО.

Ключові слова: травма, стрес, посттравматичний стресовий розлад, травматичний досвід, травматична ситуація, студентська молодь.

Yurii Kostiuk,

Postgraduate Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0009-0007-7512-5018

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PTSD RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

The article carries out a general analysis of the concept of "post-traumatic stress disorder" in foreign and domestic scientific literature, examines the prevalence, symptoms and consequences of PTSD and the main approaches to assisting. The author analyses the impact of traumatic events on different segments of the population and emphasizes the importance of studying the impact of PTSD on young people, namely students of higher education institutions. It is concluded that there is a need for a more in-depth analysis, study and research of the problem of the occurrence and development of PTSD in higher education students.

Keywords: trauma, stress, post-traumatic stress disorder (PTSD), traumatic experience, traumatic situation.

Постановка проблеми. У зв'язку з розширенням бойових дій в Україні велика кількість людей отримала психотравми і потребує допомоги для подолання наслідків. Ця ситуація підвищує необхідність належного аналізу та дослідження проблеми психічної травми як гострої та актуальної. Люди усіх вікових категорій переживають наслідки воєнного конфлікту, що спричиняє невизначеність та невідомість. Ба більше, їм потрібно пристосовуватися до нових реалій життя у зв'язку із втратою близьких, знищенням житлом, постійними безпековими ризиками та браком коштів. Після прямого зіткнення з травматичною подією, чи то як потерпілі, чи то як свідки, у багатьох людей проявляються симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), який вважається досить поширеним діагнозом, особливо в країнах, де відбуваються збройні конфлікти [9].

Доведено, що від усіх цих та інших травматичних подій найбільше страждають діти та молодь [3]. Крім того, вони можуть потерпати не лише від війни, а й від агресії з боку однолітків, сім'ї та суспільства загалом, можуть бути жертвою ДТП, пограбування, зґвалтування, не знати, до кого звернутися за допомогою, і як впоратися з наслідками пережитого. Події, які виникають раптово і непередбачувано, вражають своїм масштабом, наслідками та вимагають додаткових зусиль, щоб адаптуватися до нових умов, становлять найбільший ризик із погляду розвитку, загострення та хронізації стресових розладів. Вважається, що саме діти та молодь є найуразливішими у цій та подібних ситуаціях і найчастіше не можуть самостійно подолати наслідки негативних подій та вчинків [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання ПТСР, теоретичні дослідження проявів стресу та станів, пов'язаних із травматичними життєвими подіями, широко висвітлено в роботах українських (С. Богданова [20], М. Дворник [19], В. Климчук [9], Л. Ковальова [10], В. Крайнюк (Корольчук) [12; 13], Т. Титаренко [16; 23; 24; 25; 26; 27]) і закордонних науковців (Р. Лазарус [36; 39], Г. Сельє [42]). Теоретичний та методологічний підхід резилієнсу у корекції та профілактиці стресу та травматичного

стресу досліджено в працях Дж. Бонано [34], М. Лаада [38], Р. Лазаруса [36; 39], А. Мастен [40], С. Фолкмана [36]; положення української психології про джерела індивідуальної суб'єктивної специфіки особистісного функціонування представлено у дослідженнях Г. Балл [2], Р. Каламаж [7; 32], З. Карпенко [8], І. Пасічника [21], В. Рибалка [17], О. Саннікова [24], В. Татенко [21], Т. Титаренко [16; 23; 24; 25; 26; 27], О. Чебикіна [28], Н. Чепелевої [18]; структурно-генетичний підхід до життєвого світу особистості представлено в роботах Т. Титаренко [16; 23; 24; 25; 26; 27], а основні положення генетичної психології – у працях С. Максименка [14].

Попри те, що проблеми формування та перебігу посттравматичного стресового розладу висвітлювало багато науковців, питання його діагностики та профілактики в умовах перебування особистості, зокрема студентської молоді, в країні, де виник найбільший збройний конфлікт у Європі після Другої світової війни, є недостатньо вивченим.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні та методологічні засади дослідження ПТСР у психологічній українській та зарубіжній науці.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з повномасштабною війною в Україні проблема психічної травми та подолання її наслідків стала особливо актуальною. Так, за даними соціопитування, яке було проведено у вересні 2022 року, 72% українців називають війну з росією основною причиною стресу та знервованості [29]. Люди будь-якого віку потрапляють під обстріли, голодують, стикаються з насильством та приниженнями, з втратою рідних людей і переживаннями за близьких, які знаходяться в зоні бойових дій, втратою майна, домівок, переселенням, окупацією, і як результат – з адаптацією до нового середовища, невизначеністю та невпевненістю. Досліджено, що всі ці чинники призводять до емоційної нестабільності, неврівноваженості та стресу, що і підтверджують результати соціологічного опитування: 71% українців відчував останнім часом стрес або сильну знервованість [29].

Проаналізовано, що після безпосереднього зіткнення з травматичною подією як потерпілий або свідок, багато людей переживають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що характеризується такими симптомами, як відчуття збереження загрози, повторення спогадів про подію, уникнення думок чи спогадів про ситуацію та, як результат, погіршення різних аспектів життя. Аналіз досліджуваної літератури вказує, що близько 8% чоловіків та 20% жінок, що пережили травматичні події, страждають на посттравматичні розлади (ПТСР) [1].

Відомо, що небезпека розвитку, загострення та хронізації стресових розладів найбільш істотна у випадках подій, що виникають раптово, мають значний масштаб і наслідки та супроводжуються складною адаптацією до нових умов. Загалом заведено вважати, що вразливість до таких ситуацій найвища серед молоді. Відповідно до даних ЮНІСЕФ найбільш уразливими є люди у віці до 22 років [1].

Варто зазначити, що дослідження більшості наукових праць, які присвячені проблематиці посттравматичних розладів, припадають на періоди воєнних конфліктів та післявоєнний час. О. Корольчук зазначає, що сам термін ПТСР запропонував М. Горовіц (М. Horowitz) у 1980-х рр., який виділив його як самостійний синдром у контексті тривожних розладів і розробив діагностичні критерії ПТСР, що містять повторне переживання травмивної події (йдеться про флешбеки та/або інтрузивні думки про подію, нічні жахіття, відчуття пригніченості через зіткнення із нагадуваннями про подію); фізіологічну гіперактивацію (йдеться про лякливість, пильність щодо безпеки, швидкість виникнення реакцій злості чи роздратування, порушення сну, слабку концентрацію); уникання / заціпеніння (йдеться про намагання уникати думок, людей або інших нагадувань про травму; відчуття емоційного заціпеніння; прогалини у спогадах про те, що трапилось) [37, 11].

Окрім ПТСР, зіткнення з проблемою насильства у молодому віці також пов'язують із депресією, тривожними розладами, загостренням почуття провини, проблемною поведінкою, зловживанням психоактивними речовинами, втратою мотивації до дій. Досліджено, що ПТСР впливає на всі рівні людського функціонування: фізіологічний, особистісний, міжособистісної та соціальної взаємодії – та спричиняє особистісні зміни й у членів сімей травмованих осіб.

О. Корольчук у роботі «Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні» підкреслює, що середні показники поширеності ПТСР в умовах воєнного часу від 15 до 30% цілком рівні високим показникам ПТСР у жертв злочинів – 15–50%, тоді як загальна поширеність ПТСР після важкого стресу у мирні часи становить лише 0,5–1,2% [11]. Проаналізовано, що, відповідно до статистики, серед молодих людей симптоматика близько 6% хлопців і 4% дівчат відповідає клінічним критеріям діагнозу ПТСР. Ці показники набагато вищі для міської молоді і сягають від 24 до 67%. Окрім цього, 75% молоді, що страждає від ПТСР, мають супутні проблеми із психічним здоров'ям [11].

Аналіз матеріалів, поданих Всесвітньою організацією здоров'я, дає змогу стверджувати, що психічне здоров'я є основою якості життя людини. Зазначено, що «немає здоров'я без психічного здоров'я» (ВНО, 1954), та визначено його як «стан добробуту, в якому людина здатна реалізовувати свій потенціал, долати щоденні стреси, ефективно й плідно працювати та робити внесок у життя своєї спільноти» (ВНО, 2004) [41]. І якщо людина має психічні складнощі, то вони впливатимуть на її соціальну, професійну,

культурну та інші сфери життя. Також йдеться про те, що у випадку дітей та молоді психічне здоров'я «тісно переплетене з цінностями спільноти й родини, культурними нормами, соціальними очікуваннями та можливостями розвитку» (UNICEF, 2021) [30].

Проаналізовано, що більшість досліджень щодо ПТСР було проведено у США після війни у В'єтнамі, коли результатом участі у бойових діях стала неадекватна поведінка багатьох ветеранів, що повернулися додому. На жаль, у багатьох сформувалася залежність від психоактивних речовин, багато хто опинився у в'язниці або покінчив життя самогубством. Таку саму ситуацію спостерігали й після війни в Афганістані, Іраці.

Традиційно об'єктом більшої уваги та ретельнішого дослідження були дистреси, негативні наслідки психотравм, насамперед посттравматичний стрес і досить поширений посттравматичний стресовий розлад. Термін «розлад» використано свідомо, оскільки це не хвороба в класичному розумінні, адже це – нормальна реакція психіки на патологічні обставини, коли симптоми і поведінкові ознаки викликають страждання та заважають особистісному функціонуванню людини у стресі. Найбільш частою формою розладів у жертв травматичних подій, які важко піддаються лікуванню та корекції й проявляються психологічними, соціальними і соматичними змінами, є ПТСР. Цьому питанню в останні роки присвячено дедалі більше українських наукових досліджень.

У праці «Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії» В. Горбунова аналізує проблему психологічної допомоги особам, які зазнали впливу травматичних подій і страждають від посттравматичного стресового розладу, та основні психотерапевтичні підходи до роботи з ПТСР. Один з основних аспектів, що досліджено, – аналіз одного із «підходів до подолання ПТСР – когнітивної терапії ПТСР». Окрім цього, дослідниця демонструє когнітивну модель посттравматичного стресового розладу [5].

У колективній монографії українських науковців «Діти і війна» подано аналіз сучасних зарубіжних й українських підходів до психологічної допомоги дітям війни, охарактеризовано особливості психологічної допомоги дітям війни та психологічні реакції дітей під час війни, зокрема ПТСР, реакції горювання та травмивної втрати. В. Злишков, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська окреслюють основні напрями організації психологічної підтримки дітей під час війни, аналізують роль родини, освітніх закладів та волонтерських організацій у цьому процесі [6].

В. Климчук у праці «Психологія посттравматичного зростання» подає визначення поняття «травма» з огляду на період коронавірусної пандемії, аналізує реакцію на травму, короткотермінові та довготривалі наслідки для психічного здоров'я від травми. Науковець не лише визначає способи психологічної допомоги людині в подоланні наслідків травми, а й представляє виміри посттравматичного зростання та надає рекомендації щодо підтримки зростання на робочому місці [9].

На увагу заслуговує дослідження когорти українських науковців «Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу», у якому розроблено теоретико-методологічні та методичні концепції та моделі, які аналізують і спрямовані на поетапне створення технологій психотерапевтичної допомоги постраждалим, які долають прояви посттравматичного стресового розладу. Аналіз наукової роботи дає змогу зробити висновок, що автори виявили й дослідили базові поняття та моделі розвитку симптоматики ПТСР у різних категорій травмованих осіб і розробили діагностичні процедури для виявлення проявів ПТСР у зазначених категорій осіб, створили моделі допомоги постраждалим [22].

Аналіз літератури вказує, що вагомий внесок у дослідження посттравматичних розладів зробила Т. Титаренко. Так, у роботі «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації» досліджено психологічне здоров'я особистості в умовах воєнного конфлікту, розроблено та подано концепцію соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах травматизації. У дослідженні Т. Титаренко демонструє поетапну модель соціально-психологічної реабілітації травмованої особистості [26]. У навчальному посібнику за редакцією Т. Титаренко представлено доробок українських науковців, які розглядають стрес як «стан підвищеної уваги, збудження, мобілізації, що виникає внаслідок взаємодії людини зі світом»; «приділено увагу посттравматичному стресовому розладу (ПТСР), що є небезпечною формою порушення адаптації»; «запропоновано різні стратегії надання психологічної допомоги з урахуванням типового ставлення молоді людини до кризи» та профілактики стресу [16]. Крім цього, вчена досліджує та аналізує психологічну профілактику стресових перевантажень серед шкільної молоді [25], особистість та вплив на психологічне здоров'я особистості [27], чинники, які впливають на відновлення психічного здоров'я [23; 24; 26].

Варто зауважити, що зарубіжні науковці, представники когнітивних теорій (Е. В. Foa [31], А. Ehlers [35], D. M. Clark [30], D. F. Tolin [45], S. M. Orsillo [43]), наголошують на визначальній ролі когнітивних факторів у розвитку та перебігу симптомів ПТСР. Так, дослідження А. Ehlers присвячені тривожним розладам та посттравматичним стресовим розладам, які допомагають з'ясувати та пояснити розвиток цих станів і дали змогу розробити сучасні психологічні методи лікування, що є ефективними та дієвими [35].

У науковій роботі «Do all psychological treatments really work the same in posttraumatic stress disorder?» D. M. Clark та A. Ehlers аналізують, чи будь-яка психотерапія посттравматичних розладів є ефективною, яка є найбільш / найменш ефективною, які чинники впливають найбільш позитивно на перебіг лікування [30]. D. F. Tolin у праці «Is Cognitive-Behavioral Therapy More Effective than Other Therapies?» аналізує, чи когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є ефективною для деяких психічних розладів, чи краща вона за інші форми психотерапії [45]. Колектив науковців у статті «A randomized controlled pilot study evaluating Cognitive Behaviour Therapy» доводить, що існують ефективні методи лікування генералізованої тривоги, але перешкоди для лікування заважають їх широкому поширенню. У цьому дослідженні порівняно зміни у симптоматиці генералізованої тривоги та пов'язані з нею проблеми, про які повідомляли самі пацієнти з надмірним тривалим занепокоєнням [43]. Аналіз досліджуваної літератури вказує, що представники соціально-когнітивної теорії наголошують на тому, що люди, переконані у неконтрольованості потенційних загроз, вважають довкілля вкрай небезпечним, живуть у стані постійного страху і турбуються про події, які малоімовірно можуть трапитися з ними [33].

Відповідно до проведеного аналізу можемо стверджувати, що наукові розвідки ізраїльських військових психологів також підтверджують роль самоефективності у запобіганні ПТСР [44]. У праці «Основи роботи із травмою» ізраїльський психотерапевт О. Гершанов проаналізував поняття «травма» та «травматична подія», основні види допомоги відповідно до етапів проживання і запропонував власне бачення психотерапевтичної допомоги пацієнтам із симптомами ГСР, виділив основні характеристики ГСР: дисоціацію, гіперзбудження, уникнення, Ре-переживання [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ми проаналізували, що науковці з'ясували основні умови виникнення та симптоматику ПТСР, однак вікові особливості перебігу ПТСР, його наслідки все ще потребують подальшого вивчення та уточнення. Отже, в українській та світовій практиці існує чимало досліджень, спрямованих на вивчення посттравматичних розладів, подолання наслідків переживання травматичних подій та підтримку психічного здоров'я загалом. Однак, безумовно, вони потребують культурної адаптації до українських реалій, зокрема до автентики переживання травми, генези її виникнення з урахуванням специфіки взаємин в українському суспільстві. Крім того, ми виявили, що потребує більш глибокого вивчення та дослідження проблема виникнення, розвитку ПТСР у студентів та вплив ПТСР на результати навчання.

Література:

1. Анна Козлова, Тетяна Журавель. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР): інформація для батьків. ЮНІСЕФ. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/stories/about-post-traumatic-stress-disorder>.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008.
3. Бондаровська В. М., Кульбачка Т. В., Ламах Е. Б., Козуб Л. І. Допомога Людині, яка знаходиться у стані шоку, стресу чи травми. Київ, 2015. 24 с.
4. Гершанов О. Основи роботи із травмою. Робота із травмою та втратою. Основи супервізії: робочі матеріали учасників тренінгів. 2018. URL: <https://rm.coe.int/ptsd-ukr/1680a0a10b>.
5. Горбунова В. Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей*. Київ : Міленіум, 2015. С. 26–35. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308962.pdf#page=26>.
6. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2023. 221 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/734177/1/War_Kids_2022_VL_Zlyvkov_ok.pdf.
7. Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів : навчально-методичний посібник. Острого : Вид-во НаУОА, 2015. 200 с.
8. Карпенко З. С. Аксіопсихологія людської деструктивності: від анатомії до профілактики : монографія / за заг. ред. З. С. Карпенко. Івано-Франківськ : Видавець Супрун В. П., 2016. С. 5–34, 153–161.
9. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
10. Ковальова Л. М. Особливості проявів стресових станів у студентів-медиків вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 52–57.
11. Корольчук О. Л. Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2016. №17. С. 104–111.
12. Крайнюк В. М. Особливості психологічної допомоги при посттравматичному стресі. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2005. №11. С. 31–37.
13. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
14. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості : підручник для студентів вищих навч. закладів. Київ : КММ, 2007. 296 с.
15. Саннікова О. П. Схильність особистості до психологічного подолання суб'єктивно складних ситуацій. *Наука і освіта*. Одеса, 2014. С. 42–48.

16. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій : навч. посіб. / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2011. 272 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8803/>.
17. Рибалка В. Теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 872 с.
18. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Чепелева Н. В. та ін.; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
19. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практичний посібник / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
20. Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на сході України / Богданов С. О., Гірник А. М., Лазоренко Б. П., Савінов В. В., Соловйова В. В. *Проблеми політичної психології: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 4(18). С. 40–51.
21. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.
22. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / Кісарчук З. Г. та ін.; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ВД «Слово», 2020. 178 с.
23. Титаренко Т. М. Індикатори психологічного здоров'я особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки: зб. наук. статей*. 2016. Вип. 9. С.196–215.
24. Титаренко Т. М. Критерії відновлення психологічного здоров'я в умовах довготривалої травматизації. *Український психологічний журнал*. 2017. №1(3). С. 140–150.
25. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових переважань серед шкільної молоді : науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2006. 204 с.
26. Титаренко Т. М. Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей*. Київ : Міленіум, 2015. С. 3–14.
27. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
28. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 230 с.
29. Яна Осадча. Сидять в Інтернеті і їдять солодке: як українці долають пов'язаний з війною стрес. Опитування. URL: <https://life.pravd>.
30. A. Ehlers, J. Bisson, D. M. Clark, M. Creamer, S. Pilling, D. Richards. Do all psychological treatments really work the same in posttraumatic stress disorder? *Clinical psychology review*. Vol. 30(2). P. 269–276. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735809001822>.
31. Alpert E, Hayes A. M, Foa E. B. Examining emotional processing theory and predictors of outcome in prolonged exposure for PTSD. *Behaviour Research and Therapy*. 167: 104341. DOI: 10.1016/j.brat.2023.104341.
32. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24(1). P. 27–42.
33. Benight C., Bandura A. Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 10. P. 1129–1148. DOI: 10.1016/j.brat.2003.08.008.
34. Bonanno G. A. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007. Vol. 75(5). P. 671–682.
35. Ehlers A., Mayou R. A., Bryant B. Psychological Predictors of Chronic Posttraumatic Stress Disorder after Motor Vehicle Accidents. *Journal of Abnormal Psychology*. 1998. Vol. 107. P. 508–519.
36. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and emotion. *Stress and Coping: An Anthology*. Columbia University Press, 1991. P. 207–227.
37. Horowitz M. J. Stress response syndromes and their treatment. *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. New York : Free Press, 1982. P. 711–732.
38. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The “BASIC Ph” model of coping and resilience: Theory, research and cross-cultural application. London, England : Jessica Kingsley, 2013.
39. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping : monograph. New York, 1984. 445 p.
40. Masten A. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2014. Vol. 85. P. 6–20.
41. Mental Health. WHO, 2004 URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-respon>.
42. Selye H. History and present status of the stress concept. *Handbook of stress*. 1982:7-17.
43. Serowik K. L., Roemer L., Suvak M., Liverant G., Orsillo S. M. A randomized controlled pilot study evaluating. *Cognitive Behaviour Therapy*. 1–13. DOI: 10.1080/16506073.2020.1765858.
44. Solomon Z., Benbenishty R., Mikulincer M. The contribution of wartime, pre-war, and post-war factors to self-efficacy: A longitudinal study of combat stress reaction. *Journal Traumatic Stress*. 1991. Vol. 4. P. 345–361. DOI: 10.1002/jts.2490040304.
45. Tolin D. F. Is Cognitive-Behavioral Therapy More Effective than Other Therapies? A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30. P. 710–720. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.05.003.

References:

1. Anna Kozlova, & Tetiana Zhuravel. Shcho treba znaty pro posttravmatychnyi stresovyi rozlad (PTSR): informatsiia dlia batkiv. YuNISEF. [What you need to know about post-traumatic stress disorder (PTSD): information for parents.] Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/stories/about-post-traumatic-stress-disorde>. [in Ukrainian].
2. Ball, H. O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykholohichnii sferakh). [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)] Zhytomyr: PP "Ruta", Vydavnytstvo "Volyn". [in Ukrainian].
3. Bondarivska, V. M., Kulbachka, T. V., Lamakh, E. B., & Kozub, L. I. (2015). Dopomoha Liudyni, yaka znakhodytsia u stani shoku, stresu chy travmy. [Helping a person who is in a state of shock, stress or trauma.] Kyiv. 24 s. [in Ukrainian].
4. Hershanov, O. (2018). Osnovy roboty iz travmoiu. Robota iz travmoiu ta vtratoiu. Osnovy supervizii: robochi materialy uchasnykiv treninhiv. [Basics of working with trauma. Working with trauma and loss. Basics of supervision: working materials of training participants.] Retrieved from <https://rm.coe.int/osnovu-raboty-z-travmoiu-ukr/1680a035d8>. [in Ukrainian].
5. Horbunova, V. (2015). Robota z posttravmatychnym stresovym rozladom (PTSR) u mezhakh kohnityvno-povedinkovoi terapii. [Working with post-traumatic stress disorder (PTSD) within the framework of cognitive-behavioral therapy.] *Psykholohichna dopomoha osobystosti, shcho perezhivaie naslidky travmatychnykh podii : zb. statei*. Kyiv: Milenium. S. 26–35. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32308962.pdf#page=26>. [in Ukrainian].
6. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). Dity i viina: monohrafiia. [Children and war: a monograph] Kyiv–Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. 221 s. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/734177/1/War_Kids_2022_VL_Zlyvkov_ok.pdf. [in Ukrainian].
7. Kalamazh, R. V. (2015). Psykholohiia profesiinoi samosvidomosti studentiv: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Psychology of students' professional self-awareness: educational and methodological manual] Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». 200 s. [in Ukrainian].
8. Karpenko, Z. S. (2016). Aksiopsykholohiia liudskoi destruktyvnosti: vid anatomii do profilaktyky: monohrafiia. [Axiopsychology of human destructiveness: from anatomy to prevention: monograph] Z. S. Karpenko (Eds.). Ivano-Frankivsk: Vydavets Suprun V. P. S. 5–34, 153–161. [in Ukrainian].
9. Klymchuk, V. O. (2020). Psykholohiia posttravmatychnoho zrostantia: monohrafiia. [Psychology of post-traumatic growth: monograph] Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 125 s. [in Ukrainian].
10. Kovalova, L. M. (2010). Osoblyvosti proiaviv stresovykh staniv u studentiv-medykiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii. [Peculiarities of manifestations of stressful conditions in medical students of higher educational institutions of the I-II levels of accreditation] *Nauka i osvita*, 3, 52–57. [in Ukrainian].
11. Korolchuk, O. L. (2016). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad yak novyi vyklyk suchasnoi Ukraini. [Post-traumatic stress disorder as a new challenge for modern Ukraine] *Investysii: praktyka ta dosvid*, 17, 104–111. [in Ukrainian].
12. Krainiuk, V. M. (2005). Osoblyvosti psykholohichnoi dopomohy pry posttravmatychnomu stresi. [Peculiarities of psychological care for post-traumatic stress.] *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia Pedagogika i psykholohiia*, 11, 31–37. [in Ukrainian].
13. Krainiuk, V. M. (2007). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti: monohrafiia. [Psychology of personality stress resistance: monograph] Kyiv: Nika-Tsentr. 432 s. [in Ukrainian].
14. Maksymenko, S. D., Maksymenko, K. S., & Papucha, M. V. (2007). Psykholohiia osobystosti: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navch. zakladiv. [Personality psychology: a textbook for students of higher education institutions] Kyiv: KMM. 296 s. [in Ukrainian].
15. Sannikova, O. P. (2014). Skhylnist osobystosti do psykholohichnoho podolannia subiektyvno skladnykh sytuatsii. [A person's tendency to psychologically overcome subjectively difficult situations.] *Nauka i osvita*. Odesa. S. 42–48. [in Ukrainian].
16. Profilaktyka porushen adaptatsii molodi do povsiakdennykh stresiv i kryzovykh zhyttievyykh sytuatsii (2011). [Prevention of violations of adaptation of young people to everyday stresses and crisis life situations] T. M. Tytarenko (Eds.). Kyiv: Milenium. 272 s. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/8803/>. [in Ukrainian].
17. Rybalka, V. (2015). Teorii osobystosti u vitchyzniani filosofii, psykholohii ta pedahohitsi. [Theories of personality in domestic philosophy, psychology and pedagogy] Posibnyk. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. 872 s. [in Ukrainian].
18. Chepelieva, N. V., Smulson, M. L., Zazymko, O. V., & Hutsol, S. Yu. (2016). Samoproektuvannia osobystosti u dyskursyvnomu prostori: monohrafiia. N. V. Chepelieva (Eds.). Kyiv: Pedagogichna dumka. 232 s. [in Ukrainian].
19. Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii [Self-projection of the individual in the discursive space: monograph] (2019). T. M. Tytarenko (Eds.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 220 s. [in Ukrainian].
20. Bohdanov, S. O., Hirnyk, A. M., Lazorenko, B. P., Savinov, V. V., & Soloviova, V. V. (2016). Sotsialno-psykholohichni chynnyky porushennia stresostiikosti ditei, shcho prozhyvaiut u bufernii zoni voiennoho konfliktu na skhodi Ukrainy. [Socio-psychological factors affecting the stress resistance of children living in the buffer zone of the military conflict in the east of Ukraine] *Problemy politychnoi psykholohii*, 4(18), 40–51. [in Ukrainian].
21. Tatenko, V. O. (2008). Sotsialna psykholohiia vplyvu: Monohrafiia. [Social psychology of influence: monograph] Kyiv: Milenium. 216 s. [in Ukrainian].

22. Kisarchuk, Z. H., Omelchenko, Ya. M., & Lazos, H. P. (2020). Tekhnologii psykhoterapevtychnoi dopomohy postrazhdalym u podolanni proiaviv posttravmatychnoho stresovoho rozladu: monohrafiia. [Technologies of psychotherapeutic assistance to victims in overcoming manifestations of post-traumatic stress disorder: monograph] Z. H. Kisarchuk (Eds.). Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo". 178 s. [in Ukrainian].
23. Tytarenko, T. M. (2016). Indykatory psykhologichnoho zdorovia osobystosti. [Indicators of psychological health of the individual] *Psykhologichni nauky: problemy i zdobutky*, 9, 196–215. [in Ukrainian].
24. Tytarenko, T. M. (2017). Kryterii vidnovlennia psykhologichnoho zdorovia v umovakh dovrotrivaloj travmatyzatsii. [Criteria for restoring psychological health in conditions of long-term traumatization] *Ukrainskyi psykhologichnyi zhurnal*, 1(3), 140–150. [in Ukrainian].
25. Tytarenko, T. M., & Liepikhova, L. A. (2006). Psykhologichna profilaktyka stresovykh perevantazhen sered shkilnoi molodi: Naukovo-metodychnyi posibnyk. [Psychological prevention of stress overload among school youth] Kyiv: Milenium. 204 s. [in Ukrainian].
26. Tytarenko, T. M. (2015). Napriamy psykhologichnoi reabilitatsii osobystosti, shcho perezhyvaie podii viiny. [Directions of psychological rehabilitation of the individual experiencing the events of the war] *Psykhologichna dopomoha osobystosti, shcho perezhyvaie naslidky travmatychnykh podii*, 3–14. [in Ukrainian].
27. Tytarenko, T. M. (2018). Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvalo travmatyzatsii: monohrafiia. [Psychological health of the individual: means of self-help in conditions of long-term traumatization: monograph] Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 160 s. [in Ukrainian].
28. Chebykin, O. Ya. (2009). Stanovlennia emotsiinoi zrilosti osobystosti: monohrafiia. [Formation of emotional maturity of the individual: monograph] Odesa. 230 s. [in Ukrainian].
29. Yana Osadcha. Sydiat v Interneti i yidiat solodke: yak ukraintsi dolaiut poviazanyi z viinoiu stres. [Sitting on the Internet and eating sweets: how Ukrainians overcome war-related stress] Opytuvannia. Retrieved from <https://life.pravd.> [in Ukrainian].
30. Ehlers, A., Bisson, J., Clark, D. M., Creamer, M., Pilling, S., & Richards, D. Do all psychological treatments really work the same in posttraumatic stress disorder? *Clinical psychology review*, 30(2), 269–276. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735809001822>.
31. Alpert, E., Hayes, A. M., & Foa, E. B. Examining emotional processing theory and predictors of outcome in prolonged exposure for PTSD. *Behaviour Research and Therapy*. 167: 104341. doi: 10.1016/j.brat.2023.104341.
32. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, 24(1), 27–42.
33. Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 10, 1129–1148. doi: 10.1016/j.brat.2003.08.008.
34. Bonanno, G. A. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671–682.
35. Ehlers, A., Mayou, R. A., & Bryant, B. (1998). Psychological Predictors of Chronic Posttraumatic Stress Disorder after Motor Vehicle Accidents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 508–519.
36. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and emotion. *Stress and Coping: An Anthology*. Ed.: Alan Monat and Richard S. Lazarus. Columbia University Press. 207–227.
37. Horowitz, M. J. (1982). Stress response syndromes and their treatment. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 711–732). New York: Free Press.
38. Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). The "BASIC Ph" model of coping and resilience: Theory, research and cross-cultural application. London, England: Jessica Kingsley.
39. Lazarus, R. (1984). Stress, appraisal, and coping: Monograph. New York. 445 p.
40. Masten, A. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85, 6–20.
41. Mental Health. WHO (2004). Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-respon>.
42. Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. *Handbook of stress*.
43. Serowik, K. L., Roemer, L., Suvak, M., Liverant, G., & Orsillo, S. M. A randomized controlled pilot study evaluating. *Cognitive Behaviour Therapy*. 1-13. doi: 10.1080/16506073.2020.1765858.
44. Solomon, Z., Benbenishty, R., & Mikulincer, M. (1991). The contribution of wartime, pre-war, and post-war factors to self-efficacy: A longitudinal study of combat stress reaction. *Journal Traumatic Stress*, 4, 345–361. doi: 10.1002/jts.2490040304.
45. Tolin, D. F. (2010). Is Cognitive-Behavioral Therapy More Effective than Other Therapies? A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 30, 710–720. doi: 10.1016/j.cpr.2010.05.003.

Отримано: 20 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2023 р.

e-mail: ivanna.shestopal@oa.edu.ua

sofiia.vashestiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-28-32

Пилипчук І. А., Вашестюк С. В. Психологічні особливості поведінкових моделей особистості в українських та російських казках. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 28–32.

УДК: 398.21(=161.2=161.1):[159.929+316.62]

Пилипчук Іванна Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0000-0003-2360-5654

Вашестюк Софія Віталіївна,

студентка,
Національний університет «Острозька академія»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ МОДЕЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ КАЗКАХ

Причиною патологічних поведінкових моделей росіян є не лише вплив рашистської пропаганди у ЗМІ, але й казкові нарративи, що закладають у дитинстві. Казки – це засіб морального виховання, що пропонує певні моделі поведінки, найбільш прийнятні для того чи того етапу культурного розвитку суспільства. Поняття «казка» визначено як символічне відображення древніх вірувань; спосіб підготовки до обряду ініціації; завуальований сексуальний комплекс; результат актуалізації архетипів; фактор життєвого сценарію; основи побудови продуктивних та непродуктивних поведінкових моделей. Казкотерапію розуміємо як виховну систему, метою якої є передача психологічних знань про соціальне становлення особистості, формування зв'язків між поведінкою в реальному житті та казковими подіями. Прірва між українцями та росіянами закопана глибоко в казках, що батьки розповідають дітям перед сном.

Проведений порівняльний аналіз дозволяє виявити, що поведінкові моделі, які пропонують українські та російські казки, – кардинально відмінні. Українські казки формують такі поведінкові моделі як цінність людської гідності, чесна перемога над ворогом, відповідальність за свої вчинки, альтруїзм та готовність допомогти. Засвоєні з дитинства нарративи та ціннісні орієнтири в російських казках детермінують жорстокість, нехтування людським життям, солдафонство та проявляються потім у поведінці російського суспільства.

Ключові слова: українські казки, російські казки, казковий сюжет, казкотерапія, поведінкові моделі.

Ivanna Pylpchuk,

PhD (Candidate of Psychological Sciences), Senior Lecturer,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0003-2360-5654

Sofia Vashestiuk,

Student, The National University of Ostroh Academy

STUDY OF BEHAVIORAL MODELS OF PERSONALITY IN UKRAINIAN AND RUSSIAN FAIRY TALES

The reason for the pathological behavior patterns of Russians is not only the influence of racist propaganda in the mass media but also fairy-tale narratives laid down in childhood. Fairy tales act as a means of moral education, offering certain models of behavior that are most appropriate for one or another stage of the cultural development of society. The concept of "fairy tale" is defined as a symbolic reflection of ancient beliefs; the method of preparation for the initiation rite; the veiled sexual complex; the result of the actualization of archetypes; the life scenario factor; and the basics of building productive and unproductive behavioral models. We understand fairy-tale therapy as an educational system, the purpose of which is the transfer of psychological knowledge about the social formation of an individual, and the formation of connections between behavior in real life and fairy-tale events. The gulf between Ukrainians and Russians is buried deep in fairy tales that parents tell their children before going to bed. The conducted comparative analysis reveals that the behavioral models offered by Ukrainian and Russian fairy tales are radically different. Ukrainian fairy tales form behavioral models such as the value of human dignity, honest victory over the enemy, responsibility for one's actions, altruism and willingness to help. Narratives and value orientations learned from childhood in Russian fairy tales determine cruelty, disregard for human life, soldaphonism, and then manifest themselves in the behavior of Russian society.

Keywords: Ukrainian fairy tales, Russian fairy tales, fairy tale plot, fairy tale therapy, behavioral models.

Постановка проблеми. 24 лютого 2022 року українське суспільство та увесь світ заціпеніли від варварства нації зі здавалося б «великої культурой». Російське суспільство готове нищити все живе без будь-якого гуманізму заради розширення своїх територій. Наскільки глибоко кореняться ці тенденції?

Це лише вплив рашистської пропаганди у ЗМІ? Можливо, причини патологічних поведінкових моделей росіян варто також шукати й у казках, як більш ранніх формах передачі життєвого досвіду.

Нині науковці активно вивчають етнопсихологію та етноментальність, тобто ті риси, які притаманні окремій нації в поведінці і світогляді. Їх визначають на основі фольклору як найдавнішої форми передачі інформації, особливо жанру казки. Казки досліджують як засіб морального виховання, що пропонує певні моделі поведінки, найбільш прийнятні для того чи того етапу культурного розвитку людського суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Перші наукові дослідження, присвячені проблемі інтерпретації казок, відносять до XVIII ст. Так, наприклад, Й. Г. Гердер бачив у казках символічне відображення древніх забутих вірувань. Е. М. Мелетинський та його послідовники розглядають казку як відображення поширених ритуалів [8].

Сучасні дослідження А. Е. Наговіцина і В. І. Пономарьової наголошують на безпосередньому зв'язку казки з соціумом і культурою. Це стосується не тільки народної казки, а й авторської, оскільки будь-який автор перебуває в соціумі, підживлюючись від культури і збагачуючи її. Казка слугувала насамперед способом підготовки до обряду ініціації: дітей готували до майбутньої соціальної ролі наречених, воїнів, жерців та ін., водночас не розкриваючи безпосередньо деякі базові секрети, таємниці роду, проте видаючи їх молодому поколінню в закодованому вигляді [2].

О. Ранк, послідовник З. Фрейда, розумів казку як завуальований сексуальний комплекс, що з'явився в той період, коли сімейно-родові відносини стали впорядковуватися, накладаючи певні обмеження на поведінку людей. Е. Фромм називав казки, сновидіння та міфи «забутою мовою», розглядаючи їх через мову символів [8].

К. Юнг визначав казковий сюжет як результат актуалізації архетипів – первинних форм, що організовують психічний зміст думок і почуттів всього людства. Казка в концепції К. Юнга – засіб зустрічі її читача з собою; у казці описана індивідуація як процес своєрідної внутрішньої подорожі, пошук і виявлення початкової, первозданної, архетипічної «самості» [1]. За казковими образами стоять символи колективного несвідомого. Такі самі символи трапляються в міфах, релігіях, іноді у снах. Символи, що прийшли з глибини століть, дитині ближчі і зрозуміліші, ніж дорослому. Цей «початковий розум» також є в діях дитини, як еволюційні стадії людини є у тілі її ембріона [1]. Отож, казка для дитини – міст між свідомістю та несвідомим, що допомагає їй будувати своє «Я», свій свідомий складник у гармонії з несвідомим.

За спостереженнями відомого юнганця Х. Дікманна, казки, що емоційно торкнулися в дитинстві, можуть вплинути на долю людини. Вони пов'язані з внутрішнім світом індивіда, його вчинками і переживаннями, а також сильними і слабкими сторонами.

Відповідно до концепції представників трансактного аналізу, кожен персонаж казки символізує певну роль, яку людина може грати в житті, або яка навіть може лягти в основу життєвого сценарію (на прикладі аналізу життєвих сценаріїв персонажів казки «Попелюшка» в книзі Е. Берна «Люди, які грають в ігри») [1].

У межах поведінкового підходу казки розглядають як опис моделей поведінки. Відповідно, працюючи з казкою, можна допомагати клієнту вибудовувати продуктивні та реконструювати непродуктивні поведінкові моделі. Ідеї, викладені в казках, можуть бути безпосередньо перенесені в життя (сенс казки «Ріпка» можна сформулювати так: «Не здавайся! Спробуй докласти додаткове зусилля, нехай навіть дуже маленьке; інколи саме його не вистачає для досягнення успіху»). Казки формують своєрідний банк зразків поведінки в тих чи тих життєвих обставинах.

Німецький психотерапевт Н. Пезешкіан наголошував на моделюванні як на одній із функцій казкового сюжету, тобто відображенні різноманітних конфліктних ситуацій і наданні можливих способів їх вирішення [4].

Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва казкотерапію тлумачить як засіб передачі психологічних знань про соціальне становлення особистості за допомогою використання метафоричних засобів; процес перенесення казкових змістів у реальність, процес утворення зв'язків між поведінкою в реальному житті і казковими подіями [2]. І. В. Вачков визначає казкотерапію як метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості в соціальне середовище, сприяє розвитку творчих здібностей, розширює свідомість, вдосконалює взаємодію з мікро- та макросередовищем [5]. Отже, казкотерапія – виховна система, метою якої є передача життєвого досвіду, спосіб взаємодії із внутрішнім «Я», терапія особливим казковим антуражем.

Мета дослідження – з'ясувати та порівняти психологічні особливості поведінкових моделей в українських та російських казках. **Завдання дослідження:**

1. Визначити поняття «казка» та «казкотерапія» в межах українських та зарубіжних концепцій.
2. Проаналізувати поведінкові наративи на прикладі вчинків казкових персонажів українських казок.
3. Здійснити аналіз поведінкових моделей на прикладі вчинків казкових персонажів російських казок.
4. Провести порівняльний аналіз поведінкових моделей українських та російських казок.

Виклад основного матеріалу. С. Пилипчук, доктор філологічних наук Львівського національного університету імені І. Франка, наголошує на тому, що казка є дзеркалом, яке відображає життя суспільства, його колективні ціннісні орієнтири. Попри статус міжнародного жанру, казка є важливим маркером для того, аби зрозуміти етноментальність кожного народу. Нація вводить у казковий сюжет певні мотиви відповідно до своїх переконань [6]. Отож, пропонуємо розглянути та порівняти казкові мотиви українських і російських казок, таким способом ідентифікуючи поведінкові моделі цих двох націй.

Одним із перших, хто на прикладі народної казки спробував дослідити етноментальні характеристики, був І. Франко: «Якщо ми хочемо судити про рівень культурного розвитку певного народу, то ми повинні з'ясувати, як цей народ ставиться до жінки» [7]. Українська народна казка показує, як норовлива королева, зробивши чимало шкоди багатьом закоханим у неї, потім через звичайні життєві випробування усвідомлює свою помилку – те, що вона чинила погано. В українській казці не принижено гідності королеви. На противагу, в російських казках до такого усвідомлення жінка доходить лише через її приниження. В українському суспільстві жінка традиційно мала право голосу навіть поза сімейним колом, могла володіти майном, брати участь у житті громади. У російських казках ми бачимо, що якщо жінка провинилася, то найкращий спосіб її врозумити – це побити, тобто будь-які прояви насильства толеруються.

Казка передбачає педагогічний вплив, детермінує становлення ціннісних орієнтацій: на прикладі казкових героїв дитина формує уявлення про добро і зло. У казках українців і росіян є величезна різниця в таких ідеалах [4]. Пригадуєте, у нас є історія про Кирила Кожум'яку? Схожий сюжет є й на болотах про Микиту Кожем'яку. В українській казці Кирило Кожум'яка перемагає Змія, коли той випиває воду з Дніпра і лускає. У російському відповіднику цієї казки Микита Кожем'яка піддається на прохання Змія про розподіл влади у світі між ним і хлопцем. Схожі поведінкові тенденції неважко простежити з-поміж російських політиків, які не дотримуються обіцянок, демонструють підступність і насильство.

Однією з улюблених у росіян є казка про Ємелю-неробу, якому все дається задарма, бо він зловив чарівну щуку і вона виконує його бажання, щойно він вимовить «за шучим велінням, за моїм хотінням». Казка розповідає про життя трьох братів, які після смерті батька вирішують зайнятися купецтвом. Ємеля відмовляється будь-що робити, лежить на печі. Нарешті він іде по воду і там ловить щуку, яка обіцяє виконувати всі його бажання. Його першою забаганкою була «щоб відра йшли самі додому». Головний герой розуміє, що має інструмент, яким може похизуватися, і не зважає на сусідів, які вийшли подивитися на незвичайні відра [3]. Поведінка Ємелі демонструє зверхність над іншими, що нерідко простежуємо в російському суспільстві. Що навчає така поведінкова модель молоде покоління? Ти можеш мати благо задарма, займаючи пасивну життєву позицію, не докладаючи будь-яких зусиль. Ба більше, поведінка Ємелі є відверто жорстокою: проїжджаючи містом на санях, головний персонаж їде в натовп і травмує перехожих. Крім того, за допомогою чарів Ємеля наказує відлущувати людей, які хотіли його ввіймати за вбивство, а в кінці казкового сюжету – стає царем. Зміст пропонованої моделі поведінки – байдикувати і видертися до влади по трупах. У дитини, яка це слухає, підсвідомо формується уявлення, що якщо цей злочин не карають – значить це дозволено.

За соціологічним опитуванням, улюбленим казковим персонажем росіян є Іван-дурень, який уособлює зручну для Царя-батюшки сіру людську масу. Мотивами казкового сюжету є сучасні російські реалії – централізація влади, відсутність суб'єктності та запобігання будь-яким проявам ініціативності громадян. Така інтеріоризована з дитинства позиція дуже вигідна і комфортна: тебе посилають на війну в ролі гарматного м'яса – ти йдеш; тобі наказують вбивати – ти вбиваєш, але відповідальності за свої вчинки не несеш [6]. Сьогодні на прохання до росіян допомогти зупинити війну, ми чуємо таке: «А що я можу зробити? Від мене нічого не залежить!»

Не менш популярний персонаж російських казок – солдат. В українських казках такий персонаж не домінує. Російське суспільство споконвіку толерує так зване «солдафонство», алкоголізм серед військових («чарка вина прибавить ума»), постійні завоювання без поваги до суверенності сусідніх держав [6]. Наголошуємо, ми говоримо про казки для дітей!

Толерування алкоголізму як ще однієї патологічної поведінкової моделі простежуємо в російській казці «Фролка-сидень», у якій алкоголь споживають безлімітно, а також у сюжеті уточнено вид напою – це горілка. Цей наратив закладається на підсвідомому рівні дитини, формує усвідомлення, що така поведінка відповідає всім нормам і правилам у цьому суспільстві.

Підступність і невдячність як ідеал пропонує казка, де дівчинка загубилася в лісі. Її приводить додому лисиця, якій обіцяють віддати курку як винагороду, але в мішку виявляється собака. Пропагується знецінення благородного вчинку як норма поведінки.

Як нормальне явище в російському фольклорі існує і тема війни. У формі примітивних образів казка розповідає про гриба-боровика, який задумав зібрати військо і виступити з війною. Потенційні рекрути відмовляються від участі у війні, аргументуючи це своїм привілейованим становищем стосовно інших (царські гриби, заможні гриби та їх прислуга). Лише гриби-рижики підкоряються наказу [6]. Тобто вже

навіть через казковий сюжет спостерігаємо суспільну нерівність, виокремлення так званої «еліти», яка ніколи не буде воювати, а також тих, хто піде на смерть, виконуючи волю Царя-батюшки.

Від деяких російських казкових персонажів волосся дибки стає – готові персонажі фільмів жахів. У казці про Василису Прекрасну головна героїня отримує у спадок від матері ляльку, яка за умови підготовки може давати добрі поради для власниці. Інколи ці сцени описані дуже моторошно: Василиса вимушено обмежує себе у їжі, бо мусить годувати ляльку, що часто ховається в темній комірчині. Проаналізуємо викладене вище у формі Таблиці 1.

Таблиця 1.

Показники порівняння поведінкових моделей в українських і російських казках

Назва казки, поведінкові моделі	Українські наративи	російські наративи
«Приборкання норавливої»; ставлення до жінки	усвідомлення помилок без приниження людської гідності	рефлексія помилкових вчинків через насильство
«Кирило / Микита Кожум'яка»; перемога добра над злом	чесна перемога над ворогом без обману та прихованих мотивів	демонстрація підступності, прагнення до тотальної влади
Стратегія досягнення життєвого успіху	«Закопане золото», «Про неробу Юрка, маминого сінка»; мотив досягнення матеріальних благ чесною працею	«Ємеля-нероба»; досягти блага можна без докладання будь-яких зусиль; шлях до влади «по трупах»
Визволення принцеси, яка потрапила в біду	позитивний персонаж відчуває свою відповідальність за добробут принцеси	«Фролка-сидень»; зняття відповідальності через делегування повноваження щодо майбутнього героїчного вчинку
Ставлення до грошей	гроші (25 золотих, 1000 карбованців) як показник добробуту	100 рублів, 1000 рублів як провідна цінність
Образ солдата	немає наративу	«солдафонство», алкоголізм серед військових, завоювання територій суверенних держав
Форма висловлення вдячності за добро	«Сірко»; альтруїстичні вчинки без вимагання обов'язкової подяки	знецінення благородного вчинку, відсутність подяки
Наратив війни	немає наративу	елітний прошарок суспільства може відмовитися виконувати накази, плебеї – бездумно виконують наказ вождя
Терапевтичний вплив казок	«Ледача подушка» В. Сухомлинського; лайфхак для дітей, які не хочуть вчасно засинати, а зранку лінуються прокидатися	«Василіса Прекрасна»; моторошні сцени, що не послаблюють, а лише активізують страх

Висновки. Поняття «казка» визначено як символічне відображення древніх вірувань; спосіб підготовки до обряду ініціації; завуальований сексуальний комплекс; результат актуалізації архетипів; фактор життєвого сценарію; основи побудови продуктивних та непродуктивних поведінкових моделей. Казкотерапію розуміємо як виховну систему, метою якої є передача психологічних знань про соціальне становлення особистості, формування зв'язків між поведінкою в реальному житті і казковими подіями.

Прірва між українцями та росіянами з'явилася не 24 лютого 2022 року – вона закопана глибоко в казках, що батьки розповідають дітям перед сном. Проведений порівняльний аналіз дозволяє виявити, що поведінкові моделі, які пропонують українські та російські казки – кардинально відмінні. Українські казки формують такі поведінкові моделі як цінність людської гідності, чесна перемога над ворогом, відповідальність за свої вчинки, альтруїзм та готовність допомогти. Засвоєні з дитинства наративи та ціннісні орієнтири в російських казках детермінують жорстокість, нехтування людським життям, солдафонство та проявляться потім у поведінці російського суспільства.

Література:

- Агеєнкова Є. К., Фондо Ю. А. Деякі аспекти взаємозв'язку сучасних життєвих сценаріїв із сюжетами персональних казок. *Вісник БДУ*. Серія 3. 2004. № 3. С. 50–55.
- Бреусенко-Кузнєцов О. А. Казкотерапія. *Теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі*: зб. статей. Київ, 2008. № 20 (23). С. 3–12.
- Бурчик О. В. Казкотерапія як нова педагогічна технологія. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. ст. РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т», 2006. Вип. 11. С. 74–82.
- Василевська О. І. Сучасні тенденції казкотерапії в роботі практичного психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2014. Вип. 44. С. 246–252.
- Вачков І. В. Використання психологічних казок у роботі з молодшими школярами. *Психолог*. 2007. Вип. № 11. С. 9–17.

6. Казки Росії створюють убивць: як з дитинства виховують рабів. Аналіз казок філологом Святославом Пилипчуком. «Знаєм 24. Історія обману».

URL : https://www.youtube.com/watch?v=lknEWzkuPVI&t=135s&ab_channel=%D0%97%D0%BD%D0%B0%D1%94%D0%BC24.

7. Тихолоз Н. Б. Від казки до анти-казки: казковість як компонент паратексту у творчості Івана Франка. *Слово і час*. 2005. № 4. С. 18–25.

8. Філь О. В. Основи казкотерапії : методичні рекомендації для студентів 4 курсу факультету соціальної педагогіки та психології, напрям підготовки «Педагогічна освіта». Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 78 с.

References:

1. Aheienkova Ye. K., Fondo Yu. A. Deiaki aspekty vzaiemozv'iazku suchasnykh zhyttievnykh stsenariiv iz siuzhetamy personalnykh kazok. [Some aspects of the relationship between modern life scenarios and the plots of personal fairy tales.] *Visnyk BDU. Seriya 3*. 2004. № 3. S. 50–55. [In Ukrainian].

2. Breusenko-Kuznietsov O. A. Kazkoterapiia. Teoretychni osnovy i zastosuvannia v osviti ta sotsialnii roboti [Theoretical foundations and application in education and social work]: zb. statei. Kyiv, 2008. № 20 (23). S. 3–12. [In Ukrainian].

3. Burchyk O. V. Kazkoterapiia yak nova pedahohichna tekhnolohiia. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: zb. st. RVNZ «Krym. humanit. un-t», [Story therapy as a new pedagogical technology] 2006. Vyp. 11. S. 74–82. [In Ukrainian].

4. Vasylevska O. I. Suchasni tendentsii kazkoterapii v roboti praktychnoho psykholoha. [Modern trends of fairy-tale therapy in the work of a practical psychologist.] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12: Psykholohichni nauky*. 2014. Vyp. 44. S. 246–252. [In Ukrainian].

5. Vachkov I. V. Vykorystannia psykholohichnykh kazok u roboti z molodshymy shkoliaramy. [The use of psychological fairy tales in work with younger schoolchildren] *Psykholoh*. 2007. Vyp. № 11. S. 9–17. [In Ukrainian]

6. Kazky Rosii stvoriuiut ubyvts: yak z dytynstva vykhovuiut rabiv. Analiz kazok filolohom Sviatoslavom Pylypchukom. [Fairy tales of Russia create murderers: how slaves are raised from childhood. Analysis of fairy tales by philologist Svyatoslav Pylypchuk] «Znaiem 24. Istorii obmanu». URL : https://www.youtube.com/watch?v=lknEWzkuPVI&t=135s&ab_channel=%D0%97%D0%BD%D0%B0%D1%94%D0%BC24. [In Ukrainian].

7. Tykholoz N. B. Vid kazky do anty-kazky: kazkovist yak komponent paratekstu u tvorchosti Ivana Franka. [From fairy tale to anti-fairy tale: fairy tale as a component of paratext in Ivan Franko's work] *Slovo i chas*. 2005. № 4. S. 18–25. [In Ukrainian].

8. Fil O. V. Osnovy kazkoterapii : metodychni rekomendatsii dlia studentiv 4 kursu fakultetu sotsialnoi pedahohiky ta psykholohii, napriam pidhotovky «Pedahohichna osvita». [The basics of fairy-tale therapy: methodological recommendations for students of the 4th year of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, the field of training "Pedagogical Education"] *Zaporizhzhia : ZNU*, 2010. 78 s. [In Ukrainian].

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 22 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2023.

e-mail: viktoriiia.kalamazh@oa.edu.ua

artur.krasnopir@oa.edu.ua

anna.doroshchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-34-41

Каламаж В. О., Краснопір А. Б., Дорошчук А. Р. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 34–41.

УДК: 159.953.5

Каламаж Вікторія Олегівна,

*кандидатка психологічних наук, доцентка,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0000-0001-6479-4776*

Краснопір Артур Борисович,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0009-0006-1474-8943*

Дорошчук Анна Русланівна,

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0009-0007-1622-0306*

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена дослідженню питань саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою двох ключових методик: «Академічна саморегуляція» Р. Райана та «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса. Автори систематично розглядають різні аспекти психічної саморегуляції та її вплив на стратегії подолання стресу. У статті автори представляють результати аналізу характеру взаємозв'язків між копінг-стратегіями та особливостями академічної саморегуляції в контексті вищої освіти.

З'ясовано, що більшість досліджуваних студентів демонструє середні рівні саморегуляції за шкалами: зовнішнє регулювання, інтроєктоване регулювання, ідентифіковане регулювання та власне спонукування. Констатовано, що різноманіття виявлених копінг-стратегій свідчить про індивідуалізований підхід до подолання стресу в умовах вищої освіти, проте переважальною є орієнтація на розв'язання проблем.

