

УДК 159.9; 316.4; 316.6; 364; 371; 376; 378  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1>

Наведено результати теоретичних і емпіричних досліджень, методологічних розробок з актуальних питань в українській і зарубіжній соціальній сфері, психології, освітніх та педагогічних науках.  
Для соціальних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, студентів.

<b>ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР</b>	Чуйко Олена, д-р психол. наук, проф. (Україна)
<b>РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ</b>	Александров Денис, д-р психол. наук, доц. (Україна); Артюшина Марина, д-р пед. наук, проф. (Україна); Бахов Іван, д-р пед. наук, проф. (Україна); Власова Олена, д-р психол. наук, проф. (Україна); Гейтона Марія, проф. (Греція); Голотенко Анастасія, магістр психол., магістр соц. роб., асист. (Україна); Гук Ольга, канд. пед. наук, доц. (Україна); Дромантене Лета, д-р гуманіт. наук, проф. у галузі освіти (Литва); Львовчкіна Антоніна, д-р психол. наук, проф. (Україна); Максимова Наталія, д-р психол. наук, проф. (Україна); Олексюк Наталія, д-р пед. наук, проф. (Україна); Пащенко Світлана, канд. пед. наук, доц. (Україна); Петрова Маріана, проф. (Болгарія); Рупшієне Людмила, д-р соціол. наук, проф. (Литва); Садовська Едіта, д-р гуманіст. наук в галузі педагогіки, проф. (Польща); Соснюк Олег, канд. психол. наук, доц. (Україна); Чернуха Надія, д-р пед. наук, проф. (Україна)
<b>Адреса редколегії</b>	факультет психології просп. Академіка Глушкова, 2а, м. Київ, 03680 ☎ (38044) 521 32 64 e-mail: <a href="mailto:srsp.psy@knu.ua">srsp.psy@knu.ua</a> web: <a href="http://visnyk.soch.robota.knu.ua">http://visnyk.soch.robota.knu.ua</a>
<b>Затверджено</b>	вченою радою факультету психології 14.12.23 (протокол № 8)
<b>Зареєстровано</b>	Міністерством юстиції України Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 25427-15367 ПР від 03.02.23
<b>Атестовано</b>	Міністерством освіти і науки України (категорія Б) Наказ № 157 від 09.02.21
<b>Індексування</b>	CrossRef, Google Scholar, OJS, PKP INDEX, OUCI
<b>Засновник та видавець</b>	Київський національний університет імені Тараса Шевченка Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
<b>Адреса видавця</b>	ВПЦ "Київський університет" 6-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601 ☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28 e-mail: <a href="mailto:vpc@knu.ua">vpc@knu.ua</a>

# BULLETIN

OF TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

ISSN 2616-7786 (Print), ISSN 2616-7778 (Online)

**SOCIAL WORK**

**1(9)/2023**

**Established in 2016**

UDC 159.9; 316.4; 316.6; 364; 371; 376; 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1>

There were presented the results of theoretical and empirical researches, the methodological drafting on current issues in Ukrainian and foreign social spheres, psychology, educational and pedagogical sciences. This issue is for social workers, teachers, scientists, postgraduate students and students.

<b>EDITOR-IN-CHIEF</b>	Chuiko Olena, DSc (Psychol.), Prof. (Ukraine)
<b>EDITORIAL BOARD</b>	Aleksandrov Denys, DSc (Psychol.), Prof. (Ukraine); Artiushyna Maryna, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Bakhov Ihor, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Chernukha Nadiya, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Dromantiene Leta, DSc (Humanit. at Education), Prof. (Lithuania); Geitona Mary, Prof. (Greece); Guk Olha, PhD (Ped.) (Ukraine); Holotenko Anastasiia, Master of Psychol., Master of Soc. Work, Asist. (Ukraine); Lovochkina Antonina, DSc (Psychol.), Prof. (Ukraine); Maksymova Nataliya, DSc (Psychol.), Prof. (Ukraine); Oleksiuk Nataliya, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Paschenko Svitlana, PhD (Ped.), Assoc. Prof. (Ukraine); Petrova Mariana, PhD (Bulgaria); Rupsiene Lyudmyla, DSc (Soc.), Prof. (Lithuania); Sadowska Edyta, DSc (Human. of Ped.), Prof. (Poland); Sosniuk Oleh, PhD (Psychol.), Assoc. Prof. (Ukraine); Vlasova Olena, DSc (Psychol.), Prof. (Ukraine)
<b>Address</b>	Faculty of Psychology 2a, Hlushkov ave., Kyiv, 03680 ☎ (38044) 521 32 64 e-mail: <a href="mailto:srsp.psy@knu.ua">srsp.psy@knu.ua</a> web: <a href="http://visnyk.soch.robota.knu.ua">http://visnyk.soch.robota.knu.ua</a>
<b>Approved by</b>	the Academic Council of the Faculty of Psychology 14.12.23 (protocol №8)
<b>Registered by</b>	the Ministry of Justice of Ukraine Certificate of state registration KB № 25427-15367 ПП dated 03.02.23
<b>Certified by</b>	the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B) Order № 157 dated 09.02.21
<b>Indexing</b>	CrossRef, Google Scholar, OJS, PKP INDEX, OUCI
<b>Founder and publisher</b>	Taras Shevchenko National University of Kyiv Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University" Certificate of entry into the State Register ДК № 1103 dated 31.10.02
<b>Address</b>	PPC "Kyiv University" 14, Taras Shevchenka blvd., Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28 e-mail: <a href="mailto:vpc@knu.ua">vpc@knu.ua</a>

---

## ЗМІСТ

---

### СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>БАЙДАРОВА Ольга, ШКУРО Валентина</b> Компетентність дітей з безпеки в інтернеті як чинник протидії ризикам сексуального насильства.....	5
<b>ГЛАДИШКО Євгенія</b> Роль соціального педагога як медіатора в організації безпечного освітнього середовища (німецький досвід) .....	11
<b>ГОЛОТЕНКО Анастасія, УДОВЕНКО Юлія</b> Проблема суб'єктності вимушених мігрантів у контексті повномасштабної війни в Україні .....	18
<b>ПОЛІВКО Лариса, ЩОГОЛЬ Данило</b> Мотивація залучення студентської молоді України до волонтерської діяльності .....	28
<b>ТИМЧУК Лариса</b> Використання освітньо-терапевтичного потенціалу цифрових нарративів у практичній роботі соціального педагога .....	34
<b>ЦЗЯХАН Дун</b> Психологічне благополуччя іноземних студентів: фактори та умови забезпечення.....	40

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>БУЛАТЕВИЧ Наталія, ЛУК'ЯНЕЦЬ Вікторія</b> Особливості батьківського вигорання матерів у часи війни.....	44
<b>ВЛАСОВА Олена, КОВАЛЕНКО Владислава</b> Взаємозв'язок між типом прив'язаності та сильними рисами характеру молодих українських жінок .....	51
<b>ІЛЬЧЕНКО Руслан</b> Вплив травм на психіку і життя людини та особливості становлення здорової врівноваженої особистості за методом Мерлін Мюррей .....	58
<b>САЗОНОВА Ірина, ЧУЙКО Олена</b> Програма "Мандрівники в часі" для зміцнення стійкості та стимуляції посттравматичного зростання дітей та підлітків, травмованих війною .....	63
<b>СВАТЕНКОВ Олександр, СВАТЕНКОВА Тетяна</b> Використання тренінгових технологій для підлітків в умовах рекреаційно-розвивального середовища .....	69
<b>ШАРОН-МАКСИМОВ Дафна</b> Модель трансформації травматичних переживань дитини методом Хібукі-терапії.....	75

### ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

<b>БІЛОУСОВА Наталія, ЗЕЛІКОВСЬКА Олена</b> Розвиток навичок самопомоги в контексті практичної підготовки магістрів фармації з питань психічного здоров'я .....	80
<b>ВАЛАСІК Мажена, ПЕТРЕНКО Лариса</b> Розвиток цифрової компетентності громадян для навчання упродовж життя .....	85
<b>ДОМБРОВСЬКІ Томаш, ЛУК'ЯНОВА Лариса</b> Законодавче забезпечення освіти дорослих у Республіці Польща та Україні: порівняльний аспект .....	90
<b>Додаток 1. Відомості про авторів .....</b>	98
<b>Додаток 2. Відомості про рецензентів .....</b>	102

---

## CONTENTS

---

### SOCIAL WORK

<b>BAIDAROVA Olha, SHKURO Valentyna</b> Competence of children in Internet safety to counter risks of sexual violence .....	5
<b>HLADYSHKO Yevheniya</b> The role of the social educator as a mediator in the organization of a safe educational environment (German experience) .....	11
<b>HOLOTENKO Anastasiia, UDOVENKO Yuliya</b> The problem of the subjectivity of forced migrants in the context of full-scale war in Ukraine .....	18
<b>POLIVKO Larysa, SHCHOHOL Danylo</b> Motivation of engagement of student youth of Ukraine in volunteer activities.....	28
<b>TYMCHUK Larysa</b> Using the educational and therapeutic potential of digital narratives in the practical work of a social pedagogue .....	34
<b>JIAHANG Dong</b> Psychological well-being of international students: factors and conditions for ensuring it .....	44

### PSYCHOLOGY

<b>BULATEVYCH Nataliya, LUKYANETS Victoria</b> Peculiarities of mother's parental burnout in war times.....	39
<b>VLASOVA Olena, KOVALENKO Vladyslava</b> The relationship between the type of attachment and the strong character traits of young Ukrainian women.....	51
<b>ILCHENKO Ruslan</b> The effect of injuries on the psychology and life of a human and the features of forming a healthy, balanced personality according to the Marilyn Murray method.....	58
<b>SAZONOVA Iryna, CHUIKO Olena</b> A program called time travellers for strengthening resilience and stimulation of post-traumatic growth in children and adolescents traumatised be war.....	63
<b>SVATENKOV Oleksandr, SVATENKOVA Tetyana</b> The training technologies use for teenagers in a recreational and developmental environment.....	69
<b>SHARON-MAKSIMOV Dafna</b> A model of transformation of a child's traumatic experiences Hibuki therapy method .....	75

### EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

<b>BILOUSOVA Natalya, ZELIKOVSKA Olena</b> Developing self-help skills within the context of practical training in mental health issues for masters of pharmacy .....	80
<b>WALASIK Marzena, PETRENKO Larysa</b> Development of digital competence of citizens for lifelong learning.....	85
<b>DĄBROWSKI Tomasz LUKIANOVA Larysa</b> Legislative provision of adult education in the republic of Poland and Ukraine a comparative aspect.....	90
<b>Annex 1. Journal Authors</b> .....	98
<b>Annex 2. Journal Reviewer</b> .....	102

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК [053.2:004.738.5]:37.013.42  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/1>

Ольга БАЙДАРОВА, канд. психол. наук, доц.  
ORCID ID: 0000-0002-2332-1769  
e-mail: baidarovao@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Валентина ШКУРО, канд. психол. наук, асист.  
ORCID ID: 0000-0001-5893-1260  
e-mail: valentynashkuro@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

### КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З БЕЗПЕКИ В ІНТЕРНЕТІ ЯК ЧИННИК ПРОТИДІЇ РИЗИКАМ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

**Вступ.** Зважаючи на обмеженість даних щодо знань, умінь і ставлень дітей до інтернету, його загроз у контексті сексуального насильства та власної поведінки задля убезпечення себе, досліджено особливості активності дітей шкільного віку в цифровому середовищі, а також визначено, чи мають вони сформовані компетенції щодо безпеки в інтернеті та поведінки в ситуаціях ризику.

**Методи.** Основним методом дослідження було анкетне опитування.

**Результати.** Висвітлено результати другого етапу дослідження ефективності освітньої кампанії #stop\_sexтинг з безпеки дітей у цифровому середовищі: особливості активності учнів 5–8 класів у цифровому середовищі; рівень знань із цифрової безпеки; установки щодо безпеки в інтернеті та поведінки в ситуаціях ризику.

**Висновки.** Дані дослідження вказують на суперечності в уявленнях дітей щодо інтернету і безпеки в ньому, а також щодо власної компетентності в цій сфері.

**Ключові слова:** діти, захист дітей, інтернет, компетентність, профілактика, сексуальне насильство над дітьми в інтернеті, цифрова безпека.

#### Вступ

**Постановка проблеми.** Цифрове середовище сьогодні є невід'ємною складовою середовища соціалізації сучасної дитини. Зростання часу використання дітьми інтернету підтверджується дослідженнями (Балакірева та ін., 2019; Proinsight Lab, 2020), а пандемія COVID-19 стала додатковим поштовхом для залучення дітей у світову мережу та збільшила в рази потенційні ризики для них (Куковинець, 2021; Байдарова, & Дробот, 2022).

Цифрові ризики, проблемне користування інтернетом дітьми та їхня безпека онлайн визнано актуальними проблемами в більшості європейських країн та США (Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017; UNESDOC, 2019; UNICEF, 2023). Міністерство освіти і науки України наголошує на важливості проведення профілактичних заходів закладами освіти серед дітей та інформування батьків щодо безпеки дітей у цифровому просторі (Щодо неохідності проведення..., 2021).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження поведінки дітей у цифровому середовищі в Україні поки нечисленні, однак, інтерес науковців до цієї теми стійко зростає (Proinsight Lab, 2020; Полек, Саніна, & Соболев, 2022). За останнє десятиріччя спостерігаємо зсув акцентів у дослідженнях із вивчення інтернету як фактора соціалізації загалом, його впливу на особистість і психологічних наслідків інформатизації, інтернет-залежності, кіберагресії, впливу порнографії на особистість, кіберзлочинності (Черних, 2014); віктимологічного аспекту проблеми в цілому (Юрченко, 2013) до пошуків шляхів попередження негативних явищ, пов'язаних з активністю в інтернеті; концептуалізації поняття "безпечна поведінка / робота в інтернеті" та розробки методів її формування (Відділення психології, вікової..., 2021; Петренко, 2020).

Отже, можемо говорити, що умовою безпечної поведінки в інтернеті є відповідна компетентність. Поняття "компетентність" трактується як здатність виконувати

будь-яку діяльність на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій), здатність і готовність особистості діяти, спираючись на знання, вміння та переконання або ставлення, установки.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що попри значну кількість публікацій, присвячених проблемі безпеки дітей в інтернеті, очевидним є брак науково-обґрунтованих даних щодо знань і навичок, уявлень і ставлень дітей до інтернету, ситуацій ризику та типових практик, до яких вдаються діти задля убезпечення себе від цифрових загроз. О. О. Черних, розвиваючи компетентнісний підхід у формуванні безпечної поведінки підлітків в інтернеті, трактує компетенцію як втілену в практичну діяльність сукупність знань, умінь та ставлень. Вона виокремлює чотири базових компетенції безпечної поведінки в інтернеті: 1) розуміння застосування поняття прав людини в інтернеті; 2) електронна участь; 3) збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями; 4) звернення про допомогу та захист (Черних, 2016). Однак емпіричних досліджень, які б дозволяли робити висновки щодо рівня сформованості таких компетенцій у дітей виявлено не було.

Зважаючи на обмеженість даних щодо знань, умінь та ставлень дітей до інтернету, його загроз у контексті сексуального насильства та власної поведінки задля убезпечення себе, автори поставили собі за мету з'ясувати особливості активності дітей шкільного віку в цифровому середовищі та визначити, чи мають вони сформовані компетенції щодо безпеки в інтернеті та поведінки в ситуаціях ризику.

#### Методи

Основним методом дослідження було обрано анкетне опитування.

#### Результати

Для досягнення мети дослідження та виконання визначених завдань у період з листопада 2021 р. по

лютий 2022 р. було організовано анкетне опитування дітей щодо безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Мета анкетування:

- 1) визначити особливості активності дітей у цифровому середовищі;
- 2) з'ясувати базовий рівень знань дітей з цифрової безпеки;
- 3) визначити обізнаність учнів про ризики спілкування в інтернеті;
- 4) визначити установки дітей щодо безпеки в інтернеті та поведінки в ситуаціях ризику.

Анкета містила запитання щодо згоди на участь в опитуванні і три блоки дослідницьких запитань: соціально-демографічні характеристики респондентів; користування інтернетом і його ризики; навички безпечного спілкування в інтернеті.

З огляду на епідеміологічну ситуацію в регіоні проведення дослідження, що склалася у зв'язку з поширенням захворювання на COVID-19, основною формою дослідження для забезпечення досяжності респондентів було обрано інтернет-опитування, а саме анкетування, – за допомогою Google-форми. Залучення учасників до дослідження відбувалося у співпраці з представниками Державної служби якості освіти в м. Києві та Київській області. Відбір шкіл здійснювався за допомогою двоступеневої кластерної вибірки, з дотриманням принципу залучення однакової кількості шкіл у сільській та міській місцевості. Загалом було залучено 25 закладів освіти: 10 (40 %) та 15 (60 %), відповідно. Участь в опитуванні була добровільною, а анкета передбачала підтвердження поінформованої згоди.

Процедурами дослідження було передбачено дотримання таких ключових етичних принципів: добровільність, конфіденційність, участь дитини, врахування вікових особливостей респондента під час проведення опитування, сприяння реалізації прав дитини, захисту дитини від насильства та захисту її персональних даних. Прагнучи не завдати шкоди запитаннями на чутливу тему, яка стосується приватного цифрового життя дітей і може бути ще малознайома дітям молодшої досліджуваної групи (5-6 класи), дослідники задавали запитання, які прямо стосувались ризиків секстингу та інших видів сексуального насильства в інтернеті, лише дітям старшої вікової групи досліджуваних (7-8 класи).

Опитуванням було охоплено 314 учнів 5–8 класів (114 учнів 5-6 класів та 200 учнів 7-8 класів), розподіл респондентів за статтю є рівномірним – дівчат незначно більше, ніж хлопців (52,2 % проти 47,8 %). Довірчий інтервал становить 5,53 %. Участь в опитуванні саме учнів 5–8 класів зумовлена результатами першого етапу дослідження та визначення цієї вікової групи, як найуразливішої до небезпечного впливу інтернету (Байдарова, & Шкуро, 2023). У статті представлено узагальнену аналітику результатів другого етапу дослідження та його ключових висновків. З метою більш детального ознайомлення з даними дослідження рекомендуємо звернутися до повної версії звіту (Байдарова, & Шкуро, 2022).

Результати дослідження демонструють, що проведення часу в інтернеті не залежить від типу населеного пункту, у якому проживає дитина, та її статі (статистично достовірних відмінностей не виявлено). Однак проявляються значні відмінності в середній тривалості перебування в мережі "Інтернет" залежно від класу, у якому навчається дитина. Учні 5 класів проводять 1–5 год в інтернеті; учні 6–8 класів проводять 3 год і більше. Середня тривалість часу, який діти проводять в інтернеті, становить від 3 до 5 год.

Інтернет респонденти використовують переважно для спілкування з друзями, знайомими в чатах або приватних повідомленнях; спілкування з друзями, знайомими в соціальних мережах; участі в навчальних заняттях (уроках), якщо вони проводяться дистанційно, та підготовки домашніх завдань. Незважаючи на те, що переважна більшість респондентів використовують інтернет для міжособистісного спілкування, більше третини вказують, що особисто не знають всіх своїх друзів у мережі; інтернет респондентами оцінюється, як відносно безпечний простір – переважна оцінка 6–8 балів з 10-ти. Описуючи доступ до сторінок у соціальних мережах, 40 % респондентів вказали, що їхня сторінка закрита для інших користувачів мережі "Інтернет", і її бачать тільки друзі та підписники; у свою чергу, 28 % респондентів зазначили, що їхні сторінки відкриті для всіх користувачів мережі "Інтернет". Однакова кількість опитаних вказали, що не мають сторінки в соціальних мережах (11 %) або ж їм важко відповісти (11 %). 10 % респондентів зазначили, що їхні сторінки в соціальних мережах мають часові обмеження доступу.

Респондентам було запропоновано оцінити ймовірність виникнення певних ризикових ситуацій в інтернеті. Перелік імовірних ситуацій був різним для учнів 5–6 та 7–8 класів, однак три найімовірніші ситуації в обох вікових групах є спільними, а саме, можливість отримати: неприємні/образливі коментарі (48 % – учні 5-6 класів; 38 % – учні 7-8 класів); запит на особисту інформацію (44 % – учні 5-6 класів; 31 % – учні 7-8 класів); пропозицію дружби від незнайомих (43 % – учні 5-6 класів; 50 % – учні 7-8 класів). Високим є показник відповідей респондентів, які не допускають можливості, що щось з переліку ризикованих ситуацій може трапитися з ними – 32 % учнів 5-6 класів і 22 % – учнів 7-8 класів.

95 % респондентів вказали, що володіють знаннями щодо безпечної поведінки в інтернеті, 5 % респондентів, відповідно, зазначили, що не мають знань з цього питання. Значущих відмінностей за статтю та класом за цим параметром не виявлено. Розподіл відповідей респондентів на наступне питання: "Як би ти визначив/визначила свою поведінку в інтернеті?" дозволяє краще зрозуміти обґрунтування таких переконань. Більше половини опитаних учнів (53 %) оцінили власну поведінку в інтернеті, як безпечну, та вказали, що знають, як себе захистити. Тільки 13 % респондентів висловили бажання здобути знання щодо захисту в інтернеті; 1 % респондентів вказали, що не знають як безпечно поводитися. Значущих відмінностей в оцінюванні власної поведінки в інтернеті щодо безпечності між тими, хто стверджує, що має достатні знання щодо цього, і тими, хто визначає, що не знає, яка поведінка в інтернеті є безпечною, не виявлено. Це свідчить про те, що діти, незалежно від глибини своїх знань та вмінь захистити себе в цифровому середовищі, схильні високо оцінювати власну компетентність, що може призвести до ігнорування ймовірних ризиків та негативних наслідків.

Аби з'ясувати, які установки переважають у дітей стосовно тих, хто опинився в ситуації небезпеки в інтернеті, дітям було запропоновано відповісти на запитання: "Якби ти дізнався/дізналася, що з кимось в інтернеті трапилася неприємна ситуація (одна з тих, що згадувалася вище), щоб ти подумав/ла?". Запропоновані варіанти відповідей відображають різні ставлення до людини, яка зазнала онлайн-ризиків, а тому дозволяють краще зрозуміти поведінку дітей у реальному житті, коли вони самі або хтось із їхніх знайомих стикається з подібним. Сума відповідей може перевищувати 100 %, оскільки

респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей. Найчастіше респонденти обирали відповіді, що підтверджують визнання ними ймовірності кожного статі "жертвою" в інтернеті (73 %), закликають до безпечної та свідомої поведінки (69 %). Однак більше третини виборів (35 %) отримала теза, яка засвідчує, що респонденти готові засуджувати "жертву", а деякі діти навіть готові жартувати з людини, яка зазнала небезпеки в інтернеті (2 %).

Найпоширенішими прикладами небезпечної поведінки в інтернеті, які обрали респонденти, є (сума відповідей може перевищувати 100 %, оскільки респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей):

спілкування з незнайомцями (75 %) і зустріч з людьми, із якими познайомилися онлайн (71 %). Таким чином, бачимо, що діти схильні вбачати небезпеку лише в тих подіях, що відбуваються в інтернеті, які пов'язані з налагодженням контактів з незнайомими людьми. Респондентам, які навчаються в 7-8 класах, було надано додаткові приклади небезпечної поведінки, що стосується розміщення інтимних фото в сторіс (74 % обрали цей варіант) та пересилання власних інтимних фото в приватній переписці (71 % обрали цей варіант). Детальний розподіл відповідей представлено на рис. 1.

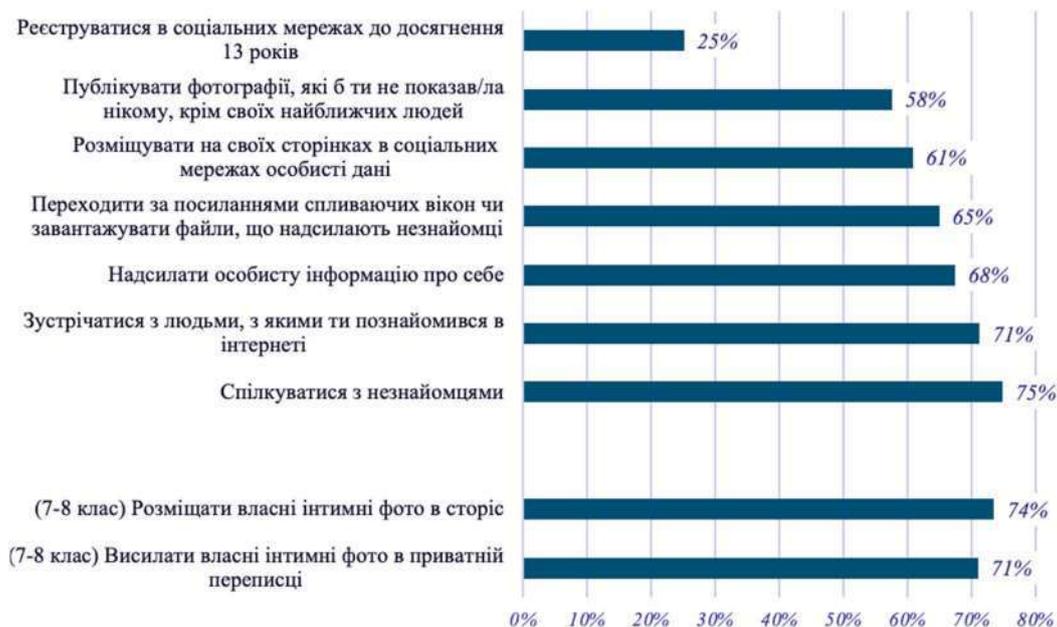


Рис. 1. Оцінювання дітьми різних видів поведінки в Інтернеті як небезпечної

Учням 7-8 класів було запропоновано визначити, які з понять, що описують різновиди сексуального насильства в інтернеті, їм відомі. Респонденти мали можливість обрати знайомі їм поняття: "секстинг"; "онлайн-грумінг"; "сексторшен", або ж вказати, що жодне з названих понять не є їм невідоме. Результати опитування свідчать, що 66 % учнів 7-8 класів не знають жодного із запропонованих термінів. Тільки 26 % респондентів 7-8 класів вказали, що знають термін "секстинг"; 21 % – "онлайн-грумінг"; 12 % – "сексторшен".

Про правила безпечної поведінки в інтернеті респонденти найчастіше дізнаються з таких джерел: батьки або члени родини (67 %), а також від учителів, які проводили з ними тематичні шкільні уроки (57 %); 1 % респондентів вказав, що не володіє знаннями щодо безпечної поведінки. Рідше були обрані такі варіанти джерел інформації про безпеку в інтернеті, як: телебачення або інтернет (42 %); самостійний пошук інформації (36 %) та друзі/знайомі (30 %).

У випадку небезпеки респонденти готові звернутися за допомогою до: батьків, або осіб, що їх замінюють (86 %); майже половина респондентів обізнана про можливість звернення до правоохоронних органів. Можливість звернення по допомогу до працівників закладів освіти була обрана незначною кількістю респондентів (шкільний психолог/соціальний педагог – 39 %; вчитель – 29 %); 13 % респондентів прагнуть вирішувати ситуацію самостійно.

Респондентам було запропоновано вибрати з переліку поведінки дії, до яких вони вдавалися, щоб уберегти себе від неприємних ситуацій в інтернеті. Сума відповідей може перевищувати 100 %, оскільки респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей (рис. 2).

Переважає більшість респондентів (72 %) вказали, що з метою захисту від неприємних ситуацій в інтернеті блокували людину; 58 % респондентів закрили власну сторінку від інших людей; скаржилися на іншого користувача в службу підтримки – 34 %; на образливий коментар – 25 %; 19 % респондентів зверталися за допомогою до служби підтримки мережі. Однак 10 % опитаних зазначили, що не вживали жодних дій, оскільки не вважали це за потрібне, а 4 % респондентів вказали, що не робили нічого через незнання.

Для визначення установок дітей щодо поведінки в ситуаціях ризику в інтернеті їм було запропоновано обрати найбільш вірогідний для них варіант дій у кількох ситуаціях:

а) пропозиція від знайомого поділитися секретом в інтернеті;

б) пропозиція обмінятися своїми фото, відео оголеного тіла від людини, з якою познайомилась/-вся в інтернеті;

в) публікація фотографії майже оголеного тіла в тимчасової сторіс (для учнів 7-8 класу).



Рис. 2. Дії дітей для захисту в інтернеті

Далі представимо розподіл відповідей щодо поведінки в заданих ситуаціях.

(а) Респондентам було запропоновано уявити ситуацію: "Уяви, що твій друг/подруга просить тебе поділитися секретом, який ти не готовий/-а розказати іншим. Ти запропонував/-ла поговорити про це під час особистої зустрічі. Але зустрінетесь ви ще не скоро, то ж друг/подруга просить написати свій секрет онлайн. Що ти робитимеш?" 65 % респондентів вказали, що не писатимуть секрет онлайн, чекають зустрічі наживо; 11 % респондентів – не будуть ділитись секретом; 9 % респондентів готові поділитися секретом по телефону, або за допомогою відеозв'язку (9 %); 6 % респондентів виразили готовність написати секрет.

(б) Наступною ситуацією для аналізу була: "Уяви, що тобі запропонувала дружбу людина, з якою ти раніше випадково познайомився/-лась в інтернеті, і ви обмінялись кількома повідомленнями. Ця людина тобі сподобалась, тож ви спілкуєтесь в особистому чаті. Тепер вона написала тобі повідомлення з пропозицією обміняти своїми фото, відео оголеного тіла. Якби з тобою сталась така ситуація, що б ти зробив/-ла? Обери варіант дій, який ти б найімовірніше обрав/ла?". Більше половини респондентів висловили готовність обмежити взаємодію зі співрозмовником, що пропонує обмінятися фото із зображенням оголеного тіла (37 % – заблокували б людину; 21 % – припинили б спілкуватися з людиною). Можливість звернутися за допомогою в такій ситуації розглянуло менше чверті респондентів – розповіли б дорослим 17 % дітей, у поліцію звернулися б 5 %; 12 % респондентів продовжили б спілкування без прийняття пропозиції обміну фото; 2 % респондентів висловили готовність обмінятися оголеними фото.

(в) Учні 7-8 класів було запропоновано до аналізу таку ситуацію: "Уяви, що ти під час літнього відпочинку на пляжі зробив/-ла кілька дуже гарних селфі, майже без одягу, на фоні чудового краєвиду. Чи запостиш ти таку фотографію в тимчасове сторіс у своєму акаунті?" і вибрати один із запропонованих варіантів поведінки, або запропонувати власний. Отже, 56 % респондентів вказали, що не розміщували б фото, оскільки з інтернету нічого не зникає; 16 % респондентів готові розмістити фото, створивши налаштування "тільки для друзів" та 14 % акцентують, що сторіс зникає за добу; 11 % готові вислати фото в особисті повідомлення друзям.

### Дискусія і висновки

Таким чином, можемо узагальнити результати цього етапу дослідження. Підтверджено тенденцію зростання онлайн-часу дітей із віком, учні 6–8 класів (діти віком 11–14 років) проводять 3 год і більше годин на день в інтернеті. Не спостерігається суттєвої відмінності у часі проведення в інтернеті між дітьми різної статі та дітьми, які проживають у містах і селах.

Інтернет діти використовують переважно для: спілкування з друзями, знайомими в соціальних мережах чи приватних чатах; дистанційного навчання і підготовки домашніх завдань. Майже чверть респондентів використовують інтернет для пошуку нових друзів та знайомств і майже половина респондентів – для онлайн-ігор. Обидва види діяльності підвищують можливість користувача зіштовхнутися з ризиками інтернету. При цьому, ризик зустрічі дитини з невідповідним контентом в інтернеті або ж пропозиції до спілкування інтимного характеру найменше турбує респондентів обох вікових груп. Учні 5-6 класів більше схильні не допускати потенційних ризиків використання інтернету – 32 % респондентів проти 22 % респондентів 7-8 класу.

Переважаюча більшість учнів висловлюють розуміння того, що кожен може стати жертвою в інтернеті (71 %) та демонструють готовність підтримати таку людину (54 %). Однак 35 % респондентів схильні до звинувачення жертви в нерозважливості її поведінки або ж жартувати із ситуації, що виникла.

Джерелами допомоги у випадку небезпечної ситуації виступають батьки і правоохоронні органи (поліція та кіберполіція). Менше 40 % учнів сприймають педагогів чи соціально-психологічну службу школи як суб'єктів допомоги в небезпечній ситуації в інтернеті.

Оцінювання безпечності дітьми інтернету середня або вища середнього – 5–8 балів з 10-ти. Більшість дітей (63 %) знають своїх друзів у соціальних мережах особисто. Більше половини респондентів оцінюють власну поведінку, як безпечну, і вказують на володіння знаннями щодо власного захисту в інтернеті. Ключовими джерелами отримання інформації щодо правил безпечної поведінки в інтернеті є батьки або члени родини та тематичні уроки в навчальному закладі. Більше половини учнів 7-8 класів не знайомі з поняттями, що описують різновиди сексуального насильства в інтернеті.

Респонденти схильні вбачати небезпеку передусім в тих подіях, що відбуваються в інтернеті, які пов'язані з налагодженням контактів з незнайомими людьми. Діти рідше зауважують непрямі ризики, такі як розміщення особистих даних чи публікація особистих фото. Тільки кожен четвертий учень вважає небезпечним користування соціальними мережами до досягнення рекомендованого розробниками віку.

Менше половини респондентів обмежують доступ до власної сторінки в соціальних мережах. Спостерігається обмеженість знань щодо способів захисту в ризикованих ситуаціях в інтернеті. Основною захисною дією респонденти вважають блокування небезпечного користувача, що може бути недостатнім у випадку поширення небажаної інформації за межі приватного листування.

Характерними установками дітей щодо поведінки в ситуаціях ризику в інтернеті є уникнення або припинення небезпечного спілкування чи діяльності в інтернеті. Незначна частина учнів (12 %) готові продовжувати небезпечне спілкування чи поведінку, що може призвести до небажаних наслідків, а деякі навіть готові пристати на пропозицію обмінятися своїми фото, відео оголеного тіла (5 %).

У процесі розробки та реалізації профілактичних навчальних програм необхідно враховувати:

- рівень знань учнів та наявні в них компетентності;
- суперечності у сприйнятті дітьми інтернету і його ризиків та оцінювання ними власної компетентності щодо захисту себе від ризиків сексуального насильства в інтернеті;

- невідповідність між суб'єктивним оцінюванням ймовірності ризику зазнати насильства в інтернеті та загальним оцінюванням безпечності інтернету;

- що дії, які вчиняються діти в інтернеті з метою убезпечити себе, значно обмеженіші, ніж рівень їхніх теоретичних знань щодо правил безпеки.

**Перспективи дослідження** вбачаються у вивченні впливу навчально-профілактичних занять на компетентність дітей з питань безпеки в протидії ризикам сексуального насильства в інтернеті та установок щодо поведінки в ситуаціях ризику. Результати дослідження можуть бути використані під час розробки превентивних програм з онлайн-безпеки для дітей шкільного віку.

**Внесок авторів:** Ольга Байдарова – концептуалізація, методологія дослідження; Валентина Шкуро – збір емпіричних даних та їх валідація, організація та проведення емпіричного дослідження, аналіз джерел, підготовка огляду літератури.

#### Список використаних джерел

- Байдарова, О., & Шкуро, В. (2022). Дослідження ефективності освітньої кампанії з безпеки дітей в цифровому середовищі #stop\_sexting. Звіт. #stop\_sexting. <https://stop-sexting.in.ua/wp-content/uploads/2022/12/22-1-1.pdf>
- Байдарова, О.О., & Дробот, А.І. (2022). Сексуальне насильство над дітьми в інтернеті як цифровий виклик сучасності. *Вісник гуманітарних наук*, 2, 3–13. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.1>
- Байдарова, О., & Шкуро, В. (2023). Фактори ефективності навчальних програм з підвищення рівня цифрової безпеки учнів. *Вісник гуманітарних наук*, 1, 3–12. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.1>
- Балакірева, О.М. та ін. (2019). *Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проєкту "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді"*. ЮНІСЕФ, ГО "Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка". Відділення психології, вікової фізіології та дефектології, НАПН України (2021). *Збірник матеріалів методологічного семінару НАПН України "Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів"*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/726024/>
- Куковинець, Д.О. (2021). Захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства в інтернеті в умовах пандемії COVID-19: до питання домагання дитини для сексуальних цілей. *Питання боротьби зі злочинністю*, 1(42), 74–83. <https://doi.org/10.31359/2079-6242-2021-42-74>

Полек, Т., Саніна, Т., & Соболь, Ю. (2022). Вплив пандемії COVID-19 на щоденні практики дитинства. [https://drive.google.com/file/d/1x0X9zoEfvWEU2Lo0RYVHqU2-05y6PC\\_Y/view](https://drive.google.com/file/d/1x0X9zoEfvWEU2Lo0RYVHqU2-05y6PC_Y/view)

Петренко, С.І. (2020). Аналіз проблеми безпечної роботи учнів початкових класів у мережі "Інтернет". *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки*, 1(19), 85–92. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-9>

Черних, О.О. (2014). Напрями дослідження проблеми формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті в науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(1), 178–186.

Черних, О.О. (2016). Компетентнісний підхід у формуванні безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 6, 117–125.

Щодо необхідності проведення додаткових профілактичних заходів в середовищі дітей та підвищення обізнаності батьків. (2021). Лист № 1/9-128 від 10.03.2021 р.).

Юрченко, О.Ю. (2013). Проблеми безпеки дітей в соціальних мережах та інтернеті (вікімологічний аспект). *Порівняльно-аналітичне право: електрон. фахове наукове видання*, № 3-1, 336–338. <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/5369/1/Yurchenko.pdf>

Anderson, E., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430–454. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>

Proinsight Lab. (2020). *Сексуальне насильство над дітьми та сексуальна експлуатація дітей в Інтернеті в Україні*. Звіт. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Zvit-Seksualne-nasylstvo-nad-ditmy-ta-seksualna-ekspluatatsiya-ditej-v-Interneti-v-Ukrayini.pdf>

UNESDOC. (2019). *Child online safety: minimizing the risk of violence, abuse and exploitation online*. Broadband Commission for Sustainable Development, International Telecommunication Union, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374365.locale=en>

UNICEF. (2023). *Protecting children online*. <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-online>

#### References

Anderson, E., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430–454. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>

Baidarova, O., & Shkuro, V. (2022). *Study of the effectiveness of the educational campaign on the safety of children in the digital environment #stop\_sexting* Report. #stop\_sexting [in Ukrainian]. <https://stop-sexting.in.ua/wp-content/uploads/2022/12/22-1-1.pdf>

Baidarova, O.O., & Drobot, A.I. (2022). Online child sexual abuse as the digital challenge nowadays. *Humanitas*, 2, 3–13 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.1>

Baidarova, O., & Shkuro, V. (2023). Factors of the effectiveness of educational programs for improving the level of digital security of pupils. *Humanitas*, 1, 3–12 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.1>

Balakireva, O.M. et al. (2019). *Social conditionality and health indicators of adolescents and young people: according to the results of a sociological study within the international project "Health and behavioral orientations of student youth"*. UNICEF, GO "Ukrainian institute for social research after Oleksandr Yaremenko" [in Ukrainian].

Chernykh, O.O. (2014). Research Directions on the Issue of Children safer Behavior Online in the Scientific Literature. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 5(1), 178–186 [in Ukrainian].

Chernykh, O.O. (2016). Competency-based approach in forming safe internet behavior among adolescents. *Journal of Luhansk Taras Shevchenko National*, 6, 117–125 [in Ukrainian].

Department of Psychology, Age Physiology and Defectology, National Academy of Sciences of Ukraine. (2021). *Collection of materials of the methodological seminar of National Academy of Sciences of Ukraine "Actual problems of psychological counteraction to negative informational influences on the personality in the conditions of modern challenges"*. Pedagogical opinion [in Ukrainian]. <https://lib.iitta.gov.ua/726024/>

Kukovynets, D.O. (2021). Protecting children from sexual exploitation and sexual violence on the Internet in the context of the COVID-19 pandemic: to the issue of solicitation of child for sexual purposes. *Issues of Crime Prevention*, 1(42), 74–83 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31359/2079-6242-2021-42-74>

Petrenko, S.I. (2020). The analysis of the problem of safe work on the internet for primary schoolchildren. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series. "Pedagogy and Psychology"*. *Pedagogical sciences*, 1(19), 85–92 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-9>

Polek, T., Sanina, T., & Sobol, Yu. (2022). The Effects of COVID-19 Pandemic on Children's Everyday Practices in Ukraine [in Ukrainian].

Proinsight Lab. (2020). *Sexual abuse of children and sexual exploitation of children on the Internet in Ukraine* Report. [in Ukrainian]. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Zvit-Seksualne-nasylstvo-nad-ditmy-ta-seksualna-ekspluatatsiya-ditej-v-Interneti-v-Ukrayini.pdf>

*Regarding the need to carry out additional preventive measures among children and raise awareness of parents.* (2021). Ministry of Education and Science of Ukraine (letter from 10.03.2021 p. №1/9-128) [in Ukrainian].

UNESDOC. (2019). *Child online safety: minimizing the risk of violence, abuse and exploitation online* Broadband Commission for Sustainable Development, International Telecommunication Union, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374365.locale=en>

UNICEF. (2023). *Protecting children online*. <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-online>

Yurchenko, O. Yu. (2013). Child safety problems in social networks and internet (victimological aspect). *Comparative and analytical law: electronic professional science edition*, № 3-1, 336–338 [in Ukrainian]. <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/5369/1/Yurchenko.pdf>

Отримано редакцією журналу / Received: 04.10.23

Прорецензовано / Revised: 19.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Olha BAIDAROVA, PhD (Psychol.), Assoc. Prof.  
ORCID ID: 0000-0002-2332-1769  
e-mail: baidarovao@knu.ua  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Valentyna SHKURO, PhD (Psychol.), Assist.  
ORCID ID: 0000-0001-5893-1260  
e-mail: valentynashkuro@knu.ua  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## COMPETENCE OF CHILDREN IN INTERNET SAFETY TO COUNTER RISKS OF SEXUAL VIOLENCE

**Background.** *The article presents the results of the second stage of research on the effectiveness of the educational campaign #stop\_sexting concerning child safety in the digital environment. The research aims to explore the activities of 5th to 8th-grade pupils in the digital environment, their basic knowledge of security, including awareness of online communication risks, as well as their attitudes toward internet safety and behavior in risky situations. The primary research method used was a questionnaire, with results analyzed using descriptive statistical methods.*

**Methods.** *The research findings highlight the inconsistencies in children's perceptions of the internet and safety within the online sphere, along with their self-assessed competency in this domain. The trend of increasing online engagement with age has been confirmed, and the primary activities of children on the internet elevate the potential for encountering risks, which they tend to underestimate. Only 11 % of the surveyed children do not have profiles on social media. Despite the fact that the majority of children express an understanding that anyone can become a victim on the internet, they generally perceive the internet as a safe environment.*

**Results.** *The risk of encountering inappropriate content online or receiving proposals for intimate communication is of least concern to them. More than half of the respondents assess their own behavior as safe and assert that they possess knowledge on how to protect themselves on the internet. Simultaneously, an equal proportion of 7th to 8th-grade pupils are unfamiliar with concepts describing various forms of sexual violence on the internet. Children also underestimate the risks associated with age-based registration limits on social media, open access to personal profiles, sharing personal information, or posting personal photos, tending to perceive danger primarily in events related to establishing contacts with strangers on the internet.*

**Conclusions.** *The research has demonstrated the limited knowledge of protective measures in risky internet situations and the lack of experience in utilizing a broader range of protective actions, aside from blocking dangerous users. Key sources of information regarding safe internet behavior include parents or family members and thematic lessons within educational institutions. Parents and law enforcement agencies (police and cyber police) serve as sources of assistance in case of hazardous online situations. However, less than 40 % of the respondents perceive educators or the school's social-psychological service as entities capable of providing assistance in internet-related dangerous situations. The research finding can be valuable in developing preventive programs focused on online safety for school-age children.*

**Keywords:** *children, child protection, internet, competence, prevention, child sexual violence on the internet, digital security.*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 37.06

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/2>Євгенія ГЛАДИШКО, асп.  
ORCID ID: 0000-0001-7852-9500  
e-mail: [eugeniagll@gmail.com](mailto:eugeniagll@gmail.com)

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК МЕДІАТОРА В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД)

**Вступ.** Актуалізовано питання ролі соціального педагога як медіатора в організації безпечного освітнього середовища. Зазначено, що війна та загальна ситуація надзвичайного стану суттєво впливають на освітнє середовище закладів загальної середньої освіти.

**Методи.** У процесі дослідження використано пошуковий метод за наявною методичною та науковою літературою з подальшим аналізом знайденого матеріалу, а також методи класифікації, систематизації, узагальнення, порівняння.

**Результати.** Аналіз впровадження практики шкільної медіації в німецьку освіту показує, що вона ґрунтується як на психолого-педагогічних досягненнях (ідеї П. Наторпа та концепції Халтунга), так і на нормативно-правових документах (мінімальні стандарти в окремих федеральних землях та рекомендації посередництва Bundesverband). Розглянуто модель "Лідери конфліктів" від Ортруд Хагедорн та вказано на переваги та недоліки її впровадження. Визначено чотири переваги згаданої моделі: зниження емоційної напруги, відповідальність сторін конфлікту, дискусія та врівноваженість.

**Висновки.** Висвітлено ключові аспекти німецького досвіду медіації, які необхідно врахувати під час його впровадження в українському освітньому просторі.

**Ключові слова:** безпечне освітнє середовище, медіатор, німецька освіта, соціальний педагог, шкільна медіація.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна в Україні, яка розпочалася 24 лютого 2022 року, внесла свої зміни в стратегію урядових заходів і в розуміння сутності безпечного середовища в освітніх закладах України. У липні 2022 року МОН України спільно з Міністерством Внутрішніх справ анонсували старт проєкту під назвою "Безпечне навчальне середовище в умовах війни". Метою проєкту стало забезпечення як фізичної безпеки в навчальних закладах, так і розробка різних навчальних курсів, мобільних додатків та правил безпеки для учнів середньої школи. Улітку 2022 року за ініціативи першої леді України Олени Зеленської стартувала Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. У межах цієї програми педагоги та дитячі психологи, за підтримки Міністерства освіти і науки України, запустили телеграм-канал "Підтримай дитину". Також, у співпраці з Інститутом модернізації змісту освіти та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти, за участю визнаних міжнародних експертів у галузі психології, було розроблено спеціальний курс підвищення кваліфікації для педагогічних працівників "Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій" (Головні підсумки ..., 2020).

Продовжуючи вирішувати питання організації безпечного освітнього середовища в умовах повномасштабної війни, 7 квітня 2023 року на засіданні уряду було прийнято Концепцію безпеки закладів освіти (Про схвалення Концепції ..., 2023). Ця концепція охоплює стратегічне бачення створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти та забезпечення належних умов для здобуття освіти та викладання.

Міністр освіти і науки України Оксен Лісовий зазначив, що в "умовах воєнного стану, освітній процес визначається безпековою ситуацією і може відбуватися офлайн, онлайн або в змішаній формі. Перед урядом стоїть завдання відновлення емоційного стану вчителів та учнів, а також організація ефективного освітнього процесу. Головна мета – забезпечити безпечні умови навчання, щоб кожна українська дитина мала можливість отримати якісну освіту, а кожен вчитель відчував підтримку та увагу.

Реалізація Концепції дозволить закладам освіти організувати навчання в очному режимі, сприятиме

забезпеченню комфортного перебування в об'єктах фонду захисних споруд закладів освіти, а також підвищити ефективність превентивних заходів щодо запобігання правопорушень у освітньому середовищі. Створення безпечних умов сприятиме психологічному благополуччю всіх учасників освітнього процесу. Особлива увага буде приділятися заходам, спрямованим на запобігання фізичному та психологічному насильству, а також дотриманню прав і норм інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу" (Про схвалення Концепції ..., 2023).

Вищеперераховані дії українського уряду є своєчасною реакцією на упередження проблем, пов'язаних зі змінами безпекової ситуації в освітніх закладах, оскільки війна внесла зміни в освітній процес, порушила процеси освітньої соціалізації учнів, спровокувала появу зон напруження і конфліктів в освітньому середовищі навчальних закладів.

У дослідженні О. Газізової виявлені основні стереотипи щодо внутрішньо переміщених осіб, які провокують появу зон напруження у шкільному середовищі: "чужі за духом та негативно ставляться до інших"; "зомбовані, вірять у міфи та перебувають під впливом пропаганди"; "не поважають українську мову, культуру, цінності"; "є носіями ворожих цінностей"; "винні у початку війни" (Газізова, 2019, с. 46). На сторінках соціальних ЗМІ поширюється інформація про конфліктні ситуації в класах під час входження дітей-переселенців в україномовний простір (Міщенко, 2023; Мостова, 2023).

Масове переміщення українського населення призвело до соціально-демографічних змін у громадах, що їх прийняли, відповідно зазнали змін учнівські колективи шкіл, їхній склад і динаміка. Серед складнощів цих процесів виділяються проблеми адаптації до умов нового закладу освіти, зокрема дітей, які є внутрішньо переміщеними (Потапова, 2022; Жданович, 2017) і зовнішньо переміщеними (Чуйко, 2022), конфлікти в системах "учень – вчитель", "учень – учень", "учень – батьки", "батьки – вчитель"; булінг; кібербулінг (знуцання в соціальних мережах), які, у свою чергу, провокують вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин, антидепресантів, паління, збільшення стресових станів, депресивних розладів, аутоагресії, суїцидальних думок у дитячому середовищі (Лісовецька, 2022, с. 5).

© Гладішко Євгенія, 2023

У дослідженнях виявлено, що психологічні причини появи напруженого, тривожного та конфліктного середовища відрізняються залежно від віку учнів. У дітей до 12 років – це агресивна поведінка, прояви протесту, складнощі у встановленні контактів з місцевим населенням, недостатнє розуміння норм і правил поведінки, недостатньо сформовані соціально-комунікативні навички; у підлітків від 13 до 16 років – низька активність у суспільному житті, почуття страху перед майбутнім, недостатня комунікативна компетенція для адекватних взаємин з місцевим населенням, відчуття відмінності свого статусу та статусу своєї сім'ї як жертв соціальної нерівності та нерівності шансів (Брайченко, & Якухіна, 2019, с. 79).

Отже, постає проблема створення безпечного середовища в закладі освіти, яка актуалізувалась через військові дії в Україні, і важливою у цьому зв'язку є визначення ролі і змісту діяльності шкільного соціального педагога як провідника політики захисту прав та інтересів дитини в освітньому середовищі порушеної безпеки. Видається важливим звернутися до практик шкільної медіації, мета якої полягає у запобіганні конфліктів в учнівських колективах, допомозі у їх вирішенні, врегулюванні проблем міжособистісної взаємодії у структурі школи. Грамотна медіація, за своєю суттю, спроможна враховувати права та інтереси дитини, упереджувати явища дискримінації та насилля. Відповідно і роль медіатора як нейтрального незалежного посередника є цілком валідною до переліку професійних компетентностей соціального педагога. Зазначені факти актуалізують важливість і своєчасність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти медіації як психолого-педагогічної проблеми досліджували провідні вітчизняні науковці. Зокрема, О. Кірдан проаналізувала основні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до визначення поняття "медіація", а також охарактеризувала історію становлення медіації як альтернативного способу вирішення конфліктних ситуацій та обґрунтувала міждисциплінарність дослідження медіації у сучасному науковому дискурсі (Кірдан, 2019). Теоретичний аспект проблеми, пов'язаної з використанням медіації як соціально-педагогічної технології для вирішення конфліктів у школі висвітлювала Н. Білик (Білик, 2016). О. Чуйко аналізувала медіацію, як одну із функцій соціального педагога та акцентувала увагу на виокремленні важливих "граничних" характеристик діяльності соціального педагога закладу освіти з урахуванням змін, які зазнає освітня система внаслідок військового стану (Чуйко, 2023). Р. Новгородський та Д. Пилипенко проаналізували особливості технології медіації як певного підходу до розв'язання конфлікту в умовах закладу освіти серед підлітків, дослідили етапи технології та вказали на її переваги у профілактиці конфліктів серед підлітків (Новгородський, & Пилипенко, 2022). В. Андрєєнкова, К. Левченко, М. Матвійчук та О. Дацко чітко визначили поняття "медіація" і "шкільна медіація". "Медіація – це підхід до вирішення конфлікту, при якому нейтральна третя сторона, медіатор, керує структурованим процесом з метою допомоги конфліктуючим сторонам досягти взаємно прийняттого рішення щодо спірних питань. Натомість, шкільну медіацію розглядають як соціальний інструмент, що ефективно запобігає конфліктам і допомагає їх вирішувати, створюючи безпечне оточення для всіх учасників навчального процесу. Це комплексний всебічний процес взаємодії між медіатором, адміністрацією школи, педагогічним колективом, учнями та батьками, спрямований на вирішення конфліктних ситуацій та досягнення миру" (Андрєєнкова та ін., 2020).

Практичні аспекти впровадження медіації у шкільне освітнє середовище розглянуто в методичних посібниках, зокрема в: "Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект" (Андрєєнкова, Черпаха, & Лунченко, 2016), який містить багато теоретичної, практичної інформації та методичних порад з профілактики та вирішення конфліктів мирним шляхом і запровадження медіації та відновних практик у навчальному закладі; "Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе. Базові навички медіації однолітків" (Андрєєнкова та ін., 2020), який спрямований на подальший розвиток відновних практик та відновного підходу в закладах освіти та містить інструментарій для проведення учнями-медіаторами та ученицями-медіаторками навчання своїх однолітків базовим навичкам медіації за принципом "рівний-рівному / рівна-рівній"; "Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження" (Коваль та ін., 2009), у якому висвітлюються аспекти діяльності шкільних служб розв'язання конфліктів, які у своїй роботі використовують принцип "рівний-рівному" і відновні підходи до залагодження конфліктних ситуацій серед школярів та даються практичні поради щодо застосування такого методу розв'язання конфліктів, як медіація.

При Києво-Могилянській Бізнес-школі в 2008 р. було створено Український центр медіації (Український центр медіації ..., б. д.), який мав стати рушійною силою для розвитку альтернативних способів вирішення спорів в Україні, зокрема в шкільному середовищі, шляхом проведення навчання і надання послуг дійсно незалежних медіаторів.

У ряді шкіл було організовано центри медіації, які називаються шкільними службами порозуміння, зокрема, у: Харківському ліцеї № 109 Харківської міської ради; Жмеринському НВК "ЗОШ I-III ступенів – гімназія"; Ковалівському НВК "ЗОШ I-III ступенів – ліцей"; Жмеринському ліцеї № 5; Кадобнянській гімназії Брошнів-Осадської селищної ради Калуського району Івано-Франківської області; Київській школі № 101; Київській школі № 255. Проаналізувавши інформацію, яка розміщена на офіційних сайтах зазначених навчальних закладів, вказуємо на їх змістову наповненість: наявність внутрішньошкільного положення про шкільну службу порозуміння, наказу про діяльність служби порозуміння, плану роботи шкільної служби порозуміння, а також теоретичних відомостей про медіацію та практичні поради.

Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових розвідок, присвячених окресленій проблемі, медіація не стала загальною практикою, оскільки, на нашу думку, існує недостатня обізнаність серед керівників навчальних закладів та педагогів про медіацію як способу формування політики безпечного освітнього середовища. Саме тому вважаємо за доцільним вивчити існуючий досвід медіації у шкільній сфері в європейському освітньому просторі, зокрема в Німеччині, оскільки він довів свою ефективність, починаючи з 80-х років ХХ ст.

**Мета статті** – проаналізувати досвід упровадження шкільної медіації в німецькій системі освіти як актуальної практики організації безпечного освітнього середовища, проаналізувати роль соціального педагога в контексті виконання функцій медіатора.

#### Методи

У роботі використано пошуковий метод за наявною методичною та науковою літературою. Також задіяно методи аналізу знайденого матеріалу, класифікації, систематизації, узагальнення та порівняння.