Представлено результати кореляційного аналізу, що дозволяє визначити наявність та характер зв'язків між конкретними типами саморегуляції та обраними стратегіями подолання стресу. Встановлені прямі та обернені кореляції, що підтверджує взаємозв'язок між різними аспектами саморегуляції та ефективністю стратегій подолання стресу.

Зроблено висновок, що отримані результати сприятимуть глибшому розумінню психологічних механізмів саморегуляції в умовах академічного середовища та подальшому розвитку педагогічної та психологічної практики в системі вищої освіти.

Ключові слова: саморегуляція, навчальна діяльність, саморегульоване навчання, студенти, педагогіка, копінг-стратегії, стрес.

Viktoriya Kalamaz,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0001-6479-4776*

Artur Krasnopir,

*Postgraduate Student of the third (educational and scientific) level of higher education majoring in Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0009-0006-1474-8943*

Anna Doroshchuk,

*Postgraduate Student of the second (master's) level of higher education majoring in Psychology,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0009-0007-1622-0306*

COPING STRATEGIES AS A COMPONENT OF SELF-REGULATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article is devoted to the study of self-regulation of students' educational activities using two key methods – "Academic self-regulation" by R. Ryan and "Coping strategies" by R. Lazarus. The authors systematically consider various aspects of

mental self-regulation and its influence on stress-coping strategies. In the article, the authors present the results of the analysis of the nature of the relationship between coping strategies and features of academic self-regulation in the context of higher education.

It was found that most of the studied students demonstrate average levels of self-regulation according to the following scales: external regulation, introjective regulation, identified regulation, and self-motivation. It has been established that the variety of identified coping strategies indicates an individualized approach to overcoming stress in the conditions of higher education, however, the predominant orientation is towards solving problems.

The results of a correlation analysis are presented, which allows us to determine the presence and nature of connections between specific types of self-regulation and selected strategies for overcoming stress. Direct and inverse correlations were established, which confirms the relationship between various aspects of self-regulation and the effectiveness of stress-coping strategies.

It was concluded that the obtained results will contribute to a deeper understanding of the psychological mechanisms of self-regulation in the academic environment and the further development of pedagogical and psychological practice in the system of higher education.

Keywords: *self-regulation, educational activity, self-regulated learning, students, pedagogy, coping strategies, stress.*

Постановка проблеми. З розвитком сучасних інформаційних технологій та підвищенням конкуренції на ринку праці саморегульована навчальна діяльність студентів набуває особливого значення у їх майбутньому становленні як компетентних фахівців. Водночас означена проблема особливо актуальна під час воєнних дій на території України, оскільки студенти повинні не тільки ефективно здійснювати навчальну діяльність та реалізовувати власні здібності, але й справлятися з повсякденними стресами життя в умовах війни.

Практична актуальність дослідження копінг-стратегій у контексті саморегуляції навчальної діяльності студентів полягає у розумінні факторів, які перешкоджають або сприяють їх академічній успішності, що в подальшому може допомогти у розробці практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток копінг-стратегій та підвищення рівня саморегуляції у навчанні студентів та їх майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання вивчення копінг-стратегій як компонента саморегуляції не має широкого теоретичного підґрунтя. У теоретичному плані саморегуляцію навчальної діяльності добре дослідили як українські, так і зарубіжні науковці (В. Волошина-Нарожна, Е. Балашов, І. Каменська, Л. Журавльова, М. Гриньова, Р. Каламаж, А. Бандура, Б. Циммерман, П. Пінтріх та ін.), хоча початок її вивчення можна простежити відносно недавно – із 80–90 рр. минулого століття.

Одним із важливих складників успішної навчальної діяльності є здатність до психічної саморегуляції. За визначенням психологічної енциклопедії, саморегуляція притаманна всім живим системам, завдяки чому вони забезпечують ефективне функціонування, залежно від організації та рівня складності організму [8]. Незважаючи на достатню кількість дослідницьких матеріалів, що порушують тему саморегуляції, однозначного визначення цього феномену у психології немає, адже вона стосується різних проявів самоактивності, входить до структури багатьох психічних процесів та систем.

Існує безліч психологічних трактувань терміна «саморегуляція», наприклад, М. Моспан визначає її як «свідомий процес з метою навмисної зміни, перетворення психічних станів». На думку Е. Балашова, це «навмисна зміна особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язані з утворенням специфічних методів управління діяльністю», він підкреслює, що, зважаючи на поставлені завдання, саморегуляція підлаштовує діяльність особистості до потреб соціуму, розкриває потенціал та мобілізує психофізіологічні функції організму [1]. На основі праць М. Боришевського М. Гриньова розглядає механізм саморегуляції як організацію пізнавальних процесів та поведінки [4]. Л. Журавльова трактує процес саморегуляції як вміння суб'єкта гнучко реагувати на життєві обставини, відповідаючи соціальним нормам суспільства. Дослідниця, як і її колеги, називає її однією з базових умов успішної адаптації до середовища, що залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини та оточення [5].

У контексті психолого-педагогічної науки, саморегуляція – це здатність людини керувати внутрішньою психічною діяльністю задля виконання поставлених цілей, що містить у собі контроль над емоційним станом, мисленням та поведінкою, фокусуванням уваги, організацією та реакцією на стресові обставини. Б. Циммерман називає саморегульоване навчання процесом, за допомогою якого студенти упорядковують свій навчальний досвід, спрямовуючи зусилля на здобуття нової інформації [13]. Він також виділяє етапи саморегульованого навчання, їх є три й не обов'язково один передує іншому: етап планування, коли відбувається постановка мети, яку студент у процесі навчання поступово виконуватиме; моніторинг власної продуктивності, прогресу до цілей; аналіз та оцінка власного досвіду під час виконання або невиконання поставлених завдань [13].

Поняття академічної саморегуляції, що є тотожним до саморегульованого навчання студентів, досліджували Р. Райан та Д. Коннелл. Вони акцентують увагу на компонентах саморегуляції, які залежать від регулювання діяльності, що відбувається або безпосередньо з навколишнього середовища, або ініціюється самою особою. Навичка саморегуляції не є вродженою та змінюється у процесі онтогенезу

особистості. Студенти – це особлива вікова категорія, період, коли відбувається перше випробування своїх можливостей, професійне самовизначення та ідентифікація, встановлення свого місця в суспільстві, тому розвиток саморегуляції є принципово важливим процесом на цьому етапі життя. Щодо соціокультурного середовища – важливим є зворотній зв'язок від групи та викладачів, навички комунікації студента [9].

М. Гриньова називає саморегуляцію навчальної діяльності специфічним видом регулювання, який здійснює суб'єкт. Його сенс полягає в тому, щоб студент усвідомив свої завдання, як безпосередній учасник діяльності, та цілеспрямовано будував процес навчання, щоб забезпечити відповідність своїх можливостей вимогам навчальної діяльності [3]. На основі теоретичного аналізу Е. Балашов виділив основні процеси саморегульованого навчання, такі як: постановка завдань, самомотивація, планування, гнучке використання стратегій навчання, контроль уваги, самоконтроль, пошук соціальної підтримки та самооцінка [1]. Згадані процеси ми розглядаємо як важливі для оволодіння навичками, використання яких значно покращить перебіг саморегульованого навчання. М. Гриньова також наголошує на важливості дидактико-технологічних знань студентів для здійснення саморегуляції [3].

М. Боришевський виділив два компоненти, на яких, на його думку, базуються механізми саморегуляції: образ «я» та самооцінка. Образ «я» характеризує уявлення людини про себе, яке складається зі знань, досвіду, переконань та очікувань стосовно себе та свого майбутнього. Самооцінка – це здатність до мисленневих операцій, таких як порівняння, аналіз та синтез, які допомагають студенту оцінювати власні можливості, успіхи та невдачі, а також сприймати світ навколо себе.

Можемо узагальнити, що саморегуляція навчальної діяльності проявляється у здатності самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі, усвідомлювати мету завдання, визначати особливості умов його виконання, у складанні програми дій, оцінці своєї відповіді та корекції в разі необхідності.

З-поміж українських та зарубіжних науковців поняття «копінг-стратегії» вивчали: А. Кіась, А. Богачук, Л. Карамушка, Л. Степаненко, Н. Ярош, С. Грабовська, Р. Лазарус, Е. Хейм та ін.

Оскільки саморегуляція передбачає адекватну реакцію на стресові обставини відповідно до норм соціуму та збереження продуктивності, то цілком закономірним є те, що цей процес безпосередньо взаємопов'язаний зі стрес-долаючою поведінкою. І. Каменська зазначає, що саморегуляція особливо важлива там, де до організму людини висувають підвищені вимоги, адже вона спрямована на відновлення сил для ефективної реалізації поставлених цілей [6]. У процесі навчальної діяльності студенти часто стикаються зі стресовими обставинами, наприклад: дефіцит часу під час виконання завдань, адаптація в колективі, емоційне виснаження, тривожність під час складання іспитів, фінансові труднощі, переїзд, організація побуту тощо. Саме для протистояння впливу стресу на організм необхідно мати арсенал копінг-стратегій. Нашу тезу про взаємозв'язок саморегуляції та стрес-долаючої поведінки також підтверджує думка Л. Степаненко, яка вважає, що найвищий рівень ціннісної саморегуляції забезпечується таким механізмом як копінг-стратегії особистості [7].

Більшість теоретиків, визначає копінг-стратегії як процес, що охоплює певні процедури, спрямовані на управління стресом або собою щодо стресових обставин, та реалізуються за таких обставин [12]. Поняття копінгу у психологічній літературі досить нове, його запропонував Л. Мерфі 1962 року. Наразі існує кілька підходів до розуміння копінг-стратегій, або стрес-долаючої поведінки, що вживають як тотожні поняття. Основою положення концепцією у вивченні копінг-поведінки є трансакційна, яку розробили Р. Лазарус та С. Фолькман. Науковці зазначають, що це когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на мінімізацію стресових факторів у процесі взаємодії між індивідом та середовищем [11]. Проте копінг містить не лише когніції та поведінкові зусилля, а й емоційний аспект під час розв'язання різних проблем [10]. Класифікацію копінг-стратегій відповідно до цих сфер психічної діяльності наводить Е. Хейм. До прикладу, за допомогою когнітивних зусиль можливо розробити план дій під час стресової ситуації, здійснювати пошук альтернативних рішень, проаналізувати інформацію та поточні події. Емоційний аспект копінгу регулює сплеск деструктивних емоцій, що не менш важливо, тому копінг передбачає контроль не лише за поведінкою, але й за емоціями. Поведінкові зусилля спрямовані на розв'язання проблеми та досягнення очікуваного результату за допомогою дій [2].

Спираючись на ресурсний підхід, можемо визначити сутність копінг-стратегій як феномену, що повністю або частково нейтралізує вплив стресу на людську психіку та допомагає відновити ресурси. Останні, в свою чергу, допомагають адаптуватися до зовнішніх обставин, що полегшує перебіг складних та стресових ситуацій у житті. Цей процес є циклічним і провідна роль у підтриманні балансу належить копінг-стратегіям. Існує чимало підходів до класифікації копінг-стратегій. Дослідники насамперед виділяють базові стратегії:

– «розв'язання проблем», що полягає в активному пошуку практичних рішень та містить ідентифікацію проблеми, визначення різних варіантів розв'язання та вибір одного з варіантів;

– «пошук соціальної підтримки», що передбачає пошук опори у зовнішньому світі. До прикладу, студент може звернутися до викладача чи до групи задля вирішення нагальних питань, завдяки чому

вдається запобігти стресу чи почуттю самотності. Проте зовнішня опора є менш надійною в забезпеченні психологічного комфорту, ніж внутрішня;

– «уникання» передбачає відмежування від стресових ситуацій для запобігання дискомфорту, спричиненого стресом.

Система класифікації копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолькмана дозволяє більш глибоко зрозуміти, як особистість реагує на стрес, а також методи, які впливають на зменшення деструктивної дії стресу на психіку. Вчені виокремлюють проблемно-фокусований та емоційно-фокусований копінги, на основі яких розширюють свою класифікацію, де до проблемно-фокусованого належать такі копінг-стратегії: пошук інформації, планове розв'язання проблеми та конфронтація; до групи емоційно-сфокусованих – самозвинувачення, самоконтроль, дистанціювання, пошук підтримки та позитивна переоцінка [11].

Виклад основного матеріалу. Ми провели емпіричне дослідження характеру взаємозв'язку копінг-стратегій студентів із їх академічною саморегуляцією. Було застосовано опитувальники «Академічна саморегуляція», авторами якого є Р. Райан, Д. Коннелл (адаптований М. Яцюк), та «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (англ. WCQ), що є найбільш поширеним для з'ясування стратегій реагування на стресові обставини.

Вибірка дослідження – 66 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 18 до 21 року, здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Усі вони навчаються на різних спеціальностях та мають різний рівень успішності в навчанні.

На Рис. 1 представлено результати за методикою «Академічна саморегуляція» Р. Райана в адаптації М. Яцюк відповідно до шкал: ЗР (зовнішнє регулювання), ІНР (інтроєктоване регулювання), Ідр (ідентифіковане регулювання) та ВС (власне спонування), де зазначено рівні (високий, середній, низький) у кожній із них.

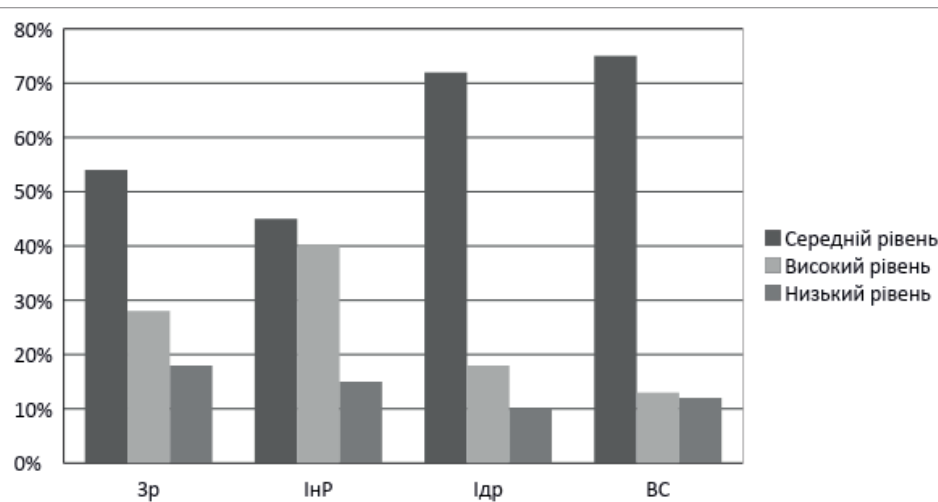


Рис. 1. Співвідношення рівнів академічної саморегуляції студентів у відсотках

За шкалою ЗР (зовнішнє регулювання) більшості студентам притаманний середній рівень зовнішнього регулювання (54%), 18% з усієї сукупності вибірки має низький рівень, а 28% – високий рівень зовнішнього регулювання, що свідчить про вплив середовища на їх поведінку та необхідність у зовнішньому спонуванні до дій. Відтак навчальна саморегуляція таких студентів великою мірою залежатиме від настанов та інструкцій викладачів чи інших осіб.

За шкалою ІНР (інтроєктоване регулювання) простежуються найбільш симетричні відсоткові співвідношення високого (40%) та середнього (45%) рівнів інтроєктованого регулювання, низький рівень мають всього 15% опитуваних. Респондентам із високим рівнем інтроєктованого регулювання характерно вчиняти з огляду на установки та принципи, які не асимільовані особистістю, а засвоєні несвідомо. Зазвичай студенти з інтроєктованим типом регулювання навчальної діяльності керуються формальними установками, такими, як: «освіта необхідна для всіх», «це престижно» тощо, а не власними усвідомленими переконаннями та бажаннями. Установки можуть бути нав'язані ззовні, наприклад, під впливом батьків чи суспільства загалом.

Дані шкали Ідр (ідентифіковане регулювання) вказують на те, що 72% опитаних студентів мають середній рівень ідентифікованого регулювання, 18% – високий рівень та 10% – низький. Такі результати підтверджують важливість референтних груп у саморегуляції навчальної діяльності, адже ідентифіковане регулювання відбувається через ототожнення себе зі значущою особистістю чи групою людей.

За шкалою ВС (власне спонукання) означеної методики 75% студентів демонструють середній рівень саморегуляції, яка зумовлена власним спонуканням, високий рівень – 13% респондентів, низький рівень – 12%. Високий рівень власного спонукання вказує на активну позицію в житті та здатність до самоорганізації, відповідальність за свої вчинки. Найімовірніше такі студенти старанно виконуватимуть поставлені перед собою завдання, на відміну від тих, які мають низький рівень власного спонукання і меншою мірою відповідають за перебіг саморегульованого навчання. Розвиток внутрішнього спонукання особливо важливий у процесі навчання, оскільки це покращує саморегуляцію та вміння керувати своєю навчальною діяльністю, виявляється у гнучкості, рефлексивності, наполегливості в подоланні труднощів.

Можемо зробити висновки про те, що в більшості студентів за кожною з 4-х шкал переважає саме середній рівень, тому яскраво виражених типів саморегуляції навчальної діяльності здебільшого не спостерігаємо. Найвищі показники середнього рівня має шкала ВС (власне спонукання), натомість найвищі показники високого рівня – шкала Іпр (інтроєктоване спонукання), найвищі показники низького рівня – шкала ЗР (зовнішнє спонукання).

Наступний етап – дослідження копінг-стратегій за методикою «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса – зображено на Рис. 2.

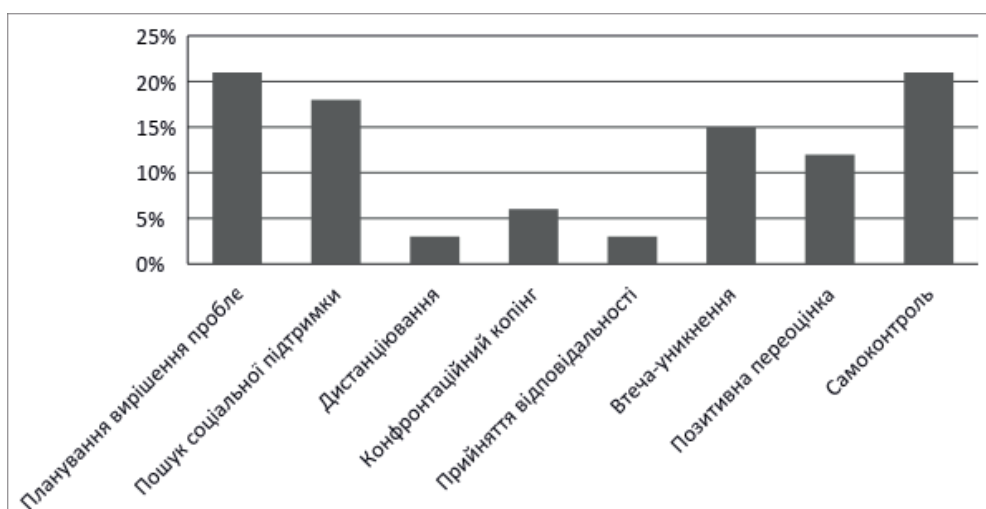


Рис. 2. Розподіл результатів досліджуваних за методикою «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса у відсотках

Кожна з 8-и шкал методики «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса визначає напруженість копінгу – що вища напруженість, то вища його вираженість. Відповідно до рисунка, найбільші показники у відсотковому співвідношенні демонструє шкала, що вказує на копінг-стратегію «Планування вирішення проблем», яка має значну напруженість у 21% опитаних студентів. Отже, для них найбільш характерною поведінкою подолання стресових ситуацій є пошук розв'язання проблем, зміна обставин на власну користь шляхом планування дій та пошуку нових ідей. Ця стратегія належить до розряду проблемно-сфокусованих, тобто спрямована на безпосереднє подолання труднощів.

«Пошук соціальної підтримки» притаманний для 18% респондентів та означає активний пошук інформації для зниження емоційного дистресу, стабілізації емоційного стану шляхом емоційної підтримки та належності до певної групи, стратегія базується на вірі в позитивний вплив взаємодії з навколишніми.

«Конфронтаційний копінг» проявляється в агресивності, готовності до конфронтації та ризикованих дій у скрутних ситуаціях – спостерігається у 6% студентів. Ця стратегія полягає в прямому розв'язанні проблеми у безпосередньому зіткненні зі стресовою ситуацією.

Для 15% властива така копінг-стратегія, як «Втеча-уникнення», що, відповідно до назви, передбачає уникнення проблем, небажання їх розв'язувати, а радше замінити на інші, часто уявні проблеми чи заняття, наприклад, відхід у хворобу, вживання психотропних речовин тощо.

Вид копінгу «Позитивна переоцінка» мають 12% студентів, йому характерне сприймання проблем як випробувань та можливості для особистісного зростання, пошук позитивних аспектів у стресовій ситуації, надія на краще майбутнє.

«Дистанціювання», що переважає лише у 3% загальної вибірки, – це намагання мінімізувати значущість та можливі наслідки проблемних ситуацій, відсторонення від справ шляхом зміщення фокусу уваги і, відповідно, думок на інші, більш значущі наразі.

Також 3% студентів проявляють копінг-стратегію «Прийняття відповідальності», користуючись якою, насамперед визначають свою зону впливу в обставинах, що склалися, та намагаються відштовхуватися від наявних можливостей для того, аби нейтралізувати проблему, а також негативний вплив стресу на організм.

21% респондентів схильні використовувати «Самоконтроль» як основну стратегію, тому здатні до регуляції своїх емоцій та дій у скрутних ситуаціях. Вона передбачає зосередження на контролі за собою та використання раціональних підходів до розв'язання проблем.

Як свідчать результати аналізу, опитані студенти найчастіше вдаються до копінг-стратегій «Планування вирішення проблем», «Самоконтроль» та «Пошук соціальної підтримки». Це означає, що з-поміж цієї групи респондентів поширені проблемно-орієнтовані стратегії (планування вирішення проблем, самоконтроль) та емоційно-орієнтована стратегія (пошук соціальної підтримки). «Дистанціювання» (3%) та «Прийняття відповідальності» (3%) притаманне для незначної кількості студентів. Загалом простежуємо різноманітність підходів, які респонденти використовують для подолання стресових ситуацій, проте можемо виокремити те, що понад 40% націлені на розв'язання проблем.

У результаті проведення кореляційного аналізу між даними методики «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса та «Академічна саморегуляція» Р. Райана в адаптації М. Яцюк було виявлено низку прямих та обернених зв'язків, які є статистично значущими (Табл. 1).

Таблиця 1.

Кореляційні взаємозв'язки між копінг-стратегіями респондентів та показниками академічної саморегуляції

Копінг-стратегії студентів	Показники академічної саморегуляції			
	Зр	ІнР	ІдР	ВС
Конфронтаційний копінг	,056	-,341*	,264	,463**
Дистанціювання	-,167	,177	-,281	-,188
Самоконтроль	-,088	-,151	-,518**	-,430**
Пошук соціальної підтримки	,146*	-,039	,085	,085
Прийняття відповідальності	-,053	,152	-,110	-,104
Втеча-уникнення	,229	,380*	-,031	-,128
Планування вирішення проблем	-,082	-,227	,044	,425**
Позитивна переоцінка	-,022	-,033	,332*	,471**

Примітка: Зр – зовнішнє регулювання, ІнР – інтроєктоване регулювання, ІдР – ідентифіковане регулювання, ВС – власне спонукання. Значущість: * – на рівні $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

За допомогою статистичного аналізу даних ми отримали такі прямі кореляційні зв'язки між шкалою «ЗР (зовнішнє регулювання)» та «Пошук соціальної підтримки» ($r = ,146$; $p < 0,05$). Між шкалами «ІнР (інтроєктоване регулювання)» та «Втеча уникнення» ($r = ,380$; $p < 0,05$) а також «ІдР (ідентифіковане регулювання)» та «Позитивна переоцінка» ($r = ,332$; $p < 0,05$). Позитивну кореляцію на найвищому рівні значущості можемо спостерігати між «ВС (власне спонукання)» та шкалами «Конфронтаційний копінг» ($r = ,463$; $p < 0,01$), «Планування вирішення проблем» ($r = ,425$; $p < 0,01$), «Позитивна переоцінка» ($r = ,471$; $p < 0,01$). Зворотні кореляційні зв'язки виділено серед низки шкал: «ІнР (інтроєктоване регулювання)» та «Конфронтаційний копінг» ($r = -,341$; $p < 0,05$), «ІдР (ідентифіковане регулювання)» та «Самоконтроль» ($r = -,518$; $p < 0,01$), також між шкалою «ВС (власне спонукання)» та «Самоконтроль» ($r = -,430$; $p < 0,01$).

За результатами кореляційного аналізу Пірсона, насамперед можемо зробити висновки про наявність взаємозв'язку між вибором копінг-стратегій та академічною саморегуляцією. Бачимо, що студенти, які схильні до зовнішнього регулювання навчальної діяльності, ймовірно схильні використовувати стратегію «Пошук соціальної підтримки». Це може бути пов'язано з невмінням діяти самостійно та потребою у контролі від третіх осіб. Для тих, у кого переважає інтроєктоване регулювання, характерна пасивність у розв'язанні проблем, песимістичні настрої та неготовність боротися за результат, на відміну від тих, кому притаманне ідентифіковане регулювання, адже такі учасники освітнього процесу часто шукають позитив у стресових ситуаціях та намагаються сприймати їх як досвід, не бояться вступити в конфронтацію, якщо обставини їх не влаштовують. Студенти, які мають високий рівень спонукання, також займають активну позицію під час навчальної діяльності, для виходу зі стресових ситуацій вони здатні побудувати план дій та дотримуватися його, завдяки чому більш успішно долають труднощі.

Висновки. У контексті вищої освіти академічну саморегуляцію розглядають як систему механізмів, спрямованих на успішне оволодіння навчальним матеріалом, та яка є ключовою детермінантою

студентської успішності. Зокрема, здатність до зовнішнього та внутрішнього контролю, ідентифікації мети та самоконтроль відіграють важливу роль у досягненні навчальних цілей.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що копінг-стратегії студентів, спрямовані на подолання стресових ситуацій, взаємодіють з академічною саморегуляцією. Виявлені прямі та обернені кореляції між різними типами саморегуляції та обраними стратегіями подолання стресу дають можливість розглядати їх як взаємопов'язані аспекти студентської адаптації в умовах навчального процесу.

Практичні висновки з представленого дослідження ставлять завдання щодо організації належного педагогічного та психологічного середовища у закладах вищої освіти. Це стосується розробки та впровадження програм розвитку академічної саморегуляції, спрямованих на підтримку студентів у формуванні адаптивних стратегій копіngu, що може значно поліпшити їх навчальний процес та підготувати до стресових ситуацій. Отже, висновки дослідження розширюють наше розуміння взаємозв'язку академічної саморегуляції та стратегій подолання стресу з-поміж студентів, визначаючи перспективи подальших наукових та педагогічних інтервенцій у цій сфері.

Література:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2020.
2. Грабовська С., Єсип М. Я. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини.* 2010.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. Вип. 8. С. 159–163.
4. Гриньова М. В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. 2010.
5. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Психологія.* 2016. С. 52–57.
6. Каменська І. С. Саморегуляція в навчальній діяльності студентів. 2019.
7. Степаненко Л. В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології.* 2017. С. 37–41.
8. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. *Akadem Vydav.* 2006.
9. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics.* 2018. P. 47–62.
10. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin.* 2001. P. 87–127.
11. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer, 1984.
12. Losoya S., Eisenberg N., Fabes R. A. Developmental issues in the study of coping. *International journal of behavioral development.* 1998. P. 287–313.
13. Zimmerman B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* 1994. P. 33–21.

References:

1. Balashov, E. M. (2020). Metakognitivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Metacognitive monitoring of students' self-regulated learning]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Serii: Psykholohiia [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology].* [in Ukrainian].
2. Hrabovska, S., & Yesyp, M. Ya. (2010). Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh [The problem of coping in modern psychological research]. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny [Socio-humanitarian problems of man].* [in Ukrainian].
3. Hrynova, M. V. (2013) Samorehuliatsiia yak osnova uspishnoi navchalnoi diialnosti molodi [Self-regulation as the basis of successful educational activity of young people]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training],* 8, 159–163. [in Ukrainian].
4. Hrynova, M. V. (2010). Teoretychni osnovy doslidzhennia zmistu samorehuliatsii diialnosti liudyny [Theoretical foundations of the study of the content of self-regulation of human activity]. [in Ukrainian].
5. Zhuravlova, L. P., & Shpak, M. M. (2016). Samorehuliatsiia v strukturi emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Self-regulation in the structure of emotional intelligence of younger schoolchildren]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Serii: Psykholohiia [Pedagogical process: theory and practice. Series: Psychology],* 52–57. [in Ukrainian].
6. Kamenska, I. S. (2019). Samorehuliatsiia v navchalnii diialnosti studentiv [Self-regulation in students' educational activities]. [in Ukrainian].
7. Stepanenko, L. V. (2017). Kopinh-stratehii ta psykholohichni zakhyst yak mekhanizmy samorehuliatsii osobystosti [Coping strategies and psychological defense as mechanisms of self-regulation of the individual]. *Teoriia ta praktyka suchasnoi psykholohii [Theory and practice of modern psychology],* 37–41. [in Ukrainian].
8. Stepanov, O. M. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]. *Akadem Vydav.* [in Ukrainian].

9. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*, 47–62.

10. Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 87–127.

11. Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

12. Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International journal of behavioral development*, 287–313.

13. Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 33–21.

Отримано: 27 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 3 січня 2024 р.

Прийнято до друку: 5 січня 2024 р.

e-mail: yuliia.v.kovalchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-42-45

Ковальчук Ю. В. Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 42–45.

УДК: 159.95

Ковальчук Юлія Віталіївна,
викладачка, аспірантка кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0000-0003-0782-3264

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Увага статті зосереджена на теоретичних аспектах дослідження комунікативної культури. Метою цієї праці є теоретичний аналіз змісту поняття «комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов» та характеристика його структурних компонентів на основі проведеного аналізу. На основі аналізу праць українських та зарубіжних дослідників окреслено поняття культури, комунікативної культури, комунікативної компетенції; розглянуто методи формування комунікативної культури на заняттях іноземної мови, а саме методи активного навчання, метод кейсів, проблемних ситуацій.

Методами нашої розвідки є аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення різноманітних поглядів і підходів вчених щодо визначення сутності поняття та структури комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. У статті вказано, що формування комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов є важливим завданням вищої освіти.

Ключові слова: культура, комунікативна культура, іншомовна комунікативна компетенція.

Yuliia Kovalchuk,
Lecturer, PhD Student,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0003-0782-3264

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS

The focus of the study is on the theoretical aspects of the study of communicative culture. The purpose of the article is to define the essence of the concept of the "communicative culture of future foreign language specialists" and characterize its structural components based on the analysis of relevant professional literature. An analysis of the works of Ukrainian and foreign researchers has been carried out. The concepts of culture, communicative culture, and communicative competence are outlined. The methods of forming communicative culture in foreign language classes are considered. Specifically, the methods of active learning, the case method, and problem situations.

The methods of our study are the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, systematization and generalization of various views and approaches of scientists regarding the definition of the essence of the concept and structure of communicative culture of future foreign language specialists. The article points out that the formation of the communicative culture of the future foreign language specialist is an important task of higher education.

Keywords: culture, communicative culture, foreign language communicative competence.

Постановка проблеми. У сучасному світі, який характеризується глобалізацією та інтернаціоналізацією, комунікативна культура є однією з найважливіших характеристик успішної особистості та фахівця. На ринку праці затребувані фахівці, які не лише володіють ґрунтовними знаннями фахової підготовки, а які здатні пристосовуватися до нових вимог суспільства, творчо та креативно вирішувати поставлені завдання, здійснювати успішну комунікацію у професійній діяльності. Особливо це стосується майбутніх фахівців іноземних мов, які покликані працювати в міжнародному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням особливостей формування комунікативної культури вчителів іноземних мов займалися такі українські дослідники як О. Ясько, М. Черній та ін. З'ясуванню психологічних особливостей досліджуваного явища присвячені праці Г. Багрій, У. Шостак, А. Шамне, І. Онуфрієвої, Л. Онуфрієвої, Г. Золотухіна та ін.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз змісту поняття «комунікативна культура майбутніх фахівців іноземних мов» та на основі проведеного аналізу охарактеризувати його структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. Приблизно на початку 90-х років ХХ ст. у науковий обіг було введено поняття комунікативної культури. Є чимало підходів щодо трактування та визначення. Такі дослідники

як К. Галацин та А. Хом'як схиляються до думки, що комунікативна культура є соціальним феноменом. Автори зазначають, що «саме в комунікативному процесі, як процесі обміну інформацією й думками, визначаються статуси речей і суб'єктів комунікації, а відтак постають вимоги до комунікативної культури майбутніх фахівців як вагової передумови їхнього професіоналізму і професійної культури» [2]. Термін «культура спілкування» і його дефініція лишаються ще надто дискусійними. Крім того, в наукових працях зазвичай аналізують окремі види культури спілкування.

Група дослідників – М. Пентилюк, І. Гайдаєнко, І. Маруніч – виявила низку компонентів, які можуть створити високий рівень культури спілкування: 1) комунікативні установки, які включають, які є своєрідними механізмами спілкування; 2) знання норм спілкування певного суспільства; психології спілкування, розуміння, сприймання; 3) вміння використовувати набуті знання відповідно до проблемної ситуації, а також відповідно до моральних принципів та норм конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей [3].

Формування комунікативної культури іноземної мови – це вміння враховувати відмінності культур у спілкуванні. Здобувши знання про культуру народу, зокрема про мову як частину культури, молода людина розвиває комунікативні навички. Вивчення іноземних мов фокусується не лише на формуванні мовних навичок та здібностей студентів, а й на глобальніших цілях: вивченні культури та специфіки сучасного життя мови, що вивчається, розширенні лінгвістичних та культурних горизонтів. Формування комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов є важливим завданням вищої освіти. Воно здійснюється в процесі вивчення іноземної мови, а також у межах інших дисциплін, пов'язаних із професійною підготовкою.

У своїй монографії К. Галацин та А. Хом'як вказують, що у професійній культурі надзвичайно важливим є комунікативний процес, у якому відбувається обмін інформацією між суб'єктами комунікації. Основна увага приділяється міжособистісній взаємодії, культурі спілкування [2].

Окремим важливим питанням є визначення складників комунікативної культури. Як зазначає Н. Сасенко, «знання мовних норм і правил спілкування є основою комунікативної культури, яка дозволяє розуміти і використовувати мову в різних ситуаціях» [5]. О. Слюсаревська зауважує, що «уміння спілкуватися в різних формах і жанрах є важливою складовою комунікативної культури» [6]. Це передбачає вміння ведення діалогу, монологу, виступу, ділової бесіди, презентації тощо. Л. Шевчук відзначає, що «невербальна комунікація становить значну частину людського спілкування, тому важливо вміти правильно використовувати її» [8]. Звертаємо увагу також на культуру спілкування. Як зазначають дослідники, культура спілкування є важливим елементом комунікативної культури та включає в себе вміння поважати співрозмовника, дотримуватися норм етикету та ввічливості.

Розглянемо критерії, які у своїй роботі виділяють І. Харченко та О. Удовиченко щодо сформованості комунікативної культури: ціннісно-мотиваційний критерій (особистісно-ціннісне ставлення особистості, мотивація), когнітивний критерій (знання, вміння, навички), діяльнісний критерій (рівень мовної та мовленнєвої підготовки), поведінковий критерій (рівень рефлексії і знання основ професійного спілкування та психології спілкування) [7].

Г. Darmogoz у своїй праці, яка присвячена формуванню іншомовної комунікативної компетенції, звертає увагу на усвідомлення студентом алгоритму своєї діяльності. Він вважав, що рефлексія над процесом виконання завдань дозволяє студенту відстежити та проаналізувати власні дії, що сприяє його подальшому розвитку. Вказував на важливість саморегуляції діяльності. Студент стає здатним до самостійного коригування та оптимізації своїх дій під час виконання завдань, підвищуючи в такий спосіб їх ефективність, глибшого розуміння сутності та суспільної значущості діяльності. Вивчення іноземної мови дозволяє студенту не лише оволодіти мовними навичками, а й краще зрозуміти суть та важливість діяльності, яку він виконує, формувати здатність ухвалювати та обґрунтовувати рішення. Студент розвиває вміння аналізувати ситуацію, робити висновки та приймати обдумані рішення, аргументуючи їх переконливими доказами [11]. Іноземна мова стає не лише інструментом отримання інформації, а й засобом ефективного спілкування з представниками інших культур, допомагаючи студенту реалізувати себе в глобальному середовищі [11].

Розглянемо деякі методи, які на нашу думку сприятимуть розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. Методи активного навчання, як набір способів організації навчальної та пізнавальної діяльності студентів, активізують їх розумову діяльність під час засвоєння нового навчального матеріалу та реалізації наявних знань. Методи активного навчання не тільки полегшують та поглиблюють процеси пізнання майбутньої реальності, а й формують основу емоційного ставлення до навколишнього світу, розвивають системи діяльності та мотивів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

Вони поділяються на дві групи: імітаційні та неімітаційні. Імітаційні методи, у свою чергу, поділяються на ігрові та неігрові. Неімітаційні методи включають дискусії, проблемні лекції та екскурсії. До імітаційно-ігрових методів належать рольові ігри, а до імітаційно-ігрових методів – ділове моделювання,

ігровий дизайн, стажування на певній посаді. Також важливо практикувати різні форми індивідуальної роботи студентів (самостійні навчальні проєкти, творчі завдання) [12].

Поділяємо думку О. Розунової, яка вважає, що метод кейсів полягає у постановці когнітивних завдань, проблемних ситуацій, які можуть бути пов'язані із професійною діяльністю; може здійснюватись аналіз способів їх вирішення [4]. Основою цього методу є технологія проблемно-орієнтованого навчання, яка базується на набутті студентами нових знань через розв'язання теоретичних і практичних завдань, проблем у створених ним проблемних ситуаціях. Проблема ситуація виникає у людини, якщо вона має когнітивну потребу та інтелектуальну здатність розв'язати проблему за наявності труднощів, суперечностей між старим і новим, відомим і невідомим, даним і шуканим, умовами та вимогами.

Проблемно-орієнтоване навчання передбачає декілька етапів: усвідомлення проблемної ситуації, формулювання проблеми на основі аналізу ситуації, розв'язання проблеми, включно з висуненням, зміною та перевіркою гіпотез, тестування розв'язків.

Метод проблемних ситуацій – це особливий вид інтелектуальної та емоційної взаємодії суб'єкта (студента) з об'єктом знань (завданням), під час якої студент усвідомлює протиріччя між потребою засвоїти об'єкт знань (розв'язання завдання) та нестачею знань. Проблема ситуація породжує у студента виражену пошукову потребу, бажання знайти (відкрити або засвоїти) об'єктивно необхідні та достатні для розв'язання проблеми знання та методи дії.

Отже, є достатньо підстав вважати комунікативну культуру одним із найважливіших компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Комунікабельна людина володіє комплексом вербальних і когнітивних знань, навичок, умінь, які дозволяють їй почуватися впевнено у професійній сфері, вільно орієнтуватися в сучасному діловому світі, реалізує творчий потенціал у соціальній та професійній діяльності, регулює поведінку всіх учасників комунікації, варіює комунікативні стратегії та засоби, враховуючи динаміку мовленнєвої ситуації.

Навчання іноземної мови є більш успішним, коли активно використовуються як індивідуальні, так і групові форми навчання. Щоб полегшити процес навчання іноземної мови, необхідно надавати студентам підтримку, обираючи нові форми, методи, технології та зміст навчання.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, формування комунікативної культури майбутнього фахівця іноземних мов є важливим фактором успішної професійної діяльності. Воно дозволяє майбутнім фахівцям ефективно спілкуватися з представниками інших культур, будувати конструктивні взаємини з колегами та партнерами, досягати поставлених цілей. З метою успішного контакту та спілкування з представниками різних культур необхідно не лише розуміти національні відмінності, а й демонструвати повагу та толерантність до культурно-національних особливостей [12]. Підготовка майбутніх фахівців іноземних мов має базуватися на концепції полілогу культур, що передбачає акцент на соціокультурних принципах навчання, коли культурне середовище викладання іноземної мови формується в умовах міжкультурного навчання. Розвиток комунікативної культури має базуватися на спільному вивченні мови та культури з використанням сучасних технологій та урахуванням позитивного досвіду викладання іноземних мов у вищій освіті.

Одним із важливих аспектів розвитку комунікативної культури є надання студентам мовних та життєвих навичок, необхідних для досягнення їхніх кар'єрних цілей, та практики мови в реальних життєвих ситуаціях. У процесі навчання доцільно розвивати впевненість студентів у собі для успіху в професійних та соціальних зустрічах в англійськомовному глобальному співтоваристві. Отож, чотири навички: аудіювання, говоріння, письмо та читання – розвиваються в межах професійного контексту. З огляду на необхідність розвитку життєвих навичок, студенти в майбутньому повинні впоратися з ситуаціями, із якими зіткнуться на ринку праці.

Подальші перспективи дослідження можуть включати питання вдосконалення змісту та завдань самостійної роботи для опанування процесу формування культури професійного спілкування іноземною мовою майбутніх фахівців.

Література:

1. Багрий Г. А. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. Хмельницький, 2019. С. 5–20. DOI: 10.32453/5.v12i1.134.
2. Галацін К., Хом'як А. Комунікативна культура майбутнього фахівця : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 132 с.
3. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманіт. профілю. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
4. Резунова О. С. Інноваційні технології викладання ділової англійської мови в аграрному ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки.* 2014. Вип. 206. С. 176–182. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_fil_n_2014_206_29.
5. Саєнко Н. В. Напрями формування комунікативної культури майбутніх інженерів. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2018. № 1. С. 116–125.

6. Слюсаревська О. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія. Журналістика. Викладання іноземних мов»*. 2019. № 1. С. 105–112.
7. Харченко І., Удовиченко О. Результати експериментального формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2020. № 1.
8. Шевчук Л. В. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 846. С. 53–59.
9. Шамне А. В., Шостак Н. Психологічні аспекти розвитку іншомовної компетенції у майбутніх перекладачів. *Науковий вісник НУБіП України. Серія : Гуманітарні студії*. 2017. № 274. С. 159–166. URL : <https://journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/view/9653/8631>.
10. Anastasiia Tishchenko. The model of education of foreign language communicative culture humanities students' in higher education institutions. *Paradigm of Knowledge*. 2020. № 4 (42).
11. Darmoroz G. A. Formation of foreign language communicative competence. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfil/2011_1/Darmoroz.pdf.
12. Communication. *Academician: Internet collection of dictionaries and encyclopedias*. URL : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/543COMMUNICATION.

References:

1. Bahrii, H. A. (2019). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv [Psychological Features of the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Future Philologists]. *Khmelnitskyi*. S. 5–20. DOI: 10.32453/5.v12i1.134. [in Ukrainian].
2. Halatsyn, K., & Khomiak, A. (2019). Komunikatyvna kultura maibutnoho fakhivtsia [Communicative Culture of the Future Specialist]. Lutsk : Vezha-Druk. 132 s. [in Ukrainian].
3. Pentyliuk, M. I. (1994). Kultura movy i stylistyka : probnyi pidruchnyk dlia himnazii humanit. profilu [Culture of language and stylistics : A trial textbook for gymnasiums of the humanitarian profile]. Kyiv : Vezha. 240 s. [in Ukrainian].
4. Rezunova, O. S. (2014). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia dilovoi anhliiskoi movy v ahrarnomu VNZ [Innovative Technologies for Teaching Business English in Agricultural Universities]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya : Filolohichni nauky [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series : Philological Sciences]*, 206, 176–182. [in Ukrainian].
5. Saienko, N. V. (2018). Napriamy formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh inzheneriv [Directions for the Formation of Communicative Culture of Future Engineers]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity [Pedagogy and Psychology of Education]*, 1, 116–125. [in Ukrainian].
6. Sliusarevska, O. A. (2019). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vvychennia inozemnoi movy [Formation of Communicative Culture of Future Professionals in the Process of Learning a Foreign Language]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya "Filolohiia. Zhurnalistyka. Vykladannia inozemnykh mov" [V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology. Journalism. Teaching Foreign Languages"]*, 1, 105–112. [in Ukrainian].
7. Kharchenko, I., & Udovychenko, O. (2020). Rezultaty eksperymentalnoho formuvannia kultury profesiinoi komunikatsii maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky [Results of Experimental Formation of Professional Communication Culture of Future Economics Professionals]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya : Pedahohichni nauky [Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Pedagogical Sciences]*, 1. [in Ukrainian].
8. Shevchuk, L. V. (2019). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vvychennia inozemnoi movy [Formation of Communicative Culture of Future Professionals in the Process of Learning a Foreign Language]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriya "Pedahohika. Sotsialna robota" [Scientific Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series "Pedagogy. Social Work"]*, 846, 53–59. [in Ukrainian].
9. Shamne, A. V., & Shostak, N. (2017). Psykholohichni aspekty rozvytku inshomovnoi kompetensii u maibutnikh perekladachiv [Psychological aspects of foreign language competence development in future translators]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriya : Humanitarni studii [Scientific Bulletin of NUBiP of Ukraine. Series : Humanities Studies]*, 274, 159–166. [in Ukrainian].
10. Anastasiia Tishchenko (2020). The model of education of foreign language communicative culture humanities students' in higher education institutions. *Paradigm of Knowledge*, 4(42).
11. Darmoroz, G. A. (2011). Formation of foreign language communicative competence. Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfil/2011_1/Darmoroz.pdf. *Academician: Internet collection of dictionaries and encyclopedias*. Retrieved from http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/543COMMUNICATION.

Отримано: 5 січня 2024 р.

Прорецензовано: 11 січня 2024 р.

Прийнято до друку: 12 січня 2024 р.

e-mail: mariana.nechyporuk@oa.edu.ua

volodymyr.romaniuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-46-55

Нечипорук М. В. Романюк В. О. методологічні аспекти дослідження метакогнітивного контролю студентів національної безпеки в контексті саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 46–55.

УДК: 159.95+37.02

Нечипорук Мар'яна Василівна,

старший викладач кафедри національної безпеки та політології,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0000-0003-0253-9109

Романюк Володимир Олександрович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0009-0001-4188-2279

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В КОНТЕКСТІ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснено аналіз основних теоретико-методологічних засад дослідження метакогнітивного контролю студентів спеціальності «Національна безпека» у контексті саморегульованого навчання. Вказано на зростання у психологічній науці інтересу до проблеми ефективності саморегульованого навчання, прагнення дослідників розробити дієві інструменти, спрямовані на оцінку стратегій навчання.

З огляду на класичні постулати про методологію як систему принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, проаналізовано теоретичні моделі, характеристики та складники саморегульованого навчання й місце метакогнітивного контролю в цій системі. Розглянуто теоретичну модель саморегульованого навчання Pintrich, у межах якої саморегуляцію навчання, й зокрема, метакогнітивний контроль, вивчають у чотирьох сферах: когнітивній, мотиваційно-емоційній, поведінковій та контекстній. Остання відрізняє вказану модель від інших, оскільки включає контекстну сферу як предмет саморегулювання.

Особливу увагу приділено аналізу ключових елементів метакогнітивного контролю – навчальних стратегій, які можуть значно підвищити шанси на успішне та ефективне навчання. З'ясовано, що стратегії навчання стосуються ефективного відбору та організації інформації, ефективного повторення матеріалу з подальшим засвоєнням, встановлення зв'язків між новою інформацією та інформацією, яка вже зберігається в пам'яті, розуміння, моніторингу, постійного посилення змістовності матеріалу тощо. Вказано, що важливим аспектом взаємозв'язку між стратегіями навчання та метакогнітивними здібностями є ефективне управління ресурсами, які не обов'язково пов'язані з когнітивною діяльністю – управління часом, управління навчальним середовищем, групове навчання, пошук зворотного зв'язку.

На третьому рівні методології розглянуто сукупність конкретних методик та технічних дослідницьких прийомів вивчення метакогнітивного контролю у студентів ЗВО спеціальності «Національна безпека»: LASSI, Weinstein, Schulte, Palmer, 1987. Зроблено висновок, що саморегульоване навчання (а відтак, вміння застосовувати метакогнітивний контроль) характеризує студентів як активно включених у навчальний процес: вони підтримують свою мотивацію, усвідомлюють свої процеси мислення і знають, як використовувати широкий набір стратегій для досягнення бажаних академічних результатів.

Виокремлено основні методологічні проблеми, пов'язані з емпіричним дослідженням ефективності саморегульованого навчання: використання різних інструментів для вивчення когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних аспектів саморегульованого навчання, що окремо не враховує його регуляторний характер; необхідність підвищення обізнаності студентів щодо характеристик саморегульованого навчання та використання навчальних стратегій для коректних самозвітів та самооцінки цих процесів; оскільки SRL – це специфічний, а не загальний процес, то можуть простежуватися відмінності в результатах досліджень залежно від контексту чи ситуації.

Ключові слова: метакогнітивний контроль, саморегульоване навчання, навчальні стратегії, рефлексія, мотивація.

Mariana Nechyporuk,

Lecturer at the Department of National Security and Politology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0000-0003-0253-9109

Volodymyr Romaniuk,

PhD Student of Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0009-0001-4188-2279

METHODOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCHING NATIONAL SECURITY STUDENTS' METACOGNITIVE CONTROL IN THE CONTEXT OF SELF-REGULATED LEARNING

This article presents an analysis of the main theoretical and methodological foundations for researching metacognitive control among students specializing in National Security within the context of self-regulated learning. It highlights the growing interest in psychological science regarding the problem of self-regulated learning effectiveness and the researchers' desire to develop functioning tools for assessing learning strategies.

Based on classical postulates about methodology as a system of principles and methods for organizing and constructing theoretical and practical activities, the article analyzes theoretical models, characteristics, and components of self-regulated learning and the place of metacognitive control within this system. It considers Pintrich's theoretical model of self-regulated learning, which studies self-regulation of learning, particularly metacognitive control, across four spheres: cognitive, motivational-emotional, behavioral, and contextual. The latter distinguishes this model from others, as it includes the contextual area as a subject of self-regulation.

Special attention is given to analyzing key elements of metacognitive control – learning strategies that can significantly enhance the chances of successful and effective learning. It is found that learning strategies relate to the effective selection and organization of information, efficient repetition of material with subsequent assimilation, establishing connections between new information and information already stored in memory, understanding, monitoring, and continuously enhancing the meaningfulness of the material. It is noted that an important aspect of the interconnection between learning strategies and metacognitive abilities is the effective management of resources, not necessarily related to cognitive activity – time management, managing the learning environment, group learning, and seeking feedback.

The third level of methodology discusses a set of specific techniques and technical research approaches for investigating metacognitive control in students of higher education institutions specializing in “National Security”: LASSI, Weinstein, Schulte, Palmer, 1987.

The conclusion is drawn that self-regulated learning (and thus, the ability to apply metacognitive control) characterizes students as actively engaged in the learning process: they maintain their motivation, are aware of their thinking processes, and know how to use a wide range of strategies to achieve desired academic outcomes.

The article identifies the main methodological problems associated with the empirical study of the effectiveness of self-regulated learning: using different tools to study cognitive, metacognitive, and motivational aspects of self-regulated learning, which separately does not consider its regulatory nature; the need to increase students' awareness of the characteristics of self-regulated learning and the use of learning strategies for accurate self-reports and self-assessment of these processes; since SRL is a specific, not a general process, differences in research results can be observed depending on the context or situation.

Keywords: *metacognitive control, self-regulated learning, learning strategies, reflection, motivation.*

Постановка проблеми. За останні роки саморегульоване навчання (SRL) стало однією з центральних тем досліджень у галузі педагогічної психології та ключовим поняттям у навчальній практиці [20]. З цієї перспективи одна із важливих цілей освіти повинна бути спрямована на те, щоб допомогти студентам свідомо підходити до навчання, бути автономними, стратегічними та вміти спрямовувати свою мотивацію на реалізацію поставлених цілей. У цьому контексті йдеться про необхідність переходу від викладання до саморефлексійної практики [21].

У дослідженнях у галузі метапізнання доведено, що ефективність навчання краще прогнозувати завдяки здатності обирати та належно застосовувати стратегії навчання (Е. Балашов, В. Волошина, Т. Довгальок, В. Каламаж, О. Ткачук та ін.). Проте вибір таких стратегій залежить від рівня метакогнітивного усвідомлення, що дає змогу вибрати та ефективно застосовувати відповідні стратегії. Деякі студенти обирають ці стратегії самостійно. Однак, без цілеспрямованого донесення інформації про такі стратегії і способи їх застосування, в більшості випадків ці метакогнітивні підходи до навчання залишаються на неоптимальному рівні [36].

Вивчення та дослідження основних параметрів, що беруть участь у забезпеченні ефективності саморегульованого навчання, зокрема метакогнітивного контролю, – надзвичайно важливе завдання для оптимальної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Національна безпека», здатних постійно займатися самоосвітою, швидко адаптуватися до змін, аналізувати та виконувати поставлені завдання, приділяти час для проведення порівняльного аналізу інформації, критично мислити, ефективно використовувати свій час, контролювати рівень своїх професійних навичок згідно із сучасними тенденціями та вимогами ринку.

Виявлення ефективних та неефективних моделей навчання може значно сприяти оптимальній реалізації навчальних програм. Враховуючи зростання у психологічній науці інтересу до саморегульованого навчання, прагнення дослідників розробити дієві інструменти, спрямовані на оцінку стратегій навчання, актуальним є аналіз та узагальнення методологічних засад розв'язання означеної проблеми.

У будь-якій системі науки найважливіший елемент створює сукупність дослідницьких прийомів, засобів, способів та методів дослідження. Однак у цій системі першочергово виділяється як експериментальна, так і теоретична частини, і саме вміле, конструктивне їх поєднання дає змогу достатньо доказово дібрати набір тих засобів, які будуть задіяні в дослідницькій практиці. Як свідчать напрацювання

з методології психології (Г. Костюк, С. Максименко, І. Пасічник, В. Рибалка, М. Савчин, В. Татенко), незалежно від психологічних ракурсів, для всіх психологічних галузей притаманна певна сукупність проблем, передусім пов'язаних із застосуванням методів та принципів, які б доказово ілюстрували адекватність того чи того набору процедур та технік. Аналіз теоретичних і практичних проблем у контексті кожного об'єкта дослідження є найважливішою частиною рефлексії знань про емпірику предмета дослідження.