#### Результати

Освітнє середовище має бути безпечним для всіх його суб'єктів, оскільки без цього неможливе функціонування

навчального закладу загалом. Безпеку освітнього середовища розглядають як такий стан організаційних, просторово-предметних і соціальних аспектів освітнього середовища, який окрім забезпечення життя і здоров'я суб'єктів освіти виступає необхідною умовою для розвитку і формування особистості та забезпечує правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність учнів, педагогічних працівників, батьків (Васянович, 2017, с. 5).

Проаналізуємо досвід роботи соціального педагога в школах Німеччини, адже саме німецька соціальна педагогіка має давні традиції педагогічної підтримки дітей та молоді, які спрямовані на запобігання та вирішення конфліктів, а також подолання їх наслідків.

У межах досліджуваної теми цікавою є постать та педагогічні надбання Пауля Герхарда Наторпа (1854–1924), німецького філософа і педагога, праці якого з соціальної філософії стали підґрунтям концептуальних положень зарубіжної соціальної педагогіки і до нашого часу не втрачають актуальності та вносять значний внесок у парадигму європейської системи освіти. У своїй фундаментальній праці "Соціальна педагогіка" Пауль Наторп розглядає питання виховання та освіти у широкому соціально-філософському контексті, звертаючи увагу на взаємозв'язок між індивідом, спільнотою і суспільством. Саме завдяки цій праці П. Наторпа вважають основоположником соціальної педагогіки, оскільки саме в ній вчений визначав основи соціальної педагогіки, стверджуючи, що "поняття соціальної педагогіки означає визнання того факту, що виховання індивіда у всіх відношеннях обумовлено соціальними причинами, так само, як з іншого боку надання людині-орієнтованої спрямованості суспільного життя залежить від відповідного цій спрямованості виховання осіб, які мають брати участь у цьому житті. Соціальні умови освіти і освітні умови соціального життя – ось тема цієї науки" (Natorp, 1920, р. 86). Тобто П. Наторп вважав, що усвідомлення важливості соціальних впливів на процес виховання та освіти є ключовим для розвитку соціальної педагогіки, а медіація – одним із соціальних впливів, яка допомагає забезпечити мирні умови співіснування кожного учасника освітнього процесу в спільному колективі.

Аналізуючи надбання німецької соціальної педагогіки необхідно звернути увагу на таке поняття, як Халтунг (нім. *Haltung* – ставлення). Німецький термін Халтунг цікавий тим, що він використовується для позначення як внутрішнього, так і зовнішнього ставлення людини. Діапазон його значень включає моральне ставлення та внутрішнє ставлення. Окремо наголосимо на внутрішньому ставленні, яке здобувається завдяки застосуванню загальновизнаних моделей людської поведінки і стає звичним, на основі якого морально оцінюються та виконуються дії. Це набуте ставлення, а не ставлення, яке існувало завжди, що набувається через "практику" та "звичку" і також залежить від відповідного контексту, середовища та соціальних відносин. Таким чином, конкретні дії впливають з особисто набутого ставлення.

У соціальній педагогіці існують два підходи до Халтунгу. У широкому сенсі Халтунг розуміють, як ставлення до людей, з якими ми пов'язані багатьма способами та стосунками з іншими людьми та зі світом, у якому ми живемо, які приймаються "автоматично", без роздумів. Вузька концепція Халтунгу припускає, що ставлення свідомо й явно приймається і вибирається та може бути виражена у свідомо обраному стилі життя. Обидві концепції ставлення, широка і вузька, базуються на ідеях П. Наторпа, які вчений висловив у своїй монографії

"Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності" (Krämer, 2015, с. 21).

Соціальна педагогіка – це не метод, не те, що робиться, а те, як це робиться, як "голова, серце і руки" пов'язані через соціально-педагогічний "Haltung". Із точки зору соціальної педагогіки, "Haltung" професіонала має базуватися на емоційному зв'язку з іншими людьми та глибокій повазі до їхньої людської гідності. У цьому сенсі соціальну педагогіку "Haltung" характеризують основні умови Карла Роджерса: конгруентність, емпатійне розуміння та безумовне позитивне ставлення (Eichsteller, 2010). Тобто це означає, що, здійснюючи будь-які впливи, а медіація це теж вплив, соціальний педагог має емоційно бути залученим у ситуацію, по-справжньому піклуватися і дбати.

Сучасні німецькі соціальні педагоги, виступаючи в ролі медіатора, у своїй роботі керуються ідейними настановами концепції П. Наторпа і Халтунгу. З іншого боку, регуляція цієї сфери практики зауважена в ряді нормативно-правових документів. Внутрішня шкільна медіація керується рекомендаціями або мінімальними стандартами в окремих федеральних землях. Зазначимо, що обов'язковий стандарт для всіх федеральних земель поки що не сформульовано, проте робоча група в найбільшому професійному об'єднанні медіаторів – Бундесвербанд Медіації (Bundesverband Mediation E. V.) – видала рекомендації щодо навчання медіаторів у школах у 2013 р., що включає 80 год навчання. Також ця робоча група проводить щорічні тренінги для соціальних педагогів, на яких проводиться обговорення актуальних питань.

Після завершення навчання соціальний педагог як медіатор в освітній установі має вміти:

- брати участь у процесі вирішення конфліктів як медіатор, пройшовши спеціальну підготовку для учнів чи дорослих;
  - витримувати рекомендовані для шкільної медіації ровесників стандарти;
  - брати участь у створенні та підтримці проекту з медіації в освітній установі;
  - розподіляти час, необхідний функціонування проекту;
  - домагатися підтримки з боку адміністрації школи, учительського складу, учнів та їхніх батьків; відстоювати, доводити та роз'яснювати позитивні властивості медіації; сформулювати цілі проекту з медіації;
  - бути обізнаним про найбільш типові забобони, культурне розмаїття та необхідність ліквідації стереотипів;
  - виробити нові або підтримати існуючі правила, процедури та форми;
  - вести потрібні записи, здійснювати відбір та залучення учнів до проекту медіації;
  - керувати роботою медіаторів загалом та аналізувати конкретні ситуації;
  - популяризувати проект медіації;
  - спонукати учнів брати участь у координації проекту медіації;
  - володіти інформацією про різні моделі медіації, щоб максимально адаптувати програму до потреб конкретної школи (Kovacic, & Vodopivec, 2019, с. 153).
- Німецька дослідниця В. Herzog формулює такі вимоги до роботи соціального педагога як медіатора:
- медіатори виконують роботу, засновану на довірі. Оскільки їхні навички та нейтралітет часто ставлять під сумнів, то медіатор має бути компетентним фахівцем у своїй справі;
  - медіатори створюють атмосферу розмови. Вони створюють комфортні умови та відкриті, дружні

атмосферу для розмови, тому медіатори повинні володіти правилами розмови, бути впевненими в собі в умовах прояву агресій, не допускати порушень і недоліків в обробці конфіденційної інформації;

- медіатори ведуть розмову. Вони будують міст між сторонами конфлікту і відновлюють обірваний контакт, налагоджують шляхи комунікації, тому їм необхідно бути обізнаними з методами керівництва розмовою і вміти впоратися з конфліктною поведінкою, напруженнями та непорозуміннями;

- медіатори запобігають ескалації. У їхні функції входить запобігання будь-якого насильства вже від початку виникнення конфлікту, тому вони повинні мати юридичне право та фактичну здатність рішуче втручатися в ситуацію (Herzog, 2007, p. 21).

Важливо зазначити, що медіатор не має права вирішувати конфлікт за учасників, натомість він допомагає кожному учаснику висловити своє бачення ситуації; стежить, щоб всі учасники почули позиції обох сторін; визначає основні питання, які будуть обговорюватися; встановлює спільні позиції та інтереси сторін.

Медіатор не вирішує, яка сторона права, яка винувата, не досліджує поведінку сторін у минулому. Замість цього, він сприяє знаходженню прийнятного рішення, враховуючи інтереси сторін та їхні майбутні плани. Завданням медіатора є забезпечення співпраці сторін, отримання їхньої довіри та поваги. Він повинен прикласти максимум зусиль для зменшення ворожості між сторонами з самого початку, щоб досягти успішного вирішення конфлікту (Oliver, Busemeyer, & Forster, 2018, p. 6).

Розглядаючи вимоги, які висуваються до роботи соціального педагога як медіатора, необхідно згадати і про принципи медіації, які є фундаментальними правилами та основами, що регулюють взаємодію медіатора зі сторонами, сторін між собою, а також з третіми особами. Зокрема, L. Surma виокремлює такі найважливіші принципи медіації: принцип добровільності; принцип конфіденційності; принцип незалежності, нейтральності та неупередженості посередника; принцип рівноправності сторін і співробітництва між сторонами; принцип законності; принцип швидкого медіаційного процесу; принцип компетентності медіатора (Surma, 2018, c. 38).

Упровадження політики медіації у школах Німеччини передбачає формування команд медіаторів із дітей середньої та старшої школи. Дітей-медіаторів називають:

- ровесні медіатори – це діти та підлітки, які виконують роль посередників у конфлікті між однолітками або дітьми, молодшими на 1-2 роки;

- посередники у вирішенні конфліктів – діти, які допомагають у вирішенні конфліктного питання та виносять рішення, у якому пропонують шлях подолання конфлікту, але, на противагу судовому вердикту, до їхнього рішення ніхто не зобов'язаний прислухатися і дотримуватися;

- лідери конфліктів (лоцмани конфліктів або штурмани конфліктів) – термін, запропонований Ортрудю Хагедорн, і відображає метафору руху дітей, що беруть участь у вирішенні конфлікту;

- миротворці – учні, які намагаються примирити сторони конфлікту, знаходячи інші спільні інтереси та точки дотику поза конфліктною ситуацією (Hagedorn, 2005, c. 85).

Зазначимо, що в Німеччині програма залучення учнів до процесу медіації сфокусована на підлітках від 12 років і старше, оскільки саме в цій віковій групі вплив однолітків зростає і разом із тим проявляється спротив авторитету вчителів та батьків. Часто учням простіше прийняти іншого учня як медіатора, ніж учителя. Так

само учні як медіатори часто перебувають на кращих позиціях у розумінні контексту конфлікту та мови дискутуючих сторін (Theodosiou, & Aspioti, 2016, c. 65).

Діти, яких навчають, як однолітків-медіаторів, розвивають додаткові навички спілкування, проведення переговорів, асертивної поведінки, а також розвивають навички подолання конфліктів, які їм знадобляться як поза школою, так і поза нею. Соціальний педагог перебирає на себе функції організатора команд дітей-медіаторів, навчає відповідним навичкам і компетентностям, організовує упровадження "дитячих" медіаційних практик у шкільному середовищі.

На практиці в німецьких школах існують різні моделі шкільної медіації, які можуть бути класифіковані за тим, хто здійснює медіацію, у якому типі школи та в яких класах вона проводиться, а також, у якому контексті. Проте більшість моделей медіації орієнтуються на модель "Лідери конфліктів" від Ортрудю Хагедорн, а активне впровадження різних модифікацій названої моделі в закладі освіти є одним із ключових завдань соціального педагога. Основними умовами для їхнього впровадження та забезпечення безпечного освітнього середовища стають:

- *прийняття*. Підтримку моделі медіації та активну участь у ній повинен виявляти не лише директор школи та соціальний педагог, але й якомога більший колектив учителів;

- *ресурси*. Завданням адміністрації школи є не лише забезпечити рамкові умови для програми медіації у перший рік, але і приділяти їй увагу якомога триваліший термін;

- *професіоналізм*. Оскільки культура і потреби кожної школи різняться, то соціальний педагог як професіонал повинен адаптувати модель медіації до конкретних умов школи;

- *оцінювання*. Оцінювання відіграє важливу роль як інструмент професійного самопереконання і має бути невід'ємною частиною будь-якого концепту моделі медіації (Kölbl, & Lender, 2006, c. 22).

Різні підходи до шкільної медіації мають свої переваги і недоліки. Зокрема, J. Kosi виокремила такі переваги шкільної медіації, яка орієнтується на модель "Лідери конфліктів" від Ортрудю Хагедорн:

- зняття емоційної напруги: надати можливість емоційно розвантажити учасників конфлікту під час процесу медіації, навчити конфліктуючі сторони бути наполегливими в пошуках рішення, яке б усіх задовільнило;

- відповідальність: навчити брати на себе відповідальність за свою поведінку та вирішення спору, таким чином виробляти вміння налагоджувати стосунки в колективі;

- дискусія: глибока дискусія, можливість для кожного учасника повноцінно висловити свою думку та бачення проблеми, яка виникає, і зокрема емоцій, які супроводжують конфлікт, сприяє його вирішенню, адже сам факт виразу учнями своїх емоцій висвітлює глибше значення конфлікту;

- збалансованість: під час процедури медіації однолітків співвідношення сил між учнями, які перебувають у конфлікті, збалансоване, що є позитивним моментом для досягнення результату для обох сторін (Kosi, 2011, c. 275).

Зазначені переваги вказують на важливість медіації як ефективного інструменту вирішення конфліктів у шкільному середовищі, сприяючи збереженню позитивного клімату та розвитку конструктивних навичок учнів.

Водночас ряд робіт німецьких колег присвячено аналізу недоліків, складнощів у процесі впровадження медіації у шкільному середовищі. Зокрема, H.-D. Will, S. Ramdohr вказують на них.

Часто спостерігається відсутність підтримки керівництва. Якщо адміністрація школи не повністю підтримує модель медіації, то вона приречена на невдачу. Однак недостатньо того, що керівництво школи декларує підтримку цієї ініціативи, вони також повинні особисто дотримуватись правил медіації.

*Занадто багато плутанини*, зокрема це виявляється у тому, що у школах намагаються запровадити одночасно кілька моделей медіації, що викликає перевантаження вимогами і суперечливими правилами і, врешті, призводить до невдачі.

*Відсутність регулярності*. Немає загальноприйнятої формули для частоти проведення медіаційних процесів, однак впевнено можна стверджувати, що за умови проведення процесів медіації на низькому науково-методичному рівні або рідше, ніж один раз на місяць, процес створення позитивної культури вирішення конфліктів буде зведено нанівець. Тому практикуючи соціальні педагоги рекомендують проводити одну медіацію щотижня в одному класі.

*Великі очікування*. Багато спроб впровадження медіації у шкільне повсякденне життя відбуваються без належної науково-методичної підтримки вчителями. Саме тому соціальному педагогу необхідно наголошувати на необхідності поступово зводити до нової культури вирішення конфліктів. Перехідний період може тривати шість місяців, а тому нереалістично очікувати, що когось можна раптово і фундаментально змінити просто тому, що керівник стикається з новою культурою вирішення конфліктів.

*Недостатньо серйозно впровадження*. Медіація – це не односторонній процес, до нього мають бути залучені як учні, так і вчителі. Адже, якщо педагог не готовий стикатися з моделлю і використовувати її сам, то він і не повинен очікувати цього від своїх учнів, оскільки це буде робити модель недостовірною.

*Зосередженість на невдачах та недоліках*. Звичайно, без оцінювання немає розвитку, проте за оцінюванням має слідувати оптимізація, яка сприяє розвитку сильних властивостей, виявленню потенціалу та встановленню нових цілей. Зазвичай зазначаються лише недоліки і помилки, а це, у свою чергу, знижує мотивацію та викликає роздратування серед учасників і сприяє опору процесу медіації.

*Беззастережна віра в результати*. Моделі медіації завжди мають суб'єктивний характер. Для отримання валідних результатів слід проводити аналіз задоволеності та оцінювання з більш ніж одного джерела (медіатори, учасники конфлікту, колектив, клас). Це запобігає маніпуляціям, неправильним рішенням та переоцінюванню результатів.

*Невизначені цілі*. Необхідна ясність та чіткість у процесі формулювання мети, оскільки домовленості мають сенс лише тоді, коли цілі чітко окреслені. Вони мають бути амбіційними, але не нереалістичними. Основною умовою визначення мети – це її спільне встановлення, а не нав'язування.

*Недостатня послідовність*. Процес медіації має бути послідовним, оскільки без послідовності неможливо досягти поставленої мети. Але в деяких випадках доцільним також може бути тимчасове призупинення процесу медіації та проведення консультаційної розмови. Для створення довірчих відносин такі консультаційні розмови стають важливими, але за умови, що мета переговорів залишається передбачуваною й досяжною.

*Відсутність прозорості*. Вчительський та учнівський колективи не приймають процес медіації, якщо їм не зрозуміло, як виникають і відбуваються конфлікти та як

їх можна вирішити або уникнути. Також незрозуміла, або така, що має вигляд випадкової, підготовка до медіації не викликає довіри до проведення медіації. Тому соціальному педагогу необхідно постійно взаємодіяти з вчителями та учнями, пояснюючи наукове та методичне підґрунтя цих процесів (Will, & Ramdohr, 2015, с. 64).

### Дискусія і висновки

Підсумовуючи виокремлені позиції, зауважимо, що існують особливості впровадження шкільної практики медіації у Німеччині, а саме:

- шкільна медіація в Німеччині має 40-літню історію і практику упровадження;

- відсутній обов'язковий стандарт медіації для всіх федеральних земель, натомість є ряд рекомендацій та стандартів в окремих федеральних землях, важливим є суворе дотримання всіх принципів медіації під час вирішення конфлікту;

- німецькі соціальні педагоги, виступаючи в ролі медіатора, у своїй роботі спираються як на концепцію Халтунг (як ставлення, що проявляється в наших стосунках з іншими, що, у свою чергу, забарвлює їхню поведінку щодо нас), так і на ідеї П. Наторпа (у яких виховання індивіда обумовлено соціальними причинами, а людино-орієнтована спрямованість суспільного життя залежить від виховання в учнів соціальних умінь);

- створена постійно діюча робоча група в найбільшому професійному об'єднанні медіаторів – Бундесвербанд Медіації, яка опікується виданням рекомендацій щодо навчання медіаторів;

- робоча група в Бундесвербанд Медіації проводить щорічні тренінги для соціальних педагогів;

- соціальним педагогом завжди є компетентна особа з вищою освітою за спеціальністю "Соціальний педагог";

- керівництво навчальних закладів підтримує роботу соціального педагога у сфері медіації, якщо така підтримка, а, власне наслідування принципам медіації, відсутня, то упровадження медіації наражається на поразку;

- на соціального педагога покладається головна та керуюча роль під час проведення медіації.

Встановлено, що на практиці в німецьких школах існують різні моделі шкільної медіації, які класифікуються за тим, хто здійснює медіацію, у якому типі школи та в яких класах вона проводиться, а також, у якому контексті. Найбільш популярною в німецьких школах є модель "Лідери конфліктів" від Ортруди Хагедорн, суттю якої є конфіденційна допомога посередників – медіаторів у запобіганні та вирішенні конфліктних ситуацій. Виокремлено чотири переваги вищезазначеної моделі: зняття емоційної напруги; відповідальність сторін конфлікту; дискусія та збалансованість.

Аналізуючи німецький досвід медіації у шкільному середовищі, важливо звернути увагу на:

- потрібні інструменти чіткої фіксації результатів медіації (а не суб'єктивне оцінювання);

- має бути чітка системність заходів (щонайменше один раз на тиждень у класі);

- необхідно обрати із запропонованих моделей медіації одну та послідовно притримуватися її;

- впроваджувати медіацію у шкільне середовище поступово, залучаючи до неї як педагогічний, так і шкільний колектив;

- процес впровадження медіації має бути максимально прозорий, щоб учні та вчителі могли отримувати всю необхідну інформацію.

Ключова роль у забезпеченні процесу медіації належить соціальному педагогу, медіація розглядається як

обов'язкова функція і водночас професійна компетенція у структурі його професійної діяльності. Упровадження медіаторних практик у закладі освіти дозволяє створити і підтримувати політику безпечного освітнього середовища, володіє здатністю опановувати кращим педагогічним досвідом та інноваціями в напрямі попередження конфліктів, допомоги в подоланні конфліктних ситуацій на ранніх стадіях та запобіганні розвитку складніших проблем конфліктного середовища.

**Перспективи дослідження.** Оскільки в українській системі освіти питання створення безпечного освітнього середовища під час широкомасштабної війни недостатньо вивчене, то вважаємо за доцільне продовжувати наукові розвідки в цьому напрямі. Зокрема, детально вивчати практичний досвід забезпечення безпечного освітнього середовища та значення соціального педагога в його організації у країнах Європейського Союзу та США з метою впровадження кращих практик у вітчизняний освітній простір.

#### Список використаних джерел

- Андреевкова, В.Л., Черепаша, К.В., Лунченко, Н.В. (2016). *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект*. ФОП Стеценко В.В.
- Андреевкова, В.Л., Левченко, К.Б., Матвійчук, М.М., & Дацко, О.В. (2020). *Вирішують конфлікти та будують мир навколо себе. Базові навички медіації однолітків*. ФОП Нічога С.О.
- Білик, Н.М. (2016). Теоретико-методичні засади медіації як соціально-педагогічної технології врегулювання шкільних конфліктів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*, 1(38), 41–44.
- Брайченко, Т.В., & Якухіна, Н.О. (2019). Соціальна адаптація дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. *Педагогічний вісник*, 3(97), 77–80.
- Васянович, Г. (2017). Роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія "Педагогіка"*, 4, 5–9.
- Газізова, О. (2019). Шляхи подолання соціокультурних конфліктів у процесі інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нові територіальні громади. *Українознавчий альманах*, 25, 44–48.
- Головні підсумки реалізації Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. (2020). Указ Президента України, № 195. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
- Жданович, Ю.М. (2017). Особливості адаптації дітей вимушених переселенців. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21(1), 204–214.
- Кірдан, О. (2019). Поняття "медіація" та підходи до його трактування у сучасному науковому дискурсі. *Педагогічний часопис Волині*, 13, 12–20.
- Коваль, Р., Горова, А., Нікітчук, А., Микитюк, О., & Лихоліт, Ю. (2009). *Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід запровадження*. Захаренко В.О.
- Лісовецька, І.М. (2022). *Формування безпечного освітнього середовища*. Навчально-методичний центр психологічної служби у системі освіти Чернігівської області.
- Мищенко, А. (2023, 18 жовтня). *Про мовні "конфлікти" у львівських школах*. Bomok. <https://bomok.com.ua/novyny/pro-movni-konflikty-u-lvivskiy-shkolah/>
- Мостова, Я. (2023, 10 жовтня). *Про мову, Фаріон та булінг. Як допомогти дитині-переселенцю влитися в українськомовний простір*. Северодонецьк онлайн. <https://sd.ua/news/17716>
- Новгородський, Р.Г., & Пилипенко, Д.В. (2022). Шкільна медіація як технологія розв'язання конфліктів у закладах середньої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 61–68.
- Потапова, В. (2022). *Аналітичний огляд "Шість+" серйозних порушень проти дітей: виклики та наслідки 9 місяців російсько-української війни 2022*". ЦГП "Альменда".
- Про схвалення концепції безпеки закладів освіти. (2023, 7 квітня). Міністерство освіти і науки України (Розпорядження № 301-р від 07 квітня 2023 р.). <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-bezpeki-zakladiv-osviti>
- Український центр медіації та переговорів. (б. д.) <https://ukrmediation.com.ua/>
- Чуйко, О. (2022). Вимушено переміщена дитина у закордонному освітньому середовищі: виклики і досвід. *Круглий стіл за міжнародної участі "Актуальні виклики в сучасній соціально-педагогічній практиці"* (с. 66–69). Видавництво КНУ імені Т.Г. Шевченка.
- Чуйко, О.В. (2023). Соціальний педагог у контексті організації та підтримки безпечного освітнього середовища у закладі освіти. *VIII Міжнародна науково-практична конференція "Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології"* (с. 138–141). Видавництво КНУ імені Т. Г. Шевченка.
- Eichsteller, G. (2010). *The Notion of 'Haltung' in Social Pedagogy*. Children Webmag. <https://thetcj.org/in-residence/the-notion-of-haltung-in-social-pedagogy>
- Hagedorn, O. (2005). *Mediation – durch Konflikte lotsen: 58 Schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Klett-Schulbuchverl.
- Herzog, B. (2007). *Unsere Schule streitet mit Gewinn. Alltagskonflikte und ihre Mediation*. Vandenhoeck, & Ruprecht.
- Kölbl, D., & Lender, R. (2006). *Peer-mediation in schulen*. BMBWK.
- Kosi, J.V. (2011). *Mediacija v vrtniških sporih. Mediacija v teoriji in praksi*. Društvo mediatorjev Slovenije.
- Kovacic, M., & Vodopivec, J.L. (2019). The role of mediation in school. *Наука, настава, учення – проблеми і перспективи*, 1, 149–164.
- Krämer, S. (2015). *Die Haltung in der Beratung*. Katholische hochschule nordrhein-westfalen abteilung Köln.
- Natorp, P. (1920). *Sozialpädagogik. Vierte durchgesehene Auflage*. Fr. Frommanns Verlag.
- Oliver, A., Busemeyer, M., & Forster, U. (2018). *Mediation, streitschlichtung in der schule*. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz.
- Surma, L. (2018). Principles of Mediation as the Basis of this Process. *Scientific Journal of Bielsko-Biala School of Finance and Law*, 3(1), 38–41.
- Theodosiou, A., & Aspioti, M. (Eds). (2016). *Research report on intercultural mediation for immigrants in europe intellectual output № 1*. Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining.
- Will, H.-D., & Ramdohr, S. (2015). *Handbuch mediation*. Pagalbos paaugliams iniciaty.

#### References

- About adopted the Concept of Security of Educational Institutions. (2023, April 7). Ministry of Education and Science of Ukraine (Decree № 301-p dated 2023, April 7) [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-bezpeki-zakladiv-osviti>
- Andreenkova, V.L., Levchenko, K.B., Matviychuk, M.M., & Datsko, O.V. (2020). *I resolve conflicts and build peace around me. Basic Peer Mediation Skills*. FOP Nothing S.O. [in Ukrainian].
- Andreenkova, V.L., Cherepaha, K.V., & Lunchenko, N.V. (2016). *Building peace. Conflict prevention and resolution using mediation: socio-pedagogical aspect*. FOP Stetsenko V.V. [in Ukrainian].
- Bilyk, N.M. (2016). Theoretical and methodological principles of mediation as a socio-pedagogical technology of school conflict resolution. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social work"*, 1(38), 41–44 [in Ukrainian].
- Braychenko, T.V., & Yakukhina, N.O. (2019). Social adaptation of children from families of internally displaced persons. *Pedagogical Bulletin*, 3(97), 77–80 [in Ukrainian].
- Chuyko, O. (2022). *A forcibly displaced child in a foreign educational environment: challenges and experience. Round table with international participation "Actual challenges in modern socio-pedagogical practice"* (p. 66–69). Publishing House of KNU named after T.G. Shevchenko [in Ukrainian].
- Chuyko, O.V. (2023). *A social pedagogue in the context of organizing and maintaining a safe educational environment in an educational institution. VIII International scientific and practical conference "Development potential of modern social work: methodology and technologies"* (p. 138–141). Publishing House of KNU named after T.G. Shevchenko [in Ukrainian].
- Eichsteller, G. (2010). *The Notion of 'Haltung' in Social Pedagogy*. Children Webmag. <https://thetcj.org/in-residence/the-notion-of-haltung-in-social-pedagogy>
- Gazizova, O. (2019). Ways of overcoming socio-cultural conflicts in the process of integration of internally displaced persons into new territorial communities. *Ukrainian Studies Almanac*, 25, 44–48 [in Ukrainian].
- Hagedorn, O. (2005) *Mediation – durch Konflikte lotsen: 58 Schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Klett-Schulbuchverl.
- Herzog, B. (2007). *Unsere Schule streitet mit Gewinn. Alltagskonflikte und ihre Mediation*. Vandenhoeck, & Ruprecht.
- Kirdan, O. (2019). The concept of "mediation" and approaches to its interpretation in modern scientific discourse. *Pedagogical journal of Volyn*, (13), 12–20 [in Ukrainian].
- Kölbl, D., & Lender, R. (2006). *Peer- mediation in schulen*. BMBWK.
- Kosi, J.V. (2011). *Mediacija v vrtniških sporih. Mediacija v teoriji in praksi*. Društvo mediatorjev Slovenije.
- Koval, R., Horova A., Nikitchuk A., Mykytyuk O., & Likhohit Yu. (2009). *School conflict resolution service: implementation experience. Manual*. Zakharenko V.O. [in Ukrainian].
- Kovacic, M., & Vodopivec, J. L. (2019). The role of mediation in school. *Science, teaching, learning – problems and prospects*, 1, 149–164.
- Krämer, S. (2015). *Die Haltung in der Beratung*. Katholische hochschule nordrhein-westfalen abteilung Köln.
- Lisovetska, I.M. (2022). *Formation of a safe educational environment*. Educational and methodological center of psychological service in the education system of Chernihiv region [in Ukrainian].
- Main results of the implementation of the National Program of Mental Health and Psychosocial Support. (2020). Decree of the President of Ukraine, № 195. Verkhovna Rada of Ukraine. [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
- Mishchenko, A. (2023, October 18). *About language "conflicts" in Lviv schools*. Bomok [in Ukrainian]. <https://bomok.com.ua/novyny/pro-movni-konflikty-u-lvivskiy-shkolah/>
- Mostova, Ya. (2023, October 10). *About language, Farion and bullying. How to help a migrant child integrate into the Ukrainian-speaking space*. Severodonetsk online [in Ukrainian]. <https://sd.ua/news/17716>

Natorp, P. (1920). *Sozialpädagogik. Vierte durchgesehene Auflage*. Fr. Frommanns Verlag.

Novgorodskiy, R.G., & Pylypenko D.V. (2022). School mediation as a technology for conflict resolution in secondary education institutions. *Scientific notes of NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 1, 61–68 [in Ukrainian].

Oliver, A., Busemeyer, M., & Forster, U. (2018). *Mediation, streitschlichtung in der schule*. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz.

Potapova, V. (2022). Analytical review of "Six+" serious violations against children: challenges and consequences of 9 months of Russian-Ukrainian war 2022". CSP "Almenda" [in Ukrainian].

Surma, L. (2018). Principles of Mediation as the Basis of this Process. *Scientific Journal of Bielsko-Biala School of Finance and Law*, 3(1), 38–41.

Theodosiou, A., & Aspioti, M. (Eds). (2016). *Research report on intercultural mediation for immigrants in europe intellectual output № 1*. Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining.

Ukrainian Center for Mediation and Negotiations. (n. d.) [in Ukrainian]. <https://ukrmediation.com.ua/ua/>

Vasyanovych, G. (2017). The role of the teacher in the formation of a safe educational environment in a higher educational institution. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series "Pedagogy"*, 4, 5–9 [in Ukrainian].

Will, H.-D., & Ramdohr, S. (2015). *Handbuch mediation*. Pagalbos paaugliams iniciaty.

Zhdanovich, Yu.M. (2017). Peculiarities of adaptation of children of forced migrants. *Theoretical and methodological problems of raising children and student youth*, 21(1), 204–214 [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 22.10.23

Прорецензовано / Revised: 18.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Yevheniya HLADYSHKO, PhD Student

ORCID ID: 0000-0001-7852-9500

e-mail: eugeniagll@gmail.com

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

### THE ROLE OF THE SOCIAL EDUCATOR AS A MEDIATOR IN THE ORGANIZATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (GERMAN EXPERIENCE)

**Background.** The article analyzes the role of the social pedagogue as a mediator in the establishment of a safe educational environment. It is noted that war and the general situation of a state of emergency significantly impact the educational environment in general secondary education institutions.

**Methods.** Search of the available methodical and scientific literature with analysis of the found material, classification, systematization, generalization, comparison.

**Results.** An analysis of the implementation of school mediation practices in German education demonstrates that it is based on both psychological and pedagogical achievements (the ideas of P. Natorp and the concept of *Haltung*) and normative and legal documents (minimum standards in certain federal states and recommendations of the Bundesverband Mediation). It has been established that in practice, various models of school mediation exist in German schools, which are classified according to who conducts the mediation, in what type of school and in which classes it is carried out, as well as in what context. The most popular model in German schools is the "Conflict Leaders" model by Ortrud Hagedorn, the essence of which is the confidential assistance of mediators in preventing and resolving conflict situations. Four advantages of the aforementioned model have been identified: the reduction of emotional tension, the accountability of the parties to the conflict, discussion, and balance.

**Conclusions.** The implementation of mediation in German education is also accompanied by a number of organizational problems (insufficient support from management, lack of systematic approach, ambiguity of goals) and content-related issues (confusion in defining functions and roles, focus on failures and shortcomings, uncritical belief in results, lack of transparency). Key aspects of the German mediation experience that need to be considered during its implementation in the Ukrainian educational space have been highlighted.

**Keywords:** German education, mediation, mediator, safe educational environment, social pedagogue.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 159.923-054.73:355.01(470:477)  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/3>

Анастасія ГОЛОТЕНКО, асист.  
ORCID ID: 0000-0002-0261-4132  
e-mail: [anastasiaholotenko@knu.ua](mailto:anastasiaholotenko@knu.ua)  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Юлія УДОВЕНКО, канд. психол. наук, доц.  
ORCID ID: 0000-0002-6672-7355  
e-mail: [udovenko5@knu.ua](mailto:udovenko5@knu.ua)  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТНОСТІ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ У КОНТЕКСТІ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

**Вступ.** Присвячено вивченню проблеми змістових аспектів суб'єктності вимушених мігрантів у контексті повномасштабної війни в Україні. Мета даного дослідження передбачала вивчення та аналіз поняття "суб'єктності" вимушених мігрантів у контексті повномасштабної війни в Україні та розробку теоретичної моделі розвитку суб'єктності особистості в ситуації вимушеної міграції.

**Методи.** Реалізація мети здійснювалася за допомогою теоретико-методологічного соціально-психологічного аналізу, а саме таких методів дослідження, як: аналіз літератури, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, моделювання.

**Результати.** За результатами теоретико-методологічного дослідження в межах соціально-психологічного підходу запропоновано модель розвитку суб'єктності вимушених мігрантів, за якої суб'єктність представлена як інтегроване утворення трьох основних сфер особистості – ціннісно-сислової, когнітивної, дієво-практичної.

**Висновки.** Кожна сфера особистості окреслює змістові структурні компоненти як сукупність основоположних особистісних характеристик людини, які дозволяють їй здійснювати трансформаційний вплив на об'єктивну ситуацію життєвої дійсності та відповідно реалізовувати власну здатність до самоздійснення в заданих умовах реальності.

**Ключові слова:** вимушена міграція, внутрішньо переміщені особи, життєстійкість, мігранти, суб'єктність особистості, суб'єктний підхід.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Нова потужна хвиля міграційних процесів в Україні була зумовлена початком повномасштабної війни в лютому 2022 р. У результаті, значна частина населення України вимушена була стати або внутрішньо переміщеними особами (ВПО), шукаючи безпечні місця на території України (станом на початок квітня 2022 р. – 7,1 млн людей) або біженцями, шукаючи притулок за кордоном (понад 5,1 млн людей) (Дані про кількість ..., 2022).

Ситуація вимушеної міграції внаслідок війни фактично позбавляє можливості планувати та призводить до переживання травматичної кризи, що виникає у відповідь на психотравматичну ситуацію, пов'язану із загрозою для власного життя або життя близьких, і залежить від її особистісного оцінювання та суб'єктивної значущості (Tilićina, 2016). Подібні події, незалежно від їхніх результатів, суттєво порушують почуття безпеки людини, цілковито руйнують або значно змінюють звичний спосіб життя, призводять до зміни соціального статусу та змінюють структуру соціальних ролей людини (Буняк, 2022).

У випадку добровільної міграції зазвичай спочатку у суб'єкта адаптації виникає позитивна установка на нову ситуацію життєдіяльності, тобто відбувається адаптація свідомості, що згодом проявляється у формуванні нової поведінкової моделі, котра є релевантною відносно ситуації. На противагу добровільному вибору, в умовах вимушеної адаптації в особі виникає негативна установка на освоєння нової соціальної ситуації, що ґрунтується на негативних переживаннях з приводу вимушеності побудови нових поведінкових моделей у незнайомому середовищі. У ситуації вимушеної міграції причина міграції лежить поза межами внутрішніх прагнень індивіда та цілковито диктується зовнішніми обставинами, що значною мірою знижує здатність індивіда до адаптації в умовах, що змінюються і нерідко супроводжується важкими психологічними травмами. За таких умов особливого значення набуває розвиток здатності вимушених

мігрантів до якісного переосмислення нової життєвої реальності та вибудовування власної цілеспрямованої активності, а не лише її адаптивного освоєння, що зумовлює необхідність мобілізації особистісних ресурсів, цілеспрямованої активності та проявів суб'єктності в оволодінні новим життєвим контекстом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розглядаючи ситуацію вимушеного переселення, М. Мельник називає її економічні, соціальні та психологічні наслідки "життєвою катастрофою" (Мельник, 2017), пояснюючи це тим, що рішення про переїзд приймається в умовах обмеженого часового проміжку та унеможлиблює фізичну, матеріальну та моральну підготовку індивіда до зміни місця проживання.

За визначенням К. Лай та Б. Толіашвілі, вимушена міграція порушує соціальну екологію людини, зумовлює депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної пастки бідності (пастки утримання), і тому актуалізує потребу в підтримці з боку соціального оточення, збереженні соціальних контактів як основоположного фактора суб'єктивного благополуччя особистості та пом'якшення стресових переживань (Lai, & Toliashvili, 2010).

Досліджуючи вплив війни на динаміку рівня стресу та стратегії збереження життєстійкості українців, В. Предко та О. Сомова зазначають, що 65,9 % українців вважають війну травматичним досвідом, а 63,7 % мають середній або високий рівень стресу. При цьому, найбільшим стресором для досліджуваних є стурбованість щодо життя, безпеки та майбутнього близьких, зокрема дітей (42,9 %), а стурбованість щодо власного життя демонструють лише 4,6 % респондентів (Предко, & Сомова, 2022).

Вивчаючи стан психічного здоров'я вимушених переселенців в умовах повномасштабної війни в Україні, Л. Карамушка та Т. Карамушка дійшли висновку, що характерними особливостями досліджуваної вибірки є високий рівень відчуття страху, знижена активність у здійсненні професійної та волонтерської діяльності та

© Голотенко Анастасія, Удовенко Юлія, 2023

підвищена конфліктність у стосунках з близькими людьми. Водночас результати дослідження вказують на виражену потребу у соціальній взаємодії і підтримці (Карамушка, Л., & Карамушка, Т. 2022).

Досліджуючи різні компоненти психічного здоров'я та психосоціального благополуччя вимушених мігрантів в умовах війни, науковці зосереджують свою увагу на таких аспектах:

- переживання почуття самотності, предикторами якого є втрата звичного соціального статусу; криза особистісної ідентичності; стигматизація вимушених мігрантів в умовах гібридної війни; почуття провини (Нестеренко, 2022);

- трансформація ціннісно-смислових аспектів життя під впливом ситуації вимушеної міграції, суттєва зміна цінностей або віднаходження нових сенсів унаслідок переживання кризових подій (Стець, 2021);

- особливості рефлексії вимушених переселенців, зокрема, ряд досліджень констатують середній і низький рівень прояву рефлексивності у вимушених мігрантів та фіксують непродуктивні типи рефлексії, насамперед квазірефлексія, тобто рефлексія, спрямована на об'єкт, що не стосується актуальної життєвої ситуації. Можна припустити, що така рефлексія може бути психологічним захистом у психотравмуючій ситуації (Балабанова, 2017);

- репертуар копінг-стратегій вимушених переселенців вказує на те, що більшість вимушено переміщених людей має обмежений ресурс копінгів, лише невелика частина ВПО здатні до переживання суб'єктивного благополуччя, вияву екстраверсії як риси особистості більш товариської, експресивної, радісної і такої, яка не відчуває суцільної тривожності з приводу стресової ситуації (Богучарова, & Ткаченко, 2016);

- рівень емпатії вимушених мігрантів з України переважно характеризується заниженими показниками, вони інтолерантні до невизначеності, відчувають емоційний дискомфорт, схильні до неприйняття інших та домінування. У той же час група респондентів із вищими показниками життєстійкості й автономності особистості проявляють креативність, сміливість, вивчають мову, традиції, культуру країни, що їх прийняла, шукають шляхи відновлення працездатності, переадаптують професійну кар'єру (Максименко, & Морозова-Йоханнессен, 2022);

- стресостійкість вимушених мігрантів також характеризується зниженим рівнем, вони вразливі до впливу стрес-факторів навіть у звичних життєвих ситуаціях, демонструють підвищений рівень невпевненості в собі, пессимістичну налаштованість щодо майбутнього та пасивність (Шиліна, 2023);

- сприйняття життєвої перспективи вимушеними мігрантами характеризується високим рівнем занепокоєння майбутнім, наявністю тривожних переживань із приводу можливого настання негативних подій, що виявляється на тлі високого рівня невизначеності та втоми (Голотенко, 2018). Разом з тим, дослідники зазначають, що розвиток резильєнтності (Галецька, Климанська, & Климанська, 2022) та достатній рівень життєстійкості вимушених мігрантів сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності і передбачає вибір людиною копінг-стратегій, що дозволяють протидіяти новим складностям у професійному та особистому житті (Кузікова, & Щербак, 2023);

- в окремих випадках вимушеними мігрантам притаманна наявність психологічних проблем, які належать до групи посттравматичних стресових розладів, що мають конкретні ознаки і визначаються за спеціальною діагностикою (Алексєєнко, 2022).

Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що, характеризуючи ситуацію вимушеної міграції, дослідники пов'язують її з поняттями "кризи ідентичності", або "кризи соціальної ідентичності", адже у стресогенних умовах трансформація цінностей і уявлень про себе та інших, своє місце у світі та системі суспільних відносин набуває особливої болючості та гостроти переживань. Головним небажаним наслідком вимушеної міграції, у більшості випадків, є стабільне погіршення соціально-економічного становища внутрішньо переміщених осіб. Окрім економічного занепаду громадян, відбувається абсолютне спрощення поведінки людини заради виживання, що формує загальну невизначеність у суспільних відносинах.

**Мета дослідження** передбачала вивчення та аналіз поняття "суб'єктності" вимушених мігрантів у контексті повномасштабної війни в Україні та розробку теоретичної моделі розвитку суб'єктності особистості в ситуації вимушеної міграції.

#### Методи

Реалізація мети здійснювалася за допомогою теоретико-методологічного соціально-психологічного аналізу, а саме таких методів дослідження, як: аналіз літератури, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, моделювання.

#### Результати

Доречним у контексті розгляду соціально-психологічних характеристик ситуації вимушеної міграції видається звернення до категорії соціальної підтримки як умови забезпечення адаптації та подальшого розвитку суб'єктності вимушених мігрантів. Для нашого дослідження більшу наукову цінність представляє соціально-психологічний підхід до розуміння соціальної підтримки, який висвітлено у публікаціях зарубіжних науковців (Goldsmith, 1992; Schwarzer, & Leppin, 1992; Wills, & Shinar, 2000). У межах цього підходу соціальна підтримка – це активний процес взаємодії людини із соціальним оточенням, що передбачає надання реципієнту підтримки різноманітних ресурсів для вирішення його проблем. Концептуальною особливістю другого підходу виступає той факт, що в основі соціально підтримувальної взаємодії лежить особистісна активність реципієнта підтримки, він сам виступає активним творцем мережі міжособистісних стосунків, де соціальна підтримка може бути надана, та приймає рішення про її прийняття або неприйняття.

На думку дослідників (Berkman et al., 2000; Brashers, Neidig, & Goldsmith, 2004; Vrooman, & Hoff, 2013), соціальна підтримка є важливим ресурсом для людей, котрі можуть відчувати розгубленість та самотність, потерпати від соціальної ізоляції.

У соціально-психологічному розумінні сутність соціально підтримувального процесу вимушених мігрантів розгортається у площині "приймаюча громада (надавачі підтримки) – мігранти (реципієнти підтримки)". Означений процес має включати в себе готовність надавачів підтримки створити умови для успішної інтеграції новоприбулих жителів і здатність реципієнтів підтримки до активного освоєння та перетворення актуальної життєвої ситуації. Важливою умовою відновлення психосоціального благополуччя особистості, за таких умов, постає її власна здатність до впровадження стратегій, побудованих на "проявах особистісної активності", "самоконтролі" та "прийнятті відповідальності за події власного життя". На противагу цьому, пролонговане у часі пасивне сприйняття соціальної підтримки може стати підґрунтям для формування споживацької поведінки серед ВПО та

спричинити появу деструктивних проявів особистості (Чуйко, & Голотенко, 2017).

Український досвід роботи з вимушеними переселенцями дозволяє виокремити ряд помилок у процесі надання соціальної підтримки вимушеним переселенцям, допущення яких призвело до негативних впливів, а саме:

- допомога та підтримка переважно полягала в забезпеченні продуктами харчування, одягом, місцем тимчасового проживання, а психологічним і соціально-психологічним аспектам приділялося недостатньо уваги;
- підміна професійної психологічної допомоги масово-розважальними заходами та вислуховуванням претензій і скарг;

- поза увагою залишилися позитивні аспекти облаштування на новому місці й розвиток активної позиції під час входження в нову громаду (мотивація на пошук роботи, сталого помешкання для сім'ї, пошук роботи тощо).

На думку деяких дослідників, допущені помилки призвели до того, що в багатьох переселенців сформувалася інфантильно-споживацька позиція, яка зменшила особистісну активність стосовно самостійного відповідального облаштування на новому місці й активізувала претензійну позицію щодо зовнішнього забезпечення всіх особистісних потреб (Гридковець, 2018).

Досліджуючи актуальні проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні, А. Львовичка вказує на прояви "синдрому мігранта", який стає на заваді ресоціалізації та особистісному зростанню ВПО. "Синдром мігранта" проявляється комплексом симптомів, зокрема, формуванням рентних настановлень, які втілюються в постійному очікуванні допомоги та небажанні самостійно вирішувати свої проблеми, а також у прийнятті позиції "жертви", яка не дозволяє людині відчувати себе суб'єктом побудови власного життєвого шляху (Львовичка, 2018). Частковим підтвердженням цієї тези стають і результати наших досліджень, у яких соціальна підтримка розглядається, як засіб розвитку суб'єктності ВПО у громаді, що їх прийняла, які дозволяють нам умовно сформулювати два варіанти "сценарію" розвитку суб'єктності внутрішньо переміщених осіб за допомогою отримання ними соціальної підтримки оточуючих. Перший із цих сценаріїв, власне, є позитивним і завершується розвитком суб'єктності ВПО, інший – негативним і призводить до формування "позиції жертви".

Характер взаємозв'язків, виявлених у результаті емпіричного дослідження, дозволяє стверджувати, що обов'язковою умовою розгортання позитивного сценарію, за якого соціальна підтримка стає каталізатором розвитку суб'єктності ВПО та набуття ними самостійності, виступає цілепокладання, здатність до самоконтролю, прийняття відповідальності за події власного життя та віра у власну здатність змінити ситуацію на краще. За таких умов соціальна підтримка стає тим поштовхом і потужним підтримувальним фактором, який допомагає вимушеним переселенцям подолати стресову ситуацію переміщення та вибудувати власну траєкторію життєвого шляху в нових умовах (Голотенко, 2021).

До категорії суб'єктності в контексті вивчення ситуації вимушеної внутрішньої міграції звертається і О. Галян, визначаючи суб'єктність "засадничою основою забезпечення психічного та психологічного здоров'я особистості, що перебуває у вимушеній міграції" (Галян, 2017). На думку авторки, вимушені переселенці зіштовхуються з необхідністю перегляду, "довизначення" орієнтирів самореалізації відповідно до нової життєвої ситуації; необхідністю оцінювання своїх можливостей, здатностей та їхнього успішного використання в змінених умовах життєздійснення. Першочерговим завданням для самих ВПО та їхнього соціального оточення виступає збереження

самодостатності та самоцінності кожного, хто переживає вимушені зміни, й актуалізація особистісних ресурсів, що спрямовані не тільки на адаптацію до емпіричної, соціокультурної та екзистенційної реальності, але й на саморозвиток, продуктивну самопобудову, "оновлення" свого змісту в його різноманітності.

Численні дослідження доводять необхідність активізації як внутрішніх (особистісних) ресурсів вимушених мігрантів, так і зовнішніх (соціальних) ресурсів зовнішнього середовища, як запоруки успішного проходження кризового періоду вимушеними мігрантами. Дослідники визнають, що провідного значення в цьому процесі набуває цілеспрямована активність особистості вимушеного мігранта як суб'єкта власної життєвої ситуації. Грунтуючись на цьому узагальненні та наявних наукових даних щодо особливостей соціально-психологічних переживань людиною ситуації вимушеного переселення, вважаємо цілком логічним стверджувати, що саме розвиток і зміцнення суб'єктності особистості є основоположним фактором її благополуччя, успішної інтеграції та творчого освоєння нових життєвих реалій.

У психологічних дослідженнях поняття "суб'єктність" розглядається як характеристика суб'єкта, що характеризує його здатність до цілеспрямованої діяльності; спроможність до постановки задач та прийняття вмотивованих рішень. Дослідження доводять, що суб'єктність найбільш яскраво проявляється в ситуаціях, які висувають високі вимоги до рівня саморегуляції, наприклад, ситуації стресу, ризику, невизначеності, подолання перешкод та дозволяє особистості здійснювати цілеспрямовану діяльність в напрямі реорганізації ситуації об'єктивної дійсності з метою реалізації власних прагнень та цілей.

Наближеним до поняття суб'єктності в зарубіжній психології є термін "агенсу", який описує здатність людини бути агентом, тобто активно діяти, виступати рушійною силою дії. Р. Харре описує агентність з точки зору характеристик людини, яка володіє свободою або автономією; має здатність до своєрідного відособлення від зовнішніх обставин; здатністю до саморегуляції поведінки; може здійснювати вибори серед декількох альтернативних ситуацій; чинити опір спокусам і відволікаючим чинникам та міняти керівні принципи поведінки (Harre, 1979). На думку Р. Харре, агентом може вважатися будь-яка людина, якщо вона володіє певною автономією, тобто, якщо її поведінка не повною мірою детермінована умовами її існування. За міркуваннями автора, людина є досконалим агентом щодо певної категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії в її владі. Агентність передбачає також зосередженість і контроль над впливами, у тому числі, власними мотивами і почуттями, які зазвичай управляють діями людини, оминаючи свідомий контроль і зміну свого способу життя, своєї ідентичності.

У зарубіжних дослідженнях здатність бути агентом розглядається в контексті вивчення предметної активності людини та її здатності до раціональної і цілеспрямованої діяльності (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). У публікаціях американських дослідників агентність людини теоретично обґрунтовувалась та емпірично досліджувалась крізь призму побудови життєвого шляху особистості (Crockett, 2002; Hitlin, & Elder, 2007). У цьому контексті агентність трактується, як здатність людини до прояву "свободи волі та дій" у побудові свого життєвого шляху у заданих соціальних умовах. Зокрема, "агентність людини відображає способи, якими вона буде свій власний життєвий шлях через вибір і дії, які вона здійснює у межах можливостей і обмежень

конкретного історичного контексту та соціальних обставин" (Elder, Johnson, & Crosnoe, 2003). Ряд західних дослідників (Lipponen, & Kumpulainen, 2011; Engeström, & Sannino, 2010; Mairitsch et al., 2023) також розглядають здатність людини бути агентом свого життя у взаємодії людини із соціальним середовищем та з урахуванням соціокультурної обумовленості такої взаємодії.

Велика увага у зарубіжних дослідженнях педагогічної та освітньої тематики приділяється концепту агентності в контексті організації та забезпечення процесу навчання молоді та дорослих (Vaughn, 2020; Taub et al., 2020; Torres Castro, & Pineda-Báez, 2023; Brod et al., 2023). Зокрема J. Code зазначає, що агентність характеризує здатність студентів регулювати, контролювати та впливати на результати власного навчання. "Агентність щодо навчання" описується J. Code як цілеспрямована, самогенерована здатність, що має чотири виміри – цілеспрямованість, здатність до прогнозування, саморегуляцію та самоефективність (Code, 2020).

Здійснений аналіз зарубіжних публікацій дозволяє стверджувати, що, хоча поняття агентності певною мірою близьке до поняття суб'єктності з точки зору концептуальних підходів та змістової наповненості, проте воно не відображає чіткої структури та механізмів суб'єктної активності індивіда і більшою мірою стосується вольової та мотиваційної сфер особистості, майже не охоплюючи її поведінку та діяльність, тож дані поняття не можуть повністю ототожнюватись. На підтримку цієї думки, наводимо результати дослідження М. Смульсон та Д. Мещерякова, які дійшли висновку, що терміни "subject", "subjectness", з одного боку, та "agent", "agency" з іншого, – суттєво різняться за значенням і психологічним наповненням (Смульсон, & Мещеряков, 2021).

Звернення до категорії суб'єктності у сучасних американських дослідженнях відбулося в контексті популяризації концепції резильєнтності, яка описує здатність людини до так званої психологічної пружності, відновлення і особистісного зростання після переживання стресових або кризових подій (Merchant et al., 2022; Roslan et al., 2022; Manjula, & Srivastava, 2022).

Характеризуючи суб'єктність у контексті розвитку резильєнтності, R. Hanson, & F. Hanson трактують її як "відчуття людини, що вона є причиною, а не наслідком подій", називаючи "антиподом безпорадності" (Hanson, R., & Hanson, F., 2018). На думку авторів, суб'єктність є основою витривалості, яка дозволяє людині мобілізувати свої ресурси для подолання тієї чи іншої проблеми, проявляючи власну активність і ініціативу та спрямовуючи своє життя в потрібному напрямі.

S. M. Southwick, & D. S. Charney вказують, що суб'єктність є основою для планування людиною її цілеспрямованої активності щодо подолання труднощів та здійснення такої активності в узгодженості з власними цінностями, уявленнями про себе та навколишній світ і з урахуванням контексту соціального оточення (Southwick, & Charney, 2018).

Розгляд суб'єктності у взаємозв'язку з концепцією резильєнтності є важливим для нашого дослідження, адже висвітлює суб'єктність особистості, як важливу складову здатності людини до проявів цілеспрямованої активності та життєтворчості у подоланні проблемних і стресових ситуацій, однією з яких є і ситуація вимушеної міграції, проте обмежена кількість та вибірковість таких досліджень вказує на необхідність розширення методологічних основ нашого дослідження та його доповнення іншими науковими підходами.

Ґрунтовне вивчення понять "суб'єкт" і "суб'єктність" відбувалося в межах суб'єктно-діяльнісної парадигми в психологічній науці, при цьому якість суб'єкта визначалася як детермінанта змін (активності), які людина здійснює в зовнішньому світі. Суб'єктність також визначалася здатністю до самостійної цілеспрямованої діяльності, самодетермінації та самовдосконалення (Варій, 2023). Завдяки суб'єктно-діяльнісному підходу в основу розвитку суб'єктності закладається один із двох способів людського функціонування: рух від цілого до часткового або від часткового до цілого, відповідно, на основі одного з цих способів людина вибудовує своє ставлення до життєвих подій та життя в цілому (Галяян, 2017).

Згідно з методологічним конструктом суб'єктно-діяльнісного підходу людина позиціонується як суб'єкта діяльності, при цьому взаємовплив суб'єкта і діяльності розглядається як двосторонній – суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет згідно з власною метою, але й у процесі та результаті її досягнення проходить власний шлях змін. У результаті такої взаємодії змін зазнають і об'єкт впливу, і суб'єкт діяльності.

Суттєвим внеском у теорію та методологію психологічної науки про людину як суб'єкта життєтворчості є роботи В. Роменця, якого називають фундатором суб'єктно-вчинкової парадигми. Важливим у його концепції постає положення про те, що "суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється, але в них твориться й визначається" (Татенко, & Титаренко, 2011). Тому цілком логічним є поєднання суб'єктно-діяльнісного підходу і вчення В. Роменця про вчинковість. Це поєднання дозволяє трактувати поняття "суб'єктність", як таке, що охоплює наукове знання про онтопсихологічний проєкт людського буття та зафіксувати його сутнісні ознаки: автономність, креативність, цілісність і гармонійність. Вчинковий підхід орієнтує в напрямі пошуку внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку людської особистості, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд з самої себе, а тому і нести персональну відповідальність за заподіяне і скоєне (Блохіна, 2023).