Зважаючи на вищевикладене, логіка нашої статті диктує необхідність побудови викладу, керуючись вимогами другого та третього рівнів методології. У контексті другого рівня ми розглянемо теоретичні парадигми когнітивної, вікової і педагогічної психології щодо метакогнітивного контролю та стратегій саморегульованого навчання. На третьому рівні методології ми розглянемо сукупність конкретних методик дослідження та технічних дослідницьких прийомів. Пропонуючи саме таку послідовність викладу матеріалу, ми усвідомлюємо, що всі конкретні емпіричні прийоми залежать і від загальної, і від спеціальної методології дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З часу публікації 1989 р. книги Б. Циммермана і Д. Шунка «Саморегульоване навчання та академічні досягнення: теорія, дослідження та практика» продовсім у зарубіжній психологічній науці проводиться велика кількість досліджень і з'являються відповідні публікації, що висвітлюють основний прогрес, досягнутий у цій галузі [11; 21].

П. Пінтріх запропонував теоретичну модель саморегульованого навчання [29], засновану на соціально-когнітивній перспективі [21], передбачивши особисті, контекстуальні та соціальні умови, які його підтримують (див. Таблицю 1).

Таблиця 1.

Складники теоретичної моделі П. Пінтріха

СФЕРИ РЕГУЛЮВАННЯ				
Фази	Пізнання	Мотивація / Емоції	Поведінка	Контекст
1. ПЕРЕДБАЧЕННЯ ПЛАНУВАННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ	Постановка цільової мети. Активізація попередніх знань. Активізація метакогнітивних знань.	Прийняття напрямку на досягнення цілі. Ефективність рішень. Простота сприйняття інформації. Сприйняття складності завдання. Активізація розуміння значення завдання. Активізація інтересу.	Планування часу та зусиль. Планування самоспостереження за своєю поведінкою.	Сприйняття завдання. Сприйняття контексту.
2. МОНІТОРИНГ	Метакогнітивне усвідомлення та моніторинг пізнання.	Поінформованість та моніторинг мотивації та емоцій.	Поінформованість та моніторинг зусиль, використання часу, необхідності у допомозі. Самоспостереження за поведінкою.	Моніторинг зміни завдань і контекстних умов.
3. КОНТРОЛЬ	Вибір та адаптація когнітивних стратегій для навчання, мислення.	Вибір та адаптація стратегій управління мотивацією та емоційним станом.	Збільшення / зменшення зусиль. Наполегливість, відкладання на потім. Поведінка в пошуках допомоги.	Змінити або перезавантажити завдання. Змінити або залишити контекст.
4. РЕАКЦІЯ І РЕФЛЕКСІЯ	Пізнавальні судження. Атрибуція.	Емоційні реакції. Атрибуція.	Вибір поведінки.	Оцінка завдання. Оцінка контексту.

У цій моделі, як видно з Таблиці 1, процеси регулювання розділені на чотири фази: 1) планування; 2) моніторинг; 3) контроль; 4) реакція і рефлексія. У свою чергу, в межах кожної з них саморегуляція, й зокрема метакогнітивний контроль, здійснюється у чотирьох сферах: когнітивній, мотиваційно-емоційній, поведінковій та контекстній. Ця модель детально аналізує різні процеси, що беруть участь у SRL. Її особливість, порівняно з іншими моделями, в тому, що вона включає контекстну сферу як предмет саморегулювання. В орієнтованих на студентів навчальних середовищах, заснованих на соціоконструктивістській та соціокультурній точці зору [19; 26], студенти мають більшу свободу в розробці та модифікації навчальних завдань або навчальної атмосфери на заняттях. З цієї причини цей аспект розглядають як важливий складник SRL.

Натомість традиційні навчальні системи характеризують підходи, у яких процес навчання студентів майже повністю перебуває під контролем викладача. Викладач визначає завдання для навчання, добирає

матеріали, які потрібно опрацювати, структурує навчальний план, визначає цілі і мету навчання, які використовує у подальшому як інструмент для посилення мотивації [30]. У таких умовах можливість для студента самостійно розробити стратегії навчання є надзвичайно обмеженою. Більш пізні підходи закликають до повторного калібрування освітніх цілей [10; 37; 44], акцентуючи, зокрема, на розвитку саморегульованого навчання у студентів та стимулюванні їх до постійної та активної участі в різних навчальних процесах. Беручи до уваги стрімкі зміни, що відбуваються в нашому суспільстві (великі обсяги інформації, нові технології, умови дистанційного чи змішаного навчання під час пандемії Covid, у стресових умовах воєнного часу тощо), вивчення та розвиток цих здібностей стає однією з основних проблем.

Учені зазначають, що саморегульовані суб'єкти навчання є «автономними, рефлексивними та ефективними, вони мають когнітивні та метакогнітивні здібності, а також мотиваційні переконання та установки, необхідні для розуміння, контролю та керування власним навчанням» [38]; «студенти, які можуть ефективно регулювати свої навчальні процеси, успішно адаптують стратегії отримання інформації залежно від характеристик та вимог поставлених завдань» [40].

Опираючись на дослідження К. Е. Вейнштейн, Дж. Гузман і Д. Діркінг (2000) та Б. Циммермана (2002) [35; 45], можна виділити характеристики, якими володіють студенти, які успішно здійснюють саморегуляцію навчання: вони знають, як використовувати різні когнітивні стратегії (повторення, обробки та структурування), які допомагають їм обробляти, опрацьовувати та зберігати інформацію; вони знають, як планувати, контролювати та спрямовувати свої психічні процеси на досягнення своїх особистих цілей (метапізнання); вони мають уявлення про певні мотиваційні переконання та емоції – високе почуття академічної ефективності, постановка цілей навчання, розвиток позитивних емоцій до процесу виконання завдань (задоволення, ентузіазм тощо), а також здатність контролювати та модифікувати їх; вони планують і контролюють час і зусилля, які потрібно використати в завданнях; вони знають, як створити та структурувати сприятливе навчальне середовище (відповідне місце для навчання та звернення за допомогою до викладачів та колег, коли в них виникають труднощі); якщо контекст дозволяє, вони беруть участь у виборі, контролі та регулюванні аспектів, пов'язаних з академічними завданнями, атмосферою і структурою заняття; вони встановлюють різні вольові стратегії, спрямовані на уникнення зовнішніх та внутрішніх відволікаючих факторів, щоб зберегти концентрацію, зусилля та мотивацію під час виконання навчальних завдань.

Виклад основного матеріалу. Поняття метакогнітивного контролю, який є невід'ємним складником саморегульованого навчання студентів, належить до сфери метапізнання, тобто «здатності рефлексувати, розуміти та контролювати своє навчання» [23]. Можна стверджувати, що регулювання (контроль) власного пізнання є одним із напрямів метапізнання поряд із метакогнітивним знанням – знанням про власне пізнання [14; 25].

Метакогнітивний контроль (взаємозамінно використовують поняття «регуляція пізнання») належить до низки підпроцесів, пов'язаних із контролем навчання [15], зокрема: планування (вибір стратегії для досягнення конкретної мети); оцінка (моніторинг прогресу в досягненні встановленої мети); регулювання (перегляд і модифікація / адаптація цілей, необхідних для досягнення зазначеної мети).

А. Artzt й Е. Armor-Thomas запропонували п'ятикомпонентну систему метакогнітивної регуляції навчання, що містить такі компоненти: планування; стратегії управління інформацією; моніторинг розуміння; редагування стратегій; стратегії оцінки [7]. Деякі вчені (наприклад, R. Sperling, B. Howard, R. Staley, & N. DuBois; K. Luwel, J. Torbey, & L. Verschaffel) довели, що взаємодія між метакогнітивними знаннями та метакогнітивним контролем впливає на прийняття рішень щодо вибору конкретної стратегії навчання, а це в свою чергу допомагає студентам впроваджувати саморегульований підхід до навчання [18; 22]. Метакогнітивні стратегії надзвичайно корисні, коли суб'єкт прагне контролювати та ефективно виконувати різні навчальні процеси [40].

Значна частина дослідників ключовим елементом метакогнітивного контролю вважає навчальні стратегії, які можуть значно підвищити шанси на успішне та ефективне навчання (P. Pintrich & E. DeGroot [27]; G. Schraw & R. Dennison [23]; A. Elliot, H. McGregor, & S. Gable [12]; C. Weinstein & D. Palmer [34]; L. Bendixen & K. Hartley [9]; C. Wolters [39]; A. Wrugt & F. Oort [10]; A. Young & J. Fry [11]), адже вони орієнтовані на успішне виконання завдань [32]. Стратегії навчання стосуються ефективного відбору та організації (наприклад, підкреслення, нотування) інформації, ефективного повторення матеріалу з подальшим засвоєнням, встановлення зв'язків між новою інформацією та інформацією, яка вже зберігається в пам'яті, моніторингу (наприклад, самозапитування, перечитування, перефразування) та постійного посилення змістовності матеріалу [21].

Водночас можна відзначити, що рівень продуктивності та ступінь ефективного використання стратегій навчання сильніше пов'язані з метакогнітивними здібностями, ніж з різницею в інтелектуальних здібностях [23]. Учні з вищим рівнем метакогнітивної обізнаності більш ефективно використовують конкретні стратегії навчання і досягають більш високих показників [12; 27; 39].

Дослідження підтверджують, що здатність людини створювати, контролювати та підтримувати навчальне середовище ще більше підвищує якість пізнавальних процесів [32]. Здатність ефективно управляти часом, оптимізувати рівні завдань та перевіряти сумніви, постійно розвивати самоефективність, підтримувати належну мотивацію, цінності та очікування щодо результатів навчання, – усе це допомагає студенту здійснювати кращий контроль за навчанням [21]. Важливим аспектом взаємозв'язку між стратегіями навчання та метакогнітивними здібностями є ефективне управління ресурсами, які не обов'язково пов'язані з когнітивною діяльністю. Наприклад, управління часом (здатність розробляти графіки навчання та дотримуватися їх), управління навчальним середовищем (наприклад, правильне місце, освітлення, температура, управління відволікаючими факторами), колегіальне навчання з одногрупниками, пошук допомоги у викладачів за потреби. Усі вони пов'язані з ефективністю навчання та залежать від метакогнітивних здібностей.

На третьому рівні методології важливо розглянути **конкретні інструменти оцінки метакогнітивного контролю** в структурі саморегульованого навчання [24; 37]. У загальному контексті саморегульованого навчання такі інструменти – це простий тип вимірювання, оскільки описують деякі відносно стабільні якості, характеристики чи атрибути студентів, які саморегулюють їх навчання (пізнання та мотивацію) та передбачають майбутню поведінку. За допомогою таких інструментів можна виміряти як загальну схильність, так і схильність до використання різних процесів саморегуляції. Ця категорія методик вимірювання включає такі інструменти: анкети для самостійного звітування, структуровані інтерв'ю та відгуки (оцінки) викладачів. Процедури анкетування базуються на проведенні суб'єктом самоаналізу, який він здійснює самостійно. Студентам пропонують опитувальник або шкалу із низкою фраз або цілей, які є самоописовими, заздалегідь зазначеними розробником тесту, і їм необхідно відповісти, чи є такі твердження для них притаманними і якою мірою. Наведемо приклади найбільш популярних методик анкетування:

1. Перелік навчальних матеріалів та стратегій (LASSI) (C. Weinstein, A. Schulte, D. Palmer, 1987).

Це опитувальник для самостійного звітування, розроблений з метою оцінки стратегій навчання, які використовують студенти університетів. Елементи з версії 1987 року [33] згруповані у 10 шкал навколо трьох предметів: мотиваційні шкали (ставлення, мотивація та тривожність), шкали самоуправління (управління часом, самотестування, навчальні посібники та концентрація уваги) та когнітивні шкали (обробка інформації, вибір основних ідей та тест-стратегій). Отож, за 5-бальною шкалою Лайкерта LASSI оцінюють:

1. Ставлення: ставлення студентів та інтерес до коледжу та успіхів у навчанні.
2. Мотивація: працьовитість учнів, самодисципліна та готовність до напруженої праці.
3. Управління часом: встановлення та дотримання графіків.
4. Тривога: занепокоєння / занепокоєння щодо навчання та результатів.
5. Концентрація: здатність утримувати увагу на навчальних завданнях.
6. Стратегії тестування: використання стратегій підготовки тексту та складання тестів.
7. Обробка інформації: для формулювання, узагальнення, створення аналогій, нотування, використання словесного або усного опрацювання.
8. Вибір основних ідей: уміння визначати важливу інформацію на заняттях, із книг та нотаток.
9. Навчально-наочні посібники: використання ресурсів для вивчення чи збереження інформації: заголовків, графіків тощо.
10. Самотестування: використання методів перевірки та моніторингу розуміння.

Цю методику часто використовують як шкалу для вимірювання навчальних стратегій. Однак, деякі вчені підкреслюють, що цей інструмент не використовують для точної оцінки навчальних стратегій, а радше для отримання загальної, швидкої інформації, яку можна використовувати для подальших дослідницьких цілей. Зазвичай проводять декілька контрольних тестувань, щоб отримати більш точні результати.

2. Опитувальник «Цільові стратегії навчання» (MSLQ) (P. Pintrich, D. Smith, W. McKeachie).

Його розробила група дослідників із Національного центру досліджень Мічиганського університету. Пінтріх та співавтори [28] створили цей самозвіт із 81 пункту на основі моделі SRL. Це корисний інструмент, який вимірює стратегії навчання та мотиваційні змінні. 81 запитання тесту MSLQ було згруповано в шість мотиваційних підшкал (31 запитання) та в дев'ять шкал навчальних стратегій (50 запитань) (див. Таблицю 2). Мотиваційні шкали базуються на соціально-когнітивних теоріях мотивації, що містять три компоненти: цінності, очікування та емоції. Також цей інструмент організовує свої шкали стратегій навчання навколо класичної класифікації на когнітивні, метакогнітивні стратегії та стратегії управління ресурсами.

Таблиця 2.

Структура компонентів мотиваційних шкал та шкал навчальних стратегій згідно з тестом MSLQ

Секція	Підсекція	Складники компоненти
Мотивація	Компонент очікуваності	Контрольні переконання Самоефективність
	Ціннісний складник	Внутрішня мотивація Зовнішня мотивація Значення завдання
	Емоційний складник	Випробування тривожності
Навчальні стратегії	Когнітивні та метакогнітивні стратегії	Повторення Опрацювання Структурування Критичне мислення Метакогнітивна саморегуляція
	Стратегії управління ресурсами	Час / середовище навчання Регулювання зусиль Колегіальне навчання Звернення за допомогою до викладачів

Так, як і у випадку з LASSI, цей тест можна використовувати для отримання досить загальної інформації та оцінки використання стратегій навчання серед студентів.

3. Інвентаризація метакогнітивної обізнаності (MAI). MAI був розроблений спеціально для розгляду двох теоретичних компонентів (або вимірів) метапізнання: знання про пізнання (17 пунктів) та регулювання пізнання (35 пунктів). Використовуючи усталену теорію, A. Brown; J. Flavell; J. Jacobs and S. Paris; G. Schraw and R. Dennison створили ці дві шкали вимірювання. Опитувальник містить запитання, які стосуються декларативних, процедурних та умовних знань та виміру регулювальних параметрів, що стосуються планування, стратегій управління інформацією, моніторингу, стратегій коригування (зміна стратегії за необхідності) та оцінки.

Таблиця 3.

Зразок опитувальника на основі зредагованої MAI

	Я ніколи цього не роблю.	Я роблю це нечасто.	Я роблю це нерегулярно.	Я роблю це часто.	Я роблю це завжди.
Я періодично запитую себе, чи дотримуюся я своїх цілей.					
Я розглядаю кілька варіантів проблеми, перш ніж відповісти.					
Я намагаюся використовувати стратегії, які працювали в минулому.					
Я задаю собі темп під час навчання, щоб мати достатньо часу.					
Я розумію свої інтелектуальні сильні та слабкі сторони.					

Приклад опитувальника наведено на основі зредагованої MAI з принципом оцінювання за шкалою Лайкерта (початкова версія MAI містила відповіді у форматі «так» або «ні»). Нова версія – за M. Terlecki & A. McMahon [31].

4. Структуровані інтерв'ю. Однією з процедур, яку найчастіше використовують для оцінки SRL, є структуроване інтерв'ю «The Self-Regulated Learning InterviewScale» (SRLIS) [42]. Б. Циммерман із колегами розробили цю структуровану процедуру співбесіди, щоб оцінити 14 типів стратегій, які студенти використовують під час занять та у вільний від навчання час для саморегулювання свого навчального процесу. Студентів просять описати, які методи вони використовують у певних навчальних контекстах: коли вони готуються до іспиту, коли навчаються вдома, коли виконують свої навчальні завдання тощо. З їхніх відповідей формується результат вимірювання, а саме використання визначених стратегій. Зокрема з'ясовують, чи використовували студенти якісь стратегії, кількість завдань, у яких вони використані, частоту їх використання (рідко, іноді, часто або більшу частину часу).

За допомогою таких інтерв'ю вимірюють основні напрями навчальних стратегій: організація та обробка інформації, постановка цілей та планування, пошук інформації, ведення обліку та моніторингу,

структура робочого середовища, самооцінка, оцінка свого результату, повторення та запам'ятовування, пошук допомоги в колег та вчителів, перегляд текстів, заміток та підручників.

5. Відгуки (оцінки) викладачів. Такий підхід формується на основі оцінки викладачами рівня знань студентів, зважаючи на щоденну навчальну діяльність. Б. Ціммерман та М. Мартінес-Понс розробили шкалу, яка називається «Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale» [43], із метою оцінки викладачами того, як їхні студенти використовують стратегії SRL. За допомогою цієї анкети з 12 пунктів учителі за 5-бальною шкалою Лайкерта визначають, чи використовує студент якусь із чотирнадцяти стратегій, визначених у SRLIS.

Висновки. Підсумовуючи, можемо сказати, що саморегульоване навчання (SRL) – це поєднання навичок та волі, це саме ті якості, які необхідно розвивати у всіх студентів. З наукової точки зору, визначення ключових процесів, які вони використовують для саморегуляції навчання, є далеко не простим завданням. За останні роки було розроблено численні теорії та моделі SRL, одна із відомих – це модель Пінтріха. Саморегульоване навчання характеризує студентів як активно включених у навчальний процес: вони підтримують свою мотивацію, усвідомлюють свої процеси мислення і знають, як використовувати широкий набір стратегій для досягнення бажаних академічних результатів. У психологічній науці розробляють і використовують різні методології для впровадження саморегульованого підходу в навчальній діяльності студентів.

Для оцінки SRL було розроблено велику кількість методів та інструментів. Вибір того чи того методу оцінки залежить від цілі, яку перед собою ставлять дослідники та викладачі. Насамперед треба обґрунтувати, які аспекти SRL необхідно виміряти (когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційні аспекти тощо), і тільки після цього обирати найбільш релевантні методики та інструменти. Поєднання декількох інструментів буде важливим для врахування різних аспектів SRL та перевірки попередньо отриманих результатів.

Загалом ми погоджуємося з основними аспектами, що їх виділяють дослідники для врахування під час вивчення саморегульованого навчання:

1. Складність конструкції SRL ускладнює вимірювання. Логічно, що немає ідеального унікального мірила для комплексної оцінки цього підходу до навчання. Різні інструменти можуть бути використані для вивчення когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних аспектів цього процесу, хоча оцінка окремих компонентів не враховує регуляторний характер такого навчання.

2. Оцінка SRL за допомогою анкетування передбачає наявність декларативних та процесуальних знань щодо предмета дослідження. Тому важливо підвищити обізнаність студентів щодо характеристик саморегульованого навчання та використання навчальних стратегій.

3. Оскільки SRL – це специфічний, а не загальний процес, то можуть простежуватися відмінності в результатах досліджень залежно від контексту чи ситуації. Так, студенти можуть дуже добре регулювати своє навчання в одних контекстах, курсах чи матеріалах, а в інших – ні. Тому, оцінюючи ефективність саморегульованого навчання, варто враховувати і контекст, наприклад, у розрізі предметів, які вивчає студент. Результати можна розглядати окремо або узагальнювати.

Література:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : монографія. Острого: Видавництво НУОА, 2020. 496 с.

2. Волошина В. О. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Острого, 2015.

3. Довгалюк Т. А. Психологічні механізми оптимізації метапам'яті студентів в умовах проактивної інтерференції : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Острого, 2016.

4. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Луцьк, 2019.

5. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.

6. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів закладів вищої освіти у навчальній діяльності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Острого, 2020.

7. Artzt A. F., Armour-Thomas E. Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*. 1992. Vol. 9 (2). P. 137–175. DOI: 10.1207/s1532690xci0902_3.

8. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. 1987.

9. Bendixen L. D., Hartley K. Successful learning with hypermedia: the role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*. 2003. Vol. 28 (1). P. 15–30.

10. Boekaerts M., Corno L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*. 2005. Vol. 54 (2). P. 199–231. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.

11. Zeidner M., Boekaerts M., Pintrich P. R. Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. 2000. P. 749–768. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50052-4.
12. Elliot A. J., McGregor H. A., Gable S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91. P. 549–563.
13. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34. P. 906–911.
14. Flavell J. H. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 21–29.
15. Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A. C. (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
16. Jacobs J. E., Paris S. G. Children’s metacognition about reading : Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*. 1987. Vol. 22. P. 255–278.
17. Luwel K., Torbey J., Verschaffel L. The relation between metastrategy knowledge, strategy use and task performance: findings and reflections from a numerosity judgment task. *European Journal of Psychology of Education*. 2003. Vol. 18. P. 425–447.
18. Luwel Koen, Torbeyns Joke, Verschaffel Lieven. The relation between metastrategic knowledge, strategy use and task performance: Findings and reflections from a numerosity judgement task. *European Journal of Psychology of Education*, 2003.
19. Mccaslin Mary, Hickey Daniel. Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. 2001.
20. Reynolds W., Miller E. *The Handbook of Psychology* (7th ed.). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons, 2003.
21. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology*. Vol. 7. Educational Psychology. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2003. P. 59–78.
22. Sperling R. A., Howard B. C., Staley R., DuBois N. Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*. 2004. Vol. 10 (2). P. 117–139. DOI: 10.1076/edre.10.2.117.27905.
23. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.
24. Gregory Schraw, James C. Impara. *Issues in the Measurement of Metacognition*, ed. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000.
25. Paris S. G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 1990. P. 15–51.
26. Paris S. G., Byrnes J. P., Paris A. H. Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001. P. 253–287.
27. Pintrich P. R., DeGroot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990. Vol. 82. P. 33–40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33.
28. Pintrich P. R., Smith D. A., Garcia T., McKeachie W. J. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*. 1993. Vol. 53 (3). P. 801–813.
29. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press. 2000. P. 451–502. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3.
30. Slavin R. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 2006.
31. Terlecki Melissa McMahon Anne. A Call for Metacognitive Intervention: Improvements Due to Curricular Programming in Leadership. *Journal of Leadership Education*. 2018. Vol. 17. P. 130–145.
32. Weinstein C. E., Mayer R. E. The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, 1987. P. 315–327.
33. Weinstein C. E.; Palmer D.; Schulte A. C. Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). In: *Clearwater*, FL: H&H Publishing, 1987.
34. Weinstein C. E., Palmer D. R. LASSI. User’s Manual for those administering Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL : H&H Publishing Company, 2002.
35. Weinstein C. E., Husman J., Dierking D. R. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. 2000. P. 727–747. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2.
36. Winne P. H. A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 1996. Vol. 8 (4). P. 327–353. DOI: 10.1016/S1041-6080(96)90022-9.
37. Winne P. H., Perry N. E. Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. 2000. P. 531–566. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50045-7.
38. Wolters C. A. Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 2003. Vol. 38 (4). P. 189–205. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_1.
39. Wolters C. A. Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students’ motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2004. Vol. 96. P. 236–250.
40. Wrugt A., Oort F. J. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*. 2008. Vol. 3 (2). P. 123–146. DOI: 10.1007/s11409-008-9022-4.

41. Young A., Fry J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. Vol. 8 (2). P. 1–10.
42. Zimmerman B. J., Martinez-Pons M. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*. 1986. Vol. 23. P. 614–628. DOI: 10.3102/00028312023004614.
43. Zimmerman B. J., Martinez-Pons M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 1988. Vol. 80 (3). P. 284–290. DOI: 10.1037/0022-0663.80.3.284.
44. Zimmerman B. J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25. P. 3–17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2.
45. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

References:

1. Balashov, E. M. (2020). Metakognitivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Metacognitive Monitoring of Self-Regulated Learning of Students] : monohrafiia. Ostroh : Vydavnytstvo NUOA. 496 s. [in Ukrainian].
2. Voloshyna, V. O. (2015) Vplyv interferentsii na metapamiattievi sudzhennia studentiv [Interference influence on the students' metamemory judgments] : dysertatsiia ... kand. psyk. nauk : 19.00.07. Ostroh. [in Ukrainian].
3. Dovhaliuk, T. A. (2016) Psykholohichni mekhanizmy optymizatsii metapamiati studentiv v umovakh proaktyvnoi interferentsii : dysertatsiia ... kand. psyk. nauk : 19.00.07. Ostroh. [in Ukrainian].
4. Kalamazh, V. O. (2019). Psykholohichni chynnyky efektyvnosti hrupovoi proektnoi diialnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Psychological factors of efficiency of group project activities of HEI students during learning foreign language] : dysertatsiia ... kand. psyk. nauk : 19.00.01. Lutsk. [in Ukrainian].
5. Pasichnyk, I., Kalamazh, R. & Avhustiuk, M. (2014). Metakognitivnyi monitorynh iak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive experience as regulative aspect of metaknowledge]. Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series «Psychology and Pedagogy». Vol. 28. P. 3–16. [in Ukrainian].
6. Tkachuk, O. V. (2020) Psykholoho-pedahohichni chynnyky iliuzii znan studentiv zakladiv vyshchoi osvity u navchalnii diialnosti [Psychological and pedagogical factors of illusion of knowledge of university students in educational activity] : dysertatsiia ... kand. psyk. nauk : 19.00.07. Ostroh. [in Ukrainian].
7. Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137–175. doi: 10.1207/s1532690xci0902_3.
8. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms.
9. Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: the role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15–30.
10. Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.
11. Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50052-4.
12. Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
13. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
14. Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading : Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
17. Luwel, K., Torbey, J., & Verschaffel, L. (2003). The relation between metastrategy knowledge, strategy use and task performance: findings and reflections from a numerosity judgment task. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 425–447.
18. Luwel, Koen & Torbeyns, Joke & Verschaffel, Lieven. (2003). The relation between metastrategic knowledge, strategy use and task performance: Findings and reflections from a numerosity judgement task. *European Journal of Psychology of Education*.
19. Mccaslin, Mary & Hickey, Daniel. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view.
20. Reynolds, W., & Miller, E. (2003). *The Handbook of Psychology* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
21. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7) Educational Psychology (pp. 59–78). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

22. Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117–139. doi: 10.1076/edre.10.2.117.27905.
23. Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
24. Gregory Schraw & James C. Impara (2000). Issues in the Measurement of Metacognition, ed. (Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements).
25. Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51).
26. Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 253–287). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
27. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33.
28. Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801–813.
29. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3.
30. Slavin, R. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
31. Terlecki, Melissa & McMahon, Anne. (2018). A Call for Metacognitive Intervention: Improvements Due to Curricular Programming in Leadership. *Journal of Leadership Education*, 17, 130–145.
32. Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1987). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed., pp. 315–327). New York: Macmillan.
33. Weinstein, C.E.; Palmer, D.; Schulte, A.C. / Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). In: *Clearwater*, FL: H & H Publishing. 1987.
34. Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). LASSI. User's Manual for those administering Learning and Study Strategies Inventory (2nd Edition). Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
35. Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2.
36. Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90022-9.
37. Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50045-7.
38. Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1.
39. Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
40. Wrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123–146. doi: 10.1007/s11409-008-9022-4.
41. Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.
42. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628. doi: 10.3102/00028312023004614.
43. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284.
44. Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3–17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2.
45. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64–70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Отримано: 30 листопада 2023 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 8 грудня 2023 р.

e-mail: psiadloem@gmail.com

eleonorapishchevskaya@gmail.com

psiholog_psiholog@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-56-61

Псядло Е. М., Піщевська Е. В., Кантарьова Н. В. Особливості ранньої соціалізації дітей, які заїкаються. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 56–61.

УДК: 159.923.2

Псядло Едуард Михайлович,

*доктор біологічних наук, професор кафедри практичної та клінічної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ORCID: 0000-0002-1263-3249*

Піщевська Елеонора Володимирівна,

*кандидат історичних наук, доцент кафедри практичної та клінічної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ORCID: 0000-0002-7937-2426*

Кантарьова Наталія Василівна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної та клінічної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ORCID: 0009-0002-4817-2277*

ОСОБЛИВОСТІ РАННЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЇКАЮТЬСЯ

У статті розглянуті особливості соціалізації дітей, які заїкаються. Зроблений акцент на першому інституті соціалізації – сім'ї. Основою статті є визначення особливостей функціонування дітей, що заїкаються. Сім'я для дитини є найближчим мікросередовищем, що формує особистість. Розглянуті основні поняття та вплив соціальних явищ на дитячо-батьківські стосунки. Поява заїкання у дитини, безумовно, є стресовою ситуацією для батьків. У матерів дітей, які заїкаються, найчастіше спостерігається почуття провини перед дитиною, фрустрація, сором за дитину і навіть почуття ворожості. Цю несприятливу картину погіршують такі соціальні чинники, як тривалі карантинні заходи та воєнний стан. Це не може не впливати на всі сфери життя. У ході дослідження застосовано такі методи: теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення української та зарубіжної літератури з досліджуваної тематики; емпіричні – бесіда, спостереження, тестування. У статті описано емпіричне дослідження особливостей сімейного функціонування дітей, що заїкаються, та їх батьків. Аналіз результатів дослідження показав наступне: соціально-психологічні фактори, що впливають на психічне здоров'я дітей, – це дисгармонія сімейних взаємин та сімейного виховання, а також порушення у сфері дитячо-батьківських стосунків. Часті конфлікти, гучні сварки викликають у дітей постійне почуття занепокоєння, невпевненості у собі, емоційної напруги і навіть можуть порушити їхнє психічне здоров'я. У дитячих малюнках можна знайти проєкцію психотравмуючого впливу, яка відіграє роль патогенного фактора появи заїкання. У таких сім'ях спостерігається зайва емоційна дистанція з дитиною. Такі сім'ї загалом є недостатньо інтегрованими. Відмінності в результатах дослідження обох груп дозволяють зробити висновок про необхідність проведення корекційної роботи із дітьми із заїканням та їх батьками. Наприкінці статті надано рекомендації та описано перспективи подальших досліджень, а саме дітям, які заїкаються, а також їхнім матерям необхідне психологічне консультування або психотерапія.

Ключові слова: соціалізація, сім'я, заїкання, психологічне консультування, діагностика, відновлювання, соціальні зміни.

Eduard Psiadlo,

*Doctor of Biological Sciences, Professor at the Department of Practical and Clinical Psychology,
Odesa National University named after I.I. Mechnikov
ORCID: 0000-0002-1263-3249*

Eleonora Pishchevska,

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Practical and Clinical Psychology,
Odesa National University named after I.I. Mechnikov
ORCID: 0000-0002-7937-2426*

Natalia Kantariova,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Practical and Clinical Psychology,
Odesa National University named after I.I. Mechnikov
ORCID: 0009-0002-4817-2277*

FEATURES OF EARLY SOCIALIZATION OF CHILDREN WHO STUTTER

The article examines the peculiarities of the socialization of children who stutter. Emphasis is placed on the first institution of socialization – the family. The basis of the article is the determination of the peculiarities of the functioning of children who stutter. For a child, the family is the closest microenvironment that forms the personality. The main concepts and the influence of social phenomena on child-parent relations are considered. The appearance of stuttering in a child is a stressful situation for parents. Mothers of children who stutter often experience feelings of guilt towards the child, frustration, shame for the child, and even hostility. This unfavorable picture is aggravated by such social factors as prolonged quarantine measures and martial law. It cannot but affect all spheres of life. In the course of the research, the following methods were applied: theoretical – analysis, comparison, generalization of domestic and foreign literature on the subject under study; and empirical – conversation, observation, and testing. The article describes an empirical study of the peculiarities of the family functioning of children who stutter and their parents. The analysis of the research results showed the following: socio-psychological factors affecting the mental health of children are the disharmony of family relations and family upbringing, as well as violations in the sphere of child-parent relations. Frequent conflicts, and loud quarrels cause children a constant feeling of anxiety, self-doubt, and emotional tension and can even disrupt their mental health. In children's drawings, you can find a projection of psycho-traumatic influence, which plays the role of a pathogenic factor in the appearance of stuttering. In such families, there is an excessive emotional distance from the child. Such families, in general, are not sufficiently integrated. Differences in the results of the research of both groups allow us to conclude the need for corrective work with children with stuttering and their parents. At the end of the article, recommendations and prospects for further research are described, namely, children who stutter, as well as their mothers, need psychological counseling or psychotherapy.

Keywords: socialization, family, stuttering, counseling psychology, diagnosis, recovery, social changes.

Постановка проблеми. Сім'я – це спільність, яка відтворює закономірності соціального життя. Це перша соціальна структура, до якої повинна адаптуватися дитина, щоб здійснити процес соціалізації. У сучасній психології представники різних напрямів намагаються пояснити механізми, через які сім'я впливає на ранню соціалізацію дітей: когнітивний напрям, психоаналіз, гуманістичний напрям. Спосіб реалізації сімейних функцій визначає характер взаємин між членами сім'ї.

Зміни в способі задоволення основних потреб членів сучасної української сім'ї приводять до змін у способі розподілу ролей між ними. Втрата ясних уявлень у кожного члена сім'ї про його права та обов'язки є прямим наслідком цього процесу. Довготривалі карантинні заходи, воєнний стан посилили соціально-економічні проблеми, і, як наслідок, створили багато проблем сім'ям. Однією з цих проблем є виховання дитини та збереження її здоров'я. Мовлення – це вища психічна функція, яка страждає першою. Особиста практика, а також досвід інших фахівців показує, що кількість тих, хто заїкається, останнім часом тільки зростає.

Поява та розвиток заїкання у дитини, безумовно, є стресовою ситуацією для її батьків. Найчастіше батьки не усвідомлюють проблеми у зміненому мовленні дитини. Вони намагаються пояснити собі, що «дитина піде до школи – і все минеться», «переросте». Деякі батьки несвідомо не помічають, що дитина заїкається, у такий спосіб знижуючи свою тривожність.

Батьки дитини, яка заїкається, особливо матері, відчувають фрустрацію, почуття провини перед дитиною, часто змішане з почуттям ворожості і сорому за неї. І, як наслідок, у такій сім'ї погіршуються взаємини. Це впливає на всі сфери життя: психологічну, фізіологічну та соціальну. Погіршують цю несприятливу картину такі глобальні соціальні чинники, як тривалі карантинні заходи та воєнний стан.

Ще одне явище, що часто трапляється в сучасних українських сім'ях, – конфлікт між батьками, що обумовлює напружений характер сімейного середовища, нестійкість і дисгармонію сімейних взаємин. У кожному разі в такій сімейній атмосфері втрачають тільки діти, основним механізмом пристосування до зовнішнього середовища яких є емоційне спілкування з батьками. Ці зміни обумовлюють більш низький рівень задоволення основних потреб дітей у сім'ї.

Отже, роль батьків у стабілізації мовлення дитини, як головного інституту соціалізації, вторинної профілактики заїкання, є вкрай актуальною.

Мета статті – дослідження особливостей сімейного функціонування дітей, які заїкаються. Досліджено 50 дітей, які заїкаються – вони утворюють першу групу, 50 дітей із нормальним мовленнєвим розвитком – друга група. Вік дітей – 5–6 років. У всіх 100 дітей інтелектуальний розвиток перебуває в нормі. Також виконано опитування матерів дітей першої групи (50 матерів) та другої групи (50 матерів). Дослідження проведене 2023 року в Арцизькій центральній опорній лікарні та дитячих садочках міста Одеси.

Для досягнення мети статті використані такі методи дослідження:

1. Бесіда з досліджуваними дітьми, метою якої є одержання додаткової інформації й полегшення в орієнтації малюнків.
2. Проективна методика «Малюнок сім'ї».
3. Методика вивчення батьківських установок.
4. Тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Я. Варга, В. В. Столін).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі немає достатньо повного визначення заїкання, яке б відображало всі особливості етиопатогенезу цього порушення. У межах медичної

теоретичної моделі низка авторів виводить на перший план деякі етіологічні фактори та клінічні симптоми, що розкривають визначені аспекти проблеми заїкання.

У межах нейрогенної теорії (М. Е. Хватцев, О. В. Правдіна та ін.) заїкання зараховують до неврозів і розглядають його як специфічну форму мовленнєвого логоневрозу. Але не можна всі випадки заїкання зводити до порушень мовлення функційного генезу. Логоневротичні нашарування можуть бути заподіяними не самим заїканням, а й іншими мовленнєвими порушеннями (дислалія, ринолалія). Логоневроз може бути причиною психотравми, яка не пов'язана з мовленнєвим спазматичним синдромом (мутизм, афонія).

Інша група авторів (Левіна, Чевельова та ін.) розглядають заїкання як розлад переважно комунікативної функції мовлення. Мовленнєві спазми можуть викликати у хворого вторинні реактивні нашарування, які б довели до порушення системи спілкування у дітей із заїканням. Але прямої залежності між виразністю вторинних реактивних нашарувань і ступенем важкості спазматичних мовленнєвих синдромів не знайдено.

Інші дослідники (Беккер, Совак, Мисуловин), не виключаючи наявності невротичних проявів у дітей із заїканням, описують у безлічі хворих органічні симптоми ураження центральної нервової системи. Заїкання і стан мовлення у випадках, коли в периферичному мовленнєвому апараті хворого спостерігаються спазми різного ступеня важкості, тривалості й частоти, що виникає внаслідок невротичних і неврозоподібних станів або органічних захворювань нервової системи, викликають у значної групи хворих вторинні реактивні нашарування [12].

У Західній Європі та США затверджується поведінкова теоретична модель дослідження заїкання. Суть останньої полягає в тому, що заїкання розглядається як поведінка, що перетворилася зі звички на стійкий патерн. Прихильники цієї моделі акцентують увагу на ефекті визначення дитини як заїкуватої з боку дорослих.

На думку українських дослідників, у виникненні заїкання важливе значення має соціальний фактор. Так, С. В. Склир виділяє взаємозв'язок між невротичними рисами характеру дитини та несприятливою атмосферою у сім'ї. Дуже завищені вимоги до дитини з боку її батьків можуть бути причиною виникнення в неї неврастенії, що є сприятливою передумовою для виникнення й розвитку в дитини невротичного заїкання [7].

О. В. Літовченко вважає, що виникнення і розвиток заїкання пов'язані з психічним збудженням дитини за наявності емоційно значущого стимулу [3].

Однак навіть у наші дні немає єдиної думки щодо того, чи є заїкання хворобою або лише мовленнєвою вадою.

Виклад основного матеріалу. Заїкання виникає внаслідок переляку або нервового перевантаження, це поліморфний хворобливий стан, під час якого спазматичний розлад мовлення – це тільки зовнішній симптом. У деяких дітей у віці 5-и років спостерігаються виражені страхи (страх темряви, страх за відсутності в кімнаті дорослих, невротичний енурез тощо). Ці діти із труднощами звикають до нового оточення, стають у ньому роздратованішими, плаксивішими, до умов дитячого садка вивляють частіше погану стерпність. Для того, щоб зуміти подолати проблему невротичного заїкання дитини, необхідна терапевтична робота із сім'єю загалом [5].

Невротичне заїкання починається внаслідок реакції на сильний переляк або внаслідок сильної вразливості. Динаміка та клінічна картина виражаються посиленням як мовленнєвих порушень, так і загальних невротичних розладів. Розвиток невротичних рис характеру в дітей дошкільного віку часто пов'язують із наявністю несприятливої атмосфери у сім'ї та особливо з неправильним вихованням.

Низка зарубіжних авторів зазначає, що заїкання є потужним чинником, воно впливає на цілісний розвиток і формування особистості дітей. Якщо його не виправити в ранньому дитинстві, воно стає важковиліковним і може викликати психологічні, соціальні, освітні та професійні проблеми [14]. Ба більше, для 20% людей, які заїкаються в ранні роки, це стає хронічною проблемою в літньому віці [14].

Надто завищені вимоги до дитини з боку її батьків можуть бути причиною виникнення в неї неврастенії, що є сприятливою передумовою для виникнення й розвитку в дитини невротичного заїкання. Роль психічної травми, яка викликає початок невротичного заїкання, можуть відіграти й деякі неправильні виховні заходи з боку батьків. Грубі методи виховання спричиняють у дитини постійне почуття патологічного занепокоєння та хворобливої напруги. До появи заїкання в таких дітей відзначаються характерологічні особливості типу підвищеної вразливості, тривожності, боязкості, уразливості, коливання настрою (частіше настрої знижений), дратівливості, плаксивості, нетерплячості [13].

Сімейні взаємини – це складний феномен, складна психічна реальність, що включає як міфологічні, так і сучасні рівні свідомості, а також індивідуальні й колективні, онтогенетичні, соціогенетичні та філогенетичні передумови [11]. Отже, в період війни саме інститут сім'ї відіграє важливу роль для забезпечення здатності соціуму до збереження людського потенціалу [8].

Результати емпіричного дослідження. Методика «Малюнок сім'ї». Графічне зображення в малюнках сім'ї – це форма безпосереднього відношення відображень дитини до себе та до інших членів її сім'ї. Інтерпретація змісту та значення основних виразних засобів (графічні знаки) у дитячому малюнку сім'ї дозволяють одержати уявлення про відображену в ньому психологічну реальність. Можна зазначити деякі тенденції використання специфічних для дошкільного віку виразних засобів, вони об'єднані в наступні показники.

Виразні засоби, що відображають позитивний характер сімейних стосунків:

1. Як своєрідну графічну проєкцію сімейної атмосфери, яка відрізняється психологічним добробутом і згуртованістю між членами сім'ї, можна відокремити різноманітність кольорів і велику кількість деталей у дитячих малюнках. Цей виразний засіб проявляється у 26% малюнків дітей, які заїкаються (першої групи) та 30% малюнків дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (друга група).

2. Позитивний характер стосунків між членами сім'ї відображають й інші елементи малюнків. Коли обоє батьків задовольняють потреби дитини в спілкуванні та взаємодії, вона зображує свою сім'ю в повному складі, використовуючи теплі кольори. Подібна композиція трапляється у 24% малюнків дітей першої групи та у 32% малюнків дітей другої групи.

3. Якщо тільки один із батьків приділяє увагу дитині, у малюнках спостерігається зображення тільки цього з батьків та дитини, виконане теплими кольорами (32% малюнків дітей першої групи та 22% малюнків дітей другої групи). Різниця відсоткового співвідношення між групами значна, можна припустити, що діти із заїканням відчують потребу в спілкуванні із двома батьками. Цим дітям більшою мірою, ніж дітям із нормальним мовленнєвим розвитком, не вистачає спокою та впевненості в собі.

4. Позитивні емоційні стосунки в сім'ї, що властиві сімейному клімату, позбавленому конфліктів, знаходять вираження в позиції персонажів у малюнку. Дитина розміщує всіх членів сім'ї на передньому плані, близько одне біля одного. Подібно малюють 36% дітей першої групи та 40% дітей другої групи. Тут знову спостерігається більша чутливість дітей дошкільного віку із заїканням щодо згуртованості членів їх сімей.

5. Коли батьки схильні дотримуватися однієї лінії поведінки стосовно дитини, це сприймається як гарантія нормального протікання процесу соціалізації дитини. У цих випадках дитячі малюнки відрізняються своєрідним сюжетом: сім'я зображується в повному складі, усі члени сім'ї зайняті спільною діяльністю. Таких малюнків 44% в першій групі та 54% – у другій.

6. Символи реального або бажаного спокою (квіти, дерева, небо, хмари). Ці елементи малюють діти, які б прагли підкреслити радісний характер сімейної атмосфери. Трапляються в 32% малюнків дітей, які заїкаються (першої групи), та в 16% – другої групи. У дітей із заїканням знову спостерігається високий показник, вони схильні зображувати бажану, але не реальну ситуацію спілкування в сім'ї.

Виразні засоби, що відображають проявлення агресії стосовно дитини:

1. Якщо один із двох батьків дотримується авторитарної стратегії виховання, це породжує в дитини негативне ставлення, яке актуалізується в ході образотворчої діяльності. 24% дітей першої групи й 16% дітей другої групи малюють окремо свого батька.

2. Батько, який проявляє агресію, пропущений у малюнку сім'ї в 46% малюнків першої групи та в 36% малюнків дітей другої групи.

3. Якщо все ж таки дитина зображує батька, який стосовно неї проявляє негативні емоції, вона «забуває» намалювати деталі його обличчя або тіла. Цей елемент спостерігається в 48% малюнків дітей першої групи та 32% малюнків дітей другої групи.

Отже, про зміни, що настали у статусі дитини, можна судити з її малюнків. Зображена на малюнку психологічна реальність відбиває актуалізовані в ньому стосунки автора до зображених об'єктів або ситуації.

Далі представлений порівняльний аналіз результатів дослідження матерів дітей двох груп за допомогою методики PARI. Під час інтерпретації даних урахували наступні 6 показників:

1. Оптимальний емоційний контакт із дитиною.
2. Зайва емоційна дистанція з дитиною.
3. Зайва концентрація на дитині.
4. Погана інтегрованість сім'ї.
5. Сімейні пріоритети над професійними.
6. Професійні пріоритети над сімейними.

На початку інтерпретації даних були підраховані середні значення випробуваних двох груп за 23 аспектами-ознаками. Середні значення показників за 6 показниками представлені в Таблиці 1.

Таблиця засвідчує різницю в результатах дослідження двох груп. Середні значення в показників «Погана інтегрованість сім'ї», «Зайва емоційна дистанція», «Зайва концентрація на дитині» в першій групі вищі, ніж у другій. Це може бути свідченням небажання з боку батьків цікавитися проблемами дитини.

Таблиця 1.

Середні значення показників у групах (методика PARI)

Показники	1	2	3	4	5	6
Групи						
1 група	10,3	17,5	16,8	16,5	15,6	15,4
2 група	14,7	13,4	12,1	13,6	16,0	14,8

Прим.: 1 – Оптимальний емоційний контакт із дитиною. 2 – Зайва емоційна дистанція з дитиною. 3 – Зайва концентрація на дитині. 4 – Погана інтегрованість сім'ї. 5 – Сімейні пріоритети над професійними. 6 – Професійні пріоритети над сімейними.

Батьки дітей другої групи приділяють більше уваги своїй дитині в порівнянні з батьками першої групи, це видно з показників за ознакою № 1 (друга група – 14,7, перша група – 10,3). Вони беруть участь у житті дитини, допомагаючи їй впоратися зі щоденними проблемами, та у такий спосіб сприяють зменшенню тривоги.

Емоційна дистанція спостерігається між батьками та дітьми першої групи, показник № 2 (друга група – 13,4, перша група – 17,5). Батьки дітей, які заїкаються, не можуть змиритися з фактом, що їх дитина має порушення мовлення. Внаслідок цього більш низька інтегрованість сім'ї спостерігається в сім'ях, де виховуються діти із заїканням, і більш висока – у сім'ях дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, показник № 4 (друга група – 13,6, перша група – 16,5). Батьки дітей, які заїкаються, намагаються не вирішувати проблеми або конфлікти сім'ї, а піти від них, не звертати на них уваги.

Деякі результати дослідження за тестом-опитувальником батьківського ставлення збігаються з результатами методики PARI. Так, у матерів дітей, які заїкаються, низькі середні бали (6,7) за шкалою № 1 «Прийняття – відторгнення», це говорить про те, що дорослий відчуває стосовно дитини переважно лише негативні почуття: роздратування, агресію, досаду, навіть іноді ненависть. Низькі середні бали (2,9) за шкалою № 2 «Образ соціальної бажаності поведінки – кооперація» є ознакою того, що дорослий не виявляє інтерес до того, що цікавить дитину, і не оцінює її здібності. Низькі середні бали (3,5) за шкалою № 3 «Симбіоз» свідчать про те, що матері дітей, які заїкаються, встановлюють значну психологічну дистанцію між собою та дитиною, мало піклуються про неї. Високі середні бали (5,8) за шкалою № 5 «Маленький («невдаха»)» свідчать, що матері дітей, які заїкаються, вважають свою дитину маленьким невдахою. Інтереси, захоплення, думки та почуття дитини здаються дорослій людині несерйозними і вона ігнорує їх (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Середні бали в групах (тест-опитувальник батьківського ставлення)

Шкали	I	II	III	IV	V
Групи					
1 група	6,7	2,9	3,5	2,8	5,8
2 група	20,3	6,1	5,4	3,1	1,7

Прим.: I – Прийняття – відторгнення. II – Образ соціальної бажаності поведінки – кооперація. III – Симбіоз. IV – Авторитарна гіперсоціалізація. V – «Маленький («невдаха»)».

Висновки. Всебічна підтримка сім'ї, сімейного способу життя є передумовою збереження та успішного розвитку української держави [8]. Задоволення потреб усіх членів сім'ї залежить від сталості сімейного середовища, від гармонії сімейних стосунків. Щоразу, коли ця сталість порушується, дитина зазнає стресу. Невпевнене становище викликає в неї реакцію тривоги. Обмежений соціальний досвід, недостатня самостійність не дозволяють їй адаптуватися до змін у сімейній атмосфері. Дитина стає дуже чутливою до поведінки своїх батьків. Найчастіше батьки бажають зберегти в таємниці свої конфлікти або можуть проявляти агресію стосовно дитини.

З одного боку, порушення мовлення (заїкання) ускладнює процес комунікації дитини, з іншого боку – цей процес може порушуватися самими батьками. Підкріплені емоційною холодністю, такі стосунки створюють несприятливий ґрунт для подальшого формування особистості дитини. Отже, дослідження показало, що у дитячих малюнках можна знайти проєкцію психотравмуючого впливу, яка відіграє роль патогенного фактора появи заїкання у дітей. Також визначено, що у сім'ях, у яких виховуються діти із заїканням, спостерігається зайва емоційна дистанція з дитиною, такі сім'ї загалом є недостатньо інтегрованими. Відмінності в результатах дослідження обох груп дозволяють зробити висновок про необхідність проведення корекційної роботи із дітьми із заїканням та їх батьками. Дітям, крім логопедичної допомоги, необхідні психологічне консультування або психотерапія. Незначні відмінності в результатах дослідження в обох групах свідчать про те, що психокорекційні програми будуть меншою мірою відрізнятися від програм для дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Тому психокорекція, психологічне

консультування таких дітей дає позитивні результати й сприятливо відображається на їхньому загальному розвитку.

Перспективами подальших досліджень вважаємо проведення психотерапевтичних та психокорекційних заходів як для дітей, які заїкаються, так і для їх матерів.

Література:

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 111 с.
2. Киричук О. В. Психологія особистості. Київ : ШК ДСЗУ, 2003. 485 с.
3. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція : навчальний посібник. Одеса : Вид-во ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.
4. Маховер К. Проективный рисунок человека. 2014. 158 с.
5. Помиткіна Л. В., Злагодух В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.
6. Рібсун Ю. В. Розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка*. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2020. Вип. 16. С. 295–312.
7. Скляр С. В. Сучасні погляди на сутність заїкання та методи його корекції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 60. С. 118–124.
8. Слюсар Л. Українська сім'я в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка*. 2023. № 2(52). С. 3–20.
9. Тищенко С. В. Методи емоційного стимулювання у роботі учителя-логопеда з батьками. *Логопед*. 2016. № 4. С. 43.
10. Уманець Н. А. Трансформації ролі структури сучасної української сім'ї крізь призму її інституціональних змін. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. 2022. Т. 1. № 2(104). С. 199–212.
11. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
12. Шеремет М. К. Логопедія. Київ : ВД «Слово», 2010. 672 с.
13. Bloom L. Language development, language disorders, and learning disabilities: LD3. *Bulletin of the Orton Society*. 1980. Vol. 30. P. 115–133.
14. Craig A. The Developmental Nature and Effective Treatment of Stuttering in Children and Adolescents. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2000. Vol. 12. P. 173–186.

References:

1. Vydra, O. H. (2016). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia [Age and pedagogical psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 111 s. [in Ukrainian].
2. Kyrychuk, O. V. (2003). *Psykholohiia osobystosti [Personality psychology]*. Kyiv: ShK DSZU. 485 s. [in Ukrainian].
3. Litovchenko, O. V. (2021). *Zaikannia u ditei: profilaktyka i korektsiia [Stuttering in children: prevention and correction]*. Odesa: Vydavnytstvo TOV Leradruk. 248 s. [in Ukrainian].
4. Makhover, K. (2014). *Proektyvnyi rysunok cheloveka [Projective drawing of a man]*. Smysl. 158 s. [in Russian].
5. Pomytkina, L. V., Zlahodukh, V. V., Khimchenko, N. S., & Pohorilska, N. I. (2010). *Psykholohiia simji [Family psychology]*. Kyiv: Vyd-vo Nats. aviats. un-tu «NAU-druk». 270 s. [in Ukrainian].
6. Ribtsun, Yu. V. (2020). *Rozvytok emotsiinoi sfery ditei iz porushenniamy movlennievoho rozvytku [Development of the emotional sphere of children with speech disorders]*. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb. nauk. prats, 16*, 295–312. [in Ukrainian].
7. Skliar, S. V. (2018). *Suchasni pohliady na sutnist zaikannia ta metody yoho korektsii [Modern views on the essence of stuttering and methods of its correction]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 5: pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 60*, 118–124. [in Ukrainian].
8. Sliusar, L. (2023). *Ukrainska sim'ia v umovakh viiny [Ukrainian family in the conditions of war]*. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika, 2(52)*, 3–20. [in Ukrainian].
9. Tyshchenko, S. V. (2016). *Metody emotsiinoho stymuliuvannia u roboti uchytelia-lohopeda z batkamy [Methods of emotional stimulation in the work of a speech therapist teacher with parents]*. *Lohoped, 4*, 43. [in Ukrainian].
10. Umanets, N. A. (2022). *Transformatsii rolovoi struktury suchasnoi ukrainskoi sim'i kriz pryzmu yii instytutsionalnykh zmin [Transformations of the role structure of the modern Ukrainian family through the prism of its institutional changes]*. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats, 2(104)*, 199–212. [in Ukrainian].
11. Fedorenko, R. P. (2015). *Psykholohiia simji [Family psychology]*. Lutsk: Vezha-Druk. 364 s. [in Ukrainian].
12. Sheremet, M. K. (2010). *Lohopediia [Speech therapy]*. Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo". 672 s. [in Ukrainian].
13. Bloom, L. (1980). *Language development, language disorders, and learning disabilities: LD3. Bulletin of the Orton Society, 30*, 115–133.
14. Craig, A. (2000). *The Developmental Nature and Effective Treatment of Stuttering in Children and Adolescents*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 12*, 173–186.