Інтегруючи постулати суб'єктно-вчинкового підходу, український дослідник В. Татенко пов'язує здатність людини до прояву суб'єктності з поняттям "авторства власного життя", вчений зазначає, що можливість розгортання такого авторства з'являється за умови бажання і готовності людини "бути джерелом активності" – починати точку відліку із самого себе, власних дій, думок, цінностей та смислів (Татенко, 2017). Здатність людини "бути суб'єктом" розглядається автором у контексті загальнолюдського вираження суверенної дійсності людини, її свободи і, водночас, особистої відповідальності за результати своїх дій перед оточуючими та самим собою. На підтвердження цього українська дослідниця Г. Радчук слушно вважає відповідальність запорукою успішного особистісного самовизначення, а також виявом і відображенням суб'єктної сутності та суб'єктної позиції людини, її готовності бути вільною і брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір (Радчук, 2012).

В. Татенко зауважує, що варто говорити не про появу суб'єкта, а про рівень його онтологічного прояву. Зрілого суб'єкта психічної активності, на думку автора, характеризують його потреби і здатності до:

- "цілепокладання" свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу;
- "вибору", "знаходження", "продукування" психологічних засобів, необхідних для досягнення поставленої мети;

• "прийняття рішень" з приводу того, коли і за яких умов поставлена мета може бути досягнута вибраними засобами максимальною мірою;

• виконання прийнятих рішень;

• "оцінювання" результатів виконання, аналізу причин успіху-неуспіху;

• "накопичення" індивідуального досвіду, "фіксації" результатів і способів розвитку своєї психіки і своїх суб'єктивних якостей.

При цьому В. Татенко не заперечує значення соціальної природи людини і важливість соціальної взаємодії, системи суспільних відносин та соціальних інституцій у процесі людської соціалізації і, власне, психічного розвитку самого "автора життя". Проте соціальні фактори розвитку розглядаються науковцем як тло – умови розвитку суб'єкта психічної активності, а не беззаперечні детермінанти цього розвитку.

В. Ямницький, розглядаючи категорії суб'єктності, оперує концепцією життєтворчої активності особистості, у якій суб'єктність виступає центральною особистісною характеристикою. Провідними властивостями суб'єктності, на думку автора, є: цілісність, виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору. У контексті аналізу життєтворчої активності, В. Ямницький наголошує на таких характеристиках суб'єктності, як усвідомлюваність активності (рефлексія), можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток (Ямницький, 2016). Процес життєтворчості В. Ямницький розглядає, як цілісну реалізацію всіх потенціалів особистості творця, а під життєтворчою активністю розуміє особливий, інтегральний тип активності особистості, що становить симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному та духовному рівнях прояву. Із цієї позиції життєтворча активність розглядається як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму.

Запропонований підхід дозволяє розглядати життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації і творчості на рівні самореалізації як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності, з іншого.

Крізь здатність людини до життєтворчості та самозміни пояснює природу суб'єктності дослідниця С. Кузікова: "Суб'єктність – це особлива якість буття, що передбачає здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни у світі й у самому собі", – зазначає авторка (Кузікова, 2016).

Цікавим у контексті нашого дослідження є розгляд методологічного конструкту суб'єктної активності Д. Мещеряковим у контексті здатності особистості до саморозвитку. Автор зазначає, що до компонентів структурної організації суб'єктності належать такі: формування та досягнення власних цілей; вмотивованість до саморозвитку; інтелектуальна ініціація, рефлексія та самоаналіз, детермінація мислення; самостійність; соціальна активність; свобода вибору і відповідальність за нього; ініціативність; самореалізація; комунікативність, прогностичність (Мещеряков, 2019).

Окреслені ідеї здатності особистості до "самотворення себе суб'єктом" близькі за своєю суттю до

концепції гуманістичної психології. Зокрема, ядром концепції А. Маслоу постає поняття "самоактуалізація", яке визначається автором як самовираження, набуття своєї самості, "справжності", як процес "становлення" особистості (Maslow, 1970).

Продовжуючи ідею існування найважливішого мотиву життя людини, К. Роджерс акцентує увагу на прагненні людини актуалізувати, виявити і максимально розвинути вроджені найкращі якості своєї особистості. Концентрація на процесі реалізації внутрішніх можливостей представляється конструктивним варіантом особистісного саморозвитку, що веде до становлення "повноцінно функціонуючої особистості": вільної від захистів, відкритої для досвіду, здатної до рефлексії і до проживання "тут і тепер" (Rogers, & Freiberg, 1994).

З огляду на положення гуманістичної психології, у контексті розгляду суб'єктності, вважаємо за доцільне звернути увагу на аспект спрямованості особистості, який, як свідчать проаналізовані джерела, може мати вектор зовнішньої або внутрішньої спрямованості.

Поряд із поняттям "суб'єктність", варто розглянути поняття "локус контролю" – якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності та власні вибори зовнішнім силам (екстернальний або зовнішній локус контролю) або власним здібностям та зусиллям (інтернальний чи внутрішній локус контролю). Поява цього поняття у психологічній літературі насамперед пов'язана з роботами американського психолога Дж. Роттера, який запропонував розрізняти між собою людей відповідно до того, де вони локалізують контроль над значущими подіями.

Досліджуючи взаємозв'язок життєстійкості та спрямованості локусу контролю особистості, дослідниця В. Прядко доводить, що локус контролю особистості визначає ступінь її активності, зокрема її здатність проявляти власну суб'єктність або ж пасивність. Виявлено, що інтернальний локус контролю супроводжується проявом життєстійкості особистості, а саме, породжує здатність долати труднощі, досягати поставлених цілей, забезпечує усвідомлення внутрішньої сили та витривалості, сприяє розвитку особистісної зрілості, прагненню продовжувати здобувати нові знання, уміння та навички, надає можливість тривалий час залишитися активним і цілеспрямованим суб'єктом власної життєдіяльності та розвитку, а головне, забезпечує здатність залишатися спокійним під тиском невдач, зберігати психічне здоров'я та загальне благополуччя (Прядко, 2023).

Спрямованість локусу контролю, на нашу думку є важливою складовою вивчення суб'єктності особистості, адже вона дозволяє передбачити спрямованість особистісної активності та рівень залученості суб'єкта до потоку життєвих подій, що постає однею із принципових характеристик прояву суб'єктності. Підтвердженням цієї тези слугують і результати наукових розвідок, представлені В. Осьодло. Зокрема, виокремлюючи рефлексивний, діяльнісний і мотиваційний компоненти суб'єктності, автор називає інтернальний (внутрішній) локус контролю одним із стрижневих для втілення мотиваційного компонента суб'єктності (Осьодло, 2013).

У контексті розглянутого важливо також звернути увагу на взаємозв'язок понять суб'єктності та життєстійкості. Звернення до поняття життєстійкості важливе в контексті нашого дослідження, адже, на думку, родоначальника цього поняття, С. Мадді, життєстійкість – це система уявлень про себе, про світ, яка перешкоджає виникненню внутрішнього стресу в складних життєвих ситуаціях, якими можна вважати і ситуацію вимушеної

міграції внаслідок війни, а також сприяє подоланню стресу (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982).

О. Штепа розкриває поняття суб'єктності кризь здатність особистості до самовизначення. Змістовий аспект феномена суб'єктності характеризується авторкою у взаємозв'язку із рівнем "психологічної ресурсності особистості" (Hobfoll, & Lilly, 1993), водночас, психологічна ресурсність є компонентом не суб'єктної активності, а життєстійкості особистості (Штепа, 2019).

Психологічний аспект життєстійкості значною мірою пов'язаний із особистісно-смісловим рівнем суб'єкта, його особистісними смислами, самоставленням, ставленнями до оточуючих, усвідомленим вибором і рефлексією. Рефлексія надає можливість не лише критично оцінити себе, а й свою діяльність, стати суб'єктом власної активності, визначити і спрямувати свою поведінку у складній життєвій ситуації на зміни в самооцінці, розвиток особистісних якостей, на переоцінювання самої ситуації і пошук причин її виникнення, на вирішення складної життєвої ситуації (Сердюк, 2017).

І. Данилюк, В. Предко, Р. Трайно характеризують життєстійкість як складне психічне утворення, яке системно впливає на поведінку та життя людини та яскраво проявляється в кризові чи складні моменти. Під час емпіричного дослідження автори виявили значну роль структурного компонента контролю у прояві життєстійкості, який проявляється усвідомленням власної здатності впливати на подальший результат своїх дій, незалежно від приємних або неприємних подій (Данилюк, Предко, & Трайно, 2023).

Життєстійкість є необхідним ресурсом особистості не лише для ефективної актуальної життєдіяльності, а і для планування майбутнього. С. Мадді зазначав: "людина постійно здійснює вибір: "вибір минулого" або "вибір майбутнього". Постійний вибір на користь минулого призводить до безсилля та неосмисленості життя. Вибір, який здійснюватиме людина обумовлюється її активністю, копінг-стратегіями, які вона застосовує та впевненістю у своїх силах долати труднощі (Efimova et al., 2019).

Завершуючи розгляд суб'єктної активності особистості в контексті розуміння поняття життєстійкості, вважаємо за потрібне звернутися до категорії копінг-поведінки з точки зору її розгляду кризь призму проявів активності суб'єкта в подоланні стресових проблемних ситуацій. Копінг розглядають як усвідомлену і цілеспрямовану активність людини відповідно реагувати на загрозу для неї ситуацію, як постійний процес взаємодії між індивідом і середовищем шляхом використання певних когнітивних, поведінкових та емоційних зусиль з метою адаптуватися й зберігати здоров'я у складних обставинах при використанні ресурсів моральної, емоційної, матеріальної, інструментальної допомоги соціального середовища та власні здібності, навички й уміння (Грабовська, & Єсип, 2010).

Сутність копінг-поведінки, яку трактують як пристосування до стресової ситуації за рахунок адаптаційних можливостей (Folkman, & Lazarus, 1991), полягає в розв'язанні діалектичного протиріччя між суб'єктами ситуації, що вказує на необхідність звернення до положень суб'єктно-ситуаційного підходу. Зокрема, дослідники стверджують, що стресові ситуації вимагають "... від індивіда таких дій і умов, які знаходяться на границі його адаптивних можливостей або навіть перевершують наявні у нього резерви".

Вказуючи на взаємозв'язок суб'єкта з об'єктивною реальністю, Г. Костюк зазначає, що пізнання людиною оточення не тільки регулює, але й змінює її саму як особистість (Костюк, 1955). Це означає, що копінг-поведінка

є, по суті, моментом "злиття" суб'єкта й об'єкта, яке супроводжується їх обопільною зміною і в якому відображуються особливості сприйняття та переживання актуальної ситуації з прицілом на майбутнє.

Водночас не можна оминати увагою той факт, що копінг-стратегії можуть набувати як продуктивної, так і непродуктивної форми, і навіть вести до регресу. А. Коваленко та Н. Родіна здійснюють спробу аналізу копінг-поведінки у взаємозв'язку з поняттям "особистісного потенціалу". Авторки зазначають, що за своєю суттю поняття "особистісний потенціал" відбиває проактивний характер опанування (копінг) (Коваленко, & Родіна, 2009).

Таким чином, розглядаючи поняття копінг, ми спираємося на теорію проактивного опанування, які дозволяють трактувати копінг-поведінку в поняттях мотивації й діяльності (Schwarzer, & Leppin, 1992), а основою для вибору суб'єктом діяльності тих чи інших стратегій опанування вбачати самодетермінацію суб'єктної активності особистості.

Проактивний копінг не випереджається негативними оцінюваннями, пов'язаними зі збитками, втратою або загрозою, таким чином людина зберігає здатність розглядати вимоги життя у позитивному ключі. "Вони розглядають ризики, вимоги й можливості, але не розцінюють їх як збитки, втрату або загрозу. Проте вони сприймають складні ситуації як особистий виклик. Копінг із "керування ризиками" трансформується в "керування цілями. Індивід є не реактивним, а проактивним – у тому розумінні, що він ініціює конструктивні способи дії і створює можливості для зростання. Проактивний індивід жадає поліпшення життя і вибудовує ресурси, які роблять можливим прогрес і високу якість функціонування".

Підсумовуючи огляд теоретичного матеріалу з проблематики суб'єктності, маємо зазначити, що більшість дослідників розглядають суб'єктність як центральне ядро людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості й інтегрує такі її характеристики, як: активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, спонтанність, інтуїтивність, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність тощо. Особистість може характеризуватися як суб'єкт тою мірою, у якій вона використовує свій потенціал суб'єктності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами. Про вищий рівень і якість суб'єкта життя може свідчити здатність особистості до цілісної самоорганізації і саморегуляції власного життя.

За результатами проведеного теоретичного дослідження ми розробили *теоретична модель суб'єктності вимушених мігрантів*, яка репрезентує суб'єктність як сукупність основоположних особистісних характеристик людини, які дозволяють їй здійснювати трансформаційний вплив на об'єктивну ситуацію життєвої дійсності та відповідно реалізовувати власну здатність до самоздійснення в заданих умовах реальності.

Спрямованість суб'єктної активності особистості, на нашу думку, великою мірою обумовлюється вектором спрямованості локусу контролю людини, тому ця характеристика була введена в теоретичну модель суб'єктності в межах нашого дослідження. Окрім того, теоретична модель дослідження була доповнена концептом копінг-стратегій особистості в його трактуванні як цілеспрямованої діяльності суб'єкта, яка спрямована на оволодіння стресовою ситуацією вимушеної міграції і здійснюється на основі суб'єктної активності людини та її свідомого вибору тих чи інших стратегій подолання, у яких і реалізується ця суб'єктність. Схематично теоретичну модель суб'єктності, що використовується у нашому дослідженні, зображено на рис. 1.

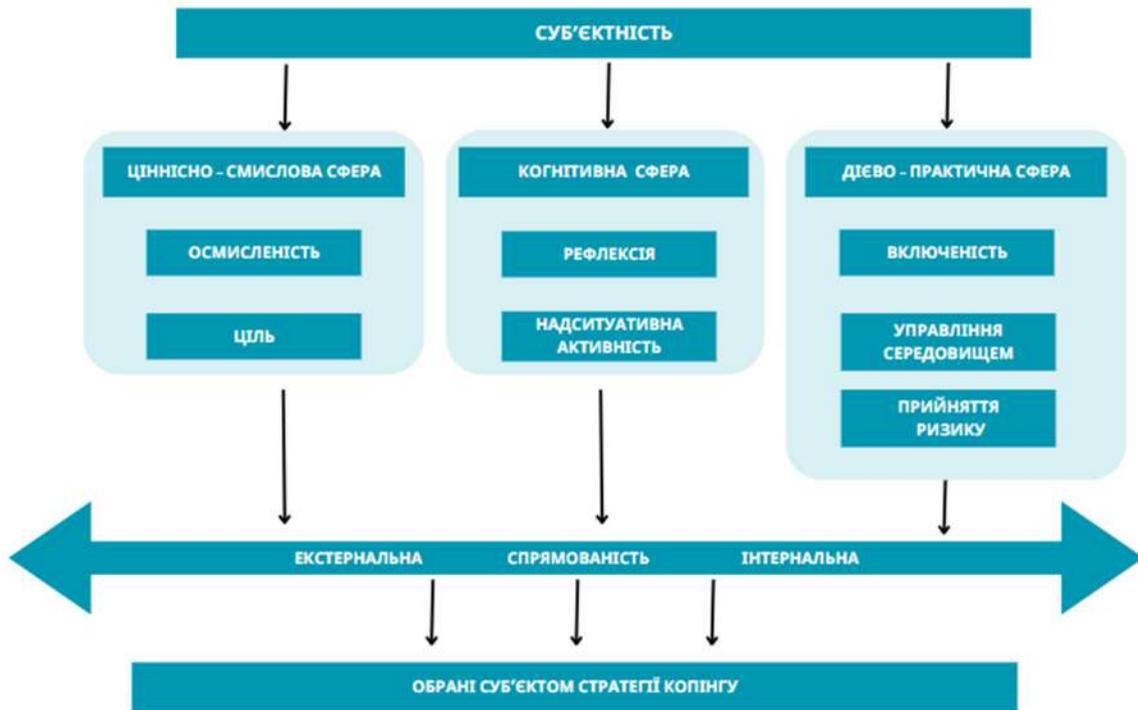


Рис. 1. Теоретична модель суб'єктності вимушених мігрантів

Як видно з рис. 1, суб'єктність представлена як інтегроване утворення трьох основних сфер особистості, які піддаються трансформаціям і водночас об'єднують ключові особистісні характеристики, визначальні у формуванні суб'єктності. *Ціннісно-смысловая сфера* містить такі структурні компоненти, як *осмисленість* та *цілі*. Осмисленість життя інтерпретується нами як уміння, що дозволяє особистості діяти згідно з власними цінностями, продукувати нові цінності чи визначати пріоритетність серед цінностей, які визначаються новою ситуацією життя та соціальною адаптацією до неї, зокрема йдеться про цінності безпеки, життя, родинних зв'язків, власної домівки тощо); здатність до постановки чітких і релевантних цілей, уміння рухатись відповідно до власних цілей та настанов. *Когнітивна сфера* має такі базові компоненти, як *рефлексію* та *надситуативну активність*, що забезпечують здатність до розгляду життєвих подій, їхнього аналізу на рівні думок, переживань та здатності до пошуку ефективних, дієвих шляхів вирішення. *Дієво-практична сфера* представлена структурними компонентами *включеності, управління середовищем, прийняття ризику*. Особистісна включеність та проактивність людини сприяють вирішенню життєвих, професійних завдань особистості. Здатність до управління середовищем та його реорганізації здійснюється згідно з власними потребами та цілями. Прийняття ризику розкривається у відкритості до нового досвіду і здатності до спонтанності та творчого осмислення реальності. Поряд з цим, прояви цих структурних компонентів у суб'єктній активності особистості відбуваються згідно зі спрямованістю її локусу контролю та реалізуються в обраних стратегіях копінгю для подолання стресових і проблемних ситуацій, пов'язаних із ситуацією вимушеної міграції.

У цілому означені змістові структурні компоненти на рівні трьох сфер дають можливість особистості відчути самоефективність через власну дієвість та здатність задовольняти потреби, долати труднощі, формувати нові соціальні зв'язки, впливати на зміни в межах власних можливостей, контролювати та спрямовувати власну

поведінку та своїх дітей, інших представників родини в умовах нової реальності, нового місця проживання.

#### Дискусія і висновки

Особливості ситуації вимушеної міграції актуалізують необхідність цілеспрямованої суб'єктної активності людини, адже ситуація вимушеної міграції характеризується кризою ідентичності на особистісному, професійному та соціальному рівнях. За таких умов особливостями ситуації вимушеної міграції постають: наявність травматичного досвіду, пов'язаного з причиною переїзду; недобровільність прийняття рішення про переміщення; невизначеність часової перспективи розгортання ситуації в майбутньому; неможливість до довгострокового планування.

За результатами проведеного теоретико-методологічного дослідження в межах соціально-психологічного підходу нами розроблена теоретична модель суб'єктності вимушених мігрантів, що репрезентує суб'єктність на рівні трьох сфер особистості: ціннісно-смысловій, дієво-практичній, когнітивно-пізнавальній. Кожна сфера особистості окреслює змістові структурні компоненти як сукупність основоположних особистісних характеристик людини, які дозволяють їй здійснювати трансформаційний вплив на об'єктивну ситуацію життєвої дійсності та відповідно реалізовувати власну здатність до самоздійснення в заданих умовах реальності.

**Перспективи подальших досліджень** передбачають апробацію теоретичної моделі розвитку суб'єктності вимушених мігрантів у контексті повномасштабної війни в Україні. Ці результати теоретичного дослідження можуть бути використані для проведення емпіричного дослідження та методичних розробок на прикладному рівні.

**Внесок авторів:** Анастасія Голотенко – концептуалізація, методологія дослідження, огляд літератури, написання оригінальної чернетки; Юлія Удовенко – аналіз джерел, перегляд та редагування тексту рукопису.

#### Список використаних джерел

Алексєнко, Н. (2022). Невизначені умови існування вимушених емігрантів як фактор екстремального впливу на психіку особистості. *Особистість. Суспільство. Війна*, 11–13.

- Балабанова, Л. (2017). Психологічні особливості рефлексії вимушених переселенців. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 22, 51–59.
- Блохіна, І. (2023). Психологічні особливості вчинку як елементу моральної діяльності особистості. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 6, 115–119. <https://doi.org/10.51547/rppr.dp.ua/2022.6.18>
- Богучарова, О., & Ткаченко, Н. (2016). Копінг-стратегії як фактор "позитивної" адаптації вимушених мігрантів. *Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*, 22, 27–36.
- Буняк, Н. (2022). Соціальна безпека людини: сутність та шляхи забезпечення. *Економіка та суспільство*, 37. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-37-68>
- Варій, М. (2023). *Психологія особистості*. Сварог.
- Галян, О. (2017). Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Psychology of Personality*, 8(1), 59–67. <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.59-67>
- Галецька, І., Климанська, Л., & Климанська, М. (2022). Часова перспектива резильєнтності в умовах воєнного стану. *Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції "Актуальні аспекти психологічного забезпечення професійної діяльності сил безпеки та оборони України"* (с. 48–53). Національна академія НГУ.
- Голотенко, А. (2018). Особливості психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*, 1(3).
- Голотенко, А. (2021). Соціальна підтримка як засіб розвитку суб'єктності внутрішньо переміщених осіб у приймаючій громаді. *Сучасні теорія і практика соціальної реабілітації* (с. 144–175). ВПЦ "Київський університет".
- Грбовська, С., & Єсип, М. (2010). Проблема копіну у сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 4.
- Гришковець, Л. (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: Т. 1. ОБСЄ. Міністерство соціальної політики України. Дані про кількість внутрішньо переміщених осіб в Україні та осіб, що змушені були виїхати закордон*. (2022, 15 квітня). Офіційний веб-портал УВКБ ООН в Україні. [https://www.unhcr.org/ua/refugees-asylum-seekers\\_ua](https://www.unhcr.org/ua/refugees-asylum-seekers_ua)
- Данилюк, І., Предко, В., & Траїно, Р. (2023). Характеристика основних структурних проявів життєстійкості особистості в умовах війни. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 51, 46–52. <https://doi.org/10.32782/2312-8437.51.2023-1.6>
- Карамушка, Л., & Карамушка, Т. (2022). Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених "внутрішніх" переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія Економічна психологія*, 2(26), 48–59. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6>
- Коваленко, А., & Родіна, Н. (2009). Особистісний потенціал в опануванні важких життєвих ситуацій: проактивна взаємодія із середовищем. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 14(17), 54–65
- Костюк, Г. (1955). Основні форми психічної діяльності людини. *Психологія* (с. 87–98). Радянська школа.
- Кузікова, С. (2016). Особистість у розвитку: потенціал суб'єктності як модус самозмінювання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія "Психологічні науки"*, 1(1), 53–58.
- Кузікова, С. Б., & Щербак, Т. І. (2023). Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. *Sloboda Scientific Journal. Psychology*, 2, 24–29. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.4>
- Львовичкіна, А. (2018). Волонтерська діяльність як засіб формування соціальної активності переселенців. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. "Соціальна робота"*, 4, 13–16.
- Максименко, Ю., & Морозова-Йоханнессен, О. (2022). Психологічні особливості особистісних змін переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Норвегії). *Вісник Національного університету оборони України*, 90–97. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-90-97>
- Мельник, І. (2017). Внутрішньо переміщені особи як об'єкт соціальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія "Соціальна робота. Соціальна педагогіка"*, 23.
- Мещеряков, Д. (2019). Модель суб'єктної активності. *Актуальні проблеми психології. Психологія на теорія і технологія навчання*, 10(8).
- Нестеренко, І. (2022). Самотність внутрішньо переміщених осіб України: теоретичний аналіз проблеми. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 1, 151–160. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2022-1-18>
- Осьодло, В. (2013). Суб'єктний підхід у психологічному супроводі професійного становлення офіцера. *Психологія особистості*, 1.
- Предко, В., & Сомова, В. (2022). Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія "Психологія"*, 33(4), 89–98.
- Прядко, В. (2023). Психологічні особливості взаємозв'язку життєстійкості та локусу контролю учасників освітнього процесу під час війни. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія "Психологічні науки"*, 21.
- Радчук, Г. (2012). Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*, 5.
- Сердюк, Л., & Купреєва, О. (2017). Психологічні засади підвищення життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 4(15), 481–491.
- Смульсон, М., & Мещеряков, Д. (2021). Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: нюанси термінології та перекладу. *Технології розвитку інтелекту*, 5(29).
- Стець, В. (2021). Зміст психологічної допомоги вимушеним переселенцям щодо перебудови ціннісно-смыслових складових образу світу. *Проблеми гуманітарних наук. Серія "Психологія"*, 47, 100–116. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229350>
- Татенко, В. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*. Міленіум.
- Татенко, В., & Титаренко, Т. (2011). Канонічна психологія Володимира Роменця: вчинок історія особистість. *Психологія і суспільство*, 2.
- Шиліна, Н. (2023). Проблема емоційного стану біженців та переселенців за умов військового конфлікту в Україні на прикладі студентів 5 курсу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія "Психологія"*, 34(2), 30–36.
- Чуйко, О., & Голотенко, А. (2017). Соціальна підтримка в структурі особистісних ресурсів внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія "Психологія"* 1(6), 2(7), с. 146–150.
- Штепа, О. (2019). Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 27. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-27.%p>
- Ямницький, В. (2016). Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Психологічний часопис. Науковий журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка*, 4(2).
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science and Medicine*, 51, 843–858.
- Brashers, D. E., Neidig, J., & Goldsmith, D. (2004). Social support and the management of uncertainty for people living with HIV or AIDS. *Health Communication*, 16, 305–331.
- Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J., Jolles, D., & Molenaar, I. (2023). Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09749-x>
- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00019>
- Crockett, L. (2002). Agency in the Life Course: Concepts and Processes. *The Nebraska Symposium on Motivation*.
- Efimova, O., Grinenko, A., Kalinina, N., Miroshkin, D., Bazhdanova, Y., Oshchepkov, A., & Ivleva, S. (2019). Personality Hardiness as a Factor Determining the Interaction of a Person with the Environment (Psychological and Ecological Aspects). *Ekoloji Dergisi*, 28, 563–569.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. *Handbooks of Sociology and Social Research* (p. 3–19). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1)
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1991). *Coping and Emotion. Stress and Coping: an anthology*. Columbia University Press.
- Goldsmith, D. (1992). Managing conflicting goals in supportive interaction: An integrative theoretical framework. *Communication Research*, 264–286.
- Hanson, R., & Hanson, F. (2018). *Resilient. How to Grow an Unshakable Core of Calm. Strength and Happiness*. Harmony.
- Harre, R. (1979). *Social being*. Blackwell.
- Hittlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Hobfoll, S., & Lilly, R. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148.
- Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42.
- Lai, K., & Toliashvili, B. (2010). Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*, 2, 92–118.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., & Bauer, D. (2023). Putting the social into learner agency: Understanding social relationships and affordances. *International Journal of Educational Research*, 120, 102214. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102214>
- Manjula, M., & Srivastava, A. (2022). Resilience: Concepts, approaches, indicators, and interventions for sustainability of positive mental health. In S. Deb, & B.A. Gerrard (Eds.), *Handbook of health and well-being: Challenges, strategies and future trends* (pp. 607–636). Springer Nature Singapore Pte Ltd. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8263-6\\_26](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8263-6_26)
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper, & Row Publishers.
- Merchant, R.A., Izquierdo, M., Woo, J., & Morley, J. E. (2022). Editorial: Resilience and the Future. *Journal of Frailty, & Aging*. <https://doi.org/10.14283/jfa.2022.61>

- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Learning to be free*. Pearson College Div.
- Roslan, N. S., Yusoff, M. S. B., Morgan, K., Ab Razak, A., & Ahmad Shaiki, N. I. (2022). Evolution of Resilience Construct, Its Distinction with Hardiness, Mental Toughness, Work Engagement and Grit, and Implications to Future Healthcare Research. *Education in Medicine Journal*, 14(1), 99–114. <https://doi.org/10.21315/eimj2022.14.1.9>
- Schwarzer, R., & Leppin, A. (1992). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 99–127.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience the science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers, & Education*, 147, 103781. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103781>
- Tilikina, N. (2016). Study of Forced Migration as a Major Reason for Internal and External Migration in Ukraine: *Social and Humanities*, 4, 23–28. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2016.00135>
- Torres Castro, U. E., & Pineda-Báez, C. (2023). How has the conceptualisation of student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000-2022. *Journal of Further and Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2231358>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vrooman, J., & Hoff, S. (2013). The disadvantaged among the Dutch: A survey approach to the multidimensional measurement of social exclusion. *Social indicators research*, 113(3), 1261–1287.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. *Y Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists*. (c. 86–135). Oxford University Press.
- References**
- Alekseenko, N. (2022). The uncertain conditions of existence of forced emigrants as a factor of extreme influence on the psyche of the individual. *Personality. Society. War*, 11–13 [in Ukrainian].
- Balabanova, L. (2017). Psychological features of the reflection of forced migrants. *Problems of extreme and crisis psychology*, 22 [in Ukrainian].
- Blokhina, I. (2023). Psychological features of the act as an element of the moral activity of the individual. *Dnipro scientific journal of public administration, psychology, law*, 6, 115–119 [in Ukrainian].
- Bogucharova, O., & Tkachenko, N. (2016). Coping strategies as a factor of "positive" adaptation of forced migrants. *Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar*, 22, 27–36 [in Ukrainian].
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science and Medicine*, 51, 843–858.
- Brashers, D. E., Neidig, J., & Goldsmith, D. (2004). Social support and the management of uncertainty for people living with HIV or AIDS. *Health Communication*, 16, 305–331.
- Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J., Jolles, D., & Molenaar, I. (2023). Agency in Educational Technology: Interdisciplinary Perspectives and Implications for Learning Design. *Educational Psychology Review*, 35(1).
- Bunyak, N. (2022). Human social security: essence and ways of provision. *Economy and society*, 37 [in Ukrainian].
- Chuiiko, O., & Golotenko, A. (2017) Social support in the structure of personal resources of internally displaced persons. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Series "Psychology"*, 1(6), 2(7), (p. 146–150) [in Ukrainian].
- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5.
- Crockett, L. (2002). Agency in the Life Course: Concepts and Processes. *The Nebraska Symposium on Motivation*.
- Danylyuk I., Predko V., & Traino R. (2023). Characterization of the main structural manifestations of the vitality of the individual in the conditions of war. *Problems of humanitarian sciences. Psychology*, 51, 46–52 [in Ukrainian].
- Data on the number of internally displaced persons in Ukraine and persons forced to leave abroad. (2022, April 15). The official web portal of UNHCR in Ukraine [in Ukrainian]. [https://www.unhcr.org/ua/refugees-asylum-seekers\\_ua](https://www.unhcr.org/ua/refugees-asylum-seekers_ua)
- Efimova, O., Grinenko, A., Kalinina, N., Miroshkin, D., Bazhdanova, Y., Oshchepkov, A., & Ivleva, S. (2019). Personality Hardiness as a Factor Determining the Interaction of a Person with the Environment (Psychological and Ecological Aspects). *Ekoloji Dergisi*, 28, 563–569.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. *Handbooks of Sociology and Social Research* (p. 3–19). Springer US.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1991). *Coping and Emotion. Stress and Coping: an anthology*. Columbia University Press.
- Galyan, O. (2017). The subjectivity of the individual: a retrospective of views and the perspective of implementation in the pedagogical process. *Psychology of Personality*, 8(1), 59–67 [in Ukrainian].
- Galetska, I., Klymanska, L., & Klymanska, M. (2022). A temporal perspective of resilience under martial law conditions. *Materials of the 8th All-Ukrainian scientific and practical conference "Current aspects of psychological support of the professional activity of the security and defense forces of Ukraine"* (p. 48–53). National Academy of NSU [in Ukrainian].
- Goldsmith, D. (1992). Managing conflicting goals in supportive interaction: An integrative theoretical framework. *Communication Research*, 264–286.
- Grabovska, S., & Yesip, M. (2010). The problem of coping in modern psychological research. *Socio-humanitarian problems of the person*, 4 [in Ukrainian].
- Hanson, R., & Hanson, F. (2018). *Resilient. How to Grow an Unshakable Core of Calm. Strength and Happiness*. Harmony.
- Harre, R. (1979). *Social being*. Blackwell.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
- Hobfoll, S., & Lilly, R. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148.
- Holotenko, A. (2018) Peculiarities of psychosocial well-being of internally displaced persons. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Social work*, 1(3) [in Ukrainian].
- Holotenko, A. (2021). Social support as a means of developing the subjectivity of internally displaced persons in the host community. *Modern theory and practice of social rehabilitation* (p. 144–175). PPC "Kyiv University" [in Ukrainian].
- Hrydkovets, L. (2018). *Basics of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis: Iss. 1*. OSCE. Ministry of Social Policy of Ukraine [in Ukrainian].
- Karamushka L., & Karamushka T. (2022). An empirical study of mental health features of forced "internal" displaced persons in war conditions. *Organizational Psychology Economic Psychology*, 2(26), 48–59 [in Ukrainian].
- Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42.
- Kostyuk, G. (1955). Basic forms of human mental activity. *Psychology* (p. 87–98). Radianska shkola [in Ukrainian].
- Kovalenko, A., & Rodina, N. (2009). Personal potential in mastering difficult life situations: proactive interaction with the environment. *Bulletin of Odessa National University. Psychology*, 14(17), 54–65 [in Ukrainian].
- Kuzikova, S. (2016). Personality in development: the potential of subjectivity as a mode of self-change. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"*, 1(1), 53–58 [in Ukrainian].
- Kuzikova, S.B., & Shcherbak, T.I. (2023). Resilience as an adaptive resource of the individual in the reality of the uncertainty of life. *Sloboda Scientific Journal. Psychology*, 2, 24–29 [in Ukrainian].
- Lai, K., & Toliashvili, B. (2010). Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*, 2, 92–118.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Lyovochkina, A. (2018). Volunteer activity as a means of forming the social activity of immigrants. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. "Social work"*, (4), 13–16 [in Ukrainian].
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., & Bauer, D. (2023). Putting the social into learner agency: Understanding social relationships and affordances. *International Journal of Educational Research*, 120, 102214.
- Manjula, M., & Srivastava, A. (2022). Resilience: Concepts, approaches, indicators, and interventions for sustainability of positive mental health. In S. Deb, & B.A. Gerrard (Eds.). *Handbook of health and well-being: Challenges, strategies and future trends* (p. 607–636).
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper, & Row Publishers.
- Merchant, R. A., Izquierdo, M., Woo, J., & Morley, J. E. (2022). Editorial: Resilience and the Future. *Journal of Frailty, & Aging*.
- Maksimenko, Yu., & Morozova-Johannessen, O. (2022). Psychological features of personal changes of immigrants in the conditions of another country (on the example of Norway). *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 90–97 [in Ukrainian].
- Melnyk, I. (2017). Internally displaced persons as an object of social work. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series 11. Social work. Social pedagogy*, 23 [in Ukrainian].
- Meshcheryakov, D. (2019). Model of subject activity. *Actual problems of psychology. Psychological theory and learning technology*, 10(8) [in Ukrainian].
- Nesterenko, I. (2022). Loneliness of internally displaced persons of Ukraine: theoretical analysis of the problem. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 1, 151–160 [in Ukrainian].
- Osodlo, V. (2013). Subjective approach in the psychological support of the professional formation of an officer. *Personality psychology*, 1 [in Ukrainian].
- Predko, V., & Somova, V. (2022). The impact of the war on changes in the level of stress and strategies for preserving vitality of Ukrainians. *Academic notes of TNU named after V.I. Vernadskyi. Series: Psychology*, 33(4), 89–98 [in Ukrainian].
- Pryadko, V. (2023). Psychological features of the interrelationship of vitality and locus of control of participants in the educational process during the war.

*Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series 12. Psychological sciences, 21* [in Ukrainian].

Radchuk, G. (2012). Personal and professional self-determination as a factor in the professional formation of an individual. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Psychological Sciences, 5* [in Ukrainian].

Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Learning to be free*. Pearson College Div.

Roslan, N. S., Yusoff, M. S. B., Morgan, K., Ab Razak, A., & Ahmad Shauki, N. I. (2022). Evolution of Resilience Construct, Its Distinction with Hardiness, Mental Toughness, Work Engagement and Grit, and Implications to Future Healthcare Research. *Education in Medicine Journal, 14*(1), 99–114.

Schwarzer, R., & Leppin, A. (1992). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships, 9*–127.

Serdyuk, L., & Kupreva, O. (2017). Psychological principles of increasing the vitality of the individual. *Actual problems of psychology. Collection of scientific papers of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine, 4*(15), 481–491 [in Ukrainian].

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience the science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.

Shilina, N. (2023). The problem of the emotional state of refugees and displaced persons under the conditions of the military conflict in Ukraine on the example of 5th year students. *Academic notes of TNU named after V.I. Vernadskyi. Series: Psychology, 34*(2), 30–36 [in Ukrainian].

Shtepa, O. (2019). Psychological resourcefulness in the structure of individual subjectivity. *Collection of scientific works "Problems of modern psychology", 27* [in Ukrainian].

Smulson, M., & Meshcheryakov, D. (2021). Subject and subjectivity in foreign psychology: nuances of terminology and translation. *Intelligence Development Technologies, 5*(29) [in Ukrainian].

Stets, V. (2021). The content of psychological assistance to forced migrants regarding the reconstruction of value-meaning components of the

image of the world. *Problems of humanitarian sciences. Series "Psychology", 47*, 100–116 [in Ukrainian].

Tatenko, V. (2017). *Methodology of the subject-action approach: socio-psychological dimension*. Millennium [in Ukrainian].

Tatenko, V., & Tytarenko, T. (2011). Canonical psychology of Volodymyr Roments: action, history, personality. *Psychology and society, 2* [in Ukrainian].

Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers, & Education, 147*, 103781.

Tilikina, N. (2016). Study of Forced Migration as a Major Reason for Internal and External Migration in Ukraine. *Social and Humanities, 4*, 23–28.

Torres Castro, U. E., & Pineda-Báez, C. (2023). How has the conceptualisation of student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000-2022. *Journal of Further and Higher Education, 1*–14.

Vary, M. (2023). *Personality psychology*. Svarog [in Ukrainian].

Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice, 59*(2), 109–118.

Vrooman, J., & Hoff, S. (2013). The disadvantaged among the Dutch: A survey approach to the multidimensional measurement of social exclusion. *Social indicators research, 113*(3), 1261–1287.

Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (p. 86–135). Oxford University Press.

Yamnytskyi, V. (2016). Subjectivity and responsibility as system-forming parameters of the life-creating activity of the individual. *Psychological magazine. Scientific journal of the Kostyuk Institute of Psychology, 4*(2) [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 18.11.23

Прорецензовано / Revised: 08.12.23

Схвалено до друку / Accepted: 10.12.23

Anastasiia HOLOTENKO, Assist.

ORCID ID: 0000-0002-0261-4132

e-mail: anastasiaholotenko@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Yuliya UDOVENKO, PhD (Psychol.), Assoc. Prof.

ORCID ID: 0000-0002-6672-7355

e-mail: udovenko5@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## THE PROBLEM OF THE SUBJECTIVITY OF FORCED MIGRANTS IN THE CONTEXT OF FULL-SCALE WAR IN UKRAINE

**Background.** The article is devoted to the study of the problem of substantive aspects of the subjectivity of forced migrants in the context of a full-scale war in Ukraine. The goal involved the study and analysis of the concept of "subjectivity" of forced migrants in the context of a full-scale war in Ukraine and the development of a theoretical model of the development of the subjectivity of forced migrants in a situation of forced migration.

**Methods.** The goal was realized with the help of theoretical and methodological socio-psychological analysis, namely the following research methods: literature analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization, modeling.

**Results.** According to the results of the theoretical and methodological research within the framework of the socio-psychological approach, a model of the development of subjectivity of forced migrants is proposed, according to which subjectivity is presented as an integrated formation of three main spheres of personality – value-semantic, cognitive, effective-practical, which are subject to transformations and at the same time combine key personal characteristics that are decisive in the formation of subjectivity.

**Conclusions.** The value-meaning sphere contains such structural components as meaningfulness and goals; the cognitive sphere includes components of reflection and supra-situational activity, the effective-practical sphere is represented by the structural components of inclusion, environmental management, risk acceptance.

**Keywords:** forced migration, internally displaced persons, sustainability, migrants, individual subjectivity, subjective approach.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 316.628

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/4>

Лариса ПОЛІВКО, канд. психол. наук, доц.

ORCID ID: 0000-0002-9102-2779

e-mail: [larisapolivko@knu.ua](mailto:larisapolivko@knu.ua)

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Данило ЩОГОЛЬ, студ.

ORCID ID: 0009-0002-5489-9050

e-mail: [daniilshchokol@gmail.com](mailto:daniilshchokol@gmail.com)

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## МОТИВАЦІЯ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Вступ.** Молодіжний волонтерський рух в Україні набув свого сплеску з лютого 2022 року. Саме відтоді цей рух набуває ознак професіоналізму, де чітко простежується відпрацьований механізм роботи. Мета дослідження проаналізувати розвиток волонтерського руху в Україні, визначити мотиваційні чинники залучення української молоді до волонтерської діяльності, охарактеризувати перспективи розвитку молодіжних волонтерських ініціатив.

**Методи.** У процесі дослідження застосовано методи теоретико-методологічного аналізу та анкетування.

**Результати.** Волонтерство сьогодні стає популярною діяльністю, що приваблює молодь до нього долучатися. У цьому контексті важливо розуміти, що треба робити, аби якісно працювати з волонтерською спільнотою. І саме це має стати ключовим питанням соціальної політики держави задля підтримки молоді в цій діяльності, створення для них належних умов та можливостей у розробці програм/проектів у сфері волонтерства.

**Висновки.** Зазначено, що актуальним питанням сьогодення є розвиток волонтерських ініціатив та підтримка молоді в цьому напрямі. Відповідно, залучення більшої кількості молоді до волонтерського руху сприятиме розвитку соціальної роботи, адже волонтерство є одним із її напрямів, який допомагає подолати труднощі для клієнтів соціальної роботи.

**Ключові слова:** волонтерство, волонтерський рух, молодь, мотивація, соціальна робота.

### Вступ

**Постановка проблеми.** На фоні останніх подій, у зв'язку з розвитком та піднесенням волонтерського руху, як в Україні, так і за її межами важливим складником постає питання якісного менеджменту волонтерських організацій. Українська молодь стає рушійною силою в часи бурхливих змін та кризових ситуацій. Волонтерський рух у розрізі сучасної історії України є не просто явищем, котре існує саме по собі, цей рух став ключовим на початку повномасштабного вторгнення росії на територію України. Очікується, що після завершення бойових дій волонтери та люди, задіяні в цьому процесі, стануть передовою силою у відбудові країни, її економіки та загального добробуту. Окрім того, волонтерство, це не тільки про служіння суспільству, але й про розвиток особистісних якостей, здобуття нових навичок, опанування різного роду знань та розширення кругозору. Волонтерство допомагає молоді здобути непересічний досвід у різних сферах, що допомагає краще зрозуміти себе, сформувати міцну ціннісну основу та громадянську позицію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато відомих українських та зарубіжних науковців досліджують поняття "волонтер" та "волонтерська діяльність" і намагаються з'ясувати їхню сутність та структуру у своїх наукових доробках. Зокрема, це такі вчені, як: Н. Вайнілович, С. Маккарлі, Т. Лях, З. Бондаренко, М. Доуел, Л. Буркова, І. Зверева, А. Вегеріна, Л. Камінська, Р. Лінч, Н. Кордонець, Л. Ворначева, І. Юрченко, А. Капська, О. Безпалько та інші.

Водночас, досліджуючи проблематику долучення української молоді до волонтерських ініціатив, варто розглянути і підходи до визначення понять мотивів та мотивації людей, які свого часу досліджували такі науковці: А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Деккер, І. Павлова, Б. Скіннер, А. Бандура, Е. Толман, Д. Макклеленд, Л. Виготський, Л. Колберг, М. Рокер. Зокрема, мотивацію долучення молоді до волонтерської діяльності досліджували М. Снайдер, А. Омото, Е. Клері, А. Мюзік,

Д. Вільсон, В. Овчарова, Г. Бойко, М. Кулик та інші. Таки обґрунтування наукових підходів дають змогу визначити основні мотиви залучення молоді до волонтерської діяльності як потенційних професіоналів майбутнього, що сприятимуть не тільки розвитку волонтерського руху, а й будуть агентами змін у соціальній політиці української держави.

**Метою статті** є проаналізувати розвиток волонтерського руху в Україні, визначити мотиваційні чинники залучення української молоді до волонтерської діяльності, охарактеризувати перспективи розвитку молодіжних волонтерських ініціатив.

### Методи

У процесі дослідження застосовано методи теоретико-методологічного аналізу та анкетування.

### Результати

У 2010 р., за даними рейтингу "World Giving Index", Україна займала лише 150-те місце у світі щодо розвитку волонтерства, і лише 5 % населення було долучено до волонтерської діяльності. До 2014 р. волонтерство в нашій країні не розвивалося такими темпами, як в інших країнах (Charities Aid Foundation, 2023). Поняття "волонтерство" та "волонтерська діяльність" стали широко відомими серед українського населення у зв'язку з подіями Революції Гідності, анексією Криму російською федерацією та початком бойових дій в ОРДЛО, а згодом, і початком повномасштабного вторгнення росії на територію України в лютому 2022 р.

У період 2014–2022 рр. починає формуватися кардинально нова культура волонтерської діяльності в Україні. До неї починають долучатися не лише люди старшого віку, але й молодь, і, щонайважливіше, – діти. При школах організуються збори військовим на фронт, створюються групи з плетіння захисних сіток, будь-які гроші, зібрані на благодійних заходах, переадресовуються на потребу армії. Волонтерська діяльність виходить за межі окремих членів суспільства, вона інституалізується та поширюється по всіх областях України. Відповідно постає актуальне питання – структурувати волонтерську діяльність як напрям соціальної

© Полівко Лариса, Щоголь Данило, 2023

роботи із залучення молоді до неї як потенційних професіоналів у майбутньому.

Волонтерський рух є характерною рисою будь-якої розвиненої демократичної країни. Звісно, на формування підґрунтя для волонтерської діяльності впливають культурні особливості тієї чи іншої країни, традиції, релігія, менталітет, історичні аспекти й економічні особливості. Проте є й загальні характеристики, котрі об'єднують волонтерів у всьому світі. Такими рисами та визначними ознаками є: бажання надавати безкорисливу допомогу, любов до людей і пріоритетність моральних цінностей над матеріальними. Кожна особа має право вільно використовувати свій час, талант та енергію на благо інших людей або спільноти, незалежно від того, чи працює вона індивідуально, чи в команді, не розраховуючи на фінансову винагороду (Медюх, 2014).

Поняття "волонтер" походить від латинського терміна "voluntarius", що означає "воля", або "бажання", а в англійській мові "voluntary" означає "доброволець", або "добровільний учасник". Відповідно, "волонтер" – це людина, яка за власним бажанням допомагає іншим, добровільно витрачаючи свій час на суспільно корисну діяльність. Також у деяких наукових джерелах можна знайти інформацію про французьке походження слова "волонтер" – "volontaire", що перекладається як "добровільний учасник" або "охочий, той, що бажає" (Оніщенко, 2021).

Відповідно до Закону України "Про волонтерську діяльність" (Верховна рада України, 2011), волонтерство передбачає добровільну, соціально спрямовану та безоплатну допомогу, що надається волонтерами шляхом виконання робіт та надання послуг. Варто зазначити, що волонтерство є формою благодійної діяльності, але безоплатне виконання робіт або надання послуг на основі сімейних, дружніх чи сусідських відносин не вважається волонтерством.

Водночас початкові спроби класифікації волонтерів в Україні пов'язані зі становленням волонтерського руху та з формуванням волонтерських груп у різних громадських організаціях. Тому не дивно, що для багатьох дослідників першою класифікаційною ознакою волонтерів є їхня "належність до конкретної організаційної структури".

І. Ткач запропонував таку класифікацію волонтерів. Автор, спираючись на вітчизняний та закордонний досвід, виділив такі типи волонтерів (Лях, 2009):

- волонтери похилого віку (Retiree volunteers) – це пенсіонери, які мають силу і бажання працювати та робити корисну справу для суспільства;
- професійні волонтери (Professional volunteers) – це особи, котрих залучають, переважно через професійні асоціації та спілки;
- епізодичні волонтери (Episodic volunteers) – це особи, котрі працюють в окремих проєктах або беруть участь у певній події та працюють у нетривалий проміжок часу;
- волонтери, котрі потребують перехідного періоду (Transitional volunteers) – це особи, які змінюють щось у своєму житті та часто беруть участь у волонтерських програмах, щоб перевірити себе та спробувати повернутися до нормального життя в суспільстві;
- волонтери на місці роботи (Workplace volunteer) – це особи, котрі є працівниками тієї ж компанії, що і залучає їх, і працюють волонтерами у вільний від роботи час;
- волонтери без роботи (Unemployed volunteers) – це особи, які працюють волонтерами, щоб набути вмінь та навичок для подальшого пошуку оплачуваної роботи;
- волонтери-умовно засуджені (Alternative sentencing volunteers) – це переважно громадяни, які обирають

працю волонтером (відпрацювання певної кількості годин на користь суспільства) як альтернативу своєму вироку в кримінальній справі;

- особи, які отримують стипендію (стипендієйні волонтери), отримують фінансову винагороду за свою роботу, але ця винагорода не повністю відображає їхній внесок у роботу;

- волонтери, які пережили складну ситуацію (вони також можуть бути братами, сестрами дітей/людей з інвалідністю тощо);

- підлітки та молодь, представників громадських організацій, які займаються реалізацією соціальних програм та державних замовлень.

Водночас українська дослідниця, Т. Лях у своїх наукових працях класифікує волонтерство за різними ознаками (Лях, 2010), а саме: за віком (діти, підлітки, молодь, дорослі та люди похилого віку; за професійним рівнем (професіонали та/або непрофесіонали у певній сфері діяльності); за часом тривалості (довгострокова – понад 6 міс., сезонна або короткострокова – менше ніж 6 міс.); за статусом (учасники можуть мати різний соціальний статус); за рівнем мобільності (мобільні, з обмеженою мобільністю/маломобільні або немобільні); за залученістю до організації (класифікація за приналежністю до організації); за досвідом волонтерської діяльності (волонтери без досвіду, з незначним досвідом або достатнім досвідом); за складом типів волонтерів ("змішаний", де волонтери різних типів працюють разом, або "однотипний", де волонтери одного типу (напр., групи студентів, пенсіонерів тощо) працюють разом).

Ми бачимо чималий перелік класифікації волонтерів, що говорить про багатогранність та невичерпність такого руху в Україні. Такий поділ супроводжується потребою в розмежуванні різної діяльності, відповідно і клієнтів соціальної роботи й осіб, дотичних до неї. Оскільки молодь входить до цієї класифікації, то спрямування їх у цьому напрямі є актуальним у розрізі сьогоденних подій.

З початком повномасштабного вторгнення росії на територію України стало зрозуміло, що кожен громадянин держави стає потенційним клієнтом соціальної роботи. Не винятком стала й така категорія, як молодь. Багато молодих людей виїхали за кордон, багато хто долучився до волонтерських акцій, і велика частина долучилася до лав Збройних сил України, стаючи на захист своєї Батьківщини. За результатами масштабного опитування (13–30 років, 19 668 учасників), котре було ініційоване за сприяння фонду Schüler Helfen Leben та у співпраці з Національним українським молодіжним об'єднанням – НУМО, близько 78 % опитаних молодих респондентів зазначили, що хотіли б залишатись в Україні та розвивати її, а 6 % з тих, хто виїхав, хочуть повернутись до України (Голос майбутнього України, 2023). Такий високий відсоток молоді, котра планує залишатись в Україні та хоче бути корисними їй, говорить про те, що молоді люди бачать в Україні потенціал свого розвитку – особистісного та професійного. До того ж, за результатами всеукраїнського соціологічного дослідження "Підлітки та їхнє життя під час війни: нашої, цінності, майбутнє", котре проводив Благодійний фонд "Клуб Добродіїв" у партнерстві з гуманітарною організацією Plan International, понад 43 % молодих людей долучались до волонтерства під час повномасштабного вторгнення, у чому бачили свою користь для країни. Майже половина опитаних збирали кошти для ЗС України, більше третини плели сітки, допомагали дітям та

допомагали пакувати гуманітарну допомогу (Всеукраїнське соціологічне дослідження, 2023).

Відповідно до дослідження, що було проведено Українським центром вивчення громадської думки "СОЦІОІНФОРМ" у межах програми "Мріємо та діємо", для української молоді в 2022 р. волонтерство передусім означає надання допомоги тим, хто її потребує, і відповідь на соціальну проблему, причому форма допомоги може бути фінансовою, матеріальною, фізичною, консультативною або організаційною, але передовсім вона має відповідати принципам альтруїзму. Різні групи молоді мають різне розуміння волонтерства, залежно від їхнього ступеня залученості: професійні волонтери асоціюють волонтерство зі спільнотою, можливістю самореалізації та розвитку, тоді як не волонтери вбачають його як джерело благ та інструмент їх збору та розподілу. Молодь найчастіше пов'язує волонтерство з фізичною допомогою, благодійністю та інформаційним волонтерством, хоча дискутується можливість залучення фінансової допомоги до різновидів волонтерства, і професійні волонтери зазвичай відрізняють поняття благодійності та волонтерства.

Після 24 лютого 2022 року, молодь почала активніше долучатися до волонтерської діяльності в Україні. Усі молоді респонденти зазначили, що вони пишаються волонтерською діяльністю в Україні. Мотивація волонтерів згідно з дослідженням базується на головних цінностях сучасного українського суспільства, таких як патріотизм, бажання допомогти в наближенні перемоги, почуття єдності та можливості стати часткою спільної справи.

Слід вказати на помітну і тенденцію щодо зменшення зацікавленості у волонтерстві впродовж останніх місяців (кін. 2022 р. – поч. 2023 р.) з різних причин. Особисті причини супроводжуються здебільшого поверненням до роботи або навчання, пошук роботи, у деякого спостерігається вигорання, у когось виникло звання до війни. Соціальні причини містять оптимізацію роботи, що призводить до зростання ефективності, та скорочення запиту на волонтерську допомогу через зменшення обсягів гуманітарної допомоги та переміщення ВПО (Громадський простір, 2022).

Розглядаючи молодіжні формування, для початку варто виокремити поняття молоді і ті, хто за віковими показниками належить до цих осіб. У Законі України "Про основні засади молодіжної політики" встановлено, що молодь, або молоді особи, охоплює осіб віком від 14 до 35 років, які є громадянами України, іноземцями або особами без громадянства, що перебувають на території України згідно з встановленими законом підставами (Верховна рада України, 2021). Крім того, у Законі вказується, що молодіжна робота спрямована на задоволення потреб молоді та розвиток необхідних компетенцій, враховуючи соціально-економічні умови. Особлива увага приділяється розвитку культури волонтерства.

Проте маємо зауважити, що українські межі визначення поняття "молодь" дещо різняться зі світовими практиками. Фактично, у системі агентств та організацій ООН вікові межі молоді визначені досить конкретно, залежно від конкретної організації. Наприклад, для ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці (МОП) молоддю вважають осіб у віці від 14 до 25 років, для Програми розвитку ООН (UNDP) – у віці від 15 до 25 років. UNICEF, WHO та UNFPA визначають три категорії: "підлітки" у віці від 10 до 19 років, "молодь" у віці від 15 до 24 років, а разом вони утворюють групу "молодих людей" у віці від 10 до 24 років. Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) використовує подібний підхід,

визначаючи молодь як осіб у віці від 15 до 24 років. Департамент міжнародного розвитку Великобританії (DFID) визначає молодь як осіб у віці від 10 до 24 років, USAID – у віці від 10 до 29 років, а Світовий банк – у віці від 12 до 24 років (Реанімаційний пакет реформ, 2020).

Варто зазначити, що під час повномасштабного вторгнення, соціальна активність, у тому числі волонтерська діяльність молоді, значно розширилась, хоча і напрями та види волонтерської діяльності перебувають в процесі постійних змін та переформатування. Зауважимо, що 80 % українців постійно надають допомогу в супротиві дій агресора. Велика кількість українців волонтерить не тільки у форматі онлайн, але й активно долучаються до фізичного волонтерства, що сприяє зміцненню цього напрямку загалом (Kotelevets, 2022).

Наразі питанню розвитку волонтерської спільноти та залученням молоді до волонтерської діяльності приділяється чимала увага, адже питання управління волонтерськими ресурсами є вкрай нагальним. Серед напрацювань можемо зазначити (Nahorna, 2022):

1. Тренінг "Залучення добровольців до волонтерського руху". Ця робота розглядає питання щодо способів організації волонтерської діяльності в різноманітних установах, мотивації волонтерів та критеріїв відбору цих осіб.

2. Посібник "Менеджмент волонтерських програм". Автори виявили, що формування команди волонтерів відбувається як окремий процес, відокремлений від інших діяльностей організації. Крім того, було виділено чотири види набору волонтерів.

3. Онлайн тренінг "Залучення та координація волонтерів". Цей тренінг пропонує підхід, що розглядає залучення волонтерів як самостійний процес, відокремлений від їх координації. Основна увага зосереджена на зацікавленні та стимулюванні молоді до волонтерської діяльності, зокрема, через застосування цифрових методів, інноваційних каналів комунікації та інших підходів.

4. Посібник "Менеджмент волонтерських груп від А до Я". У цій роботі виділено різні аспекти взаємодії з волонтерами, такі як: відбір волонтерів, проведення орієнтації, надання інструктажу перед початком волонтерської діяльності, супровід волонтерів, моніторинг та оцінювання їх залучення.

Напрацювання авторів наголошують, що волонтерська діяльність має переходити від хаотичного, неорганізованого та неструктурованого руху до більш організованих форм діяльності. У цьому контексті питання мотивації залучення молоді до волонтерської діяльності є вкрай важливим та життєво необхідним для забезпечення повноцінного функціонування волонтерських груп, що якісно втілюють свою діяльність.

Для успішної реалізації волонтерських ініціатив (діяльності) має бути не тільки якісне наповнення програм, що сприяють їхньому розвитку, але варто враховувати й мотиваційний складник самої молоді. Адже кожна молода людина має на меті не просто допомогти, у кожного зараз виникає бажання й здобути відповідний досвід, знання, навички під час здійснення волонтерської діяльності, адже саме набутий досвід дозволяє формувати стійкі професійні навички, що допомагатимуть молодій людині стати особистістю та професіоналом. Відповідно питання мотивації загалом та мотивації залучення молоді до волонтерської діяльності стають сьогодні пріоритетними завданнями громадських організацій.

Існує багато підходів до визначення поняття мотивів та мотивації людей до волонтерської діяльності. Кожна школа вчених намагалася класифікувати та згрупувати

чинники за тими чи іншими ознаками й надати їм чіткої структури. Розглянемо деякі із підходів.

Гуманістичний підхід розглядає мотивацію як внутрішній духовний стан людини, який дозволяє їй здійснювати активність, що має для неї сенс і значення. Автори цього підходу – А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Деккер та інші. Біхевіористи ставляться до мотивації як до зовнішнього чинника, який впливає на поведінку людини. Цей підхід зазвичай пов'язують з іменами І. Павлова, Б. Скіннера та інших. Когнітивний підхід стверджує, що мотивація – це процес внутрішнього переживання, пов'язаний з цілями, очікуваннями та ситуацією. Автори цього підходу – А. Бандура, Е. Толман, Д. Макклеленд та інші. Соціально-психологічний підхід окреслює, що мотивація це ніщо інше, як процес взаємодії людини зі своїм соціальним середовищем. Автори цього підходу – Л. Виготський, Л. Колберг, М. Рокер та інші. У такому контексті варто виділити й генетичний підхід – мотивація розглядається як складова психіки, що виникає з природних потреб людини та залежить від її біологічної спадковості (Г. Ейзенк, Д. Бус, Р. Платт та ін.). Усі ці підходи обґрунтовують значення мотивації в контексті волонтерської діяльності. Мотиваційний складник є важливим для реалізації молодої людини в цьому напрямі.

Безсумнівно, що досвід українських волонтерів є непересічним та унікальним. Ми переконані, що такого досвіду мобілізації суспільства, який має український народ, не існує ніде. Тому розробка певного системного підходу у волонтерській сфері послугує розвитку волонтерських ініціатив у різноманітних організаціях, які працюють або навчають молодь. Адаже розвиток волонтерського руху дозволить підсилити спроможність окремих організацій в суспільстві як важливих у роботі з молоддю.

Водночас у питанні такого явища, як волонтерський рух, є багато міжнародних напрацювань та стратегій, котрі загалом можуть бути адекватними в українських умовах. До прикладу, 2002 року у Швеції було створено Волонтерське агентство (Volontärbyrå) (Ророва, 2016) як пілотний проект, яке на сьогодні є посередником між

волонтерами, організаціями та людьми, котрі опинилися у складних життєвих обставинах. Агентство здійснює свою діяльність через сайт, де пошукова система допомагає знайти відповідне завдання серед понад 700 організацій та 2500 проєктів, що зареєстровані на платформі. Сьогодні інтернет-платформа Волонтерського агентства стала невід'ятною складовою шведської волонтерської "інфраструктури" та зв'язковим елементом між державним і недержавним секторами в розвитку волонтерства та наданні безкоштовних послуг для осіб, які потребують допомоги. Такий приклад яскраво демонструє, що системний підхід у волонтерській діяльності дозволяє покращити якість організації волонтерських програм.

Ґрунтуючись на теоретичному аналізі та проведеному нами емпіричному дослідженні, можна тільки підтвердити бажання молодих людей долучатися до волонтерських ініціатив задля підвищення своєї суспільної приналежності, це можна простежити в окремих результатах дослідження.

За результатами нашого опитування, 40 % молодих людей брали участь у професійній волонтерській діяльності на постійній основі. Ще 43,2 % долучались до волонтерства, але не на постійній основі. Кожен 20-й опитований почав волонтерити після початку повномасштабного вторгнення. Ще 11,5 % респондентів ніколи не брали участь у волонтерській діяльності; 5,3 % почали долучатися до волонтерської діяльності тільки під час повномасштабного вторгнення, і за потреби долучаються ще й досі.

Приємним здивуванням стали результати ролі ЗВО в долученні молодих людей та створенні можливостей у сфері волонтерського руху; 51,6 % усіх опитаних зазначили, що їхні заклади освіти активно долучаються до волонтерських ініціатив, зокрема, створюють їх. У 40 % (від загальної кількості вибірки) закладах освіти волонтерство є не постійною діяльністю, а у вигляді одноразових акцій. Ще 8,4 % відповіли, що в їхньому закладі освіти волонтерство не є поширеним видом діяльності. Жоден респондент не повідомив, що в їхньому закладі освіти волонтерська діяльність заборонена (табл. 1).

**Залучення до волонтерства респондентів закладами вищої освіти**

**Таблиця 1**

Відповідь	Кількість	Відсоток
Волонтерство в закладах вищої освіти		
У закладі освіти активно долучаються до волонтерських ініціатив, а також постійно їх організують	49	51,60 %
Волонтерська діяльність не є постійною, а радше це одноразові акції	38	40,00 %
У закладі освіти практика волонтерської діяльності не є поширеною.	8	8,40 %
У закладі освіти обмежується будь-який вид діяльності (в тому числі й волонтерство), окрім навчання	0	0,00 %

Серед опитаних 38,9 % зазначили, що вважають найдорожчим внеском у волонтерство свій власний час. Ще третина зазначила про внесок у вигляді навичок (31,6 %); 15,8 % від усієї кількості опитаних вказали, що їхнім найдорожчим внеском є лідерство в проєктах; 5,3 % та 3,2 % опитаних назвали найдорожчим внеском у волонтерську діяльність фінанси та ресурси. Ще 5,2 % респондентів зазначили про інші важливі внески (табл. 2).

Українська молодь переконана, що волонтери відіграють ключову роль у наблизенні перемоги України в російсько-українській війні. Це також корелюється з тим, що орієнтовно 70 % опитаних зазначили, що волонтерство є обов'язком кожного свідомого громадянина.

Відповідно до результатів опитування за методикою "Опитувальник волонтерських функцій" (Клері et al., 1998) найважливішими чинниками при виборі волонтерської діяльності серед опитаної молоді стала функція "розуміння", котра набрала 26,7 балів у середньому за шкалою. Вона

полягає в мотивації волонтера вивчати щось нове, здобувати непересічний досвід, покращенні самооцінки, подивитись на речі з іншого боку, більше дізнатись про справу, котрою займаються, а також розширити власний кругозір та навчитись працювати з різними людьми.

**Долучення до волонтерства респондентів (найдорожчий внесок)**

**Таблиця 2**

Відповідь	Кількість	Відсоток
<b>Найдорожчий внесок у волонтерство</b>		
Час	37	38,90 %
Навички	30	31,60 %
Лідерство	15	15,80 %
Фінанси	5	5,30 %
Ресурси	3	3,20 %
Інше	5	5,20 %

Друга за важливістю є "ціннісна" функція вибору волонтерської діяльності – 25 балів. Вона полягає в тому,

що волонтерство є певною цінністю, моральним обов'язком, чимось, що йде з найальтруїстичніших поривань та намірів. Такі люди частіше турбуються за тих, кому пощастило менше від них, вони вважають, що допомагати іншим – це важливо. Такі волонтери частіше обирають соціальні проекти, пов'язані з роботою з людьми у складних життєвих обставинах, волонтерство для військових, робота з тваринами тощо. Трійку лідерів закриває функція "вдосконалення", котра набрала в сумі 24,21 бали за шкалою середніх значень. Функції "кар'єра", "соціальне" та "захист" набрали 22,2, 19,63 та 17,6 балів, відповідно.

Відповідно результатів дослідження, можна виділити рекомендації для окремих інституційних одиниць, які можуть сприяти розвитку управлінським та стратегічним процесам у сфері волонтерства. Вважаємо, що завдяки запропонованим рекомендаціям, різні інституції можуть покращити свою діяльність у сфері роботи з волонтерами. Розуміння мотивації студентської молоді допоможе їм більш якісно організувати волонтерські проекти та розвивати волонтерський рух в Україні та поза його межами, докладаючи власний досвід у цю царину.

#### Рекомендуємо:

**Закладам вищої освіти:** звернути увагу на важливість включення молоді до волонтерської діяльності як складової формування відповідальної та стійкої громадянської позиції; створити відповідну інфраструктуру та можливості для волонтерської молоді; встановлювати міжорганізаційні зв'язки з місцевими та національними волонтерськими організаціями, які спеціалізуються на соціономічних проектах та професійному навчання волонтерів; розробляти волонтерські програми, які враховуватимуть інтереси та особистісні цілі молоді, які навчаються на спеціальностях соціономічного спрямування, а також їх мотивацію до включення в діяльність; розробляти стратегію інформування та просування волонтерських можливостей серед молоді.

**Центрам соціальних служб:** розробляти стратегії інформування про волонтерські можливості у Центрах соціальних служб із залученням студентської молоді; проводити інформаційні зустрічі та презентації для молоді із зазначенням мети та значущості волонтерської діяльності; організувати та проводити тренінги та семінари для молоді, що бажають стати волонтерами. Навчання має містити інформацію про соціальні проблеми, комунікаційні навички, етику та засади роботи з вразливими групами; встановлювати співпрацю з місцевими закладами вищої освіти, коледжами та школами, які мають спеціалізацію в соціальних науках та/або соціальній роботі; доречними може бути система визнання та нагород.

**Молодіжним центрам:** розробляти волонтерські проекти, спрямовані на вподобання молоді, їхні інтереси та потреби з можливістю використання технологій, громадських кампаній або медіа, що привернуть увагу молоді; встановлювати партнерські відносини з молодіжними організаціями, студентськими асоціаціями та іншими молодіжними групами; розробляти тренінгові програми, спрямовані на навички комунікації, лідерства, організації подій, співпраці в команді та професійний розвиток; залучати молодь до планування та прийняття рішень (проводити зустрічі, фокус-групи або опитування задля визначення потреб, інтересів та можливих пропозицій); надавати можливість для особистісного розвитку у волонтерській ініціативі; створювати можливості для соціального впливу волонтерів серед студентської молоді.

**Недержавним та громадським організаціям:** створювати різноманітні можливості, включаючи короткострокові та довгострокові проекти, спеціалізовані

завдання або можливість брати участь у різних галузях діяльності організації; використовувати онлайн-шляхи комунікації; надавати підтримку та наставництво молоді, котра долучається до волонтерської діяльності (призначення відповідальних кураторів або менторів, котрі будуть підтримувати волонтерів у їхній роботі, надавати необхідну інформацію та допомогу); регулярно проводити волонтерські заходи та акції.

#### Дискусія і висновки

Дослідження дає уявлення не тільки про те, які є мотиваційні чинники залучення молоді до волонтерської діяльності, але й дає нам зрозуміти загальний контекст виховання та оточення наших молодих громадських діячів. Молодь зараз стоїть на межі вибору перспектив, змін та інновацій, тож підтримка їх у окремих напрямках є важливим рушієм до розвитку української держави. Волонтерство в сучасному контексті варто розглядати з погляду кваліфікованості та долученості до професійного розвитку, що й розмежує волонтерську діяльність від благодійності, зміст якої зазвичай полягає в безкорисливості, доброчесності щодо власних амбіцій допомагати іншим, не більше. А отже, вважаємо, що необхідно приділяти велику увагу питанню законодавчого регулювання волонтерської діяльності, чіткого розмежування понять "благодійність", "волонтерство" та "соціальна робота". Адже, якщо спростити, то за своєю суттю всі ці три поняття мають на меті допомогу окремій людині чи групі осіб, але інструменти, техніки та форми втілення цієї допомоги та її рівень суттєво різняться.

**Перспективи дослідження.** Результати дослідження можуть бути використаними в лонгitudinalних дослідженнях, у процесі розробки волонтерських програм та бути корисними для майбутніх досліджень у сфері мотивації волонтерської діяльності серед студентської молоді, зокрема, вплив закладів освіти на формування активної громадянської позиції через залучення студентської молоді до волонтерської діяльності; роль волонтерів студентського віку у відбудові та відновленні України; політичне волонтерство в українських реаліях.

**Внесок авторів:** Лариса Полівко – концептуалізація, методологія дослідження, огляд літератури; Данило Щоголь – збір, обробка та аналіз емпіричних даних дослідження.

#### Список використаних джерел

- Всеукраїнське соціологічне дослідження. (2023). *Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє*. Клуб Добродіїв. <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf>
- Верховна рада України. (2011). *Про волонтерську діяльність*. (Закон України № 3236-VI від 31.03.2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>
- Верховна рада України. (2021). *Про основні засади молодіжної політики*. (Закон України від 31.03.2023 № 1414-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>
- Голос майбутнього України. (2023). Schüler Helfen Leben. [https://assets.make.org/consultations/make\\_org\\_ukraines\\_future\\_voices\\_20230326\\_ua.pdf](https://assets.make.org/consultations/make_org_ukraines_future_voices_20230326_ua.pdf)
- Громадський простір. (2022). *Майбутнє молодіжного волонтерства в Україні: що мотивує, створює бар'єри та як популяризувати волонтерство?* <https://www.prostir.ua/?news=maybutnje-molodizhnoho-volonterstva-ukrajini-scho-motyvuje-stvoryuje-barjery-ta-yak-populyaryzuvaty-volonterstvo>
- Лях, Т.Л. (2009). *Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп* [Дис. канд. пед. наук., Луганський національний університет імені Тараса Шевченка].
- Лях, Т. (2010). Підходи до класифікації волонтерських груп. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 3, 56–59.
- Медюк, Л. (2014). Організація волонтерської роботи студентів. *Social Work and Education*, 1(1), 88–94. <http://journals.urau.ua/swe/article/view/67778>
- Онїщенко, О. (2021). Лексема "волонтер": структура значення за лексикографічними джерелами. *Наукове видання "Філологічні студії"*, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 12, 39–41. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/32890>

Реанімаційний пакет реформ. (2020). *Молодь помолодшає?* <https://rpr.org.ua/news/molod-pomolodshaie/>

Charities Aid Foundation. (2023). <https://www.cafonline.org/about-us/publications/2010-publications/world-giving-index>

Clary, E. (1992). Volunteers' motivations: a functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. *Nonprofit Manag Leadersh*, 2, 333–350.

Kotelevets, A. (2022). Social activity of youth during russian-ukrainian war. *Social Work and Education*, 9(1), 51–61.

Nahorna, D. (2022). Technologies of recruitment youth in volunteering in Ukraine. *Social Work and Education*, 9(3), 340–357.

Popova, A. (2016). Peculiarities of the organization of volunteer activities as a mechanism for the implementation of swedish social policy in the context of migrant protection. *Social Work and Education*, 3(1), 41–45.

#### References

All-Ukrainian sociological research. (2023). *Adolescents and their life during the war: attitudes, values, future*. Dobrodiy Club [in Ukrainian]. <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf>

Charities Aid Foundation. (2023). <https://www.cafonline.org/about-us/publications/2010-publications/world-giving-index>

Kotelevets, A. (2022). Social activity of youth during russian-ukrainian war. *Social Work and Education*, 9(1), 51–61.

Clary, E. (1992). Volunteers' motivations: a functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. *Nonprofit Manag Leadersh*, 2, 333–350.

Liakh, T.L. (2009). *Social and pedagogical activity of student volunteer groups*. [Candidate's thesis, Luhansk National University named after Taras Shevchenko] [in Ukrainian].

Liakh, T. (2010). Approaches to the classification of volunteer groups. *Social work in Ukraine: theory and practice*, 3, 56–59 [in Ukrainian].

Mediukh, L. (2014). Organization of student volunteer work. *Social Work and Education*, 1(1), 88–94 [in Ukrainian]. <http://journals.urau.ua/swe/article/view/67778>

Nahorna, D. (2022). Technologies of recruitment youth in volunteering in Ukraine. *Social Work and Education*, 9(3), 340–357.

Onishchenko, O. (2021). Lexeme "volunteer": structure of meaning according to lexicographical sources. *Scientific publication "Philological studies"*, Odesa National University named after I.I. Mechnikov, 12, 39–41 [in Ukrainian]. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/handle/123456789/32890>

Popova, A. (2016). Peculiarities of the organization of volunteer activities as a mechanism for the implementation of swedish social policy in the context of migrant protection. *Social Work and Education*, 3(1), 41–45.

Public space. (2022). *The future of youth volunteering in Ukraine: what motivates, creates barriers and how to popularize volunteering?* [in Ukrainian]. <https://www.prostir.ua/?news=majbutnje-molodizhnoho-volonterstva-v-ukrajini-scho-motyvuje-stvoryuje-barjery-ta-yak-populyaryzuvaty-volonterstvo>

Reanimation package of reforms. (2020). *Is the youth getting younger?* [in Ukrainian]. <https://rpr.org.ua/news/molod-pomolodshaie/>

Vainola, R.Kh., Kapska, A.Y., Komarova, N.M. (1999). *Voluntary movement in Ukraine: development trends*. Akadempres [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2011). *On volunteering* (Law of Ukraine №3236–VI dated 31.03.2023) [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2021). *About the main principles of youth policy* (Law of Ukraine №1414–IX dated 31.03.2023) [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>

Voices of the future of Ukraine. (2023). *Schüler Helfen Leben*. [in Ukrainian]. [https://assets.make.org/consultations/make\\_org\\_ukraines\\_future\\_voices\\_20230326\\_ua.pdf](https://assets.make.org/consultations/make_org_ukraines_future_voices_20230326_ua.pdf)

Отримано редакцією журналу / Received: 16.09.23

Прорецензовано / Revised: 16.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Larysa POLIVKO, PhD (Psychol.), Assoc. Prof.

ORCID ID: 0000-0002-9102-2779

e-mail: larisapolivko@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Danylo SHCHOHOL, Student

ORCID ID: 0009-0002-5489-9050

e-mail: daniilshchokol@gmail.com

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## MOTIVATION OF ENGAGEMENT OF STUDENT YOUTH OF UKRAINE IN VOLUNTEER ACTIVITIES

**Background.** *The youth volunteer movement in Ukraine is a powerful and rapidly developing phenomenon. We can trace the surge in the development of this movement in the period from the full-scale invasion of Russia and the territory of Ukraine in February 2022, where ordinary volunteer assistance began to acquire signs of professionalism, a tried-and-tested mechanism and the selection of people to involve them in volunteer activities. Thus, from 2022 to 2023, new organizations are created, special centers are opened, relevant legislation is developed, and whole communities are organized to develop such a movement. A significant drawback in such an intensive surge is attracting suitable volunteers for professional activities.*

**Methods.** *Theoretical and methodological analysis, questionnaires*

**Results.** *Undoubted contribution in this direction can be called the efforts of every Ukrainian, who exert their maximum strength to support the Ukrainian army and the civilian population and protect children. However, when it comes to qualification in volunteer activities, it would be appropriate to consider it broadly to find possible options for involving young people in volunteer initiatives. In this context, it is essential to understand what needs to be done to work effectively with the volunteer community, particularly the youth, who potentially make up a more significant percentage of volunteers in today's conditions.*

**Conclusions.** *The article notes that Ukrainian youth see their future in Ukraine and are ready to participate in its creation today actively. Its support, creation of appropriate conditions, and development of programs/projects specifically for youth should become a vital issue of the state's social policy. Therefore, developing volunteer initiatives and supporting young people in this direction is an urgent issue today. Accordingly, the involvement of more young people in the volunteer movement will contribute to the development of social work because volunteering is one of its directions which helps overcome difficulties for clients of social work.*

**Keywords:** *volunteering, volunteer movement, youth, motivation, social work.*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 37.01/09

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/5>

Лариса ТИМЧУК, д-р пед. наук, проф.  
ORCID ID: 0000-0003-4678-2362  
e-mail: lucky.clio2017@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬО-ТЕРАПЕВТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

**Вступ.** Унаслідок повномасштабної війни в Україні гостро постало питання надання ефективної практичної допомоги сім'ям військовослужбовців, що повернулися з війни, представниками психолого-педагогічної служби в системі освіти.

**Методи.** У дослідженні застосовано контент-аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, аналіз, синтез, метод наукового трансферу теорії в практику, етнографія.

**Результати.** Провідна ідея статті зосереджена на терапевтичному впливі цифрових наративів на особистість і реалізації цифрових наративних проєктів у роботі соціальних педагогів.

**Висновки.** Охарактеризовано потенціал цифрових наративів як методу дослідження та навчання. Представлені проєкти цифрових наративів можуть бути використані у процесі надання психолого-педагогічної підтримки сім'ям військовослужбовців, що повернулися з війни.

**Ключові слова:** психолого-педагогічна підтримка, соціальний педагог, сім'ї військовослужбовців, цифровий наратив, цифровий наративний проєкт.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Широкомасштабна війна в Україні кидає багато викликів усім громадянам країни незалежно від того, де вони проживають і до якої сфери життя належить їхня діяльність. Наші співвітчизники зіштовхнулися з такими кризовими подіями, які складно навіть уявити, важко передбачати та ще жакливіше проживати. Багато людей втратили рідних, житло, роз'єднані з близькими, вимушено залишили власні домівки, живуть під постійними обстрілами, переживають жахи тимчасової окупації. Порушилась одна з базових потреб особистості – потреба в безпеці. Переживаючи біль, тривогу, втому, виснаження, люди зазнають тривалого стресу, що руйнує життя й здоров'я кожного.

В аналітичних матеріалах МОН України зазначається: "За таких умов істотно зростає роль представників психологічної служби в системі освіти, яка спрямована на забезпечення своєчасного і систематичного вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їхньої поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей; сприяння створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки усім учасникам освітнього процесу" (Психологи поруч з підлітками ..., 2023).

Масштабність і складність, поставлених війною викликів перед освітньою спільнотою держави, серед яких значне зростання чисельності учасників освітнього процесу, які отримали психологічні травми різного ступеня, дефіцит практичних психологів, соціальних педагогів, недостатня підготовленість педагогічних працівників до надання дієвої підтримки та допомоги, формують запит на підвищення рівня якості професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів. Зараз необхідні фахівці, які володіють не тільки необхідними знаннями і сформованими базовими компетентностями людини XXI ст., але і професійно вмотивовані спеціалісти, що готові проводити свою діяльність та надавати кваліфіковану психолого-педагогічну підтримку та допомогу в нестандартних (кризових, екстремальних) умовах, уміють створювати позитивний простір взаємодії, надавати емоційну підтримку, володіти стратегіями гармонізації та

самовідновлення. Водночас актуалізується питання підвищення професійної компетентності соціальних педагогів у напрямі використання сучасних цифрових технологій у процесі надання психолого-педагогічної підтримки. У цьому аспекті особливої значущості набули питання використання соціальними педагогами в практичній діяльності потужного потенціалу цифрових наративів. Створені в результаті конвергенції мистецтва, освітньо-терапевтичних практик і сучасних цифрових технологій, вони допомагають розвинути саморефлексію, знизити емоційну напругу, гармонізувати стан, виявити й розкрити внутрішні проблеми людини. Проєкування та вмиле застосування цифрових наративів сприяє розвитку когнітивних, комунікативних, креативних умінь, сприяє відновленню психоемоційного стану, розкриттю духовно-творчого потенціалу в усіх учасників соціально-педагогічної взаємодії.

**Мета статті** полягає в розкритті освітньо-терапевтичного потенціалу цифрових наративів та наданні практичних рекомендації щодо реалізації цифрових наративних проєктів соціальними педагогами в роботі із сім'ями військовослужбовців, які повернулися з війни.

### Методи

У дослідженні застосовано контент-аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, аналіз, синтез, метод наукового трансферу теорії в практику, етнографія.

### Результати

У воєнному сьогодні перед соціальними педагогами постає широке коло питань щодо подолання наслідків травматичного досвіду війни. Одне з них – підтримка дітей та сімей, у які повернулися батьки з війни. Війна ні до кого не милосердна і травмує всіх: і тих, хто зі зброєю захищає Батьківщину, і тих, хто чекає на них удома. Складність полягає в тому, що з поверненням додому не повертається попереднє життя і не існує механізму, ввімкнувши який можна змінити те, що є, на те, як все було.

Батькам-Воїнам, які повернулися з війни, важко й просто одразу ввійти у мирне, повсякденне життя – життя, яке не вимагає героїзму, але потребує мужності, виваженості та терпіння. Постійні думки, що не полишають – про бойових побратимів, які залишились на війні, що ще триває, про те, що тебе не розуміють близькі люди, спогади про тих, хто відійшов у інші світи, тривога

© Тимчук Лариса, 2023

й біль пережитого ... У сім'ях, де дочекалися рідних, часто буває складно усвідомити, що ще донедавна життєрадісні й відкриті люди стали сумними, суворими, замкненими в собі. Вони можуть не спати вночі, годинами мовчати, не помічаючи того, хто поряд, бути емоційно збудливими й нестриманими, бурхливо реагувати на гучні звуки, чийсь голос чи сміх, несподіваний гуркіт чи, навіть, дотик.

У реаліях нашого життя, ми звикли, що військові – це чоловіки (так і є у більшості випадків), але зараз жінки також перебувають у регулярних підрозділах і несуть бойову службу. До важливої ролі матері вони додали ще й надзвичайно складну роль Захисниці. Разом з бойовим досвідом, вони також отримують поранення, контузії, глибокі психоемоційні травми, переживаючи жахи війни і хвилювання за тих, кого залишили вдома. Американська дослідниця проблем стійкості сімейних відносин Аліша М. Хардман зазначає, що батьківський стрес значною мірою впливає і на дитину. Вчена стверджує, що діти можуть переймати симптоми стресу від батьків або інших близьких людей (52 % дітей – коли обоє батьків мають постстресовий розлад; 39,1 % дітей – коли лише один із батьків має такий розлад) (Як психологічний стан батьків ..., 2022).

Результати досліджень впливу війни на психологічний стан батьків та дітей, що були проведені в серпні 2022 р. дослідницькою компанією "Gradus Research" у партнерстві з ГО "Безбар'єрність" та Міністерством охорони здоров'я України засвідчують, що 75 % усіх дітей (1179 осіб), батьки яких взяли участь в опитуванні, стверджують, що їхні діти демонструють ті чи інші ознаки психотравматизації. Зокрема, швидко та безпричинне коливання настрою від гарного до поганого – спостерігається у 45 % дітей; підвищений рівень тривожності – у 41 % дітей. За даними цього ж дослідження: 29 % дітей мають порушення сну; 10 % страждають від нічних кошмарів; 20 % дітей мають харчові розлади. Травматичні події війни мають свої наслідки на сприйняття світу, комунікацію: 20 % дітей часто згадують та обговорюють пережиті та побачені події; 7 % відтворюють побачене і пережите у формі гри; у 13 % дітей зменшилося або взагалі припинилося бажання спілкуватися з іншими людьми (Як війна змінила життя ..., 2022).

За всіх складнощів, що виникають у стані стресу, батьки можуть стати менш чуйними та уважними до своїх дітей і не завжди можуть вчасно зосередити увагу на тому, що діти найбільш незахищені й надзвичайно чутливі до того, що відбувається в сімейному колі. Це має руйнівний вплив на дитину і може призвести до появи почуття відторгнення, зниження самооцінки, бажання ізоляції. І тому, радісний час повернення батьків з війни, може перетворитися на час непростої випробувань для сім'ї.

Діти також можуть мати підвищений рівень тривожності, агресії, дратівливості, можуть поринати у свої думки, втрачати життєві інтереси, потребувати виняткової уваги до себе. Надмірні емоційні переживання можуть призвести до проблем із психічним та фізичним здоров'ям, змін у поведінці, комунікативній взаємодії з іншими тощо. За таких обставин соціальні педагоги повинні одними з перших надавати соціально-педагогічну підтримку сім'ї, запропонувати батькам і дитині різні можливі варіанти розв'язання проблем, допомогти зрозуміти причини негативних змін та процесів, навчити без стресів, гармонійно взаємодіяти один з одним у родині. Соціально-педагогічну підтримку сім'ї, у якій батьки повернулися з війни, розглядаємо як особливий вид діяльності соціального педагога, який спрямований на

організацію ним превентивних та оперативних соціально-психолого-педагогічних заходів (дій) у попередженні та подоланні дестабілізуючих факторів і ситуацій, що порушують життєдіяльність сім'ї, сприятливий мікроклімат для гармонійного розвитку.

У процесі соціально-педагогічної підтримки таких сімей соціальний педагог по чергово виконує три основні ролі: порадника (інформує про важливість і можливості позитивної взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає дієві поради щодо виховання дітей); консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї; інформує та допомагає у виборі методів виховання, орієнтованих на конкретну ситуацію; пояснює способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї); захисника (захищає права індивіда (сім'ї) у випадках, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності, деградація особистості) (Зверева, 2008).

Важливою складовою соціально-педагогічної підтримки є й надання, у разі потреби, необхідної інформації, визначення орієнтирів щодо отримання підтримки не тільки в родині, а й у відповідних фахівців, державних структурах, організаціях, закладах, фондах. Адже, як слушно зауважує український вчений Н. Чернуха, суть феномена соціально-педагогічної підтримки полягає в об'єднанні зусиль і ресурсів суспільства, соціальних інституцій та особистості у процесі надання допомоги щодо життєвого самовизначення і реалізації, захисту від несприятливих чинників зовнішнього середовища та вирішенні соціально-педагогічних проблем у різних життєвих ситуаціях (Чернуха, 2012).

**Аналіз досліджень та публікацій.** У зв'язку з повномасштабною війною одним зі стратегічних загальнонаціональних пріоритетів державної сімейної політики України має стати соціально-педагогічна підтримка сімей військовослужбовців, у яких батьки були учасниками бойових дій, оскільки від вирішення більшості проблем, що в них виникають, залежить не тільки благополуччя самих сімей, а й результативність соціальних, економічних, політичних, військових реформ повоєнного демократичного відродження держави.

Слід зазначити, що проблема вивчення особливостей сімей військовослужбовців, зміцнення їхньої життєстійкості, надання допомоги, захист прав та інтересів не залишаються поза увагою науковців. Зокрема, вивченню особливостей життєдіяльності сімей військовослужбовців були присвячені роботи А. Капської; психологічні аспекти становлення молодих сімей майбутніх військовослужбовців висвітлені в працях Г. Кошонько (Капська, Мірошніченко, & Трухін, 2003; Кошонько, 2005). Результати дослідження впливу позитивної спрямованості сімейних взаємин на процес життєдіяльності сімей військовослужбовців висвітлені в роботах Н. Олексюк (Олексюк, 2009). Вчені одностайні в тому, що сім'я військовослужбовця – це особливий об'єкт роботи соціального педагога, якому в сучасних реаліях має відводитися належна увага та надаватись необхідна підтримка. У надскладні часи війни спеціалісти, на яких покладається виконання цього напрямку роботи, повинні достатньою мірою бути обізнаними зі специфікою взаємодії з такою категорією сімей, знати їхні особливості, володіти технологіями розв'язання життєвих проблем, бути в змозі забезпечити належний рівень надання їм психолого-педагогічної підтримки.

Важливо зазначити, що в цих непростих умовах всі свідомі вітчизняні науковці, практичні психологи, педагоги, медики, представники державних інституцій і громадських організацій докладають чималих зусиль для надання психологічної допомоги та підтримки в умовах війни: реалізують проекти, розробляють і поширюють у мережі навчально-методичні матеріали, створюють контактні групи підтримки в мережі, записують відео, проводять вебінари, консультативні та навчальні онлайн зустрічі тощо. Зокрема, в аспекті отримання фахової допомоги заслуговує на увагу діючий проект "Поруч", що був спільно розроблений МОН України, Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії. За допомогою проекту організовано групи підтримки для дітей, батьків, вчителів, які потребують психолого-педагогічної підтримки, спілкування та отримання фахових порад щодо подолання стресів, гармонізації психоемоційного стану, вироблення життєвих орієнтирів в умовах війни (Психологи поруч з підлітками ..., 2023)

Важливим у розв'язанні проблем дітей, чий батьки повернулися з війни, є і використання потужного потенціалу сучасних цифрових технологій, що зайняли чільне місце в нашому повсякденному житті. Сучасний технологічний розвиток, постійне оновлення існуючих та поява нових цифрових програмних додатків, гаджетів, майже, безальтернативне їх використання в комунікації молоддю, посилюють важливість їхнього застосування соціальними педагогами у професійній діяльності. Конвергентне та вміле використання новітніх цифрових технологій з існуючими методами в педагогіці та психології може суттєво допомогти людям у подоланні руйнівних наслідків пережитого травматичного досвіду війни. У цьому контексті особливої ваги набуває створення і використання в освітніх педагогічних практиках цифрових наративів – рефлексивних оповідей, які створюються за допомогою використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Цифровий наратив (від англ. *digital narrative*) – це відносно нова категорія, що виникла для опису використання людьми цифрових технологій з метою розповіді історій різної тематики. Традиційне конструювання наративів у цифровій формі побудоване на засадах усної традиції наративу (з давніх давен виникло усне слово, потім писемне і друковане; були відкриті нові засоби передачі інформації: фото, радіо, телебачення; з появою інтернету люди отримали можливість без обмежень обмінюватися власною інформацією, своїми історіями). Останні досягнення органічно додають до попередніх знань нове розуміння, що таке "наратив" і як його можна розповідати (презентувати) за допомогою нових технологій передачі інформації.

Цифрові наративи можна трактувати як сучасне поширення стародавнього мистецтва наративу, у мультимедійному просторі якого поєднуються текст, звук, рухомі та нерухомі зображення, музика, відео, анімація тощо. Метою створення цифрових наративів є: розвиток творчості, рефлексії, пошук життєвих смислів, уміння аналізувати власний досвід, висловлювати власну точку зору, співпрацювати з іншими, взаємодіяти в глобальному середовищі тощо.

Створення і використання цифрових наративів є практикою поєднання когнітивного, духовно-мистецького та технологічного компонентів структури освітнього процесу, що поширилася в міжнародному освітньому просторі і стала тенденцією особистісного самовираження в умовах глобалізованого буття. Свідченням тому, є

наукові дослідження українських та зарубіжних учених, а саме: Дж. Ламберт та М. Лещенко розробляли методологію впровадження цифрових наративів у освітню сферу; Ю. Лавриш, Л. Тимчук, О. Семенов досліджували використання цифрових наративів у професійній підготовці фахівців педагогічних та технічних спеціальностей; Дж. Гордон, К. Маккензі, К. Райс, М. Феррарі займаються дослідженням трансформації травматичного досвіду та використання терапевтичного потенціалу цифрових наративів (Ferrari, Rice, & McKenzie, 2015; Gordon, 2019; Lambert, 2007; Lavrysh, Leshchenko, & Tymchuk, 2023; Лещенко, 2008; Семиног, 2017).

Потенціал використання цифрових наративів як методу дослідження та навчання не можна недооцінювати в аспекті актуалізації потреби збереження психічного здоров'я людини, створення і поширення програм терапевтичної допомоги орієнтованих на його емоційне та фізичне відновлення. У процесі створення, обговорення та презентації цифрових наративів відбувається саморефлексія й усвідомлення, що є потужними чинниками, які можуть покращити здоров'я людини, що страждає від психоемоційної травми, спричиненої тією чи іншою подією.

Для соціальних педагогів, що хочуть допомогти дітям подолати стрес, знизити рівень його руйнівного впливу, трансформувати травматичний досвід, створення й презентація цифрових наративів стає новим засобом надання професійної допомоги. Їхнє використання сприяє дослідженню способів, за допомогою яких люди переживають, осмислюють і впорядковують свої негативні спогади, пережиті страшні події, болісні життєві історії, набутий травматичний досвід. Цифрові наративи – це ще й метод наративної терапії, яка застосовує особистісно значимий лінгвістичний концепт, створений у цифровому форматі для ліквідації накопичених негативних емоцій та переживань.

Використання наративів з терапевтичною метою спрямоване на навчання людини створювати в цифровому форматі історії, що вносять благодію зміни в її життя шляхом інтерпретації та конструювання більш позитивного індивідуального досвіду. Створення цифрових наративів дає можливість кожному висловити свої думки, почуття, переживання в найбільш прийнятний для них спосіб – словами, образами, мелодіями, кольорами, особливим дизайном. Це дозволяє людині, яка пережила травматичний досвід, у процесі створення цифрового наративу поступово позбуватися руйнівних наслідків травми, вивільняти внутрішній біль, болісні спогади, страх, смуток, розпач. Використання цифрових наративів у наданні психолого-педагогічної підтримки та допомоги навчають переосмисленню людиною досвіду не тільки в контексті "Що сталося зі мною?", але і "Чому може навчити моя історія інших?".

Кожна людина унікальна, тому і кожен цифровий наратив – це унікальна особиста історія про те, що цікавить, захоплює, обурює чи хвилює. Він може бути найрізноманітнішої тематики. Основним моментом при цьому є можливість висловитися, поділитися своїми думками, зацікавити, викликати інтерес, подати свою історію як письменник, сценарист, режисер, наратор. Представивши цифровий наратив, важливо почути рефлексії інших, відчуті різноманіття думок інших на висвітлену проблему.

Терапевтичний вплив цифрового наративу виявляється в процесі його створення, коли людина зосереджує увагу на створенні сюжету, звільняючись від емоційно насичених думок, переживань, спогадів. У процесі, колективної роботи по обговоренню створеного

контенту цифрового нарративу, людина усвідомлює, наскільки ця тема є важливою для інших, відчуває підтримку й розуміння особистої позиції щодо її трактування. Спілкування з іншими розкриває через досліджувану тему множинність індивідуального досвіду, подібності й відмінності в його трактуванні, що, у свою чергу, розвиває перспективу нового, іншого бачення для створення власної історії.

Водночас знайомство із цифровими нарративами інших людей дає нам розуміння й осмислення того, що в різноманітності досвіду виявляються універсальні категорії буття. Використання цифрових нарративів дає можливість виявити через створений контент цінності, бажання, приховані мрії, внутрішні ресурси людини. У ньому контекстуалізуються не тільки пережиті події, ситуації, отриманий досвід, але й те, як людину сприймають у сім'ї, колективі, соціальному оточенні, що вона відчуває і переживає.

Під час презентування цифрових нарративів увага здебільшого зосереджується на емоційно-почуттєвій сфері, а також робиться акцент на дії, реакції на ситуації, на проблеми, які визначає (визнає) і про які говорить сам оповідач. З таким підходом людина відчуває свою відповідальність, оскільки сама є творцем своєї історії, представленої у формі цифрового нарративу. Це не нав'язує чужого бачення, а дає можливість виділити саме ту проблему, яка є для людини основною, дозволяє зафіксувати динаміку психоемоційного стану в процесі створення цифрового нарративу, поділитися ним з іншими й отримати їхню рефлексію.

До ефективних засобів психотерапевтичної допомоги, належать різні за тематикою цифрові нарративи, що сприяють покращенню психоемоційного стану дитини в сім'ї, налагодженню в ній конструктивної підтримки, взаємодії та комунікації. Зосередимо увагу на деяких з них, які соціальний педагог може використовувати сам та рекомендувати батькам. Зокрема, цифровий нарратив "Календар сімейних подій" може бути створений для налагодження взаємодії в сім'ї після повернення одного з батьків із зони бойових дій. Метою такого нарративу є створення позитивної атмосфери спілкування в сімейному колі, гармонізації внутрішньосімейних стосунків, повернення в них теплоти, взаєморозуміння та підтримки. Цей цифровий нарратив може бути створений за допомогою простої у використанні програми PowerPoint, що є застосунком для створення й відтворення презентацій, можна також послуговуватися й іншими цифровими програмними забезпеченнями.

Розпочати роботу необхідно з визначення важливих для сім'ї справ, пам'ятних дат, бажаних подій тощо. У застосунку створити 12 слайдів, що будуть символізувати 12 місяців року (можна творчо підійти до їхнього оформлення: використання образів, колористика відповідно пори року, особливий дизайн). На кожному з них позначають важливі для сім'ї події: свята, дні народження, заплановані події (відвідування родичів, музеїв, театрів, виставок; похід, відпустка, поїздка, риболовля тощо). Поряд з подіями можна розмістити символічні позначки, що відповідатимуть сімейним подіям: святковий торт, рюкзак, валізу, намет, фото чи зображення, які в родинному колі асоціюються з передбачуваними подіями. Окрім того, важливо зняти відео про цікаві епізоди підготовки в родині цієї події. Про те, як запланована подія відбувалась, важливо створити відеонаратив, який можна зберігати в сімейному цифровому архіві, поділитися ним з близькими, переглядати, згадуючи позитивні, щасливі миті пережитого. У процесі створення такого цифрового

нарративу важливо, щоб усі члени родини взяли в ньому участь, створили сценарій передбачуваної події, розподілили ролі та роботу, яку необхідно виконати кожному для його успішної реалізації.

Повернення батьків з війни у сім'ї з нетерпінням очікують, і в кожній із них воно відбувається по-різному, і завжди потрібен час, щоб відновити звичне життя, звикнути, що воно вже проходить по-іншому. Соціальним педагогом важливо підтримати такі сім'ї, допомогти дитині пристосуватися до нових умов, що виникають у родині. Діти, батьки яких повернулися з війни, потребують більше часу й уваги з боку дорослих, їм необхідно мати можливість щиро і довірливо спілкуватися, висловлювати свої переживання чи сумніви, обговорювати почуття. Батьки повинні зрозуміти, що в цей час, як ніколи, важливо проводити час разом: виконувати якусь спільну роботу, відпочивати, грати, читати, дивитися кіно, складати спільні плани на майбутнє. Налагоджуючи таку взаємодію, ми надаємо дитині відчуття захищеності, значущості, впевненості у власних силах. Створюємо простір, де вона відчуває підтримку, довіру та любов.

Для налагодження позитивної, гармонійної сімейної атмосфери, яка б сприяла швидшому відновленню та адаптації до нових умов усіх членів родини, соціальні педагоги можуть порекомендувати батькам і дітям створити цифровий архів родини, у якому будуть не тільки сімейні фотографії, а й невеличкі відео із життя родини. Як відомо, діти розвиваються і навчаються граючи. Дітей цифрового покоління може зацікавити реалізація проекту "Сімейний архів".

Дітям пропонується стати очільниками цифрового проекту. Кожен член сім'ї стає учасником проекту і може виконувати в ньому різні ролі: сценариста, режисера, репортера, фотографа, редактора, комп'ютерного техника, цифрового інструктора, архіваріуса, бібліотекаря та ін. За бажанням, кожен із учасників проекту може себе випробувати в різних ролях. У процесі реалізації проекту необхідно створити позитивну атмосферу взаєморозуміння, взаємодопомоги та підтримки, у якій кожен розуміє важливість успіху спільної справи.

Реалізація такого проекту повертає до родинних коренів, родоводу сім'ї, відроджує "духовно-генетичну" пам'ять родини, актуалізує увагу до сімейних традицій, історій та життєвих переказів про її предківників, сприяє налагодженню взаєморозуміння між різними поколіннями в сім'ї. Створюючи такий архів, члени родини краще пізнають один одного, дізнаються, що для кожного з них в житті є важливим та ціннісним, що приносить радість, а що засмучує і викликає несприйняття. Матеріали такого архіву (сімейні нарративи, фото, відео) дозволять познайомитися з представниками родини і тим, хто в майбутньому стане продовжувачами цього роду.

Учасникам проекту можна запропонувати різноплановий ігровий контент, що дозволить створити цифрові матеріали для сімейного архіву. Діти можуть створити відео "Я люблю...", у яких взяти різні за тематикою інтерв'ю у батьків, братів та сестер, бабусь та дідусів (про те, що вони люблять: книжки, пісні, музичні гурти, фільми, страви, хоббі); "Життєві історії" (про цікаві історії, які трапились з ними у житті, про цікавих людей, яких вони зустріли у своєму житті; про сенс життя, про те, що вони вважають ціннісним у ньому тощо).

Працюючи над проектом "Сімейний архів" можна всією сім'єю розробити цифровий нарратив "Сімейний щит". Щит завжди використовувався для захисту, а створений всією сім'єю щит у цифровому форматі може стати її символічним сімейним оберегом. Щит може

представляти символи і традиції сім'ї. Технології його створення можуть бути різні. Потрібно обговорити, як він буде виглядати, що символічне й ціннісне для сім'ї потрібно відобразити в його контурі, спробувати разом намалювати його. Варіанти для реалізації можуть бути різні. Наведемо один із таких, який може бути представлено таким чином: тло щита можна розділити на сегменти, заповнити які можна відповівши на запитання: "Які сімейні традиції нас об'єднують?", "Що ми робимо разом найкраще?", "Які сильні якості має кожен із нас?", "Чим наша сім'я може допомогти іншим?". Відповіді на кожне із цих запитань можна представити у вигляді колажу з картинок, символічних зображень чи фотографій. А потім розмістити картинку чи фотоколаж у тематичні сегменти, розділивши щит на чотири частини.

Створений щит у цифровому форматі може бути роздрукований і представлений у вигляді плаката, який розмістити на видноті, у місці, де збирається вся сім'я разом. Його можна помістити у фоторамку на столі чи стіні, можна зробити заставкою свого гаджета. І в будь-який час, у моменти труднощів чи життєвих випробувань, а також у щасливі моменти й радісні хвили звертатися до місця вашої сили – Сімейного щита.

Для нормального розвитку і функціонування психіки дитини потрібна стабільність, ясність, почуття безпеки. Всесвітньовідомий американський психіатр Дж. Гордон, професор Гарвардського університету, спираючись на численні дослідження, зазначає: "Травма може викликати епігенетичні зміни – модифікації у структурі наших хромосом, які впливають на те, як функціонують наші гени, і можуть зробити нас менш стійкими, більш вразливими. Ці епігенетичні зміни можуть передаватися дітям і онукам, роблячи їх, як і нас, менш здатними боротися зі стресом і запобігати хворобам" (Gordon, 2019, с. 38).

Травма війни приносить у життя дитини масу страшних подій, переживань, раптових змін, що повністю змінюють реальність, у якій вона жила. Навіть дорослі часто почувуються абсолютно беззахисними в таких життєвих реаліях. Дітям такий світ стає ворожим, а майбутнє може здаватися страшним або безнадійним. Перебуваючи у стані постійної тривожності, діти чекають наступних страшних випробувань долі і перестають вірити, що в їхньому майбутньому буде щось добре. Тому увага з боку дорослих, батьківська любов – це те, що мають отримувати діти попри все. Спілкування, вислуховування й обговорення їхніх потреб, пояснення того, що відбувається, підтримка, безпека і довіра мають стати домінантами в сімейних стосунках. Допомогти в цьому можуть спільні справи, приміром розробка цифрового нарративу "Наші мрії". У процес його створення можуть бути залучені всі члени сім'ї. Спільно створюється карта сімейних мрій, де кожен за допомогою цифрових додатків візуалізує те, про що мріє. Омріяний образ можна намалювати, створити колаж із картинок чи фотографій, записати своє відео чи змонтувати відео із фрагментів фільмів, анімації.

Крім того, кожен може створити свій путівник до реалізації мрії, у якому визначити свою власну траєкторію, свій маршрут руху до неї. В особистому путівнику, детально визначити, що вже маємо, а чого ще потрібно навчитися, що зробити, щоб мрія не залишилася просто бажанням, а втілилася в життя. Такий цифровий нарратив може бути представлений як збірка нарративних історій про втілення мрій найближчих членів родини, з якими можна записати інтерв'ю. Цікаво було б дізнатися про що мріяли найрідніші люди в дитинстві, чи були їхні мрії конкретними, чи стосувалися чогось матеріального, чи

духовного, які їхні мрії здійснилися, що допомагає втіленню мрії, чи можна вигадати універсальний рецепт реалізації мрії в житті тощо. Можна створити карту спільних сімейних мрій, досягнення яких приносить усім радість.

Процес створення такого цифрового нарративу згуртовує, у спільній діяльності дитина відчуває підтримку й увагу до себе, більше дізнається про життєвий досвід близьких, проектує щасливе, позитивне майбутнє. Тематика цифрових нарративів сімейного архіву може бути надзвичайно різноманітною, але, надаючи допомогу дітям, що постраждали внаслідок війни, важливо зосереджувати більше уваги на позитивних моментах та життєвих перспективах ("Яке заняття робить тебе щасливим?", "Якби я був чарівником, то..." і т. д.).

Використання цифрових нарративів соціальними педагогами має бути спрямоване на поєднання філософських, психолого-педагогічних і мистецько-технологічних знань та умінь одухотворювати педагогіко-терапевтичні освітні практики для надання допомоги дітям, постраждалим внаслідок війни. Важливим аспектом у цій роботі є використання нарративних стратегій створення пізнавально-активного поля позитивного потенціалу та нарративних комунікативних стратегій налагодження гармонійної взаємодії. Освітньо-педагогічний потенціал використання цифрових нарративів має сприяти виявленню високої безкорисливої учительської любові, що увиразнюється в доброзичливому ставленні, емпатії, здатності знаходити конструктивні рішення для розв'язання різних проблемних ситуацій.

#### Дискусія і висновки

Незважаючи на складні освітні реалії воєнного часу, завданнями науковців і педагогів є створення концепцій та реалізація засобів інтеграції гуманістичної й технологічної складових навчального процесу, що визначають шляхи використання цифрових технологій з метою підвищення якості навчання, створення гармонізуючого освітньо-терапевтичного простору взаємодії для всіх його учасників.

Використання цифрових нарративів у процесі підготовки соціальних педагогів сприяє розвитку вмінь надавати психолого-педагогічну допомогу дітям та сім'ям, що постраждали внаслідок війни, застосовуючи потужну освітньо-терапевтичну силу нарративу та цифрових технологій. Їхнє конвергентне поєднання дозволяє розкрити кожному його внутрішні ресурси та можливості, розвинути емпатію, толерантність, творчий потенціал. Ефективне впровадження цифрових нарративів у практичну діяльність соціальних педагогів допоможе в створенні навчально-терапевтичного середовища з позитивною атмосферою спілкування, порозуміння та підтримки. Такий простір взаємодії сприятиме психоемоційному відновленню, подоланню у дітей страхів, фобій, що виникли в результаті пережитих страшних подій, розвитку в них комунікативних умінь та навичок співпраці з дорослими під час реалізації нарративно-цифрових проєктів.

**Перспективи подальших досліджень.** Надалі є необхідність у проведенні досліджень, що будуть сфокусовані на проектуванні цифрових нарративів у процесі підготовки спеціалістів галузі соціальної та корекційної педагогіки, інклюзивної освіти. Сформовані в майбутніх соціальних педагогів уміння сприятимуть реалізації освітньо-терапевтичних функцій цифрових нарративів у професійній діяльності, індивідуалізації педагогічного впливу, наданню психолого-педагогічної підтримки та своєї допомоги, тим, хто її потребує.

## Список використаних джерел

- Як психологічний стан батьків впливає на дитину. (2022, 8 грудня). Служба освітнього омбудсмена України. <https://eo.gov.ua/yak-psykholohichnyy-stan-batkiiv-vplyvaie-na-dytynu/2022/12/08/>
- Капська, А.Й., Мірошниченко, С.А., & Трухін, І.О. (2003). *Молода сім'я: проблеми та умови її становлення*. (А. Й. Капська, Ред.). Державний центр соціальних служб для молоді.
- Кошонько, Г. А. (2005). *Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів* [Автореф. дис. канд. психол. наук., Хмельницький національний університет].
- Лещенко, М. (2008). Наратив у дискурсі педагогічної майстерності. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*, 416–428.
- Олексюк, Н. (2009). Позитивна спрямованість сімейних взаємин як вагомий чинник життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних Сил України. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 4, 249–258.
- Психологи поруч з підлітками під час війни* (2023). Спільний проєкт Міністерства освіти і науки України та UNICEF. <https://poruch.me/>
- Семиног, О. (2017). Цифрові наративи у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 5(2), 207–220.
- Зверева, І. Д. (Ред.). (2008). *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Центр учбової літератури.
- Чернуха, Н.М. (2012). Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 6, 179–182.
- Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році. (2022). Лист Міністерства освіти і науки України № 1/8794-22 від 2 серпня 2022 р. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-diyalnosti-psiologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-v-20222023-navchalnomu-roci>
- Як війна змінила життя українських дітей. (2022, 13 травня). Gradus Research Company. <https://gradus.app/uk/open-reports/iak-zminilosia-zhittia-ukrayinskiikh-ditei-pid-chas-viini/>
- Ferrari, M., Rice, K., & McKenzie, K. (2015). ACE Pathways Project: therapeutic catharsis in digital storytelling. *Psychiatric Services*, 5(66).
- Gordon, J.S. (2019). *The Transformation: Discovering Wholeness and Healing After Trauma*. HarperOne.
- How the war changed the lives of Ukrainian children*. (2022, May 13). Gradus Research Company [in Ukrainian]. <https://gradus.app/uk/open-reports/iak-zminilosia-zhittia-ukrayinskiikh-ditei-pid-chas-viini/>
- How the psychological state of parents affects the child*. (2022, December 8). The official website of the Educational Ombudsman Service of Ukraine [in Ukrainian]. <https://eo.gov.ua/yak-psykholohichnyy-stan-batkiiv-vplyvaie-na-dytynu/2022/12/08/>
- Kapska, A. Y., Miroshnychenko, S. A., & Trukhin, I. O. (2003). *Young family: problems and conditions of its formation* (A.Y. Kapska, Ed.). State Center of Social Services for Youth [in Ukrainian].
- Koshonko, G.A. (2005). *Psychological features of the formation of families of future officers* [Abstract of the dissertation ... PhD (Psychol.), Khmelnytskyi National University] [in Ukrainian].
- Lambert, J. (2007). Digital storytelling: How digital media help preserve cultures. *The Futurist*, 2(41), 25.
- Lavrysh, Y., Leshchenko, M., & Tymchuk, L. (2023). Development of Metacognitive Skills through Digital Narratives in Higher Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07.5028>
- Leshchenko, M. (2008). Narrative in the discourse of pedagogical mastery. *Pedagogical education and adult education: the European dimension*, 416–428 [in Ukrainian].
- Leshchenko, M., Tymchuk, L., & Tokaruk, L. (2020). Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine. *Inclusive education: Unity in diversity*, 254–270.
- Oleksyuk, N. (2009). The positive direction of family relations as an important factor in the life of families of servicemen of the Armed Forces of Ukraine. *Problems of modern psychology: Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk, APN of Ukraine*, 4, 249–258 [in Ukrainian].
- Psychologists are close to teenagers during the war*. (2023). A joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and UNICEF [in Ukrainian]. <https://poruch.me/>
- Regarding the activities of the psychological service in the education system in the 2022/2023 academic year*. (2022). Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/8794-22 from August 2, 2022 [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-diyalnosti-psiologichnoyi-sluzhbi-u-sistemi-osviti-v-20222023-navchalnomu-roci>
- Seminog, O. (2017). Digital narratives in professional training of future teachers of Ukrainian language and literature. *Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects*, 5(2), 207–220 [in Ukrainian].
- Zvereva, I.D. (Ed.). (2008). *Social pedagogy: a small encyclopedia*. Center of educational literature [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 23.11.23  
Прорецензовано / Revised: 04.12.23  
Схвалено до друку / Accepted: 10.12.23

Larysa TYMCHUK, DSc (Ped.), Prof.  
ORCID ID: 0000-0003-4678-2362  
e-mail: lucky.clio2017@gmail.com  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## USING THE EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC POTENTIAL OF DIGITAL NARRATIVES IN THE PRACTICAL WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE

**Background.** As a result of the full-scale war in Ukraine, the issue of providing effective practical help to families by representatives of psychological and pedagogical services in the education system has become acute.