Отримано: 8 січня 2024 р.

Прорецензовано: 12 січня 2024 р.

Прийнято до друку: 15 січня 2024 р.

e-mail: lroman@online.ua

novakilinovak@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-62-66

Романовська Л. І., Новак М. В. Психологічні умови розвитку життєстійкості особистості в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 62–66.

УДК: 159.9(045)

Романовська Людмила Іванівна,*доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,**Хмельницький національний університет*

ORCID: 0000-0001-7547-4575

Новак Микола Володимирович,*аспірант кафедри психології та педагогіки,**Хмельницький національний університет*

ORCID: 0000-0003-0221-6342

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ВІЙНИ**

У статті досліджено психологічні умови розвитку життєстійкості особистості в умовах війни. Воєнні конфлікти створюють надзвичайно стресові ситуації для військовослужбовців та цивільних осіб, і розуміння психологічних аспектів цього процесу є важливим для збереження психічного здоров'я та формування життєстійкості в умовах війни. У статті розглянуто різні фактори, що впливають на життєстійкість, включно з соціальною підтримкою, психологічними ресурсами, індивідуальними рисами особистості, механізмами адаптації та ефективними методами психологічної підтримки. Розуміння цих аспектів допомагає створити сприятливі умови для подолання стресу та травм в умовах війни і сприяє розвитку життєстійкості особистості в надзвичайних обставинах.

Ключові слова: психологічні умови, життєстійкість особистості, розвиток, аспекти, фактори.

Lyudmila Romanovska,*doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, professor,
professor of the department of social work and social pedagogy,**Khmelnitskyi National University*

ORCID: 0000-0001-7547-4575

Mykola Novak,*Postgraduate student, Social Work and Social Pedagogy Department,**Khmelnitsky National University*

ORCID: 0000-0003-0221-6342

**PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY LIFE
RESILIENCE IN THE CONDITIONS OF WAR**

The article is aimed at considering the psychological conditions of the development of the vitality of the individual in the conditions of war. Military conflicts create extremely stressful situations for military personnel and civilians, and understanding these psychological aspects is critical to maintaining mental health and building life resilience in the conditions of war. The article examines the various factors that influence life resilience, including social support, available psychological resources, individual personality traits, coping mechanisms, and effective methods of psychological support.

As part of the research, it is noted that one of the key components of the vitality of an individual is social support. The role of family, friends, colleagues, religious leaders and community organizations in providing psychological support during difficult times of war cannot be underestimated. It is also important to have internal psychological resources, such as inner strength, emotional intelligence, coping strategies, internal motivation and positive guidance. The article also examines individual personality traits, such as temperament type, level of optimism, anxiety, self-discipline, level of empathy, adaptability, and resilience to stress, which affect the way a person responds to stressful situations. Adaptation mechanisms are also examined in the context of military conflicts, including problem solving, rejection of inappropriate strategies, situational awareness, acceptance of individual limitations, social support and protection. The article also provides examples of effective methods of psychological support that can help an individual overcome stress and trauma in wartime. Understanding these aspects of the development of life resilience in conditions of war helps to create optimal conditions for maintaining mental health and psychological resilience in conditions of military conflict.

Thus, the article provides a comprehensive overview of psychological conditions, factors and mechanisms that affect the ability of an individual to adapt to stressful situations of military conflicts, maintain mental health and develop life resilience.

Keywords: psychological conditions; life resilience of the individual; development; aspects; factors.

Постановка проблеми щодо психологічних умов розвитку життєстійкості особистості в умовах війни передбачає аналіз впливу воєнних конфліктів на психічне здоров'я та здатність індивідів подолати стрес та травми, а також розгляд аспектів, що сприяють розвитку життєстійкості в цих умовах. Розуміння та вирішення психологічних аспектів умов війни є надзвичайно важливим завданням. Воєнні конфлікти створюють надзвичайні стресові ситуації, які можуть призводити до серйозних психологічних травм та розладів у середовищі військовослужбовців, цивільних осіб і дітей. Розуміння цих психологічних наслідків, розробка підходів для їх управління та подолання вимагає вивчення факторів, що сприяють розвитку життєстійкості, зокрема соціальної підтримки, психологічних ресурсів та індивідуальних особливостей. Також важливо зрозуміти, які психологічні механізми використовуються для адаптації до стресових умов війни, а також розвивати ефективні методи психологічної підтримки та інтервенцій. Особливої уваги потребує вивчення впливу воєнних дій на дітей та родини, розробка програм для їх підтримки і відновлення психічного здоров'я після пережитого воєнного конфлікту.

Постановка цієї проблеми слугує основою для подальших досліджень та розробки практичних стратегій у сфері психологічної підтримки та формування життєстійкості осіб в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вчені провели численні дослідження психологічних наслідків війни для військовослужбовців та цивільних, включно з травматичними стресовими реакціями та способами подолання цих травм (Г. В. Бондарев, П. П. Круть [1]; О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, В. В. Остапчук [3]). Вивченням різних чинників, які впливають на здатність особистостей розвивати життєстійкість в умовах війни, включно з соціальною підтримкою, психологічними ресурсами та індивідуальними характеристиками, займалися С. М. Кондратюк [4], Т. М. Титаренко, Л. А. Лепіхова, О. Я. Кляпець [7]. Значного поширення набули роботи українських та іноземних дослідників (В. І. Розов, С. В. Гальцова [6], В. J. Ellis, J. Bianchi, V. Giskevicius, W. E. Frankenhuis [9], S. R. Maddi, D. M. Koshaba [10]), у яких аналізують, як психологічні механізми використовуються індивідами для адаптації до стресових умов війни, і чому деякі люди виявляють більшу життєстійкість, ніж інші. Однак, незважаючи на активність досліджень у цій галузі, багато аспектів психологічних умов розвитку життєстійкості особистості в умовах війни залишаються нез'ясованими. До нерозв'язаних питань належать індивідуальні різниці в реакціях на стрес та травму, ефективність інтервенцій для учасників воєнних конфліктів, вплив культурних і соціальних чинників на реакцію людей на воєнний стрес і формування життєстійкості, довготривалі наслідки воєнних конфліктів на психічне здоров'я та життєстійкість, а також етичні та правові питання, пов'язані з вивченням психологічних аспектів війни.

Метою статті є дослідження та аналіз психологічних аспектів, що впливають на розвиток життєстійкості особистості в умовах війни. Стаття спрямована на вивчення психологічних умов, факторів та механізмів, які впливають на здатність людей адаптуватися до стресових ситуацій воєнних конфліктів, зберігати своє психічне здоров'я та розвивати життєстійкість.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, де суспільство стикається з реальними загрозами для життя, такими як конфлікти, природні катастрофи чи пандемії, відчуття тривоги за безпеку близьких та невизначеність майбутнього стають поширеними явищами. У таких умовах здатність підтримувати власну продуктивність та адаптуватися до швидкозмінних обставин є надзвичайно важливою. Ця здатність, відома як життєстійкість, передбачає не лише фізичну, але й психологічну спроможність особистості ефективно справлятися з кризовими ситуаціями.

Життєстійкість включає різноманітні аспекти, такі як емоційна витривалість, здатність швидко відновлюватися після стресових подій, а також позитивне ставлення до розв'язання проблем [4, с. 80]. Розвиток цих навичок є ключовим для забезпечення психологічного добробуту та продуктивності, особливо у ситуаціях, що супроводжуються високим рівнем невизначеності та стресу.

У своїй роботі О. Чиханцова [8] детально розглядає концепцію життєстійкості, яку вона визначає як ключовий психологічний ресурс, що дозволяє особистості ефективно долати життєві труднощі. Життєстійкість – не лише здатність особи витримувати негативні події та стресові ситуації, але й активне бажання та здатність впливати на хід подій, перетворюючи виклики на можливості для особистісного зростання та розвитку [8, с. 216]. О. Чиханцова підкреслює, що життєстійкість містить низку аспектів, таких як адаптивність, гнучкість у мисленні, здатність до саморефлексії, а також позитивне ставлення до життєвих викликів і проблем. Ця здатність дозволяє людині не просто переживати труднощі, але й використовувати їх як стимул для розвитку нових навичок, підвищення особистої ефективності та зміцнення внутрішніх ресурсів [8, с. 218]. Дослідниця також звертає увагу на важливість розуміння того, як різні життєві обставини, включно з сімейним вихованням, соціальним оточенням, освітніми та культурними факторами, впливають на формування життєстійкості. Вона стверджує, що розвиток життєстійкості може бути підтриманий через цілеспрямовані виховні стратегії, психологічну підтримку та освітні програми, які навчають особистість сприймати труднощі як можливості для росту та самовдосконалення [8, с. 223].

В. Предко описує життєстійкість як багатогранну властивість особистості, яка базується на активних життєвих поглядах й охоплює здатність до досягнення поставленої мети, підтримує самодетермінацію і внутрішню гармонію, сприяє розвитку резервного потенціалу та є ключовою умовою повного особистісного росту [5, с. 188].

Розуміння психологічних умов розвитку життєстійкості особистості в умовах війни включає аналіз різноманітних факторів. Зокрема, ці фактори охоплюють соціальну підтримку, психологічні ресурси, індивідуальні риси особистості, механізми адаптації та ефективні методи психологічної підтримки.

Соціальна підтримка в умовах війни означає доступність ресурсів і підтримки з боку соціального оточення, що охоплює різні аспекти: роль сім'ї, підтримка від друзів і колег, психологічна підтримка від спеціалізованих служб, релігійних та духовних лідерів, підтримка від громадських та благодійних організацій.

У контексті воєнних конфліктів родина відіграє ключову роль у наданні підтримки для військовослужбовців і цивільних осіб. Близькі стосунки та підтримка родини можуть виявитися дуже важливими для подолання стресу та травматичних ситуацій. Також спілкування з друзями та колегами може надати емоційну підтримку і змогу обговорити важкі ситуації, що виникають під час війни. Окрім того, спеціалізовані психологічні служби можуть бути корисними для осіб, які переживають стресові ситуації під час війни, надаючи їм професійну підтримку. Віра та духовність можуть слугувати важливими джерелами моральної підтримки. Крім того, різні громадські та благодійні організації можуть надавати допомогу, включно з матеріальними ресурсами і психологічною допомогою, для осіб, які переживають важкі ситуації під час війни [2, с. 498]. Соціальна підтримка важлива для формування життєстійкості особистості, оскільки вона допомагає зменшити відчуття ізоляції та надати підтримку в складних життєвих обставинах.

До *психологічних ресурсів* у контексті життєстійкості особистості в умовах війни належать внутрішні психологічні якості та фактори, які допомагають особистості адаптуватися до стресових ситуацій і подолати травму. Ці психологічні ресурси є внутрішніми складниками, які можуть бути використані особистістю для подолання труднощів у воєнних умовах. Внутрішня сила та віра в себе сприяють виживанню та подоланню стресу. Емоційна інтелігенція допомагає керувати емоціями і спілкуватися з іншими ефективно. Ефективні стратегії копінгу слугують для збереження психічного здоров'я в умовах війни. Внутрішня мотивація та позитивна настанова допомагають досягти мети і зберігати надію навіть у складних обставинах. Здатність до саморефлексії допомагає вивчати власний досвід та вдосконалювати підходи до подолання труднощів [3, с. 149]. Ці психологічні ресурси допомагають особистості пристосовуватися до стресових ситуацій, зберігати психічне здоров'я та розвивати життєстійкість навіть в умовах війни.

Індивідуальні риси особистості передбачають кілька аспектів: тип темпераменту, рівень оптимізму, рівень тривожності, самодисципліна, рівень емпатії, здатність до адаптації та стійкість до стресу. Ці риси впливають на те, як особа реагує на стрес, і як вона розвиває свою життєстійкість в умовах війни. Наприклад, тип темпераменту може визначити, як особистість реагує на стресові ситуації: екстраверти шукають соціальний контакт і можуть звертатися до друзів та спільноти для підтримки, тоді як інтроверти більше схильні до самотності та рефлексії, шукаючи внутрішні ресурси для подолання стресу.

Рівень оптимізму відіграє важливу роль, оскільки оптимісти схильні бачити можливості в складних ситуаціях та вірити в позитивний результат. Цей оптимізм може слугувати джерелом мотивації та підтримувати життєстійкість особистості, навіть у найскладніших обставинах.

Тривожність, або рівень тривожності, може впливати на те, наскільки особистість відчуває страх та невпевненість в стресових ситуаціях. Високий рівень тривожності може робити важчими процеси адаптації та подолання стресу, тоді як нижчий рівень тривожності сприяє кращій здатності ефективно впоратися з викликами воєнних конфліктів.

Самодисципліна є важливою для досягнення мети та подолання труднощів, оскільки вона допомагає особистості встановлювати плани та дотримуватися їх. Внутрішня сила та здатність до самоконтролю можуть бути корисними ресурсами в умовах воєнних конфліктів.

Рівень емпатії, здатність до адаптації та стійкість до стресу також впливають на здатність особистості подолати виклики війни. Емпатичні особи можуть краще розуміти страждання інших та надавати підтримку, що сприяє формуванню спільноти та психологічній підтримці в умовах війни. Здатність до адаптації допомагає особистості легше пристосовуватися до змін і нових умов, що може бути вирішальним у воєнних конфліктах, де ситуація постійно змінюється. Нарешті, стійкість до стресу може зробити особистість більш стійкою до труднощів і тиску, із якими вона може зіткнутися, зокрема в умовах війни [4, с. 80]. Ці індивідуальні риси особистості впливають на те, як особа реагує на воєнні конфлікти, як вона розвиває свою життєстійкість в умовах війни.

Механізми адаптації – це стратегії та способи, за допомогою яких люди адаптуються до нових та стресових умов, включно з воєнними конфліктами. Механізми адаптації відіграють важливу роль у тому,

як особистість подолає труднощі та стрес у воєнних конфліктах. Передусім проблемне вирішення включає в себе вміння ідентифікувати проблеми та використовувати раціональні стратегії для їх розв'язання. Це може включати планування, встановлення конкретних кроків та послідовність дій для подолання складних ситуацій [6, с. 250]. Важливою частиною механізмів адаптації є також відмова від недоцільних стратегій, які не призводять до позитивних результатів або можуть завдати шкоди. Це означає припинення шкідливих звичок чи поглядів, які заважають адаптації до нових умов.

Сприйняття ситуації і розуміння обставин, що виникають внаслідок війни, також є ключовими аспектами механізмів адаптації. Це передбачає усвідомлення реального стану речей і прийняття його, а не заперечення.

Здатність до акцептації власних обмежень і пошук способів їх компенсації є іншим важливим елементом механізмів адаптації. Люди можуть навчатися пристосовуватися до нових обмежень, які виникають під час війни, та знаходити способи подолання цих викликів.

Нарешті, соціальна підтримка та взаємодія з іншими людьми та оточенням є джерелом підтримки та спільноти в умовах воєнних конфліктів. Спільні зусилля можуть допомогти в освоєнні нових умов та подоланні стресу. Також деякі люди можуть використовувати психологічний захист для зниження рівня тривожності та стресу, що може включати в себе використання механізмів відсторонення або відмови від реальності для тимчасової втечі від стресових ситуацій. Всі ці механізми разом відіграють важливу роль у підтримці життєстійкості та адаптації особистості в умовах воєнних конфліктів. Ці механізми адаптації допомагають людям подолати труднощі та стресові ситуації в умовах війни і розвивати свою життєстійкість.

Ефективні методи психологічної підтримки в умовах війни можуть включати: 1) терапію та консультування: професійні психологи та психотерапевти можуть надавати індивідуальну та групову терапію для осіб, які переживають психологічний стрес внаслідок воєнних конфліктів; 2) психосоціальну підтримку: психологи та соціальні працівники можуть надавати допомогу в розв'язанні психосоціальних проблем, зокрема в сферах сімейних стосунків, адаптації та взаємодії з іншими людьми; 3) психоосвіту: надання інформації та розвиток в особистостей психологічних навичок для ефективного керування стресом, тривожністю та травмою; 4) кризову інтервенцію: надання невідкладної психологічної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій та кризових подій, зокрема після травматичних подій; 5) групові сесії та підтримувальні спільноти: групова терапія або участь у підтримувальних спільнотах можуть забезпечити змогу спілкуватися та обговорювати досвід з іншими, які переживають подібні стресові ситуації; 6) особистий розвиток: підтримка розвитку особистості, включно з підвищенням самосвідомості, розвитком особистісних навичок та посиленням внутрішньої сили; 7) техніки релаксації та медитації: використання технік релаксації та медитації може допомогти знизити рівень стресу та тривожності; 8) соціальні програми та послуги: доступ до різних соціальних програм, включно з підтримкою в здобуванні житла, працевлаштуванні та інших матеріальних потребах; 9) креативну виразність: використання мистецтва, музики, письма та інших форм креативної виразності для вираження емоцій та відновлення психічного здоров'я; 10) самопомогу та розвиток резервних стратегій: вивчення та впровадження особистих стратегій для керування стресом і підтримки психологічної стійкості [9, с. 562].

Ефективні методи психологічної підтримки розробляються та впроваджуються з метою допомогти особистостям подолати психологічні труднощі та розвивати життєстійкість в умовах війни.

Висновки. Умови війни створюють надзвичайно стресові ситуації для військовослужбовців і цивільних осіб, і розвиток життєстійкості є критично важливим для збереження психічного здоров'я та ефективного функціонування в цих умовах. Глибоке розуміння психологічних факторів, що впливають на формування життєстійкості, має ключове значення для підтримки людей у подоланні стресу та травматичних переживань, пов'язаних із війною. Соціальна підтримка, психологічні ресурси, індивідуальні особистісні риси, механізми адаптації та ефективні методи психологічної підтримки є ключовими факторами у розвитку здатності особистості до життєстійкості під час воєнних конфліктів. Індивідуальні риси особистості, такі як тип темпераменту, рівень оптимізму, тривожності, самодисципліна, рівень емпатії, здатність до адаптації та стійкість до стресу, мають значний вплив на спроможність особистості ефективно долати виклики війни. Розуміння цих аспектів допомагає створити сприятливі умови для зміцнення життєстійкості в умовах війни та збереження психічного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень у напрямі психологічних умов розвитку життєстійкості особистості в умовах війни передбачають аналіз механізмів, які допомагають людям адаптуватися до воєнних умов; розробку й оцінку психологічної допомоги; дослідження важливості соціальної підтримки; вивчення трансгенераційного впливу війни; розробку психологічних інструментів для оцінки життєстійкості. Також важливим є аналіз впливу культурних і етнічних факторів. Ці дослідження сприятимуть розробці ефективних стратегій для підтримки осіб у воєнний час, допомагаючи їм розвивати життєстійкість і відновлюватися після травм.

Література:

1. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології : навч. посіб. Харків : Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2020. 272 с.
2. Гальцова С. В. Особливості життєстійкості особистості в умовах сьогодення. *Наукові перспективи*. 2023. №1(31). С. 497–510.
3. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В. Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
4. Кондратиук С. М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 78–83. DOI: 10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.11.
5. Предко В. В. Психологічне значення життєстійкості задля ефективного розвитку підлітка в умовах освітнього середовища. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 185–189. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_19_34.
6. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
7. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А., Кляпець О. Я. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя. Київ : Міленіум, 2006. 124 с.
8. Чиханцова О. А. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 211–231. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_42_13.
9. Ellis B. J., Bianchi J., Griskevicius V., Frankenhuis W. E. Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science*. 2017. Vol. 12(4). P. 561–587. DOI: 10.1177/1745691617693054.
10. Maddi S. R., Koshaba D. M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you. NY : AMACOM, 2005. 213 p.

References:

1. Bondarev, H. V., & Krut, P. P. (2020). *Osnovy viiskovoi psykholohii: navch. posib.* [Basics of military psychology] Kharkiv: Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav. 272 s. [in Ukrainian].
2. Haltsova, S. V. (2023). *Osoblyvosti zhyttiostiivosti osobystosti v umovakh sohodennia.* [Peculiarities of the vitality of the individual in today's conditions] *Naukovi perspektyvy*, 1(31), 497–510. [in Ukrainian].
3. Kokun, O. M., Ahaiev, N. A., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Ostapchuk, V. V. (2017). *Psykholohichna robota z viiskovoslužbovtsiamy-uchasnykamy ATO na etapi vidnovlennia: metodychni posibnyk.* [Psychological work with servicemen participating in the anti-terrorist operation at the stage of recovery] Kyiv: NDTs HP ZSU. 282 s. [in Ukrainian].
4. Kondratiuk, S. M. (2022). *Zhyttiostiivist yak resurs podolannia zhyttievkykh trudnoshchiv v umovakh viiny.* [Vitality as a resource for overcoming life's difficulties in war conditions] *Dniprovskiyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, 4, 78–83. doi: 10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.11. [in Ukrainian].
5. Predko, V. V. (2020). *Psykholohichne zachennia zhyttiostiivosti zadlia efektyvnoho rozvytku pidlitka v umovakh osvithnoho seredovyscha.* [The psychological significance of vitality for the effective development of a teenager in the conditions of an educational environment] *Habitus*, 19, 185–189. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_19_34. [in Ukrainian].
6. Rozov, V. I. (2005). *Adaptyvni antystresovi psykhotekhnolohii: navch. posibnyk.* [Adaptive anti-stress psychotechnologies] Kyiv: Kondor. 278 s. [in Ukrainian].
7. Tytarenko, T. M., Liepikhova, L. A., & Kliapets, O. Ia. (2006). *Formuvannia v molodi nastanov na zdorovyi sposib zhyttia.* [Formation of guidelines for a healthy lifestyle in young people] Kyiv: Milenium. 124 s. [in Ukrainian].
8. Chykhantsova, O. A. (2018). *Zhyttiostiivist ta yii zviazok iz tsinnostiamy osobystosti.* [Sustainability and its connection with personal values.] *Problemy suchasnoi psykholohii*, 42, 211–231. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_42_13. [in Ukrainian].
9. Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., & Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561–587. doi: 10.1177/1745691617693054.
10. Maddi, S. R., & Koshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you.* NY : AMACOM. 213 p.

Отримано: 4 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 8 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 11 грудня 2023 р.

e-mail: liudmyla.shuliaka@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-67-73

Шуляка-Владика Л. В. Основні чинники професійного самовизначення студентів ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 67–73.

УДК: 159.9

Шуляка-Владика Людмила,

викладач-стажист кафедри журналістики та PR-менеджменту,
аспірантка,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0009-0007-7404-6254

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

У статті обґрунтовано теоретичні аспекти особливостей професійного самовизначення особистості. Проаналізовано поняття та основні чинники професійного самовизначення студентів ЗВО. Процес професійного самовизначення студентів враховує різноманітні аспекти, такі як особисті та професійні уподобання, здібності, соціокультурні впливи та різноманітні життєві обставини. Однією з ключових особливостей є поєднання психологічних, педагогічних, соціальних та економічних аспектів, що визначає вибір майбутньої професії та кар'єри.

У статті наведено результати емпіричного дослідження, метою якого було вивчити актуальні кар'єрні орієнтації студентів за методикою Шейна «Якорі кар'єри». Емпіричну базу дослідження становила вибірка з 33 респондентів віком від 17 до 19 років, що є студентами I курсу Національного університету «Острозька академія» та навчаються за спеціальністю «Журналістика». Опитування тривало впродовж січня 2024 року. Дослідження проведено онлайн на базі Google Форми.

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження засвідчують, що для студентів найбільш актуальною та притаманною є орієнтація на служіння, яка проявляється через активну громадську участь, вибір спеціальностей із соціальним вектором та постійний розвиток компетентностей для ефективної участі в громадському житті. Наймеш притаманною кар'єрною орієнтацією в студентів є стабільність місця проживання. На таку пріоритетність цієї орієнтації впливає: російсько-українська війна, економічна нестабільність, а також нові можливості, які студенти можуть отримати після переїзду або під час навчання закордоном. Узагальнено, що кар'єрна орієнтація студентів на служіння формується під впливом внутрішніх мотивацій, економічних переваг і суспільних очікувань. Студенти прагнуть ефективно використовувати свої таланти та досвід для досягнення суспільних цілей.

Ключові слова: студенти, ЗВО, навчання, самовизначення, професійне самовизначення, самосвідомість, професія.

Liudmyla Shuliaka-Vladyka,

Teacher-trainee at the Department of Journalism and PR Management,

Postgraduate Student,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0009-0007-7404-6254

MAIN OFFICIALS OF PROFESSIONAL SELF-ESTEEM OF UNIVERSITY STUDENTS

The statistics outline the theoretical aspects of the particularities of professional self-identity. The professional self-esteem of students of Western Higher Educational Institutions has been analyzed. The main concepts of professional self-esteem have been strengthened.

The process of professional self-identification of students involves various aspects, such as the peculiarities of professional suitability, diversity, sociocultural influences, and various living conditions. One of the key features is the understanding of the psychological, social, and economic aspects that the choice of a future profession means.

The article presents the results of an empirical study, the purpose of which was to study the current career orientations of students according to Shane's "Career Anchors" method. The empirical basis of the study was a sample of 33 respondents aged 17 to 19, who are 1st-year students of the National University of Ostroh Academy and studying in the specialty "Journalism". The survey continued throughout January 2024. The research was conducted online using a Google form.

Theoretical analysis and empirical research prove that for students, the most relevant and inherent is the service orientation, which is manifested through active public participation, the choice of specialties with a social vector, and the constant development of competencies for effective participation in public life. A less common professional orientation among students is the stability of the place of residence. The priority of this orientation is influenced by: the Russian-Ukrainian war, economic instability, and new opportunities that students can get when moving or studying abroad.

In general, students' career orientation towards service is shaped by the influence of internal motivations, economic advantages, and social expectations. Students strive to use their talents and experience to achieve societal goals effectively.

Keywords: students, education, self-esteem, professional self-esteem, consciousness, profession.

Постановка проблеми. Правильно обрана професія становить основу високої якості життя – як у фінансовому, так і у психологічному плані. Незадоволеність своїм місцем у житті може призвести до проблем зі здоров'ям. Водночас грамотно обрана професія позитивно впливає на самооцінку, мотивацію і самореалізацію людини.

Пандемія COVID-19 та війна внесли свої корективи в освітній процес та умови саморозвитку студентів, що викликало значні зміни. Нові реалії охоплюють упровадження дистанційного навчання, функціонування переміщених закладів освіти, здобуття освіти за кордоном та загальну невизначеність щодо майбутнього, що може викликати стрес та складні роздуми щодо професійно-кар'єрних виборів. Важливо розуміти, як саме ці фактори впливають на якість професійного самовизначення студентів і які стратегії самовизначення вони можуть розглядати у нових умовах.

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти та змін у суспільстві, а також реформування системи освіти важливо розглянути, як студенти у процесі формування своєї професійної ідентичності обирають шлях та орієнтири для майбутньої професійної діяльності, які чинники на це впливають. Розгляд цієї проблеми є актуальним для розробки ефективних підходів до підтримки та настанови студентів у процесі навчально-професійної діяльності. Дослідження та аналіз результатів професійного самовизначення слугуватиме основою для розробки ефективних програм та ініціатив для підтримки студентів у процесі вибору професії, реалізації навчально-професійної діяльності та забезпечення психолого-педагогічних умов для їх кар'єрного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблеми професійного самовизначення особистості, проте досі існує розбіжність поглядів на зміст цього поняття, чинники та закономірності самого процесу. Основні підходи до цієї проблеми можна розглядати у соціологічному, педагогічному і психологічному контекстах. Згідно з соціологічним підходом, самовизначення особистості аналізують у конкретних соціальних структурах та сферах життя [1]. Психолого-педагогічний підхід звертає увагу на психологічні механізми процесу самовизначення, а також психолого-педагогічні умови, які формують конкретний стан самовизначення особистості.

Наукові роботи українських та зарубіжних учених відзначаються теоретико-практичною важливістю для розв'язання проблеми забезпечення належних психолого-педагогічних умов для якісного професійного самовизначення особистості. Зокрема, йдеться про дослідження обґрунтованого вибору професії самою особистістю. Такі автори як А. Адлер, Е. Берн, Л. Бонцорі, Е. Гінзберг, Ф. Парсонс, Д. С'юпер, К. Хорні та ін. працювали над розкриттям важливих аспектів цього процесу. Зокрема, Е. Гінзберг [4] та Д. С'юпер [17] вказують на еволюційно-феноменологічний вплив на процес професійного самовизначення, розглядаючи його як результат формування концепції власної особистості.

Дослідження науковців зосереджені також на вивченні впливу системи ціннісних орієнтацій особистості на її професійне самовизначення. У межах когнітивного підходу виділяють теорії прийняття кар'єрних рішень Д. Тідемана та Р. О'Хара, а також інші концепції, представлені працями таких учених як Д. Дозьє, М. Зелігман, Р. Лазарус, Д. Летек, А. Роу, Л. Сонді, Н. Фізер.

З-поміж українських науковців варто відзначити О. Арцишевську, Т. Болкуна, О. Вітковську, Д. Закатнова, А. Карамушка, Г. Костюка, С. Максименка, А. Массанова, І. Монаха, Р. Мотрука, І. Нікітіну, Г. Радчука, М. Савчина, Л. Федоренка, П. Шавіра, В. Шевченка та ін., які розглядали поняття самовизначення особистості. Сучасні детермінанти професійного вибору і самореалізації досліджують Р. Каламаж, С. Литвин-Кіндратюк, О. Матласевич, Р. Мотрук, І. Пасічник, Н. Савелюк, О. Хрущ та ін. Аспекти професійного самовизначення особистості вивчали О. Василенко, Д. Закатнов, Т. Клибанівська, І. Мачуська, Н. Побірченко, О. Туриніна, Б. Федоришин, М. Шабдінов та ін. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ЗВО досліджували Л. Балецька, А. Бондар, О. Бондаренко, Ж. Вірна, О. Джура, З. Карпенко, К. Коваль, І. Корнієнко, О. Кудерміна, Є. Кучеренко, К. Черемних та ін. Питання самовизначення старшокласників вивчали такі науковці як О. Браславська, О. Вандоляк, А. Василик, З. Становських, Л. Ткачук, І. Щербакова та ін.

Мета статті – здійснити теоретично-психологічний аналіз поняття та основних чинників професійного самовизначення студентів ЗВО, а також проаналізувати основні кар'єрні орієнтації студентів спеціальності «Журналістика».

Виклад основного матеріалу. Протягом життя людина формує конкретне ставлення до різних галузей праці, виробляє уявлення про різноманітні професії, розглядає власні можливості та визначає переваги у соціально-економічних аспектах оцінки праці, охоплюючи широкий спектр можливих варіантів вибору. Професійне самовизначення є ключовим виявом психічного розвитку особистості, що означає процес її вступу у професійну спільноту і, більш широко – у соціальну спільноту [11].

Самовизначення – це процес, під час якого особистість формує свої власні цінності, переконання, цілі та обирає шлях життя відповідно до своєї унікальної ідентичності. До того ж самовизначення

передбачає постійний розвиток і адаптацію до змін, створюючи можливості для особистого і професійного зростання [1].

Поняття «самовизначення» використовують у різних галузях людинознавства (у психології, соціології, педагогіці) для позначення процесу дорослішання особистості, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії [1]. Деякі зарубіжні та українські психологи, соціологи розглядають самовизначення як одну з форм соціалізації особистості, яка пов'язана з усвідомленням своїх індивідуальних можливостей, або як певний етап у розвитку та становленні особистості, під час якого відбувається побудова планів на майбутнє та пошук себе у різних соціальних ролях [17].

Г. Костюк розглядав професійне самовизначення як процес, який охоплює кілька вікових етапів, починаючи з дошкільного періоду. Учений наголошує, що під час вибору професії особистість виявляє свої унікальні особливості, мотивацію та якості. Паралельно з цим професійне самовизначення стає ключовим фактором для подальшого розвитку особистості та виявлення її творчого потенціалу [10].

М. Савчин розглядає професійне самовизначення і професійну свідомість у тісному взаємозв'язку та визначає його як взаємодію і взаємовплив між індивідуальним осмисленням своєї професійної ідентичності та усвідомленням специфіки обраної професійної сфери. Автор визначає важливі ознаки професійної свідомості: розгалуженість, спрямованість на діалог, герменевтичний підхід та деміургічність, культурна різноманітність, багатозначність, шифрованість, володіння мовами опису та інтерпретації, філософський аспект та трансперсональний характер, а також увага до екологічних аспектів. М. Савчин також зазначає, що під час навчальної діяльності відбувається завершення професійного самовизначення студентів, що призводить до трансформації структури їхньої самосвідомості. Утворюється соціально-професійний аспект Я-концепції, а також нові аспекти, такі як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності. Ці аспекти сприятимуть оптимізації процесів професійного становлення й особистісного зростання студентів під час вивчення своєї обраної професії, враховуючи реформування системи освіти та її потреби [14].

На думку О. Арцишевської, самовизначення людини – це процес і результат самостійного визначення її самої через усвідомлення своїх якостей і властивостей. Це також включає усвідомлення своєї унікальності, відмінностей та подібностей з іншими особистостями, а також свого місця у світі, свого становища й ролі в суспільстві, свого призначення в житті. Важливим аспектом є саморегуляція діяльності та формування адекватного ставлення до навколишньої дійсності, інших людей та самої себе [1].

Д. Закатнов приділяє велику увагу аналізу самовизначення у контексті педагогічного підходу. Вчений характеризує проблему самовизначення як ключову у взаємодії індивіда та суспільства, де акцент робить на основних аспектах цієї взаємодії, таких як соціальна детермінація індивідуальної свідомості та роль власної активності суб'єкта в цьому процесі. Термін «професійне самовизначення» науковець визначає як процес самореалізації особистості у професійній діяльності, що ґрунтується на максимальному використанні своїх здібностей та індивідуально-психологічних можливостей [5].

Р. Мотрук наголошує, що зазвичай професійне самовизначення відбувається у період юнацького віку і часто є результатом самовизначення на особистісному рівні. Це явище має багато вимірів, охоплює різні фази та динаміку росту, взаємодіє з особистісним самовизначенням, природними здібностями, життєвим сценарієм і впливом соціуму та родинного оточення. Р. Мотрук визначає різновиди факторів, які впливають на професійне самовизначення особистості, розподіляючи їх на внутрішньо-суб'єктивні (такі, що пов'язані з психофізіологією, цінностями й мотивацією, рефлексивністю, ортобіотикою, психодинамікою) та зовнішньо-об'єктивні (економіко-психологічні, соціально-педагогічні, соціокультурні, еколого-психологічні, інтерактивно-символічні). Зважаючи на вищенаведене, автор виділяє внутрішні фактори, які визначають професійне самовизначення особистості. Ці фактори включають психофізіологічні, ціннісно-мотиваційні, рефлексивно-феноменологічні, ортобіотичні, психодинамічні. Також варто враховувати зовнішні впливи, такі як економіко-психологічні, соціально-педагогічні, соціокультурні (включно з етнічними), еколого-психологічні та інтерактивно-символічні фактори [13].

Ми встановили, що становлення професійного самовизначення особистості пов'язане зі становленням професійної Я-концепції, які взаємовпливають, створюючи цілісний образ ідентичності. Процес розвитку професійної Я-концепції охоплює відчуття власної ролі та місця у професійному світі й взаємодіє з самовизначенням, яке об'єднує в собі усвідомлення особистих цінностей, прагнень і здібностей.

Ще однією методологічною проблемою дослідження поняття професійного самовизначення є його розмежування з семантично однорідними поняттями, насамперед із поняттями професійної самосвідомості, професійної Я-концепції та професійної ідентичності. Р. Каламаж, зіставляючи означені поняття, зазначає, що «у результаті професійного самовизначення людина набуває готовності до самостійної професійної діяльності на основі усвідомлення та зіставлення «хочу-можу-маю-вимагають», тобто стає суб'єктом діяльності» [7]. Попри різні дефініції поняття професійного самовизначення, спільне у цій проблемі полягає в орієнтації людини на творчу самореалізацію та самовдосконалення у професії. Натомість – продовжує автор – професійна самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення

особистості у професійному плані, підпорядковане завданням професійного самовизначення. Відтак, родовим є поняття професійної самосвідомості [7]. Водночас професійну ідентичність розглядають як деякий «підсумок» самовизначення, адже вона передбачає володіння смислами роботи, тоді як останнє передбачає пошук [16].

Досліджуючи поведінковий компонент професійної Я-концепції, Р. Каламаж зазначає, що його «ми розуміємо як конкретні дії, поведінкові прояви (у тому числі вербальні) чи потенційні поведінкові реакції у сфері професійної (навчально-професійної) діяльності та спілкування. Ми також поділяємо думку, що поведінковий компонент реалізується через професійну ідентифікацію, професійне самовизначення, саморегуляцію, в результаті чого формується професійна позиція індивіда» [7].

Загалом, професійне самовизначення – це складний процес входження молодих людей у соціально-професійну структуру суспільства, який реалізується на особистісному рівні через ціннісний вибір варіантів свого майбутнього професійного розвитку [1]. Тут можна говорити про те, що цей феномен треба розглядати через особистісний розвиток, тобто набуття та здійснення індивідом своєї ціннісно-смісловної єдності.

Професійне самовизначення визначається особистим вибором і рішенням щодо обраної професійної сфери або кар'єрного шляху. Це процес, у якому особа визначає свої цілі, прагнення, уподобання та властивості, щоб обрати професію, яка відповідає її особистим і професійним потребам [16]. Характерним для професійного самовизначення є врахування внутрішніх факторів, таких як інтереси та цінності особистості, а також зовнішніх впливів, таких як соціокультурне середовище та можливості на ринку праці. Крім того, цей процес може бути динамічним і змінюватися відповідно до розвитку особистості та змін у професійному оточенні [13].

А. Бондар розглядає поняття професійного самовизначення студентів ЗВО як процес, під час якого студенти визначають власні професійні цілі, обирають спеціальності та сфери діяльності, які вони прагнуть опанувати у майбутньому. Цей процес охоплює розгляд і аналіз особистих інтересів, навичок, цінностей та життєвих цілей, щоб здійснити інформований та обдуманий вибір щодо кар'єрного шляху [2].

Отже, професійне самовизначення студентів у ЗВО обумовлене низкою ключових чинників. Основні з них включають:

- особистісні особливості (індивідуальні риси, які включають характер, інтереси, цінності та природні здібності, впливають на те, як студент визначає свою професійну траєкторію);
- сімейний вплив (сімейні цінності, очікування та підтримка);
- освітнє середовище (досвід навчання);
- економічні умови (врахування економічного аспекту під час вибору професії, оцінка можливостей заробітку та стабільності ринку праці в обраній галузі);
- інформаційну обізнаність про професію;
- професійну практику та стажування [2].

Емпіричну базу нашого дослідження становила вибірка з 33 респондентів віком від 17 до 19 років, що є студентами 1 курсу Національного університету «Острозька академія» та навчаються за спеціальністю «Журналістика». Опитування тривало впродовж січня 2024 року. Дослідження проводили онлайн на базі Google Форми.

Метою емпіричного дослідження було вивчити актуальні кар'єрні орієнтації студентів. Важливість вивчення кар'єрних орієнтацій у процесі професійного самовизначення студентів під час навчання у ЗВО полягає в тому, як зазначає Р. Каламаж, що «відсутність осмисленості, відрефлексованості своїх професійних диспозицій, установок, мотивації може призвести до двох крайніх поведінкових проявів під час входження до реальної професійної діяльності. З одного боку, може спостерігатися дезадаптованість молодого фахівця унаслідок розходження його кар'єрних орієнтацій з реальністю... З іншого боку, певні обмеження, невирішені проблеми на різних етапах професійного розвитку, якщо не стануть предметом рефлексії, можуть вирішуватися випадковим чином, або ж нагромаджуватися. З часом унаслідок адаптації молодий фахівець може сприймати їх уже просто як фон, й таким чином кількість обмежень, нагромаджених імпліцитно, можуть досягти критичного порогу». Автор вважає, що «кар'єрні орієнтації як важливий змістовий прояв професійної Я-концепції потребують комплексного осмислення поряд із загальними цілями життєдіяльності особистості як у контексті переваг, так і можливих проблем. Важливо проводити цілеспрямовану формувальну роботу з актуалізації психологічних механізмів самопізнання, самостійного планування та структурування майбутнього» [8].

Відтак, ми обрали для дослідження методик вивчення кар'єрних орієнтацій «Якорі кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. А. Чикер і В. Е. Винокурової), що дозволяє вивчити вісім типів кар'єрних орієнтацій особистості, типологію яких розробив Е. Шейн: професійна компетентність; менеджмент; автономія (незалежність); стабільність роботи та місця проживання; служіння; виклик; інтеграція стилів життя; підприємництво [12]. За допомогою цієї методики визначають провідну кар'єрну орієнтацію з

перелічених вище. Якщо жодна з орієнтацій не досягає рівня провідної (менше, як 5 балів із 10) – тоді можна зробити висновок, що кар'єра не посідає провідного місця в житті людини.

Середньогрупові результати опитування студентів за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна подано в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняння вираженості кар'єрних орієнтацій у студентів спеціальності «Журналістика»

Кар'єрна орієнтація	Вираженість орієнтації в балах (студенти 1 курсу)
Професійна компетентність	5,66
Менеджмент	6,12
Автономія (незалежність)	7,7
Стабільність роботи	7,06
Стабільність місця проживання	5,33
Служіння	8,6
Виклик	6,56
Інтеграція стилів життя	7,42
Підприємництво	6,7

Як бачимо, для студентів притаманні всі вісім кар'єрних орієнтацій, із яких найбільш вираженими є орієнтація на служіння (8,6 б.), а найменш вираженою – стабільність місця проживання (5,33 б.). Кар'єрна орієнтація на служіння обумовлена потребою в ефективній взаємодії з громадою та задоволенням її потреб. Водночас кар'єрна орієнтація передбачає не лише виконання обов'язків, а й позитивний внесок у розвиток спільності, що сприяє створенню здорового соціуму. Основна мета студентів, у яких виражена орієнтація на служіння, полягає в тому, щоб максимально ефективно використовувати свої таланти та досвід для досягнення важливої суспільної мети. До того ж кар'єрна орієнтація студентів на служіння є складником особистих цінностей, внутрішніх мотивацій, впливу сім'ї та соціального середовища, а також можливостей професійного росту, які надає навчання.

Найменш вираженою кар'єрною орієнтацією у студентів є стабільність місця проживання. На таку пріоритетність цієї орієнтації впливає декілька факторів. По-перше, російсько-українська війна спричинила загальну невизначеність щодо майбутнього, у студентів немає впевненості у можливості проживати тривалий час в одному місті. Така нестабільність спричиняє у студентів бажання гарантувати собі фізичну безпеку та зручні умови для життя. По-друге, економічна нестабільність, зокрема невизначеність у питаннях працевлаштування та можливостей для кар'єрного росту, може змушувати студентів бути готовими переїжджати в пошуках кращих можливостей. По-третє, сучасне суспільство стає дедалі більше глобальним, а студенти можуть шукати нові враження, навчальні програми за кордоном чи можливості для роботи в різних країнах. Переїзди можуть забезпечити їм можливість випробувати щось нове, розширити свій кругозір та збагатити особистий та професійний досвід.

Висновки та перспективи. Професійне самовизначення студентів є складним та багатогранним процесом, вплив на який здійснюється у багатьох напрямках. Одним із ключових чинників визначення професійного майбутнього є особисті інтереси та здібності. Навички та знання, які студенти здобувають під час навчання, визначають їхню готовність до вибору професійного шляху та успішної кар'єри. Врахування цінностей та цілей життя, кар'єрних орієнтацій стає важливим чинником під час формування професійних уявлень студентів. Крім того, активна різностороння підтримка (сім'я, батьки, викладачі та ін.) може надати студентам допомогу в прийнятті професійно важливих рішень.

За результатами емпіричного дослідження актуальних кар'єрних орієнтацій студентів, ми з'ясували, що для студентів нашої вибірки найбільш притаманною є орієнтація на служіння, що обумовлена сукупністю внутрішніх цінностей, економічних факторів та впливом суспільства, що формує їхнє уявлення про професійне майбутнє та власну роль у суспільстві. Узагальнюючи, професійне самовизначення студентів є результатом взаємодії різних факторів, і розуміння цих чинників є ключем до ефективного супроводу студентів у їхньому професійному розвитку.

Подальше дослідження цієї теми може відкрити багато перспектив та зробити вагомий внесок у розуміння процесів професійного самовизначення студентів у закладах вищої освіти. Можливі напрями нашого дослідження включають розгляд впливу розвитку технологій, штучного інтелекту та цифрових технологій на процеси самовизначення студентів у виборі професійного шляху; вивчення впливу емоційного стану, самооцінки та психологічного добробуту на процес професійного самовизначення; дослідження ефективності різних програм та ініціатив, спрямованих на підтримку студентів у виборі

професійного шляху; спостереження за змінами в процесі самовизначення на різних етапах академічного та професійного розвитку.

Література:

1. Арцишевська О. Сутнісний аналіз самовизначення людини. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. 2019. № 11. С. 9–12.
2. Боднар А. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки*. 2015. № 59. С. 49–55.
3. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство: український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*. Тернопільський національний економічний університет. Тернопіль, 2016. №4(38).
4. Гінзбург М. Р. Психологічний зміст особистісного самовизначення. *Питання психології*. 1994. № 3. С. 43–52.
5. Закатнов Д. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в дослідженнях науковців НАПН України. URL: https://www.researchgate.net/publication/348713183_PROBLEMI_PROFESIJNI_ORIENTACII_UCNIVSKOI_MOLODI_V_DOSLIDZENNAH_NAUKOVCIV_NAPN_UKRAINI.
6. Каламаж Р. В. Кар'єрні орієнтації майбутніх юристів як прояв професійної Я-концепції. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2009. Вип. 13.
7. Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів : навчально-методичний посібник. Острог: Вид-во НаУОА, 2015. 200 с.
8. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Острог, 2010. 487 с.
9. Карпенко З. С. Аксиопсихологічні закономірності професійного становлення особистості в період навчання у ВНЗ. *Детермінанти професіоналізації як умова розвитку освітнього простору суспільства*: збірник тез міжфакультетського круглого столу факультету психології Львівського університету / упоряд. М. П. Козирев. Львів : Ліга Прес, 2013. С. 69–71.
10. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В. І. Войтка*. Київ : Рад. школа, 1979. С. 19–32.
11. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2010. 38 с.
12. Методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі Е. Шейна, адаптація В. А. Чікер, В. Е. Вінокурова. URL: <https://studfile.net/preview/5200213/page/9/>.
13. Мотрук Р. В. Проблема професійного самовизначення особистості в психолого-педагогічній науці. *Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. Вип. 16, Ч. 1. С. 184–190.
14. Савчин М. В. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 344 с.
15. Становських З. Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 271 с.
16. Щербак І. М., Макаренко Н. В. Актуальні питання професійного самовизначення старшокласників в умовах соціально-економічної трансформації суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. №8(26). С. 213–217.
17. Super D., Bahn M.Y. *Occupational Psychology*. London: Tavistock. 1971.

References:

1. Artsyshevskaya, O. (2019). Essential analysis of human self-determination. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Philosophical sciences*, 11, 9–12. [in Ukrainian].
2. Bodnar, A. (2015). Peculiarities of professional self-determination of an individual at the stage of study at a university. *Proceedings*, 59, 49–55. [in Ukrainian].
3. Boryshevskiy, M. (2016). Self-awareness as a factor in the mental development of an individual. *Psychology and society: Ukrainian theoretical and methodological socio-humanitarian journal*, 4(38). [in Ukrainian].
4. Ginsburg, M. R. (1994). Psychological content of personal self-determination. *A question of psychology*, 3, 43–52. [in Ukrainian].
5. Zakatnov, D. Problems of professional orientation of school youth in the research of scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/348713183_PROBLEMI_PROFESIJNI_ORIENTACII_UCNIVSKOI_MOLODI_V_DOSLIDZENNAH_NAUKOVCIV_NAPN_UKRAINI. [in Ukrainian].
6. Kalamazh, R. V. (2009). Career orientations of future lawyers as a manifestation of professional self-concept. *Proceedings. Series "Psychology and pedagogy"*, 13. [in Ukrainian].
7. Kalamazh, R. V. (2015). Psychology of professional self-awareness of students: educational and methodological guide. Ostruh: Publishing House of the National University of Ostruh Academy. 200 s. [in Ukrainian].
8. Kalamazh, R. V. (2010). Psychology of the formation of the professional self-concept of future lawyers: dissertation ... Doctor of Sciences: 19.00.07. Ostruh. 487 s. [in Ukrainian].
9. Karpenko, Z. S. (2013). Axio-psychological regularities of the professional development of an individual during the period of study at a university. *Determinants of professionalization as a condition for the development of the*

educational space of society: a collection of theses between the cathedral round table of the faculty of psychology of LvDUVS; according to M.P. Kozyrev. Lviv: Liga Press, 69–71. [in Ukrainian].

10. Kostyuk, H. S. (1979). Education and mental development of students. In Psychological science, teacher, student. Kyiv: Rad. school, 19–32. [in Ukrainian].

11. Massanov, A. V. (2010). Psychological barriers in the professional self-determination of the individual: autoref. thesis for obtaining sciences degree of Doctor of Psychology Sciences: 19.00.07 “Pedagogical and age psychology”. Odesa. 38 s. [in Ukrainian].

12. The method of diagnosing value orientations in the career of E. Shein, adaptation of V. A. Chiker, V. E. Vinokourova. Retrieved from <https://studfile.net/preview/5200213/page:9/>. [in Ukrainian].

13. Motruk, R. V. (2011). The problem of professional self-determination of the individual in psychological and pedagogical science. *Philosophy, sociology, psychology*, 16(1), 184–190. [in Ukrainian].

14. Savchyn, M. V. (2020). General psychology: a study guide. Kyiv: Center “Academy”. 344 s. [in Ukrainian].

15. Stanovskikh, Z. L. (2016). Reflective components of professional self-determination of high school students: thesis.... candidate psych. science: 19.00.07. Kyiv. 271 s. [in Ukrainian].

16. Shcherbakova, I. M., & Makarenko, N. V. (2012). Current issues of professional self-determination of high school students in the conditions of socioeconomic transformation of society. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8(26), 213–217. [in Ukrainian].

17. Super, D., & Bahn, M. Y. (1971). Occupational Psychology. London: Tavistock.

**ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС**

Отримано: 15 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 20 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: karpenkozs@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-75-81

Karpenko Z. S. Mass military psychosis in contemporary Russia: the performative dimension of countermeasures. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 75–81.

УДК: 316.64 : 159.96.616

Zinoviia Karpenko,

DSc. in Psychological Sciences, Professor,

Professor at the Department of Theoretical and Practical Psychology,

“Lviv Polytechnic” National University

ORCID: 0000-0002-0747-2591

MASS MILITARY PSYCHOSIS IN CONTEMPORARY RUSSIA: THE PERFORMATIVE DIMENSION OF COUNTERMEASURES

The article examines how to counteract the mass militaristic psychosis (MMP) in modern Russia that is unfolded in discourses and narratives of the hostile media and is consistent with societal psyche intentions.

The study's purpose is to substantiate the methods (collective and individual) counteracting causes, manifestations and consequences of MMP in the aggressor country in the context of the performative approach in psychotherapy.

Research methods: analysis of everyday discourse and media content to identify leading intentions of ideological influence, including observation and comparative analysis of the effectiveness of various psychotherapeutic methods, and axiopsychological reinterpretation of some psychotherapeutic practices.

The results. The study revealed limited possibilities for implementing psychological education and encouraging critical thinking of the militaristic propaganda recipients. Instead, in the era of dominance of performance, when contemplation has been replaced with actions, the techniques of “emotional judo” become useful that introducing careful counterarguments to remove leaders – demagogues and dictators – from power and to apply real changes in life circumstances (primarily, to achieve Ukraine’s victory in the war). The forms of individual resistance to MMP, the imperial “rashism” ideology are derived from M. Seligman’s PERMA formula. This is an axio-psychological interpretation of its emotional, intellectual, communicative and physical (acts) components. The article considers types of shaming used by political bloggers due to the total influence of Internet communications and widely spread invective practices in media content. The features of limited shaming in counter-propaganda are described.

Conclusions. The antidote to MMP in the latest era of Meta-modernism means the performative exposition of its causes, manifestations and consequences to achieve real value transformation in the population affected by the imperial ideology. Axiopsychological reinterpretation of the positive psychological formula PERMA consists of the following steps: emotional rejection, reflexive criticism, value-orientation unity, reliance on a sense of dignity, defense of universal values and the will to defeat an existential enemy.

Keywords: mass militarist psychosis (MMP), “rashism”, Russian-Ukrainian war; public resistance, individual resistance, shaming, performative dimension, axiopsychological reinterpretation.

Карпенко Зіновія Степанівна,

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та практичної психології,

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID: 0000-0002-0747-2591

МАСОВИЙ МІЛІТАРИСТСЬКИЙ ПСИХОЗ У СУЧАСНІЙ РОСІЇ: ПЕРФОРМАТИВНИЙ ВИМІР ПРОТИДІЇ

Статтю присвячено способам протидії масовому мілітаристському психозу (ММП) у сучасній Росії, що розгортається в дискурсі та наративах ворожих медіа й узгоджується з інтенціями соціальної психіки.

Метою дослідження є обґрунтування способів протидії (колективної та індивідуальної) причинам, проявам і наслідкам ММП у країні-агресорі в контексті перформативного повороту у психотерапії.

Методи дослідження: аналіз повсякденного дискурсу та медіаконтенту для виокремлення провідних інтенцій ідеологічного впливу, включене спостереження й порівняльний аналіз ефективності різних психотерапевтичних методів, аксіопсихологічна реінтерпретація окремих психотерапевтичних практик.

Результати. Встановлено обмежені можливості психоедукації та спонукання до критичного мислення реципієнтів мілітаристської пропаганди. Натомість в епоху домінування перформансу – заміни споглядання дією – корисні прийоми «емоційного дзюдо» – обережного і дозованого введення контраргументів, усунення лідерів – демагогів і диктаторів – від влади, реальна зміна життєвих обставин (насамперед перемога України у війні). Форми індивідуального спротиву ММП, імперської ідеології рашизму виведено з формули PERMA М. Селігмана. Це аксіопсихологічне тлумачення її емоційного, інтелектуального, комунікативного і фізичного (вчинкового) компонентів. У зв’язку з тотальним впливом інтернет-комунікацій і поширенням інвективних практик у медіаконтенті розглянуто різновиди шеймінгу з боку політичних блогерів. Вказано на особливості застосування обмеженого шеймінгу в контрпропаганді.

Висновки. Протидія ММП в новітню епоху метамодерну полягає в перформативній експозиції його причин, проявів та наслідків, що приводить до реальної ціннісної трансформації ураженого імперською ідеологією населення. Аксіопсихологічна реінтерпретація позитивно-психологічної формули PERMA складається з кроків почуттєвого відкидання, рефлексивної критики, ціннісно-орієнтаційної єдності, опори на почуття гідності, відстоювання загальнолюдських цінностей і волі до перемоги над екзистенційним ворогом.

Ключові слова: масовий мілітаристський психоз (ММП), рашизм, російсько-українська війна, суспільний спротив, індивідуальний спротив, шеймінг, перформативний вимір, аксіопсихологічна реінтерпретація.

Problem statement. The full-scale Russian invasion to Ukrainian ethnically and institutionally recognized territories, in addition to aversive-invective emotional and behavioural reactions, caused in overwhelming part of Ukrainians a sense of the absurdity of what is happening, shock from the attacker's irrational interpretation of the motives of its brutal actions, as well as disappointment from unfulfilled hope to civil resistance, at least initially, of the aggressor state population against the war launched by the Kremlin imperialists against a "brotherly" country (as it is described in cunning narratives of the Russian authorities and mass media). Once again, it became clear that psychopathology is not only an extreme phenomenon of the individual psyche, but also a contextually inspired mass phenomenon of the societal psyche. This is especially relevant for countries oppressed by totalitarian regimes for a long time [5].

Review of recent research and publications. First of all, let us note that such a wide problem and review of the studies covering it require a full monograph. For now, we only state the key postulates as cornerstones from which the development of an axiotherapy concept of mass psychosis can begin.

In fact, the "psychosis" term is fairly conventional and unites a wide spectrum of disorders. According to Reber et al., the modern psychiatric nosology defines deeply incorrect assessment of reality as the main feature of these disorders; so that, a person makes incorrect conclusions about the surrounding reality, evaluates incorrectly his / her own thinking and perception and insists on these mistakes even facing with evidence to the contrary. Classic symptoms include delusions, hallucinations, regressive behaviour, inappropriate mood and mildly incoherent speech. The specialists distinguish bipolar disorder, short-term reactive psychosis, schizophrenia, organic mental disorders and some mood disorders [17].

The ICD-11 describes personality disorders as severe violations of an individual's characterological constitution and behaviour [10]. DSM-5 defines personality disorders as persistent, rigid long-lasting patterns that cause significant distress or impairment and that are not a result of specific substance use or another medical condition. In particular, in DSM-5, personality disorders are divided into 3 clusters: A – paranoid, schizoid, schizotypal; B – antisocial, borderline, hysterical, narcissistic; C – avoidant, dependent and obsessive-compulsive [6; 16].

We do not discuss here possible modernizations of both classifications or analyse advantages and disadvantages of each of them. Let us highlight the main idea: according to the *holistic principle* of the organization of a human being and his / her mental functioning [21], a personality is a molar unit (indivisible whole) of society, and in turn, meaning is a molar unit of a personality, so that a value is, accordingly, a unit of the social psyche. Both, personal meanings and social values are organized hierarchically (subordinately) and sequentially (coordinately). The logical conclusion is: types of an individual's mental disorders (individual psychoses) have meaning analogues in the societal psyche (mass or collective psychoses) in a form of value pathology.

M. Kets de Vries, a modern researcher in mass psychoses, [13] relies on these implicit assumptions when he continues research on mass social phenomena after such authoritative predecessors as G. Le Bon [14] and G. Tarde [20]. Meanwhile, an academic definitions of mass psychosis is absent. Today's popular Wikipedia considers mass psychosis as a mental epidemic, based on people's tendency to imitate and to be susceptible to suggestion. Mass psychosis affects a group of people, so that group participants lose their normal ability to reason and become obsessed with something [15].

Traditionally, the studies on mass psychoses are based on the existing classification of mental disorders, extrapolating symptoms, mechanisms of occurrence and development, and in some cases, means of coping with group behaviour. Thus, F. N. Iliassov applies a *clinical approach* and examines the history and practice of Bolshevism as an alternation of different phases of manic-depressive disorder that affected the population living on the territory of the former Russian Empire, later the Soviet Union, until its collapse during Gorbachev's "perestroika" [11]. However, most studies of mass psychosis still adhere to *psychoanalytic interpretation* of its phenomena, such as projective identification, (counter)transference, regression, idealization and devaluation, the influence of an overvalued object – a demagogic leader, etc. *Existentialists* say that a frustrated need for a life meaning, anomie is the breeding ground for mass psychosis. According to *social constructivism*, the lack of "guiding myths" that would organize and direct the behaviour of large groups of people towards common goals and consolidated defence of common values causes a need for a charismatic leader-demagogue capable of producing populist narratives for a "topic of the day".

The Covid-19 epidemic brought attention to the phenomenon of mass psychosis. Numerous scientific conferences, public debates, confidential investigations dedicated to panic moods were held all over the world;

paranoid versions of a virus artificial origin appeared, as well as persecutions / punishments of perpetrators. In contrast to this, a movement appeared to devalue the newest epidemiological threat, which slowed down the pace of vaccination [2; 19].

The study purpose is to outline possible counteracting the mass psychosis causes and consequences in the context of the current performative approach in psychotherapy, generated by globalization and the use of information-communication technologies.

Qualitative **methods** were used in the study: the analyses of everyday discourse and media content to determine leading intentions (hidden motives) of social behaviour in communities, as well as included observation and comparative analysis of the effectiveness of various psychotherapeutic methods.

Presenting the main material. Each of these approaches mostly focuses on the signs and causes of the phenomenon, but experiences difficulties when tries to extrapolate the personal psychotherapy methods to the psychotherapy of society as a whole. Psychological education, changing the worldview of mass-madness infected communities by their convictions with logically ordered and fact-based arguments is rejected by the influence addressees (“You are lying!”). It would seem that there are unlimited opportunities for finding reliable information and critically evaluating different points of view in the era of hawk-eyed information technologies. However, the perceptual filter constructed by propaganda (by Russian one, in this case) does not pass meanings that do not agree with the axiological matrix inspired by it, and therefore any conversational psychotherapy of large groups and communities is unable to break through the protections of subconsciously learned ideology.

In this regard, some specific tips for countering social delusions may be helpful. For example, the so-called “emotional judo”, designed to sow doubts about the validity of certain people’s beliefs. To arise these doubts, it is necessary to show the consequences of people’s behaviour. People need to understand what will happen to them if they continue on the path they are on. Whatever counterarguments are put forward; they need to be introduced very subtly. Direct disagreement with their opinion will be useless. In fact, pointing out an error will only strengthen their defences. Instead, when interacting with them, realistic information – as opposed to the false information they are given – should be brought into the discussion in a non-intrusive way, which will allow them to weaken their resistance. In many cases, humour can be a very effective tool to counter any kind of propaganda.

Another important step compensating the mass psychosis is *removal of demagogic leaders* from power and influence. In fact, their elimination will itself be a form of healing. In our case, when the closest associates of V.V. Putin are overthrown, it will begin to lift the mass psychosis spell. However, this is not enough. People who are under the spell of a leader – a demagogue and a dictator should be re-educated. An accepted deception is a consequence of one’s own psychological protection against pain and disappointment because the most progressive and developed part of the world does not want to return to its imperialist past, has made its choice in favour of democracy, but not authoritarianism; multiculturalism, but not the supremacy of one nation on the other; the humanistic orientation of technological innovations, rather than obscurantism and unrestrained militarization, etc. If Russian people support the second of the above alternatives, then they need to falsify reality (“It is NATO and its satellite Ukraine that forced Russia to defend itself. Russia will never attack first!”). Here, conviction alone is not enough.

The most important thing is to *change the circumstances* that led to false beliefs. Reducing inequality of any nature – economic, ethnic or gender – is very helpful in preventing the mass psychotic ideas from coming to the fore. Everyone knows that in modern Russia there is a gap between the incomes, rights, privileges, conditions and quality of life of different population groups. It is easier to control people who are poor, disenfranchised, poorly educated and isolated from broad communications by infusing them with ideas of a special mission, a unique path and a leading role in a hostile, corrupt world: “We will make everybody to respect Russia!”. If there are no grounds for such respect, then, according to this logic, others should fear Russian. Hence the permanent threats to use nuclear weapons, to transform one’s envy of the more successful into a vengeful desire to kill, rape, steal, triumphing from the temporary compensation of one’s own inferiority.

The given examples of mass psychosis combating illustrate a performative approach in psychotherapy, consistent with the emerging era of Metamodernism, which means replacing contemplation with actions, in the process of which a personality experiences “liminality”, and by achieving it, he / she achieve an internal value transformation [3; 9]. Even without knowledge of this methodological trend, the common-sense conclusions contain a radical condition for overcoming the mass militaristic psychosis that prevailed in Russia: only *the victory of Ukraine* in the war unleashed by them can bring Russian state and society to its senses. The above methods, as well as many others not presented in this publication, are valid, but often palliative. Military victory is a necessary axiological “surgery” for those affected by mass psychosis, when axiological therapy in its deep-dynamic, top-existential, interactive-discursive dimensions reveals its powerlessness.

If we say about individual resistance to mass psychosis, then defence mechanisms, such as denying that mass psychosis can master an individual, are counterproductive. It is clear that the denial of reality is precisely a symptom of individual susceptibility to mass madness, and not an escape and a salvation from it; moreover:

denial is by no means opposition. Each psychotherapy approach offers its own coping strategies in critical situations. Defence in the form of denial belongs to psychoanalysis, but psychoanalysis points to sublimation and compensation as productive forms of self-mastery and control over the environment.

Let us try to reconstruct the achievements of positive psychology, initiated by M. Seligman, in order to deduce from them, for example, forms of resistance to mass psychosis. The well-known conceptual formula of the scientist – PERMA configured from the first letters: positive emotions, engagement, positive relationships, meaning, accomplishments – describe an individual's subjective well-being and components of his / her happiness [18]. T. Ben-Shahar transformed this formula into a unity of five indicators: physical, intellectual, communicative (in relationships), emotional and spiritual well-being [7], which resonates with the author's principle of integral subjectivity [3].

Transforming these concepts into the context of the current situation and standing on a reflexive position of the enemy state citizens, we can identify the following forms of resistance to the mass militaristic psychosis in Russia, richly flavoured with imperial ideology – the so-called “rashism”:

1. *Emotional resistance* – rejection of xenophobic postulates, chauvinistic instructions and crimes against humanity (anger, hatred, disgust, etc.);

2. *Intellectual resistance* – critical thinking, the condition of comprehensive awareness of the state of affairs in one's own state, the world, at the area of hostilities; it requires extensive ethno-cultural and political-legal erudition in order to debunk destructive mythologies, fakes and ambiguous (conflict) meanings;

3. *Communicative resistance* – value-orientation solidarity with like-minded people, joining a group of resistance to the dictatorship, organizing mass anti-war actions, etc.;

4. *Spiritual resistance* – in a sense of aspiration towards the transcendent existence of a personality in a global dimension, it means finding answers to the questions: “Do I live to impose my will on others and force them to obey?”, “Do authoritarianism, despotism contribute more to my self-realization than democracy?”, “Is my vocation to play by the rules imposed on me or to take the initiative along with assuming certain obligations, to meet challenges, using chances?”;

5. *Physical (acting) resistance* – struggle (overt and underground); the first – under the condition of thorough preliminary preparation, taking into account various risks, to resort to variable protective measures if necessary. A radical example can be the propaganda and military raids of the Russian Volunteer Corps and the Legion of Freedom in the frontline regions of Russia. A passive example of struggle is the flight of conscript-aged persons abroad in order to avoid participation in the Russian-Ukrainian war on the aggressor's side.

We should note that the insufficient positive psychological elaboration by an individual of the mental map of events, his / her attitude to them, uncritical assessment of capabilities of his / her influence on the state, his / her community or any other PERMA component weakens the effect of other components on mass psychosis resistance.

As for Internet influence on citizens' political consciousness, directing such consciousness into the desired direction by certain political actors, it deserves special attention. The illusion of a conscious political choice by media message recipients is created through a purposeful (often biased) selection of facts, the replacement of an objective, honest event description with their subjective versions and with narratives with clearly emphasized ideological intentions. An important role in this process is played by politically engaged bloggers, whose influence on ideological settings at least equal, if not exceeds, that of television.

In particular, shaming is a formidable tool of a manipulative, propagandistic, uncompromisingly evaluative nature. It means a discriminatory practice that consists in criticizing, ridiculing, humiliating people for something that is perceived as a flaw, something indecent or shameful [12]. The psychological and historical rationale for invective practice in the context of everyday and extreme existence in war conditions is given in the article by S. D. Lytvyn-Kindratyuk [4]; the author sees her task in a more applied aspect.

The term “shaming” is derived from the English word “shame”. It is interesting that the similar-sounding Ukrainian word “shelma” is used to characterize a clever, cunning person, and “shelmuvati” is used to express condemnation, to slander, to brand with shame, to accuse of dishonesty.

Therefore, political media shaming focuses on mistakes, miscalculations, immoral acts, character defects, addictions, dubious passions, etc. of people in power, authorities, leaders of political forces and public opinion, which they try to hide, with the implicit aim of causing damage (often irreparable) to their business and moral reputation [1]. At the same time, the publicly articulated goals are to “bring to light” various types of “evildoers”: “swindlers”, “thieves”, “rascals”, “populist liars”, “traitors” etc. by publicizing facts, hitherto unknown information about certain events, deeds, character traits, etc. Thus, political bloggers assume the function of strict social control over the political elite's activities and lifestyle, positioning themselves as fighters for justice and democracy.

We should note the dual usage of the “shaming” term. In a broad sense, shaming refers to a wide spectrum of collective ideas regulating various spheres of human life. Thus, we can distinguish between: bullying – a systematic manifestation of violence aimed at humiliating a victim; mobbing – harassing an employee at

the workplace; gaslighting – manipulation aimed at making an interlocutor doubt his / her mental normality; trolling – provoking an opponent to an excessive emotional (stressful) reaction, psychological intoxication; body-shaming – making fun of an individual's appearance that do not match fashionable standards of beauty; slat-shaming – criticism, most often of women, for sexual emancipation; hating – statements and actions motivated by hatred of an opponent etc.

An important feature of shaming, in its narrow sense, is finding the information about actions of an influential public figure that indicates that he / she has violated the law and moral norms, but he / she maintain and even strengthen his / her power, authority, gain fame or acquire fortune [8]. The noble, publicly articulated goal of such shaming is to debunk the inflated authorities of those who have become an idol for generations or a standard for imitation, to undermine or destroy their reputation. The hidden goal is to position the media message author as an expert (or even a judge) in the inappropriate behaviour of a media personality mentioned in the media message.

The diametrically opposite examples of political media shaming exist in the patriotic spectrum of Ukrainian bloggers: on the one hand, S. Poyarkov, A. Babchenko, S. Sternenko, M. Oleshko (shaming in the broadest sense) and on the other, D. Bigus, Yu. Butusov, B. Bereza, M. Tkach, D. Chekalkin (shaming in the narrow sense).

The first category of political bloggers uses various shaming of political figures whose self-presentation and rhetoric contradict to their real actions. Any means are used to defame and slander these people: mockery, distortion, labelling, threats, devaluation, which are abundantly strung on certain reliable facts, forming an offensive denunciation frame for a certain value content.

The second category of political bloggers bases their messages on insider information, confidential sources and their own journalistic investigation that contain convincing evidence and arguments and lead media content consumers to independent conclusions, albeit conditioned by the content and logic of the presented materials.

The political video blogs of T. Berezovets, V. Portnikov, D. Kazanskyi and O. Kushnar are examples of a weighted expert-value position combining the professional presentation of important current information with its objective analysis and a patriotic civic position. Such a position is especially valuable during the war, when the need to fight with a united front for victory over the aggressor is combined with the need to combat corruption, primarily in arms procurement, for deployment of own production in Ukraine, the army supply etc.

Conclusions. The performative exposition of the causes, manifestations and consequences of mass militaristic psychosis in modern Russia debunks the imperial ideology of great power chauvinism, the aggression justification in order to preserve the criminal dictatorial regime of V. V. Putin. The means of such exposition are: photo and video materials, eyewitness accounts on the occupying army crimes, excursions to the plundered cities and villages of Ukraine. However, the most effective means of healing from mass psychosis would be: participation of prisoners in liquidation of destructions caused by aggression, involvement of the Russia civilian population in the post-war reconstruction of Ukrainian infrastructure, payment of reparations, etc. Only such active (performative) axiotherapy of large Russian groups will enable them to come to repentance and moral catharsis.

The logical psychotechnical steps of individual resistance to mass psychosis from the positive psychology perspective reconstructed by the author's vision is the following: emotional rejection, reflective criticism, value-oriented unity, reliance on a sense of dignity as opposed to selfishness, envy, superiority, etc., struggle to defence the universal human values and will to victory over the existential enemy.

The blogger segment of the Internet media plays an important role in counteracting the consequences of delusional ideas and invective practices of the modern Russia media. In general, only an honest, socially responsible blogosphere can serve as an example of a respectful attitude towards media consumers, encouraging them to think, elaborate reflections and correct generalizations about the causes and consequences of covered events, while avoiding overt or veiled shaming of the authorities, political actors, etc.

Bibliography:

1. Діса О., Чумак А. Психологічні особливості застосування ненормативної лексики у міжособистісній комунікації. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 6–87.
2. Дробот О. В. Психологічні прояви масової пандемічної свідомості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2021. № 13. С. 10–14.
3. Карпенко З. С. Культурно-історичні моделі верифікації ефективності психотерапії. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 97–112.
4. Литвин-Кіндратюк С. Д. Практики інвективи в контексті повсякденного та екстремального існування в умовах війни. *Габітус*. Вип. 47. 2023. С. 188–193.
5. Парахонський Б., Яворська Г. *Онтологія війни і миру: безпека, стратегія, смисли*: монографія. Київ: НІСД, 2019. 560 с.

6. Спицька Л. В. Психічні розлади особистості: сучасний стан постановки проблеми. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА. 2023. № 16. С. 84–89.
7. Ben-Shahar T. *Happiness Studies: An Introduction*. N. Y.: Palgrave Macmillan, Cham, 2021. 132 p. DOI: 10.1007/978-3-030-64869-5_7.
8. Franklin J. C. Human Rights Naming and Shaming: International and Domestic Processes. In: Friman, H.R. (eds). *The Politics of Leverage in International Relations. Palgrave Studies in International Relations Series*. London: Palgrave Macmillan, 2015. P. 43–60.
9. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism. *Anthropoetics: The electronic Journal of Generative Anthropology*. 2000–2001. Vol. 6 (2). P. 1–17. URL: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19978873/351370576/name/Performatism,+or+the+End+of+Postmodernism.pdf>.
10. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. 2023. URL: <https://icd.who.int/en>.
11. Iliassov F. N. Bolshevism: Norm or Deviation? *Herald of the Russian Academy of Sciences*. 1996. Vol. 66. № 1. P. 54–61.
12. Johnson S. Regulation by Shaming: Deterrence Effects of Publicizing Violations of Workplace Safety and Health Laws. *American Economic Review*. 2020. 110 (6). P. 1866–1904.
13. Kets de Vries M. Living in a Psychotic Age. *INSEAD Working Paper*. No. 2022/50/EFE. 28 p. URL: <https://ssrn.com/abstract=4267250>.
14. Le Bon G. *La Psychologie du socialisme*. Paris, 1984. 418 p.
15. Mass psychogenic illness. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mass_psychogenic_illness.
16. Personality Disorders. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. American Psychiatric Association. 2013. 992 p.
17. Reber A., Allen R. & Reber E. *The Penguin Dictionary of Psychology*. N. Y. : Penguin Books. 2009. 904 p.
18. Seligman M. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. N. Y. : Free Press, 1990. 320 p.
19. Solomon D., Bucala R., Kaplan M., Nigrovic P. The “Infodemic” of COVID-19. *Arthritis Rheumatol*. 2020. Vol. 72. P. 806–1808.
20. Tarde G. *Les Lois De L'imitation: Étude Sociologique*. Paris : Nabu Press, 2010. 458 p.
21. Wilber K. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston : Shambhala, 2000. 320 p.

References:

1. Dysa O., Chumak A. Psykholohichni osoblyvosti zastosuvannya nenormatyvnoi leksyky u mizhosobystisnii komunikatsii. [Psychological features of the use of profanity in interpersonal communication] *Psykholohichni perspektyvy*. 2022. Vyp. 39. S. 6–87.
2. Drobot O. V. Psykholohichni proiavy masovoi pandemichnoi svidomosti. [Psychological manifestations of mass pandemic consciousness.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia» : naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, cherven 2021. № 13. S. 10–14.
3. Karpenko Z. S. Kulturno-istorychni modeli veryfikatsii efektyvnosti psykhoterapii. [Cultural and historical models of verification of effectiveness of psychotherapy.] *Psykholohiia i suspilstvo*. 2022. № 2. S. 97–112.
4. Lytvyn-Kindratiuk S. D. Praktyky invektyvy v konteksti povsiakdennoho ta ekstremalnoho isnuvannya v umovakh viiny. [Practices of investive in the context of everyday and extreme existence in the conditions of war.] *Habitus*. Vyp. 47. 2023. S. 188–193.
5. Parakhonskyi B., Yavorska H. Ontolohiia viiny i myru: bezpeka, stratehiia, smysly : monohrafiia. [Ontology of war and peace: security, strategy, meanings: monograph] Kyiv : NISD, 2019. 560 s.
6. Spytyska L. V. Psykhichni rozlady osobystosti: suchasnyi stan postanovky problemy. [Mental personality disorders: the current state of the problem.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia» : naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA. 2023. № 16. S. 84–89.
7. Ben-Shahar T. *Happiness Studies: An Introduction*. N. Y.: Palgrave Macmillan, Cham, 2021. 132 p. DOI: 10.1007/978-3-030-64869-5_7.
8. Franklin J. C. Human Rights Naming and Shaming: International and Domestic Processes. In: Friman, H.R. (eds). *The Politics of Leverage in International Relations. Palgrave Studies in International Relations Series*. London: Palgrave Macmillan, 2015. P. 43–60.
9. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism. *Anthropoetics: The electronic Journal of Generative Anthropology*. 2000–2001. Vol. 6 (2). P. 1–17. URL: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19978873/351370576/name/Performatism,+or+the+End+of+Postmodernism.pdf>.
10. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. 2023. URL: <https://icd.who.int/en>.
11. Iliassov F. N. Bolshevism: Norm or Deviation? *Herald of the Russian Academy of Sciences*. 1996. Vol. 66. № 1. P. 54–61.
12. Johnson S. Regulation by Shaming: Deterrence Effects of Publicizing Violations of Workplace Safety and Health Laws. *American Economic Review*. 2020. 110 (6). P. 1866–1904.
13. Kets de Vries M. Living in a Psychotic Age. *INSEAD Working Paper*. No. 2022/50/EFE. 28 p. URL: <https://ssrn.com/abstract=4267250>.

14. Le Bon G. *La Psychologie du socialisme*. Paris, 1984. 418 p.
15. Mass psychogenic illness. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Mass_psychogenic_illness.
16. Personality Disorders. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. American Psychiatric Association. 2013. 992 p.
17. Reber A., Allen R. & Reber E. *The Penguin Dictionary of Psychology*. N. Y. : Penguin Books. 2009. 904 p.
18. Seligman M. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. N. Y. : Free Press, 1990. 320 p.
19. Solomon D., Bucala R., Kaplan M., Nigrovic P. The “Infodemic” of COVID-19. *Arthritis Rheumatol*. 2020. Vol. 72. P. 806–1808.
20. Tarde G. *Les Lois De L'imitation: Étude Sociologique*. Paris : Nabu Press, 2010. 458 p.
21. Wilber K. *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston : Shambhala, 2000. 320 p.

Отримано: 14 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 20 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: lilia.korol@oa.edu.ua

catherine.blaya@univ-cotedazur.fr

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-82-89

Король Л. Д., Блая К. Феномен кіберхейту: аналіз концептуальних підходів та емпіричних розвідок кіберхейту в молодіжному середовищі Франції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 82–89.

УДК: 159.922.4

Король Лілія Дмитрівна,

кандидатка психологічних наук,

доцентка кафедри міжнародної мовної комунікації Національного університету «Острозька академія», афілійована дослідниця Інституту досліджень міграції, різноманіття та добробуту університету Мальмо (Швеція), дослідниця Центру досліджень міграції та суспільства університету Кот-д'Азур (Франція)
ORCID: 0000-0002-6434-0982

Блая Катрін,

докторка педагогічних наук, професорка,

професорка педагогічних наук та соціології освіти університету Кот-д'Азур (Франція), директорка Національного Інституту вищої освіти та викладання Академії Ніци (Франція), дослідниця Центру досліджень міграції та суспільства університету Кот-д'Азур (Франція)
ORCID: 0000-0002-2147-5094

ФЕНОМЕН КІБЕРХЕЙТУ:

АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ТА ЕМПІРИЧНИХ РОЗВІДОК КІБЕРХЕЙТУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ФРАНЦІЇ

У статті проаналізовано зміст та сутність феномену кіберхейту, а також подано синтез концептуальних підходів та емпіричних досліджень кіберхейту у молодіжному середовищі Франції. Розглянуто поширеність кіберхейту серед підлітків Франції та різновиди участі молоді у ситуаціях кіберхейту, зокрема піддавання впливу кіберхейту, віктимізація внаслідок кіберхейту та агресія кіберхейту. Основна увага зосереджена на аналізі та характеристиці факторів, що детермінують роль молоді у ситуаціях кіберхейту. Проаналізовані емпіричні дані міжнародного дослідження кіберхейту серед сучасної молоді, зокрема в контексті Франції.

Ключові слова: кіберхейт, кіберагресія, віртуальний простір, молодь, дискримінація, ксенофобія, віктимізація.

Lilia Korol,

PhD in Educational and Developmental Psychology,

Associate Professor at the International Communication Department,
The National University of Ostroh Academy,

Affiliated Researcher at Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), Malmö University (Sweden),
Researcher at the Migration and Society Research Unit (URMIS), UMR CNRS 8245-IRD 205), Université Côte d'Azur (France)
ORCID: 0000-0002-6434-0982

Catherine Blaya,

PhD in Social Sciences with a specialization in Sociology of Education,

Doctor of Habilitation to Supervise Research (HDR) in Educational Sciences,
(Full) Professor of Education Sciences at the University of the Côte d'Azur (France),

Director of the National Higher Institute of Teaching and Education of the Academy of Nice (France),
Member of the Migration and Society Research Unit (URMIS) (UMR CNRS 8245-IRD 205), Université Côte d'Azur (France)
ORCID: 0000-0002-2147-5094

THE PHENOMENON OF CYBERHATE:

ANALYSIS OF CONCEPTUAL APPROACHES AND EMPIRICAL FINDINGS OF YOUTH'S CYBERHATE EXPERIENCES IN FRANCE

The article presents an analysis of the content and essence of the phenomenon of cyberhate as well as the synthesis of the conceptual approaches and empirical findings of youth's cyberhate experiences in France. Specifically, we explore recent developments and conclusions of research on cyberhate and the involvement of young people as exposed, victims, or perpetrators in France to determine the current state of knowledge. We focus on the prevalence of online hate experiences among adolescents, including cyberhate exposure, victimization, and perpetration. Moreover, we analyze whether the youth's socio-demographic characteristics and individual-level variables appear to be influential in the context of the youth's cyberhate experiences. We present recent studies in France showing that young people of ethnic minority backgrounds as well as those who display low life satisfaction are at higher risk of becoming victims of cyberhate. In addition, our overview suggests that cyberhate perpetrators frequently report being insulted and bullied at school and suffer from online

victimization. At the same time, cyberhate perpetration is also shown to be strongly linked with time spent online, belonging to deviant youth groups, and adopting positive attitudes towards violence and racism. Furthermore, we analyze recent empirical findings concerning a wide range of online contextual and environmental factors in youth's involvement in cyberhate utilizing two theoretical perspectives of routine activity and problem behavior theories. We conclude by discussing the implications of empirical research for practitioners and intervention strategies aimed to prevent and address cyberhate and create a safer and more inclusive online environment.

Keywords: cyberhate, cyberaggression, online space, youth, discrimination, xenophobia, victimization.

Постановка проблеми. Зі зростанням доступу до персональних комп'ютерів та електронних гаджетів у Європі та світі загалом молодь із кожним роком проводить все більше часу у віртуальному просторі. Зокрема, за останніми даними, наданими відділом статистичних досліджень у Франції (Statista, 2022), близько 99% молоді у віці 12–17 років має доступ до Інтернету вдома і 100% активно користуються ним щодня. Крім того, приблизно 85% підлітків віком від 12 до 17 років мають доступ до Інтернету на своїх смартфонах, проводячи в середньому 15 годин на тиждень онлайн і близько двох годин на день у соціальних мережах. Ба більше, останнє опитування *Junior Connect*, проведене соціологічним агентством IPSOS у Франції, показало, що якщо 13–19-річна молодь проводить понад 15 годин на тиждень в Інтернеті, то їхні 7–12-річні однолітки приділяють цій діяльності не менше 6 годин. Опитування також виявило, що 69% респондентів володіють планшетами з відеоіграми, а найпопулярнішими онлайн-платформами соціальних мереж серед молоді є YouTube (79%), Facebook (77%) та Snapchat (57%). Водночас варто зауважити, що таке часте використання Інтернету та активне спілкування в соціальних мережах не позбавлене ризиків та може наражати молодь на різноманітні небезпеки у віртуальному просторі, зокрема небезпеку кіберхейту.

Кіберхейт становить значну загрозу формуванню та становленню особистості молодої людини та привертає увагу сучасних дослідників у різних країнах світу, зокрема Франції. Саме потреба глибше вивчити змістовну сутність феномену кіберхейту, зрозуміти основні детермінанти участі підлітків у цьому різновиді кіберагресії, а також розробити практичні рекомендації щодо запобігання та протидії кіберхейту у молодіжному середовищі актуалізують тему запропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен кіберхейту є новим для української психологічної науки, чим, власне, і можна пояснити відсутність ґрунтовних досліджень у цьому напрямі. У контексті запропонованої проблематики варто згадати праці закордонних вчених, а саме дослідження С. Audrin, М. Bedrova, С. Blaya, М. Celuch, М. Costello, V. Daskalou, М. Fartoukh, К. Flora, М. Gámez-Guadix, А. Görzig, J. Hawdon, E. Holkeri, Y. Kwon, Н. Machackova, E. Maziridou, А. Mazzone, М. Näsi, А. Oksanen, P. Räsänen, R. Sittichai, G. Skrzypiec, D. Smahel, E. Staksrud, S. Wachs, M. F. Wright тощо. У проаналізованій нами науковій літературі кіберхейт як комплексний психологічний феномен не є детально вивченим, відсутніми є також спроби операціоналізації цього поняття у контексті української психологічної парадигми. Водночас, недостатнім є розуміння сутнісної природи кіберхейту, його різновидів, а також факторів та детермінантів участі підлітків у кіберхейті. Відтак, недостатня операціоналізація феномену кіберхейту в українській психології, а також фрагментарність її теоретичного та практичного осмислення може бути обґрунтуванням її ґрунтового дослідження, особливо у контексті педагогічної та вікової психології.

Метою статті є спроба представити аналіз стану вивчення теоретико-методологічних основ феномену кіберхейту у працях закордонних вчених та висвітлити основні здобутки емпіричних досліджень кіберхейту серед сучасної молоді, зокрема у контексті Франції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кіберхейт (англ. *cyberhate*) розглядається як форма онлайн-ксенофобії та онлайн-дискримінації, що базується на дискредитуванні, приниженні та провокуванні насильства стосовно певних соціальних груп та/або їх окремих представників в онлайн-просторі на основі притаманних чи приписаних їм характеристик, зокрема раси, національності, мови, релігії, сексуальної орієнтації, гендерної ідентичності тощо [3; 4; 5; 49]. Кіберхейт також інтерпретується як різновид кіберагресії, що здійснюється в Інтернеті та за допомогою різноманітних інформаційних та комунікаційних технологій. Мова ненависті (ворожнечі), у свою чергу, визначається як будь-яка форма висловлювання, що поширює, підбурює, пропагує або виправдовує ненависть, дискримінацію, ксенофобію та інші форми ненависті, що базуються на інтолерантності та нетерпимості (Council of Europe, 2018). Кіберхейтом також можна вважати поширення ненависті (ворожнечі) за допомогою електронних засобів зв'язку, що 1) провокує насильство у відповідь; 2) кривдить тих, на кого вона спрямована; 3) викликає образу у тих, хто це чує / бачить; 4) містить принизливі порівняння та епітети, що негативно впливають та руйнують соціальні стосунки у суспільстві [6; 7; 8].

Хоча феномен кіберхейту тісно пов'язаний із феноменом кібербулінгу, варто все ж таки зауважити, що ці поняття не є тотожними та мають низку суттєвих відмінностей. На відміну від кібербулінгу, об'єктом кіберхейту стає колективна ідентичність. Навіть коли об'єктом кіберхейту стають окремі особистості, ця форма кіберагресії ґрунтується на міжгруповій ворожнечі, упередженнях та інтолерантності. Кібер-

хейт може включати різні типи контенту, як текстовий, так і аудіовізуальний, що виражають антагоністичне ставлення стосовно окремих осіб і окремих груп людей на основі їх етнічного чи національного походження, релігії, мови спілкування, раси, кольору шкіри тощо (Council of Europe additional protocol to cybercriminality of the 28th of January 2003, art. 2–1). Водночас, кібербулінг визначають як онлайн-атаки на особистість (за допомогою гаджетів), що відбуваються протягом тривалого періоду часу та спрямовуються, як правило, на окремих осіб у контексті певної спільноти, наприклад, школи чи групи однолітків [39; 41]. Основними характеристиками кібербулінгу є повторювальна дія та дисбаланс сил між булером і жертвою [2].

У контексті запропонованого дослідження кіберхейтом вважатимемо всі можливі форми онлайн-вираження ненависті (текст, зображення, відео, картинки, графічні зображення тощо), метою яких є принизити, висміяти чи дискримінувати людину чи групу людей на основі притаманних або приписаних етнічних, релігійних чи національних характеристик. У запропонованій статті ми використовуватимемо три різновиди досвіду, пов'язаного із феноменом кіберхейту, із якими молодь може стикатися в інтернет-просторі, зокрема:

- **піддавання впливу кіберхейту** (англ. *cyberhate exposure*) – коли люди бачать або чують онлайн-контент, що пропагує ненависть, але не обов'язково є жертвами чи почуваються жертвами цього онлайн-контенту ненависті;

- **віктимізація внаслідок кіберхейту** (англ. *cyberhate victimization*) – коли люди є жертвами та почуваються віктимізованими внаслідок онлайн-контенту, що пропагує ненависть;

- **агресія кіберхейту** (англ. *cyberhate aggression*) – коли люди створюють, посягають та розповсюджують онлайн-контент, що пропагує ненависть.

Поширеність кіберхейту в молодіжному середовищі Франції. Нещодавні дослідження у Франції свідчать про те, що досвід кіберхейту є досить поширеним серед молодих людей різних вікових груп [7; 34]. Зокрема, у своєму дослідженні серед учнів середньої школи віком 12–20 років у Франції (N=1889), вчені С. Vlaya та С. Audrin [7] показали, що 43,3% опитаної молоді повідомили, що вони стикалися з онлайн-контентом кіберхейту впродовж останніх шести місяців. Крім того, це дослідження показало, що приблизно кожен десятий учень (10%) зазначив, що став жертвою кіберхейту через свій мобільний телефон або соціальні мережі, тоді як 5% учнів визнали, що вони вчиняли кіберхейт шляхом публікації або поширення ненависницького онлайн-контенту.

Схожі дані були опубліковані у нещодавньому звіті *EU Kids Online* стосовно досвіду кіберхейту серед підлітків віком від 11 до 17 років. Цей звіт продемонстрував, що 21% підлітків у Франції (N=759) стикалися з контентом кіберхейту в Інтернеті упродовж минулих 12 місяців [34]. Крім того, звіт також показав, що 4% французьких підлітків зазначили, що отримували дискримінативні та принизливі повідомлення чи коментарі в Інтернеті (віктимізація внаслідок кіберхейту), а 2% повідомили, що самі створювали, надсилали та поширювали контент кіберхейту (агресія кіберхейту). Ба більше, інше дослідження серед молодих людей віком від 18 до 26 років із шести країн, включно з Францією [10], виявило, що приблизно 54% французьких респондентів (N=907) мали негативний досвід принаймні однієї онлайн-атаки упродовж минулих 3 місяців і 9% визнали, що створювали матеріали, які пропагують ненависть та дискримінацію в Інтернеті. Отже, підсумовуючи результати висвітлених вище досліджень, зауважимо, що кіберхейт є серйозною соціальною проблемою у Франції і молодь демонструє високі показники різноманітного досвіду кіберхейту.

Фактори, що визначають роль молоді у ситуаціях кіберхейту. Незважаючи на зростаючу кількість досліджень щодо кіберхейту в Європі, зокрема у Франції, відсутнім є й досі всебічне розуміння ролі, яку соціально-демографічні характеристики молоді можуть відігравати у прогнозуванні їхньої участі у кіберхейті. Зокрема, нещодавні наукові праці у Франції вказують на те, що соціально-демографічні чинники, такі як вік та стать, не пов'язані з досвідом переживання молоддю віктимізації внаслідок кіберхейту [20; 34] або вчиненням агресії кіберхейту [7].

Водночас у своєму дослідженні серед французької молоді віком 12–20 років С. Vlaya та С. Audrin [7] показали, що серед агресорів кіберхейту було значно більше хлопців (59,3%), ніж дівчат (40,7%). Крім того, дослідники виявили, що в більшості опитаної молоді, яка поширює онлайн-матеріали в Інтернеті, що провокують кіберхейт, обоє батьків є працездатними (мати – 73% та батько – 84,6%, відповідно). Ба більше, 19% агресорів кіберхейту зазначили, що вони були католиками за віросповіданням, 20% – мусульманами та 60% вказали іншу релігійну належність.

Праці французьких науковців також показують, що молодь, яка належить до груп етнічних меншин, має вищий ризик стати жертвами кіберхейту. Зокрема, у дослідженні серед молоді віком від 11 до 20 років (N=1900) С. Vlaya [4] продемонструвала, що підлітки, які належать до етнічної меншості у Франції, частіше стають об'єктом кіберхейту. Інше емпіричне дослідження [20], що базувалося на даних чотирьох країн у контексті проекту *EU Kids Online IV* та включало молодь віком 11–17 років, показало, що підлітки, які почуваються дискримінованими (за етнічними, національними чи релігійними ознаками),

були більш схильні до віктимізації внаслідок кіберхейту. За словами науковців, кіберхейт функціонує як різновид онлайн-агресії, спрямованої не лише проти окремих осіб, але, подібно до дискримінації, проти певної групи, яку особа представляє та до якої належить [18; 36]. Тож, люди, які почувалися дискримінованими, з більшою ймовірністю можуть стати жертвами кіберхейту через свою групову належність.

Крім того, результати дослідження, представлені А. Görzig та її колегами [20], свідчать про те, що молодь із нижчим рівнем задоволення життям може мати більший ризик стати жертвою кіберхейту. Як стверджують автори, підлітки, які демонструють низький рівень задоволення життям, можуть сприйматися як інші (відмінні), а також такі, які не мають самоповаги та волі, щоб захистити себе [30; 44]. У такому разі вони можуть стати більш вразливими до різних форм кіберагресії та негативного впливу кіберхейту, що часто спрямований проти окремих осіб через їхню відмінність. Важливо зазначити, що результати цього дослідження також показали, що підтримуюче оточення відіграє важливу роль у зменшенні деструктивних впливів віктимізації внаслідок кіберхейту серед підлітків, які вважають себе дискримінованими або демонструють низький рівень задоволення життям. Зокрема, А. Görzig та її колеги [20] виявили, що підтримуюче сімейне середовище захищає молодих людей від стресових переживань кіберхейту загалом, а також від ризиків, пов'язаних із негативним досвідом дискримінації. Дослідники також показали, що підтримка однолітків діяла як захисний механізм від негативних впливів віктимізації внаслідок кіберхейту, а також деструктивних наслідків переживання дискримінації та незадоволеності життям. Автори дійшли висновку, що підлітки, які отримують підтримку від своєї родини та однолітків, можуть бути більш стійкими до руйнівних впливів переживання дискримінації та низького рівня задоволеності життям, а також можуть мати вищу самооцінку та самовпевненість. Це, своєю чергою, може захистити таких підлітків від агресії в офлайн- та онлайн-контекстах [43; 44]. Загалом нещодавні емпіричні дані у Франції свідчать про те, що дискримінація та низька задоволеність життям є факторами ризику у контексті віктимізації молоді внаслідок кіберхейту. Однак, проаналізовані дослідження пропонують багатообіцяльні висновки про те, що мережі соціальної підтримки, зокрема сім'я та однолітки, можуть захистити молодих людей від згубних наслідків дискримінації, а також від низького рівня задоволеності життям і зменшити ризик віктимізації внаслідок кіберхейту.

Роль індивідуальних та особистісних факторів, що визначають специфіку участі молоді у створенні та провокуванні кіберхейту, була детально проаналізована в контексті емпіричного дослідження С. Vlaуа та С. Audrin [7]. Висновки дослідників свідчать про те, що агресія кіберхейту тісно пов'язана з часом, проведеним в Інтернеті, негативним досвідом віктимізації, належністю до девіантних молодіжних груп, а також позитивним ставленням до насильства та расизму. Це дослідження також показало, що молодь, яка виступала агресором кіберхейту, мала низький рівень довіри загалом, а їхня довіра до таких соціальних інститутів як поліція та школа була особливо низькою. Крім того, дослідники виявили, що низька довіра до соціальних інститутів у безпосередньому соціальному середовищі (наприклад, сім'ї, поліції, школи, батьків, місцевих політиків, ЗМІ), але не до інститутів у віддаленому соціальному середовищі (наприклад, парламенту, прем'єр-міністра, Європейського Союзу) може відігравати важливу роль в ініціюванні та поширенні кіберхейту підлітками через непрямий взаємозв'язок із належністю до девіантних молодіжних груп та позитивним ставленням до насильства. Дослідження, однак, не виявило прямого взаємозв'язку між роллю агресора кіберхейту та рівнем довіри до соціальних установ у безпосередньому та віддаленому соціальному середовищі, а також кількістю друзів чи використанням онлайн-додатків.

Загалом нещодавні дослідження у Франції свідчать про те, що агресори кіберхейту часто зазначають, що вони є об'єктами образ та булінгу у школі, а також страждають від онлайн-віктимізації, а отже, перебувають у вразливому становищі у групі своїх однолітків. Водночас вчинення кіберхейту тісно пов'язане з часом, проведеним в Інтернеті, належністю до девіантних молодіжних груп, а також позитивним ставленням до насильства та расизму. Тісний зв'язок між вчиненням кіберхейту та віктимізацією внаслідок кіберхейту може пояснити позитивне ставлення до насильства та расизму як способу захисту себе чи інших у віртуальному просторі. Ба більше, агресори кіберхейту менше довіряють соціальним інститутам, що збільшує вірогідність їхнього приєднання до девіантних молодіжних груп і формування позитивного ставлення до насильства, що також наражає їх на більш високий ризик створення та поширення кіберхейту.

Фактори віртуального та соціального середовища. Розглядаючи вплив факторів віртуального та соціального середовищ у визначенні ролі молоді у ситуаціях кіберхейту, дослідження в Європі [42; 45], зокрема Франції [45], базуються на двох основних теоретичних підходах: теорії рутинної діяльності та теорії проблемної поведінки.

Теорія рутинної діяльності була розроблена у сфері кримінології для пояснення факторів ризику, які збільшують ймовірність віктимізації в офлайн-контексті. Згодом постулати цієї теорії були використані для пояснення ролі факторів онлайн-середовища, що призводять до віктимізації внаслідок кіберхейту. Зокрема, згідно з цим теоретичним підходом, вразливість молоді до віктимізації внаслідок кіберхейту базується на трьох основних аспектах, а саме: приваблива ціль, відсутність відповідної опіки,

близькість до потенційних агресорів [11; 42; 45]. Перший елемент теорії рутинної діяльності базується на онлайн-поведінці підлітків, яка робить їх більш вразливою до (онлайн) віктимізації шляхом збільшення їхньої *привабливості як потенційної цілі* [11]. Такою поведінкою може бути повідомлення приватної інформації в Інтернеті (наприклад, імен, інтимних фотографій, адрес, номерів телефонів), дії, пов'язані зі зловживанням даними (наприклад, викрадення пароля для доступу до чужої інформації), контакти з незнайомими людьми в Інтернеті (наприклад, додавання людей до списку своїх друзів, переписка з незнайомими людьми, обговорення особистих справ із незнайомими людьми). Усі ці дії у віртуальному просторі можуть підвищити цільову привабливість молодих людей стати жертвами кіберхейту.

Наступний елемент теорії рутинної діяльності полягає у тому, що молодь може бути більш вразливою до віктимізації внаслідок кіберхейту, якщо у неї *відсутня відповідна опіка*, що концептуалізується як онлайн- та офлайн-поведінка батьків [14]. Це може, наприклад, включати шерентінг (англ. *sharenting*) – феномен, що визначається як батьківський обмін конфіденційною та особистою інформацією про своїх дітей в Інтернеті [29; 45]. Наприклад, ділячись фотографіями та відео своїх дітей, зробленими під час політичних демонстрацій, батьки можуть приваблювати зловмисників, які можуть використати цей матеріал для поширення політичних поглядів та ідеологій, зокрема екстремістських та ксенофобських ідей [29]. Крім того, шерентінг також порушує конфіденційність дітей і робить їх більш привабливими цілями для потенційних агресорів кіберхейту.

Водночас медіація (посередництво) батьків у використанні Інтернету підлітками, що визначається як регуляторні стратегії, застосовані батьками для моніторингу онлайн-діяльності власних дітей [32; 33; 42], може захистити молодь від небезпек віртуального простору та пов'язаних із ним ризиків. Науковці зазначають, що стратегії батьківської медіації можуть включати три основні форми: обмежувальну, спільну та повчальну [31; 35; 42]. Обмежувальна медіація полягає у встановленні правил користування дитиною Інтернетом шляхом батьківського моніторингу діяльності дітей в Інтернеті або використання спеціального програмного забезпечення для фільтрації та блокування певних вебсторінок [42]. Така стратегія батьківської медіації надає пріоритет захисту молодих людей від ризиків, пов'язаних з Інтернетом, але не навчанню їх потенційним небезпекам [49]. Спільна медіація означає, що батьки та діти переглядають онлайн-контент разом без його активного обговорення [38]. Нарешті, повчальна (активна) медіація передбачає активне обговорення онлайн-контенту з дитиною та залучення молоді до процесу онлайн-моніторингу [42]. Наприклад, батьки, які використовують повчальну медіацію, можуть проінформувати дитину про способи безпечного використання соціальних мереж, потенційну небезпеку певного онлайн-контенту, доцільність розкриття особистої інформації в онлайн-спілкуванні тощо.

Останній компонент теорії рутинної діяльності зосереджується на онлайн-діяльності, яка наражає молодих людей на небезпеку віктимізації внаслідок кіберхейту шляхом збільшення їхньої *близькості до потенційних агресорів* [17; 37]. На думку S. Wachs та його колег [45], спостереження кіберхейту, надмірне використання Інтернету та пошук відчуттів можуть функціонувати як потенційні фактори, що посилюють вразливість молоді до віктимізації внаслідок кіберхейту. Наприклад, дослідження показали, що люди, які відвідують вебсайти, що містять матеріали онлайн-ворожнечі, більш схильні стикатися з кіберхейтом [13; 42; 46]. Крім того, молодь також може брати участь у захисті жертв кіберхейту та надавати їм публічну підтримку шляхом публікування коментарів у соціальних медіа [19; 43]. Це, у свою чергу, наражає безпосередньо їх на небезпеку віктимізації внаслідок кіберхейту в майбутньому.

Теорія проблемної поведінки [22] стверджує, що реалізація молоддю будь-якої форми проблемної поведінки підвищує ймовірність проявів інших форм проблемної поведінки. Хоча ця теорія спершу була розроблена з метою пояснення девіантної поведінки молоді в офлайн-контексті (наприклад, вживання алкоголю та наркотичних речовин, ризикованого водіння), постулати цієї теорії також використовуються у вивченні одночасних проявів різних форм проблемної поведінки в Інтернеті, наприклад, кібербулінгу, кіберсталкінгу, кіберхейту [16; 23; 46]. За словами S. Wachs та його колег [45], проблемна поведінка підлітків в Інтернеті, зокрема контакт із незнайомими людьми, пошук гострих відчуттів та надмірне використання Інтернету, може провокувати молодь на здійснення агресії кіберхейту.

Як стверджують дослідники, контакт із незнайомими людьми в Інтернеті може сприяти спілкуванню підлітків з екстремістськими групами та групами ненависті [21] й у такий спосіб мотивувати їх до поширення контенту кіберхейту в Інтернеті [12]. Крім того, недостатній самоконтроль, дратівливість, соціальні конфлікти з однолітками та батьками, високий рівень негативних почуттів та соціальна ізоляція внаслідок надмірного використання Інтернету [9; 48; 50] також можуть функціонувати як фактори ризику агресивної поведінки молоді в Інтернеті та провокувати агресію кіберхейту. Крім того, підлітки з високим рівнем пошуку відчуттів більш схильні до пошуку захопливого онлайн-контенту, що, у свою чергу, може підвищити рівень їхнього емоційного збудження. Враховуючи той факт, що агресія кіберхейту може розглядатися як емоційно збуджуючий досвід, підлітки з високим рівнем пошуку відчуттів можуть бути особливо схильні до вчинення кіберхейту.

Базуючись на теоретичному підґрунті теорії рутинної діяльності, дослідження [45] серед молоді віком 12–16 років (N=5433; середній вік = 14,12; 49,8% чоловіків) із десяти європейських країн, включно з Францією, показало, що приваблива ціль, відсутність відповідної опіки, а також контакт із потенційними зловмисниками тісно пов'язані з ризиком віктимізації внаслідок кіберхейту. Зокрема, підлітки, які мали досвід неправомірного використання даних, контактували з невідомими людьми в Інтернеті, чії батьки ділилися конфіденційною та особистою інформацією про них в Інтернеті, а також ті, хто був свідком кіберхейту та надмірно користувалися Інтернетом, частіше ставали жертвами кіберхейту. Крім того, згідно з основними постулатами теорії проблемної поведінки, це дослідження виявило позитивний зв'язок між контактами з невідомими людьми, надмірним використанням Інтернету, пошуком відчуттів та вчиненням кіберхейту. Іншими словами, отримані дані свідчать про те, що молодь, яка демонструє вищий рівень проблемної поведінки в Інтернеті, зокрема контактує з незнайомими людьми в Інтернеті, надмірно використовує Інтернет, а також навмисне шукає захопливий онлайн-контент, більш схильна до вчинення кіберхейту. Загалом Wachs та колеги [45] показали, що, хоча деякі онлайн-фактори, пов'язані з досвідом кіберхейту, схожі для жертв та агресорів (зокрема, контакт із невідомими людьми, споглядання кіберхейту, надмірне використання Інтернету), інші фактори є більш релевантними у контексті віктимізації (шерентінг, досвід неправомірного використання даних) або агресії кіберхейту (пошук відчуттів) серед молоді.

Висновки. Розвиток Інтернету змінив спосіб поширення контенту та відкрив нові шляхи самовираження для підлітків у віртуальному просторі. Водночас інноваційні зміни останніх років також несуть серйозні ризики для формування та становлення особистості молодої людини. Однією із таких потенційних небезпек є кіберагресія, зокрема кіберхейт, що може мати серйозні наслідки як для окремих людей, так і суспільства загалом. У зв'язку з цим важливо розробляти та вживати заходів для запобігання та боротьби з кіберхейтом і сприяти розвитку культури поваги та інклюзивності.

Освітні та просвітницькі кампанії відіграють важливу роль в інформуванні людей про негативний вплив кіберхейту як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях, а також у сприянні розвитку культури поваги та толерантності [28; 26; 27]. Школи та університети можуть запроваджувати освітні програми, які зосереджуються на негативних наслідках кіберхейту та пропонують стратегії виявлення та протидії онлайн-контенту, що пропагує ненависть. Школи у співпраці з громадськими організаціями та соціальними медіа також можуть спільно розробляти не лише програми, спрямовані на протидію кіберхейту, а й забезпечувати поглиблену підготовку вчителів та освітян у межах громадянської освіти. Засоби масової інформації зі свого боку можуть сприяти підвищенню рівня обізнаності суспільства та бути прикладом для наслідування, наприклад, у контексті заборони висловлювань ненависті та ворожнечі у своїх передачах. Ініціативи громадянського суспільства, такі як моніторинг та повідомлення про мову ворожнечі, надання підтримки жертвам кіберхейту, сприяння різноманітності, інклюзії та діалогу між різними соціальними групами завдяки організації спеціальних заходів та інформаційних кампаній, можуть сприяти соціальній згуртованості та зниженню рівня інтолерантності у суспільстві [25; 24].

Перспективами подальших досліджень може слугувати спроба теоретико-методологічного та емпіричного вивчення кіберхейту в молодіжному середовищі українського суспільства.

Вдячність (Acknowledgment). Запропоноване дослідження підтримав уряд Франції в контексті USAJEDI інвестицій у проєкт «Майбутнє», керований Національним дослідницьким агентством (ANR) за номером ANR-15-IDEX-01.