**Methods.** Content analysis of the work of domestic and foreign researchers, analysis, synthesis, method of scientific transfer of theory into practice, ethnography.

**Results.** The leading idea is focused on the therapeutic effect of digital narratives on the individual and the practical implementation of digital narrative projects in the work of social pedagogues. The potential of digital narratives as a method of research and training in the aspect of actualizing the need to preserve a person's mental health, creating and spreading therapeutic care programs focused on his emotional and physical recovery is characterized.

**Conclusions.** The digital narrative projects presented in the article can be used in the process of providing psychological and socio-pedagogical support to the families of servicemen returning from the war.

**Keywords:** digital narrative, digital narrative project, educational and therapeutic potential, psychological and pedagogical assistance, social pedagogy, social and pedagogical support of families of military personnel

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

UDC 364.146

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/6>Dong JIAHANG, PhD Student  
ORCID ID: 0000-0002-9199-3970  
e-mail: [dongjiahang111@gmail.com](mailto:dongjiahang111@gmail.com)

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF INTERNATIONAL STUDENTS: FACTORS AND CONDITIONS FOR ENSURING IT

**Background.** *The article examines the phenomenon of psychological well-being among foreign university students and examines the factors affecting it.*

**Methods.** *The theoretical analysis of sources and generalization.*

**Results.** *Factors of psychological well-being of foreign students during crises (pandemic 19) and conditions for mitigating the negative impact of forced social isolation are analyzed.*

**Conclusions.** *It is assumed that in the situation of forced migration of foreign students and their departure from Ukraine after the start of a full-scale war, the role of social support plays a key role in the psychological well-being of foreign students.*

**Keywords:** *academic engagement, international students, psychological well-being, social networks, social support, university studies.*

### Background

The growing trend of global mobility has led to an increase in the number of international students studying at universities around the world. In particular, statistics show that before the start of the full-scale war, 15 to 20 thousand foreign students came to Ukraine every year, and in early 2023, 51,676 foreign students were studying at Ukrainian universities. However, after 24 February 2022, Ukrainian higher education institutions lost almost 20,000 foreign students who transferred to universities in other countries. 60,000 foreign students continue to study at Ukrainian higher education institutions online. At the same time, experts believe that "the problem of their return to Ukraine will be quite acute, especially in the regions that have suffered significant damage from the Russian military aggression. Their share in the most popular higher education institutions in Kharkiv, Odesa, Zaporizhzhia and Dnipro regions alone is 15 % of all foreign students" (Shevchuk, I., & Shevchuk, A., 2022).

Researchers tend to believe that international students are the most vulnerable social group in terms of psychological well-being and life satisfaction. The assumption is that the level of satisfaction and psychological well-being of international students who studied at Ukrainian universities before the outbreak of full-scale war has undergone significant changes. First of all, we are talking about the peculiarities of the complex process of social adaptation of foreign students to the new socio-cultural environment of the country, with its economic, socio-cultural, psychological, geographical, and climatic factors. This adaptation occurs gradually, is characterised by stages, and is determined by the levels of development of the individual's adaptive mechanisms (Dovgod'ko, 2023). According to studies, foreign students had a positive tendency to adapt to living and studying conditions in Ukraine. Thus, according to the study of A.O. Sheiko, the process of educational socialisation is accompanied by a gradual increase in the level of adaptability of foreign students, those with medium and high levels of adaptability in their senior years demonstrate a positive attitude towards other people, the ability to compromise, openness and "a generally high level of psychological well-being" (Shejko, 2019). Instead, the situation of war in Ukraine, mass migration, transition to online learning, lack of or obstacles to direct communication have disrupted the processes of academic engagement of international students (which has a positive and significant relationship with academic achievement and persistence (Evans, & Tragant, 2020), which is likely to lead to a

decrease in academic motivation, and in general to a critical point of discontinuation.

**Analysis of recent research and publications.** War destroys the established forms of human existence, makes adjustments to the understanding and sense of psychological well-being. According to Ukrainian researcher T. Titarenko, it "destroys basic feelings of safety, security, stability, predictability, provoking tectonic changes in the processes of life, self-realisation, life-creation, which sooner or later are experienced by both direct and indirect participants in traumatic events" (Titarenko, 2018). Over the past two years, Ukrainian researchers in the fields of psychology, sociology, and social work have focused on finding new adaptation strategies to overcome crises of personal and social well-being in war. The focus is on human personal resources, including "the restoration of human interests based on the ability to make an existential choice of good, the ultimate manifestation of which is love, manifested in the ability to sincerely care" (Moskalec', 2022). "strengthening of resilience, the ability to build effective social interaction and find optimal ways of self-development and self-realisation of the individual" (Kondratjuk, 2022); "psychocorrection of the emotional sphere by changing the focus of subpersonalities" (Gruzyns'ka, 2022), etc. Among various others, the factor of participation, meaningful activity, in particular volunteering, which "helps to reduce stress and avoid feelings of loneliness" is highlighted (Chuiko, Shkuro, & Golotenko, 2022, p. 167). The analysed focuses actually represent the components of psychological well-being, and, accordingly, their cultivation is a condition and means of achieving it.

An important issue in this regard is the search for factors to preserve and maintain the psychological well-being of foreign students as a factor of motivation for educational activities, continuing education at Ukrainian universities and interest in obtaining education.

**The purpose** of the article is to reflectively analyse the research on the psychological well-being of international students at university, with further generalisation of the characteristic features and formulation of hypotheses on the identification of factors of psychological well-being of international students in Ukrainian universities.

### Methods

analysis, synthesis and generalisation of published materials on the phenomenon under study, which made it possible to characterise the main factors of psychological well-being of foreign students studying at universities around the world. Predictive analysis – for identifying ways

to study the psychological well-being of foreign students in the conditions of studying at Ukrainian universities.

### Results

The problem of psychological well-being is not new for psychological science. Back in Aristotle's time, the phenomenon of "well-being" was of interest to philosophers, historians, writers, and teachers. Aristotle himself singled out "goods" as physical (health, strength, etc.), external (fame, success, wealth, etc.) and spiritual (sharpness of mind, moral purity, etc.). He also introduced the concept of "higher good" as the highest goal to which all living beings strive, it is what people seek for the fulfillment of themselves, their existence, and the highest happiness. Such a higher good can be love for one's neighbor, rejection of passions and freedom of spirit, or the harmonious development of one's personality. The highest good is self-realization, the desire to realize one's potential. Hence, the understanding that the basis of psychological well-being is self-realization, but the way to achieve it can be different: eudaemonistic (in which a person realizes his own potential in his activity expression), or hedonistic (as subjective well-being associated with the feeling happiness, life satisfaction, etc.). As a construct, psychological well-being was first formulated in the works of C. Riff and consists of six components: self-acceptance, personal growth, positive relationships, ownership of the environment, life purpose and autonomy (Ryff, 1989). As noted by O. Chuiko "The interest in studying this phenomenon is driven by the need to record the state of human existence that, despite material / financial/ political / social advantages or limitations, allows a person to feel happy, to find meaning for themselves, without focusing only on the tasks of survival and adaptation" (Chuiko, 2021a, p. 62).

Transitioning to a new educational and cultural environment, as a situation of losing familiar social connections and relationships, can be difficult for international students, leading to a number of psychological problems. In fact, "international students often experience anxiety, loneliness, culture shock, and academic pressure while studying at foreign universities". In addition, language barriers and cultural differences can exacerbate these problems, making it difficult for international students to integrate and adapt to the new environment. And, of course, it is worth mentioning the lack of friends and relatives. It is one thing when a student is studying in their home country, even if it is still far from home, and quite another when they are enrolled in a foreign institution. In some cases, this, along with culture shock and all the problems listed above, can lead to feelings of homesickness and, in some cases, depression.

Scientific studies have proven that the mental health of international students varies, and its dynamics depend on the year of study at the university. Thus, it was found that the greatest load falls on the first courses of study (it is likely that the reason for this is the situation of "culture shock" in general), the load gradually decreases, but never reaches the level it was at the beginning (Macaskill, 2013; Mason, 2006; Cooke et al., 2006). A number of researchers point out that since the student period coincides with the period of early adolescence, the probability of the appearance of psychological problems typical for this age is high. Such problems are called depression, anxiety, stress, frustration. Accordingly, there are reasons to talk about students as a particularly vulnerable population group (Kessler et al., 2007). The identified problems with mental health development in "local" students are likely to be present in international students as well, as the stressors they experience are even more severe.

In particular, it has been found that there are several factors that affect the psychological well-being of

international students in the university environment. According to Yoon and Lee, "cultural adaptation, academic performance, and social support have a significant impact on the psychological well-being of international students" (Yoon, & Lee, 2010, p. 103). The study found that students who experienced higher levels of cultural adjustment and academic performance reported higher levels of psychological well-being. Conversely, those who experienced lower levels of social support reported lower levels of psychological well-being.

According to a study: "during the COVID-19 pandemic, psychological distress, including anxiety and depression, was more prevalent among international students compared to local students" (Choi, & Lee, 2018, p. 1). Another study also found that international students were much more vulnerable during the pandemic, as they "faced a wide range of psychosocial problems, ranging from internal problems (e.g. depression, anxiety, dispositional and situational loneliness) to intercultural difficulties (i. e. homesickness, hatred, discrimination)" (Chen et al., 2022).

Among the factors influencing psychological well-being, R. Bista, L. Foster (2020), name the level of development and standard of living of the country where the international student is studying. In their opinion, the more developed the country, the higher the well-being of a foreign student. In addition, according to them, the standard of living in a country can significantly affect the psychological well-being of an international student studying there. A higher standard of living, including access to quality healthcare, education, housing and social support systems, can contribute to a positive psychological experience for international students. On the other hand, countries with lower standards of living can present challenges and stressors that can affect a student's well-being.

When international students study in a country with a high standard of living, they often enjoy better infrastructure, amenities and overall quality of life. This can lead to a sense of security, comfort and satisfaction, which has a positive impact on their psychological well-being.

This fact makes us suggest that the state of war in Ukraine, which is accompanied by the destruction of the basic foundations of security, large economic losses, disruption of transport infrastructure (for example, the closure of airports), migration processes, etc. are factors that put a serious stress load on foreign students.

The analysis of educational trends in modern higher education shows that the key positions are occupied by the use of social media or social networks. Today, this is an integral component of the educational socialization of students, which, in our opinion, has especially intensified during the Covid-19 period. The main advantages and possibilities of using social media are mentioned in the studies. In particular, these are: 1) the speed of messages 2) the ability to share audio and visual content 3) the creation of student communities and the ability to communicate 4) operational interaction with teachers, which positively affects academic success (Mason, 2006; Uusiautti, Satu, & Määttä Kaarina, 2014).

A study by American researchers examined the relationship between psychosocial well-being and social media use by international students in the United States at the beginning of the COVID-19 pandemic, when social isolation was mandatory. Four groups with distinctive psychosocial profiles were identified, with the "unadjusted" international students reporting the highest social media engagement compared to other groups. Thus, it was confirmed that there is a person-specific relationship

between psychosocial well-being and social media use (Chen et al., 2022).

The analytical search revealed that social support is crucial for the psychological well-being of international students in the university environment. In the study of Jennifer Hefner and Daniel Eisenberg (Hefner, & Eisenberg, 2009), the peculiarities of the risk of social isolation of foreign students were revealed. It was found that social support plays a major role in overcoming these risks. Thus, students who have a low socio-economic status, or belong to racial or ethnic minorities, and do not have high social support, experience significant problems with mental health, are at risk of depression.

Positive correlations were found between the level of social support and psychological well-being in Chinese students. This relationship was also shown to be partially mediated by resilience and spirituality. Another important conclusion was made in the context of this study, namely the role of emotional and instrumental support in the context of psychological well-being, which can enhance the potential of students' academic success (Chen, & Qiu, 2015).

In our opinion, an important conclusion has been made about a key person who plays the role of a liaison in the process of providing support. Such a key person is the teacher, whose competence is to establish relationships, organize communication, create an appropriate environment of support, acceptance and communication between students (Cruce et al., 2006). Other studies speak of problems in this area. Thus, Finnish scientists have found that students often feel that they do not belong to any group or "not heard" because there is no practice of discussing academic difficulties, future plans, career prospects, etc. Hence the role and professional position of the teacher as an organizer of meetings, exchange of information and support, as well as a way of creating social relationships and increasing the "social capital of students" (Kuh et al., 2008, Lähteenoja, 2010).

In a cross-cultural study presented in the monograph "Modern Technologies and Practices of Social Rehabilitation", O.V. Chuiko illustrated the role of instrumental support provided to Ukrainian students of Taras Shevchenko National University of Kyiv on academic mobility programmes at foreign universities in 2019-2020. For example, we quote the following statements of students: *"Very good attitude towards foreign students! Upon arrival, many events were held to advise foreign nationals on studying, living and the German mentality"; "Excursions were held, we were actively involved in the student community by both teachers and students themselves"; "I was given the opportunity to be a member of clubs and communities, to attend all events"*.

63.6 % of respondents indicated that the staff of foreign universities includes specialists whose task is to provide assistance and support to foreign students, including special psychologists, student mentors (Mexico, Finland), personal tutors for extra lessons (Kenya), lawyers and judges (Romania), psychologists, philosophers (Poland); psychologists, tutors, job search consultants; consultants for students with poor academic performance; nannies, consultants for international students; assistants for people with disabilities (Germany).

Reflecting on the peculiarities of studying at a foreign university, one of the respondents noted the following: *"I noticed that we (in Ukraine) have a completely different attitude towards foreign students; they seem to be not included (emphasis added) in student life; I would like to see interesting events for them, where they could communicate with our students, become members of interesting student*

*clubs, try themselves in the student council, etc."* (Chuiko, 2021b, p. 140).

Thus, the status of Ukrainian students as international students has made it possible to identify the international student population more effectively and develop effective measures to address the important issue of psychological well-being. In particular, it has become clear that support, engagement and inclusion are the basic mechanisms of this process, which is purposeful and organised in the overall structure of educational activities.

Ukrainian researchers Nadia Kot and Daryna Lytvychenko (Kot, & Lytvychenko, 2022), describing the difficult life situations faced by students of higher education institutions with the outbreak of a full-scale war in the country, point out that they all had a significant impact on the psycho-emotional state of the latter, on their psychological well-being. In this regard, it was important to organize psychological support for students "as a social environment where it is possible to prevent the formation of negative behavioral patterns, help them survive, learn to perceive the surrounding reality and communicate with it". The authors prove the effectiveness of psychological support for students, which was carried out in the form of an online camp in the Telegram channel, which also contributed to the formation of psychological resilience. An important conclusion is that modern means of communication can provide a support network, promote community building, and develop resilience.

Ukrainian researcher M. Dvornik notes that in modern studies of the problem of psychological well-being of an individual, "the emphasis is on the community aspect... Positive relationships with others are an important part of the classic six-factor model of psychological well-being by C. Ryff's classic six-factor model of psychological well-being, and accordingly, it can be assumed that positive interpersonal relationships can influence and depend on a person's state of mind and mental health (Dvornik, 2020).

#### Discussion and conclusions

The analytical review of the problem of psychological well-being of foreign students in the educational environment of the university allows us to draw the following conclusions:

a) the war in Ukraine has significantly affected the traditional architecture of the educational process in higher education, changed the established forms and methods of organizing the educational environment, and highlighted the need to focus on the psychological well-being of students as a factor of academic success;

b) a group of foreign students has emerged who, due to forced migration, have found themselves in a situation of social isolation and who need additional resources to be included in academic processes, to ensure a sense of involvement in the academic environment, and to be consciously motivated to continue their studies;

c) social support can mitigate the negative effects of these problems by providing a sense of belonging and emotional support. Social networks and social media can be a powerful resource for organising social support, as they can meet the social (educational) needs of international students with severe psychosocial vulnerability;

d) universities can create a more inclusive and supportive environment for international students by developing strategies for appropriate interventions that will help ensure their psychological well-being and academic performance, increasing the sense of significance of learning and positive impact. A key actor in academic connectedness and inclusion policies is the teacher, who has the resource to create a network of relationships and increase social capital.

**Research perspectives.** In the process of research, we managed to identify the main factors of the psychological well-being of foreign students and determine the conditions, the observance and implementation of which in the educational process of the university, in our opinion, will ensure their psychological well-being and academic success. The perspective of further research is the empirical determination of the psychological well-being of foreign students in Ukrainian universities.

#### References

- Bista, R., & Foster, L.A. (2020). International Student Psychological Well-being: Review. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0309132518777521>
- Chen, Y. Anthony, Fan, Tingting, Toma, Catalina L., & Scherr, Sebastian. (2022). International students' psychosocial well-being and social media use at the onset of the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis. *Comput. Human. Behav.*, Dec. 137, 107409. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107409>
- Chen, Kai, & Qiu, Xiaohui. (2015). Perceived Discrimination, Social Support, and Quality of Life Among International Students in China. <https://www.ojed.org/index.php/jjis/article/view/1182>
- Chuiko, O.V. (2021a). Psychological well-being of the child: from assessment methodology to applied practices. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Series "Social work"*, 1(7), 62–68.
- Chuiko, O.V. (2021b). Implementation of the model of inclusive educational environment in the university. *Modern theory and practice of social rehabilitation* (p. 120–143). PPC "Kyiv University".
- Chuiko, O., Shkuro V., & Golotenko A. (2022). Peculiarities of youth motivation for volunteering in war conditions. *Materials of the VII International Scientific and Practical Conference "Military Psychology in the Conditions of War and Peace: Problems, Experience, Perspectives"*, Kyiv National University named after Taras Shevchenko, 166–168.
- Cooke, R., Bewick, B.M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *Br.J.Guid.Couns.*, 34, 505–517. <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>
- Choi, J., & Lee, S.S. (2018). Perceived Social Support and Psychological Well-Being of International Students: The Mediating Effects of Resiliency and Spirituality.
- Cruce, T., Wolniak, G.C., Seifert, T.A., & Pascarella, E.T. (2006). Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 47, 365–383. <https://doi.org/10.1353/csdc.2006.0042>
- Dovgod'ko, T. (2013). Adaptation of foreign students to the educational environment in Ukraine. *Pedagogy and psychology of professional education*, 2, 114–120.
- Dvornik, M. (2020). Psychological well-being of the individual during the transition from war to peace. *Scientific studies in social and political psychology*, 45(48), 79–87.
- Evans, M., & Tragant, E. (2020). Demotivation and dropout in Adult EFL learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language. TESL-EJ*, 23(4), 1–20.

Gruzins'ka, I. (2022). The problem of emotional response to stressful situations in the conditions of martial law. *Bulletin of the National Aviation University. Series "Pedagogy", "Psychology"*, 2(21), 97–107.

Hefner, Jennifer, & Eisenberg, Daniel. (2009). Social support and mental health among college students. *Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>

Kessler, R.C., Amminger, G.P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T.B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Curr. Opin. Psychiatr.*, 20, 359–364.

Kondratjuk, S.M. (2022). Vitality as a resource for overcoming life's difficulties in war conditions. *Dnipro scientific journal of public administration, psychology, law*, 4, 78–83.

Kot, N., & Lytvychenko D. (2022). Psychological support for higher education students during the war: innovative online camp. *European Humanities Studies: State and Society*, 4, 104–124. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.4.08>

Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyes, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79, 540–563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>

Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Helda. <http://um.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1>

Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *Br.J.Guid. Couns.*, 41, 426–441. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.743110>

Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28, 121–133. <https://doi.org/10.1080/01580370600751039>

Mey, S.C., Yin, C.J. (2015). Mental health and wellbeing of the undergraduate students in a research university: a Malaysian experience. *Soc. Indic. Res.*, 122, 539–551. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0704-9>

Moskalec', V.P. (2022). Logotherapeutic approach to psychotraumas of Russia's criminal war in Ukraine. *Ukrainian Psychological Journal*, 1(17), 64–68.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 57, 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Uusiautti, Satu, & Määttä Kaarina. (2014). I am no longer alone – How do university students perceive the possibilities of social media? *Int J Adolesc Youth.*, 19(3), 293–305.

Shejko, A.O. (2019). Psychological aspects of adaptation of foreign students to study in Ukraine: Iss. 2. Actual problems of psychology. *A collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. XIV "Methodology and Theory of Psychology"*.

Shevchuk, I., & Shevchuk, A. (2022). Educational analytics through the lens of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine. *Economy and society*, 39. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>

Titarenko, T.M. (2018). *Psychological health of the individual: means of self-help in conditions of long-term traumatization: monograph*. LTD.

Yoon, E., & Lee, R.M. (2010). Importance of social connectedness as a moderator in Korean immigrants' subjective well-being. *Asian American Journal of Psychology*, 1(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/a0019964>

Отримано редакцією журналу / Received: 21.10.23

Прорецензовано / Revised: 16.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Дун ЦЗЯХАН, асп.

ORCID ID: 0000-0002-9199-3970

e-mail: dongjiahang111@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ФАКТОРИ ТА УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

**Вступ.** Розглянуто явище психологічного благополуччя серед іноземних студентів в університеті та досліджуються фактори, що на нього впливають.

**Методи.** У процесі дослідження було застосовано методи теоретичного аналізу джерел та узагальнення результатів досліджень зарубіжних і українських дослідників.

**Результат.** Акцентовано увагу на висвітленні проблем психологічного благополуччя іноземних студентів у період криз (Covid-19). Проаналізовано фактори й умови для пом'якшення негативного впливу вимушеної соціальної ізоляції. Зроблено припущення, що війна в Україні значно вплинула на архітектуру освітнього процесу у вищій школі, змінила усталені форми та методи організації навчання, актуалізувала необхідність у фокусуванні уваги на психологічному стані студентства як фактора академічної успішності. У результаті виокремилась група іноземних студентів, які за фактом вимушеної міграції опинились у ситуації соціальної ізоляції, а тому потребують додаткових ресурсів задля включення в академічні процеси, забезпечення відчуття причетності до академічного середовища, усвідомленої мотивації на продовження навчання.

**Висновки.** Ключову роль у психологічному благополуччі іноземних студентів (як безпосередньо в академічному контексті, так і міжособистісному) відіграє соціальна підтримка. Основною особою, що виконує роль зв'язку в процесі надання підтримки, є викладач, який створює можливість для встановлення взаємозв'язків між студентами, і, таким чином, підвищує відчуття значущості навчання та позитивного впливу. Віддаючи пріоритет надання соціальної підтримки іноземним студентам, університети можуть створити інклюзивне та сприятливе середовище для них, забезпечуючи психологічне благополуччя та академічну успішність.

**Ключові слова:** академічна залученість, іноземні студенти, навчання в університеті, психологічне благополуччя, соціальна підтримка, соціальні мережі.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

## ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942+37.015.3

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/7>

Наталія БУЛАТЕВИЧ, канд. психол. наук, доц.

ORCID ID: 0000-0002-2971-8740

e-mail: bulatevich@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Вікторія ЛУК'ЯНЕЦЬ, магістер

ORCID ID: 0009-0001-3078-4411

e-mail: vikalucky1@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ У ЧАСИ ВІЙНИ

**Вступ.** У процесі взаємодії з дітьми батьки стикаються з різного роду труднощами, які впливають на їхній психоемоційний стан. В умовах тривалої війни з росією, окрім щоденних рутинних труднощів, українські матері стикнулись з необхідністю захисту життя і здоров'я своєї дитини в умовах постійних обстрілів та реальної загрози для життя. До цього додаються ще ряд стресорів, пов'язаних із серйозними втратами: роботи, здоров'я, близьких, переїзд в інше місто чи іншу країну. Тривала емоційна напруга, пов'язана з екзистенційною загрозою, призводить до виснаження, яке може спровокувати підвищення рівня батьківського вигорання, вплинути на міжособистісні стосунки в сім'ї, підвищити рівень нехтування дітьми та насилля в сім'ї. Мета дослідження – пошук корелятивів батьківського вигорання жінок у часи війни, які пов'язані з особливостями функціонування сімейної системи та способами подолання стресу (копінг-стратегіями) жінок.

**Методи.** Для досягнення мети дослідження використано анкетування, яке містило збір інформації щодо соціально-демографічних характеристик досліджуваних, "Опитувальник батьківського вигорання" М. Миколайчик та І. Роскам, опитувальник співзалежності Дж. Уайнхолд, шкала сімейної адаптації та згуртованості FACES Д. Олсона, опитувальник оцінювання копінг-стратегій COPE К. Карвера.

**Результати.** Проведене дослідження дозволило оцінити рівень та особливості прояву батьківського вигорання серед українських жінок у часи війни. Серед чотирьох параметрів вигорання вищий рівень вираженості має виснаження від материнства, чверть досліджуваних демонструє високий та дуже високий рівні батьківського вигорання в цілому. Виявлено значущий зв'язок між особливостями копінг-поведінки, співзалежності жінки, віку найменшої дитини та згуртованістю як характеристикою сімейної системи. Найбільш значущими предикторами батьківського вигорання жінки стали рівень співзалежності жінки, вік її найменшої (або єдиної) дитини, стратегія активного подолання складних життєвих ситуацій.

**Висновки.** Отримані результати можуть служити основою для подальших досліджень батьківського вигорання жінок в Україні, а також для розробки інструментів надання психологічної допомоги жінкам, які мають його ознаки, пошуку ресурсних стратегій, які сприяють подоланню такої поведінки і факторів, які лежать в її основі.

**Ключові слова:** батьківство, батьківське вигорання жінок, вигорання, копінг-стратегія, сімейна система, сімейна згуртованість, співзалежність, стрес.

## Вступ

**Постановка проблеми.** У процесі взаємодії з дітьми батьки можуть стикатися з різного роду труднощами, які впливають на їхній психоемоційний стан та благополуччя. Проте тривалий час фігурою уваги у психологічних дослідженнях ставали особливості дитячо-батьківських стосунків у контексті їхнього впливу на розвиток особистості дитини та її емоційне благополуччя. Та все ж батьківство вимагає ресурсів, може спричиняти стрес та викликати ряд складностей під час виконання батьківської ролі та взаємодії з дитиною. Сучасний соціум нав'язує жінкам багато установок і переконань про батьківство, які не відповідають реальності. Більшість жінок хочуть поєднувати материнство та просування по кар'єрних сходинках. Бути одночасно "успішними" мамами та "успішними" бізнес-леді. Гонитву за "успішним успіхом" підігрують соціальні мережі, які переповнені картинками "ідеальних" матерів, що все встигають (Roskam, Raes, & Mikolajczak, 2017). Коли з'являються ознаки вигорання, то стає очевидно, що стрес від виконання батьківської ролі переростає у хронічний та надмірний, починає перевищувати здатність подолати його (Mikolajczak, & Roskam, 2018). В умовах тривалої війни з росією, що з повномасштабним вторгненням у 2022 р. стала серйозним випробуванням для кожної жінки, батьківство стикнулося з необхідністю захисту життя і здоров'я своєї дитини в умовах постійних обстрілів та реальної загрози для життя дитини. До цього додається

ще ряд стресорів, пов'язаних з серйозними втратами: роботи, здоров'я, близьких, переїзд у інше місто чи іншу країну. Тривала емоційна напруга, пов'язана з екзистенційною загрозою, призводить до виснаження, яке може спровокувати підвищення рівня батьківського вигорання, вплинути на міжособистісні стосунки у сім'ї, підвищити рівень нехтування дітьми та насилля у сім'ї (Mikolajczak et al., 2018).

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Перші згадки в науковій літературі про синдром батьківського вигорання з'явилися в 1980-х роках. У 1983 р. вийшла книга "Вигорання батьків-християн" (Lanstrom, 1983). Майже одразу вийшла ще одна робота американських вчених "Вигорання батьків" (Procaccini, & Kiefaever, 1983). Ці книги привернули увагу суспільства до батьківського вигорання та поклали фундамент для подальших досліджень (Hubert, & Aujoulat, 2018). Широке вивчення цієї теми в Європі почалося через кілька років і стосувалося воно батьків, які виховували дітей з вадами розвитку чи проблемами зі здоров'ям (Norberg, 2007). Згодом з'ясувалося, що ця проблема існує і в сім'ях, де виховують цілком здорових дітей. Батьківське вигорання було концептуалізоване, як особливий психологічний синдром, який відрізняється як теоретично, так і емпірично від батьківського стресу, депресії та вигорання на роботі (Mikolajczak et al.; Roskam, Brianda, & Mikolajczak, 2018).

У процесі досліджень було виявлено, що батьківське вигорання відрізняється за своєю структурою від

© Булатевич Наталія, Лук'янець Вікторія, 2023

професійного вигорання. Явище вигорання вперше описав Дж. Фройденберг, який помітив зміни в поведінці та діяльності волонтерів, які працювали в клініці пацієнтами, що лікувались від залежностей (Freudenberg, 1974). К. Маслач, С. Джексон та М. Лейтер описали трифакторну модель професійного вигорання та створили опитувальник для його оцінювання (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). У структурі професійного вигорання виділили три складові (емоційне виснаження, деперсоналізацію та відчуття некомпетентності), одна з яких – емоційне виснаження, була визначена як основний його вимір (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Сьогодні батьківське вигорання вивчається в США (Weiss, 2010), Швеції (Norberg, 2007; Lindström, Aman, & Norberg, 2010), Франції (Le Vigouroux, Bernat, & Charbonnier, (2023), Бельгії (Mikolajczak et al., 2018) та інших країнах. У ході досліджень та аналізу передумов появи цього явища серед батьків показано ряд соціальних змін, які відбувалися в різних країнах і, на думку дослідників, призвели до загострення цієї проблеми серед батьків, зокрема матерів. Зокрема, зазначено ряд тенденцій, які спостерігались у сфері виховання дітей та втручання держави в цю сферу. З'явилося поняття "позитивне батьківство", яке передбачає ненасильницьке, доброзичливе, підтримувальне і чуїне ставлення до дітей, повага прав дітей, ставлення до дитини як рівноправної особистості (Daly, 2007). Серед інших тенденцій – посилення державного втручання в батьківство (дитячо-батьківські стосунки в деяких їхніх аспектах регулюються законодавчо), ослаблення авторитету батьків (через акцент на правах та обов'язках дітей) призвело до меншої поваги з боку дітей (Richards, 2010), стрімко зросла професійна зайнятість жінок, яка не відміняла батьківських обов'язків, на виконання яких залишалось значно менше часу (Roskam, Brianda, & Mikolajczak, 2018).

М. Миколайчак та І. Роскам вдалося об'єднати зусилля науковців у вивченні батьківського вигорання. У 2018 р. було створено дослідницький консорціум IIPB (International Investigation of Parental Burnout), до якого увійшли вчені з різних країн світу. Діяльність консорціуму спрямована на концептуалізацію феномена батьківського вигорання, вивчення його чинників, наслідків, культуральних відмінностей та розробці методів надання психологічної допомоги (<https://www.burnoutparental.com>). Показано, що батьківське вигорання складається із 4 вимірів: виснаження батьківською роллю (тобто відчуття, що батьківство вимагає занадто великої участі; роль батьків вважається емоційно виснажливою), емоційне дистанціювання від дитини, відчуття втоми та пересиченням від батьківства (тобто відсутність задоволення від часу, проведеного зі своїми дітьми; невтримування ролі батьків) та контраст із попереднім батьківським "Я" (Mikolajczak, Brianda, & Roskam, 2018). З'ясовано також, що вигорання батьків спричинює скарги та наслідки, які характерні для стану професійного вигорання (соматичні скарги, розлади сну, різні форми залежної поведінки). Але також описані зміни в поведінці батьків, які є наслідком саме батьківського вигорання: нехтування дитиною та жорстоке поводження з дитиною (Roskam, Brianda, & Mikolajczak, 2018).

Дослідження батьківського вигорання у понад 40 країнах світу показали, що рівень вираженості та поширеність цього феномена більші серед батьків індивідуалістичних культур Заходу (Roskam et al., 2021). Одна з причин цього явища – особливості функціонування сімейних систем, різке зменшення поширеності багатопокілних сімей, для яких працює приказка: "щоб виростити дитину потрібне ціле село". Натомість діти виховуються переважно в

мононуклеарних сім'ях, бабусі та дідусі можуть бути залучені до виховання, але ця традиція втратила своє поширення на користь іншої форми організації життя старшого покоління, коли їхня сімейна система переживає етап "порожнього гнізда" (активний спосіб життя, робота, подорожі, навчання).

Найсильніші предиктори батьківського вигорання пов'язані з психологічними особливостями батьків (перфекціонізм, почуття провини, не здатність розуміти свої емоції та долати стрес) (Kawamoto, Furutani, & Alimardani, 2018), з особливостями дітей (РДУГ, РАС, синдром Дауна), з недостатнім рівнем соціальної підтримки, невмінням організувати побут та з незнанням практик виховання дітей. В одному з наших попередніх досліджень було здійснено спробу узагальнити чинники батьківського вигорання, описані в публікаціях за результатами численних досліджень, які об'єднали в дві групи: внутрішні (особистісні характеристики, стратегії опору стресу тощо) та зовнішні чинники (наявність соціальної підтримки, кількість та вік дітей тощо).

Згідно з результатами нашого попереднього дослідження поширеність вигорання серед українських жінок становила 10 % опитаних респонденток, чії результати засвідчили високий рівень його вираженості, що вдвічі більше, ніж в Європі та США (Bulatevych, & Oryniak, 2022; Roskam et al., 2021).

Слід зазначити, що опитування проводилось у період пандемії Covid, коли було оголошено карантин з відповідними обмеженнями. Це дослідження виявило ряд зв'язків батьківського вигорання із характеристиками сімейної системи опитаних жінок та особливостями їхніх стосунків з дітьми. Зокрема такі особливості батьківського ставлення, як "симбіоз" та "інфантилізація", значуще пов'язані з усіма вимірами вигорання та батьківським вигоранням у цілому. Менш тісний, але значущий, зв'язок демонструє також авторитарна гіперпротекція (Bulatevych, & Oryniak, 2022).

Отже, злиття матері з дитиною, відсутність психологічних кордонів та сприяння інфантилізації дитини, що за своєю суттю є феноменами співзалежності, виступають предикторами батьківського вигорання жінок.

Безпекова та економічна ситуація в країні додала в життя українських матерів ряд нових викликів і стресорів, що змушує шукати способи підтримки та збереження їхнього психічного здоров'я в умовах війни. Тому вивчення переживань, пов'язаних із батьківством, пошук його чинників та ресурсів подолання вбачається своєчасною відповіддю на сучасні реалії.

**Метою нашого дослідження** стало вивчення корелятив батьківського вигорання жінок у часи війни, які пов'язані з особливостями функціонування сімейної системи та способами подолання стресу (копінг-стратегіями) жінок. Результати дослідження допоможуть нам розробити рекомендації щодо профілактики батьківського вигорання та психологічного супроводу жінок з ознаками вигорання в межах індивідуального консультування.

#### Методи

Для досягнення мети дослідження використано анкетування, яке містило збір інформації щодо соціально-демографічних характеристик досліджуваних, "Опитувальник батьківського вигорання" М. Миколайчик та І. Роскам, опитувальник співзалежності Дж. Уайнхолд, шкала сімейної адаптації та згуртованості FACES Д. Олсона, опитувальник оцінювання копінг-стратегій COPE К. Карвера.

#### Результати

**Виклад основного матеріалу.** Вибірку дослідження становили 56 жінок віком від 23 до 52 років (середній вік – 37,44, стандартне відхилення – 5,71), вік наймолодшої дитини яких коливався від кількох місяців

до 19 років (середній вік молодшої дитини – 7 років, стандартне відхилення – 4,14). Соціально-демографічні змінні, які містили стать, вік, сімейний стан, кількість і вік дітей тощо збиралися шляхом заповнення анкети.

Серед учасниць дослідження частка жінок, які мають одну дитину, становила 44,6 %; двох дітей – 42,9 %; трьох та більше дітей – 12,5 % (7,1 % учасниць мали трьох дітей, 3,6 % – чотирьох, 1,8 % – восьмеро дітей). Серед досліджуваних були одружені жінки (82,5 %), розлучені (9,5 %), неодружені (1,8 %), вдови (1,8 %), жінки, які проживають у громадянському шлюбі (4,4 %). Стаж перебування у шлюбі одружених жінок коливався від 1 до 23 років (середнє – 10,68, стандартне відхилення – 5,86). У 19,4 % досліджуваних на момент проведення дослідження чоловік перебував у лавах ЗСУ. 8,1 % учасниць змушені були змінити місце проживання внаслідок окупації території, де була розташована їхня домівка; 11,3 % – мають родичів, загиблих унаслідок військових дій. Більшість учасниць дослідження має вищу освіту (81 %), 9,5 % мають середню спеціальну освіту, решта 9,5 % – середню освіту.

Для оцінювання вигорання використано опитувальник "Оцінка батьківського вигорання" (РВА) М. Миколайчак та І. Роскам (Roskam, Brianda, & Mikolajczak, 2018) в адаптації Н. Булатевич та О. Ориняк (Bulatevych, & Oriuniak, 2022). Опитувальник являє собою 7-бальну шкалу типу Лікертівських, містить 23 запитання та дозволяє оцінити загальний рівень вигорання і феноменологію його прояву за допомогою 4 шкал: виснаження; контраст з попереднім батьківським "я"; втоми від батьківства; емоційне дистанціювання від своїх дітей. Коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха адаптованого україномовного варіанта опитувальника становить 0,97. Узгодженість окремих шкал: 0,67 (емоційне дистанціювання); 0,92 (контраст із попереднім батьківським Я); 0,90 (втома від батьківства) 0,95 (емоційне виснаження батьківською роллю). Коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха опитувальника в цьому дослідженні 0,98, шкали емоційного виснаження – 0,97, контрасту з попереднім батьківським "Я" – 0,95, втоми від батьківської ролі – 0,93; емоційне дистанціювання від дітей – 0,81. Обчислення вираженості окремих субшкал вигорання

відбувався шляхом сумування сирих балів за цими субшкалами з поділом отриманого балу на кількість запитань, загальний показник вигорання обчислювався шляхом сумування балів за субшкалами.

Шкала сімейної адаптації та згуртованості FACES-3 Д. Олсона (Olson, 1985), яка являє собою 5-бальну шкалу типу Лікертівських, містить 20 запитань, об'єднаних у дві шкали – шкали адаптації та згуртованості. Узгодженість шкали згуртованості в цьому дослідженні (коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха) становила 0,88, шкали адаптації – 0,74.

Опитувальник співзалежності Дж. Уайнхолд (Weinhold, B., & Weinhold, J., 2008). Опитувальник являє собою 4-бальну шкалу типу Лікертівських, яка складається з 20 пунктів, сумарний бал за якими оцінює рівень співзалежності особистості. Опитувальник було адаптовано українською мовою як частини дипломного проекту В. Лук'янець. Психометричні показники адаптованої версії опитувальника: узгодженість (коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха) становила 0,84; надійність при розбиванні на частини 0,72 та 0,73, відповідно, коефіцієнт Спірмена-Брауна – 0,85, кореляція між частинами – 0,74; ретестова надійність – 0,77; конкурентна валідність (шкала співзалежності Спанна-Фішера) – 0,71.

Диспозиційний опитувальник "COPE" (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) в адаптації Ю. Коваленко (Коваленко, 2020). Україномовна версія "COPE", так само як і оригінальна, складається з 60-ти пунктів, об'єднаних в 15 шкал, які оцінюють різні форми копінг-поведінки особистості. Шкали є шкалами типу Лікертівських і складаються із тверджень, на які необхідно відповідати за континуумом від 1 ("зазвичай я зовсім цього не роблю") до 4 ("я роблю це досить часто"). Психометричні показники адаптованого опитувальника достатні для використання його в психологічній діагностиці.

Статистична обробка даних здійснювалась у пакеті IBM SPSS 23 та ятові з використанням описових статистик, порівняльного, кореляційного та регресійного аналізу. У табл. 1 представлено результати оцінювання батьківського вигорання жінок за методикою М. Миколайчак та І. Роскам "Оцінка батьківського вигорання".

Таблиця 1

Описові статистики результатів діагностики батьківського вигорання

Субшкали батьківського вигорання	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє	Стандартне відхилення
Виснаження	1,00	6,78	3,22	1,84
Контраст з попереднім батьківським "я"	1,00	6,83	2,57	1,72
Втома від батьківства	1,00	6,40	2,43	1,57
Емоційне дистанціювання	1,00	6,33	2,42	1,50
Загальний показник вигорання	4,00	24,51	10,64	6,11

Як бачимо з табл. 1, серед вимірів вигорання вищі показники отримані за шкалою виснаження. Для оцінювання вираженості вигорання в цій вибірці отримані сирі дані було переведено в стандартизовані z-бали, що дало можливість далі перевести їх у станайни та отримати розподіл вираженості батьківського вигорання жінок за шкалою станайнів. Зокрема, низький рівень вигорання (3 станайни) мають 35,7 % досліджуваних, рівень нижче середнього (4 станайни) – 16,1 %, середній рівень (5 станайнів) – 12,5 %, вище середнього та високий рівень вигорання (6 та 7 станайнів) мають по 10,7 % досліджуваних, дуже високий (8 станайнів) – 3,6 % досліджуваних, найвищий у цій групі рівень (9 станайнів) мають 10,7 % досліджуваних. Таким чином, 25 % досліджуваних жінок мають високий і дуже високий

рівень батьківського вигорання. Зв'язок вигорання з соціально-демографічними характеристиками представлено в табл. 2.

Отримані дані свідчать, що зв'язок між віком жінки та тривалістю її шлюбу відсутній, проте є тенденція до слабкого оберненого значущого зв'язку між загальним показником вигорання та віком молодшої чи єдиної дитини, а також середній обернений значущий зв'язок між цим самим соціально-демографічним показником та рівнем прояву емоційного виснаження батьківством.

Нижче представлені результати порівняльного аналізу за критерієм Манна-Уїтні вираженості вигорання у жінок, які мають 1 або 2 дітей (порівняння з жінками, які мають більшу кількість дітей не проводилось через нерівнозначну кількість таких респонденток у вибірці).

Таблиця 2

## Зв'язок батьківського вигорання з соціально-демографічними характеристиками

Соціально-демографічні характеристики	Виснаження	Емоційне дистанціювання	Втома від батьківства	Контраст з попереднім "Я"	Загальний показник вигорання
Вік матері	-0,13	-0,14	-0,06	-0,15	-0,13
Вік наймолодшої дитини	-0,32*	-0,21	-0,26	-0,21	-0,27*
Перебування у шлюбі (тривалість у роках)	-0,12	-0,09	-0,14	-0,08	-0,12

Примітка: \* кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця 3

## Результати аналізу відмінностей вигорання жінок залежно від кількості дітей

Субшкали батьківського вигорання	Жінки, які мають 1 дитину (середній ранг, $n = 25$ )	Жінки, які мають 2 дітей (середній ранг, $n = 24$ )	Статистика $U$ Манна-Уїтні	$W$ Вілкоксона	Значущість відмінностей, $p$
Виснаження	23,42	26,65	260,50	585,50	0,43
Контраст з попереднім батьківським "я"	23,44	26,63	261,00	586,00	0,43
Втома від батьківства	29,92	26,13	273,00	598,00	0,59
Емоційне дистанціювання	22,24	27,88	231,00	556,00	0,16
Загальний показник вигорання	22,80	27,29	245,00	570,00	0,27

Отримані результати демонструють відсутність відмінностей у вираженості вигорання серед жінок з однією або двома дітьми, що залишає вік наймолодшої дитини тим фактором, який може провокувати рівень вигорання незалежно від кількості дітей. Наступні кроки аналізу пов'язані з пошуком зв'язків між особливістю копінг-

поведінки жінок, характеристиками їхніх сімейних стосунків та батьківським вигоранням. Зокрема, табл. 4 представляє результати кореляційного аналізу між формами копінг-поведінки, яка оцінювалась опитувальником "COPE" та показниками батьківського вигорання.

Таблиця 4

## Зв'язок батьківського вигорання з різними формами копінг-поведінки матерів

Субшкали копінг-поведінки	Виснаження	Контраст з попереднім "Я"	Втома від батьківства	Емоційне дистанціювання	Загальний показник вигорання
1. Позитивна інтерпретація	-0,12	-0,08	0,02	-0,03	-0,08
2. Ментальне відволікання від проблеми	0,22	0,21	0,20	0,15	0,22
3. Фокусування на емоціях та емоційна розрядка	0,22	0,21	0,20	0,15	0,22
4. Пошук соціальної підтримки	0,14	0,06	0,19	0,11	0,14
5. Активне подолання	0,32*	0,41**	0,32*	0,37**	0,37**
6. Заперечення	0,05	0,10	0,08	0,05	0,08
7. Релігійний копінг	-0,18	0,02	-0,09	-0,03	-0,10
8. Почуття гумору	-0,04	0,08	-0,02	0,20	0,03
9. Поведінкове відволікання від проблеми	0,02	0,03	0,11	0,12	0,06
10. Обмеження	-0,22	-0,06	-0,21	-0,23	-0,19
11. Пошук емоційної соціальної підтримки	0,17	0,17	0,25	0,24	0,21
12. Вживання алкоголю/заспокійливих	0,25	0,30*	0,17	0,31*	0,27*
13. Прийняття	0,11	0,19	0,09	0,22	0,15
14. Придушення конкурентних дій	-0,27*	-0,22	-0,18	-0,22	-0,26
15. Планування	-0,04	0,09	0,04	0,03	0,02

Примітка: \* кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння); \*\* кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння)

Дані кореляційного аналізу, представлені в табл. 4, демонструють значущі позитивні зв'язки між окремими субшкалами опитувальника "COPE" та батьківським вигоранням жінок. Виявлено тенденцію до середнього значущого зв'язку між субшкалою "активне подолання" (яка оцінювала активні дії, докладання зусиль для подолання або уникнення стресора) з батьківським вигоранням у цілому ( $r = 0,37, p \leq 0,01$ ) та його окремими вимірами: виснаженням ( $r = 0,32, p \leq 0,05$ ), контрастом з попереднім образом материнського "Я" ( $r = 0,41, p \leq 0,01$ ), втомою батьківством / материнством ( $r = 0,32, p \leq 0,05$ ), емоційним дистанціюванням від дитини ( $r = 0,37, p \leq 0,01$ ).

Значущі зв'язки з вигоранням також демонструє шкала вживання психоактивних речовин (алкоголь/заспокійливе). Отримані позитивні значущі зв'язки із загальним рівнем вигорання ( $r = 0,27, p \leq 0,05$ ) та окремими його шкалами – контрастом з попереднім образом материнського "Я" ( $r = 0,30, p \leq 0,05$ ) та емоційним дистанціюванням від дитини ( $r = 0,31, p \leq 0,05$ ).

Слабкі, проте значущі обернені зв'язки виявлені між шкалою виснаження та показниками копінг-стратегії "придушення конкурентних дій" (тобто стратегії, яка передбачає фокусування на вирішенні поточної стресової ситуації без відволікання уваги на інші справи ( $r = -0,27, p \leq 0,05$ )). По суті, це єдина форма долаючої поведінки, яка, можливо, хоч трохи проливає світло на можливі стратегії поведінки, які знижуватимуть рівень вигорання. Проте поки що низький, хоч і значущий, рівень кореляційного зв'язку не дозволяє робити ширші узагальнення. Цікавим результатом є також те, що майже все різноманіття копінг-поведінки жінок залишилось поза межами її зв'язку з батьківським вигоранням, що підштовхує шукати інші системні чинники появи вигорання, пов'язані зі взаємодією жінок із найближчим сімейним оточенням.

Отже, у табл. 5 представлено результати кореляційного аналізу проявів вигорання та особливостей функціонування сімейної системи наших респонденток (оцінених за допомогою "Опитувальника сімейної адаптації та

згуртованості" Д. Олсона, а також вираженості їхньої співзалежності як способу організації контакту і взаємодії з оточуючими, в першу чергу стосунків у сім'ї.

Як бачимо із результатів табл. 5, окремі виміри батьківського вигорання мають значущі обернені зв'язки з таким параметром сімейної системи, як згуртованість, який характеризується мірою емоційного зв'язку між чоловіком дружиною та дітьми (вважається, що сильна вираженість цієї характеристики вказує на емоційну взаємозалежність членів родини, а низька вираженість – на холодність та дистанціювання). Зокрема, йдеться про шкалу емоційного дистанціювання від дитини ( $r = -0,26, p \leq 0,05$ ) та шкалу контрасту з попереднім образом батьківським "Я" ( $r = -0,27, p \leq 0,05$ ).

Очікуваними в контексті гіпотез нашого дослідження виявились результати показників зв'язку співзалежності та батьківського вигорання в цілому ( $r = 0,45, p \leq 0,01$ ), а також з окремими його вимірами: шкалою виснаження ( $r = 0,44, p \leq 0,01$ ), контрастом з попереднім образом материнського "Я" ( $r = 0,48, p \leq 0,01$ ), втотою батьківством/материнством ( $r = 0,31, p \leq 0,05$ ), емоційним

дистанціюванням від дитини ( $r = 0,39, p \leq 0,01$ ). Якщо дивитися на співзалежність, як на задачі розвитку особистості, то причиною такої поведінки в дорослої людини є незавершена сепарація від батьків та сімейної системи. Співзалежна людина не розуміє свої почуття та бажання, дуже чутлива до почуттів та бажань оточуючих, часто приймає їх за свої власні. А також діє автоматично на підставі установок, які вона отримала від батьків та інших значущих дорослих. Це заважає особистості знайти та обрати копінг-стратегії, релевантні до актуальної ситуації, багато енергії витрачається для реалізації бажань оточуючих, що призводить до підвищення рівня вигорання.

Регресійний аналіз із застосуванням покрокового відбору, у якому як потенційні предиктори вигорання було враховано параметри сімейної системи, вік найменшої (або єдиної) дитини, копінг-стратегії жінок, дозволив нам побудувати модель множинної лінійної регресії, що пояснює 33 % батьківського вигорання досліджуваних жінок і представляє основні предиктори вигорання матерів у часи війни. Результати представлено в табл. 6.

Таблиця 5

Зв'язок між показниками батьківського вигорання та характеристиками сім'ї

Характеристики сімейної системи	Виснаження	Втотою від батьківства	Контраст з попереднім "Я"	Емоційне дистанціювання	Загальний показник вигорання
Згуртованість	-0,22	-0,14	-0,27*	-0,26*	-0,24
Адаптація	-0,18	-0,18	-0,12	-0,24	-0,19
Співзалежність жінки	0,44**	0,31*	0,48**	0,39**	0,45**

Примітка: \* кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння); \*\* кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

Таблиця 6

Регресійна модель предикторів батьківського вигорання жінок

Складові регресійного рівняння ( $R = 0,57, R^2 = 0,328$ )	Стандартний коефіцієнт (бета)	SE	t-критерій	p
Вік найменшої дитини	-2,27	1,01	-2,26	0,03
Копінг-стратегія "Активне подолання"	6,87	3,00	2,29	0,03
Співзалежність	1,27	0,468	2,73	0,01

Отримані в дослідженні результати частково кореспондують з результатами вивчення батьківського вигорання, які представлені в публікаціях зарубіжних дослідників, а частково результати різняться. Зокрема, у частині описових статистик, які характеризують рівень вигорання матерів, отримані нами дані показують, що 10,7 % українських матерів переживає найвищий рівень вигорання, що співвідноситься з даними, отриманими в інших країнах (Roskam et al., 2021). Проте нас не може не насторожувати, що чверть досліджуваних загалом мають високий, дуже високий та найвищий рівень вигорання. Такі результати потребують інтенсифікації зусиль науковців і практиків з метою всебічного пошуку факторів ризику вигорання та вчасного його попередження.

Що стосується зв'язків вигорання з соціально-демографічними характеристиками матерів, то з даних, які ми отримали в нашому дослідженні, лише один такий чинник виявився значущим – вік найменшої (або єдиної дитини) (табл. 2). Цей чинник є значущим і для жінок з різних країн світу (Roskam et al., 2021), результати нашого попереднього дослідження, проведеного під час пандемії, також схожі (Bulatevych, & Oruniak, 2022). При чому, у нашому дослідженні кількість дітей у родині не має зв'язку з рівнем вигорання матерів (табл. 3), що не кореспондує з тенденціями, виявленими в численних зарубіжних опитуваннях, де збільшення кількості дітей призводить до зростання рівня вигорання, так само, як і вік матері, який у нас також є незначущим. На жаль, недостатня представленість розлучених, самотніх матерів

не дозволяє нам робити порівняння за цими змінними, які в зарубіжних публікаціях також входять у кластер значущих соціально-демографічних характеристик.

Дані аналізу щодо зв'язку батьківського вигорання та характеристик сімейної системи, зокрема згуртованості, кореспондують із результатами нашого попереднього дослідження, де саме ця характеристика виявилась значущим предиктором вигорання (Bulatevych, & Oruniak, 2022).

Цікавими виявились результати щодо зв'язку вигорання та копінг-поведінки матерів, оскільки наші дані демонструють у цілому слабкі зв'язки між різними вимірами вигорання матерів та стратегіями долаючої поведінки. Такі результати відрізняються від досліджень зарубіжних колег, де і проблемний, і емоційний копінг є тими феноменами поведінки, які пов'язані з батьківським вигоранням (Le Vigouroux, Bernat, & Charbonnier, 2023). Проте у наших результатах серед цих стратегій (а сумарно запитальник оцінює 15) – дві мають значущі зв'язки з рівнем вигорання. Одна з них – вживання психоактивних речовин (ліків та алкоголю). Такі результати наштовхують на припущення, що, можливо, психологічна необізнаність у сфері почуттів та їхнє стримування, інші чинники (які варто досліджувати) призводять до того, що жінки починають вживати психоактивні речовини (у цьому випадку алкоголь або ліки) з метою зниження стресу. Але вибір такого копіngu дає лише короткотривалий порятунок і призводить до підвищення рівня вигорання.

Інша стратегія – це стратегія, яка належить до так званого проблемно-орієнтованого копіngu ("активне

подолання"). Суть запитань, які наповнювали цю шкалу, була пов'язана з використанням активних дій для подолання життєвих труднощів. Вищеописані статистичні дані кореспондують зі спостереженнями авторів цієї публікації за феноменами поведінки та скарг клієнтів із власної терапевтичної практики, а саме, у роботі з жінками, які звертаються із запитом на подолання батьківського вигорання. Українським матерям поряд з батьківським стресом, пов'язаним з виконанням батьківської ролі, додається ще стрес екзистенційний, існує постійна загроза життю та здоров'ю. Р. Сапольски (Sapolsky, 2004) пише, що контроль, передбачуваність, соціальна підтримка та способи подолання фрустрації (самопідтримка) є важливими факторами, які знижують рівень стресу. Контроль і передбачуваність абсолютно нереальні в теперішніх умовах життя українських матерів. Можливо, саме намагання контролювати те, що не піддається контролю (ракетні обстріли, вимкнення світла), перетворюється на активний копінг, який лише погіршує ситуацію та призводить до вигорання. Також активний копінг допомагає жінкам опанувати високий рівень тривоги, причин для якої сьогодні чимало (невпевненість у майбутньому, утримування почуттів, складності в побудові та реалізації планів).