References:

1. Audrin, C., & Blaya, C. (2020). Psychological well-being in a connected world: The impact of cybervictimization in children's and young people's life in France. *Frontiers in Psychology – Educational Psychology*, 11, 1427. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01427.
2. Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review*, 96, 302–307. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.11.058.
3. Blaya, C. (2015). Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire: Enquête auprès des collégiens d'Ile de France. *Les dossiers des Sci. L'éduc*, 33, 69–90. doi: 10.4000/dse.815.
4. Blaya, C. (2019a). *Cyberhaine, les jeunes et la violence sur Internet*. [Cyberhate, young people and violence on the Internet]. Editions Nouveau Monde.
5. Blaya, C. (2019b). Cyberhate: A review and content analysis of intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 163–172. doi: 10.1016/j.avb.2018.05.006.
6. Blaya, C. (2021). Bias-bullying problems among school children: Prevalence, and intersectional considerations. In: Smith, P. K., O'Higgins Norman, J., B. & Sciacca, B. (Eds.), *Handbook of Bullying, Characteristics, risks and outcomes*, 1.
7. Blaya, C., & Audrin, C. (2019). Toward an understanding of the characteristics of secondary school cyberhate perpetrators. *Frontiers in Education*, 4. doi: 10.3389/educ.2019.00046.

8. Blaya, C., Audrin, C. & Skrzypiec, G. (2022). School bullying, perpetration, and cyberhate: Overlapping issues. *Contemporary School Psychology*, 26, 341–349. doi: 10.1007/s40688-020-00318-5.
9. Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.015.
10. Celuch, M., Oksanen, A., Räsänen, P., Costello, M., Blaya, C., Zych, I., Llorent, V.J., Reichelmann, A., & Hawdon, J. (2022). Factors associated with online hate acceptance: A cross-national six-country study among young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 534. doi: 10.3390/ijerph19010534.
11. Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588–608. doi: 10.2307/2094589.
12. Costello, M., Barrett-Fox, R., Bernatzky, C., Hawdon, J., & Mendes, K. (2018). Predictors of viewing online extremism among America's youth. *Youth & Society*. doi: 0044118X18768115.
13. Costello, M., Hawdon, J., & Ratliff, T. N. (2017). Confronting online extremism: The effect of self-help, collective efficacy, and guardianship on being a target for hate speech. *Social Science Computer Review*, 35(5), 587–605. doi: 10.1177/0894439316666272.
14. Costello, M., Restifo, S. J., & Hawdon, J. (2021). Viewing anti-immigrant hate online: An application of routine activity and Social Structure-Social Learning Theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 106927. doi: 10.1016/j.chb.2021.106927.
15. Council of Europe. (2020). Hate speech and online hate speech: A review of the literature on its forms, actors and impact, and interventions to counter it. Retrieved from <https://rm.coe.int/hate-speech-and-online-hate-speech-a-review-of-the-literature-on-its-f/16809cc4ad>.
16. Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cie'slik, M., de Matos, M. G., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., & Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 100–108. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.03.006.
17. Eck, J. E., & Clarke, R. V. (2003). Classifying common police problems: A routine activity approach. *Crime Prevention Studies*, 16, 7–40.
18. Foxman, A. H., & Wolf, C. (2013). *Viral hate: Containing its spread on the internet*. Palgrave Macmillan.
19. Gamez-Guadix, M., Borrajo, E., & Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1), 100–107. doi: 10.1556/2006.5.2016.013.
20. Görzig, A., Blaya, C., Bedrosova, M., Audrin, C., & Machackova, H. (2022) The amplification of cyberhate victimisation by discrimination and low life satisfaction: Can supportive environments mitigate the risks? *Journal of Early Adolescence*, 43(1), 5–36. doi: 10.1177/02724316221078826.
21. Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Alava, S., Frau-Meigs, D., Lavoie, L., Fetiou, A., Wynnpaul, V., Borokhovski, E., Venkatesh, V., Rousseau, C., & Sieckelinck, S. (2018). Exposure to extremist online content could lead to violent radicalization: A systematic Review of empirical evidence. *International Journal of Developmental Science*, 12(1–2), 71–88. doi: 10.3233/DEV-170233.
22. Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
23. Kircaburun, K., Jonason, P. K., & Griffiths, M. D. (2018). The dark tetrad traits and problematic social media use: The mediating role of cyberbullying and cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 135, 264–269. doi: 10.1016/j.paid.2018.07.034.
24. Korol, L., Fietzer A. W., Bevelander, P., & Pasichnyk (2022). Are immigrants scapegoats? The reciprocal relationships between subjective well-being, political dissatisfaction, and anti-immigrant attitudes. *Psychological Reports*. doi: 10.1177/003329412111065951.
25. Korol, L. & Bevelander, P. (2021). Does life satisfaction promote tolerance towards immigrants? The role of political satisfaction and social trust. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-021-01923-0.
26. Korol, L. (2019). Does multicultural personality moderate the relationship between cross-group friendship and positive outgroup attitudes? *Journal of Social Psychology*, 159(6), 649–663. doi: 10.1080/00224545.2018.1549012.
27. Korol, L., Fietzer, A. W., & Ponterotto, J. G. (2018). Relationship between multicultural personality, intergroup contact, and positive outgroup attitudes towards Asian Americans. *Asian American Journal of Psychology*, 9(3), 200–210. doi: 10.1037/aap0000107.
28. Korol, L. D. (2017). Is the association between multicultural personality and ethnic tolerance explained by cross-group friendships? *The Journal of General Psychology*, 144(4), 264–282. doi: 10.1080/00221309.2017.1374118.
29. Kopecky, K., Sztokowski, R., Aznar-Díaz, I., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, 110, 104812. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104812.
30. Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13–20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018.
31. Lee, S.-J., & Chae, Y.-G. (2012). Balancing participation and risks in children's Internet use: The role of Internet literacy and parental mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 257–262. doi: 10.1089/cyber.2011.0552.

32. Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Taking risks when communicating on the internet: The role of offline social-psychological factors in young people's vulnerability to online risks. *Information, Communication & Society, 10*(5), 619–643. doi: 10.1080/13691180701657998.
33. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication, 67*(1), 82–105. doi: 10.1111/jcom.12277.
34. Machackova, H., Blaya, C., Bedrosova, M., Smahel, D., & Staksrud, E. (2020). *Children's experiences with cyberhate*. EU Kids Online. doi: 10.21953/lse.zenk9xw6pua.
35. Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology and Behavior, 12*(4), 387–393. doi: 10.1089/cpb.2009.0068.
36. Oksanen, A., Hawdon, J., Holkeri, E., Näsi, M., & Räsänen, P. (2014). Exposure to online hate among young social media users. *Sociological Studies of Children & Youth, 18*(1), 253–273. doi: 10.1108/S1537-466120140000018021.
37. Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). Being pursued online: Applying cyberlifestyle–routine activities theory to cyberstalking victimization. *Criminal Justice and Behavior, 38*(11), 1149–1169. doi: 10.1177/0093854811421448.
38. Sciacca, B., Laffan, D. A., James O'Higgins Norman, J., & Milosevic, T. (2021). Parental mediation in pandemic: Predictors and relationship with children's digital skills and time spent online in Ireland. *Computers in Human Behavior, 127*, 107081. doi: 10.1016/j.chb.2021.107081.
39. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
40. Statista (2022, October 18). *Internet usage by children and young people in France – Statistics & Facts*. Retrieved from <https://www.statista.com/topics/7405/internet-usage-by-children-and-young-people-in-france/>.
41. Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014.
42. Wachs, S., Costello, M., Wright, M. F., Flora, K., Daskalou, V., Maziridou, E., Kwon, Y., Na, E.-Y., Sittichai, R., Biswal, R., Singh, R., Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Görzig, A., & Hong, J. S. (2021). “DNT let 'em H8 U!”: Applying the routine activity framework to understand cyberhate victimization among adolescents across eight countries. *Computers and Education, 160*, 104026. doi: 10.1016/j.compedu.2020.104026.
43. Wachs, S., Gámez-Guadix, M., Wright, M. F., Görzig, A., & Schubarth, W. (2020). How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a coping with cyberhate scale. *Computers in Human Behavior, 104*, 106167. doi: 10.1016/j.chb.2019.106167.
44. Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(2), 420. doi: 10.3390/ijerph17020420.
45. Wachs, S., Mazzone, A., Milosevic, T., Wright, M. F., Blaya, C., Gámez-Guadix, M., & O'Higgins Norman, J. (2021). Online correlates of cyberhate involvement among young people from ten European countries: An application of the Routine Activity and Problem Behaviour Theory. *Computers in Human Behavior, 123*, 106872. doi: 10.1016/j.chb.2021.106872.
46. Wachs, S., Wright, M. F., & Vazsonyi, A. T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health, 29*(3), 179–188. doi: 10.1002/cbm.2116.
47. Wachs, S., Wright, M. F., Sittichai, R., Singh, R., Biswal, R., Kim, E. M., ... Daskalou, V. (2019). Associations between witnessing and perpetrating online hate in eight countries: The buffering effects of problem-focused coping. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(20), 3992. doi: 10.3390/ijerph16203992.
48. Wartberg, L., Kriston, L., Zieglmeier, M., Lincoln, T., & Kammerl, R. (2019). A longitudinal study on psychosocial causes and consequences of internet gaming disorder in adolescence. *Psychological Medicine, 49*(2), 287–294. doi: 10.1017/S003329171800082X.
49. Wright, M., & Wachs, S. (2018). Does parental mediation moderate the longitudinal association among bystanders and perpetrators and victims of cyberbullying? *Social Sciences, 7*(11), 231. doi: 10.3390/socsci711023.
50. Yu, L., & Shek, D. T. L. (2018). Testing longitudinal relationships between internet addiction and well-being in Hong Kong adolescents: Cross-lagged analyses based on three waves of data. *Child Indicators Research, 11*(5), 1545–1562. doi: 10.1007/s12187-017-9494-3.

Отримано: 13 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 18 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: anutorka@ukr.net

o.savichenko@gmail.com

zhmehn@gmail.com

melnicenkos785@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-90-96

Савиченко О. М., Луцик А. М., Мельниченко С. О., Шуневич Є. М. Психічне здоров'я волонтерів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 90–96.

УДК: 159.96

Савиченко Ольга Михайлівна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ORCID: 0000-0001-7796-9280*

Луцик Анна Михайлівна,

*асистент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ORCID: 0009-0009-9529-3486*

Мельниченко Світлана Олегівна,

*магістрантка ОП «Психологія. Психічне здоров'я особи та спільноти»,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ORCID: 0009-0000-6599-7153*

Шуневич Євгеній Михайлович,

*аспірант кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
ORCID: 0009-0005-0078-9165*

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВОЛОНТЕРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті проаналізовано складнощі та ресурси психічного здоров'я українських волонтерів у час війни. Увага зосереджена на трьох напрямках волонтерства: допомога військовим, цивільним особам, тваринам.

Емпіричне дослідження присвячене вивченню загального стану психічного здоров'я волонтерів, психологічних складнощів та ресурсів. Пригнічення психічного здоров'я пов'язані з порушеннями у вигляді депресії, тривоги, порушень сну, стресу, вигорання, а процвітання – з опануванням стресу, емоційною регуляцією та посттравматичним зростанням.

Ключові слова: *психічне здоров'я, волонтери, психічні розлади, стабільність психічного здоров'я, депресія, тривога, стрес, порушення сну, опанування стресу, емоційна регуляція, посттравматичне зростання.*

Olha Savychenko,

*PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social and Applied Psychology,
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: 0000-0001-7796-9280*

Anna Lushchik,

*Assistant at the Department of Social and Applied Psychology,
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: 0009-0009-9529-3486*

Svitlana Melnychenko,

*Master's student of the EP "Psychology: Individual and community mental health",
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: 0009-0000-6599-7153*

Yevgeniy Shunevych,

*Postgraduate Student, the Department of Social and Applied Psychology,
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: 0009-0005-0078-9165*

VOLUNTEERS' MENTAL HEALTH IN WAR

Mental health difficulties and resources of Ukrainian volunteers in war are analyzed in the article. Attention is focused on three areas of volunteering – helping military personnel, civilians, and animals. The methodological basis of the study are the ideas of the World Health Organization, international and Ukrainian research on mental health.

Empirical research is devoted to the study of the general state of volunteers' mental health, mental disorders and other mental health complications, indicators of coping with stress and post-traumatic growth.

The empirical study was conducted using a set of methods: "Mental Health Continuum – Short Form" (MHC-SF-UA), Perceived Stress Scale (PSS-10), Patient Health Questionnaire (PHQ-9), Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder (GAD-7), Malach-Pines A. The Burnout Measure, Short Version (BMS), Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), Athens Insomnia Scale (AIS), Brief Resilient Coping Scale (BRCS), The Posttraumatic Growth Inventory (PTGI). 81 people were covered by the study.

It was established that the majority of volunteers have moderate mental health (42%), while the mental health of 35% of volunteers is flourishing, and 24% of volunteers have a languishing mental state. Mental health languishing is associated with impairments in the form of depression, anxiety, insomnia, stress, and burnout, while flourishing is associated with coping with stress, emotional regulation, and post-traumatic growth.

It was found that volunteers helping the military effectively use emotional self-regulation strategies, so they do not have significant signs of anxiety, depression, or sleep disorders. However, systematic stay in stressful conditions reduces the level of coping with stress and leads to emotional burnout. Post-traumatic growth occurs mainly due to the expansion of one's own capabilities and strengthening personal and social resources.

Volunteers helping civilians have difficulty coping with stress, leading to increased symptoms of depression and insomnia. Growth is driven by new opportunities, renewed values, and social significance.

Volunteers helping animals have some difficulties with emotional self-regulation and coping with stress, so signs of anxiety and depression are observed. Post-traumatic growth is accompanied by coping with stress, accumulation of coping strategies and strengthening of values.

Keywords: *mental health, volunteers, mental disorders, mental health continuum, depression, anxiety, stress, insomnia, emotional regulation, post-traumatic growth.*

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної війни Україна стикнулася з новими викликами, однією з відповідей на які стала волонтерська активність. Велика кількість українців включилася в допомогу іншим – військовим, цивільним, тваринам. Водночас волонтери стикаються з різними складнощами для власного психічного здоров'я – перебування у стресових умовах, вигорання, відсутність зворотного зв'язку тощо. Також волонтери мають певні ресурси для подолання складнощів психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За визначенням ВООЗ, психічне здоров'я – це стан психічного добробуту, який надає людині змогу долати життєвий стрес, реалізовувати свої здібності, належно навчатися та працювати, а також брати участь у житті громади [4]. До глобальних загроз для психічного здоров'я ВООЗ зараховує, зокрема, гуманітарні надзвичайні ситуації, однією з яких є війна.

Психічне здоров'я волонтерів пов'язане зі значною кількістю переваг, зокрема зниження смертності та покращення функціонування, якості життя, гордості, розширення можливостей, мотивації, соціальної підтримки та почуття спільності [11]. Водночас брак відповідної соціальної та економічної підтримки може суттєво знижувати показники психічного здоров'я волонтерів [10]. Зокрема йдеться про допомогу в умовах надзвичайних ситуацій, яка пов'язана з сильною дією стресових факторів, ототожненням жертв із друзями та родиною, рольовою плутаниною та відсутністю соціальної підтримки.

За даними всеукраїнського дослідження Соціологічної групи «Рейтинг» та Центру аналізу та соціологічних досліджень Міжнародного республіканського інституту 39% українців постійно або час від часу займаються волонтерством [3]. Волонтерство в Україні в час війни пояснюється емоційними чинниками, такими як співчуття, задоволення від можливості робити добро, бажання змінити світ на краще, долучитися до розв'язання важливих проблем, відчуття обов'язку перед суспільством. Водночас допомога іншим часто пов'язана з почуттям суму, хвилювання, а також надії та радості [1].

В умовах повномасштабної війни фахівці, що надають підтримку вразливим категоріям населення, стикаються з різноманітними складнощами: емоційне вигорання, щільність графіків роботи / допомоги, перенасиченість інформацією, стереотипи населення щодо волонтерства, розуміння обмеженості власних ресурсів, необхідність залучення додаткових особистісних ресурсів на етапі мотивування та залучення до співпраці [6].

Мета і завдання дослідження. Загальна мета дослідження – вивчити особливості психічного здоров'я волонтерів в умовах війни. Ключові завдання передбачають емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я волонтерів у період війни та порівняльний аналіз результатів дослідження волонтерів різних напрямів.

Виклад основного матеріалу. Ми припустили, що в період війни виклики та ресурси для психічного здоров'я волонтерів пов'язані з напрямками їх діяльності: викликом для волонтерів, які допомагають тваринам, є тривога та депресія, а ресурсом – високий рівень опанування стресу; викликом для волонтерів, які допомагають цивільним особам, є порушення сну та уявна безпорадність й відсутність самоефективності, а ресурсом – здатність до емоційної регуляції; викликом для волонтерів, які працюють із військовими, є високий рівень стресу та вигорання, а ресурсом – здатність до посттравматичного зростання.

Емпіричне дослідження проводили за допомогою комплексу методик: «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (MHC-SF-UA) [5], Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) [2], Опитувальник

здоров'я пацієнта (PHQ-9) [7], Коротка оцінка генералізованого тривожного розладу (GAD-7) [14], Опитувальник для вимірювання вигорання Малах-Пайнс А., коротка версія (BMS) [9], Опитувальник емоційної регуляції (ERQ) [8], Афінівська шкала безсоння (AIS) [12], Шкала опанування стресу (BRCS) [13], Опитувальник посттравматичного зростання (PTGI) [15]. Дослідження охоплена 81 особа (55 жінок та 26 чоловіків). Волонтерську допомогу цивільним надають 39 осіб (48%), військовим – 31 особа (38%), тваринам – 11 осіб (14%).

Встановлено, що більшість волонтерів має послаблення психічного здоров'я (42%), водночас психічне здоров'я 35% волонтерів знаходиться у стані процвітання, і 24% волонтерів мають пригнічений психічний стан (Рис. 1).

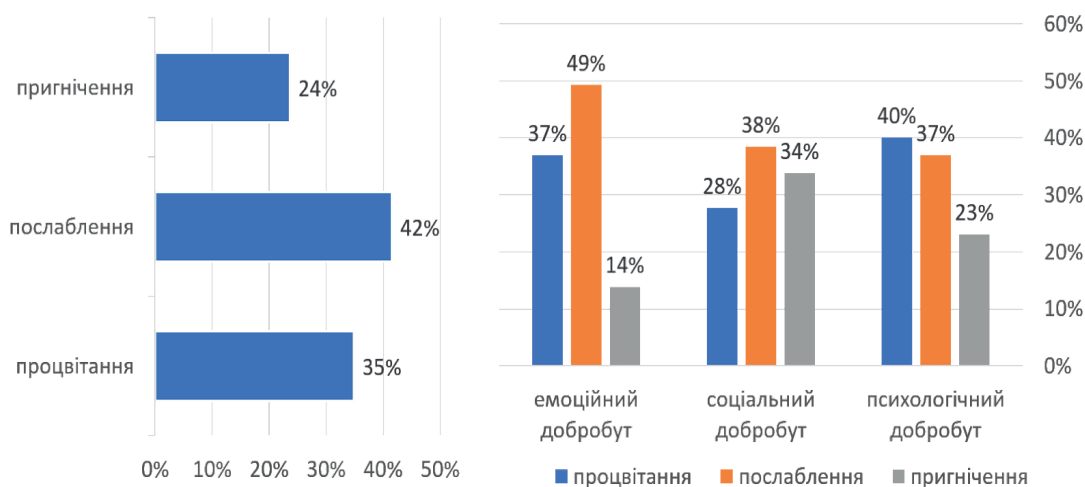


Рис. 1. Результати дослідження стабільності психічного здоров'я волонтерів (за MHC-SF-UA)

Процвітання найбільше стосується психологічного добробуту, що може свідчити про прийняття себе, здатність впоратися зі щоденними обов'язками, позитивні стосунки з іншими, особистісний ріст, автономію, наявність життєвих цілей.

Соціальний добробут більш послаблений та пригнічений, що, ймовірно, є реакцією на зниження активності в суспільстві щодо участі у волонтерських ініціативах. Волонтери відчувають брак соціального внеску, соціальної інтеграції, віри в інших людей, визнання волонтерської праці та соціального інтересу.

Емоційний добробут дещо знижений, але загалом збережений. Волонтери зберігають зацікавленість у житті, в цілому задоволені життям, але не завжди почуваються щасливими.

Загалом спостерігаємо оптимістичну тенденцію – доволі велика кількість волонтерів має процвітання психічного здоров'я, вочевидь завдяки усвідомленню суспільної значущості власної праці. Пригнічення психічного здоров'я ми пов'язуємо з порушеннями у вигляді депресії, тривоги, порушень сну, стресу, вигорання, а процвітання – з опануванням стресу, емоційною регуляцією та посттравматичним зростанням.

Порушення психічного здоров'я волонтерів. Найпоширеніші психічні розлади, ризик виникнення яких мають волонтери: депресія, тривога, порушення сну. Узагальнені результати дослідження представлені на Рис. 2. Ми встановили, що найвищий рівень тривоги у волонтерів, що допомагають тваринам (10,3, що відповідає рівню помірної тривоги), а найнижчий – у тих, які допомагають військовим (7,4, що відповідає рівню легкої тривоги).

Вищий рівень депресії у волонтерів, які допомагають цивільним особам та тваринам (10,6 та 10,4 – помірна депресія), нижчий – у тих, що допомагають військовим (8,4 – легка депресія). Подібна ситуація і з порушеннями сну – легкі порушення сну мають усі групи волонтерів, однак найкращі показники в тих, які допомагають військовим (7,3), а найбільш порушений сон у тих, які допомагають цивільним (8,4).

Рівень сприйманого стресу високий у всіх груп волонтерів, однак найвищі показники в тих, що допомагають цивільним особам та тваринам (30–30,2). Дещо відмінна ситуація щодо професійного вигорання – вищі показники у волонтерів, які допомагають військовим (3,0), хоча всі групи волонтерів мають показники, що відповідають рівню низького професійного вигорання. Отже, найбільшими викликами для психічного здоров'я волонтерів є такі:

- волонтери, що допомагають військовим, мають легкі тривогу, депресію та порушення сну, доволі ефективно сприймають стреси та дещо частіше за інших волонтерів мають професійне вигорання;

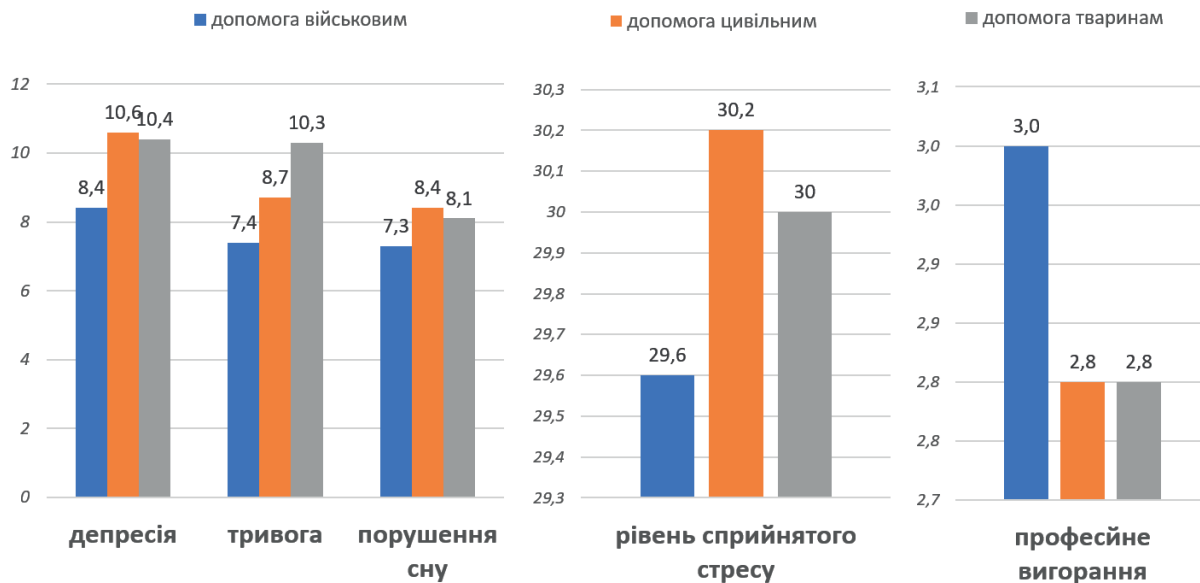


Рис. 2. Результати дослідження порушень психічного здоров'я волонтерів (за GAD-7, PHG-9, AIS, PSS-10, BMS)

• волонтери, які допомагають цивільним особам, мають легку тривогу та низький рівень професійного вигорання, однак дещо частіше за інших мають ознаки депресії та порушень сну, дуже високий рівень сприйманого стресу, що свідчить про складнощі в його подоланні;

• волонтери, що допомагають тваринам, мають легкі порушення сну та низький рівень вигорання, високий рівень сприйманого стресу, найбільші складнощі пов'язані з ознаками тривоги та депресії.

Показники психічного здоров'я волонтерів. За допомогою опитувальника емоційної регуляції вдалося дослідити різні стратегії регулювання емоцій: когнітивну переоцінку та експресивне придушення (Рис. 3). Виявилось, що і до когнітивної переоцінки, і до експресивного придушення частіше вдаються волонтери, які допомагають військовослужбовцям, що свідчить про доволі широкий спектр стратегій емоційної регуляції. Водночас опанування стресу (за шкалою BRCS) у цієї групи волонтерів знаходиться на значно нижчому рівні, ніж в інших. Такі суперечливі результати можуть свідчити про дисонанс між процесуальними та результативними характеристиками – досвід і здатність використовувати стратегії емоційної регуляції є, однак у результаті накопиченого стресу їх виявляється недостатньо для повного опанування стресових ситуацій. Більш оптимістично тут виглядає група волонтерів, які допомагають цивільним особам – у них достатньо сформовані стратегії емоційної регуляції у поєднанні з високими показниками опанування стресу – досвід використання вказаних способів регуляції не надто великий, але доволі успішний. Волонтери, що допомагають тваринам, мають певні складнощі з емоційним придушенням – вони рідше за інших волонтерів можуть опановувати власні емоції, очевидно у зв'язку з роботою в емоційно гнітючих ситуаціях.

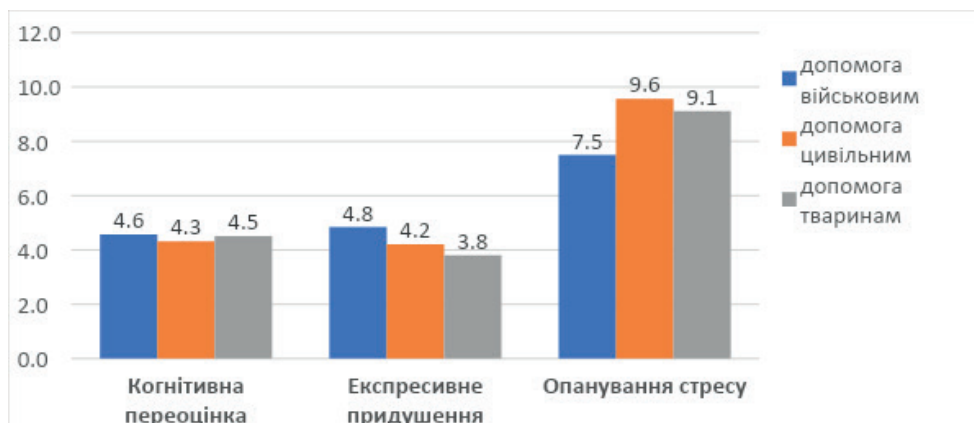


Рис. 3. Результати дослідження показників процвітання психічного здоров'я (за шкалами ERQ BRCS)

Високий рівень посттравматичного зростання зафіксовано у волонтерів, які допомагають тваринам, що може свідчити про відкритість у спілкуванні з іншими, позитивне ставлення до життя, емпатійність, здатність адаптуватися до змін, впевненість у власних можливостях тощо. Вони мають суттєві показники посттравматичного зростання за шкалами «Підвищення цінності життя» та «Сила особистості», що може свідчити про усвідомлення здатності долати життєві труднощі та зміну / зміцнення життєвих цінностей (Рис. 4).

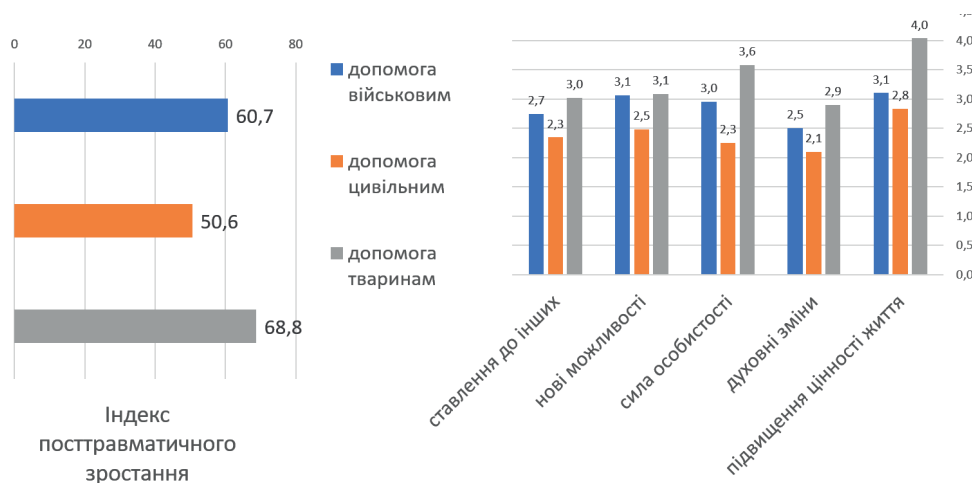


Рис. 4. Результати дослідження показників посттравматичного зростання волонтерів

Волонтери, що допомагають військовим та цивільним особам, мають вищий за середній рівень індекс посттравматичного зростання з високими показниками за шкалами «Підвищення цінності життя» та «Нові можливості», що свідчить про глибоке усвідомлення цінності життя, прагнення до змістовного наповнення його, а також про появу нових інтересів / цілей / можливостей, зростання впевненості в собі, розуміння здатності впливати на обставини свого життя та керувати позитивними змінами.

Отож, найбільшими ресурсами для зміцнення психічного здоров'я волонтерів є такі:

- волонтери, які допомагають військовим, використовують широкий спектр стратегій емоційної регуляції, однак результат опанування стресу не завжди помітний (очевидно активні стратегії подолання стресу стають недовгими через тривале перебування в стресових умовах та інші складнощі психічного здоров'я); водночас спостерігаємо усвідомлення цінності життя, нових можливостей, власної сили;
- волонтери, що допомагають цивільним особам, відчують зміну пріоритетів, відкривають нові можливості та, як наслідок, мають високий рівень опанування стресу;
- волонтери, які допомагають тваринам, за рахунок когнітивної переоцінки, пошуку способів подолання труднощів доволі успішно опановують стрес та демонструють посттравматичне зростання.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави для часткового підтвердження та уточнення припущення про зв'язок викликів та ресурсів психічного здоров'я волонтерів з напрямками їх діяльності:

- волонтери, що допомагають військовим, ефективно використовують стратегії емоційної саморегуляції, через що не мають суттєвих ознак тривоги, депресії, порушень сну. Однак систематичне перебування в стресових умовах знижує рівень опанування стресу та призводить до емоційного вигорання. Посттравматичне зростання відбувається переважно за рахунок розширення власних можливостей та зміцнення особистісних і соціальних ресурсів;
- волонтери, які допомагають цивільним особам, мають складнощі в подоланні стресу, через що зростають ознаки депресії та порушень сну; зростання відбувається на тлі нових можливостей, оновлених цінностей та суспільної значущості;
- волонтери, що допомагають тваринам, мають деякі труднощі емоційної саморегуляції та опанування стресу, через що спостерігаємо ознаки тривоги та депресії. Посттравматичне зростання супроводжується опануванням стресу, накопиченням копінг-стратегій та зміцненням цінностей.

Проведене дослідження не претендує на повноту чи вичерпний аналіз проблеми психічного здоров'я волонтерів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою програми психосоціальної підтримки волонтерської діяльності.

Література:

1. Благодійність під час війни. Звіт кількісного дослідження. *Zagoriy Foundation*, 2022. 48 с. URL : <https://zagoriy.foundation/wp-content/uploads/2022/08/doslidzhennya-2022-1.pdf> (дата звернення: 17.01.2024).
2. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Проблеми сучасної психології*, 2022. № 2 (25). С. 16–27. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>.
3. Всеукраїнське опитування міжнародного республіканського інституту (IRI): Лютий 2023. *Центр аналізу та соціологічних досліджень Міжнародного республіканського інституту*. 2023. 83 с. URL : https://ratinggroup.ua/research/ukraine/national_survey_of_ukraine_iri_february_2023.html (дата звернення: 17.01.2024).
4. Звіт про психічне здоров'я у світі: трансформація систем охорони психічного здоров'я для всіх. Копенгаген: Європейське регіональне бюро ВООЗ, 2023. 274 с. URL : <https://iris.who.int/handle/10665/372242> (дата звернення: 17.01.2024).
5. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма»: опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 20. С. 89–97. DOI: 10.15421/101412.
6. Портницька Н., Савиченко О., Тичина І. Психологічний супровід роботи мобільних груп підтримки. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади*: збірник наукових праць. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 32–35.
7. Ford J., Thomas F., Byng R., McCabe R. Use of the Patient Health Questionnaire (PHQ-9) in Practice: Interactions between patients and physicians. *Qualitative Health Research*. 2020. 30 (13). P. 2146–2159. DOI: 10.1177/1049732320924625.
8. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. 85 (2). P. 348–362. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
9. Malach-Pines A. The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*. 2005. 12 (1). P. 78–88. DOI: 10.1037/1072-5245.12.1.78.
10. McDermott J., O'Neill D. Evidence Insights: Volunteering and mental health. *Volunteering Australia*, 2021. 14 p. URL : <https://www.volunteeringaustralia.org/wp-content/uploads/Evidence-Insights-Volunteering-and-mental-health-Final.pdf> (дата звернення: 16.01.2024).
11. Nichol B., Wilson R., Rodrigues A. et al. Exploring the Effects of Volunteering on the Social, Mental, and Physical Health and Well-being of Volunteers: An Umbrella Review. *Voluntas*. 2023. DOI: 10.1007/s11266-023-00573-z.
12. Okajima I., Miyamoto T., Ubara A., Omichi C., Matsuda A., Sumi Y., Matsuo M., Ito K., Kadotani H. Evaluation of Severity Levels of the Athens Insomnia Scale Based on the Criterion of Insomnia Severity Index. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 17 (23). P. 8789. URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33256097/> (дата звернення: 17.01.2024).
13. Sinclair V.G., Wallston K.A. The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*. 2004. 11 (1). P. 94–101. DOI: 10.1177/1073191103258144.
14. Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B., Löwe B. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*. 2006. 166 (10). P. 1092–1097. DOI: 10.1001/archinte.166.10.1092.
15. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The Posttraumatic Growth Inventory: measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*. 1996. 9 (3). P. 455–471. DOI: 10.1007/BF02103658.

References

1. Blahodiinist pid chas viiny. Zvit kilkisnoho doslidzhennia. [Charity during the war. Quantitative research report]. *Zagoriy Foundation*, 2022. 48s. URL: <https://zagoriy.foundation/wp-content/uploads/2022/08/doslidzhennya-2022-1.pdf> (data zvernennia: 17.01.2024)
2. Veldbrekht, O. O., Tavrovetska N. I. Shkala spryiniatoho stresu (PSS-10): adaptatsiia ta aprobatsiia v umovakh viiny. [The Perceived Stress Scale (PSS-10): Adaptation and testing in the context of war]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 2022. № 2 (25). С.16-27. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>.
3. Vseukrainske opytuvannia mizhnarodnoho respublikanskoho instytutu (IRI): Liutyi 2023.[All-Ukrainian survey by the International Republican Institute (IRI): February 2023]. *Tsentr analizu ta sotsiolohichnykh doslidzhen Mizhnarodnoho respublikanskoho instytutu*, 2023. 83c. URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/national_survey_of_ukraine_iri_february_2023.html (data zvernennia: 17.01.2024)
4. Zvit pro psykhične zdorovia u sviti: transformatsiia system okhorony psykhičnogo zdorovia dlia vsikh. [World Mental Health Report: Transforming mental health systems for all]. Kopenhahen: Yevropeiske rehionalne biuro VOOZ, 2023. 274c. URL: <https://iris.who.int/handle/10665/372242> (data zvernennia: 17.01.2024)
5. Nosenko E. L., Chetveryk-Burchak A. H. Opytuvalnyk «Stabilnist psykhičnogo zdorovia – kortka forma»: opys, adaptatsiia, zastosuvannia.[Mental Health Stability – Short Form Questionnaire: Description, Adaptation, and Application]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2014. Vyp.20. S.89-97. DOI:10.15421/101412.
6. Portnytska N., Savychenko O., Tychyna I. Psykholohichniy suprovid roboty mobilnykh hrup pidtrymky. [Psychological support for the work of mobile support groups]. *Suspilstvo dlia psykhičnogo zdorovia osobystosti: vzaiemodiia rodyny, osvity, hromady: Zbirnyk naukovykh prats, Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka*, 2023. – S. 32-35.

7. Ford J., Thomas F., Byng R., McCabe R. Use of the Patient Health Questionnaire (PHQ-9) in Practice: Interactions between patients and physicians. *Qualitative Health Research*, 2020. 30(13). P.2146-2159. DOI: 10.1177/1049732320924625.
8. Gross, J. J., & John, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 85(2), P.348–362. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
9. Malach-Pines, A. The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 2005. 12(1). P.78–88. DOI: 10.1037/1072-5245.12.1.78.
10. McDermott J., O’Neill D. Evidence Insights: Volunteering and mental health. Volunteering Australia, 2021. 14p. URL: <https://www.volunteeringaustralia.org/wp-content/uploads/Evidence-Insights-Volunteering-and-mental-health-Final.pdf>. (дата звернення: 16.01.2024)
11. Nichol, B., Wilson, R., Rodrigues, A. et al. Exploring the Effects of Volunteering on the Social, Mental, and Physical Health and Well-being of Volunteers: An Umbrella Review. *Voluntas*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00573-z>. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11266-023-00573-z> (дата звернення: 16.01.2024)
12. Okajima I., Miyamoto T., Ubara A., Omichi C., Matsuda A., Sumi Y., Matsuo M., Ito K., Kadotani H. Evaluation of Severity Levels of the Athens Insomnia Scale Based on the Criterion of Insomnia Severity Index. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. 17(23). 8789. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33256097/> (дата звернення: 17.01.2024)
13. Sinclair V.G., Wallston K.A. The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 2004. 11(1). P.94–101. DOI: 10.1177/1073191103258144.
14. Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B., Löwe B. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 2006. 166(10). P.1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
15. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The Posttraumatic Growth Inventory: measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*, 1996. 9(3). P.455–471. DOI:10.1007/BF02103658.

**ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ**

Отримано: 13 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 18 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: ruslana.kalamazh@oa.edu.ua

yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-98-105

Каламаж Р. В., Тимошук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 98–105.

УДК: 159.9:316.6.

Каламаж Руслана Володимирівна,
докторка психологічних наук, професорка,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID:0000-0002-2051-0732

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,
викладачка,
Національний університет «Острозька академія»
ORCID: 0000-0002-0619-6724

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛІЄНСУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті розглянуто поняття резилієнсу у контексті змістової трансформації від особистісної риси до динамічного процесу, захисні фактори резилієнсу, а також його співвідношення з іншими семантично схожими поняттями, зокрема життєстійкості та стресостійкості. Автори акцентують увагу на залежності резилієнсу від культурного контексту, соціуму, сім'ї, досвіду та навчання. Особливу увагу приділено аналізу поняття «резилієнс організації», зокрема розкриттю відповідної моделі німецької дослідниці Стефані Дучек, що включає етапи антиципації, подолання та позитивної адаптації. Обґрунтовано потребу використання резилієнс-підходу в управлінні освітніми закладами в умовах невизначеності та кризи.

Представлено результати емпіричного дослідження ресурсів резилієнсу студентів ЗВО на основі тесту за моделлю «BASIC Ph». Емпіричну базу дослідження становила вибірка зі 100 респондентів віком від 17 до 20 років, які є студентами Національного університету «Острозька академія» спеціальностей 013 Початкова освіта, 035 Філологія: 035.041 Германські мови та література, 035 Філологія: 035.01 Українська мова та література, 032 Історія та археологія. Опитування тривало впродовж квітня–червня 2023 року за допомогою програмного забезпечення для опитувань Google Форма.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що студенти у стресових ситуаціях найчастіше схильні використовувати такі стратегії: С – когніція, когнітивні стратегії (Cognition), показник 20,79, В – віра, цінності (Belief & values), показник 18,84, І – уява, творчість (Imagination), показник 18,54, Ph – фізичні та тілесні ресурси (Physical), показник 16,55, А – емоції, почуття (Affect), показник 16,36, S – соціальні зв'язки, спілкування (Socialization), показник 16,08.

Ключові слова: резилієнс, резилієнс організацій, модель резилієнсу організації Стефані Дучек, модель «BASIC Ph».

Ruslana Kalamazh,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
The National University of Ostroh Academy
ORCID:0000-0002-2051-0732

Elizaveta Tymoshchuk,
Teacher,
The National University of Ostroh Academy
ORCID: 0000-0002-0619-6724

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF RESILIENCE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article deals with the concept of resilience in the context of meaningful transformation from a personal trait to a dynamic process, protective factors of resilience, as well as its complexity with other semantically similar concepts, in particular resilience and stress resistance. The authors emphasize the independence of resilience from the cultural context, society, family, experience and learning. Particular attention is paid to the analysis of the concept of organizational resilience, in particular to the disclosure of the corresponding model of the German researcher Stephanie Duchek, which includes the stages of anticipation, overcoming and positive adaptation. The need to use the resilience approach in managing educational institutions in conditions of uncertainty and crisis is substantiated.

The results of an empirical study of resilience resources of higher education students based on the "BASIC Ph" model test are presented. The history of the empirical base of the research was a sample of 100 respondents aged 17 to 20 who are students of the National University "Ostroh Academy" majors 013 Primary education, 035 Philology: 035.041 Germanic languages and literature, 035 Philology: 035.01 Ukrainian language and literature, 032 and archaeology. Survey during

April – June 2023 using Google Form survey software. According to the results of the empirical research, students in stressful situations use the following strategies critically: C – cognition, cognitive strategies (Cognition) indicator 20.79, B – faith, values (Belief & values) indicator 18.84, I – imagination, creativity (Imagination) indicator 18.54, Ph – physical and bodily resources (Physical) indicator 16.55, A – emotions, feelings (Affect) indicator 16.36, S – social connections, communication (Socialization) indicator 16.08.

Keywords: resilience, organizational resilience, organizational resilience model Stephanie Duchek, BASIC model Ph.

Постановка проблеми. Війна, яку розв'язала росія проти України, є надзвичайною (кризовою) ситуацією, що призвела до значних стресів, психологічних травм та потрясінь. Як окремі індивіди, так і організації, по-різному переживають ці потрясіння і мають різні ресурси й можливості для того, щоб впоратися з ними. У такому контексті впливу несприятливих стресових умов на здатність до нормального (здорового) функціонування людини, спільноти, організації зростає інтерес до поняття “резилієнс”. Також є прагнення запроваджувати резилієнс-підхід до управління закладами освіти, до надання соціальної допомоги тощо. У часи невизначеності та нестабільності освітнім організаціям необхідно розвивати потенціал резилієнсу, який дозволить їм ефективно долати несподівані труднощі, відновлюватися після криз і навіть сприяти майбутньому успіху (“вікно можливостей”). Це узгоджується з дискусією про природу світів VUCA/BANI, коли організаціям доводиться мати справу зі значними збоями та кризами.

Огляди сучасної літератури щодо дослідження резилієнсу висвітлюють як концептуальні, так і методологічні проблеми, які є важливими для ефективного впровадження резилієнс-підходу до організації освітнього середовища в закладах вищої освіти (Д. О. Асонов, О. О. Хаустова, Н. Гусак, В. Чернобровкіна, Г. Гандзілевська) [3; 5].

Метою цієї статті є здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття резилієнсу у контексті особистості та організації, а також проаналізувати окремі моделі резилієнсу, висвітлити результати емпіричного дослідження ресурсів резилієнсу студентів за моделлю “BASIC Ph”.

Виклад основного матеріалу. В науці немає однастайності щодо розуміння поняття резилієнсу. До того ж, за даними дослідників Д. Асонова, О. Хаустової [1], наукових праць щодо резилієнсу організації набагато менше, а українськомовних – ще менше (у пошуковикі “Гугл сколар” – лише 186 позицій українською, тоді як близько 2780000 – англійською). Автори з'ясували, що в українськомовній літературі термін “resilience” перекладають також як “стресостійкість”, “життестійкість”, “життєздатність”, “стійкість до травми”, “психологічна пружність”, “психологічна стійкість”, що призводить до певної термінологічної плутанини. Ми погоджуємося зі згаданими українськими дослідниками, які рекомендують чітко розмежовувати резилієнс зі стресостійкістю, життестійкістю, копінгом та посттравматичним зростанням і не вживати їх як синоніми резилієнсу для точної операціоналізації та уникнення термінологічної плутанини. До прикладу, поняття “резилієнс” та “життестійкість” є змістовно досить близькими, але не ідентичними. Останнім часом їх розмежовують у ракурсі того, що життестійкість стали розглядати як захисний фактор резилієнсу. Стосовно понять “стресостійкість” (stress-resistance) та “резилієнс” (resilience), то їх теж варто розділяти, розуміючи, що стресостійкість – це механізми, які попереджають перехід від адаптивних реакцій на стрес до неадаптивних, у той час як резилієнс – це механізми та процеси, що прискорюють повернення до початкового стану вже після певного періоду дезадаптивного реагування [1].

В англійській літературі існує також розбіжність між термінами “resilience” (“резилієнс”) та “resiliency” (“резилієнтність”), коли перший стосується процесу, а другий – властивості (або здатності) особистості. Загалом протягом останніх 40 років концепт резилієнсу трансформувалася від тлумачення як особистісної риси до тлумачення як динамічного процесу. У першопочатковому розумінні резилієнс – риса особистості, що захищає від руйнівного впливу негараздів життя і виявляється через такі якості, як гнучкість (“flexibility”), спритність (“agility”), винахідливість та міцність характеру (“robustness”), а також здатність адаптуватися до функціонування в різних зовнішніх умовах [5].

У Кембриджському словнику резилієнс означає “здатність знову бути щасливим, успішним тощо після того, як трапилося щось важке або погане”. Оксфордський словник розглядає резилієнс як “здатність швидко відновлюватися після чогось неприємного, такого як шок, травма тощо”. Іншими словами, це здатність долати значні труднощі й продовжувати працювати, спілкуватися, залишатися зацікавленим, відпочивати тощо.

Залежно від фокусу та предмета дослідження, резилієнс можна розглядати і як певну характеристику особистості, групи, організації, і як динамічний процес. Зараз відбувається поступовий перехід від більш ранньої концепції резилієнсу як особистісної риси до концепції резилієнсу як динамічного процесу. За визначенням Американської психологічної асоціації (American Psychological Association, 2023), резилієнс є процесом і результатом успішної адаптації людини до важких або складних життєвих обставин, насамперед через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість, а також через пристосування до зовнішніх і внутрішніх вимог. Процес починається з травматичної події та, за визначеннями різних дослідників,

спрямований на подолання проблеми, повернення до попереднього рівня функціонування або ж посттравматичного зростання [13].

Динамічна концепція резилієнсу передбачає взаємодію між собою захисних факторів (внутрішніх та зовнішніх ресурсів: психологічних, соціальних, нейробіологічних, генетичних тощо) для подолання негативних наслідків травми та факторів ризику, які забирають нашу енергію і сприяють виснаженню.

Захисні фактори на рівні особистості, сімейного та соціального оточення надають нам ресурсу, енергії; вони притаманні кожній людині, але різною мірою:

- *особистісні якості та характеристики* (упевненість в собі, самостійність, ефективний копінг, інтелект та креативність, оптимізм та віра в майбутнє, цінності, інтереси та хобі, життєстійкість тощо);
- *якості сімейного оточення* (позитивні взаємини батьків і дітей, щасливий шлюб, спільні цінності, допомога іншим тощо);

- *якості соціального оточення* (суспільна підтримка, волонтерство, релігія, культура, стан охорони здоров'я, матеріальні умови, професійне середовище, баланс між роботою та особистим життям, відсутність корупції, можливість приймати життєво важливі рішення, ступінь загальної свободи пересування тощо).

Тому резилієнс дуже залежний від культурного контексту, соціуму, сім'ї, досвіду і навчання.

Не існує однаковості й щодо того, що означає резилієнс для організації, а також як організації можуть досягти більшої стійкості перед лицем зростаючих загроз.

Перейдемо до аналізу поняття “резилієнс організації” та розгляду однієї з найсучасніших його моделей, запропонованої німецькою дослідницею Стефані Дучек [9].

У проаналізованій зарубіжній літературі резилієнс організації розуміють як “здатність організації підтримувати або швидко відновлювати стабільний стан, що дозволяє їй продовжувати діяльність під час кризової події або за наявності постійного тиску”, “розвиток нових можливостей для вирішення неочікуваних викликів і змін” [11]; “здатність організації передбачати можливі ризики, успішно справлятися з несподіваними подіями, а також навчатися та адаптуватися до мінливих умов, що спрямовано на сприяння організаційній трансформації” [9].

У той час, як більшість практиків сприймають резилієнс просто як здатність відновлюватися після труднощів, Стефані Дучек розкладає резилієнс організації як процес, який має три взаємопов'язані й взаємодіючі стадії: *антиципації, подолання (копінгу) та позитивної адаптації* (Рис. 1).

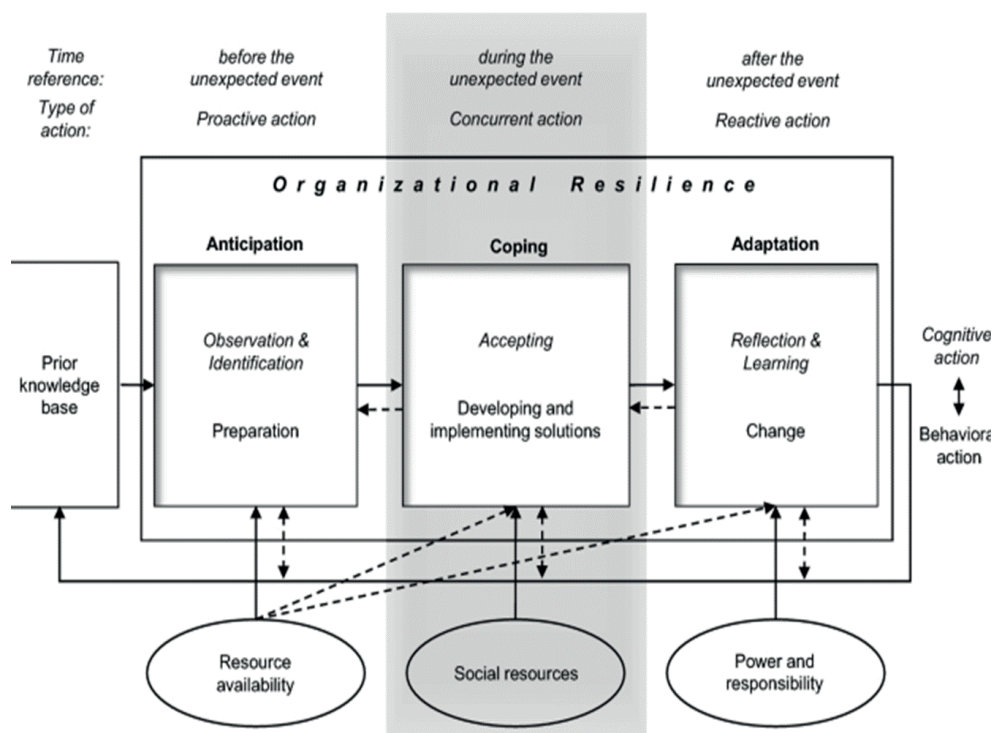


Рис 1. Модель резилієнсу організації С. Дучек [9]

Авторка описує резилієнс організації як набір етапів, кожен із яких містить виклики та перешкоди, і що розуміння кожного може допомогти організації стати набагато краще підготованою до неочікуваних подій. Перший етап моделі організаційного резилієнсу – це **антиципація** (передкризова стадія), яка стосується здатності виявляти критичні події всередині організації або в її оточенні та завчасно

підготуватися до потенційної майбутньої кризи. Основними діями на цій стадії повинні бути *спостереження за внутрішніми та зовнішніми подіями та ідентифікація критичних подій та потенційних загроз*. Члени організації повинні подумати про сканування свого середовища на наявність ознак потенційних проблем і, коли ознаки помічені, ідентифікувати їх як такі. Завданням лідера організації на стадії антиципації є зосередитися на взаємодії з внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами, а саме:

- 1) розвиток оптимальної культури для внутрішніх стейкхолдерів щодо внутрішніх спостережень;
- 2) встановлення відносин із зовнішніми стейкхолдерами для зовнішніх спостережень (наприклад, опитування абітурієнтів, роботодавців, експертів з ОП тощо).

Наприклад, у Національному університеті “Острозька академія” відбувається опитування студентів в електронній системі щодо їх зворотного зв’язку стосовно якості викладання, здійснюється широкий моніторинг освітнього середовища, проводиться аналіз корупційних ризиків, опитування щодо розуміння дискримінації та інші. Завданням адміністрації спочатку було навчити учасників освітнього процесу культурі участі в цих спостереженнях, пояснити важливість такої участі. Учасників освітнього процесу навчають про види загроз, які вони можуть побачити, і про те, як вони повинні повідомляти про них (це відбувається у формі, наприклад, семінарів про академічну доброчесність, протидію дискримінації, булінгу, корупції в освітньому середовищі тощо). Основними моніторинговими запитаннями для лідера організації на цьому етапі є такі:

1. Як у вашій організації здійснюється моніторинг навколишнього середовища, щоб виявити попереджувальні ознаки несприятливих подій чи кризи?

2. Що можна зробити, аби ефективніше залучити зовнішніх стейкхолдерів, щоб дізнатися якомога більше про можливості покращення освітньої організації та про способи ефективнішого виявлення потенційних проблем, які можуть перерости в повномасштабну кризу?

Якщо на першому етапі резилієнс означає антиципацію та підготовку до критичних подій, то на другому етапі резилієнс – це **здатність упоратися з непередбаченими небезпеками (копінг)** після того, як вони стали явними. Під час копінгу відбувається або, принаймні, має відбуватися фактичне лідерство в кризі. Загальна здатність впоратися з несподіваними небезпеками тісно пов’язана з управлінням кризою і може бути розділена на дві категорії:

- 1) здатність визнати проблему;
- 2) здатність розробляти та впроваджувати рішення.

Здатність визнати проблему є надзвичайно важливою. Пригадаймо, скільки часу знадобилося відповідним організаціям і урядам країн, щоб визнати, що COVID-19 насправді є світовою чи національною кризою. Очевидно, що вчасне визнання такої ситуації призвело б до більш ефективного реагування і, напевно, зменшило б кількість смертельних випадків унаслідок пандемії.

Здатність розробляти рішення означає як генерацію ідей, так і формальні й неформальні механізми реалізації рішень. Щоб забезпечити реальні зміни, розроблені рішення мають бути широко визнані та прийняті; отже, потрібна підтримка всієї організації. У плані організаційної культури лідеру потрібно допомогти організації прийняти ідею, що кризи більше не є питанням “якщо?”, а “коли?”, і прийняття змін та інновацій – це питання виживання і процвітання організацій у VUCA/BANI-світі.

Основними моніторинговими питаннями для лідера організації на етапі копінгу є такі:

1. Які фактори, практики, ресурси та стратегії були використані для пом’якшення наслідків кризи (наприклад, COVID-19, повномасштабної війни)?

2. Наскільки успішно освітня організація реагувала на цю кризу та впоралася з нею?

Третій етап резилієнсу організації відповідно до моделі С. Дучек – **адаптація** (післякризове відновлення). Резилієнс також включає здатність адаптуватися до критичних ситуацій і використовувати зміни у власних цілях. Ця здатність стосується коригування після криз і спрямована на організаційний прогрес. Автор припускає, що після кризи – як тільки основний збій буде вирішено до керованого рівня – організації повинні бути когнітивно зосереджені на *рефлексії та навчанні*. Різні практики рефлексії можуть полегшити навчання на основі досвіду (наприклад, формальні презентації звітів і заходів зі зниження ризику, зустрічі для розв’язання проблем, семінари з обміну досвідом, неформальні обговорення з друзями / колегами тощо).

Етап адаптації – це час для лідерів упроваджувати ініціативи щодо змін. Вони мають бути розроблені не лише для запобігання подібним майбутнім кризам, але й для застосування уроків, отриманих із усього процесу управління кризою, для подальшого розвитку здатності організації до стійкості. Основними моніторинговими запитаннями для лідера організації на етапі копінгу є такі:

1. Які засвоєні уроки?
2. Як вони сприяють загальній місії організації?
3. Які приховані вигоди отримує освітня організація від кризи?

Наприклад, важливим аспектом є поява онлайн-платформ і дистанційного навчання, які стають невід’ємною частиною освітнього процесу. Онлайн-платформи та дистанційне навчання дають змогу

доступу до освітніх ресурсів із будь-якого місця та в будь-який час. Це розширює можливості здобуття освіти для різних груп населення. Укладення знань та взаємодія з викладачами тепер можливі в онлайн-форматі, що сприяє гнучкості освітнього процесу. Зміни в форматі навчання можуть викликати стрес та адаптаційні труднощі. Зокрема, студенти та викладачі можуть відчувати відсутність особистого контакту, що може впливати на їхній психічний стан. Однак за допомогою ефективних методів психологічної підтримки можна забезпечити позитивне сприйняття дистанційного навчання.

Національний університет “Острозька академія” активно реагує на зміни в освітньому процесі у контексті проходження суспільних криз та надає психологічну підтримку учасникам освітнього процесу. Вони включають в себе проведення відповідних семінарів, тренінгів для викладачів та студентів, функціонування психологічної служби, впровадження онлайн-консультування, психологічних вебінарів із вивчення методів самопідтримки та стресового менеджменту, функціонування інституту тьюторства тощо.

Отож, резилієнс організації підкреслює адаптаційні процеси, що характеризуються взаємодією попереднього досвіду та появою нових знань. Наприклад, процеси адаптації під час пандемії повинні були подолати багато організаційних проблем в освіті: слабкість онлайн-освітньої інфраструктури, обмежений доступ викладачів до онлайн-викладання, інформаційні прогалини, несприятливе середовище для навчання вдома тощо. Однак у результаті адаптивного пристосування з'явилися нові знання, як на рівні індивідів, так і на рівні закладу освіти щодо організації дистанційного навчання. Але якщо нові досягнення викладацької практики не обговорити на інституційному рівні, то значна частина досвіду може бути втраченою для еволюції академічної підготовки в нових умовах [7]. Тому резилієнс освітньої організації характеризується також співіснуванням неформальної мережі взаємодій із формальними процесами управління, а також взаємодією з більш широкими соціальними системами. Це означає, що резилієнс організації неможливо розглядати без урахування взаємодії між студентами, викладачами, адміністрацією, іншим персоналом та без уваги до потоку інформації та поведінки, які виходять за межі формальних структур.

Продовжуючи дослідження резилієнсу організації у контексті запропонованого С. Дучек підходу, дослідники Shaya N., Abukhait R., Madani R. та інші співавтори зазначають, що лише поєднання можливостей усіх трьох етапів може призвести до резилієнтних організацій. Організації повинні володіти проактивними можливостями (потенціал резилієнсу) і реактивними можливостями (реалізація резилієнсу). Крім того, вони повинні володіти когнітивними, а також поведінковими можливостями резилієнсу. Автори також виділяють попередню базу знань організації як головну передумову, доступність ресурсів, соціальні ресурси, а також лідерство та відповідальність як основні рушії / джерела резилієнсу організації.

Відомою та широко застосовуваною в умовах сьогодення є модель “BASIC Ph”, розроблена ізраїльським психотерапевтом Мулі Лаадом (Mooli Lahad) у 90-і роки ХХ ст. після проведеного емпіричного дослідження, вибірку якого становили особи, які перебували в ситуаціях постійної загрози. Дослідник вияв, що 20% суб'єктів дослідження мали симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тоді як інші 80% подолали травму, зберігаючи своє ментальне здоров'я. Багатофакторна модель, розроблена Мулі Лаадом, допомагає людині вийти з кризової ситуації за допомогою 6 каналів подолання стресу, до яких науковець зараховує: В – віра, переконання, цінності (Belief & values); А – емоції, почуття (Affect); S – соціальні зв'язки, спілкування (Socialization); І – уява, творчість (Imagination); С – когніція, когнітивні стратегії (Cognition); Ph – фізичні та тілесні ресурси (Physical).

В – віра, цінності (Belief & values): цей метод подолання кризи базується на філософії життя, моральних цінностях, вірі у різноманітні аспекти, такі як Бог, люди, чудеса або власні можливості та місія. Віра у сенс життя та систему цінностей є джерелом сил у складних ситуаціях.

А – емоції, почуття (Affect): має основу в розумінні та висловленні власних почуттів через плач, сміх або обговорення своїх переживань з іншими. Ідентифікація згідно з цією стратегією може відбуватися словесно, письмово або через інші творчі форми.

S – соціальні зв'язки, спілкування (Socialization): базується на соціальній взаємодії, підтримці соціальних зв'язків та спілкуванні, фактично пошуку “соціальних об'ємів” через комунікацію з родиною, друзями, фахівцями.

I – уява, творчість (Imagination): цей метод ґрунтується на творчих здібностях людини. Він включає уяву, мрії, інтуїцію та розвиток креативності. Уява може допомагати відволіктися від реальності та знаходити творчі розв'язання для актуальних проблем.

C – когніція, когнітивні стратегії (Cognition): передбачає активізацію ментальних здібностей, таких як логічне та критичне мислення, оцінка ситуації, пізнання та раціональне розв'язання проблем. Когнітивний підхід включає аналіз, створення списків та планування.

Ph – фізичні та тілесні ресурси (Physical): передбачає звернення до фізичної активності, здатність відчувати себе завдяки органам чуття та передбачає фізичну активність, таку як спорт, фізична праця, медитація чи прогулянки. Також важливо відзначати задоволення через їжу [2].

Ідея моделі полягає в тому, що кожна людина має свій унікальний набір ресурсів подолання, і важливо розуміти та розвивати їх для оптимального управління стресом. Немає “правильного” або “неправильного” підходу, і важливо використовувати наявні ресурси ефективно в ситуаціях кризи. Існують три методи взаємодії з “BASIC Ph” моделлю. Найперше – це клінічний психолінгвістичний аналіз розповідей клієнта. Другий метод полягає у створенні історії з шести частин [10]. Третій підхід включає метричну оцінку BASIC Ph за допомогою Q-сортування висловлювань за 6-бальною шкалою [2].

Тест “BASIC Ph” містить 6 шкал (кожна шкала відповідає стратегії стресоподолання) та 36 тверджень. Варіанти відповідей варіюються від 0 до 6 балів, де 0 – ніколи не використовую цей спосіб, 6 – завжди користуюся цим методом.

Емпіричну базу нашого дослідження становила вибірка зі 100 респондентів віком від 17 до 20 років, які є студентами Національного університету “Острозька академія” спеціальностей 013 Початкова освіта, 035 Філологія: 035.041 Германські мови та література, 035 Філологія: 035.01 Українська мова та література, 032 Історія та археологія. Опитування тривало впродовж квітня–червня 2023 року за допомогою програмного забезпечення для опитувань Google Форми. Результати опитування викладені у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитування за тестом “BASIC Ph”

	Середнє значення	Низький	Середній	Високий
B	18,84	25 25%	55 55%	20 20%
A	16,36	35 35%	60 60%	5 5%
S	16,08	34 34%	60 60%	6 6%
I	18,54	28 28%	50 50%	22 22%
C	20,79	16 16%	53 53%	31 31%
Ph	16,55	34 34%	55 55%	11 11%

Як бачимо з Таблиці 1, у стресових ситуаціях найчастіше респонденти використовують такі стратегії:

C – когніція, когнітивні стратегії (Cognition) – показник 20,79, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовує 31%, на середньому – 53%, на низькому – 16%, що свідчить про те, що опитувані студенти у стресових ситуаціях здатні ефективно керувати своїми когнітивними ресурсами, знаходити різноманітні підходи до обробки інформації та прийняття рішень. Ця стратегія передбачає аналітичну роботу, складання списків чи планів тощо;

B – віра, цінності (Belief & values) – показник 18,84, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовують 20%, на середньому – 55%, на низькому – 25%, що свідчить, що у кризових ситуаціях опитувані студенти використовують віру та переконання. Тут має значення філософія життя, світогляд, вірування та моральні цінності. Причому вірування можуть бути будь-які, важливим є сам факт наявності віри;

I – уява, творчість (Imagination) – показник 18,54, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовують 22%, на середньому – 50%, на низькому – 28%. Цей спосіб подолання стресу базується на творчості, починаючи від мануальних практик, завершуючи пошуком креативних рішень розв'язання актуальних проблем;

Ph – фізичні та тілесні ресурси (Physical) – показник 16,55, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовують 11%, на середньому – 55%, на низькому – 34%;

A – емоції, почуття (Affect) – показник 16,36, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовують 5%, на середньому – 60%, на низькому – 35%;

S – соціальні зв'язки, спілкування (Socialization) – показник 16,08, серед опитаних на високому рівні цю стратегію використовують 6%, на середньому – 60%, на низькому – 34%.

Проведене опитування підтверджує дослідження М. Лаада щодо використання набору з різних стратегій стресоподолання відповідно до ситуацій. Також отримані результати кореспондують із даними, які отримала дослідниця Панасенко Н. М. щодо використання ресурсів резилієнсу [4].

Висновки. Резилієнс належить до категорії позитивної адаптації та пристосування, йому передують негативний психотравмуючий або стресогенний вплив. Резилієнс не є статичною величиною, його можна розвивати, цьому можна вчитися. Навчання резилієнсу включає в себе використання зусиль індивіда, спрямованих на збільшення здатності ефективно реагувати на виклики та подолання стресу, що так само

сприяє позитивному пристосуванню до негативних ситуацій у житті. Такий підхід дозволяє особистості активно керувати реакцією на стрес та розвивати внутрішні ресурси для подолання труднощів.

Важливим у теоретико-практичному аспекті є поняття резилієнсу організації, яке підкреслює її про-активні та реактивні можливості, взаємодія між якими відбувається на різних етапах цього процесу – антиципації, копіngu та адаптації, а також передбачає лідерство, відповідальність, інноваційність та відповідну організаційну культуру.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що студенти у стресових ситуаціях найчастіше схильні використовувати 3 основні стратегії: С – когніція, когнітивні стратегії (Cognition) – показник 20,79, В – віра, цінності (Belief & values) – показник 18,84, І – уява, творчість (Imagination) – показник 18,54. Трохи рідше опитані студенти використовують стратегії Ph – фізичні та тілесні ресурси (Physical) – показник 16,55, А – емоції, почуття (Affect) – показник 16,36, і найрідше – S – соціальні зв'язки, спілкування (Socialization) – показник 16,08.

Література:

1. Асонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Psychosomatic Medicine And General Practice*. 2019. Вип. 4(4). URL: <https://uk.e-medjournal.com//view/219>. DOI: 10.26766/pmgrp.v4i3-4.219.

2. Гавриловська К. П. Модель BASIC Ph у роботі психолога. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару.*, 23 квіт. 2020 р. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 14–15.

3. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 35–40.

4. Панасенко Н. М. Розвиток творчих ресурсів особистості у період війни: виклики та можливості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2023. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 23. С. 102–112.

5. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. / Н. Гусак та ін.; за заг. ред. Н. Гусак. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.

6. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience>.

7. Bento F., Giglio Bottino A., Cerchiaro Pereira F., Forastieri de Almeida J., Gomes Rodrigues F. Resilience in Higher Education: A Complex Perspective to Lecturers' Adaptive Processes in Response to the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(9):492. DOI: 10.3390/educsci11090492.

8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/resilience>.

9. Duchek S. Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Bus Res*. 2020. Vol. 13. P. 215–246. DOI: 10.1007/s40685-019-0085-7.

10. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London, England: Jessica Kingsley. 2013.

11. Nurul Aisyah Sim Abdullah, Nor Laila Md Noor, Emma Nuraihan Mior Ibrahim. Resilient Organization: Modelling The Capacity for Resilience. *3rd International Conference on Research and Innovation in Information Systems – 2013 (ICRIIS'13)*. URL: <http://dx.doi.org/10.1109/ICRIIS.2013.6716729>.

12. Oxford Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries/resilience>.

13. Sanderson B., Brewer M. What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. *Nurse Education Today*. 2017. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.07.018.

14. Shaya N., Abukhait R., Madani R. *et al.* Organizational Resilience of Higher Education Institutions: An Empirical Study during Covid-19 Pandemic. *High Educ Policy*. 2023. Vol. 36. P. 529–555. DOI: 10.1057/s41307-022-00272-2.

References:

1. Assonov D., Khaustova O. Rozvytok kontseptsii rezylieusu v naukovi literaturi protiahom ostannikh rokov. [The development of the concept of resilience in scientific literature in recent years.] *Psychosomatic Medicine And General Practice*. 2019. Vyp. 4(4). URL: <https://uk.e-medjournal.com//view/219>. DOI: 10.26766/pmgrp.v4i3-4.219.

2. Havrylovska K. P. Model BASIC Ph u roboti psykhologa. Rozvytok obdarovanoi osobystosti v osvithomu prostori: tsinnisnyi vymir: tezy dopovidei Kh nauk.-prakt. seminaru., [The BASIC Ph model in the work of a psychologist. Development of a gifted personality in the educational space: value dimension] 23 kvit. 2020 r. Kyiv : Instytut psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2020. S. 14–15.

3. Handzilevska H. B., Kondratiuk V. V. Resursy ta bariery informatsiino-psykhologichnoi bezpeky vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh onlain-navchannia: rezylieus pidkhyd. [Resources and barriers of informational and psychological safety of elementary school teachers in online learning conditions: resilience approach.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologiiia»: naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, sichen 2021. №12. S. 35–40.

4. Panasenko N. M. Rozvytok tvorchykh resursiv osobystosti u period viiny: vyklyky ta mozhlyvosti. [Development of creative resources of the individual during the war: challenges and opportunities.] *Aktualni problemy psykhologii*:

zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. 2023. T. V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia. Vyp. 23. S. 102–112.

5. Psykhosotsialna pidtrymka v umovakh nadzvychainykh sytuatsii: pidkhid rezyliens: navch.-metod.posib. [Psychosocial support in emergency situations: resilience approach] / N. Husak ta in.; za zah. red. N. Husak. Kyiv : NaUKMA, 2017. 92 s.

6. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience>.

7. Bento F., Giglio Bottino A., Cerchiareto Pereira F., Forastieri de Almeida J., Gomes Rodrigues F. Resilience in Higher Education: A Complex Perspective to Lecturers' Adaptive Processes in Response to the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(9):492. DOI: 10.3390/educsci11090492.

8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/resilience>.

9. Ducheck S. Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Bus Res*. 2020. Vol. 13. P. 215–246. DOI: 10.1007/s40685-019-0085-7.

10. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London, England: Jessica Kingsley. 2013.

11. Nurul Aisyah Sim Abdullah, Nor Laila Md Noor, Emma Nuraihan Mior Ibrahim. Resilient Organization: Modelling The Capacity for Resilience. *3rd International Conference on Research and Innovation in Information Systems – 2013 (ICRIIS'13)*. URL: <http://dx.doi.org/10.1109/ICRIIS.2013.6716729>.

12. Oxford Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries/resilience>.

13. Sanderson B., Brewer M. What do we know about student resilience in health professional education? A scoping review of the literature. *Nurse Education Today*. 2017. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.07.018.

14. Shaya N., Abukhait R., Madani R. *et al.* Organizational Resilience of Higher Education Institutions: An Empirical Study during Covid-19 Pandemic. *High Educ Policy*. 2023. Vol. 36. P. 529–555. DOI: 10.1057/s41307-022-00272-2.

Отримано: 13 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 18 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: Luklida@hotmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-106-111

Лукович Л. І. Особливості організаторських здібностей жінки-управлінця. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 106–111.

УДК: 159.923.33:355.48

Лукович Лідія Ігорівна,

аспірантка кафедри психології філософського факультету,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ORCID: 0009-0003-1653-8024

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЖІНКИ-УПРАВЛІНЦЯ

Стаття присвячена розвитку управлінських здібностей жінки-керівника в сучасному середовищі. Наукова новизна роботи включає важливий аспект сучасного менеджменту, спрямований на розуміння унікальних особливостей та успішність жінок у ролях лідерства та управління. Дослідження спрямоване на визначення ключових аспектів організаторських здібностей жінок-управлінців, які можуть вплинути на ефективність їх діяльності в бізнес-середовищі. Програма фокусується на вдосконаленні навичок лідерства, комунікації та ухвалення стратегічних рішень.

Дослідження спрямоване на підтримку жінок у розвитку їхніх управлінських навичок для успішного керівництва. Воно базується на вивченні психологічних аспектів лідерства, комунікаційних стратегій, вміння управляти конфліктами та розвивати емоційний інтелект. Програма також включає елементи менторства та практичних вправ для вдосконалення навичок управління та створення сприятливого середовища для жіночого лідерства в сучасному бізнесі. У межах дослідження проаналізовано індивідуальні особливості лідерського стилю жінок, зокрема їх здатність до комунікації, розв'язання проблем, мотивації команди та стратегічного мислення. Розглянуто вплив гендерних стереотипів та упереджень на процеси ухвалення рішень та можливості для жінок-управлінців.

У дослідженні розглянуто практичні аспекти, такі як успішні кейси жінок-управлінців у різних галузях та їх стратегії подолання труднощів, пов'язаних із стереотипами та обмеженнями. Висвітлено можливі шляхи підтримки та розвитку організаторських здібностей жінок в умовах конкурентного бізнес-середовища. Це дослідження є вагомим кроком для досягнення розвитку кращих стратегій управління в сучасному бізнес-середовищі. Головним завданням статті є розуміння особливостей у поведінці жінок-керівників та їх значущого впливу на організаційну динаміку.

Ключові слова: жіноче управління, жінка-лідер, лідерський стиль, кар'єрний розвиток, лідерство, самоаналіз, стратегії управління, розвиток управлінських здібностей, жіночий менеджмент, психологічний тренінг.

Lidiya Lukovych,

graduate student of the Department of Psychology, Faculty of Philosophy,

Ivan Franko National University of Lviv

ORCID: 0009-0003-1653-8024

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATIONAL ABILITIES OF A FEMALE MANAGER

The individual task is devoted to the development of managerial abilities of a female manager in a modern environment. The research study examines an important aspect of modern management aimed at understanding the unique characteristics and success of women in leadership and management roles. The study is aimed at determining the key aspects of the organizational abilities of women managers, which can affect the effectiveness of their activities in the business environment. The program focuses on improving leadership, communication and strategic decision-making skills.

The study aims to support women in developing their management skills for successful leadership. It is based on the study of psychological aspects of leadership, communication strategies, conflict management skills and developing emotional intelligence. The program also includes elements of mentoring and practical exercises to improve management skills and create an enabling environment for female leadership in today's business. Within the framework of the study, the individual features of women's leadership style are analyzed, in particular, their ability to communicate, solve problems, motivate the team, and think strategically. The impact of gender stereotypes and prejudices on decision-making processes and opportunities for women managers is considered.

The study also looks at practical aspects, such as successful case studies of female managers in various industries and their strategies for overcoming difficulties associated with stereotypes and limitations. The possibilities of ways to support and develop the organizational abilities of women in the conditions of a competitive business environment are highlighted. This study is an important step towards achieving the development of better management strategies in the modern business environment. The main task of the article is to understand the peculiarities of the behavior of women managers and their significant impact on organizational dynamics.

Keywords: female management, female leader, leadership style, career development, leadership, self-analysis, management strategies, development of managerial abilities, female management, psychological training.

Постановка проблеми. Проблема організаторських здібностей жінки-управлінця залишається актуальною в сучасному світі. Зростання уваги до жіночого лідерства відображає зміни в соціокультурних уявленнях та сприяє боротьбі з гендерними стереотипами в організаціях.

Зростання кількості жінок на керівних посадах вказує на важливість та необхідність вивчення їхніх організаторських здібностей для підтримки їхньої успішної кар'єри. Розуміння внутрішніх ресурсів жінок-управлінців допоможе вдосконалити стратегії розвитку лідерського потенціалу, а це, в свою чергу, сприяє створенню сприятливих умов для жіночого представництва в управлінні. Окрім того, вивчення особливостей організаторських здібностей жінки-управлінця важливе також і з погляду активізації міжнародних ініціатив щодо гендерної рівності. Це може стати стимулом для розвитку програм та ініціатив, спрямованих на підтримку жіночого лідерства та надання їм можливостей для професійного зростання, створення більш рівних умов для жіночої участі в управлінні.

Аналіз останніх досліджень. Тема ролі жінок в українському бізнесі відносно нова, однак певні напрацювання у цьому напрямі вже зроблено. Так, є дослідження організаторських здібностей та лідерського потенціалу жінок (Н. Сокол); гендерні аспекти лідерства в українському суспільстві вивчала І. Грабовська; О. Кудіненко здійснила аналіз рекомендацій від жінок-лідерів в Україні; І. Головченко досліджувала роль жінки в сучасному управлінні та шляхи подолання стереотипів; Н. Жигайло з'ясувала особливості самовизначення жінки в бізнесі; Н. Пасічник зробила значний внесок у вивчення ролі жінок-підприємниць у розвитку бізнесу в Україні; проблему вибору та відповідальності жінок у бізнесі та управлінні порушувала Н. Василенко [1–6].

Виклад основного матеріалу. Відомо, що для досягнення високих показників у роботі організації, для сучасного керівника дуже важливими є організаторські здібності, які можна об'єднати у три групи – організаційна проникливість, емоційно-вольова результативність та схильність до організаторської діяльності.

Організаційна проникливість містить у собі: психологічну вибірковість (уміння приділяти увагу тонкощам взаємин, синхронність емоційних станів керівника і підлеглих, здатність поставити себе на місце іншого), практичну спрямованість інтелекту, тобто прагматичну орієнтацію керівника на використання даних про психологічний стан колективу для розв'язання практичних завдань, та психологічний такт (здатність дотримуватися відчуття міри в своїй психологічній вибірковості і прагматичній орієнтованості).

Емоційно-вольова результативність, як уміння впливати на інших людей, включає такі характеристики: енергійність (здатність скеровувати діяльність своїх підлеглих відповідно до своїх бажань, заряджати їх спрямованістю, вірою та оптимізмом в просуванні до мети), вимогливість (здатність досягати виконання своїх завдань, психологічно грамотно вимагаючи від підлеглих їх реалізації), здатність критично оцінювати свою діяльність, виявити й адекватно оцінити відхилення від наміченої програми.

Схильність до організаторської діяльності розглядаємо як готовність до організаторської діяльності, починаючи з мотиваційних чинників і закінчуючи професійною підготованістю.

Відтак, хороший керівник повинен володіти такими особистісними якостями: відчуттям розуміння ситуації, творчим ставленням до роботи, упевненістю в собі, готовністю до змін, гнучкістю і легкістю у пристосуванні до змін; прагненням до співпраці, комунікабельністю; емоційною врівноваженістю і стресостійкістю; умінням передбачати результат; внутрішньою потребою до саморозвитку і самоорганізації; здатністю діяти самостійно, відповідати за ухвалені рішення.

Жоден успіх у роботі не може бути ефективним, якщо керівник не володіє комунікативними та організаторськими здібностями. Ефективне спілкування, безсумнівно, є найважливішою ознакою успішних керівників. Коли ми говоримо про спілкування, воно не просто передбачає розмову, а включає такі навички: ефективне використання невербальної мови, вміння читати, вміння добре писати, активне слухання. Ці навички є критично важливими для того, щоб люди могли налагодити міцні стосунки та позитивно впливати на інших людей [3, 4].

На ефективність управлінської діяльності жінки-керівника впливає декілька факторів, серед яких розвиток комунікативних та організаторських здібностей, а також стаж на посаді керівника. За результатами дослідження, саме добре розвинені комунікативні якості керівника визначають результативність його роботи. Адже рівень розвитку комунікативних навичок значною мірою визначає комунікативний потенціал особистості. Навички спілкування мають широкий спектр дій і визначають як комунікативний аспект соціальної поведінки, так і особливу комунікативну діяльність. Взаємини між керівником та підлеглими особливо визначені їхньою здатністю ефективно спілкуватися.

Навички спілкування впливають на встановлення ділових відносин, ефективність роботи, що дає змогу розкрити проблеми на ранніх стадіях, розв'язати їх без непорозумінь та труднощів.

У результаті аналізу сучасних досліджень окресленої проблеми, ми змогли дійти висновку, що для розвитку комунікативних та організаторських здібностей необхідним є дотримання деяких правил.

Зокрема, важливо розвивати навички самоорганізації, поважати інтереси інших людей, розвивати креативність, розширювати світогляд, ставити реалістичні цілі, бути в міру амбітними.

Важливо добре знати не тільки свої характеристики, а й розуміти психологію інших людей. Правильно розподілити обов'язки, врахувати інтереси, темперамент та інші особливості своїх колег – головне завдання організатора.

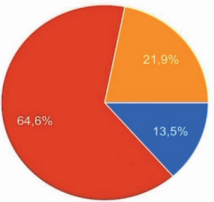
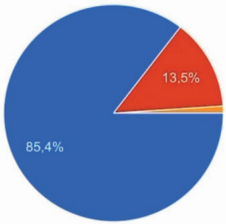
Одним із найбільш ефективних методів вдосконалення комунікативних навичок сьогодні вважають соціально-психологічний тренінг (СПТ). Тренінг є багатофункційним методом психологічного впливу на людину з метою навчання, вироблення професійно важливих якостей та властивостей, особистісних характеристик. Під час тренінгу розвитку навичок спілкування добре зарекомендували себе такі вправи:

- вправа на пантоміму. Це допомагає зберігати самоконтроль у будь-якій ситуації, вчить правильно передавати свій емоційний стан;
- вправа «Бажання», у якій кожен член команди пише своє бажання на аркуші паперу, а потім переконує партнера здійснити бажання, не сказавши жодного слова;
- вправа «Вийди з панцира», метою якої є розвивати здатність переконувати.

Дізнавшись, що впливає на ефективність управлінської діяльності керівника, ми можемо зосередитися на розвитку необхідних здібностей. З цією метою ми провели опитування серед студентів Львівського національного університету імені Івана Франка спеціальності «Менеджмент» та відомих жінок-управлінців. Результати опитування представлені в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитування щодо необхідності розвитку комунікативних та організаторських здібностей для жінок-управлінців

<p>Вік 96 відповідей</p>  <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Молодший за 18 18-24 років 25-34 років 35-44 років 45-54 років 55-64 років 65 років і старший 	<p>7,3% – менше, ніж вісімнадцять років; 92,7% – вісімнадцять–двадцять чотири роки.</p>
<p>Чи маєте ви досвід у керівництві командою або проектом? 96 відповідей</p>  <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Так, багато досвіду Так, деякий досвід Ні, жодного досвіду 	<p>13,5% відповіли, що мають багато досвіду в керівництві; 64,6% відповіли, що мають деякий досвід у керівництві; 21,9% відповіли, що не мають досвіду в керівництві.</p>
<p>Як ви вважаєте, чи важливо мати лідерські здібності в сучасному світі? 96 відповідей</p>  <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Дуже важливо Середньо Не важливо 	<p>85,4% проголосували за те, що дуже важливо мати лідерські здібності; 13,5% обрали відповідь «середньо»; 1,1% обрали, що не важливо мати лідерські здібності.</p>

Продовження таблиці 1

<p>Чи вважаєте ви, що лідерські навички можна навчити та розвивати, чи вони вроджені?</p> <p>96 відповідей</p> <p>84,4% 10,4% 5,2%</p> <ul style="list-style-type: none"> Вважаю, що лідерські навички можна навчити та розвивати Вважаю, що лідерські навички вроджені Маю сумніви щодо цього 	<p>84,4% вважають, що лідерських навичок можна навчити й розвивати їх; 10,4% вважають, що лідерські навички вроджені; 5,2% мають сумніви щодо цього.</p>
<p>Чи були б ви готові взяти участь у лідерському тренінгу або семінарі для покращення своїх лідерських вмінь?</p> <p>96 відповідей</p> <p>60,4% 36,5% 3,1%</p> <ul style="list-style-type: none"> Так, готовий(а) Нейтрально Ні, не готовий(а) 	<p>60,4% відповіли, що готові взяти участь у лідерському тренінгу для покращення своїх лідерських вмінь; 36,5% обрали «нейтрально»; 3,1% не готові взяти участь у лідерському тренінгу.</p>

Наразі існує безліч способів для розвитку комунікативних та організаторських здібностей керівників, починаючи від простих вправ до складних тренінгових програм. Ми запропонували взяти участь у тренінгу-семінарі, метою якого було перевірити можливість удосконалення власних організаторських та комунікативних здібностей. Результати опитування до та після участі в тренінгу представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати опитування щодо можливостей розвитку організаторських та комунікативних здібностей жінок-управлінців

<p>Які бар'єри або виклики ви бачите в розвитку лідерських якостей?</p> <p>86 відповідей</p> <p>39,5% 30,2% 23,3% 7%</p> <ul style="list-style-type: none"> Сором'язливість та невпевненість в собі Недостатній досвід Страх зробити помилку Немає жодних бар'єрів 	<p>Після застосування запропонованої методики, які бар'єри або виклики ви бачите в розвитку лідерських якостей?</p> <p>58 відповідей</p> <p>Недостатній досвід в управ... — 10 (17,2%) Страх перед відмовою — 6 (10,3%) Неефективна комунікація — 3 (5,2%) Немає жодних бар'єрів — 41 (70,7%) Немає жодних ба... — 1 (1,7%)</p>
--	---

Продовження таблиці 2

<p>Після застосування запропонованої методики, як ви оцінюєте свої комунікативні навички? 58 відповідей</p> <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Добре Середньо Відмінно Погано 	<p>Після застосування запропонованої методики, як ви оцінюєте свої комунікативні навички? 58 відповідей</p> <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Добре Середньо Відмінно Погано
<p>Як ви оцінюєте свої організаторські навички? 96 відповідей</p> <p>Копіювати</p>	<p>Після застосування запропонованої методики, як ви оцінюєте свої організаторські навички? 74 відповіді</p> <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Відмінно Погано Задовільно, хотілось б краще
<p>Які нові лідерські здібності ви отримали після застосування запропонованої методики? 43 відповіді</p> <p>Копіювати</p> <ul style="list-style-type: none"> Ефективніше вирішення конфліктів Ефективніше управління командою Не отримав(ла) жодних нових лідерських здібностей Стесостійкість 	<p>41,9% – більш ефективно вирішувати конфлікти; 32,6% – більш ефективно управляти командою; 3,3% – навички стресостійкості; 2,2% – не набув жодних нових лідерських навичок.</p>

Висновки. Отже, організаторські здібності жінки-керівника формують ключову роль у сфері управління. Жінки-управлінці виявляють високий рівень організаторських здібностей, які зроблять їх ефективними лідерами та учасниками у сфері управління. Організаторські можливості доповнюють загальний образ команди та сприяють створенню ефективного та динамічного робочого ядра. Емпатія та здатність до співпраці, створені її лідером, сприяють досягненню високих результатів та розвитку як себе, так і своєї команди. У цьому контексті важливо визнати і відзначити внесок жінок-управлінців у сучасне підприємництво та керівництво, а також їхню сприятливість ефективно впливати на ефективність організаційних стратегій.

Саме здатність ефективно спілкуватися, слухати та висловлювати ідеї впливає на якість взаємодії в усій команді та формує корпоративну культуру. Комунікативно компетентний керівник може не лише чітко визначити завдання та ціль, але й розвивати внутрішні стосунки та вирішувати конфлікти. Такий підхід покращує ефективність обміну інформацією, досягає рівня розуміння між членами команди та досягнення спільних цілей.

Література:

1. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2012. 368 с.
2. Жигайло Н. І., Кохан М. О., Данилевич Н. М. Психологія бізнесу та управління : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2019. 308 с.
3. Коваленко Д., Школяр М. Гендерні аспекти лідерства. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку: зб. наук. пр.* Львів, 2007. Вип. 19. С. 184–188.
4. Савицька К. О. Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника на ефективність її управлінської діяльності : дипломна робота. Київ : Національний авіаційний університет, 2021. 65 с.
5. Снігур А. І. Гендерна специфіка підготовки управлінців в соціальній сфері : дипломна робота. Чернівці : Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 2021. 79 с.
6. Чемеринська Д. І. Психологічні особливості професійної підготовки менеджерів: гендерний дискурс : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. 229 с.

References:

1. Zhyhailo, N. I. (2012). *Komunikatyvnyi menedzhment : navch. posibnyk* [Communicative management: a textbook]. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. 368 s. [in Ukrainian].
2. Zhyhailo, N. I., Kokhan, M. O., & Danylevych, N. M. (2019). *Psykhologhiia biznesu ta upravlinnia : navch. posibnyk* [Psychology of business and management: a textbook]. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. 308 s. [in Ukrainian].
3. Kovalenko, D., & Shkoliar, M. (2007). *Henderni aspekty liderstva* [Gender aspects of leadership]. *Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektyvy rozvytku : zb. nauk. pr., 19*. 184–188. [in Ukrainian].
4. Savytska, K. O. (2021). *Vplyv komunikatyvnykh osoblyvostei zhinky-kerivnyka na efektyvnist yii upravlinskoii diialnosti : dyploмна робота* [Influence of communicative features of a woman manager on the effectiveness of her management activities : diploma work]. Kyiv : Natsionalnyi aviatsiynnyi universytet. 65 s. [in Ukrainian].
5. Snihur, A. I. (2021). *Henderna spetsyfika pidhotovky upravlintsiv v sotsialnii sferi: dyploмна робота* [Gender specificity of training managers in the social sphere : diploma work]. Chernivtsi : Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriiа Fedkovychа. 79 s. [in Ukrainian].
6. Chemerynska, D. I. (2019). *Psykhologichni osoblyvosti profesiinnoi pidhotovky menedzheriv: hendernyi dyskurs* [Psychological features of professional training of managers: gender discourse] : dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. 229 s. [in Ukrainian].

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Отримано: 13 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 18 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 22 грудня 2023 р.

e-mail: victor.moskalets@pnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-113-125

Москалець В. П. «Над-смысл» у логотерапії безнадійності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 113–125.

УДК: 615.8:159.9:2

Москалець Віктор Петрович,

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ORCID: 0000-0002-0724-2657

«НАД-СМИСЛ» У ЛОГОТЕРАПІЇ БЕЗНАДІЙНОСТІ

У статті представлено аналіз досвіду сократичних діалогів з особою, яка потерпала від фрустрації безнадійності, зумовленої невиліковною хворобою та приреченістю на близьку смерть. Вона була агностиком щодо релігії і в неї не було особистісно значущої справи-місії, у яку вона могла б «поринути з головою», «щоб встигнути». Відтак, вона дійшла висновку, що і для неї самої, і для її рідних було б краще позбутися страждань, зумовлених її хворобою, якомога швидше, що уможливило «акуратний» суїцид. Основний висновок із результатів сократичних діалогів із цією особою та іншими невиліковно хворими: ефективно протидіяти фрустрації безнадійності невиліковно хворого може і має над-смысл – гуманістична віра в Бога, що стосується й агностиків, й атеїстів. Щирі віряни вберігає від такої фрустрації власне віра. Якщо агностик чи атеїст «прохолодно» й недовірко ставиться до церков та священників, то повернути й прилучити його до над-смыслу може і має психотерапевт / психолог. У процесі сократичних діалогів із такою особою він повинен за допомогою раціональних аргументів, вибудованих на основі відповідних фактів, життєвих реалій, роздумів потужних мислителів, новітніх наукових відкриттів, спробувати сформувати мисленнєво виважену згоду щодо високої вірогідності існування Трансцендентного, персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патронують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму смыслу буттю людства та життю кожної людини. Така згода налаштовує на саногенні оптимістичну надію та щире любов (Віра–Надія–Любов).

Представлено дискурс раціональної аргументації над-смыслу. Доведено, що не лише благодать навернення, а й раціонально-розумова згода з над-смыслом може бути надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від фрустрації безнадії, втрат тощо. Така згода дає суб'єкту, охопленому безнадією, надію на благополучний фінал його земних страждань і спонукає його перейнятися своєю любов'ю до рідних і турботою про них, а відтак поставити собі відповідне над-смыслу над-завдання – гідно пройти до кінця свій земний шлях попри страждання. Такі відрухи жертовної любові (agape) «потісняють» тягар відчаю безнадії та сповнюють світлою енергетикою розчуження й замилування своєю любов'ю, відповідальністю, піклуванням, турботою, що цілюще впливає на психіку суб'єкта, суттєво полегшує його страждання «тут і тепер».

Ключові слова: фрустрація безнадійності, логотерапія, сократичний діалог, раціональна аргументація над-смыслу / гуманістичної віри в Бога, Віра–Надія–Любов, розчуження жертовної любові (agape).

Viktor Moskalets,

Doctor of Psychology, Professor, The Head of the Department of General and Clinical Psychology,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID: 0000-0002-0724-2657

“SUPER-SENSE” IN LOGOTHERAPY OF HOPELESSNESS

The article presents an analysis of the experience of Socratic dialogues with a person who suffered from the frustration of hopelessness caused by an incurable disease and doom to imminent death. She was agnostic about religion and did not have a personally meaningful mission in which she could “plunge headlong” – “to make it”. Therefore, she concluded that it would be better for herself and her family to get rid of the suffering caused by her illness as soon as possible, which makes a “neat” suicide possible. The main conclusion from the results of the Socratic dialogues with this person and other terminally ill patients is that the frustration of hopelessness of the terminally ill can and does have a super-sense – a humanistic belief in God, which applies to both agnostics and atheists. The sincere believers are protected from such frustration by their faith. If an agnostic or atheist is “cool” and distrustful of churches and priests, a psychotherapist / psychologist can and should attract and engage him or her in the super-sense. In the process of socratic dialogues with such a person, he or she should try to form a reasoned agreement on the high probability of the existence of the Transcendent with the help of rational arguments based on relevant facts, life realities, reflections of powerful thinkers, and the latest scientific discoveries, whose personalized subjects (God, angels, saints) “patronize” our earthly world from the standpoint of love and care for it, which gives a high, though incomprehensible to the human mind, meaning to the existence of humanity and the life of each person. This agreement sets the mood for sanitizing optimistic hope and sincere love (Faith–Hope–Love).

The discourse of rational argumentation of the super-sense is presented. It is proved that not only the grace of conversion, but also the rational and intellectual agreement with the super-sense can be a reliable mental “outpost” of subjective self-defense against the frustrations of hopelessness, loss, etc. Such agreement gives the hopeless subject hope for a happy ending to his or her earthly suffering and encourages him or her to be imbued with his or her love for and care for the family,

and thus to set himself or herself the super-task corresponding to the super-sense, which is to complete his or her earthly journey with dignity despite suffering. Such movements of sacrificial love (agape) “push down” the burden of despair and hopelessness and fill with the light energy of emotion and admiration for one's love, responsibility, care, and concern, which has a healing effect on the subject's psyche and significantly alleviates his or her suffering “here and now”.

Keywords: frustration of hopelessness, logotherapy, Socratic dialogue, rational argumentation of the super-sense / humanistic belief in God, Faith–Hope–Love, emotion of sacrificial love (agape).

**«Релігійне притаманна чудова здатність перетворювати
найнестерпніші страждання людської душі
у найглибше й найміцніше щастя»
(Вільям Джемс)**

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення психологічної допомоги особам, котрі втрачають снагу до життя внаслідок розуміння ними своєї скрутної життєвої ситуації як безнадійної, безвихідної, зокрема через страждання, зумовлені невиліковною хворобою, що може призводити до суїцидальності. Основний зміст поняття «над-смысл», що створив В. Е. Франкл, полягає в тому, що є вагомими підстави для віри в існування Трансцендентного (Надприродного), персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патрунують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму смислу існуванню людства та кожної людини, а відтак, дає оптимістичну надію щодо благополучного фіналу земних страждань. Тобто віра в над-смысл налаштовує на оптимістичну надію та щире любов (Віра–Надія–Любов), отже, вона є потужним засобом протидії фрустрації (відчаю, розпачу) безнадійності й безвиході.

Мета статті – репрезентувати узагальнення досвіду раціонально-когнітивної аргументації концепту «над-смысл» у логотерапевтичній допомозі особам, які потерпають від фрустрації безнадії, щоб цей досвід або набув подальшого розвитку в наукових дослідженнях, практичному застосуванні, у вдосконаленні професійної підготовки фахівців із клінічної та реабілітаційної психології, або зазнав конструктивної критики, спрямованої на вдосконалення логотерапевтичної допомоги, психорегулятивний потенціал якої конче вимагає подальших досліджень, особливо внаслідок війни, розв'язаної московитськими варварами в Україні.

Виклад основного матеріалу. Представлена в цьому повідомленні інтерпретація над-смыслу є результатом аналізу відносно тривалого спілкування автора з особою, яка потерпала не так від тілесного болю, як від гнітючих душевних мук, зумовлених невиліковною хворобою та усвідомленням невідворотності важкої смерті невдовзі. Ця особа, назвемо її N, намагалася знайти переконливий для неї смисл підтримки свого життя, однак не знаходила, а відтак серйозно замислювалася, чи не вчинити їй якийсь «акуратний» суїцид, «щоб дурно не мучитись самій і не мучити рідних». Тобто їй стан цілком відповідав висновку В. Е. Франкла, що потреба й питання про смисл життя гостро постають тоді, коли людині живеться гірше нікуди і коли їй реально загрожує близька смерть. Це виразно виявилось у більшості пацієнтів засновника логотерапії, приречених смертельною хворобою, та у в'язнів нацистських концтаборів і таборів для військовополонених. Досвід його учнів та послідовників остаточно підтвердив цей висновок.

Згідно з В. Е. Франклом, для відродження й відновлення суб'єктних життєдайних сил в'язня концтабору необхідно було насамперед переконливо показати йому якусь гідну для нього мету його майбутнього життя. Мовляв: «У кого є *навіщо* жити, може витримати майже будь-яке *як*» (Ф. Ніцше). Ті в'язні, які не знаходили такої мети, невдовзі гинули. Істотною особливістю такої мети: *важливо не те, чого ми очікуємо від життя, а те, що життя очікує від нас*. Тобто хтось або щось на волі, в нормальному, людському людському житті, дуже чекає тебе як незамінного, єдиного і неповторного – любляча і любима людина або важлива, значуща справа, особиста місія тощо [7, с. 87–96, 114–115, 122–123, 129]. Вочевидь, що ця особливість особливо стосується невиліковно хворих, приречених лихою долею невдовзі померти.

N була не балакуча, що природно в стані болісної фрустрації, однак час від часу з її змордовою душою виривалися крики відчаю, «безпросвітної безнадьогі» – як вона сама охарактеризувала свій стан. Я спочатку обережно спробував «намацати» те, що все ж «гріє» або могло б «зігріти» її душу, а відтак лягти в основу життєдайної мети. Вона відповідала на кшталт: «А яка ж це така перспектива може мене тішити та «гріти»? Муки й смерть у муках? Мої діти? Я дуже, понад усе люблю їх, але їх може чекати те, що й мене – я знаю про генетичну схильність до моєї пекельної хвороби. Але якщо їх і мене ця зла доля, то в цьому дурному й жорстокому світі їх спіткають інші біди». Таке й подібне говорила їй «безпросвітна безнадьога». Відтак вона висловлювала наведені вище резони щодо самогубства, які цілком відповідали висновку В. Е. Франкла, зробленому на основі його спостережень та бесід із в'язнями нацистських концтаборів і невиліковно хворими: стан безнадійності – вирішально-визначальний чинник суїцидальності таких осіб [7, с. 95].

Потужна концепція суїцидальності А. Т. Бека переконливо підтвердила правильність цього висновку. Наприкінці 1960-х рр. А. Т. Бек та його співробітники провели низку поперечних досліджень, які показали, що «...швидше самодостатньо безнадійність, а не депресія є головною детермінантою спроб самогубства і його самого як учинкового явища. <...> В дослідженні, що тривало десять років, 165-ти хворих, госпіталізованих у загальну лікарню Філадельфії через спроби самогубства, було виявлено, що ці спроби спричиняв саме стан безнадійності. <...> В Центрі когнітивної терапії було проведено перспективне дослідження амбулаторних пацієнтів (1960 осіб). Середній бал Шкали безнадійності потенційних суїцидальних суб'єктів виявився значно вищим, ніж у несуйцидальних. <...> В пацієнтів з більш високим рейтингом безнадійності було в одинадцять разів більше шансів на самогубство» [1, с. 97]. Враховуючи ці висновки, я вирішив спробувати пробудити в Н якусь вітальну (життєдайну) надію, керуючись, по-перше, прагненням вберегти її дітей, сім'ю, родину від психотравмуючого тавра самогубства, по-друге, її душу – від, можливо, важкого гріха, по-третє, все ж якось втішити й «зігріти» цю зморожену душу наприкінці її земних страждань. І я обережно почав вести з нею бесіди у формі логотерапевтичного сократичного діалогу.

Мусимо нагадати, що «логотерапія» – це вчення В. Е. Франкла, який називав його також «екзистенційним аналізом», а подекуди «методом екзистенційного аналізу» та вважав «одним з напрямів психотерапії». Наші спроби з'ясувати, як він диференціював та співвідносив ці назви, дозволяють умовно розмежувати екзистенційний аналіз і логотерапію як теоретичну і практичну частини його вчення, яке стоїть на тому, що смисл життя – необхідна умова і провідний чинник нормального формування та функціонування особистості. Це потужне вчення виросло зі скарг багатьох пацієнтів на тривожно-гнітюче усвідомлення поверховості й безглуздості свого існування, відсутності смислу життя, на почування «внутрішньої порожнечі», «неприкаяності душі», що зводить нанівець їхню спроможність цікавитись, захоплюватись, ініціювати, зумовлює сталий стан тужливої розгубленості й виснаженості тощо. В. Е. Франкл дав декілька назв цьому стану: «духовний вакуум»; «екзистенційний вакуум»; «переживання безодні»; «екзистенційний відчай». В описах його динаміки творець логотерапії наголошував, що сумніви щодо існування смислу життя загалом і свого власного зокрема не є симптомом психопатологічного чи невропатичного розладу. Вони – істотний прояв живого й активного духу, розвиненого розуму та гідності суб'єкта. А ті особи, котрі втратили смисл життя і потерпають від екзистенційного відчаю через смерть людей, яких любили понад усе, яким присвятили себе, досягають емоційно-мотиваційної вершини духовності – спроможності щиро, альтруїстично, самовіддано, жертвовно любити. Та й вже сформований стан екзистенційного вакууму ще не є власне невропатичним розладом, однак він може призвести до специфічних невротичних захворювань, які одержали назву «ноогенні неврози» (грец. *noos* – розум і *genos* – породження) [7, с. 111–121]. Таке собі «горе від розуму»...

Головна відрізняльна властивість (*differentia specific*) ноогенних неврозів – відсутність у їх патогенезі генетичної детермінації. Переконали емпіричне свідчення цього факту – чисельні клінічні випадки пролонговано-періодичного взаємного виключення ендогенної депресії та фрустрації екзистенційного вакууму в пацієнтів, котрі потерпають і від тієї, і від тієї. Тобто, як тільки «вмикаються» біологічні механізми ендогенної депресії, стан екзистенційного вакууму «вимикається». І так – по колу, циклічно. Цей факт – вагоме підтвердження правильності трактування ноогенних неврозів як невропатичного результату фіаско духовно-аксіологічно-екзистенційних пошуків суб'єкта, а в багатьох випадках – ще й неправильного лікування. В. Е. Франкл підрахував, що близько 20% невротичних розладів, із якими мали справу він сам та його учні й послідовники, – ноогенні. Ці розлади – специфічна сфера логотерапії. Провідний метод лікування їх – сократичні діалоги з пацієнтами. Грунтовний логотерапевтичний досвід засвідчує: якщо «екзистенційний вакуум» суб'єкта заповнити гідним смислом життя, то його ноогенні, а іноді й інші невротичні розлади зазвичай зникають [7, с. 111–116].

Сократичний діалог або маєвтика – основою цього методу є філософські бесіди Сократа, який стверджував, що в нього немає власної мудрості, тому він не може власне навчати, а може лиш спонукати співбесідників самотужки шукати істину шляхом відповідей на його навідні питання, на кшталт: «Вельмишановний Акусилаю, як ти вважаєш, що таке добро?» Відтак обережно висловлював критичні сумніви щодо змісту відповідей співбесідника, що скеровувало його до подальших роздумів у перспективно-продуктивному напрямку тощо. Сократ порівнював свій метод із маєвтикою (грец. – *повивальне мистецтво*) – мовляв, він допомагає людині «народити» свою істину, як його мати, повитуха Фанарета, допомагала народжувати дітей. Відтак, логотерапевт у процесі сократичного діалогу має допомогти пацієнту / клієнту знайти життєдайний для нього смисл свого життя, але не нав'язує йому жодних смислів, цілей, цінностей, ідеалів.

Такий пошук має відбуватися згідно із фундаментальною сутністю людини: *самотрансценденцією людського існування*. Згідно з поясненням В. Е. Франкла, людина завжди зорієнтована на щось чи на когось зовні: на значущі для неї справи чи на інших людей, яких вона любить, тощо. Це, зокрема, означає, що людина виявляє й обирає суб'єктно значуще для неї, якому надає високого смислу, у своїх

життєвих ситуаціях. Автентичну щирість такого вибору засвідчує високий рівень мотиваційно-спонукальної напруги щодо дієвої реалізації знайденого і обраного смислу. В цьому полягає суть самотрансценденції людського існування, квінтесенцію якої, на думку В. Е. Франкла, неперевірено висловив І. Кант: «Людина хоче бути щасливою, але чого їй варто насамперед і найдужче бажати, то це бути гідною щастя». Тобто в будь-якій життєвій ситуації людина має перейматися не тим, вдоволена вона чи невдоволена, страждає чи насолоджується, а причинами свого вдоволення і невдоволення, мук і радостей [7, с. 120–122, 145, 151–153].

Отже, кожен має визначати для себе смисли своїх індивідуально-неповторних життєвих ситуацій. Однак, з одного боку, принаймні більшість таких ситуацій можна поділити на групи за критерієм подібності істотного змісту. Отож, різні суб'єкти надають ситуаціям кожної з виокремлених таким чином груп істотно подібних між собою смислів. З іншого боку, існують смисли, котрі обирали й обирають для себе безліч людей протягом тривалих проміжків часу. Ці смисли кристалізуються в типових ситуаціях людського буття. В. Е. Франкл назвав їх «кристалізовані смислові універсалії». Вони «висвітлюють» перевірені гідні та життєдайні смисли в різних ситуаціях. Основним змістом цих універсалій є конструктивні підходи до розв'язання таких загальнолюдських проблем: 1) *що людина повинна давати світу*; 2) *що людина має брати від світу*; 3) *як людина має ставитися до своєї долі, яку вона неспроможна змінити*. Своєю чергою, цим проблемам відповідають аксіологічні універсалії: 1) *цінності творення*; 2) *цінності переживання*; 3) *цінності ставлення* [7, с. 121, 152–153]. Логотерапевт мусить з'ясувати, які з цих універсалій можуть і мають бути цілющими для душі кожного пацієнта / клієнта, а відтак опрацьовувати їх із ним.

Вочевидь, що N могло б допомогти поєднання цінностей ставлення та цінностей переживання. У виборі та форматуванні відповідних матеріалів для сократичних діалогів із нею я керувався одним із фундаментальних положень гуманістичної психології релігії: за допомогою релігійної віри людина прагне врятувати й вберегти свої найбільш важливі мрії та надії від ворожого їм світу, який руйнує їх (Б. Спіноза, В. Джемс, Д. Леуба, В. Бендер, Е. Герней та ін.). Враховуючи доволі високий рівень інтелекту та освіченості N, я запропонував їй задля взаєморозуміння, а відтак бажаного порозуміння щодо екзистенційно-аналітичної проблематики наших сократичних діалогів прочитати про основну проблему людини в екзистенціалізмі та екзистенційній психології в моїх підручниках для студентів-психологів [4, с. 144–163; 5, с. 26–45, 69–87]. Притім я зауважив, що задовго до екзистенціалістів та інших мислителів XIX–XX ст., істотні аспекти цієї проблематики висвітлені у стародавньокитайській та стародавньоіндійській філософії, у Біблії (Екклезіаст, 1, 2, 3; II, 11; III, 19, 20; IX, 5, 6; XI, 7, 8 та ін.), у філософії та драматургії Еллади (епікурейці, стоїки, Гомер та ін.).