#### Дискусія і висновки

У результаті проведеного дослідження вдалося продовжити розпочату раніше роботу щодо вивчення феномена батьківського вигорання українських жінок. Попереднє дослідження та узагальнення результатів емпіричного вивчення вигорання батьків зарубіжними науковцями дозволило уточнити нашу дослідницьку модель, яка ґрунтується на ідеях системного сімейного підходу, теорії стресу та вигорання. Проведене дослідження дозволило оцінити рівень та особливості прояву батьківського вигорання серед українських жінок у часи війни. Серед чотирьох параметрів вигорання вищий рівень вираженості має виснаження від материнства, чверть досліджуваних демонструє високий та дуже високий рівні батьківського вигорання в цілому. Виявлено значущий зв'язок між особливостями копінг-поведінки, співзалежності жінки, віку найменшої дитини та згуртованістю як характеристикою сімейної системи. Найбільш значущими предикторами батьківського вигорання жінки стали рівень співзалежності жінки, вік її найменшої (або єдиної) дитини, стратегія активного подолання складних життєвих ситуацій.

**Перспективи дослідження.** Отримані результати можуть служити основою для подальших досліджень батьківського вигорання жінок в Україні, а також для розробки інструментів надання психологічної допомоги жінкам, які мають його ознаки, пошуку ресурсних стратегій долаючої поведінки та факторів, які лежать в її основі.

**Внесок авторів:** Наталія Булатевич – концептуалізація, методологія дослідження; Вікторія Лук'янець – збір емпіричних даних та їхня валідація, організація та проведення емпіричного дослідження, аналіз джерел, підготовка огляду літератури.

#### Список використаних джерел

- Коваленко, Ю.В. (2020). *Етнорелігійна ідентичність молоді як чинник поведінки подолання стресової ситуації* [Неопубл., докт. дис., Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України].
- Bulavych, N., & Oryniak, O. (2021). Psychological factors of women's parental burnout. *International Journal of Socialization, & Human Development*, 4(1), 89–101. <https://doi.org/10.37096/SHDISJ-22-1.1-0007>
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Daly, M. (2007). *Parenting in Contemporary Europe. A Positive Approach*. Council of Europe Publishing.

- Freudenberg, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up. *Frontiers in Psychology*, 9, 1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
- Kawamoto, T., Furutani, K., & Alimardani, M. (2018). Preliminary Validation of Japanese Version of the Parental Burnout Inventory and Its Relationship With Perfectionism. *Frontiers in Psychology*, 9(970). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00970>
- Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An Approach Based on Bowen Theory*. W.W. Norton.
- Lanstrom, E. (1983). *Christian Parent Burnout*. Concordia Publishing House.
- Le Vigouroux, S., Bernat, K., & Charbonnier, E. (2023, April 7). Risk Factors and Consequences of Parental Burnout: Role of Early Maladaptive Schemas and Emotion-Focused Coping. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00288-6>
- Lindström, C., Åman, J., & Norberg, A.L. (2010). Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. *Acta Paediatrica*, 99, 427–432. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01586.x>
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (4<sup>th</sup> ed.). Mind Garden.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR2). *Frontiers in Psychology*, 9, 886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Mikolajczak, M., Brianda, M.E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*, 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
- Mikolajczak, M., Raes, M.E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-related, Parent-related, Parenting, and Family-functioning Correlates of Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 602–614. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>
- Norberg, A.L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 14, 130–137. <http://dx.doi.org/10.1007/s10880-007-9063-x>
- Olson, D.H. (1985). *FACES III (Family Adaptation and Cohesion Scales)*. University of Minnesota.
- Procaccini, J., & Kieffer, M. (1983). *Parent Burnout*. Double Day.
- Richards, N. (2010). *The Ethics of Parenthood*. Oxford University Press.
- Roskam, I., Aguiar, J., Akgun, E., Ankan, G., Artavia, M., Avalosse H., & Mikolajczak, M. (2021). Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study. *Affective Science*, 2, 58–79. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00028-4>
- Roskam, I., Brianda, M.E., & Mikolajczak, M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I., Raes, M.E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted Parents: Development and Preliminary Validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in psychology*, 8, 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Sapolsky, R. (2004). *Why zebras don't get ulcers*. Henry Holt and Company.
- Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Skynner, R., & Clees, J. (1993). *Families and how to survive in them*. Vermilion.
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2021). Resilience and Parental Burnout Among Finnish Parents During the COVID-19 Pandemic: Variable and Person-Oriented Approaches. *The Family Journal*, 30(7). <https://doi.org/10.1177/10664807211027307>
- Weinhold, B., & Weinhold, J. (2008). *Breaking Free of the Co-Dependency Trap*. New World Library.
- Weiss, M. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism*, 6, 115–130. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001009>

#### References

- Bulavych, N., & Oryniak, O. (2021). Psychological factors of women's parental burnout. *International Journal of Socialization, & Human Development*, 4(1), 89–101. <https://doi.org/10.37096/SHDISJ-22-1.1-0007>
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Daly, M. (2007). *Parenting in Contemporary Europe. A Positive Approach*. Council of Europe Publishing.
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up. *Frontiers in Psychology*, 9, 1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
- Kawamoto, T., Furutani, K., & Alimardani, M. (2018). Preliminary Validation of Japanese Version of the Parental Burnout Inventory and Its Relationship With Perfectionism. *Frontiers in Psychology*, 9(970). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00970>
- Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An Approach Based on Bowen Theory*. W.W. Norton.

- Kovalenko, Yu.V. (2020). *Impact of Ethnoreligious Identity of Youth on Coping Behavior* [Unpublished doctoral dissertation, G.S. Kostiuk Institute of Psychology] [in Ukrainian].
- Lanstrom, E. (1983). *Christian Parent Burnout*. Concordia Publishing House.
- Le Vigouroux, S., Bernat, K., & Charbonnier, E. (2023, 7 квітень). Risk Factors and Consequences of Parental Burnout: Role of Early Maladaptive Schemas and Emotion-Focused Coping. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00288-6>
- Lindström, C., Aman, J., & Norberg, A.L. (2010). Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. *Acta Paediatrica*, 99, 427–432. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01586.x>
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th ed. Mind Garden.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR2). *Frontiers in Psychology*, 9, 886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Mikolajczak, M., Brianda, M.E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse, & Neglect*, 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
- Mikolajczak, M., Raes, M-E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-related, Parent-related, Parenting, and Family-functioning Correlates of Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 602–614. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>
- Norberg, A.L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 14, 130–137. <http://dx.doi.org/10.1007/s10880-007-9063-x>
- Olson, D.H. (1985). *FACES III (Family Adaptation and Cohesion Scales)*. University of Minnesota.
- Procaccini, J., & Kieffaver, M. (1983). *Parent Burnout*. Double Day.
- Richards, N. (2010). *The Ethics of Parenthood*. Oxford University Press.
- Roskam, I., Aguiar, J., Akgun, E., Arian, G., Artavia, M., Avalosse H., & Mikolajczak, M. (2021). Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study. *Affective Science*, 2, 58–79. <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00028-4>
- Roskam, I., Brianda, M-E., & Mikolajczak, M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, I., Raes, M.E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted Parents: Development and Preliminary Validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in psychology*, 8, 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Sapolsky, R. (2004). *Why zebras don't get ulcers*. Henry Holt and Company.
- Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Skygger, R., & Clees, J. (1993). *Families and how to survive in them*. Vermilion.
- Sorkkila, M., & Aunola, K. (2021). Resilience and Parental Burnout Among Finnish Parents During the COVID-19 Pandemic: Variable and Person-Oriented Approaches. *The Family Journal*, 30(7). <https://doi.org/10.1177/10664807211027307>
- Weinhold, B., & Weinhold, J. (2008). *Breaking Free of the Co-Dependency Trap*. New World Library.
- Weiss, M. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism*, 6, 115–130. <https://doi.org/10.1177/>

Отримано редакцією журналу / Received: 28.11.23  
Прорецензовано / Revised: 12.12.23  
Схвалено до друку / Accepted: 12.12.23

Nataliya BULATEVYCH, PhD (Psychol.), Assoc. Prof.  
ORCID ID: 0000-0002-2971-8740  
e-mail: bulatevich@ukr.net  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Victoria LUKYANETS, Master's Student  
ORCID ID: 0009-0001-3078-4411  
e-mail: vikalucky1@gmail.com  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## PECULIARITIES OF MOTHER'S PARENTAL BURNOUT IN WAR TIMES

**Background.** In the process of interaction with children, parents face various difficulties that affect their psycho-emotional state. In the conditions of the long war with Russia, in addition to daily routine difficulties, Ukrainian mothers faced the need to protect the life and health of their child in conditions of constant shelling and a real threat to life. Added to this are a number of stressors associated with serious losses: work, health, loved ones, moving to another city or to another country. Prolonged emotional stress associated with existential threat leads to exhaustion, which can lead to increased levels of parental burnout, affect family interpersonal relationships, and increase levels of child neglect and family violence. The aim of our study was to find correlates of parental burnout in women during the war, which are related to the peculiarities of the functioning of the family system and ways of coping with stress (coping strategies) of women.

**Methods.** To achieve the goal of the study, a questionnaire was used, which included the collection of information on the socio-demographic characteristics of the subjects, the "Parental Burnout Questionnaire" by M. Mikolajczak and I. Roskam, the codependency questionnaire by J. Weinhold, the FACES family adaptation and cohesion scale by D. Olson, the coping assessment questionnaire – COPE strategies by K. Carver.

**Results.** The conducted research made it possible to assess the level and characteristics of the manifestation of parental burnout among Ukrainian women during the war. Among the four parameters of burnout, exhaustion from motherhood has the highest level of expression, a quarter of the respondents demonstrate high and very high levels of parental burnout in general. A significant relationship between the characteristics of coping behavior, codependence of a woman, the age of the youngest child and cohesion as a characteristic of the family system was revealed. The most significant predictors of a woman's parental burnout were the level of codependence of a woman, the age of her youngest (or only) child, and the strategy of active coping in difficult life situations.

**Conclusions.** The obtained results can serve as a basis for further studies of parental burnout of women in Ukraine, as well as for the development of tools for providing psychological assistance to women who have its signs, for the search for resource strategies for coping behavior and the factors underlying it.

**Keywords:** burnout, codependency, coping strategy, family cohesion, family system, women's parental burnout, parenting, stress.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 159.92:37.091.8-057.875:159  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/8>

Олена ВЛАСОВА, д-р психол. наук, проф.  
ORCID ID: 0000 0002 9894 0038  
e-mail: [vlalit@ukr.net](mailto:vlalit@ukr.net)

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Владислава КОВАЛЕНКО, бакалавр  
ORCID ID: 0009-0004-2534-4181  
e-mail: [vladakova55@gmail.com](mailto:vladakova55@gmail.com)

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ТИПОМ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ТА СИЛЬНИМИ РИСАМИ ХАРАКТЕРУ МОЛОДИХ УКРАЇНСЬКИХ ЖІНОК

**Вступ.** Метою дослідження є виявлення взаємозв'язку між типом прив'язаності та сильними рисами особистості молодих жінок. Сильні риси особистості здатні описати внутрішні особливості людини, а також допомагають прогнозувати її успішну поведінку (М. Селігман). У дослідженні також використана класифікація типів прив'язаності Дж. Боулбі та М. Ейнсворт: 1) надійний, або безпечний; 2) уникаючий; 3) тривожно-амбівалентний; 4) дезорганізований (боязкий).

**Методи.** В емпіричному дослідженні взяли участь 122 жінки віком від 17 до 23 років. Використано такі методики: "Тест на визначення якості прив'язаності" (MAQ); скрінінгова модифікація тесту Селігмана і Петерсона "Визначення сильних сторін (цінностей) та чеснот" (адаптація Г. Лаптевої, О.І. Власової); кореляційний аналіз (критерій Спірмена).

**Результати.** Статично обґрунтовано взаємозв'язок між сильними рисами особистості молодих жінок та типами їхньої прив'язаності. Виявлено пряму кореляцію між надійним типом прив'язаності та добротою, а також зворотні кореляції між тривожно-амбівалентним типом і здатністю до суджень, оптимізмом і завзятістю; уникаючим типом та недопитливістю, невмінням спілкуватися; дезорганізованим типом і браком оптимізму.

**Висновки.** У респонденток з надійним типом прив'язаності статистично виражено сильні риси, а за іншими даними дослідження, вони також не схильні до використання психологічних захистів у складних ситуаціях життя. Молодим жінкам з ненадійними типами прив'язаності не притаманна вираженість сильних рис. Натомість для таких осіб характерні різноманітні психологічні захисти як інструменти організації їхньої ментальної активності в напружених і травмуючих ситуаціях життя.

**Ключові слова:** механізми психологічного захисту, молоді жінки; особистість, сильні риси характеру, тип прив'язаності.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Сучасні реалії життя в Україні, позначені жахіттями війни, викликають інтерес наукової і практичної психології до питань зміцнення ментального здоров'я населення країни, що воює, віднаходження механізмів підвищення потенціалу резильєнтності українців. Особливою категорією населення за таких умов стають діти та молоді жінки, які частіше за інших стикаються з проблемами встановлення та підтримки емоційного балансу.

У контексті осмислення таких проблем привертає до себе увагу методологія позитивної психології (Peterson, & Seligman, 2004), у межах якої сьогодні розробляються доказові практики підтримки суб'єктивного благополуччя людини та формування сильних рис її характеру. Такі риси розуміються як перевірені часом та досвідом репрезентативних науково-психологічних досліджень чесноти – особливі якості людської особистості, які забезпечують її продуктивне існування та стає суб'єктивне благополуччя. Останнє позначається розробниками позитивної психології як процвітання.

Із позиції завдань дослідження психології розвитку, природний інтерес викликає проблема формування сильних рис особистості та чинників, які забезпечують успішність таких процесів в онтогенетичній перспективі людини.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** В історії психології появу моделей особистісних рис пов'язують з ім'ям Раймонда Бернарда Кеттелла (R. B. Cattell). Він вбачав в особистості складну та диференційовану систему, у якій, мотивація переважно обумовлена субсистемою динамічних рис. На його думку, риси особистості можна трактувати як відносно сталу тенденцію особи реагувати певним чином на певні ситуації. Такі властиві особі риси здатні описати її внутрішні особливості, а

також допомагають прогнозувати її поведінку. Отже, у рисах особистості доцільно вбачати певні гіпотетичні психологічні конструкти, які виявляються в поведінці. Засобами статистичного аналізу англійської мови Кеттел набір досить сталих характеристик сучасної особистості та розробив діагностичний інструмент (опитувальник 16PF), який надає цілісну інформацію про структуру особистості з позиції створеної ним теорії рис (Cattell, 1983).

Існують й інші погляди на розуміння рис особистості, які надають таким особистісним утворенням особливого статусу чеснот або позитивних цінностей (Peterson, & Seligman, 2004). Для Е. Еріксона чесноти – це певні новоутворення психіки людини, які стають внутрішнім інструментом подальшого успішного соціального розвитку особистості. Передумовами формування чеснот виступають особливості соціального (насамперед сімейного, шкільного, професійного) оточення. Останні або сприяють, або перешкоджають розв'язанню людиною завдань розвитку в його наступні періоди розгортання.

На початку XXI ст. М. Селігман і К. Петерсон розпочали дослідження чеснот як "сильних" рис" та "позитивних цінностей" людини з використанням методології позитивної психології, тісно пов'язавши вираженість у людини чеснот з поняттям "психологічного благополуччя" (Peterson, & Seligman, 2004). Українські науковці (Маєвська, & Соміна, 2022) також доводять, що сильні риси особистості є первинними в процесах формування психологічного благополуччя людини. Відповідно підтверджується думка, що психологічне благополуччя людини є результатом феноменом щодо розвитку "сильних" рис її особистості (Лисенко, 2015).

Предметом пізнавального інтересу позитивної психології розвитку (Lomas et al., 2016) виступають чинники підтримки психологічного благополуччя людини на

© Власова Олена, Коваленко Владислава, 2023

різних етапах онтогенезу, у тому числі й онтогенетичні умови розвитку "сильних" рис її характеру. Можна передбачити, що важливою детермінантою соціальної ситуації розвитку особистості дитини раннього віку тут постає формування прив'язаності, характер якої є базовим індикатором взаємин дитини із соціальним оточенням, значущих для її продуктивного розвитку.

У сучасній психологічній науці прив'язаність розуміється як поняття, що характеризує ставлення дитини до близького дорослого і впливає на найрізноманітніші сфери життя людини. Дослідженням питання прив'язаності займалися такі вчені, як: Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, К. Бабак, З. Крижановська, Л. Бутузова, В. Белько та ін. Українські науковці виявили взаємозв'язок між типом прив'язаності дитини та своєрідністю її соціальної адаптації до шкільного навчання (Бабак, 2021), стилем спілкування з учнями педагогів як носіїв певних типів прив'язаності (Бутузова, 2021), статистично значимі кореляції між типом прив'язаності людини й особливостями її майбутніх романтичних стосунків з партнером (Бабак, 2022). Тож актуалізоване питання має широке поле для подальших наукових досліджень. Зокрема, у вітчизняній літературі ще недостатньо досліджено взаємозв'язок між типом прив'язаності людини, яка складається на ранніх етапах її первинного онтогенезу у взаємодіях з матір'ю або людиною, яка постійно опікується немовлям, та рисами характеру її особистості в дорослому віці.

Поняття "прив'язаність" до наукового обігу ввів Джон Боулбі (Bowlby, 1969). Відповідно до концепції засновника ієї теорії прив'язаності (англ. *Attachment theory*) цей термін слід розглядати як підвид емоційного зв'язку, у якому почуття безпеки людини пов'язане з міжособистісними стосунками.

У наукових джерелах можна зустріти й інші визначення прив'язаності. Зокрема, Н. Литвинова зазначає, що "прив'язаність як потреба дитини знайшла своє відображення у Декларації прав дитини... базовий міжнародний документ – Конвенція ООН про права дитини – закріпив право дитини задовольняти потребу в прив'язаності у сприятливих для цього умовах" (Литвинова, 2021, с. 37). Важливо зазначити, що прив'язаність розглядається як механізм, дія якого виходить за кордони дитинства і, наприклад, в академічному тлумачному словнику прив'язаність трактується як "почуття симпатії до когось, відданості комусь, близькості до чогось" (Словник української мови ..., 1976, Т. 7, с. 582).

Т. Мандзик, узагальнюючи погляди різних науковців, зазначає, що під прив'язаністю варто розуміти "глибокий емоційний зв'язок, що поєднує людей у часі і просторі, забезпечує почуттям безпеки, комфорту, сприяє особистісному розвитку" (Мандзик, 2018, с. 15). Схожого розуміння прив'язаності дотримується і Литвинова: "тривалий близький зв'язок між двома людьми, що не залежить від їх місцезнаходження і є джерелом емоційної близькості" (Литвинова, 2021).

М. Ейнсворт доповнила теорію Дж. Боулбі власними припущеннями щодо існування різної якості прив'язаності. Вона розробила відповідну процедуру дослідження, яка експериментально підтвердила існування 4 типів прив'язаності: надійний, уникаючий, тривожно-амбівалентний, дезорганізований.

*Надійний, або безпечний (secure)* тип прив'язаності передбачав, що малюк почуває себе впевнено поруч із мамою. Він активно досліджує оточення та охоче взаємодіє з матір'ю. Вона сприймається ним як "безпечна база", джерело безпеки та підтримки.

*Уникаючий (avoidant)* тип поєднав малюків, які не шукають близькості з мамою, навіть коли перебувають поруч. Вони ніби не помічають її. Малюк активно вивчає оточення, грається, але не залучає до своїх активностей матір; такі діти самостійні та демонструють нечутливість до можливої небезпеки.

*Тривожно-амбівалентний (anxious-ambivalent)* тип прив'язаності – характерний для дітей, які мають занепокоєний та напружений вигляд, навіть коли мати перебуває поруч. У незнайомій обстановці вони намагаються постійно бути біля матері, не виявляють значної активності в дослідженні оточення. Також їм властиві ознаки сильного стресу, коли розлучають їх з матір'ю: вони плачуть та голосно кричать. По поверненні матері діти одразу кидаються до неї, шукають взаємодії, але при цьому не заспокоюються. Вони чинять активний супротив спробам матері заспокоїти їх.

*Дезорганізований (боязкий) (disorganized)* тип характеризується невизначеністю активності, у певних ситуаціях дитина поводить себе по-різному, її дії хаотичні та не мають чіткого паттерну (Литвинова, 2021; Ainsworth, 1969; Бабак, & Крижановська, 2021; Манжос, 2020).

Отже, загалом можна стверджувати, що, незважаючи на певні відмінності в термінології, науковці мають доволі схожі погляди на основні характеристики прив'язаності. Такими можна вважати: наявність близьких стосунків з об'єктом прив'язаності, емоційне реагування на об'єкт прив'язаності, почуття безпеки та комфорту, пов'язані з досвідом взаємодії з об'єктом прив'язаності. У випадку, якщо такі умови дорослий не забезпечує, у дитини розвивається ненадійний тип прив'язаності, який має три описані варіанти прояву. Існують також досить переконливі емпіричні докази того, що сформований у дитинстві тип прив'язаності істотно впливає на характер взаємовідносин людини в дорослому віці.

Очевидно, що як внутрішньопсихологічна умова розвитку кожен із 4-х типів прив'язаності (надійний і ненадійний) має різний потенціал для переживання дитиною суб'єктивного благополуччя і формування сильних рис її характеру. Різною, залежно від сформованого типу прив'язаності може бути і вираженість сильних рис характеру такої особистості в дорослому віці, що також істотно обумовлює картину її суб'єктивного благополуччя. Для перевірки такого припущення було організовано емпіричне дослідження, метою якого стало виявлення взаємозв'язку між типом прив'язаності та сильними рисами характеру молодих жінок, які перебувають на території України у військовий час.

**Метою дослідження** є виявлення взаємозв'язку між типом прив'язаності та сильними рисами особистості молодих жінок. Зазначимо головні завдання дослідження.

1. Дослідити типи прив'язаності, що притаманні молодим жінкам.

2. Дослідити сильні риси, що притаманні молодим жінкам.

3. Виявити наявність взаємозв'язку між типами прив'язаності та сильними рисами.

У чинному дослідженні ми спиралися на концепцію Р-Б. Кеттелла щодо динамічних рис особистості (Cattell, 1983) та концепцію Мартина Селігмана чеснот як сильних рис характеру людини, які лежать в основі її автентичного щастя (Peterson, & Seligman, 2004). Також взято до уваги напрацювання Дж. Боулбі (Bowlby, 1969) та М. Ейнсворт щодо типів прив'язаності (Ainsworth et al., 1978).

У цьому дослідженні використано таку класифікацію сильних рис особистості:

1. Допитливість – інтерес та прагнення до новизни, відкритість до нового досвіду. Інтерес як самоцінність,

що проходить через увесь досвід; здатність захоплюватися явищами, темами та предметами, цікавість до спостереження та дослідження.

2. Любов до знань – опанування нових умінь, тем і сфер знань як самостійно, так і в навчальному закладі. Ця риса пов'язана з допитливістю, але виходить за її межі. Прагнення до систематичного примноження знань.

3. Здатність до суджень (критичне мислення) – налаштованість на всебічний та багатоаспектний аналіз явищ без передчасного перескакування до висновків; уміння справедливо зважувати аргументи та змінювати думку на основі доказів.

4. Винахідливість (креативність, творче мислення, оригінальність) – здатність мислити концептуально і вигадувати нові ефективні підходи до вирішення завдань; включає художні досягнення, але не обмежується цим.

5. Уміння спілкуватися (соціальний (емоційний) інтелект – уміння розпізнавати емоції та почуття – як свої власні, так і інших людей; знання про те, як поводитись у різноманітних соціальних ситуаціях; знати, як мотивувати інших; турбуватися про інших; уміння бути близьким і приятелем до людей).

6. Уміння бачити перспективу (широта бачення, погляд з різних точок зору) – здатність бачити загальну картину; давати мудрі поради іншим; уміння бачити світ, сповнений смислами як для себе, так і для інших людей.

7. Хоробрість – здатність не відступати перед загрозами, викликами, труднощами чи болем; відстоювати справедливість, навіть в умовах протистояння; діяти за переконаннями, навіть якщо вони непопулярні серед інших; ця риса передбачає фізичну хоробрість, але не обмежується нею.

8. Завзятість (наполегливість старанність, працелюбність, стійкість) – вміння доводити до кінця почату справу та досягати результатів, незважаючи на перешкоди; здатність отримувати задоволення від завершення справ чи завдань.

9. Цілісність природи (чесність, щирість) – звичка говорити правду у широкому розумінні – як здатність виражати себе та діяти щиро й природно; не вдавати з себе когось, ким ти не є; брати відповідальність за свої почуття і вчинки.

10. Доброта (великодушність, турбота, піклування, співчуття) – уміння робити добро, піклуватися та співпереживати, допомагати іншим людям.

11. Здатність любити – здатність налагоджувати та цінувати близькі стосунки з іншими людьми, вміння співпереживати, ділитися та турбуватися про інших; уміння бути близьким та приятелем до людей.

12. Колективізм – здатність працювати в команді та бути відданим їй; готовність брати на себе відповідальність і вносити свою частку у спільний результат роботи групи.

13. Справедливість – здатність однаково ставитися до людей відповідно до загальнолюдських уявлень про чесність і справедливість; не дозволяти особистим почуттям формувати упереджене ставлення до інших; надавати кожному рівні, справедливий шанс.

14. Лідерська якість (лідерство) – здатність заохочувати групу, членом якої ти є; досягати спільних результатів, підтримуючи гарні стосунки в групі; організувати групові активності й самому брати в них участь.

15. Самоконтроль – здатність контролювати свої почуття та дії; дисциплінованість; контроль над власними бажаннями та емоціями.

16. Розсудливість (обережність) – помірковане ставлення до своїх рішень, уміння не йти на невиправдані

ризиків; вміння не казати та не вчиняти таких речей, про які згодом можна пошкодувати.

17. Почуття прекрасного – здатність помічати та цінувати красу, досконалість та/або чийсь майстерність у різних сферах життя: від природи до мистецтва, математики, науки та щоденного досвіду.

18. Вдячність – уміння усвідомити та бути вдячним за все хороше, що відбувається в житті; завжди виражати свою вдячність.

19. Надія, орієнтація на майбутнє (оптимізм) – очікування найкращого від майбутнього та готовність працювати для досягнення високої мети; віра в те, що досягти успіху можна завдяки власним зусиллям.

20. Осмисленість життя – цілісне уявлення про вищу мету і сенс існування Всесвіту; розуміння свого місця в глобальному контексті; усвідомлення власного сенсу життя, який обумовлює поведінку та забезпечує людині психологічний комфорт.

21. Прощення – здатність пробачити тих, хто вчинив неправильно; спокійно сприймати недоліки інших та давати їм другий шанс; не бути мстивим.

22. Гумор (грайливість) – вміння бачити світлу сторону життя, помічати веселе і смішне, по-доброму жартувати, сміятися та веселити інших.

23. Оптимізм (захопленість, енергійність, жага до життя, ентузіазм, бадьорість) – уміння сприймати життя радісно та енергійно; вкладати у свої справи душу, приділяти їм максимальну увагу; проживати життя як цікаву пригоду, бути життєрадісним та зацікавленим.

#### Методи

Для досягнення мети емпіричного дослідження використовувались: "Тест на визначення якості прив'язаності" (MAQ), скрінінгова методика "Визначення сильних сторін (цінностей) та чеснот" (адаптація Г. Лаптевої, О.І. Власової), а також анкета особистої інформації досліджуваних.

З метою збору емпіричної інформації було створено гугл-форму, у яку ввійшли всі пункти методик, які використані в дослідженні. Загалом форма опитування складалась з анкети особистої інформації досліджуваних та трьох методик. У нашому дослідженні для обговорення обрано результати за двома методиками: "Визначення сильних сторін (цінностей) та чеснот" Селігмана та Петерсона (в адаптації Г. Лаптевої, О.І. Власової) та "Тест на визначення якості прив'язаності" (MAQ). Результати використання "Опитувальника Плутчика–Келлермана–Конте (в адаптації Н. Бельської) для діагностики механізмів психологічного захисту досліджених жінок з різним типом прив'язаності докладно описано в (Коваленко, & Власова, 2023).

Для інтепретації даних дослідження також здійснено якісний і кількісний аналіз статистичних зв'язків емпіричних показників типу прив'язаності та рис характеру досліджуваних із використанням процедури кореляційного аналізу за критерієм Спірмена.

У проведеному емпіричному дослідженні взяла участь 122 жінки віком від 17 до 23 років. Відповідно до класифікації Організації Об'єднаних Націй молоддю вважаємо осіб віком 15–24 роки (UNESCO, 2023). У дослідженні взяли участь переважно студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Університету митної справи та фінансів, а також Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Більша частина вибірки – студенти 2–4 курсів бакалаврату. Досліджувані навчаються за такими напрямками, як: психологія, філологія, середня освіта (географія, математика, англійська мова, література, біологія, здоров'я людини), дошкільна освіта, соціальна робота та

соціальна педагогіка, хореографія, музичне мистецтво, комп'ютерні науки, комп'ютерний дизайн, менеджмент, транспортні технології, журналістика, готельно-ресторанна справа, право, фінанси, банківська справа та страхування, медицина, правоохоронна діяльність, економіка, екологія, транспортні технології, харчові технології, авіаційна та ракетно-космічна техніка, туризм, міжнародні відносини, фізична культура та спорт тощо.

Серед опитаних, 75 % навчаються, 11 % – працюють, 12 % – поєднують роботу з навчанням, а 2 % позначили себе як тимчасово безробітних. Щодо особистого життя, то 1,6 % респондентів перебувають у шлюбі, 4 % – перебувають у цивільному шлюбі, 62 % – зустрічаються з хлопцем/дівчиною, але не перебувають у шлюбі, 1,6 % – перебувають у вільних стосунках, 26 % – не мають стосунків, але хочуть їх мати, 4 % – не мають та не хочуть стосунків (рис. 2). Серед респондентів 24 % перебувають у стосунках рік і менше, 39 % – 1–4 роки, 3 % – п'ять і більше років, 30 % – не в стосунках. Емпіричне дослідження було проведено в період з 08.04.2023 р. по 08.05.2023 р.

**Результати**

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що молодим жінкам найбільш притаманні надійний (40 %) та унікаючий (40 %) типи прив'язаності, а найменше – тривожно-амбівалентний (5 %) дезорганізований (3 %). Також 12 % респонденток продемонстрували однакову схильність до двох типів. Очевидно, що наявність таких показників потребує додаткового уточнюючого дослідження, а оскільки опитування проводилося анонімно, то змога провести додаткову діагностику була відсутня, тому такі досліджувані належать до групи "Інше" (рис. 1) і надалі їхні показники не використовувались.

Також було здійснено аналіз сильних сторін характеру молодих жінок. Виявлено, що найбільш притаманними рисами особистості для досліджених є почуття прекрасного, гумор та любов до знань. Найменш притаманні такі риси, як колективізм, допитливість і прощення. На рис. 2 представлено кількість досліджуваних, які отримали 1 ранг (найбільшу кількість балів) за кожною із субшкал опитувальника Селігмана–Петерсона "Визначення сильних сторін (цінностей) та чеснот" (адаптація Г. Лаптевої, О.І. Власової).

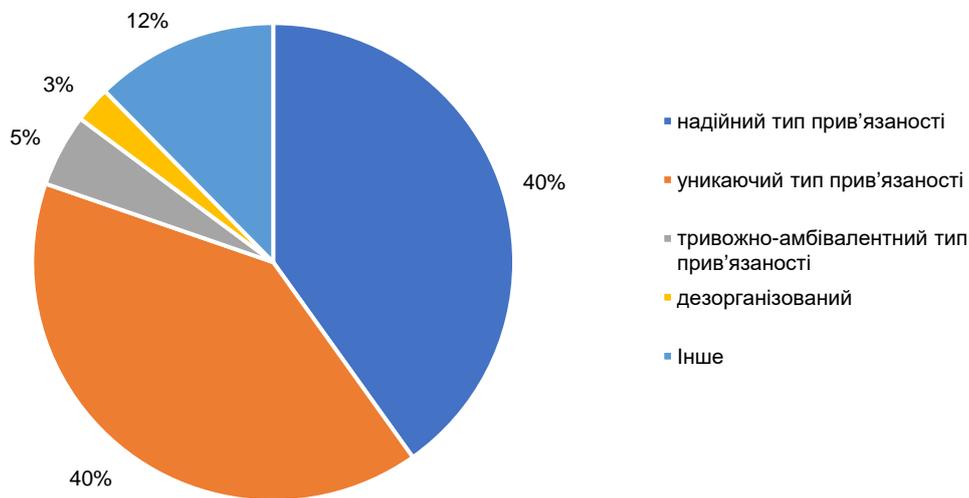


Рис. 1. Тип прив'язаності, притаманний молодим жінкам, які взяли участь у дослідженні

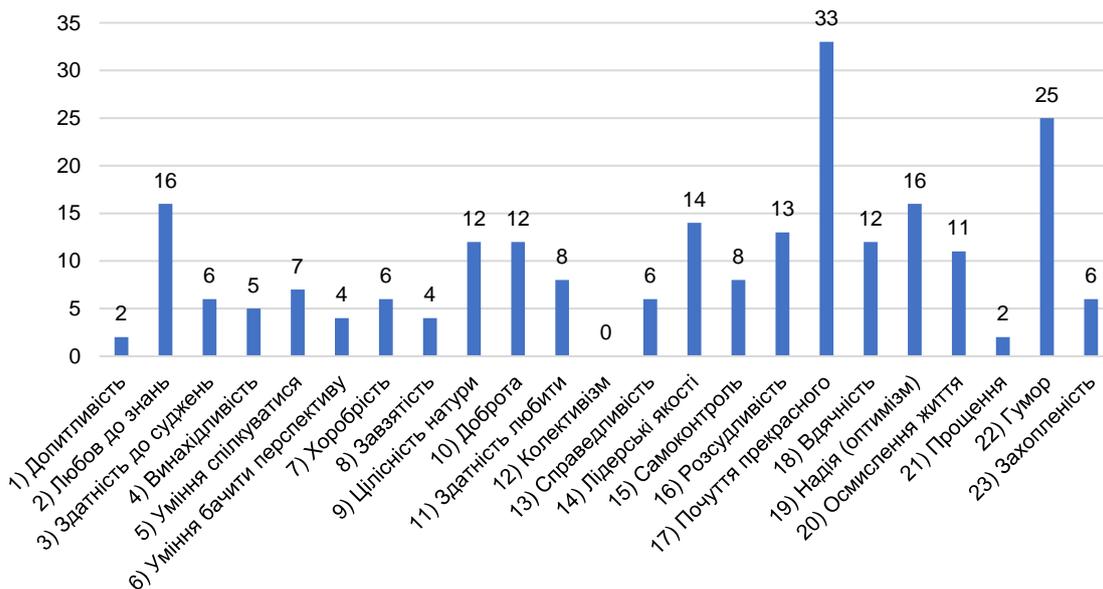


Рис. 2. Риси характеру, притаманні молодим жінкам, які взяли участь у дослідженні

За допомогою програми *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) було проведено кореляційний аналіз за критерієм Спірмена. Аналіз кореляцій між показниками сильних рис характеру та притаманних дослідженим жінкам типів прив'язаності виявив існування статистично значимих зв'язків, узагальнений у табл. 1.

Здійснений кореляційний аналіз дозволяє стверджувати, що жінки, яким притаманний надійний тип прив'язаності, мають вищі показники вираженості доброти (0,306), вони здатні краще спілкуватися та співпереживати, і допомагати іншим людям (вміння спілкуватись (0,244), надія (0,265) і гумор (0,249) тут проглядаються як тенденції).

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між показниками типів прив'язаності та сильними рисами характеру молодих жінок (n=110)

Типи прив'язаності	Надійний тип	Тривожно-амбівалентний	Унікаючий	Дезорганізований (боязкий) тип
<b>Сильні риси</b>				
Допитливість	,086	-,083	-,311	-,238
Любов до знань	,041	-,033	,063	-,023
Здатність до суджень	,063	-,375	-,094	-,298
Винахідливість	,096	-,225	-,110	-,252
Уміння спілкуватися	,255	-,058	-,303	-,095
Уміння бачити перспективу	,081	-,208	-,138	-,221
Хорообрість	,080	-,253	-,245	-,191
Завзятість	,059	-,360	-,220	-,289
Цілісність природи	,131	-,130	-,132	-,277
Доброта	,306	,271	-,236	,052
Здатність любити	,178	-,178	-,230	-,222
Колективізм	,166	,052	-,236	-,042
Справедливість	-,030	-,169	-,143	,060
Лідерські якості	,150	-,034	-,222	-,055
Самоконтроль	,057	-,141	,048	-,117
Розсудливість	,117	-,269	-,129	-,251
Почуття прекрасного	,163	-,034	,080	-,037
Надія	,265	-,143	-,192	-,149
Вдячність	,181	,082	-,080	-,107
Осмислення життя	,077	-,173	-,117	-,170
Прощення	,116	-,114	-,128	-,129
Гумор	,249	-,102	-,269	-,234
Захопленість	,104	-,311	-,279	-,430

Особам, для яких характерний тривожно-амбівалентний тип прив'язаності, також імовірно притаманна доброта. Але в нашому дослідженні ця сильна риса тут проявилась як тенденція (0,271), не досягаючи достовірних значень. Окрім того, такі жінки демонструють достовірні спадаючі показники здатності до суджень (-0,375), завзятості (-0,360) та захопленості (-0,311). Як тенденція тут проглядається також зниження розсудливості (-0,269) і винахідливості (-0,225), вміння пробачати (-0,208) та хорообрості (-0,253).

Респондентки, яким притаманний унікаючий тип прив'язаності, менш допитливі (-0,311) та мають гірші навички спілкування (-0,303). Як тенденції для таких респондентів фіксуються зменшення показників захопленості (-0,279) та гумору (-0,269), хорообрості (-0,245) завзятості (-0,220), доброти (-0,236), здатності любити (-0,230), колективізму (-0,236) і лідерства (-0,222).

Молоді жінки, які демонструють дезорганізований (боязкий) тип прив'язаності, мають низькі показники оптимізму або захопленості (-0,430), а також тенденцію до зниження вираженості таких сильних рис характеру, як здатність до суджень (-0,298), завзятість (-0,289), чесність як цілісність природи (-0,277) і розсудливість (-0,251), винахідливість (-0,252) і допитливість (-0,238), гумор (-0,234), здатність любити (-0,222), вміння бачити перспективу (-0,221).

#### Дискусія і висновки

Із аналізу загальної картини сильних рис особистості, яку продемонстрували всі учасниці дослідження (почуття прекрасного, гумор та любов до знань), можна припустити, що такі результати можуть бути пов'язані з їхнім соціальним вибором (більшість цих жінок – студентки). Можна також стверджувати, що в драматичних обставинах, спричинених військовими подіями 2022–2023 року, молоді українські респондентки орієнтовані на пошук

позитиву в повсякденному житті, яке зараз сповнене складнощів та нещастя. Вони обирають для цього спілкування з природою, милування прекрасними витворами мистецтва, героїчними та благородними людськими вчинками, знаходять відраду в освітніх проєктах та додаткових можливостях підвищувати кваліфікацію у ці непрості часи, а також намагаються з гумором ставитись до життєвих викликів та нагальних проблем (що спостерігаємо сьогодні загалом в українському суспільстві, на прикладі безлічі жартів і мемів, за допомогою яких люди намагаються підтримати свій дух та зняти напругу).

Найменш затребуваними сильними рисами респонденток виявились Допитливість, Колективізм та Прощення. У плані обговорення привертають увагу кардинально різні показники за субшкалами "Допитливість" та "Любов до знань". Під допитливістю розуміється інтерес та прагнення до новизни, відкритість до нового досвіду. Любов до знань передбачає опанування новими вміннями, сферами знань як самостійно, так і в навчальному закладі. На сьогодні жінки готові до опанування нових вмінь і навичок через вимоги часу: щоб допомагати своїй країні та підтримувати власне життя на гідному рівні. При цьому їхнє низьке прагнення до новизни може бути і наслідком зосередженості на конкретній меті – опанування конкретних умінь, у яких є потреба для себе особисто та країни. Також допитливість як самоцінність можуть приглушуватись тривоною, втомою та напругою від постійної небезпеки воєнного стану. Низькі показники "Колективізму" та "Прощення" можуть бути пов'язані із загальними настроями в суспільстві: небажання повертатись у недавнє колективістичне радянське минуле, наступницею якого активно позиціонує себе росія; прагненні остаточного відділення від країни-агресора не лише на матеріальному або політичному рівні, але й духовно-світоглядному рівні та принциповій

неможливості пробачати окупантів, боротьба з якими щодня уносить життя українців.

З приводу результатів дослідження прив'язаності слід зазначити, що виявлені в роботі дані розподілу її типів кореспондують з отриманими І. І. Семків емпіричними показниками, відповідно до яких домінуючими також виявились надійний та унікаючий типи прив'язаності (Семків, & Вонс, 2020). У роботі А. А. Власової також спостерігається домінування цих типів, хоча осіб з унікаючим типом прив'язаності в цьому дослідженні виявилось більше. За її даними, частка респондентів з унікаючим типом прив'язаності становить 70 %, а надійний тип притаманний лише 23 %. Боязливий тип прив'язаності спостерігається у 7 % опитаних, а тривожно-амбівалентний тип прив'язаності не спостерігався у жодного респондента в її дослідженні (Власова, 2021).

На жаль, на сьогодні не відомі дослідження взаємозв'язку між типом прив'язаності та сильними рисами молодих жінок, проведені на вітчизняному ґрунті або представлені в зарубіжній літературі. Натомість в іншій публікації (Коваленко, & Власова, 2023) наводимо цікаві емпіричні дані про взаємозв'язки типів прив'язаності та психологічних захистів тих самих жінок.

Зокрема, завдяки факторному аналізу (табл. 2), який пояснив 62 % сумарної дисперсії даних, виявлено практичну відсутність механізмів психологічного захисту в досліджених жінок із надійною прив'язаністю. Тоді як інші типи прив'язаності виявились чітко лінійно пов'язаними з різноманітними психологічними захистами (табл. 2 фактори 3 (12,6 %) та 1 (24,1 %) і 2 (16,3 %), відповідно).

Таблиця 2

Результати факторного аналізу типів прив'язаності та механізмів психологічного захисту молодих жінок (n = 122)

Змінні	Загальна дисперсія даних після Варімакс-обертання (62 %)			
	Фактори			
	11 фактор (24.1 %)	2 фактор (16.3 %)	3 фактор (12.6 %)	4 фактор (9 %)
Надійний тип прив'язаності	,125	,006	,853	,086
Тривожно-амбівалентний тип прив'язаності	,421	,726	,185	-,020
Унікаючий тип прив'язаності	,065	,174	-,847	,117
Дезорганізований (боязливий) тип прив'язаності	,359	,605	-,273	,045
Витіснення	,347	-,200	-,026	,361
Регресія	,792	,147	,124	,042
Заміщення	,722	,012	-,330	,026
Заперечення	,286	-,655	,233	,106
Проекція	,463	,400	,038	,419
Компенсація	,738	,069	,159	,040
Гіперкомпенсація	-,086	,210	-,016	,804
Рационалізація	,112	-,400	-,007	,682

Представлені результати емпіричного дослідження дозволили визначити двосторонні зв'язки між типами прив'язаності молодих жінок та сильними рисами їхнього характеру, а також окремими механізмами психологічного захисту особистості. Такі результати ще раз доводять недостатність та необхідність подальших наукових досліджень обраної проблеми.

У дослідженні було встановлено взаємозв'язки між типом їх прив'язаності у молодих жінок та сильними рисами їхнього характеру. Статистично підтверджено пряму кореляцію між надійним типом прив'язаності та добротою як людською чеснотою, яка є сильною рисою характеру людини. Також були встановлені зворотні кореляції між тривожно-амбівалентним типом прив'язаності та здатністю до суджень, завзятістю і оптимізмом респонденток; унікаючим типом та недопитливістю і невмінням молодих жінок спілкуватись, а також дезорганізованим типом прихильності та відсутністю оптимізму у її носіїв.

Таким чином, у молодих жінок з надійним типом прив'язаності виражено представлені сильні риси характеру. З іншого боку, за даними раніше оприлюдненого дослідження (Коваленко, & Власова, 2023), таким респонденткам не властиве використання психологічних захистів у складних ситуаціях життя. Молодим жінкам з ненадійними типами прив'язаності навпаки, виражені сильні риси не притаманні. Натомість для таких осіб характерні різноманітні психологічні захисти як інструменти організації їхньої ментальної активності в переживанні стресових і травмуючих ситуацій.

**Перспективи дослідження.** Очевидно, що питання щодо способів впливу на тип прихильності, який склався в особистості, та розвитку у неї сильних рис потребують подальших досліджень.

**Внесок авторів:** Олена Власова – концептуалізація, методологія дослідження, аналіз літературних джерел; Владислава Коваленко – збір емпіричних даних та їх валідація, організація та проведення емпіричного дослідження, програма забезпечення, аналіз джерел, підготовка огляду літератури.

**Список використаних джерел**

Бабак, К., & Крижановська, З. (2021). Емоційна прив'язаність дитини до матері як предиктор її соціальної адаптації до шкільного навчання. *Психологічні перспективи*, 38, 138–149.

Бабак, К., & Крижановська, З. (2022). Роль типу прив'язаності в сприйнятті романтичних стосунків між чоловіком і жінкою. *Психологічні перспективи*, 39, 230–239. <http://psychoprosects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprosects/article/view/806/604>

Боулбі, Дж. (1969). Прив'язані особи. Гардарика, С. 416.

Бутузова, Л.П., & Белко, В.О. (2021). Зв'язок прив'язаності педагога та стилю його спілкування з учнями. <http://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9457/1/51-52.pdf>

Власова, А.А. (2021). Психологічні особливості подружніх стосунків із різним типом прив'язаності у різні вікові періоди. *Науково-практична конференція*, Чернівці (с. 80–83). <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/other/63oct2021/23.pdf>

Ейнсворт, М. (1969). *Об'єктні відносини, залежність і прив'язаність: теоретичний огляд стосунків дитини-матері*. Дитячий розвиток, 969–1025.

Ейнсворт, М. та ін. (1978). *Патерни прив'язаності: психологічне дослідження дивної ситуації*. Ерлбаум.

Коваленко, В.С., & Власова, О.І. (2023). Взаємозв'язок між типом прив'язаності та механізмами психологічного захисту молодих жінок. *Науковий шлях молоді: актуальні питання, рішення та перспективи: матеріали І Міжнародної студентської наукової конференції*. Хмельницький, 13 жовтня, ГО "Молодіжна наукова ліга". ТОВ "УКРЛОГОС Груп".

Крижановська, З.Ю. (2021). *Надійний тип прив'язаності як основа розвитку психічного здоров'я дитини. Надійний вид прихильності як основа розвитку психічного здоров'я дитини. Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія та практика*. Українська інженерно-педагогічна академія.

Лисенко, О.В. (2015). *Роль позитивних цінностей і відповідних "сильних" рис особистості у відчутті психологічного благополуччя*. [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/shlyahy\\_form/Lysenko.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/shlyahy_form/Lysenko.pdf)

Литвинова, Н.А. (2021). Формування прив'язаності та її роль як життєвої потреби. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*, 1(339), гл. II, 36–44.

Ломас, Т., Хефферон, К., & Івцан, І. (2016). Психологія позитивного розвитку: огляд літератури про благополуччя протягом усього життя. *Журнал щастя та доброти*, 4(2), 143–164



УДК 159.9.019:159.98

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/9>

Руслан ІЛЬЧЕНКО, д-р філософії в галузі психології, асист.  
 ORCID ID: 0000-0001-8440-822X  
 e-mail: rcescape@gmail.com

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

## ВПЛИВ ТРАВМ НА ПСИХІКУ І ЖИТТЯ ЛЮДИНИ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗДОРОВОЇ ВРІВНОВАЖЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗА МЕТОДОМ МЕРІЛІН МЮРРЕЙ

**Вступ.** Розкрито актуальні питання впливу несприятливого досвіду на психіку і життя людини (психологічних травм, усіх видів насильства, емоційної депривації). Метою дослідження є опис особливостей формування здорової врівноваженої особистості за методом Мерилін Мюррей, розкриття основних понять методу.

**Методи.** У дослідженні застосовано теоретико-методологічний аналіз першоджерел.

**Результати.** Зазначено ефективність використання методу Мюррей у подоланні наслідків усіх видів психологічних травм будь-якого рівня тяжкості, який охоплює майже всебічно роботу з особистістю: від її внутрішніх переживань до взаємодії з іншими людьми.

**Висновки.** Терапевтичний підхід методу Мюррей базується на достатньо сильному зануренні в атмосферу підтримки та любові, зниженні ролі захисного механізму в результаті роботи з образами, прояву, розмови про хворобливі емоції, аналізу травматичного досвіду, а також пошуку та формування особистісних талантів, формування здорової, врівноваженої особистості, здатної співчувати, виявляти емпатію, захищати себе, не завдаючи шкоди іншим, радіти життю.

**Ключові слова:** "вперта егоїстична дитина", "дитини, яка плаче", "здорова врівноважена особистість", "контролююча дитина", "море болю", "природна дитина", "розгнівана бунтівна дитина", несприятливі події дитинства, яйце травми".

### Вступ

**Постановка проблеми.** Сучасні умови життя людини часто призводять до травматизації її психіки. Як наслідок, погіршується її самопочуття, емоційно-психологічний стан, відбувається негативний вплив на всі сфери життя людини. Нові відкриття в нейробіології та психології підтверджують, що негативний дитячий досвід (НДД), травми психіки призводять до порушення балансу нейротрансмітерів та біологічних змін у нашому організмі (В. Фелітті, Р. Анда, Д. Наказава, Р. Ланіус, П. Левін) (Наказава, 2022; Felitti, 2014). Виявлення зв'язку між травматичним досвідом і дисфункціями та хворобами, які виникають пізніше, дає шанс зцілитися. Вивчення травматичного досвіду (зокрема воєнного) та пов'язаних із ним стресу і посттравматичного стресового розладу (ПТСР) дає нові "лінзи", крізь які можна краще зрозуміти людину, що страждає від наслідків травм. Озброєні знаннями, травмовані війною люди зцілюються на більш глибокому рівні. М. Мак-Карті свідчить, що мозок має здатність до самовідновлення. Вчена вважає, що травмована людина може залікувати старі рани і стати тією людиною, якою вона була без травми, які виमुшена була пережити.

Саме тому в наш час дуже важливий пошук новітніх психотерапевтичних методів, за допомогою яких можна подолати наслідки пережитих травм, уникнути їхніх негативних результатів, допомогти людині відродитися до нового життя, бути знову гармонійною здоровою особистістю.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Вітчизняні та зарубіжні вчені вивчали вплив негативного досвіду на розвиток у подальшому ризикованої поведінки особи (Заїка, 2020, с. 195). Вони зазначають, що майже всі дорослі, які стають залежними від наркотиків, мають історію жорстокого поводження з дитинства, що спричиняє психологічну травму та насильство і вживання психоактивних речовин (ПАР) у подальшому (Banducci, 2014; Kendall-Tackett, 1993; Forster et al., 2018). Було доведено, для жінок імовірність використання ПАР безпосередньо пов'язана з тяжкістю жорстокого поводження в дитинстві. Жінки, що страждають на наркологічне захворювання, у 2 рази частіше повідомляли про сексуальне

насильство в дитинстві (70 %), порівняно з дівчатами в загальній популяції (35 %). Хоча розлади вживання психоактивних речовин у чоловіків не були пов'язані з раннім сексуальним насильством, респонденти-чоловіки повідомили, що зазнавали фізичного насильства в дитинстві.

Під час опитування студентів університетів (2953 особи) у Каліфорнії (США) 75 % респондентів повідомили про використання наркотичних речовин. Серед негативних факторів дитинства 25 % з них назвали психологічне насильство, 16 % сексуальне насильство, 14 % фізичне насильство та 9 % випадків насильства з боку батьків та родичів. Тим часом 50 % респондентів повідомили про домашнє насильство та дисфункцію, а 23 % повідомили про багатфакторний несприятливий досвід дитинства (Forster et al., 2018).

Подібне дослідження було проведено серед студентів (1580 осіб) із середнім віком 20 років вищих навчальних закладів і коледжів. У ході дослідження факти несприятливого досвіду розподілилися між респондентами таким чином: сексуальне насильство 5,7 %, фізичне насильство 14 %, емоційне насильство 37,9 %, фізичне насильство, емоційне нехтування – 57,9 %. 84,6 % із них зазначили, що зазнавали принаймні одного виду насильства, 28,2 % – двох видів домашнього насильства, 17,5 % – чотирьох і більше видів насильства. Водночас результати дослідження показують, що зі збільшенням кількості жорстокого поводження з дітьми зростає ймовірність нездорової поведінки (куріння, вживання алкоголю та наркотиків, полігамія та спроби суїциду).

Також за даними опитування взяли участь 73 особи віком 21–60 років, викладачі та студенти факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 40 % учасників дослідження у своєму дитинстві стикались з п'ятьма травмуючими подіями, у 30 % збереглись спогади про 6–10 таких випадків та 15 % опитаних мають від 11 до 15 таких спогадів. У дослідженні було вказано про залежність негативного дитячого досвіду та особливості поведінки в дорослому віці (Целікова, 2020, с. 126).

За даними дослідження, порівняно з відсутністю несприятливих наслідків у дитинстві (НПД) наявність

© Ільченко Руслан, 2023

чотирьох і більше несприятливих подій у дитинстві підвищує майбутні ризики: паління – у 2,1 раз, зловживання алкоголем – у 10,4 раз, вживання наркотиків – у 11,9 раз, ризикована статеві поведінка – у 1,7 раз, небажана вагітність – у 7,9 раз, спроби суїциду – у 23,2 раз. Для пацієнтів із жорстоким поводженням у дитинстві характерно вживання наркотиків у подальшому. У людей, які починають використовувати ПАР, знижуються навички аналітичної та синтетичної обробки інформації. Образність, когнітивне порівняння подій, що зберігаються в пам'яті, і подій у сьогоденні, призводить до соціальної незахищеності таких людей, яка підкріплюється емоційною самовпевненістю. У результаті через недостатній самоконтроль переважає незначна довільна поведінка, яка характеризується імпульсивним реагуванням на зовнішні подразники середовища та домінуючою орієнтацією на об'єкти ситуативного значення.

Природа вживання ПАР у тих, хто зазнали насильства в дитинстві, може бути більш серйозною та призводити до серйозних розладів (зловживання психоактивними речовинами, алкоголем) та абстинентного синдрому. Пацієнти з несприятливим досвідом дитинства мають вищий ризик проблем зі здоров'ям, пов'язаних із вживанням алкоголю (у 7,4 раз більше, ніж у контрольній групі) та проблем, пов'язаних із вживанням наркотиків (у 4,7–10,3 раз більше, ніж у контрольній групі) (Lansford et al., 2010). Пацієнти цієї групи часто вживають наркотики, заспокійливі та седативні засоби. Вони частіше, ніж їхні однолітки, які не зазнавали жорстокого поводження, використовують наркотики для полегшення соматичного болю, уникнення сімейних проблем і зняття психосоціального стресу (Mandavia, 2016).