Вражаюче й дошкульно її описав відомий письменник та філософ-екзистенціаліст Альбер Камю. В контексті цього опису він аналізує «філософське самогубство» («розумовий суїцид» – В. Джемс), у якому вбачав основну проблему філософії, що я вважав доцільним ретельно обговорити з N. У інтерпретації А. Камю основна проблема людини постає як нездоланна суперечність між її прагненням нескінченної належності світу і гармонійної родинності з ним, що дало б їй ясне розуміння високого смислу свого існування, та усвідомлення неминучості смерті, відчуження від світу, його байдужості до неї, тобто своєї «неприкаяності», нікчемності, жалюгідності. Якби ж людина могла переконатися, що Всесвіт здатен любити її, її земне життя було б щасливим попри всі її муки й страждання! Але прагнення людини знайти оптимістичну відповідь щодо смислу свого життя або хоча б знати правду про нього, нехай і жахливу, нашттовхується на нездоланну стіну, що породжує переживання абсурдності існування людства і кожної людини. Абсурд – поки що єдиний зв'язок між особою та світом! [2].

Замислюючись про абсурдність свого існування, людина врешті-решт потрапляє у якийсь моторошний чужий світ – усвідомлює й відчуває цілковиту незалежність від неї та байдужість до неї кожної речі, усіх предметів і явищ, безумовне неприйняття людини природою, навіть, здавалось, «рідною», відтак переконується, що в її світі немає нічого співчутливо й турботливо спорідненого з людським, а тим паче з її особистісним. Принадна краса природи не належить людям, а є лиш їхньою проєкцією в неї туги своєї самотності, що створює ілюзію приятного спілкування з нею. Навіть із власного фотопортрета і з дзеркала дивиться якийсь до болю знайомий, але насправді чужий, у чомусь незбагненному важливому – зовсім незнайомий суб'єкт. Люди здебільшого заклопотані виключно собою, корисливо-егоїстичні, дріб'язкові, метушливі, не здатні на справжню любов та співчуття і не варті їх та ще й тупі. Власна смерть для особи, цілковито захопленої марнотою корисливо-споживацької метушні, – щось абстрактне й далеке, навіть якесь ірреальне. А Камю дивувався, що всі живуть так, ніби нічого такого не знають. Це, мовляв, тому, що люди не мають власного досвіду смерті, а досвід померлих живим не відомий, не пережитий ними. Але коли індивідуум починає серйозно замислюватися про своє становище у світі, усвідомлення приреченості всіх і всього земного на смерть, її неминучості стає стрижнем його переживання абсурдності людського життя та існування людства. Такий індивідуум виразно усвідомлює, що на всі піднесені розмірковування й балачки про душу смерть відповідає бездиханними тілами, у яких немає душ, що в світлі

невідворотності смерті кожної людини всі людські прагнення, самообмеження, зусилля, страждання, творіння втрачають сенс. Понад це, і наша планета, і людство приречені на неминучу загибель.

Виразне розуміння й емоційне переживання всього цього жахіття інтегрується в доволі неприємний стан душі суб'єкта, який екзистенціалісти назвали «духовною нудотою». Основні складники «духовної нудоти» – відрив і тривога, у якій виокремлюють тривогу долі й смерті і тривогу порожнечі та відсутності смислу життя. Термін «доля» вказує на незалежність від суб'єкта його смерті, на реальну загрозу втрат, руйнацій (хвороб, нещасних випадків, цілеспрямованого нищення ворогами тощо), а отже, на незахищеність, мізерність, нікчемність людини. Оскільки тягар «духовної нудоти» є результатом усвідомлення, осмислення та емоційного переживання абсурдного становища людини в світі, то позбутися цього тягара можна шляхом знищення одного зі складників, поєднання яких цей абсурд утворює, – або світу, або себе. Людина не може знищити світ (якщо «винести за дужку» глобальну техногенну екологічну катастрофу і термоядерну війну). Відтак А. Камю дійшов висновку, що існує одна насправді серйозна філософська проблема – самогубство, знищення суб'єктом «духовної нудоти» себе через небажання терпіти страждання, які породжує її абсурдне існування [2].

Більшість філософів-екзистенціалістів та чимало інших потужних мислителів (В. Джемс, П. Тіллех та ін.) дійшли висновку, що людський розум може оптимально впоратися з «духовною нудотою» («хворобою розвиненого інтелекту» – В. Джемс) за допомогою віри в існування Надприродного, персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патронують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого смислу існуванню людства і кожної людини, а відтак, дає надію щодо благополучного фіналу земних страждань тощо. Досконало висловив цей висновок Л. Шестов: «Єдиний вихід там, де для людського розуму немає виходу. Інакше навіщо нам Бог? До Бога звертаються по неможливе. Для можливого і людей достатньо» [4, с. 149; 5, с. 32]. А от А. Камю вбачав у такому «виході» ганебне принесення розуму в жертву вірі, яке назвав «Втечею від Абсурду», а те глибоке й філігранно витончене осмислення абсурдності становища людини на Землі, що скеровує до віри в Надприродне, – «патетичним фокусництвом», спроби надати «ірраціональній пустелі» цього становища надприродної істинності – «приниженням мислення». Мовляв, для шляхетного, ясного й критичного людського розуму, який збагнув «екзистенційний абсурд», немає жодних переконливих доказів існування такого Надприродного, тому такий розум не вдається до самозадурювання релігійною вірою, не бажає платити будь-яку ціну за вітху ілюзійної надії, а мужньо приймає цей світ із його абсурдом. У цьому – його нездоланна потужність попри всю його обмеженість і слабкість. Мовляв, могутність усвідомленого абсурду людського життя полягає в його здатності трошити душу людини «духовною нудотою», а людини – у її гордому бунті-протистоянні йому сам на сам. А втеча від нього за допомогою релігійної віри лиш вуалює його, тому що віра в раціонально недоведене існування Надприродного з метою пояснити його резонами абсурдність людського існування не пояснює її, адже неможливо раціонально пояснити ірраціональне ірраціональним. Тому суб'єкт із таким гоноровим «абсурдним розумом» вчиняє шляхетний *бунт* – приймає пекло людського життя як своє єдине царство, *живе всупереч екзистенційному абсурду* [2].

Довершений символічний образ життєвої позиції «Всупереч Абсурду» А. Камю вбачав у міфі про Сізіфа. Наводимо основний зміст його інтерпретацій цього міфу: «Боги винесли Сізіфу вирок – нескінченно піднімати величезну каменюку на вершину гори, звідки вона одразу скочується вниз. У них були підстави вважати, що немає кари більш жахливої, ніж безнадійно нескінченна праця, яка не має жодного смислу і не приносить жодної користі. <...> Ми можемо уявити напружене тіло, яке з усіх сил пре здоровенну брилу схилом угору, спотворене судоюмю обличчя, притиснуту до каменя шок, плече, що утримує покритий глиною тягар, ноги, які оступаються, брудні напружені руки. В результаті колосальних тривалих зусиль у просторі без неба, у часі, в якому немає початку й кінця, Сізіф досягає мети. Він дивиться, як за лічені миті камінь скочується до підніжжя гори, звідки його знову доведеться піднімати на вершину, і йде вниз. Сізіф цікавить мене протягом цієї паузи. Його виснажене обличчя ледь відрізняється від каменя! Важким, але рівним кроком він сходить до нескінченних страждань. У цей час разом з диханням до нього повертається свідомість, невідворотна, як його біда. І кожної миті цього шляху в логово богів він вищий за свою долю. Він твердіший, ніж його камінь. <...> Ясність бачення, що мала б бути його мукою, перетворюється на його перемогу. Немає долі, яку б не здолало презирство. <...> Сізіф учить вищій вірності, котра відкидає богів і рухає каміння. Він, як і старий сліпий Едіп, вважає, що все добре. Цей Всесвіт, позбавлений віднині володаря, не здається йому ні безплідним, ні жалюгідним. Кожна крупичка каменя, кожний відблиск руди на опівнічній горі є для нього цілим світом. Самої лиш боротьби за вершину достатньо, щоб заповнити серце людини. Сізіфа слід уявляти собі щасливим» [2].

Зауважу, що ті мої співбесідники, яким я вважаю доцільним прочити цей опис «сізіфової праці» уповні, зокрема й Н, слухають дуже уважно, «немов зачаровані», перше враження висловлюють на кшталт: «Заходить, треба подумати...»; «Зачіпає, але ще не розумію, що саме...». Тоді я зазвичай кажу, що мене зачіпає в цій, зрозуміло, художньо-літературній мініатюрі, яка, однак, претендує на досконалий

образ-символ життєвої позиції «Всупереч Абсурду». Сам А. Камю починає з того, що «*вирок* нескінченно піднімати величезну каменюку на вершину гори, звідки вона одразу скочується вниз», *Сізіфу винесли Боги*. За які злочини – це вже інше питання – А. Камю назвав декілька відомих версій, але ми їх не розглядаємо, бо це тут не має значення. Важливо, що з цього випливає, що жахлива праця цього суб'єкта – це не якась його героїчно-автентична самоактуалізація, не шляхетний бунт тощо, а банальне виконання суворого покарання, отож, напевне, що якби цей покараний міг уникнути цієї кари, залюбки уник би. Отож, яка ж це боротьба за вершину – кому й навіщо вона потрібна, та вершина, щоб за неї так «жорстко» боротись? Напевне, що нікому, а найменше – самому тому підкорювачу її; притім він добре знає це – жодних *втішних* ілюзій на кшталт якоїсь місії щодо цього в нього немає. Отже, яку таку радість він має від її досягнення? Невже від «невідворотного, як його біда» усвідомлення, що вже одразу треба йти вниз і знов перти на цю вершину ту каменюку? Відтак, у яку таку перемогу перетворюється його «ясність бачення», що мала б спричинити його муку, а натомість робить його щасливим? Як він може бути твердішим за ту каменюку (алегорія), яку пре, адже він пре її супроти своєї волі – *виконує вирок Богів*, відбуває покарання? Все, що він робить, і він сам – цілковито у їх владі. Амінь. Тому Сізіф сам не каже, що «цей весь світ віднині позбавлений володаря» (хто і в який спосіб здійснив це позбавлення?!), що «кожна крупця каменя, кожний відблиск руди на опівнічній горі є для нього цілим світом», що «самої лиш боротьби за вершину достатньо, щоб заповнити серце людини». Це А. Камю приписує йому свої екзальтовано-пафосні вигуки, невідповідні притомній реальності...

А. Камю наголошує, що в бунті суб'єкта з «абсурдним розумом» немає жодної стратегічної екзистенційної мети, тому що в нього немає жодної надії щодо уможливлення зрозумілого й прийняттого для нього розв'язання проблеми смислу людського життя. Однак в цій безнадійності відсутні «затурканість», рабська покірливість і сумирність у тому розумінні, що такий бунт – це, мовляв, вільний, гордий і високий злет людського духу, здатного витримати фруструючий жах духовної нудоти, не тікати від неї у втішний, заколисуючий самообман «екзальтованої релігійної лірики», не прикрашати його «трояндами релігійних ілюзій», а мужньо прийняти екзистенційний абсурд і презирливо сміятись йому в очі. Але показово і важливо, що водночас А. Камю, як і пасує вельми талановитій особистості, розважливо зауважував, що в такого бунтуючого суб'єкта немає жодних підстав для заперечення існування Трансцендентного, Бога і Його турботи про людей, про земне буття. Мовляв, можливо навіть, що такий Бог є, і що Він відкриється людям, якщо їхня совість утвердить у їхніх душах, взаєминах і суспільних стосунках людяність, інтегральним довершенням якої стане святість. А допоки цього немає, суб'єкт з «абсурдним розумом» бунтує – приймає пекло людського життя як своє «єдине царство», тобто як єдину для нього можливість бути, жити, нехай і недовго. Це загострює його відчуття, пристрасті, почуття, з'являється виразне й п'янке почування краси й поезії, форм і барв, палкий порив до всього того прекрасного, заради чого, на думку Ф. Ніцше, варто жити на землі, що приносить високу насолоду: до мужності, мистецтва, музики, танцю, розуму, духу – усього креативного, витонченого, божевільного, божественного. А. Камю додав ще й голос плоти, ніжність, творчість, шляхетність. Мовляв, немає нічого більш величного й прекрасного, ніж такий шляхетний бунт людини проти невідвладних їй таємничих сил, котрі безжалюбно й невідворотно руйнують і знищують її.

З позицій такого бунтівника А. Камю рішуче заперечив «філософське самогубство», зокрема зауважив, що філософські теорії варто порівнювати з поведінкою суб'єктів, які їх проповідують. Такі порівняння показують, що не вдається знайти жодної інформації про хоча б одного адепта «розумового суїциду», який би реально вчинив його. Кепкують із філософа А. Шопенгауера, котрий полюбляв теревенити про самогубство під час пишних трапез.

А якщо аналізувати мотивацію такого «бунту», то маємо констатувати, що він вимагає специфічних мазохістських спонук-почувань (мазохізм – у широкому розумінні, як вдоволення, насолода суб'єкта від страждань, мук, яких він зазнає). Адже бунтівник з «абсурдним розумом» сповнюється наснагою щодо життєвих принад, боротьби, творчості тощо з фрустрації «духовної нудоти», яку свідомо плекає у своїй душі. Щоб страждання такої фрустрації стали життєвою наснагою (стенічною вітальною потугою), вони мають бути своєрідною «пекельною» насолодою. А це і є специфічний мазохістський прояв. Напевне, що таких бунтарів-мазохістів принаймні небагато (я не зустрічав жодного реального і не знайшов розповідей хоча б про одного, окрім А. Камю). «Немазохістська» більшість індивідуумів, інтелектуально спроможних збагнути головну екзистенційну проблему людини і перейняти нею, схильна до ескапічного порятунку від фрустрації духовної нудоти – до «Втечі від Абсурду», що дарує *втішні, обнадійливі, цілющі для душі* «троянди релігійних ілюзій».

У процесі наших логотерапевтично-сократичних бесід про «Втечу від Абсурду» (віру в люблячого Бога-Отця, в над-смісл) зазвичай обговорюємо не лише «самогубство від нудоти» та «бунт без віри і надії», а й життєву позицію, яку можна назвати гедоністичною. Ключий зміст такої позиції виразно постає в одному з засадових положень філософії Епікура, Аристипа та киренської школи: «Смерть не має до нас жодного стосунку; коли ми є, то смерті ще немає; а коли смерть настає, то нас вже немає» (Епікур «До

Менекея»). Це положення можна розуміти і так, що суб'єкт, який поклав його в основу свого смислового самовизначення, не переймається тим, що колись він не житиме, тому що тоді не знатиме, не буде усвідомлювати, що його вже немає, що він помер, як протягом фази сну без сновидінь («повільного») людина не знає, не усвідомлює себе і світ, тому що вона міцно спить. Відтак, він намагається вповні насолодитись тими речами, які є в нашому земному житті, всім тим, що його тішить, захоплює, вабить, і «не заморочується» тим, що колись усього цього в нього не буде, як і його самого – його це не лякає, бо він знає, що тоді про це, як і про все інше, нічого ніколи не знатиме, отже, воно аж ніяк не мордуватиме його. Вочевидь, що таке налаштування схоже на «бунт абсурдного розуму» з позиції «Всупереч Абсурду» (за А. Камю), але має істотну відмінність – суб'єкт цього налаштування, навіть якщо й чув і знає про проблему абсурдності людського існування, то не переймається нею, «не сушить собі голову» цим. Зауважимо, що в процесі спілкування з особами, налаштованими на кшталт такого гедонізму, жодна з них не сказала, що не хотіла б щиро повірити в Бога, що для неї були б зайвими «душевний загишок» і високий смисл життя, які дарує така віра, тощо. Вочевидь, що докладно обговорювати цю гедоністичну позицію з Н було недоречно, але ми все ж окреслили її основний зміст.

Відтак, використовуємо раціонально-когнітивну апологію віри в Бога-Отця, який любить людей – своїх дітей – і переймається нами (над-сміслу), що засновується на життєвих реаліях і фактах та на відповідних висловлюваннях потужних мислителів, яку по-різному форматуємо і дозуємо в сократівських бесідах із кожним нашим співрозмовником відповідно до його інтелектуальної спроможності, освіченості, налаштування. Але зі всіма говоримо про те, що згідно з результатами численних репрезентативних досліджень західних вчених, мотивацію віри в Бога стимулюють тривожні реалії сучасного світу, які істотно знижують його надійність, насамперед і головню: 1) загрози нищівних космічно-геологічних катаклізмів (падіння великих метеоритів, виверження надпотужних вулканів тощо); науковці довели ймовірність таких катаклізмів, однак люди за допомогою своєї науки й техніки нездатні їх відвернути; 2) техногенні руйнації планетарного масштабу, глобальна екологічна криза, яка має виразні ознаки переростання в глобальну екологічну катастрофу, що може завершитись омніцидом (загибеллю життя на Землі), загроза самознищення людства в термоядерній війні.

Психологічні зародки всіх цих загроз самознищення – у ментальності Ренесансу і Нового часу. Чимало мислителів тих часів були впевнені в безмежних можливостях людського розуму щодо його спроможності організувати створення ідеальних умов для всебічного гармонійного розвитку і досконалого в усіх вимірах життя людини на Землі, проголошували, що люди здатні й повинні пізнати сутнісні властивості, глибинні причини та прихований потенціал усіх предметів і явищ з метою посилення своєї влади над природою аж до остаточного підкорення її та досягнення цим шляхом величезної, а то й безмежної могутності, що людина – володар природи, для якого не існує жодних обмежень щодо використання її для задоволення своїх потреб, а в ідеалі – люди мають цілковито підкорити собі природу, зробити з неї свою майстерню, домогтись незалежності від її законів тощо.

Ця завищена самооцінка («манія величності») ренесансного розуму постала у кредо “*Nes Deos interset*” («Бог нехай не втручається») і спричинила істотну світоглядну руйнацію у XIX–XX ст., яку назвали «Смерть Бога». Це – помітна активізація та поширення атеїзму як заперечення існування Трансцендентного, скептичне, а подекуди й вороже ставлення до релігії тощо. «Смерть Бога» суттєво сприяла «Смерті Людини», – гальмуванню становлення та розвитку гуманістичної духовності й моральності, людяності в людських душах. «Мертві люди» (аморально-бездуховні суб'єкти) нещадно-хижацьки ставляться до природи Землі, до її ресурсів, до культури й людства. Це істотно сприяло виснаженню й забрудненню нашої планети до рівня глобальної екологічної кризи. Зброя масового знищення в руках суб'єктів із такими аномаліями душі створює загрозу термоядерного апокаліпсису...

З цих дуже стисло окреслених деструктивних реалій і сумних перспектив людства можна зробити два основні висновки, скеровані на його порятунок:

1. Якщо людство протягом відносно нетривалого часу не покладе в основу свого буття високі духовно-моральні цінності де-факто, а не лише де-юре, то воно знищить себе утилітарно-хижацьким використанням сучасних надпотужних технологій і/або зброї масового знищення.

2. Якщо Вища Сила, Бог не відверне прогнозовані науковцями космічні та планетарні катаклізми, вони знищать земну цивілізацію.

Є вагомий підстави вважати ці висновки не утопічними і не фантазмагорійними. По-перше, суспільні стосунки у справді демократичних країнах світу і тих, що впевнено йдуть шляхом прогресу, базуються на реальному верховенстві права, в основі якого лежать Права Людини – юридична іпостась гуманістичної парадигми релігії, філософії, ідеології та політики; ідейний базис цієї парадигми – християнська мораль любові. Це живить надію щодо неухильного піднесення духовності, моральності, людяності особистості, а відтак людських взаємин і суспільних стосунків.

По-друге, без жодних сором'язливих «реверансів» перед «науковими атеїстами» та агностиками-інтелектуалами з критичним розумом відомий український психолог В. А. Роменець заявив, що для його

розуму правдивість релігійних вчень цілком переконливо засвідчують *чудеса*, що в процесі осягнення чудес він *переконується* у справедливості цих вчень [6, с. 611]. Справді, в нашому світі і в психіці людини – багато таких чудес, які є онтологічно-феноменологічною основою об'єктивної розумової аргументації над-смислу, тому що принаймні більшість із них наука не може «ущучити» й викрити як свідомі чи несвідомі фальсифікації або хоч якось пояснити їх зі своїх позицій. Насамперед згадаємо таємниці Туринської Плащаниці та чудо, котре століттями являє себе закономірно – Благодатний вогонь, який щороку, але не в той самий день, а в той, на який випадає Пасха, з'являється ніби сам собою, «з нічого» у Святій Кугуклії в храмі Гробу Господнього в Єрусалимі і має надзвичайні властивості. Згадаємо ще й перебування прекрасної жінки, за всіма ознаками схожої на Діву Марію, на бані коптського християнського храму в Зейналі, пригороді Каїру. Її бачили сотні тисяч людей, християн і мусульман, протягом місяця у квітні–травні 1968 року, у якому людство постало перед загрозою серйозних суспільно-політичних катаклізмів. Образ цієї жінки був настільки реалістичний, що араб-мусульманин, який одним із перших побачив її, схвилювано вигукнув: «Леді, дуже прошу Вас, не стрибайте!» Згадаємо й інші святі місця Богоявлення Диви Марії: Зарваницю, Лурд, Почаїв, Фатіму. Я виразно бачив чорний силует жінки з покритою похиленою головою на невеликому балкончику церкви в селі Грушка Дрогобицького району Львівської області саме тоді, коли багато людей заявляли, що вони бачили біля цієї церкви Матінку Божу. Тоді я був «твердий» агностик-скептик щодо релігії, під час споглядання цього силуету не перебував під впливом жодних психотропних речовин (алкоголю та ін.), гіпнотичного чи іншого навіювання. Це дивовижне споглядання ввело мене у вельми приємний стан легкості й спокою та якось особливо зворушило й розчулило. Хоча невдовзі я чомусь надовго забув про ту чудесну подію...

Уже ніхто не наважується огульно заперечувати, що якісь сили постійно відвертають планетарні катастрофи на Землі, запобігають їм. Досить згадати, що згідно з розрахунками вчених наслідки Чорнобильської трагедії мали би бути значно більш руйнівними. Як вони істотно зменшилися – невідомо. Смертоносна радіактивна хмара з Фукусіми мала завдати нищівних руйнацій щонайменше чотирьом штатам США, але якимось незбагненим для науковців способом зійшла нанівець, немов із якогось дива, сама собою... Тисячі людей в Сибіру та інших місцях планети бачили дивовижні капсули, які підхоплюють і руйнують великі метеорити... Пояснити це й подібне людський розум неспроможний. Ці та багато інших чудес, Богоявленнь – *гуманістичні*, тому що вони «свідчать на користь» оптимістичної віри у високий смисл життя людини та існування земної цивілізації: людство не сам на сам із нищівними природними й техногенними загрозами, Хтось над-могутній його захищає, тому що переймається ним, любить людей, отож, вельми вірогідно, захищатиме в майбутньому, якщо ми будемо гідні Його піклування, *будемо вбачати смисл свого життя в тому, щоб вірити, надіятись і любити, дієво прагнути ідеалу святості шляхом утвердження в наших стосунках і взаєминах доброзичливості, добропорядності, доброчинності*. Може, тоді збудеться припущення А. Камю – Бог відкриється людям... (більш докладно див.: 4, с. 153–161; 5, с. 36–43, 170–173).

Водночас безліч дивовижних фактів засвідчують, що душа людини не гине разом зі смертю її тіла. Зокрема, накопичено величезний масив записаних розповідей людей, які побували в стані клінічної смерті, про те, що відбувалось із ними в цей час. Чимало з них розповідають про політ «тунелем» в неймовірно гарне середовище і зустріч там із божественно прекрасною особою або чоловічої, або жіночої статі, які не називали себе, але багато з тих, котрі пережили таке, «впізнали» в них Ісуса Христа і Матінку Божу, про надзвичайно приємний стан, який охоплював їх в тому середовищі, тощо. Я маю змогу спілкуватись із шістьма особами з таким цікавим індивідуальним досвідом. Жодна з них не має жодних сумнівів щодо існування Бога та Його благодатної любові до людей, хоча до свого досвіду смерті всі вони були агностиками. Скептики вважають, що такі враження – це щось на кшталт кінцевого продукту, такого собі запрограмованого фінального «випару» мозку, який вмирає. Але виникають щонайменше два зустрічні питання-сумніви, скептичні щодо їхнього скепсису: 1. Чому ці «випари» дуже схожі за змістом у більшості тих осіб, котрі переступили межу смерті, і чому цей зміст саме такий? 2. Як вони цілковито достовірно, притім із найдрібнішими деталями розповідають про те, що відбувалось навколо їхніх тіл і в інших місцях, нерідко дуже віддалених від того місця, у якому прилади констатували їхню клінічну смерть? Адже ці розповіді різні за змістом, *суто ситуативні*, отож, як вони можуть бути запрограмовані? Отже, є вагомі підстави припустити, що досвід смерті, як буття душі суб'єкта поза його тілом, – існує! А. Камю не писав про такі феномени. Цікаво, як пояснив би їх його гоноровий, ясний, сміливий, критичний розум?

А от сучасні вчені з різних країн пояснюють і науково доводять можливість і реальність продовження існування душі людини після смерті її тіла, а також існування Суб'єкта, який контролює все, що відбувається у відкритому людині світі. Допитливі можуть знайти чимало достовірної інформації про таке в інтернеті. До прикладу, професор Башкирського університету (Уфа) Нажіп Хатмуллович Валітов довів, по-перше, що інформація поширюється миттєво; з цього випливає, що існує Той, котрий одразу знає про все, що є й діється. По-друге, що про такий феномен ідеться в Торі, Біблії та Корані. Ще ніхто

не спростував це відкриття. Натомість його визнали чимало провідних університетів світу. А Папа Римський на основі солідно обгрунтованого висновку-визнання Ватиканського університету висловив ученому глибоку вдячність. Професор Валітов прийшов до віри в Бога шляхом креативного наукового пошуку, як і багато інших вчених, зокрема дослідників Туринської Плащаниці, із яких більшість починала її дослідження агностиками-скептиками та атеїстами.

У часи творення екзистенційного аналізу наукових відкриттів такого штибу ще не було, тому його творець використовував оригінальні «казуїстичні» аргументи. Він стояв на тому, що потреба віри в Бога, який є Любов, закладена у вершинно-духовних утвореннях несвідомої сфери людської психіки, хоча у більшості індивідів вона «притлумлена» й прихована. Про це свідчить голос совісті, яким Бог звертається до людини в ситуаціях, що вимагають від неї відповідального морального вибору (тут я пропоную моїм співбесідникам прочитати про психологію духовності, моральності, совісті в моїх підручниках; на жаль, відповідні праці В. Е. Франкла українською мовою ще не перекладені) [4, с. 154–170; 5, с. 87–99].

Цікавим є пояснення В. Е. Франкла, чому люди не бачать і не чують Бога як свідка і спостерігача. Мовляв, актор, який стоїть на сцені, так само не бачить тих, перед ким він грає роль – його осліплює світло софітів і рампи, а глядацька зала занурена в темноту. Однак актор знає, що в темній залі сидять глядачі. І людина виступає на сцені життя, осліплена повсякденністю, але все ж мудрістю свого серця почуває присутність Величного Спостерігача.

Сучасна біологія показала, що всіляка жива істота замкнена у своєму середовищі, за межі якого неспроможна вийти. І хоча людина посідає виключне становище – увесь відкритий їй світ є її середовищем, все ж, хто може довести, що за межами цього світу людини не існує якогось над-світу? Можливо, подібно до тварини, яка не здатна вибратись зі своєї «комірки», щоб зрозуміти світ людини, людина не здатна збагнути над-світ, хоча вона може наблизитися до нього в моменти осяяння вірою. Свійській тварині невідомі цілі, задля яких людина її приручає. Так і людина не знає, яка «кінцева» мета її життя, який над-смісл існування Всесвіту. Можливо, що світ людини відноситься до над-світу так само, як середовище існування тварини до світу людини. Візьмемо до прикладу мавпу, якій роблять болючі ін'єкції з метою одержати сироватку. Чи може мавпа збагнути, чому їй доводиться страждати? Ні, не може. То чи не варто припустити, що існує незбагнений для людини світ, у якому мають смисл її страждання?

Останні міркування використовуємо для роздумів про питання, яке зазвичай виникає в процесі розмов про люблячого Бога. У N воно також виникло: Якщо існує всесильний Бог, котрий любить людей, то як поєднується ця любов зі смертельними хворобами та всіма іншими стражданнями і муками в людському житті, який їх смисл? Яку ще можна дати відповідь, окрім наведених вище міркувань щодо нездатності людського розуму збагнути таке? В. Е. Франкл розповів про індивіда, який на питання своєї дитини «Чому Бог є любов?» відповів: «Він позбавив тебе від кору». Але не зміг відповісти на її заперечення: «Так. Але ж спочатку Він послав мені кір!» [7, с. 127–129].

Тут постала необхідна умова доцільності й успішності подальшої маєвтики з N – її щира згода з об'єктивністю й достовірністю наведених раціо-аргументів на користь віри в над-смісл. І вона невимушено, спонтанно, як резюме своїх роздумів, висловила таку згоду.

Далі я зауважив, що критично виважена вірогідність достовірності нашої раціо-аргументованої версії над-сміслу – щонайменше 50%. І розповів, що деякі з допитливих та ерудованих студентів та співбесідників питають, чи відповідають цій версії ідеї метемпсихозу (*грец. meta – напе і psyche – душа*) – переселення душ після смерті їхніх тіл в інших новонароджених істот, притім у деяких східних релігіях – не лише в людей, а й у тварин, комах, у рослини. Відповідаю, що, на мою думку, лише ті з них, у яких остаточною метою цього процесу є можливість для кожної людини досягнення стану нірвани – нескінченного духовного блаженства її душі після смерті «останнього» тіла – або якась інша перспектива *остаточного* спасіння душі в неземних емпіреях довершеної духовності тощо. Стільки само, 50% вірогідності, мусимо дати версії, що буття людства, земне життя людей – це щось або безнадійно незрозуміле, про яке жоден надпотужний суб'єкт не дбає, не втручається в його перебіг, або щось пригноблюю-експлуататорське стосовно людини: «ферма», яка виробляє психічну енергію; чиїсь жорстокі ігри, розваги на кшталт комп'ютерних тощо, – можливо, що й щось «нечисте». Отож, душа людини або піде в цілковите небуття разом зі смертю свого тіла, буде «утилізована» як відпрацьований непотріб, або її відремонтують, оновлять для нового втілення і подальшої експлуатації, що також є небуттям для душі кожного з нас, людей. Адже якщо припустити, що такий суто «виробничий» метемпсихоз справді існує, то люди не пам'ятають, ким були їхні душі в попередніх втіленнях, а тим паче, не знають, ким будуть у майбутніх. Тобто то були й будуть інші особи, які не мають із нами, живими, жодного психологічного зв'язку. Рідкісні випадки спогадів про колишнє / колишні втілення своєї душі вражають публіку, цікаву до містичного, але, в принципі, не можуть «гріти душу» іншим, якщо в них відсутня зазначена вище перспектива *остаточного* спасіння. А якщо вірити в таку перспективу – в оптимістичний фінал метемпсихозу, який завершиться *остаточним* виходом з нього душі кожного «фіналіста» водночас із оволодінням

ним спогадами про всі свої перевтілення та володіння ними як своїм особистим надбанням, то це вже буде не той метемпсихоз, який ми назвали «виробничим», а той, що гуманістичний, у кінці якого принадно світить нірвана або щось подібне.

Версію спонтанного утворення з неживої матерії живої природи і людської душі, як і самої матерії, з «нічого» чи з «невідомо з чого», без жодного втручання якогось високоорганізованого розуму називаю надто недолугою й примітивною, зокрема, у світлі досягнень природознавства.

Відтак, пропоную співбесідникам обрати для себе ту версію, яка найбільше вабить (до якої «серце тьохкає»). Майже всі ті з них, котрі потерпали від фрустрації безвиході, безнадії, очікувано приймають наведену аргументацію віри в Бога, тому що вона все ж може «зігріти» душу надією та любов'ю і «засвітити в кінці тунелю» сподіванням на остаточно благополучний фінал життєвих колізій. Тобто такі особи конче потребують такої віри і тому приймають раціональну аргументацію на її користь. Адже за допомогою самих лиш раціо-резонів неможливо здійснити вибір об'єктів віри, надії, любові: мовляв, найбільш мудро й корисно, а отже й потрібно та прийнятно для мене щиро вірити в ось це, любити цих і це, а сподіватися на ось таке тощо. Такий вибір уможлиблюється лиш посередництвом відповідної потреби з потужним емоційним складником. У нас вже немає жодного сумніву, що в більшості тих осіб, котрі безнадійно страждають, *homo patiens*, наявна така, нехай і прихована, неусвідомлювана потреба віри в над-смісл, яка живить надію і любов (Віра – Надія – Любов). У N ця потреба виразно виявилася як остаточно згода-прийняття наприкінці нашої 9-ї сократичної бесіди – вона дуже спокійно і впевнено сказала: «Напевне, що так воно і є...».

Тоді я розповів їй, що віра в Бога набуває довершеності й вражаючої духовної сили, коли її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якого є релігійний екстаз, має індивідуальний екстатичний досвід зустрічі з Богом і довіри Йому тощо. Така благодать – невичерпне й могутнє джерело почування благополуччя суб'єкта. «Блажен, хто вірує», – констатував апостол Павло, на якого також зійшла ця благодать. Всі ті особи, котрі пережили її, впевнені, що весь Божий світ перебуває у Його батьківських руках, що земні страждання й муки – лиш тимчасові й минуці, а земна смерть – не остаточний кінець. N уважно вислухала і сказала, що вже прочитала про це у моїх підручниках і статтях і що також хотіла б, як і, напевне, кожна притомна людина, зазнати такої чарівної благодаті [5, с. 45–54].

На жаль, цілеспрямовано, розумово-вольовими зусиллями благодать екстатичного навернення здобути неможливо. Але ми відкидаємо ставлення до раціональної, «переважно розумом» віри в Бога як до недовершеної, «кволої» тощо. По-перше, не може бути віри, як і будь-якого іншого свідомого ставлення, без раціонального, логічно-мисленнєвого підґрунтя, обґрунтування – воно є необхідною змістовою основою, концептуальним базисом віри. По-друге, як показує наш досвід допомоги логотерапевтичного стибу, для особи, котра шукає порятунку від фрустрації безнадії, безвиході, раціональні аргументи на користь віри в Бога, на кшталт висвітлених вище, можуть бути доволі надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від цієї фрустрації та інших життєвих незгод, від злої долі, для диспозиційного вибору любові й добротності тощо. Щодо благодаті навернення, про психологічний зміст якого такі особи дізнаються, то більшість із них, зокрема й N, стає на те, що, можливо, Вищі Сили вважають, що саме їм має бути достатньо раціональної, «переважно розумом» віри, принаймні на сьогоднішній день.

Щодо сумнівів, які раціональній вірі суб'єкта може «підкидати» його критичний розум, зауважуємо, що живій вірі в Бога властиві сумніви вже тому, що вона не ґрунтується на «залізних» аргументах раціонально-наукового пізнання, а є вибором цінностей, об'єктивно-онтологічну істинність яких людський розум неспроможний довести. Тому сумніви щодо своєї віри, які суб'єкт долає, тільки зміцнюють його віру.

На початку наступної бесіди з N я сказав, що ті, на кого зійшла благодать навернення, почуваються як в раю вже в своєму земному житті. Натомість інші – немов у пеклі, часом такому, що в них залишається єдине цілком виправдане бажання – позбутися такого життя... Однак, а раптом релігія говорить правду – шляхом самогубства не перейдеш у суто небуття? А натомість буде кара за цей смертний гріх – не менша, а то й дужча за пекло? Адже заповідь «не убий» поширюється і на самого себе: і себе не убий, бо ти також дитина Бога. N мовчала, але її міміка спонукала мене припустити, що вона і до цих моїх висловлювань інтуїтивно жахалась суїциду. У мене виникло сподівання, що цей нерелексований, неусвідомлюваний жах посилить усвідомлений страх смертного гріха самогубства. Відтак я сказав, що пекло страждань нищить життя, як і все смертоносне в цьому світі. Однак у людей є життєдайна сила, яка дає їм спроможність і насагу долати нищівне і плекати життєвість. Звідки й навіщо ця надпотужна сила в усіх своїх дивовижних і прекрасних проявах? Людський розум не може дати відповіді на такі питання. Але могутність цієї сили спонукає мудру й розважливу особу приєднатись до неї, цілеспрямовано плекати її в собі, навіть попри муки й страждання, а не чинити супроти неї. Кожен із нас обов'язково помре, тож напевне не варто людині самій наближати фініш свого земного «марафону». Тим паче, якщо є для кого жити – ті, кого щиро любиш: діти, батьки, подружжя, інші близькі люди. Як не крути, а самогубство родича – це завжди, обережно кажучи, прикре тавро для родини, а для тих рідних, котрі щиро любили

небіжчика, ще й душевний біль, «замішаний» на побоюванні за його душу, яку він, можливо, занепастив своїм вчинком. Розважлива порядна людина докладе всіх можливих для неї зусиль, щоб не завдати таких прикрощів тим, кого вона любить, адже по-справжньому любити – це насамперед давати, піклуватися, нести відповідальність, поважати. Давати з любов'ю – найдужчий прояв духовної могутності суб'єкта. Це переживання величезної життєвої сили і духовної могутності сповнює надзвичайною, «небесною» радістю [8]. N сказала: «Зачіпає... Сьогодні більше не можу. Хочу поплакати».

Врешті-решт, вона посередництвом розважливих роздумів, почуття любові, розчулення, жалю, побоювань, втіхи та інших емоційних переживань прийняла над-смысл як найвищу духовну цінність, а відтак, *поставила собі відповідне над-смыслу над-завдання*: пройти свій земний шлях до кінця, яким би він не був важким, насамперед і головно заради любові до рідних і рідних до неї – не травмувати їхню психіку, не запламувати їх і не занепастити свою душу гріхом самогубства та не кинути на їхні душі його моторошну тінь.

Напевне, що саме цей відрух щирої і щедрої, самовідданої любові (агапе) суттєво «потіснив» тягар в її душі, сповнив її світлою енергетикою замилювання своєю могутньою відповідальністю, піклуванням, турботою, жертівністю – готовністю терпіти страждання задля любові до діток та інших рідних і оптимістичної надії щодо їх долі; зажеврила надія щодо її своєї, що відчутно послабило гнітюче очікування жахити. Нарешті після виснажливої, часом нестерпної напруги тривалого відчаю її «попустило», вона почувалася переважно «терпимо», спокійно, гідною і сильною, щедрою і турботливою матір'ю, дружиною, дочкою, сестрою. Розтопилася жорстка крига образи на злу долю та всіх інших закарбованих у пам'яті образ, примусового відчуження від свого затишного світу. Цілюще тепло цих змін виразно відчули рідні N, притім зауважили, що воно їх гріє. Напевне, що головною суб'єктною спонкою цих процесів було шире прийняття над-смыслу. Сама вона сказала, що відчутне полегшення почалось із *розчулення* і солодкого плачу.

Аналіз цих стисло викладених розповідей N про її переживання, роздуми, стани, налаштування дозволяє мені стверджувати, що фрустрація нездоланих страждань і наближення смерті є сприятливою щодо розуміння та засвоєння суб'єктом аргументів раціонально, розумом виваженої апології гуманістичної релігійної віри, із якою нерозривно, органічно взаємопов'язані самовіддана любов й оптимістична надія: Бог є Любов; Віра–Надія–Любов, – тому що вона відповідає його нагальній потребі позбутися своїх страждань або бодай полегшити їх тягар. Це стосується й агностиків-скептиків, й атеїстів. З цього випливає, що віра в над-смысл є над-цінною у вимірі психогігієни, психокорекції, психотерапії.

Цілющі процеси у психіці N, зумовлені прийняттям нею над-смыслу, не сягнули рівня катарсису (катарсис у психотерапії – це інтенсивні емоційні переживання, які завершуються бурхливою розрядкою негативно забарвленого емоційного напруження суб'єкта, що ошляхетнює його почування та налаштування і переживається ним як «очищення душі», «полегшення душевного тягару» тощо). Вони не були інтенсивними, бурхливими, але, на щастя, тривалими й стабільними, тобто цілком повноцінними в основному, якісному вимірі психорегулятивного ефекту.

Зустрічаються невиліковно хворі, приречені на близьку смерть, які не приймають віру в над-смысл. Допомогти таким пацієнтам якоюсь мірою полегшити їхні страждання можна спробувати міркуваннями на кшталт: якщо земне життя людини має якийсь високий смысл, то його тривалість не важлива, якщо ж не має – то й нема за чим шкодувати. Коли я вважаю доцільним сказати це, то зазвичай намагаюся пояснити, що в будь-якому випадку кінець життя – це кінець смерті, а отже й пов'язаним з нею мукам. Адже смерть – це невід'ємна частина земного життя, неминучий фінал існування кожного живого організму. Отже, допоки є життя, є й смерть як загроза його кінця, що неухильно наближається; коли вже немає життя, нема й смерті як події, що розгортається. Тобто коли приходить смерть, вона одразу знищує саму себе. Відтак, якщо після смерті є ще якийсь життя, то воно почнеться разом із нею, якщо ж нічого вже немає, то й смерті як жахиття земного життя не буде, і не буде жодної муки, жодного страждання...

Коректність підходу, представленого в цьому повідомленні, засвідчили сократичні діалоги автора не лише з N, а й з іншими невиліковно хворими.

Висновки. Усвідомлення індивідом своєї невідвортної приреченості на тілесні та/або душевні муки, яким покласти кінець може лише смерть, зокрема невиліковно хворим, породжує у його психіці сталу фрустрацію *безнадії*, яка є потужною спонкою суїцидальних налаштувань та суїциду. Найбільш дієвий антисуїцидальний фактор у такій ситуації – наявність у такого індивіда автентично значущих смислу й мети збереження та підтримки свого життя попри страждання / муки.

Якщо невиліковно хворий потерпає від фрустрації безнадії і в нього немає якихось автентично значущих смислу й мети збереження та підтримки свого життя, зокрема, справи-місії, у яку він міг би «поринути з головою», «щоб встигнути», – то він може дійти висновку, що і для нього самого, і для його рідних було б краще позбутися страждань, зумовлених його хворобою, якомога швидше, що уможливило «акуратний» суїцид. Ефективно протидіяти відчаю безнадії такого хворого можна за допомогою над-смыслу –

вершинно-духовної цінності ставлення – віри в Бога, який є Любов. Це стосується й агностиків, й атеїстів. Щирих вірян уберігає від такої фрустрації власне віра.

Якщо агностик недовіряє й «прохолодно» ставиться до церков та священників, то зацікавити його над-сміслом, як і атеїста, може і має психотерапевт / психолог. У процесі сократичних діалогів із такою особою він повинен пропонувати їй раціонально, розумово виважені за допомогою «залізної» логіки аргументи, вибудовані на основі відповідних незаперечних фактів, роздумів та висновків потужних мислителів, наукових відкриттів, які б відповідали рівню її інтелекту й освіти, – спробувати в такий спосіб сформувати раціонально-мисленнєво виважену згоду щодо досить високої вірогідності існування Трансцендентного (Надприродного), персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патрунують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму смислу існуванню людства та кожної людини, що, своєю чергою, стимулює оптимістичну надію щодо благополучного фіналу земних страждань; така надія в такій ситуації є потужним саногенним та антисуїцидальним чинником.

Віра в Бога набуває величезної духовної потужності, якщо її суб'єкт пережив благодать навернення, найдужчим піком якої є релігійний екстаз. Усі ті особи, на яких зійшла ця благодать, сповнюються непохитною, радісно-піднесеною вірою, що Бог є, що Він любить людей і дбає про них, а відтак – світлою надією на благополучний фінал земних випробувань і страждань. На жаль, неможливо здобути таку благодать розумово-вольовими зусиллями. Але й раціональна, «переважно розумом» згода щодо цілком вірогідного існування такого Бога може бути доволі надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від фрустрацій безнадії, безвиході, безцінних втрат тощо.

Раціонально-мисленнєве обґрунтування над-сміслу базується на тих благодатних чудесах, дивовижних фактах, відкриттях вчених-природодослідників, неупереджених роздумах потужних мислителів, які переконливо свідчать на користь високої вірогідності існування Надприродного, персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) переймаються людьми, люблять і захищають нас.

Якщо інтелектуальний та освітній рівні індивіда, якого охоплює фрустрація безнадії, достатньо високі, то сократичні діалоги з ним варто почати з основної екзистенційної проблеми – приреченості на неминучу смерть кожної людини та ймовірності загибелі людства, культури, цивілізації, життя на нашій планеті. З виразним усвідомленням цієї проблеми виникає питання щодо смислу земного життя загалом і кожного індивіда зокрема, всіх людських зусиль, страждань, творінь тощо. Потужна рятівна й цілюща для психіки людини відповідь на це питання – над-смісл, віра в Бога.

Якщо психолог робить висновок, що його пацієнт / клієнт, охоплений безнадійністю, погодився з його раціонально-когнітивним обґрунтуванням над-сміслу, то варто почати з ним сократівський діалог про суїцид в таких аспектах: 1) можливо, цілком вірогідно, що релігія говорить правду, – вбивство себе – це смертний гріх, за який буде сувора кара; 2) самогубство родича – це завжди прикре тавро для родини, а для тих рідних, котрі щиро любили небіжчика, ще й душевний біль, сповнений і побоюванням за його душу, яку він, можливо, занепастив своїм вчинком; тому розважлива і порядна людина докладе всіх можливих для неї зусиль, щоб не завдати таких прикрощів тим, кого вона справді любить, адже «любити – завжди означає давати, піклуватись, нести відповідальність, поважати» (Е. Фромм); 3) піклування з любов'ю – найвищий прояв людяності.

Таким шляхом ми з N дійшли до відповідного над-сміслу над-завдання, яке вона поставила собі: пройти свій земний шлях до кінця, яким би він не був важким, насамперед і головню заради любові й жалю до рідних і рідних до неї – не травмувати їхню психіку, не заплямувати їх і не занепастити свою душу гріхом самогубства, не кинути на їхні душі його моторошну тінь. Напевне, що саме цей відрух жертвовної любові (агапе) «потіснив» тягар в її душі, сповнив її світлою енергетикою «солодкого» *розчулення й замилювання* своєю відповідальністю, піклуванням, турботою – готовністю терпіти страждання задля любові до дітей та інших рідних, що стимулювало оптимістичну надію щодо їх і своєї долі. Після виснажливої, часом нестерпної напруги тривалого відчаю безнадії їй помітно «попустило», вона почувалася переважно «терпимо», відносно спокійно, гідною і сильною, щедрою і турботливою матір'ю, дружиною, дочкою, сестрою. «Розтопилась» образа на злу долю за примусове відчуження від свого затишного світу. Ці саногенні зміни виразно відчули рідні N, притім зауважили, що воно і їх «гріє». Напевне, що головною суб'єктною спонукою цих процесів було шире прийняття над-сміслу. Сама N сказала, що відчутне полегшення почалось із *розчулення* і солодкого плачу.

Аналіз розповідей N про її переживання, роздуми, стани, налаштування приводить до висновку, що фрустрація нездоланих страждань і наближення смерті є сприятливою щодо розуміння та засвоєння суб'єктом аргументів раціонально, розумово виваженої апології гуманістичної релігійної віри, з якою органічно взаємопов'язані самовіддана любов і оптимістична надія: Бог є Любов; Віра–Надія–Любов, – тому що вона відповідає його нагальній потребі позбутися своїх страждань або бодай полегшити їх тягар. Це стосується й агностиків-скептиків, й атеїстів. Із цього випливає, що віра в над-смісл є унікальною і над-цінною у вимірі психогігієни, психокорекції, психотерапії.

Наш досвід показує, що невиліковно хворим, приреченим на близьку смерть, які не приймають віру в над-смісл, можна якоюсь мірою допомогти полегшити їхні страждання міркуваннями на кшталт: «Якщо земне життя людини має якийсь високий смисл, то його тривалість не важлива, якщо ж не має – то й нема за чим шкодувати...» (В. Е. Франкл). Смерть – це невід’ємна частина земного життя, неминучий фінал існування кожного живого організму. Отже, допоки є життя, є й смерть, що неухильно наближається; коли вже немає життя, немає й смерті – вона приходить і одразу знищує саму себе. Відтак, якщо після смерті є якась буття, то воно почнеться разом із нею, якщо ж немає, то й смерті не буде, і не буде жодного страждання.

Література:

1. Бек А. Т. Когнітивна терапія депресії: теоретична рефлексія та особисті роздуми. *Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*. 2019. № 1 (75). С. 90–99.
2. Камю А. Міф про Сізіфа. Бунтівна людина. Харків : «Фоліо», 2022. 448 с.
3. Москалець В. П., Олійник А. В. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 71–81.
4. Москалець В. П. Психологія особистості : підручник, 3-тє видання, перероблене, доповнене. Київ : Ліра-К, 2020. 363 с.
5. Москалець В. П. Психологія релігії : підручник, 3-є видання, перероблене, доповнене. Київ : Ліра-К, 2020. 192 с.
6. Роменець В. А. Постання канонічної психології. *Основи психології : підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця*. Київ : Либідь, 1996. С. 606–621.
7. Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу. *Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської*. Харків : «Клуб сімейного дозвілля», 2023. 160 с.
8. Фромм Е. Мистецтво любові / пер. з англ. В. Кучменко. Київ : «КСД», 2017. 192 с.
9. James William. *Varieties of Religious Experience*. New York : NOVA, 2019. 300 p.

References:

1. Bek, A. T. (2019). Kohnityvna terapiia depresii: teoretychna refleksiiia ta osobysti rozдумы [Cognitive therapy for depression: theoretical reflection and personal reflections]. *Psykhohiia i suspilstvo. Ukrainskyi teoretyko-metodolohichniy sotsiohumanitarnyi chasopys*, 1(75), 90–99. [in Ukrainian].
2. Kamyu, A. (2022). Mif pro Sizifa. Buntivna liudyna [The myth of Sisyphus. A rebellious man]. Kharkiv. [in Ukrainian].
3. Moskalets, V. P., & Oliinyk, A. V. (2009). Reliina vira yak antysuitsyidalnyi chynnyk [Religious faith as an anti-suicidal factor]. *Praktychna psykhohiia ta sotsialna robota*, 2, 71–81. [in Ukrainian].
4. Moskalets, V. P. (2020). Psykhohiia osobystosti : pidruchnyk [Personality psychology : textbook]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Moskalets, V. P. (2020). Psykhohiia relihii : pidruchny. [Psychology of religion : a textbook]. Kyiv. 192 s. [in Ukrainian].
6. Romenets, V. A., Kyrychuka, O. V. (Eds.), & Romentsia, V. A. (Eds.) (1996). Postannia kanonichnoi psykhohiia. Osnovy psykhohiia : pidruchnyk [The emergence of canonical psychology. Fundamentals of psychology : textbook]. Kyiv. S. 606–621. [in Ukrainian].
7. Frankl, V. (2023). Liudyna u poshukakh spravzhnoho sensu. Psykhoholoh u kontstabori [Man's Search for Meaning. A psychologist in a concentration camp] / pereklad z anhliiskoi O. Zamoiskoi. Kharkiv. 160 s. [in Ukrainian].
8. Fromm, E. (2017). Mystetstvo liubovi [The art of love] / per. z anhli. V. Kuchmenko. Kyiv. 192 s. [in Ukrainian].
9. James William. *Varieties of Religious Experience*. New York: NOVA, 2019. 300 p.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Пасічник Ігор Демидович, Карповець Максим Вячеславович ПАРАДИГМАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗУМІННЯ: ПЕРФОРМАТИВНИЙ АСПЕКТ	4
Августюк Марія Миколаївна, Демидюк Володимир Максимович ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛИХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ	14
Костюк Юрій Федорович ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПТСР У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	21
Пилипчук Іванна Анатоліївна, Вашестюк Софія Віталіївна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ МОДЕЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ КАЗКАХ	28

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Каламаж Вікторія Олегівна, Краснопір Артур Борисович, Дорошук Анна Русланівна КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	34
Ковальчук Юлія Віталіївна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	42
Нечипорук Мар'яна Василівна, Романюк Володимир Олександрович МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В КОНТЕКСТІ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ	46
Псядло Едуард Михайлович, Піщевська Елеонора Володимирівна, Кантарьова Наталія Василівна ОСОБЛИВОСТІ РАННЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЙКАЮТЬСЯ	56
Романовська Людмила Іванівна, Новак Микола Володимирович ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ	62
Шуляка-Владика Людмила ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО	67

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Karpenko Zinoviia MASS MILITARY PSYCHOSIS IN CONTEMPORARY RUSSIA: THE PERFORMATIVE DIMENSION OF COUNTERMEASURES	75
Король Лілія Дмитрівна, Блая Катрін ФЕНОМЕН КІБЕРХЕЙТУ: АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ТА ЕМПІРИЧНИХ РОЗВІДОК КІБЕРХЕЙТУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ФРАНЦІЇ	82
Савиченко Ольга Михайлівна, Лущик Анна Михайлівна, Мельниченко Світлана Олегівна, Шуневич Євгеній Михайлович ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВОЛОНТЕРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	90

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Каламаж Руслана Володимирівна, Тимошук Єлизавета Анатоліївна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛІЄНСУ ОСВІТНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ	98
Лукович Лідія Ігорівна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЖІНКИ-УПРАВЛІНЦЯ	106

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Москалець Віктор Петрович «НАД-СМИСЛ» У ЛОГОТЕРАПІЇ БЕЗНАДІЙНОСТІ	113
---	-----

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

ВИПУСК 17

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2024. № 17. 128 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh: Publishing NaUOA, 2024. № 17. 128 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *В. О. Корнійчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *І. Ю. Рабчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 14,88. Наклад 100 пр. Зам. № 10–24.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.