У дітей, які зазнали насильства, вживання ПАР – це психологічна допомога для виходу із насильницького та неприйняттого середовища; форма самолікування, завдяки якій дитина намагається контролювати свій негативний життєвий досвід; спосіб самоствердження, що підвищує самооцінку дитини; яка хоче позбутися почуття самотності та ізоляції (New Directions ..., 2014). Тому НПД стає шкідливим чинником росту й розвитку дітей і викликає ряд наслідків: когнітивні проблеми (неуважність і недостатність виконавчих функцій); міжособистісні та соціальні проблеми; внутрішні та зовнішні симптоми (депресія, тривога, розлад резистентності, розлад поведінки, агресія), такі як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

**Метою статті** є опис особливостей формування здорової врівноваженої особистості за методом Мерилін Мюррей, розкриття основних понять методу.

#### Методи

У дослідженні застосовано теоретико-методологічний аналіз першоджерел.

#### Результати

Відповідно до принципу 9 Декларації прав дитини, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року: "Діти повинні бути захищені від усіх форм недбалості, жорстокості та експлуатації". Для подолання наслідків негативного досвіду дитинства (психологічної травми, різного роду насильства, емоційної депривації) та різних форм залежності (особливо наркотичної) необхідно використовувати відповідні психотерапевтичні методи. Метод Мерилін Мюррей (Marilyn L. Murray) є способом подолання травми, жорстокого поводження та позбавлення від їхніх наслідків, щоб стати здоровою, врівноваженою людиною (Murray, 1991; 2012).

Доведено ефективність методу Мюррей і його використання в психологічній практиці для подолання

психологічної травми у дітей та підлітків (О.В. Кім, К. Ф. Халепа) (Кім, 2017; Халепа, 2013), і профілактиці адиктивної поведінки, усунення негативних наслідків психічної травми в дитинстві для дорослих (Є.А. Петров), неповнолітніх правопорушників, реабілітації працівників органів внутрішніх справ, тих, хто брав участь у бойових діях, у межах проекту "Пліч-о-пліч" (А. В. Волков, Л. А. Шилова).

Цілісний підхід М. Мюррей до психотерапії для розвитку здорової, врівноваженої особистості через подолання травм, жорстокого поводження та депривації охоплює майже все, починаючи від роботи з внутрішніми переживаннями людей, подолання залежності, подолання дитячої травми та особистісного зростання, до порушень взаємодії з іншими людьми тощо. Метод був розроблений американським психотерапевтом Мерилін Мюррей у 1981 р., і за минулі роки набув удосконалення та поширення у понад 45 країнах світу (Ільченко, 2021а, с. 97-98; Ільченко, 2021б, с. 446-449).

У самої Мерилін трапилася трагедія у віці 8 років, коли її з'явувала група п'яти солдатів. Психологічна травма була настільки сильною, що ця страшна подія повністю зникла з її пам'яті. Унаслідок емоційного потрясіння в організмі виникли серйозні фізіологічні розлади: вона постійно хворіла на бронхіальну астму, мігрень тощо. У 44 роки, досягнувши великих успіхів у бізнесі та будучи директором власної художньої галереї, вона терміново потребувала курсу психотерапії та проходила лікування в лікарні доктора Осборна в м. Бурлінгем (Каліфорнія, США). Очікуваний двотижневий період лікування тривав протягом семи місяців. За такий тривалий період лікування пам'ять відновилася і на деякий час ніби регресувала до 8 років. Пізніше вона розвинула авторський "метод Мюррей" на основі свого аналізу процесу відновлення. Цей метод був створений із метою допомоги людям, що пережили в дитинстві насильство, сексуальне, зокрема. Автор розробила теорію, яка розкриває механізм, за допомогою якого людина переживає травматичну подію. Застосовуючи його до практики психотерапії, вона виявила, що цей метод можна застосувати до інших негативних факторів, після чого теорія була розроблена та застосована ширше. Це стосується не лише питань травми, а й насильства та депривації. Надалі автор починає використовувати цей метод як ефективний інструмент для розвитку людського характеру шляхом лікування наслідків травм, жорстокого поводження та депривації (Murray, 2012).

Метод Мюррей відкрито і повно пояснює наслідки дитячого болю, розкриваючи процеси травми, жорстокого поводження, презирства та позбавлення, а також захисні механізми, які спотворюють людське психічне сприйняття й емоційну реакцію, що впливає на здоров'я та поведінку в подальшому житті.

Метою терапії за методом Мюррей є становлення гармонійної особистості, врівноваженої та збалансованої в п'яти основних сферах життя: фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній та духовній. "Здорова врівноважена особистість" поєднує в собі позитивні якості "Дитини-природної" із сильними якостями, "Дитини, яка плаче" та "Контролюючої дитини". Цей метод спрямований на роботу з будь-яким рівнем психологічної травми, і він охоплює практично всі аспекти роботи з людьми, від внутрішніх переживань до стосунків з іншими людьми.

Метод Мюррей особливо корисний для роботи з людьми, які зазнали насильства в минулому, перенесли психологічну травму або вирости в неблагополучній сім'ї. Віддалені ефекти спостерігаються після роботи з

наслідками фізичного, сексуального, емоційного, психологічного та духовного насильства; презирством і відсутністю емоцій; проблем у відносинах. Також метод апробований у роботі з різного роду залежностями.

Одним із ключових понять концепції М. Мюррей є "Природна дитина". Це та дитина, яка від народження має комплекс задатків, які потім перетворюються на: інтелект, здібності, талант, креативність, духовність, здорову сексуальність, якій властиві відчувати і виражати всі свої почуття. Під впливом таких зовнішніх негативних факторів, як травма, образа, презирство, хвороба тощо, цілісність "Природної дитини" руйнується – з'являється "Дитина, що плаче". Болісні почуття, які "Природна дитина" пережила в дитинстві, створили для неї "Море болю": смуток, страх, гнів, самотність, безпорадність і образу. Сімейні, культурні та етнічні звичаї, традиції, норми та моральні кодекси можуть перешкоджати самовираженню. Невідреаговані емоції накопичуються в "морі болю" і, якщо в цей момент є сильний подразник в 1, 2 або 3 бали за 10-бальною шкалою, людина реагує на нього недостатньо за рівнем 8, 9, 10 балів (Murray, 2012).

Проблема полягає не лише в тому, що дитина травмована, жорстока або позбавлена любові. Проблема полягає в тому, що травма, жорстоке поводження та позбавлення можуть викликати почуття гіркоти, яке не реагує на здорову атмосферу любові, поваги та підтримки, що, у свою чергу, може змінити мислення та ставлення дитини до себе, інших та життя.

Контрольована дитина приєднується, щоб захистити "дитину, що плаче". Через травми, різні форми жорстокого поводження та нездатність здорово відреагувати "Дитина, що плаче" накопичила болісний досвід, порушилась нейрохімічна активність мозку та виникли захисні механізми. Захисний механізм "дитячий контроль" у різних людей проявляється по-різному. Це знеболюючі (їжа, алкоголь, наркотики, нікотин, секс, кофеїн, азартні ігри тощо) або відволікання (співзалежність, робота, навчання, спорт, телебачення, комп'ютер, церква, турбота про інших тощо). Люди стають залежними від речей, які допомагають їм не відчувати болю. У результаті людина не розвивається як особистість, не живе тим життям, яке їй влаштовує, а виживає, "граючи роль". "Мозок виживання" протистоїть змінам, які викликають справжній або уявний страх, якщо він не має засобів самозахисту. Як захисний механізм "контролююча дитина" має діяти як тимчасовий помічник для зменшення болю під час стресу. Якщо такий захист використовувати постійно, це може призвести до патологічного звикання і різних видів залежності, особливо до ПАР. Однак "Природна дитина", "Дитина, що плаче" та "Контролююча дитина" мають свої переваги. Тому сильними сторонами "Дитини природної" можна вважати: духовність, спонтанність, веселість, мрійливість, креативність, винахідливість, допитливість, сексуальність, почуття гумору. "Дитина, що плаче" відрізняється такими позитивними якостями, як: почуття, розуміння почуттів інших, співчуття, турбота, співчуття, ніжність. Перевагами "Контролюючої дитини" є: здатність створювати та захищати власні "межі", які не дозволяють їй стати віктимізованою і не дозволяють іншим бачити в ній свою жертву; відповідальність, дипломатичність і дисциплінованість.

Збалансоване та гармонійне поєднання сильних та позитивних сторін "Дитини природної", "Дитини, що плаче" та "Контролюючої дитини" – це "Здорова врівноважена особистість". "Здорова, збалансована особистість" – це людина, яка не тільки поєднує в собі ці сильні сторони,

але й гармонійно розвивається фізично, емоційно, інтелектуально, соціально та духовно (Murray, 2012).

Крім того, можуть бути дві невірні комбінації, але вже не "позитивних", а "негативних" дітей: "Розгнівано-бунтівна дитина" та "Вперта егоїстична дитина". Коли потреби "Дитини, яка плаче" не задовольняються, а "Контролююча дитина" вже втомилася від спроб полегшити біль "Дитини, яка плаче", тоді негативні якості цих дітей об'єднуються, разом вони становлять "Розгнівано-бунтівну дитину", яка характеризується відвертістю, активно-агресивністю, вимогливістю, нетерплячістю, схильністю до виправдання поведінки, небажанням враховувати наслідки своїх дій, відмовою брати за них відповідальність. Зазвичай вона робить те, що хоче, навіть якщо знає, що ці дії зашкодять їй та іншим.

Коли неможливо бути "здоровою врівноваженою людиною", часто буває так, що відкритий прояв агресії небезпечний або освіта не дозволяє цього, то до негативних рис "Дитини, яка плаче" та "Контролюючої дитини" приєднуються негативні риси (егоїзм, мінливість, інфантильність тощо) "Природної дитини" зі своїм шармом, харизмою, чарівністю, привабливістю, і тоді агресію людина виражає не відкрито, а приховано. Таке поєднання негативних рис трьох "дітей" за методом Мюррей називається "Вперта егоїстична дитина". "Вперта егоїстична дитина" пасивно-агресивна, поводиться інтригуюче, маніпулює, нерозбірлива в сексуальних зв'язках, схильна представлятися грандіозною, нарцистичною. Вона вважає себе жертвою, але насправді часто є злочинцем, завдає шкоди собі та іншим і схильна бачити в інших причину своїх невдач.

Програма реабілітації осіб, травмованих, за методом Мюррей, розкриває процеси захисних механізмів від травм, жорстокого поводження, презирства, а також спотворень психічного сприйняття та емоційних реакцій людини, що позначається на здоров'ї і поведінці людини. Результатом застосування програми реабілітації на основі методу Мюррей є "Становлення здоровою врівноваженою особистості" за допомогою усвідомленого і повного пояснення наслідків болю, пережитого в дитинстві, та здобуття знань і напрацювання навичок щодо здорових моделей поведінки в теперішньому і майбутньому.

Щодо особистості, яка вимушена була пережити травми і не опрацювала їх, згідно з методом Мюррей виділено п'ять груп дисфункцій: залежності, співзалежності, стан жертви, прояви рис нарцисизму, активна та пасивна агресія. Саме вони є перешкодою на шляху до повноцінного життя осіб, постраждалих від травм, і предметом роботи в програмі реабілітації.

На основі інтеграції та узагальнення положень методу Мюррей щодо становлення "Здоровою врівноваженою особистості" розроблено модель відновлення, яка долає наслідки психологічних травм, насильства та депривації.

#### Дискусія і висновки

Таким чином, саме на становлення "Здоровою врівноваженою особистості" шляхом подолання психологічних травм, насильства і депривації спрямований психотерапевтичний метод Мюррей. Одним із базових понять концепції М. Мюррей є "Природна дитина", яка має таланти, здібності, інтелект, креативність, здорову сексуальність, духовність, для неї властиво гармонійно відчувати та виявляти всі почуття. Під дією несприятливих зовнішніх чинників, таких як зневага, хвороба, травма, образа тощо, сутнісна цілісність "Природної дитини" піддається деструкції – з'являється "Дитина, яка плаче". Болючі переживання, які відчувала "Природна дитина" під час травмування, створили її "Море болю", де існують

безпорадність, страх, самотність, смуток, злість, образа тощо – саме такі почуття, які людина не навчена виражати під час травми. Для захисту "Дитини, яка плаче" додається "Контролююча дитина". Люди стають залежними від речей, які допомагають їм уникнути болю (наркотики, їжа, алкоголь, азартні ігри, нікотин, секс, кофеїн, робота, стосунки тощо). Найкращим поєднанням сильних сторін "Природної дитини", "Дитини, яка плаче", "Контролюючої дитини" є "Здорова врівноважена особистість".

Терапевтичний підхід М. Мюррей базується на достатньо сильному зануренні в "Море болю" та його "спустошенні" в атмосфері підтримки та любові, зменшуючи роль захисних механізмів у кінцевому проговоренні хворобливих емоцій, аналізі травматичного досвіду, також на пошуку і становленні особистих талантів, формуванні "Здорової врівноваженої особистості", спроможної співчувати, виявляти співпереживання, захищати себе, не нашкодивши іншим, радіти життю.

**Перспективи дослідження.** Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні реабілітації осіб, травмованих війною, та формування здорової врівноваженої особистості за методом Мюррей.

#### Список використаних джерел

- Заїка, В.М., & Ільченко, Р.М. (2020). Несприятливі події дитинства як чинник виникнення ризикованої поведінки в майбутньому. *Молодь: освіта, наука, духовність*, 3, 194–196.
- Ільченко, Р.М., Заїка, В. М., & Моргун, В. Ф. (2021а). Метод Мюррей як засіб психологічної реабілітації постнаркозалежних дорослих. *International scientific and practical conference "Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning"*, 1, 97–101.
- Ільченко, Р.М., Заїка, В. М., & Моргун, В. Ф. (2021б). Психосоціальна реабілітація постнаркозалежних за методом Мюррей як основа формування здорової врівноваженої особистості. *Scientific Collection "InterConf"*, 42, 445–455.
- Кім, О.В. (2017). Подолання травмуючих подій у дітей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 1, 92–100.
- Наказава, Д.Д. (2022). Уламки дитячих травм. Чому ми хворіємо і як це припинити. Форс Україна.
- Халепа, К.Ф. (2013). Особливості психологічної допомоги дітям, які зазнали психологічної травми. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія "Психологічні науки"*, 114, 195–198.
- Целікова, Ю.О. (2020). Вплив негативного дитячого досвіду на формування комунікативної толерантності. *Габітус*, 18(2), 125–129.
- Banducci, A.N., Hoffman, E., & Lejuez, C.W. (2014). The relationship between child abuse and negative outcomes among substance users: psychopathology, health, and comorbidities. *Addict. Behav.*, 39(10), 1522–1529.
- Felitti, V.J., & Anda, R.F. (2014). The Lifelong Effects of Adverse Childhood Experiences. *Chadwick's Child Maltreatment: Sexual Abuse and Psychological Maltreatment*. In D.L. Chadwick, A.P. Giardino, & R. Alexander (Eds.). STM Learning, 203–215.
- Forster, M., Timothy, J., Grigsby, D., & Benjamin, R. (2018). The relationship between family-based adverse childhood experiences and substance use behaviors among a diverse sample of college students. *Addict. Behav.*, 76, 298–304.
- Kendall-Tackett, K., Williams, L., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychol.*, 113(1), 164–180.
- Kim, O.V. (2017). Overcoming traumatic events in children. *Teoretychni i przykladni problemy psychologii*, 1, 92–100 [in Ukrainian].
- Khalepa, K.F. (2013). Peculiarities of psychological assistance to children who have suffered psychological trauma. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Series "Psychologichni nauky"*, 114, 195–198 [in Ukrainian].
- Lansford, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2010). Does Physical Abuse in Early Childhood Predict Substance Use in Adolescence and Early Adulthood? *Child maltreatment*, 15(2), 190–194.
- Mandavia, A., Robinson, G., & Bradley, B. (2016). Exposure to Childhood Abuse and Later Substance Use: Indirect Effects of Emotion Dysregulation and Exposure to Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 29(5), 422–429.
- Murray, M. (1991). *Prisoner of another war: a remarkable journey of healing from childhood trauma*. PageMill Press.
- Murray, M. (2012). *The Murray Method*. Vivo Publications.
- Nakazava, D.D. (2022). *Debris of children's injuries. Why we get sick and how to stop it*. Force Ukraine [in Ukrainian].
- Petersen, A.C., Joseph, J., & Feit, M. (Eds.). (2014). *New Directions in Child Abuse and Neglect Research*. National Academies Press (US).
- Tselikova, Yu.O. (2020). The influence of negative childhood experience on the formation of communicative tolerance. *Habitus*, 18(2), 125–129 [in Ukrainian].
- Zaika, V.M., & Ilchenko, R.M. (2020). Adverse childhood events as a factor in the emergence of risky behavior in the future. *Molod: osvita, nauka, dukhovnist*, 3, 194–196 [in Ukrainian].

- Lansford, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2010). Does Physical Abuse in Early Childhood Predict Substance Use in Adolescence and Early Adulthood? *Child maltreatment*, 15(2), 190–194.
- Mandavia, A., Robinson, G., & Bradley, B. (2016). Exposure to Childhood Abuse and Later Substance Use: Indirect Effects of Emotion Dysregulation and Exposure to Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 29(5), 422–429.
- Murray, M. (1991). *Prisoner of another war: a remarkable journey of healing from childhood trauma*. PageMill Press.
- Murray, M. (2012). *The Murray Method*. Vivo Publications.
- Petersen, A.C., Joseph, J., & Feit, M. (Eds.). (2014). *New Directions in Child Abuse and Neglect Research*. National Academies Press (US).

#### References

- Banducci, A.N., Hoffman, E., & Lejuez, C.W. (2014). The relationship between child abuse and negative outcomes among substance users: psychopathology, health, and comorbidities. *Addict. Behav.*, 39(10), 1522–1529.
- Felitti, V.J., & Anda, R.F. (2014). The Lifelong Effects of Adverse Childhood Experiences. *Chadwick's Child Maltreatment: Sexual Abuse and Psychological Maltreatment*. In D.L. Chadwick, A.P. Giardino, & R. Alexander (Eds.). STM Learning, 203–215.
- Forster, M., Timothy, J., Grigsby, D., & Benjamin, R. (2018). The relationship between family-based adverse childhood experiences and substance use behaviors among a diverse sample of college students. *Addict. Behav.*, 76, 298–304.
- Ilchenko, R.M., Zaika, V.M., & Morhun, V.F. (2021a). The Murray method as a means of psychological readaptation of post-drug-addicted adults. *International scientific and practical conference "Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning"*, 1, 97–101 [in Ukrainian].
- Ilchenko, R.M., Zaika, V.M., & Morhun, V.F. (2021b). Psychosocial readaptation of post-drug addicts according to the Murray method as a basis for the formation of a healthy, balanced personality. *Scientific Collection "InterConf"*, 42, 445–455 [in Ukrainian].
- Kendall-Tackett, K., Williams, L., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychol.*, 113(1), 164–180.
- Kim, O.V. (2017). Overcoming traumatic events in children. *Teoretychni i przykladni problemy psychologii*, 1, 92–100 [in Ukrainian].
- Khalepa, K.F. (2013). Peculiarities of psychological assistance to children who have suffered psychological trauma. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Series "Psychologichni nauky"*, 114, 195–198 [in Ukrainian].
- Lansford, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2010). Does Physical Abuse in Early Childhood Predict Substance Use in Adolescence and Early Adulthood? *Child maltreatment*, 15(2), 190–194.
- Mandavia, A., Robinson, G., & Bradley, B. (2016). Exposure to Childhood Abuse and Later Substance Use: Indirect Effects of Emotion Dysregulation and Exposure to Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 29(5), 422–429.
- Murray, M. (1991). *Prisoner of another war: a remarkable journey of healing from childhood trauma*. PageMill Press.
- Murray, M. (2012). *The Murray Method*. Vivo Publications.
- Nakazava, D.D. (2022). *Debris of children's injuries. Why we get sick and how to stop it*. Force Ukraine [in Ukrainian].
- Petersen, A.C., Joseph, J., & Feit, M. (Eds.). (2014). *New Directions in Child Abuse and Neglect Research*. National Academies Press (US).
- Tselikova, Yu.O. (2020). The influence of negative childhood experience on the formation of communicative tolerance. *Habitus*, 18(2), 125–129 [in Ukrainian].
- Zaika, V.M., & Ilchenko, R.M. (2020). Adverse childhood events as a factor in the emergence of risky behavior in the future. *Molod: osvita, nauka, dukhovnist*, 3, 194–196 [in Ukrainian].
- Отримано редакцією журналу / Received: 27.10.23  
Прорецензовано / Revised: 18.11.23  
Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Ruslan ILCHENKO, PhD (Psychol.), Assist.

ORCID ID: 0000-0001-8440-822X

e-mail: rcescape@gmail.com

Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine

## THE EFFECT OF INJURIES IN THE PSYCHOLOGY AND LIFE OF A HUMAN AND THE FEATURES OF FORMING A HEALTHY, BALANCED PERSONALITY ACCORDING TO THE MARILYN MURRAY METHOD

**Background.** The article reveals the topical issues of the impact of adverse experiences on the human psyche (psychological trauma, all types of violence, emotional deprivation). Emphasis is placed on the tendencies towards abuse of psychoactive substances, various types of addictions, destructive and auto-aggressive behavior, and maladaptations. It is noted about the effectiveness of using the Murray Method in overcoming the consequences of all types of psychological injuries of any severity, which covers almost all aspects of working with a person: from his inner experiences to interaction with other people. The program of rehabilitation of persons according to the Murray method reveals the process of trauma, violence, contempt, as well as the protective mechanisms of a person on the distortion of a person's mental perception and emotional response, which affects the health and behavior of a person. The result of the application of the rehabilitation program based on the Murray method is "the development of a healthy balanced personality" through the conscious and complete explanation of the consequences of the pain experienced in childhood, and the acquisition of knowledge and the development of skills for healthy behavior patterns in the present and future.

**Methods.** Theoretical and methodological analysis of primary sources.

**R e s u l t s .** According to the Murray method, five groups of dysfunctions are distinguished for a person who was forced to experience trauma and did not process it: addictions, codependency, the state of the victim, manifestations of narcissistic traits, active and passive aggression. It is they who are an obstacle on the way to a full-fledged life of persons affected by injuries, and the subject of work in the rehabilitation program. Marilyn Murray's psychotherapeutic method is aimed at the formation of a healthy, balanced personality by overcoming psychological trauma, violence and deprivation. One of the basic concepts of M. Murray's concept is the "Original feeling child", which has talents and gifts, intelligence, creative abilities, healthy sexuality, spirituality, it is characteristic for her to harmoniously feel and express all feelings. Under the influence of adverse external factors, such as contempt, illness, injury, insult, etc., the essential integrity of the "Original feeling child" is destroyed – the "Sobbing hurting child" appears. The painful experiences that the "Original feeling child" felt during the trauma created her "Pool of Pain", where helplessness, fear, loneliness, sadness, anger, resentment, etc. accumulate – precisely such feelings that a person is not trained to express during trauma. A "Controlling Child" is added to protect the "Sobbing hurting child". A person becomes dependent on what helps them to avoid experiencing pain (drugs, food, alcohol, gambling, nicotine, sex, caffeine, work, constant employment, codependency, etc.). A harmonious combination of the strengths of the "Original feeling child", "Sobbing hurting child", and "Controlling Child" is a "Healthy balanced person".

**C o n c l u s i o n s .** M. Murray's therapeutic approach is based on sufficiently strong immersion in the "Pool of Pain" and its "devastation" in an atmosphere of support and love, reducing the role of the protective mechanism as a result of working with images, manifesting, talking about painful emotions, analyzing traumatic experiences, as well as searching and formation of personal talents, formation of a healthy, balanced personality, able to sympathize, show empathy, protect oneself without harming others, enjoy life.

**K e y w o r d s :** adverse childhood events, angry rebellious child, controlling child, crying child, egg of trauma, healthy balanced personality, natural child, sea of pain.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

UDC 159.923.5

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/10>

Iryna SAZONOVA, PhD Student  
ORCID ID: 0000-0001-7217-6206  
e-mail: [sazonovairinavladimirovna@gmail.com](mailto:sazonovairinavladimirovna@gmail.com)  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Olena CHUIKO, DSc (Psychol.), Prof.  
ORCID ID: 0000-0001-7088-0961  
e-mail: [chuiko@knu.ua](mailto:chuiko@knu.ua)  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## A PROGRAM CALLED "TIME TRAVELLERS" FOR STRENGTHENING RESILIENCE AND STIMULATION OF POST-TRAUMATIC GROWTH IN CHILDREN AND ADOLESCENTS TRAUMATISED BY WAR

**Background.** The article is focused on the analysis of the results of approbation of the program for strengthening resilience and stimulation of post-traumatic growth in children and adolescents traumatized by war called "Time Travellers". The structure and brief description of the program, its goals and objectives, principles of construction and main content components are presented.

**Methods.** The article shows the main results of approbation of this program, obtained as a result of testing the participants with the help of the Posttraumatic Growth Questionnaire by R. Tedeschi and L. Calhoun (R. Tedeschi, L. Calhoun), adapted by M.S. Magomed-Eminov.

**Results.** The program to increase resilience and stimulate post-traumatic growth in children and adolescents traumatized by the war "Travelers in Time" is a combination of such areas as tourism and psychotherapy, integrating theoretical and practical knowledge of history, geography, cultural studies, biology, ecology.

**Conclusions.** The presented program involves the creation of a coherent contextual space for safe expressive manifestation of experiences, stabilization of the psychophysiological state, reconstruction of the system of values and beliefs, change of coping strategies, strengthening of dominant and activation of potential resource channels.

**Keywords:** post-traumatic growth, rehabilitation program, resilience, traumatic experience, war-traumatized children.

### Background

People who have experienced stressful or psychologically traumatic events need psychological support and rehabilitation. Children and adolescents are a particularly vulnerable category. This is due to the fact that the time of crisis coincides with the stage of identity formation and the formation of the hierarchy of values and basic beliefs of the individual. These beliefs have to do with perceptions of the safety of the world and one's ability to influence the events of one's own life, as a condition for optimal adaptation and socialization of the adolescent.

According to the Israeli Ministry of Integration, as of 1 January 2023, more than 10,000 new immigrant children have arrived in Israel. These are children and adolescents who have experienced stressful or traumatic events: military actions, terrorist acts, loss of loved ones, insecurity, forced change of the center of life, difficult life circumstances, various kinds of violence.

Such stressful or traumatic events can cause distorted personal development, disorganization of the attachment system, disruption of the value system, reduced need for achievement, loss of vision of life perspective and positive expectations from life. Such children and adolescents have a number of psychological signs indicating the presence of instability of the psycho-emotional state, internal conflict, negative attitudes towards themselves, others, and their own experience, diffuse personal identity, a break in the time continuum and a low level of reflexivity, contradictions in value orientations and personal meanings.

At the same time, children and adolescents, due to the immaturity of their psyche, are more susceptible to rethinking meanings and reconstructing basic beliefs, and, accordingly, are more promising for post-traumatic growth. This is possible with a supportive environment and timely psychosocial intervention. In this case, the psyche is able to adapt, cope with challenges, turning them into a potential for qualitative changes, positive interpretation, self-improvement,

transformation of personality, reassessment of values and meanings, the need to search for positive life orientations.

It is worth noting that the effectiveness of most psychosocial support programs for adolescents is significantly limited due to low motivation and the tendency of participants to avoid traditional activities. At the same time, the innovative approaches used in this program are of high relevance.

**Analyzing recent studies and publications.** According to research results, the phenomenon of post-traumatic growth is a fairly common phenomenon. From 30 to 90 per cent of people who have experienced traumatic stressors of various kinds demonstrate posttraumatic growth. As criteria for the presence of post-traumatic growth are most often considered an increase in the value of one's own life, the installation of new life priorities, a sense of increased self-power, strength, power, recognition of new opportunities, correction of limited interpersonal relationships, positive changes in spirituality and the like. American psychologists R. J. Tedeschi, L. G. Calhoun defined posttraumatic growth as a process of positive transformations resulting from a psychotraumatic life situation or crisis (Tedeschi, & Calhoun, 2004). According to the authors, constructive reflection, analyzing the new situation, finding new meaning, significance and reassessment of the previous ones play a key role in the emergence of new properties and qualities instead of the lost ones, as well as the development of previously irrelevant ones (Tedeschi et al., 2018). Posttraumatic growth allows trauma survivors to adapt to subsequent difficult events more successfully and with significantly less psychological costs (Taku et al., 2018a).

K. Gieling and V. Sinchun conducted a study to identify patterns of symptoms of posttraumatic stress and posttraumatic growth in children and adolescents after the earthquake on 12 January 2008 in Wenchuan (Gielsing, & Xinchun, 2017). In this study, symptoms of posttraumatic stress, posttraumatic growth, vulnerability to natural

disasters and social support were assessed among 618 participants with a mean age of 12.3 years 8 months after the earthquake. Three models of personal injuries were identified. Most of the participants fell into the model of growth, and smaller parts fell into either the model of resistance to stress or the model of growth. Loss and trauma, subjective fear and social support can lead people to the patterns of post-traumatic stress symptoms and post-traumatic growth.

O. Hasson and B. Zebrak studied posttraumatic growth among adolescents and young people with oncological diseases (Husson et al., 2017). The study also identified the buffer role of posttraumatic growth in the relationship between posttraumatic stress, quality of life related to health and psychological distress. The following results were obtained: among the participants 14 % showed an increase in posttraumatic growth, 45 % remained at a stably high level, 14 % showed a decrease and 27 % remained at a stably low level of posttraumatic growth. Most of the participants who had a high level of posttraumatic growth were adolescent girls who had received chemotherapy. The study showed that post-traumatic growth is a dynamic process that predicts the results of psychological well-being, but does not remember the effects of post-traumatic stress disorder. Psychosocial interventions should focus on promoting post-traumatic growth and reducing post-traumatic stress disorder in order to favor the categorization of young children with important diagnoses.

In another study of post-traumatic growth and resilience in childhood cancer patients, it was found that patients describe post-traumatic growth in terms of perceived benefits, including a change in outlook on life and a sense of strength and confidence. They describe resilience as a balance of several factors, including stress and coping, goals, optimism, sensemaking, communication and attachment (Greup et al., 2018). Both post-traumatic growth and resilience were positively related to life satisfaction and quality of life related to health. It was found that resilience is a mediator in the relationship between distress symptoms and quality of life.

The model of life expectancy for children was proposed by J. Haase and her colleagues. This model is based on the principle of triangulation of factors, the reference points of this model are:

- individual protective factors (male support of difficulties, hope and spirituality),
- family protective factors (family atmosphere, family support, resources)
- social protective factors (health resources and social integration). This model was created on the basis of research on groups of children with chronic diseases, particularly cancer (Haase, 2004).

Japanese undergraduate students, who reported their loss of loved ones as the most traumatic experience in the last 5 years, completed the Posttraumatic Growth Inventory and the Event Impact Scale. The results showed that the expected curvilinear links were observed in the area of relations with other people and in the combined area of spiritual changes and assessment of life, while linear links were found in the areas of personal strength and new opportunities (Tan, 2013).

K. Taku and L. McDiarmid in his research revealed individual differences among children in the relative individual importance of post-traumatic growth and the link between individually important factors of post-traumatic

growth, generally accepted factors of posttraumatic growth and self-assessment (Taku et al., 2018b).

Purpose of the article. To present to the psychological community a program called "Time Travelers" strengthening resilience and stimulation of posttraumatic growth in children and adolescents who have experienced stressful or psychotraumatic events

#### Methods

The article shows the main results of approbation of this program, obtained as a result of testing the participants with the help of the Posttraumatic Growth Questionnaire by R. Tedeschi and L. Calhoun, adapted by M. S. Magomed-Eminov.

#### Results

The program of increasing resilience and stimulation of post-traumatic growth in children and adolescents traumatized by war "Travellers in Time" is a combination of such directions as tourism and psychotherapy, integrating theoretical and practical knowledge of history, geography, cultural studies, biology, ecology. It is not just psychotherapy in nature, it is the creation of a holistic contextual space for safe expressive response to experiences, stabilization of the psychophysiological state, reconstruction of the system of values and beliefs, change of coping strategies, strengthening of dominant and activation of "sleeping" resource channels.

The Time Travellers program focuses on two main goals: post-traumatic growth and resilience building, it is based on three main models: BASICPh, fantasy reality, adventure therapy. It also contains a system of additional playful, creative, cognitive, body-oriented psychotherapeutic practices.

BASIC Ph. is a model of overcoming stress through resource channels: B (belief) – faith, beliefs; A (affect) – emotion, feelings; S (social) – social environment; I (imagination) – imagination, creativity; C (cognition) – logic, thinking; PH (physiology) – body, physical activity. All activities in the proposed program are based on the BASIC Ph model and activate each of the resource channels of the model in a balanced way.

Fantastic reality is the link between the infinite capacity of the creative imagination to create a picture of the world, desired or needed, and the actions that are carried out to solve the problems of reality in the therapy space. It is a space where anything is possible and anything is feasible.

Adventure therapy addresses psychological dysfunctions in emotional, behavioral and life skills by solving challenges, overcoming difficulties and being in a natural environment. Adventure therapy includes four main elements: nature, physical activity, coping and meaningful conversations. Adventure therapy should contain real or imagined psychological and/or physical risks that involve stepping out of the comfort zone and overcoming challenges. Challenge can be seen as an important factor in achieving desired behavioral changes. Positive behavioral change can occur through multiple processes. For example, through the use of indirect experience, verbal persuasion, and 'isomorphic transformation' – extending the experience gained in therapy to other areas of life. Instructor therapist – helps participants connect physical experience with reflection on therapeutic goals. It promotes awareness and changes in patterns of thinking and behavior, develops self-control, strengthens reliance on coping strategies to overcome life difficulties, develops problem-solving abilities, and reduces the level of subjective perception of stress.

The program consists of separate modules (meetings), each of which is not rigidly linked to the previous and subsequent one. The recommended number of modules is 8 or more.

Each module of the program consists of a fixed and a variable part. The permanent part of the program or "rituals" are activities that are repeated from meeting to meeting, helping to create continuity. Routines that reduce anxiety and restore feelings of safety.

The variable part of the program allows taking into account the theme, time of the year or season, calendar and religious significant dates, age and individual characteristics of children, requests of participants. The variable part includes quest games, trainings (psychological, communication, resource), sports and creative games (Sazonova, 2023).

The program was tested for two months (July–August 2023). Target audience – 23 summer camp students (11 girls, 12 boys) from the city of Rishon LeZion aged 14–18. Participants – new repatriates who have experienced stressful or psychotraumatic events: military actions, terrorist acts, loss of loved ones, insecurity, forced change of the center of life, difficult life circumstances, various kinds of violence. The program was implemented in Israel's national nature parks. To measure the level of post-traumatic growth we used the Post-Traumatic Growth Questionnaire by R. Tedeschi and L. Calhoun, adapted by M.S. Magomed-Eminovim. The diagnostic tool allows assessing the level of changes that occurred in the participant's life as a result of stress or trauma and includes five scales: attitude to others, new opportunities, personal strength, spiritual changes, and increasing the value of life.

- "Attitude towards others". The person began to rely more on other people in a difficult moment, to feel more intimacy with others, to express his emotions more readily. He or she has more compassion for people, spends more effort on building relationships with people, recognizes more

often that he or she needs other people, and values them more highly.

- "New Opportunities". The person has new interests, has set their life on a new path, has confidence that they can make their life better; they have opportunities that were not available before. He or she is more likely to try to change things that need changing.

- "Strength of Personality". The person began to feel more self-confidence, to realize better that he could cope with difficulties. He is more able to accept things as they are, has found that he is stronger than he thought he was.

- "Spiritual changes". Man became more aware of spiritual problems, became more religious.

- "Increasing the value of life". The person's life priorities have changed, he/she has become much more aware of the value of his/her own life, now he/she values every day of his/her life more.

The results of measurements before the implementation of the program are presented clearly (Table 1, Fig. 1).

Analyses of the percentage ratio of the representation of different levels indicate that only about 22 % of the whole electoral aggregate is characterized by a high level of post-traumatic growth. In about 34 % of respondents the "average level" of post- traumatic growth was found, and in about 45 % of participants the low level of post- traumatic growth was recorded. All trends in the distribution of posttraumatic growth levels in both groups are similar, which is statistically confirmed.

After the program, the post-traumatic growth rate showed significant changes. The results of measuring the level of posttraumatic growth are presented clearly (Table 2, Fig. 2).

Table 1

Levels of post-traumatic growth according to the methodology "Post-traumatic growth inventory"

Level of PTG manifestation	Experimental group (%)	Control group (%)	Criterion Fischer, $\phi$ $1.62 \leq \phi \leq 2.21$	Statistical level of significance, p
High	22,02	19,89	1,89	$p > 0,1$
Medium	32,23	34,09	1,86	$p > 0,1$
Low	43,77	45,20	0,63	$p > 0,1$

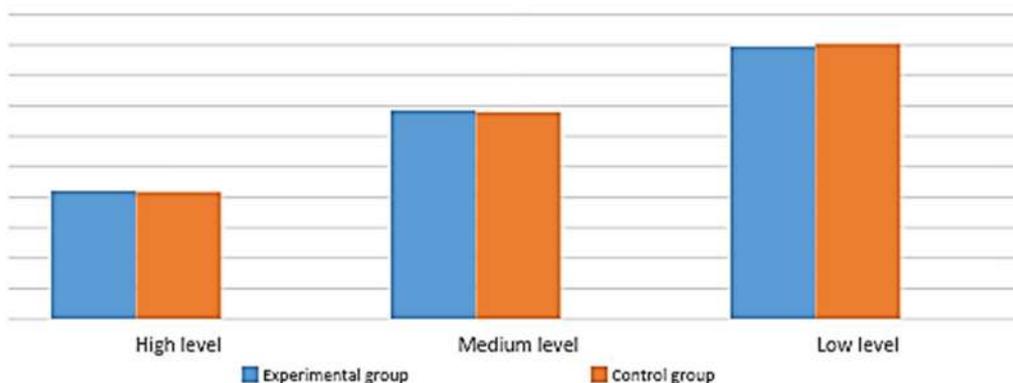


Fig. 1. Levels of post-traumatic growth of teenagers

Table 2

Levels of post-traumatic growth according to the methodology "Post-traumatic growth inventory" after implementation of the Program in the experimental group

Level of PTG manifestation	Experimental group prior to implementation of the Program (%)	Experimental group after implementation of the Program (%)	Criterion Fischer, $\phi$ $1.62 \leq \phi \leq 2.21$	Statistical level significance, p
High	22,02	26,09	1,56	$p > 0,1$
Medium	32,23	64,65	3,49	$p < 0,01$
Low	43,77	10,86	3,65	$p < 0,01$

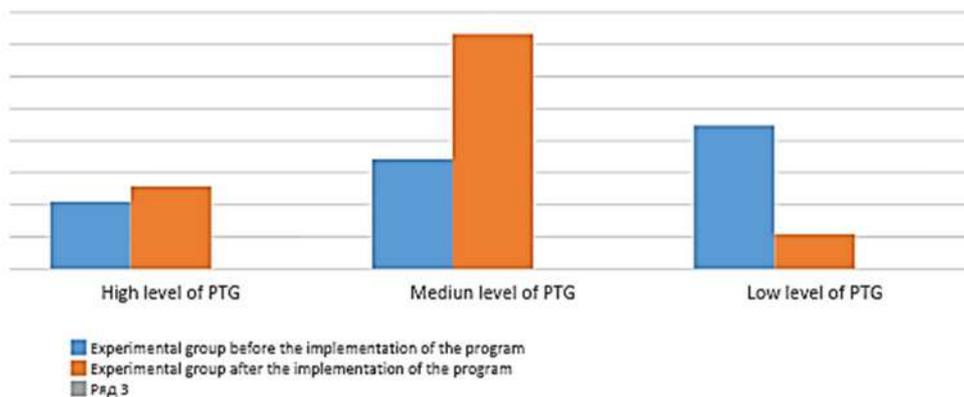


Fig. 2. Dynamics of posttraumatic growth according to the methodology "Posttraumatic growth inventory" after the Program implementation

As can be seen from Fig. 2, after the implementation of the Program, the children of the experimental group in the vast majority of cases showed essentially positive psychological changes in their personality, which occurred after traumatic events associated with military actions. This is fully consistent with the provisions of the functional-descriptive model of post-traumatic growth R. Tedeschi and L. Calhoun, which was developed by R. Tedeschi and L. Calhoun. Calhoun, who views a traumatic event as a "seismic" contraction in the initial life pattern, and

posttraumatic growth as a possible consequence of a cognitive attempt to reevaluate pre-traumatic reconceptions of the individual about himself and the world (Tedeschi, Calhoun, 1996). The stronger is the challenge to the basic ideas and beliefs of a person, the greater is the likelihood of post-traumatic growth.

The results of measuring the level of posttraumatic growth indicators on individual scales are presented clearly (Table 3, Fig. 3).

Table 3

Levels of post-traumatic growth indicators using the "Post-Traumatic Growth Questionnaire" method after the implementation of the Program in the experimental group (on individual scales)

Indicator of PTG Manifestation	Experimental Group before Program Implementation	Experimental group after program implementation	Fisher's, $\varphi$ $1.62 \leq \varphi \leq 2.21$	Level of statistical significance, p
Attitude towards others	9	19	3,12	$p < 0,01$
Enhancement of the value of life	5	8	1,57	$p = 0,07$
New opportunities	11	15	1,63	$p < 0,05$
Personal strength	9	12	1,57	$p = 0,7$
Spiritual changes	2	3	1,22	$p > 0,1$

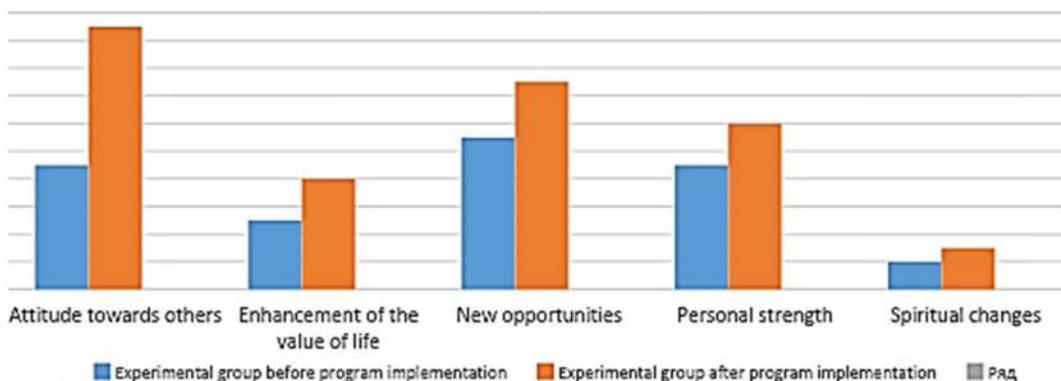


Fig. 3. Dynamics of posttraumatic growth indicators for the methodology "Posttraumatic Growth questionnaire" (for separate scales) after the implementation of the Program

The indicator of posttraumatic growth on the scale "Attitude to others" before participation in the program was 9 points, which corresponds to the "low level". After participation in the program, the indicator increased to 19 points, which corresponds to the "medium level". These changes were statistically significant.

The post-traumatic growth indicator on the scale "Increasing the value of life" before participation in the program participants demonstrated at the "average level" of 5 points. After participation in the program, the index

increased to 8 points, but remained at the "average level", which was confirmed statistically.

Also, on the "average level" before and after participation in the program was the indicator of post-traumatic growth on the scale "New opportunities", it changed from 11 to 15 points. These changes are statistically confirmed.

The values of the indicator on the scale "Personality Strength" increased from 9 points before the program to 12 points after the program, but were stable at the "average level".

The posttraumatic growth score on the Spiritual Change scale remained in the "low level" range, although its value increased from 2 points before the program to 3 points after the program. However, these changes were not statistically significant.

Thus, it can be stated that the strongest rehabilitation influence of the proposed program was in the sphere of relations with other people "attitude towards others" ( $p < 0,01$ ) and the sphere of opportunities ( $p < 0,05$ ) was also quite successful. The least significant impact on the spiritual sphere of the participants was achieved, but this can be explained by the fact that this sphere is only beginning to be actively formed in adolescence and its dynamics cannot be seen in a short period of time.

The mean values of the questionnaire scales of the program participants also changed significantly. The average value of the post-traumatic growth index before participation in the program was 31 points, which corresponds to the "low value". After participation in the program, the average value increased to 58 points, which corresponds to the "medium value".

The mean values on the scale "Attitude towards others" before participation in the program participants demonstrated at the level of 9 points, which corresponds to "low value". After participation in the program, the index increased to 19 points, which corresponds to the "average value".

The average value on the scale "Increasing the value of life" before participation in the program participants demonstrated at the level of 5 points, which corresponds to "low value". After participation in the program, the index increased to 8 points, which corresponds to the "average value".

The mean scores on the New Opportunities scale also increased from 11 points before the program to 15 points after the program. The mean scores on the Personal Strength scale increased from 9 points before the program to 12 points after the program. The mean scores on the Spiritual Change scale increased from 2 points before the program to 3 points after the program. At the same time, this indicator remained in the low-level range.

The process of post-traumatic growth is favored by confining children to a special organized rehabilitative environment, which combines psychological influences through a safe social and psychological space, environmental communication, creativity, various types of cognitive and developmental activities, psychological assistance. This process is developed in the conditions of gradual inclusion of psychological processes of renewal, strengthening, transformation of children's personality, with the use of a certain arsenal of diagnostic procedures, cognitive actions, relaxation methods, psychotherapeutic techniques and so on. This allowed to have a significant impact on the psychological state of children who suffered as a result of military actions through optimization of reflexion processes, personal identification, Formation of value orientations, transformation of personal attitudes, relations with others, attitude to the past experience and to their own life prospects.

## Discussion and conclusions

The program of increasing resilience and stimulation of post-traumatic growth in children and adolescents traumatized by war "Travellers in Time", as a specially organized activity for the psychological renewal of personality, forms the ability of the subject to purposefully directed activity in order to regulate individual and specific characteristics, behavior and personal development, and also contributes to the formation of integral methods of learning psychological information necessary for solving actual life tasks related to personal development.

Thus, the results of the formative experiment confirmed the validity of the implementation of the program of increasing resilience and stimulation of post-traumatic growth in children and adolescents "Travellers in Time" and brought the effectiveness of the use of the corresponding program in the practice.

**Research perspectives.** The perspectives of this research could be in measuring the prolonged effects of the proposed program, for example, in the period of 6 months after its completion. Also the perspectives could lie in the developing and implementing of a similar program for Ukrainian children who are traumatized by the war.

**Contribution of the authors:** Iryna Sazonova – collection of empirical data and their validation, organization and conduct of empirical research, analysis of sources, preparation of a literature review; Olena Chuiko – conceptualization, research methodology, analysis of literary sources.

## References

- Grup, S., Kaal, S., Jansen, R., Manten-Horst, E., Thong, M., van der Graaf, W., Prins, J., & Husson, O. (2018). Post-Traumatic Growth and Resilience in Adolescent and Young Adult Cancer Patients: An Overview. *Journal of adolescent and young adult oncology*, 7(1), 1–14.
- Haase, J. E. (2004). The Adolescent Resilience Model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21, 289–299. <http://journals.dspu.in.ua/index.php/psychology/article/view/469/428>
- Husson, O., Zebrack, B., Block, R., Embry, L., Aguilar, C., Hayes-Lattin, B., & Cole, S. (2017). Posttraumatic growth and well-being among adolescents and young adults (AYAs) with cancer: A longitudinal study. *Support Care Cancer*, 25, 2881–2890.
- Jieling, C., & Xinchun, W. (2017). Post-traumatic stress symptoms and post-traumatic growth among children and adolescents following an earthquake: A latent profile analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(1), 23–29.
- Sazonova, I. (2023). Rehabilitation environment as a factor in preventing the consequences of traumatic events and promoting post-traumatic growth of children affected by warfar. *Collection of scientific works "Problems of Humanitarian sciences"*, 51, 104–108. <https://doi.org/10.32782/2312-8437.51.2023-1>
- Taku, K., Tedeschi, G.R., Calhoun, G.L., & Shakespeare-Finch, J. (2018a). *Posttraumatic Growth: Theory, Research and Applications*. Routledge.
- Taku, K., Tedeschi, G.R.; Calhoun, G.L., & Shakespeare-Finch, J. (2018b). *Posttraumatic Growth: Theory, Research and Applications*. Routledge.
- Tan, S. (2013). Resilience and posttraumatic growth: Empirical evidence and clinical applications from a christian perspective. *Journal of Psychology and Christianity*, 32, N 4, 358–364.
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455–471.
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, Vol. 15, 1–18.
- Tedeschi, R.G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., & Calhoun, L.G. (2018). *Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications*. (1st ed.), Routledge.

Отримано редакцією журналу / Received: 26.10.23

Прорецензовано / Revised: 16.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Ірина САЗОНОВА, асп.  
ORCID ID: 0000-0001-7217-6206  
e-mail: sazonovairinavladimirovna@gmail.com  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Олена ЧУЙКО, д-р психол. наук, проф.  
ORCID ID: 0000-0001-7088-0961  
e-mail: chuiiko@knu.ua  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**ПРОГРАМА "МАНДРІВНИКИ В ЧАСІ"  
ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ СТІЙКОСТІ ТА СТИМУЛЯЦІЇ  
ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ,  
ТРАВМОВАНИХ ВІЙНОЮ**

*Вступ.* Присвячено аналізу результатів апробації програми підвищення резильєнтності та стимуляції посттравматичного зростання у дітей та підлітків, травмованих війною, – "Мандрівники у часі". Представлено структуру та короткий опис програми, її цілі та завдання, принципи побудови та основні змістовні компоненти.

*Методи.* Показано основні результати апробації цієї програми, отримані в результаті тестування учасників за допомогою "Опитувальника посттравматичного зростання Р. Тедескі та Л. Калхоуна", адаптований М. Ш. Магомед-Еміновим. Діагностичний інструмент дозволив оцінити рівень змін, що відбулися в житті учасника внаслідок стресу або травми і має п'ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, сила особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя.

*Результати.* Програма підвищення резильєнтності та стимуляції посттравматичного зростання у дітей та підлітків, травмованих війною – "Мандрівники в часі" є поєднанням таких напрямів, як туризм та психотерапія, інтегруючи в себе теоретичні та практичні знання з історії, географії, культурології, біології, екології.

*Висновки.* Представлена програма передбачає створення цілісного контекстного простору для безпечного експресивного проєкту переживань, стабілізації психофізіологічного стану, реконструкції системи цінностей та переконань, зміну копінг-стратегій, зміцнення домінуючих та активізацію потенційних ресурсних каналів. Програма "Мандрівники в часі" спрямована на дві основні цілі: посттравматичне зростання та підвищення резильєнтності, вона базується на трьох основних моделях: BASICPh, фантастична реальність, пригодницька терапія. А також містить систему додаткових ігрових, творчих, когнітивних, тілесно-орієнтованих психотерапевтичних практик. Після впровадження Програми діти експериментальної групи в переважній більшості зазначили у своїй особистості суттєві позитивні психологічні зміни, які відбулися після травматичних подій.

**Ключові слова:** посттравматичне зростання, реабілітаційна програма, резильєнтність, травматичний досвід, травмовані війною діти.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 159.923.2

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/11>

Олександр СВАТЕНКОВ, канд. пед. наук, докторант  
ORCID ID: 0000-0001-5898-7088  
e-mail: oldersvat21@gmail.com  
Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна

Тетяна СВАТЕНКОВА, канд. психол. наук, докторант  
ORCID ID: 0000-0002-4921-9033  
e-mail: tatanasvatenkova@gmail.com

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

**Вступ.** Розкрито особливості використання тренінгових технологій у рекреаційно-розвивальному середовищі для розвитку психологічного потенціалу підлітків. Висвітлено концепт авторської програми розвитку психологічного потенціалу.

**Методи.** За 2017–2022 роки дослідженням було охоплено 2022 дитини на засадах добровільності та анонімності. Діагностичний інструментарій складається із таких методик: соціометричне опитування (Дж. Морено); діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл).

**Результати.** Результати дослідження за тестом соціометричного статусу та тестом емоційного інтелекту показують ефективність застосування тренінгових технологій в умовах рекреаційно-розвивального середовища, що фіксується змінами соціометричного статусу підлітка і розвитком емоційного інтелекту.

**Висновки.** Використання тренінгових технологій з опорою на компетентнісний підхід створює умови, за яких позиція старшого наставника гуманна і ґрунтується на захисті прав дитини та мотивує підлітків до саморозвитку.

**Ключові слова:** підлітки, психологічний потенціал, рекреаційно-розвивальне середовище, тимчасова група, трансформаційна взаємодія, тренінг.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Актуальність створення розвивального середовища для актуалізації та розвитку психологічного потенціалу підлітка обумовлена соціально-психологічними змінами в ситуації сьогодення. Тривалий карантин, військова агресія та пов'язані з нею обмеження спілкування й можливостей для саморозвитку, постійна напружена ситуація, почуття небезпеки, вимушена зміна місця проживання та багато інших кардинальних змін створили потребу у виробленні нових підходів до аналізу можливостей розвитку особистості загалом, особливо у підлітковому віці – періоді активного становлення особистості, вироблення нових, дорослих, поведінкових стратегій та вибудові власного життєвого шляху. У цей період особистості властиво певним чином переструктурувати коло спілкування, референтну групу та шукати нові зразки поведінки, "приміряти" нові рольові функції і поведінкові стратегії, знаходити нові сенси, мотиви, цілі. Саме тому зростає кількість досліджень, які наголошують на важливості участі підлітків у заходах змістовного відпочинку, а також вивчення більш здорових механізмів подолання тривоги та стресу.

Велика частина досліджень експертів виявила, що тривалий період навчання та цілеспрямована практика не тільки приводить до покращення навичок, але й викликає структурні і функціональні зміни на нейронному рівні (Schlaug, 2001). Крім того, нова педагогіка та освітні технології також значно розширюють межі актуалізації психологічного потенціалу особистості в підлітковому віці (Ericsson, Nandagopal, & Roring, 2007). Таким чином, психологічний потенціал підлітка більше не пояснюється виключно ендогенними факторами, а пов'язаний із навчальними ресурсами, доступними для розвитку навичок (Plucker, & Varab, 2005). Залежність від ресурсів та інструментів реконструюють утилітарне сприйняття психологічного потенціалу в більш ситуативну концепцію психологічного потенціалу підлітка як ризоморфну множинність розподілу варіативних потенцій між особистістю, завданням і доступними ресурсами та інструментами (Plucker, & Varab, 2005).

Перевага наукових доказів і психологічних знань вимагає переосмислення психологічного потенціалу підлітка. Такі підходи допоможуть розв'язати соціальні суперечки, пов'язані з державною освітою, особливо освітою для обдарованих дітей, і освітньою політикою, яка забезпечує соціальну справедливість. Крім того, обґрунтована концепція психологічного потенціалу підлітка може привести до вироблення продуктивнішої системи освіти з її навчальними і виховними стратегіями, які будуть більш чутливими та проактивними.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Поза межами рекреації та дозвілля підліткового вік довгий час вважався ключовим у траєкторіях розвитку та становлення особистості. Нещодавно з'явився новий підхід, заснований на процвітанні та позитивному розвитку психологічного потенціалу підлітків у процесі втілення цілеспрямованої рекреаційної програми, який акцентує на ролі активів розвитку в межах дозвіллевого потенціалу ситуації (Benson, 2007; Scales, Roehlkepartain, & Shramko, 2017). Пошук дослідників спрямовується на визначення факторів життєвого досвіду підлітка, які можуть як сприяти, так і ставати на заваді психологічного благополуччя. Ним виявляється фактор екологічної перспективи (Bronfenbrenner, 1994). Серед інших головних факторів виділяється дозвілля з його компонентами, яке перетинає досвід розвитку з життєвим контекстом, сприяючи не лише запобіганню проблем молоді, але й процесам росту та позитивних змін, які з'являються на шляху до дорослого життя (Freire, & Teixeira, 2018; Witt, & Crompton, 2003).

Концепція ставлення до рекреаційних заходів була розроблена М. G. Ragheb та J. G. Beard (Ragheb, & Beard, 1982). Ті самі автори розробили концепцію задоволення від дозвілля (Beard, & Ragheb, 1980), яке вони визначили як позитивне сприйняття або почуття, які формуються (викликаються або здобуваються) у людей у результаті участі в дозвіллі. За їхніми власними словами: "[задоволеність від дозвілля] – це ступінь задоволеності людини в даний момент його/її загальним ситуаційним дозвіллевим досвідом" (р. 22). На думку

© Сватенков Олександр, Сватенкова Тетяна, 2023

авторів, задоволення від дозвілля пов'язане із шістьма вимірами, включаючи психологічний, освітній, соціальний, релаксаційний, фізіологічний та естетичний виміри, які потім стають мірою того, як люди визначають рівень задоволення особистих потреб за допомогою дозвілля (Beard, & Ragheb, 1980).

Інші дослідження засвідчують інші виміри індивідуального життя підлітків у контексті задоволення від дозвілля. За даними S. Kim (Kim et al., 2015), задоволення, отримане від участі в дозвіллі, а також наявність позитивного ставлення до рекреативних заходів, були пов'язані з підвищенням самооцінки. У інших дослідженнях показані результати підвищення рівня благополуччя та загальної задоволеності життям, які визначаються загальним позитивним ставленням до дозвілля та рекреативних заходів (Freire, 2013; Haworth, & Lewis, 2005; Wang et al., 2008). Дослідники K. Shin та S. You (Shin, & You, 2013) схильні вважати, що задоволення від дозвілля має довготривалий вплив на психологічне благополуччя та задоволеність життям підлітків. Для S. Choi та Y. Yoo (Choi, & Yoo, 2017) задоволення від дозвілля також пов'язане із задоволеністю життям. S. Trainor, P. Delfabbro, S. Anderson та A. Winefield (Trainor et al., 2010) досліджували зв'язок між участю підлітків у дозвіллі та психологічним благополуччям, що вони трактували як підвищення показників самооцінки та задоволеності життям, стану позитивного настрою та відсутність значного рівня депресії, тривоги та стресу. У їхньому дослідженні диспозиційні змінні були кращими показниками благополуччя підлітків, ніж використання вільного часу. Крім того, типи діяльності, до яких залучаються підлітки, виявилися важливим питанням у розумінні психологічного благополуччя. Згідно з результатами досліджень здається очевидним, що рекреативні заходи і, зокрема, задоволення від дозвілля, може відігравати впливову роль у покращенні позитивного функціонування, вираженого в термінах самооцінки, актуалізації психологічного потенціалу, задоволеності життям і психологічного благополуччя, з очевидним зв'язком між ними.

Розробка нових підходів до осмислення підліткового віку як важливого етапу в розвитку та становленні особистості, реалізація відповідних форм і методів роботи з підлітками зі створення специфічних умов для розвитку та актуалізації психологічного потенціалу особистості в цьому віці – ось важливі завдання психологічної науки сучасності. Від того, яким чином ми налагодимо комунікацію з особистістю, що розвивається, розкриває і спрямовує свої потенції, навчається самотивації та набуває і розвиває власний емоційний інтелект, які умови створимо для еволюції внутрішніх цінностей підлітків, які поведінкові наративи будемо транслювати новому поколінню, залежить майбутнє української нації, її успіх і процвітання.

**Мета статті.** Довести ефективність використання тренінгових технологій у рекреативно-розвивальному середовищі дитячого табору в контексті актуалізації і розвитку психологічного потенціалу підлітків.

#### Методи

За 2017–2022 роки дослідженням було охоплено 2022 дитини на засадах добровільності та анонімності. Діагностичний інструментарій складався із таких методик:

1. Соціометричне опитування (Дж. Морено);
2. Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл).

Обрані методики застосовувалися для оцінювання рівня розвитку психологічного потенціалу дитини з урахуванням вияву ключових компетентностей підлітка: крос-культурний інтелект, соціально-емоційний інтелект,

співпраця, комунікація, лідерство служіння. Передбачалось, що означені компетентності дозволяють ефективно розвиватися особистості в групі, зберігаючи її індивідуальність та автентичність.

#### Результати

За визначенням Американської асоціації терапевтичного відпочинку, терапевтична розвивальна рекреація – це "систематичний процес, який використовує відпочинок та інші заходи дозвілля, засновані на активній діяльності, для задоволення актуальних потреб осіб різного віку як засіб для психологічного та фізичного розвантаження, відновлення, розвитку здібностей і потенцій та покращення внутрішньо-особистісного благополуччя буття" (American Association ..., n. d.). Іншими словами, розвивальний відпочинок, це вид терапії, який не зосереджується на "проблемах", натомість він зосереджується на розвитку позитивних здібностей і ефективному проведенні часу учасниками, маючи кінцеву мету не лише відпочинок, а й актуалізацію внутрішніх ресурсів кожного відповідно до особистого запиту. Саме тому ситуація перебування особистості в тимчасовій групі рекреативно-розвивального середовища дитячого табору була обрана для проведення дослідження ефективності використання тренінгових технологій для актуалізації психологічного потенціалу підлітків.

Беручи до уваги аспект розвитку психологічної науки як підтримуючої і коригуючої складової сучасної системи виховання та освіти дитини, Т.І. Сватенкова та О.В. Сватенков розробили експериментально новий підхід до роботи з дітьми в тимчасових дитячих об'єднаннях, зокрема у дитячих таборах (Svatenkova, & Svatenkov, 2021). У його основі лежить концепція розвитку особистості в тимчасовій дитячій групі, яка враховує психосоціальний, культурно-інтелектуальний та нейрофізіологічний аспекти рекреативно-дозвілльового процесу, поєднуючи з індивідуальним підходом до особистості (Сватенкова, 2016).

В основі авторської методики лежить компетентнісний підхід до роботи з дитиною і тимчасовою групою дітей як основний інструмент актуалізації психологічного потенціалу особистості дитини. Важливим концептом є поняття трансформаційної взаємодії між суб'єктами тимчасової дитячої групи в процесі реалізації дозвілльової діяльності. Це важливе поєднання впливу авторитету наставника на особистість і групу, групи – на особистість та позицію наставника і, відповідно, вплив кожної особистості на розвиток стосунків у групі та з наставником (рис. 1).



Рис. 1. Модель трансформаційної взаємодії в тимчасовій дитячій групі

Особливу увагу в концепції розвитку особистості в тимчасовій дитячій групі у рекреативно-розвивальному середовищі приділено методу тренінгу для дітей та підлітків. Метою тренінгу є не лише вироблення правил і норм

співіснування спільноти тимчасової групи, де перебувають підлітки, але й актуалізація психологічного потенціалу особистості задля розвитку та самоактуалізації. Завданнями тренінгу є прискорення адаптації у тимчасових групах, активізація психологічного потенціалу особистості дитини, підвищення і корекція рівня емоційного інтелекту та оптимізація ключових компетентностей дитини.

Важливою умовою проведення тренінгу, є сама тема (яка має бути цікавою підліткам) і форма проведення тренінгу. До важливих життєвих умінь, які є предметом розвитку та корегування на тренінгах, належать: управління емоціями, планування свого найближчого майбутнього, прийняття рішень, функції особистості в групі, комунікативні вміння, впевненість у собі, розвиток творчості та лідерських навичок (Чуйко, 2021). Тренінги для

підлітків обов'язково мають бути структуровані відповідно до теми та правил групи. Куратор (наставник, психолог) групи мотивує та заохочує учасників до взаємодії у межах визначених правил, пропонуючи актуальні теми та організовуючи дискусію.

У практиці роботи проводиться тренінгова експрес-програма, обсяг якої складається із трьох занять по 3 год кожне (загалом 9 год), що реалізується в перші три дні перебування дитини у новому колективі. У процесі тренінгової роботи задіяні такі методи: рольові ігри, групові дискусії, арт-терапевтичні вправи, мозковий штурм тощо. Слід зазначити, що надзвичайно цікавим для підлітків є участь у рольових постановках. У табл. 1 наведено структуру тренінгового заняття.

Таблиця 1

Структура тренінгового заняття			
Частина	Мета	Функції	Зміст
1. Вступна	Знайомство учасників та створення атмосфери безпеки і довіри	<ul style="list-style-type: none"> <li>пізнавальна (познайомитися з учасниками групи та ведучими);</li> <li>комунікативна (розвиток навичок спрямованої комунікації у межах тимчасової групи);</li> <li>релаксаційна (створення атмосфери невимушеності та довіри)</li> </ul>	Вправи на знайомство, емоційне розвантаження, об'єднання групи, створення групових правил і традицій, розминка
2. Інформаційна	Висвітлення теми тренінгу в доступній та інтерактивній формі	<ul style="list-style-type: none"> <li>інформаційна (інформування учасників щодо тематики тренінгу);</li> <li>пізнавальна (формування потреби отримання нових знань і навичок);</li> <li>пропедевтична (стилий виклад актуальної теми);</li> <li>розвивальна (розвиток навичок ведення тематичної бесіди та формування мотивації отримання нового досвіду)</li> </ul>	Використання інтерактивних методів і засобів для ефективного висвітлення інформації по темі (відео, музика, картини тощо), вправи на ведення бесіди та формування ідей (типу брейн-стормінг), вправи дискусивного характеру та інтелектуально-конкурсного змісту
3. Психокорекційна	Навчання новим комунікативним та поведінковим навичкам міжособистісного спілкування в межах тематики тренінгу	<ul style="list-style-type: none"> <li>терапевтична (вивільнення емоцій і переживань на катартичному рівні в підтримуючому середовищі);</li> <li>конативна (формування нових стратегій дії у визначених ситуаціях у межах тематики заняття);</li> <li>комунікативна (розвиток комунікативних навичок у груповій взаємодії);</li> <li>навчальна (можливість отримання та випробування нового досвіду ситуативного реагування в безпечному середовищі);</li> <li>креативна (формування нових стратегій творчого підходу в міжособистісній взаємодії);</li> <li>самореалізації (реалізація власних умінь і потенцій через групу взаємодію)</li> </ul>	Вправи на відпрацювання отриманих чи формування нових стратегій поведінки, комплексні вправи на розвиток групової динаміки, ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльні, імітаційні та ділові ігри
4. Підсумкова	Узагальнення отриманих знань і досвіду комунікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>релаксаційна (психологічне розвантаження учасників групи);</li> <li>катартична (отримання почуття задоволення від власних нових знань і навичок та підтримки групи);</li> <li>комунікативна (розвиток умінь узагальнювати та виділяти головне у власній розповіді);</li> <li>психотерапевтична (посилення відчуття власної значущості та групової єдності)</li> </ul>	Вправи на структурування і розвиток умінь підсумовувати матеріал, формулювати власне бачення ситуації та ефективно надавати зворотний зв'язок у ситуації комунікації, розвантажувальні та релаксаційні вправи

Для опанування методики проведення та реалізації тренінгових технологій у рекреаційно-розвивальному середовищі запрошувались студенти – майбутні психологи та соціальні педагоги, які протягом року проходять спеціальну підготовку на курсах наставників.

За результатами проведення тренінгових занять нами були проведені серії діагностичних зрізів. За методиками соціометричного тесту Ж. Морено та емоційного

інтелекту Н. Холла діагностичний зріз проводився щозміни двічі: на початку (2-й день перебування в тимчасовій групі) і наприкінці (12-й день). У дослідженні за весь період взяли участь 2022 дитини на засадах анонімності. Результати дослідження (до і після завершення тренінгу) показано в табл. 2.

Для з'ясування характеру і рівня зв'язків отриманих результатів за методиками визначення показників

соціального статусу та рівня емоційного інтелекту досліджуваних було застосовано методи математичної статистики, а саме: коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона ( $r$ ) і коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ( $\rho$ ), визначення середнього арифметичного ( $A$ ) та стандартного

відхилення ( $\alpha$ ), моди ( $Mo$ ) та медіани ( $Me$ ). Нижче зображено статистичні показники середньоарифметичних значень та середньоквадратичних відхилень у табл. 3 відповідно до методик ( $n = 2022$ ).

Таблиця 2

Результати вимірювання соціометричного статусу та рівня емоційного інтелекту у підлітків (до і після завершення тренінгу)

Виявлення соціометричного статусу (метод Дж. Морено)			Рівень емоційного інтелекту		
	До початку	Після завершення		До початку	Після завершення
Низький	667 (33 %)	242 (12 %)	Низький	1051 (52 %)	505 (25 %)
Задовільний	788 (39 %)	506 (25 %)	Середній	748 (37 %)	1051 (52 %)
Вище середнього	303 (15 %)	809 (40 %)	Високий	222 (11 %)	465 (23 %)
Високий	263 (13 %)	465 (23 %)			

Таблиця 3

Статистичні показники результатів

Методики	Виявлення соціометричного статусу (метод Дж. Морено)		Рівень емоційного інтелекту	
	Проба 1	Проба 2	Проба 1	Проба 2
Показники				
Mo	1	2	32	53
Me	3	3	37	44
A	2,1053	2,7368	2,2632	2,8421
$\alpha$	0,9941	0,9334	1,0457	0,8983

За допомогою програми SPSS було знайдено кореляційні зв'язки між результатами, застосовано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона ( $r$ ) та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ( $\rho$ ) між результатами кожної методики окремо. Порівняно між собою батареї показників першої та другої спроб. Відповідно, порівняльні значення показників коефіцієнтів кореляції зображено в табл. 4.

Таблиця 4

Порівняльні результати за коефіцієнтом кореляції

Методика	Показник	
	$r$	$\rho$
Соціометричний статус	0,870	0,905
Емоційний інтелект	0,815	0,839

Вочевидь, кореляційні зв'язки мають лінійне значення і високі показники, що вказує на залежність показників результатів між собою та актуальність застосування методик. Також було встановлено перехресні зв'язки між результатами методик у пробах 1 і 2 для встановлення характеру зв'язків та динаміки змін показників до та після реалізації програми роботи з дітьми за технологією актуалізації психологічного потенціалу особистості. Дані зображено в табл. 5.

Таблиця 5

Порівняльні кореляційні зв'язки між результатами

Показник	Проба 1	Проба 2
$r$	0,934	0,951
$\rho$	0,936	0,948

У табл. 5 порівнюються результати соціометричного тесту та тесту емоційного інтелекту проби 1 і проби 2. Можна зробити висновок, що показники перебувають у тісному зв'язку й у пробі 2 показали підвищення значень. Це доводить результативність та актуальність застосування методів і форм роботи програми актуалізації психологічного потенціалу особистості підлітків та технології актуалізації психологічного потенціалу в роботі з тимчасовими дитячими групами.

Для перевірки якості зв'язків між отриманими групами даних у 2-х пробах також було використано  $t$ -критерій Стюдента для залежних вибірок. Використавши результати попередньо обчислених значень середнього

арифметичного та стандартного відхилення в обох вибірках, застосовавши програму SPSS, отримано такі дані:

- показник соціометричного статусу  $t = 3,839$ ;
- показник емоційного інтелекту  $t = 4,433$ .

За таблицею критичних значень  $t$ -критерію Стюдента значення всіх отриманих показників вище за 3,319, відповідно рівень значущості менше 0,001, тобто спостерігається різниця між результатами. Таким чином, між двома групами результатів проб 1 і 2 існує відмінність, що позитивно у своїй динаміці значень. Це підтверджує той факт, що застосована програма актуалізації психологічного потенціалу підлітків ефективна.

#### Дискусія і висновки

Приналежність підлітка до певної групи, референтної чи тимчасової, підвищує упевненість у собі і дає додаткові можливості самоствердження. Аналіз ситуацій, які складаються в процесі спілкування у колективі, показує, що взаємостосунки між підлітками в тимчасовому колективі становлять особливу психолого-педагогічну структуру. Щоб її осягнути, необхідно будувати розвивальне рекреаційно-дозвілльє середовище на відповідних засадах.

*По-перше*, характер взаємостосунків між підлітками в тимчасових групах дитячого табору варто розглядати як цілісну систему, яка характеризується особливою внутрішньою структурою і динамікою розвитку. Форми і методи роботи з підлітковою тимчасовою групою як у цілому впливають на розвиток групи, так і на розвиток особистості кожного підлітка. Предметом змін та розвитку є самооцінка підлітка, емоційний інтелект, потенційні здібності та уміння.

*По-друге*, важливим завданням є вивчення системи ставлень у тимчасовій підлітковій групі, структури мікрогруп (дружніх компаній) усередині тимчасової групи, характеру міжособистісних стосунків, статусів кожного учасника групи. Виявлені характеристики зумовлюють вибір стратегії розвитку групових стосунків, а також зміст і характер індивідуальних інтервенцій у роботі з підлітками.

*По-третє*, важливо підібрати фахівця-наставника до підліткових груп таким чином, щоб він зміг створити атмосферу довіри, взаємодопомоги, сформувати власний авторитет у групі для розкриття потенціалу групи та кожної особистості-учасника. Авторитетний, цікавий і різнобічно розвинений наставник (наставниця) зможе

мотивувати, підтримати і стати "еталонним" референтним дорослим, що допоможе активувати психологічний потенціал особистості підлітка.

Використання тренінгових технологій з опорою на компетентнісний підхід створює умови, за яких позиція старшого наставника є гуманною і ґрунтується на захисті прав дитини та мотивує підлітків до саморозвитку.

**Перспективи дослідження.** Перспективи майбутніх досліджень вбачаємо в розробці тренінгової програми для підлітків пропедевтичного змісту для розвитку навичок безпечної поведінки та підвищення резильєнтності, що вважаємо актуальним у реаліях сьогодення.

**Внесок авторів:** Олександр Сватенков – концептуалізація, методологія дослідження, аналіз літературних джерел; Тетяна Сватенкова – збір емпіричних даних та їхня валідація, організація та проведення емпіричного дослідження, аналіз джерел, підготовка огляду літератури.

#### Список використаних джерел

- Сватенкова, Т.І. (2016). Актуальність комплексної тренінгової роботи практичного психолога з тимчасовими дитячими групами у закладах рекреаційного типу. *Наука і осяма*, 9, 135–140. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-24>
- Чуйко, О.В. (2021). Психологічне благополуччя дитини: від методології оцінювання до прикладних практик. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія "Соціальна робота"*, 1, 62–68. <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal/issue/download/8/9>
- American Association for Therapeutic Recreation. (n.d.). ATRA. [www.atra-online.com](http://www.atra-online.com)
- Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal Leis. Res.*, 12, 20–33. <https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969416>
- Benson, P.L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research, and practice. In R.K. Silbereisen, R.M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33–58). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213803.n2>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, (3, 2nd ed., pp. 1643–1647). Pergamon Press/Elsevier Science.
- Choi, S., & Yoo, Y. (2017). Leisure attitude and satisfaction with leisure and life: proposing leisure prioritization and justification. *World Leisure Journal*, 59, 140–155. <https://doi.org/10.1080/16078055.2016.1216886>
- Ericsson, K.A., Nandagopal, K., & Roring R.W. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. In S.B. Kaufman (Ed.), *The Complexity of Greatness: Beyond Talent or Practice*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199794003.003.0009>
- Freire, T. (Ed.). (2013). *Leisure experience and positive identity development in adolescents, in Positive Leisure Science: from Subjective Experience to Social Contexts*. p. 61–79. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4)
- Freire, T., & Teixeira, A. (2018). The influence of leisure attitudes and leisure satisfaction on adolescents' positive functioning: The role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01349>
- Haworth J., & Lewis S. (2005). Work, leisure and well-being. *British Journal of Guidance, & Counselling*, 33(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/03069880412331335902>
- Kim, S., Sung, J., Park, J., & Dittmore, S.W. (2015). The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological wellbeing for college students. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 70–76. <https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01012>
- Plucker, J.A., & Barab, S.A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.013>
- Ragheb, M.G., & Beard, J.G. (1982). Measuring leisure attitude. *Journal Leis. Res.*, 14, 155–167. <https://doi.org/10.1080/00222216.1982.11969512>
- Scales, P.C., Roehlkepartain, E.C., & Shramko, M. (2017). Aligning Youth Development Theory, Measurement, and Practice Across Cultures and Contexts: Lessons from Use of the Developmental Assets Profile. *Child. Ind. Res.*, 10, 1145–1178 <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9395-x>
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. In R.J. Zatorre, I. Peretz (Eds.), *The biological foundations of music* (pp. 281–299), 930. New York Academy of Sciences. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11458836/>
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. *Journal Pac. Rim. Psychol.*, 7, 53–62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Svatenkova, T.I. (2016). The relevance of complex training work of a practical psychologist with temporary children's groups in recreational-type institutions. *Science and education*, 9, 135–140 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-24>
- Svatenkova, T.I., & Svatenkov, A.V. (2021). Emotional Potential in the Children's Team. In Z.M. Aluna (Ed.). *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIV, Iss. 11, p. 1, 2738–2742. <https://doi.org/10.36740/WLek202111110>

- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of adolescence*, 33(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013>
- Wang, E., Chen, L., Lin, J., & Wang, M.C. (2008). The relationship between leisure satisfaction and life satisfaction of adolescents concerning online games. *Adolescence*, 43, 177–184. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18447089/>
- Witt, P.A., & Crompton, J.L. (2003). Positive youth development practices in recreation settings in the United States. *World Leisure Journal*, 45(2), 4–11. <https://doi.org/10.1080/04419057.2003.9674311>

#### References

- American Association for Therapeutic Recreation. (n.d.). ATRA. [www.atra-online.com](http://www.atra-online.com)
- Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal Leis. Res.*, 12, 20–33. <https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969416>
- Benson, P.L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research, and practice. In R.K. Silbereisen, R.M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33–58). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213803.n2>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, (3, 2nd ed., pp. 1643–1647). Pergamon Press/Elsevier Science.
- Choi, S., & Yoo, Y. (2017). Leisure attitude and satisfaction with leisure and life: proposing leisure prioritization and justification. *World Leisure Journal*, 59, 140–155. <https://doi.org/10.1080/16078055.2016.1216886>
- Chuiko, O.V. (2021). Child psychological well-being: from assessment methodology to applied practices. *Taras Shevchenko Kyiv National University Bulletin, Series "Social Work"*, 1, 62–68 [in Ukrainian]. <https://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/journal/issue/download/8/9>
- Ericsson, K.A., Nandagopal, K., Roring, R.W. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. In S.B. Kaufman (Ed.), *The Complexity of Greatness: Beyond Talent or Practice*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199794003.003.0009>
- Freire, T. (Ed.). (2013). *Leisure experience and positive identity development in adolescents, in Positive Leisure Science: from Subjective Experience to Social Contexts*. p. 61–79. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4)
- Freire, T., & Teixeira, A. (2018). The influence of leisure attitudes and leisure satisfaction on adolescents' positive functioning: The role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01349>
- Haworth, J., & Lewis, S. (2005). Work, leisure and well-being. *British Journal of Guidance, & Counselling*, 33(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/03069880412331335902>
- Kim, S., Sung, J., Park, J., & Dittmore, S.W. (2015). The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological wellbeing for college students. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 70–76. <https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01012>
- Plucker, J.A., & Barab, S.A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.013>
- Ragheb, M.G., & Beard, J.G. (1982). Measuring leisure attitude. *J. Leis. Res.* 14, 155–167. <https://doi.org/10.1080/00222216.1982.11969512>
- Scales, P.C., Roehlkepartain, E.C., & Shramko, M. (2017). Aligning Youth Development Theory, Measurement, and Practice Across Cultures and Contexts: Lessons from Use of the Developmental Assets Profile. *Child. Ind. Res.*, 10, 1145–1178 <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9395-x>
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. In R.J. Zatorre, I. Peretz (Eds.), *The biological foundations of music* (pp. 281–299), 930. New York Academy of Sciences. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11458836/>
- Shin, K., & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. *Journal Pac. Rim. Psychol.*, 7, 53–62. <https://doi.org/10.1017/prp.2013.6>
- Svatenkova, T.I. (2016). The relevance of complex training work of a practical psychologist with temporary children's groups in recreational-type institutions. *Science and education*, 9, 135–140 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-24>
- Svatenkova, T.I., & Svatenkov, A.V. (2021). Emotional Potential in the Children's Team. In Z.M. Aluna (Ed.). *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIV, Iss. 11, p. 1, 2738–2742. <https://doi.org/10.36740/WLek202111110>
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of adolescence*, 33(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013>
- Wang, E., Chen, L., Lin, J., & Wang M.C. (2008). The relationship between leisure satisfaction and life satisfaction of adolescents concerning online games. *Adolescence*, 43, 177–184. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18447089/>
- Witt, P.A., & Crompton, J.L. (2003). Positive youth development practices in recreation settings in the United States. *World Leisure Journal*, 45(2), 4–11. <https://doi.org/10.1080/04419057.2003.9674311>

Отримано редакцією журналу / Received: 29.10.23

Прорецензовано / Revised: 23.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Oleksandr SVATENKOV, PhD, Doctoral Student  
ORCID ID: 0000-0001-5898-7088  
e-mail: oldersvat21@gmail.com  
Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Tatyana SVATENKOVA, PhD, Doctoral Student  
ORCID ID: 0000-0002-4921-9033  
e-mail: tatianasvatenkova@gmail.com  
Vasil Stefanik Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

### **THE TRAINING TECHNOLOGIES USE FOR TEENAGERS IN A RECREATIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT**

**B a c k g r o u n d .** *The article examines the training technologies use peculiarities in a temporary group in the children's camp recreational and developmental environment and their role in the adolescents' psychological potential development and actualization.*

**M e t h o d s .** *The test "Detecting sociometric status (method of J. Moreno) and the test of emotional intelligence (N. Hall) results are presented.*

**R e s u l t s .** *The basis of training technologies is the constructive interaction between a practical psychologist and teenagers' group, which combines competence and transformational approaches. The author's program concept for the adolescents' psychological potential development (authors: T.I. Svatenkova and O.V. Svatenkov) is revealed and the longitudinal study results dedicated to the training technologies implementation in a temporary children's group in a children's camp are highlighted. The personality development in a temporary children's group concept using training technologies in the children's camp recreational and developmental environment conditions, it takes into account the psychosocial, cultural-intellectual and neurophysiological aspects of the recreational and leisure process, combining an individual approach to the individual. The recreational and development environment's potential study was conducted in 2017–2022. A comprehensive psychological diagnosis was carried out with children during this period, a training program for the adolescents' psychological potential activation and development was planned, developed and implemented. Combining the recreational and developmental period of the teenagers' stay in the camp with training classes, accordingly coordinated in purpose's terms, tasks and functions, a person-oriented competence approach to working with children and the transformational interaction concept, already at the first stage certain changes in behavior became noticeable, which proved long-term research of sociometric status and emotional intelligence.*

**C o n c l u s i o n s .** *The study results show the effectiveness of using training technologies with teenagers in the recreational and developmental environment conditions, which is recorded by changes in the teenager's sociometric status and the emotional intelligence development.*

**K e y w o r d s :** *psychological potential, recreational and developmental environment, teenagers, temporary group, training, transformational interaction.*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 159.923

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/12>Дафна ШАРОН-МАКСИМОВ, асп.  
ORCID ID: 0000-0003-1134-8195  
e-mail: Sharon\_dafna@hotmail.com

Вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти", Київ, Україна

## МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТРАВМІВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДИТИНИ МЕТОДОМ ХІБУКІ-ТЕРАПІЇ

**Вступ.** Присвячено опису моделі трансформації травматичних переживань дитини, що входить до концепції Хібукі-терапії, яка зараз активно впроваджується в Україні ізраїльськими та українськими психологами.

**Методи.** Використано метод моделювання конструйованого ідеального об'єкта на основі виявлення зв'язків між змінними з метою подальшої верифікації у психотерапевтичній практиці.

**Результати.** Представлено модель трансформації травмівних переживань дитини, яка відображає п'ять рівнів функціонування психіки, які є основними мішенями впливу у психотерапії за методом Хібукі-терапії: емоційний, когнітивний, міжособистісний, поведінковий, фізичний. Передбачається, що компоненти представленої моделі, у частині її процесуальності, будуть доповнені після проведеного експерименту.

**Висновки.** Передбачається, що компоненти представленої моделі, у частині її процесуальності, будуть доповнені після проведеного експерименту.

**Ключові слова:** дитяча травма, лялька Хібукі, метод Хібукі-терапії, модель трансформації травмівних переживань дитини, психотерапія травми.

### Вступ

**Постановка проблеми.** Травматичний досвід війни є однаково патогенним для дорослого і дитячого населення. Клінічні дослідження доводять, що серед найпоширеніших психічних розладів воєнного і післявоєнного часу, які виникають у третини людей, є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) і депресія (Steel, et al., 2009). Водночас серед українських науковців поширюється думка, що у дорослих хворих на ПТСР в останні роки спостерігається комплексний посттравматичний стресовий розлад (кПТСР) (за класифікацією МКХ 1), особливістю якого є "додавання" ознак психосоціального та фізичного благополуччя. Характерними симптомами кПТСР є почуття сорому або провини, складнощі емоційної саморегуляції, головний біль, запаморочення, самоізоляція, труднощі міжособистісних стосунків, деструктивна або ризикована поведінка, наприклад, зловживання алкоголем або наркотиками, суїцидальні думки та дії (Гайдбрус, 2019).

Глибокі наслідки воєнної травми для дитини мають свої особливості, які насамперед вирізняються своєю "невидимістю", що часто не усвідомлюються дитиною і не рефлексуються, а також пролонгованістю у часі. Досвід травмівних переживань дитини спричинює вірогідність розвитку проблем фізичного і психічного здоров'я упродовж всього життя, порушення систем взаємин із сім'єю та однолітками, виникнення проблем у навчальній діяльності і в цілому негативну картину задоволеності життям.

Водночас у західних наукових джерелах із проблем ПТСР у дітей все більше з'являється публікацій щодо критики "етноцентричності" у поглядах на природу психічної травми у дітей і, зокрема, ігнорування тих факторів, які виключають етнічний контент середовища, у якому перебуває дитина. Це стосується особливостей місцевих соціокультурних систем переконань, вірувань, свободи волі і стійкості дітей. Авторі зауважують, що дитину не варто розглядати лише як жертву обставин, позбавлених свободи волі, вони так само, як і дорослі, знаходять власні способи опанування ситуацією, здатні будувати стратегії виживання чи здійснення опору (Dupuy, & Peters, 2010). Крім того, виявлені найбільш ефективні стратегії подолання дітей в умовах надзвичайних подій та механізми вироблення ресурсу стійкості, серед них: системи переконань, здорові сімейні стосунки і дружба (Fernando, & Ferrari, 2013).

Останні дослідження наводять на думку про врахування "українського контенту" у ситуації травмівних подій війни на психіку дитини. Важливо сьогодні, не відкладаючи "на потім", віднаходити ефективні способи і методи роботи з травмами війни в актуальній ситуації "тут і зараз". Важливим є вивчення особливостей переживання травми дитиною, усвідомлення способів інтегрування травмівних подій у психічний досвід людини без порушень її розвитку і без формування наступних патологічних синдромів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті розгляду означеної проблеми ми прагнули звернутись до огляду тих українських публікацій, які описують дослідницькі практики роботи з дитячою травмою війни. Натомість, розвідки відповідного контенту за ключовими словами в гугл-пошуку здебільшого "пропонував" нам огляд впроваджуваних програм допомоги дітям, які реалізуються на базі різних рекреаційних закладів України. Зокрема, авторська програма "Захищені любов'ю" О. Шльонської на базі табору Gen.Camp (Смагіна, 2023); Програма "Травма війни" на базі дитячого табору від Фонду Ріната Ахметова (Фонд Ріната Ахметова, 2022); Програма психологічної і освітньої підтримки в освітньо-психологічному таборі в Підкарпатському воєводстві (Польща); Програма психологічної реабілітації у таборі "Лісова застава" (Котляр, 2017); Програма психологічної підтримки і реабілітації у таборі БФ "СОС Дитячі Містечка" (Табір СОС Дитячі Містечка, 2022) та інші.

Головною перевагою впроваджуваних програм є створення безпечного підтримувального середовища для травмованих дітей фахівцями в галузі дитячої травми і психотерапії. Програми містять комплекс різноманітних методів і напрямів психосоціальної підтримки (арт-терапія, казкотерапія, ізотерапія, КПТ-програма "Діти і війна", кататимно-імагінативна психотерапія тощо). Українська дослідниця О. Чуйко зауважує, що розгортання практик допомоги травмованим війною дітям, передбачає врахування щонайменше п'яти умов: 1) створення ресурсного середовища розвитку; 2) організація ненасильницького типу комунікації; 3) залучення дитини в мережу соціально-психологічних форм і видів діяльності, спрямованих на активізацію та мобілізацію внутрішніх ресурсів з опорою на її "сильні" аспекти; 4) робота над побудовою життєвої перспективи;

© Шарон-Максимов Дафна, 2023

5) упровадження мультидисциплінарного підходу в практику допомоги травмованим дітям (Чуйко, 2017).

Інший напрям – практики психологічної допомоги дітям з травмівними переживаннями війни в умовах загальноосвітніх закладів. Українська дослідниця Ю. Бондарук, аналізуючи теоретичні і практичні напрацювання в цій царині, зауважує, що основними напрямками психологічної підтримки дітей мати бути: діагностика та стабілізація психологічного стану, подолання негативних проявів у поведінці, налагодження соціальних зв'язків та інтеграція в мікросередовище, налагодження стосунків у сім'ї, подолання труднощів у навчанні (Бондарук, 2018). Увага дослідників концентрується довкола надання психологічної допомоги дітям серед внутрішньо переміщених сімей, які пережили кризові ситуації (бойові дії). Автор статті, Т. Каменчук, наголошує на важливості проведення занять із першої психологічної допомоги (ППД), а також розвиткові заняття, метою яких є розвиток психосоціальної стійкості до стресу (Каменчук, 2022). На необхідності оволодіння навичками ППД персоналом загальноосвітніх шкіл наголошує В. Панок (Панок, 2022).

Достатньо насиченим є поле різноманітних психологічних і психотерапевтичних методів індивідуальної роботи з дитячою травмою війни. Крім традиційно відомих методів психотерапії (ігрової, арт-терапії, ритмотерапії, пісочної терапії тощо), звертає на себе увагу популяризація методу терапії читанням (бібліотерапія). З'явилась серія книг, сюжети яких у прямій чи метафоричній манері відтворюють події, які розгортаються в Україні після початку повномасштабної війни 2022 року. Терапевтичний ефект під час читання цих книг досягається не лише за рахунок упізнання дитиною своєї конкретної ситуації і типу емоційної реакції, але і за рахунок формування у неї проактивної позиції, яка допомагає впоратися з проблемами в майбутньому. До прикладу, В. Чернишенко "Битва за місто" (пропрацювання страху, мобілізація згуртованості, віра в перемогу); К. Тихозора "Дім" (пропрацювання втрати, розлуки, повернення відчуття безпеки); З. Живка "Півник", (проблеми самоідентифікації, усвідомлення культурних і національних кодів) та ін. Інший напрям видавничої літератури, спрямований на формування у дітей навичок саморегуляції, стійкості. До прикладу, книга С. Ройз "Твоя сила: практикум для дітей та підлітків" (навчання практикам емоційної саморегуляції) (Ройз, 2022).

Проведений аналіз вказує на існування в Україні достатньо широкої практики психологічної реабілітації дитячої травми, водночас важливо, що всі вони мають набути характеру доказових практик із підтвердженою ефективністю.

**Мета статті** полягає в представленні моделі трансформації травмівних переживань дитини методом Хібукі-терапії в межах психотерапії дитячої травми.

#### Методи

Використано метод моделювання конструйованого ідеального об'єкта (трансформація травмівних переживань дитини) на основі виявлення зв'язків між змінними з метою її (моделі) подальшої верифікації для вирішення прикладних завдань у практичній психології.

#### Результати

Моделювання визначається через поняття "модель", яке походить від латинського слова "modus, modulus" (спосіб, образ, міра). За В. Штоффом, модель визначається як уявно чи практично створена структура, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у спрощеній (ідеалізованій чи схематизованій) і наочній формі.

За способом реалізації наше дослідження відповідає створенню ідеальної моделі, яка існує лише в діяльності

людини і функціонує за законами логіки. Вона є об'єктивною лише за своїм змістом (як відображення закономірностей реальної дійсності), але суб'єктивною за своєю формою і не може існувати поза цією формою.

Характер моделі визначається особливостями структури і способом функціонування її елементів. Виходячи з цього, наша модель є структурно-функціональною, оскільки, розробляючи модель трансформації травмівних переживань дитини, будемо моделювати внутрішню структурну організацію психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, під моделлю трансформації травмівних переживань дитини методом Хібукі-терапії будемо розуміти методологічно обґрунтовану систему, яка відображає структурно-функціональні зв'язки психологічного відновлення дітей молодшого шкільного впливу під впливом терапевтичних інтервенцій за допомогою ляльки (Хібукі), представлені в наочній формі, і здатні надавати нові знання про об'єкт дослідження. У практиці роботи з лялькотерапії передбачається, що діти з великою ймовірністю проєктують свої почуття та тривоги на іграшкові об'єкти, щоб ідентифікувати себе із цими почуттями та регулювати ці емоції під час догляду за іграшковими фігурками.

У сучасній психологічній практиці існує велика кількість підходів, орієнтованих на терапію і попередження хворобливих психоемоційно-соматичних процесів у дітей та підлітків. Ми зупинили свій вибір на інтегративному підході, який передбачає асиміляцію теоретичних конструкцій, методичних прийомів, практичних технік у межах одного підходу, яким є психоаналітичний підхід.

Психоаналітичний підхід – перша терапевтична теорія травми, у якій це явище розглядалось як глибоко вкорінений у несвідомому афект, який здійснює свій патогенний вплив на психіку людини і лежить в основі невротичних розладів. Людині не вдається самостійно "утилізувати" травмівні переживання, але вона може їх здійснити за допомогою активації "свідомих рефлексів" та "поступового знищення" травмівних спогадів. Звідси походить назва відомого методу З. Фрейда – послідовне очищення. Процес психотерапії, заснований на моделі очищення, полягає в поверненні "забутого" у сферу свідомого з одночасною "розрядкою афекту" у формі катарсису (спеціального очищувального переживання патогенних афектів) або абреакції (спонтанного емоційного реагування).

Теоретичну основу Хібукі-терапії становлять три психоаналітичні теорії.

1. *Теорія об'єктних стосунків.* Ця теорія фокусується на тому, які об'єкти були важливими у світі дитини, як вона їх переживала, як ці об'єкти та їхні емоційні аспекти були інтерналізовані дитиною, і як ці образи та репрезентації продовжували існувати в позасвідомому дорослого. У традиції об'єктних стосунків увага зміщена з теми едіпового комплексу на тему сепарації іта індивідуалізації, яка стає центральною у цій теорії. М. Кляйн (британський психоаналітик) припускала, що відносини з тими об'єктами, з якими пов'язані всі аспекти нашого соціального життя, починаються відразу після народження і з'являються з першим годуванням. Актуальність процесу поділу хороших і поганих іграшок, а також вплив таких процесів на розвиток Я, Кляйн пояснює визнанням того, що у дитини свідомо мати спочатку постає як хороша і погана груди, які між собою розділені, і що протягом кількох місяців ці протилежні характеристики починають з'єднуватися в єдність паралельно з більшою інтеграцією досвіду зовнішнього світу. І ці внутрішні та

зовнішні ситуації завжди взаємопов'язані, оскільки інтроєкції та проєкції діють паралельно з самого початку життя (Shpits, 2019).

2. *Теорія турботи*. Теорія виникла через інтерес до питання ролі матері в психічному розвитку дитини. Д. Віннікотт ввів поняття "первинної материнської турботи". На його думку, у матері впродовж перших місяців життя дитини формується здібність ідентифікувати себе з безпомічним малюком, дякуючи актуалізації слідів її власного дитячого досвіду. Унаслідок того, як дитина розвивається, роль матері постійно змінюється, її здатність до ідентифікації з потребами дитини редукується, і водночас починає формуватися так званий ігровий простір. Цим поняттям Віннікотт позначає ті форми "проміжного" психічного досвіду, які формуються у дитини внаслідок її відділення від матері, коли дитина не досягає ще достатньо чіткого відчуття об'єктивної реальності; вона змінюється ілюзійними феноменами, відображаючи первинні психічні процеси. Велика роль у цьому процесі належить "транзитним об'єктам" і "транзитним феноменам", так званим предметам, до яких у дитини є особлива прив'язаність через те, що вони нагадують її матір. "Транзитні об'єкти", на переконання Віннікотта, є основою для розвитку символічного мислення. Досягаючи певного ступеня контролю над цими об'єктами, дитина розвиває у собі здібність ними маніпулювати. Відносини дитини з ними ефективно насичені. Використовуючи їх, вона отримує певне задоволення (Віннікотт, 2019).

3. *Теорія прив'язаності*. Автор теорії прив'язаності Дж. Боулбі, у якій розглядаються особливості формування у ранньому віці образу світу та сприйняття дитиною себе, а також різні стилі дитячо-батьківських стосунків. Теорія обґрунтовує існування біологічно обумовленої системи прив'язаності, що відповідає за емоційні зв'язки між матір'ю і дитиною. Дж. Боулбі зауважував, що новонароджений потребує надійного

опікуна, який би оберігав дитину в ситуаціях загрози і зовнішніх ризиків. Адекватна реакція та емпатія дорослого на протести немовляти спричиняє заспокійливий ефект, завдяки чому у дитини поступово формується так званий "безпечний базис", який із часом перетворюється на вміння самозаспокоєння і подальшого самоконтролю.

Зважаючи на специфіку нашого об'єкта, погоджуємось із українською вченою Т.М. Титаренко (2019) про необхідність застосування комплексного підходу як найбільш релевантного у практиках збереження і відновлення психологічного здоров'я особистості (Титаренко, 2019). Зокрема, визначаємо, що процес трансформації травмівних переживань є складно організованим та комплексним, зачіпає всі сфери психічної організації дитини.

Зважаючи на це, передбачаємо, що використання інтервенції за методом Хібукі-терапії буде відбуватися на чотири основних рівнях функціонування психіки, які водночас є "мішенями" психологічного впливу у психотерапевтичній практиці: когнітивному, емоційному, поведінковому, фізичному. Відповідно, сфери травмівних переживань молодших школярів відповідають певним критеріям та очікуваним результатам внаслідок психотерапевтичних інтервенцій

Когнітивна – рефлексивна сфера. *Критерій*: усвідомленість і розуміння. *Очікуваний результат*: подолання травматичного згадування пережитих подій.

Емоційно – афективна сфера. *Критерій*: емпатійність і оптимізм. *Очікуваний результат*: стабілізація психоемоційного стану.

Мотиваційно-поведінкова сфера. *Критерій*: налаштованість і дієвість. *Очікуваний результат*: здатність приймати і надавати підтримку, встановлення контактів і взаємодій.

Фізично-соматична сфера. *Критерій*: відновлення функціональних можливостей організму. *Очікуваний результат*: відновлення фізичної активності (рис. 1).

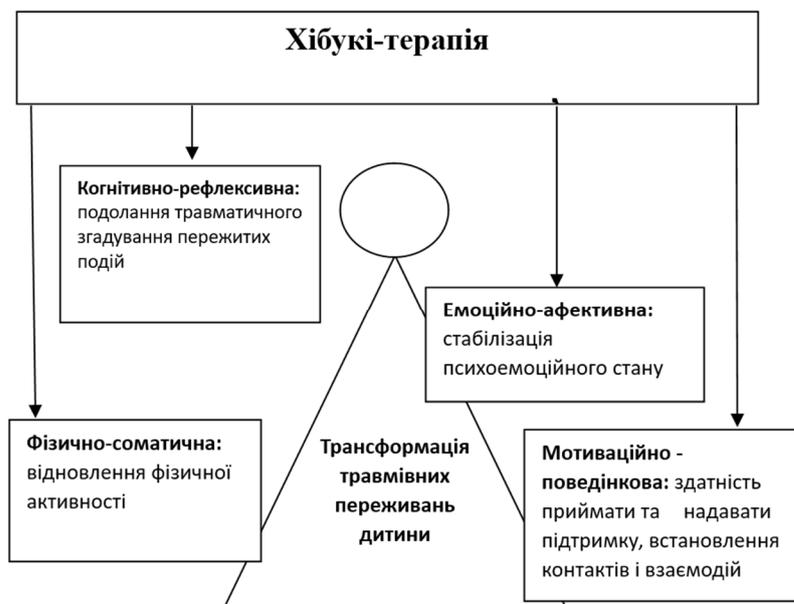


Рис. 1. Модель векторів трансформації травмівних переживань за методом Хібукі-терапії

Згідно з моделлю зміни в дитячій психіці відбуваються на когнітивному рівні, що виявляється у подоланні травматичного згадування пережитих подій ("нав'язливі спогади), активізації діяльності, побудові перспективи майбутнього, підвищенні самооцінки, вивільненні негативних думок,

активізації процесів творчості, покращенні процесів уваги, пам'яті, налагодженні здатності вчитися.

На емоційному рівні відбувається зниження (нормалізація) стану тривоги, хвилювання та напруження, прояви спонтанності, розширення репертуару позитивних

емоцій, емоційне включення в діяльність та спілкування, здатність приймати та надавати підтримку, здатність співпереживати, турбуватись.

На міжособистісному рівні – позбавлення надмірного "гіперконтролю" у стосунках з дорослими, взаємодія і контакти з дітьми, участь у колективних іграх, "вихід" зі стану усамітнення та самоізоляції.

На поведінковому рівні – зменшення рівня агресії, стабілізація психоемоційного стану, вільне висловлювання почуттів, відхід від саморуйнівної поведінки, трансформація ігор (зникнення ігор з постійним відтворенням пережитих травмивних подій), здатність до побудови (конструювання) ігрової діяльності.

На фізичному рівні – відновлення нормальної функції сну, "купірування" різноманітних соматичних симптомів пов'язаних з травмою – головний біль, заїкання, гризіння нігтів тощо, відновлення функції харчування, заняття фізичною активністю, спортивною діяльністю.

Передбачається, що комплексність психотерапевтичного впливу на різні сфери психіки дитини запускає процес дисоціації її особистості, призводить до трансформації травмивних переживань, які поступово інтегруються в загальну картину життя.

Центральною фігурою Хібукі-терапії є лялька Хібукі, що на івриті означає "обіймашка". Це м'який плюшевий песик із сумною мордочкою і довгими лапками – "іграшка, що ожила", яка обіймає дітей і завдяки спеціальним наліпкам на лапах може фізично бути присутньою з дитиною у повсякденному житті. Контакткування дитини з іграшкою створює ефект "перенесення" емоційних станів на об'єкт з можливістю виплеску нею своїх емоцій різної модальності, каналізує негативні емоції, реконструює почуття довіри, близькості, безпеки, плекає почуття турботи, що характеризує динаміку протікання процесу трансформації травмивних переживань і дозволяє повністю анігілювати негативний вплив травматичного досвіду на подальше життя дитини.

Розгортання процесу Хібукі-терапії відбувається поетапно. Короткострокова Хібукі-терапія складається з 8–10 сеансів. Наведено пропонувані теми сеансів.

1. Перше знайомство з іграшкою Хібукі: представлення іграшки та гра з нею, створення плану турботи про іграшкового песика.

2. Поглиблення знайомства з Хібукі та дарування іграшки дитині: увага на терапевтичні характеристики Хібукі (сумні очі, довгі лапи, м'яка "шкіра", довгі вуха). Укладання договору про дружбу з Хібукі та турботу про нього.

3. Створення безпечного та позитивного простору. Малювання / написання оповідання, створення колажу, використання будівельних блоків для створення безпечного простору для Хібукі.

4. Робота зі страхами: психонавчання та виявлення травм, факторів ризику, фізичних реакцій, напруження емоцій. Малювання / розфарбовування / створення фігурок із пластиліну для візуалізації страхів дитини шляхом перенесення їх на іграшку Хібукі; символічне знищення їх чи перетворення на позитивні образи.

5. Історія Хібукі: визначення емоцій, словниковий запас на тему "емоції", навички подолання труднощів. Зцілення через написання листа чи розповідь історій.

6. Емоційна карта: продовження науки розпізнавати емоції, розширення словникового запасу на тему "емоції", навички долання. Що відчуває Хібукі? Які емоції може розпізнати іграшка?

7. Ритуали та традиції Хібукі: оповідання про травму, розкриття суті травми/процес та індивідуальні стратегії її подолання.

8. Створення "Дошки мрії". Складання планів на майбутнє.

#### Дискусія і висновки

Таким чином, запропонована модель травмивних переживань за методом Хібукі-терапії, яка ґрунтується на психоаналітичних концепціях роботи з дитячою травмою, передбачає психологічне і психотерапевтичне опрацювання чотирьох рівнів функціонування психіки дитини: 1) емоційний; 2) когнітивний; 3) поведінковий; 4) фізичний. В основі методу лежить використання іграшки (песика Хібукі), основна роль якого полягає у "відіграванні" психосоматичних симптомів та порушень емоційно-вольової сфери, які виникли у дитини внаслідок емоційно-вольової травми або посттравматичного стресового розладу. Передбачається, що процес трансформації має динамічну структуру, яка характеризується особливостями розгортання ефективних механізмів дитячої психіки (від процесів дезорієнтації до інтеграції), має певну стадійність, вираженість. Водночас проведення експериментального дослідження із застосуванням валідних психодіагностичних процедур, дозволило доповнити компоненти представленої моделі у частині її процесуальності.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у проведенні масиву експериментальних досліджень з виявлення ефективності психотерапевтичного ефекту Хібукі-терапії в роботі з дитячою травмою війни.

#### Список використаних джерел

- Бондарук, Ю. (2018). Зміст і основні напрями психологічної допомоги дітям, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій в умовах закладу освіти. *Scientific Journal Virtus*, 28, 75–80.
- Віннікот, Д. (2019). *Розмова з батьками. Не страшний психоаналіз Віннікота*. Центр навчальної літератури.
- Гайдбрус, А.В. (2019). Комплексний посттравматичний стресовий розлад у учасників бойових дій в зоні операції об'єднаних сил у ракурсі однадцяті редакції міжнародної класифікації хвороб. *Психіатрія, наркологія та медична психологія*, 11, 19–24.
- Каменчук, Т. (2022). Роль і місце психологічної допомоги для внутрішньо переміщених сімей в умовах воєнного часу. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія "Педагогіка. Психологія"*, 1, 21–28. Видавничий дім "Гельветика".
- Котляр, А. (2017, 21 липня). *У дітей, які їдуть з табору, дуже гарні очі*. ZN UA Дзеркало тижня. <http://surl.li/invipo>
- Панок, В.Г. (2022). Психологічна робота системи освіти в умовах військового стану: особливості та принципи. У *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи* (с. 154–157).
- Ройз, С. (2022). Твоя сила: практикум для дітей та підлітків. <https://spilnoteka.org/broshura-tvoya-syla-praktikum-dlya-ditej-ta-pidlitkiv/>
- Смагіна, А. (2023, 5 червня). *Як працює дитячий табір для психологічної реабілітації*. Рубрика. Все по полках. <https://rubryka.com/article/gen-camp/>
- Табір СОС Дитячі Містечка. (2022, 27 вересня). *Реєстрація в осінній табір психологічної підтримки*. Департамент соціальної політики Чернівецької міської ради. <http://surl.li/invisi>
- Титаренко, Т.М. (2019). Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни: комплексний підхід. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 43, 54–62.
- Фонд Ріната Ахметова. (2022, 27 жовтня). *Відпочити та позбутися травми війни: триває психологічна реабілітація дітей в осінньому таборі* [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aKKMqkn8VE>
- Чуйко, О.В. (2017). Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною. У І.В. Данилюк (Ред.). *Український психологічний журнал: збірник наукових праць КНУ імені Тараса Шевченка*, 1(3), 192–204.
- Dupuy, Kendra E., & Krijn, Peters. (2010). *War and Children: A Reference Handbook*. ABC-CLIO.
- Fernando, C., & Ferrari, M. (Eds.). (2013). *Handbook of resilience in children of war*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7>
- Shpits, R.A. (2019). *Psychoanalysis of early childhood*. Advans.
- Steel, Z. et al. (2009). Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic. *Review and Meta-analysis Jama*, 302(5), 537–549.

## References

- Bondaruk, Yu. (2018). The content and main directions of psychological assistance to children who find themselves in difficult life circumstances as a result of military operations in the conditions of an educational institution. *Scientific Journal Virtus*, 28, 75–80 [in Ukrainian].
- Camp SOS Children's Town. (2022, September 27). *Registration in the autumn psychological support camp*. Department of Social Policy of Chernivtsi City Council [in Ukrainian]. <http://surl.li/nvisi>
- Chuiko, O.V. (2017). Foreign models of psychosocial rehabilitation of children traumatized by war. In I.V. Danylyuk (Ed.). *Ukrainian psychological journal: a collection of scientific works, Taras Shevchenko KNU*, 1(3), 192–204 [in Ukrainian].
- Dupuy, Kendra E., & Krijn, Peters. (2010). *War and Children: A Reference Handbook*. ABC-CLIO.
- Fernando, C., & Ferrari, M. (Eds.). (2013). *Handbook of resilience in children of war*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7>
- Haidbrus, A.V. (2019). Complex post-traumatic stress disorder in combatants in the zone of operation of the joint forces in the perspective of the eleventh edition of the international classification of diseases. *Psychiatry, narcology and medical psychology*, 11, 19–24 [in Ukrainian].
- Kamenshchuk, T. (2022). The role and place of psychological assistance for internally displaced families in wartime conditions. *Scientific bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*, 1, 21–28. Publishing house "Helvetika" [in Ukrainian].
- Kotlyar, A. (2017, July 21). "The children who leave the camp have very beautiful eyes." *ZN UA Mirror of the week* [in Ukrainian]. <http://surl.li/nvipo>
- Panok, V.G. (2022). Psychological support of the education system under martial law: features and principles. In *Transformational processes of the social and humanitarian sphere of modern Ukraine in the conditions of war: challenges, problems and prospects* (p. 154–157) [in Ukrainian].
- Royce, S. (2022). Your strength: workshop for children and teenagers [in Ukrainian]. <https://spilnoteka.org/broshura-tvoya-syla-praktykum-dlyaditej-ta-pidlitkiv/>
- Smagina, A. (2023, June 5). *How a children's camp for psychological rehabilitation works*. Heading. Everything on the shelves [in Ukrainian]. <https://rubryka.com/article/gen-camp/>
- Tytarenko, T.M. (2019). Technologies for restoring the psychological health of an individual in war conditions: a comprehensive approach. *Scientific studies in social and political psychology*, 43, 54–62 [in Ukrainian].
- Rinat Akhmetov Foundation. (2022, October 27). *Rest and get rid of war trauma: psychological rehabilitation of children in the autumn camp continues* [Video]. YouTube [in Ukrainian]. <https://www.youtube.com/watch?v=aKKMqnrk8VE>
- Steel, et al. (2009) Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic. *Review and Meta-analysis Jama*, 302(5), 537–549.
- Shpits, R.A. (2019). *Psychoanalysis of early childhood*. Advans.
- Winnicott, D. (2019). *Conversation with parents. Winnicott's not terrible psychoanalysis*. Center for Educational Literature [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 03.11.23  
Прорецензовано / Revised: 14.11.23  
Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Dafna SHARON-MAKSIMOV, PhD Student

ORCID ID: 0000-0003-1134-8195

e-mail: Sharon\_dafna@hotmail.com

Institution of Higher Education University of Educational Management, Kyiv, Ukraine

### A MODEL OF TRANSFORMATION OF A CHILD'S TRAUMATIC EXPERIENCES HIBUKI THERAPY METHOD

**Background.** The article is devoted to the description of the model of transformation of a child's traumatic experiences, which is part of the concept of Hibuki therapy, which is being actively implemented in Ukraine now by Israeli and Ukrainian psychologists.

**Methods.** Modeling of a constructed ideal object-based on the identification of relationships between variables for the purpose of further verification for solving applied problems in the field of psychotherapy for children's trauma.

**Results.** The presented model is a methodologically justified system that reflects the structural and functional connections of the recovery of the psyche of children of primary school age under the influence of therapeutic interventions with the help of a doll – a dog (Hibuki). It is assumed that children project their feelings and anxieties onto the toy object, identifying with these feelings and regulating emotions while caring for the Hibuki. The model reflects four levels of a child's mental functioning, which are the main "targets" of interventions in Hibuki therapy: emotional, cognitive, behavioral, physical. The spheres of traumatic experiences of younger schoolchildren are described, which meet certain criteria and expected results. Cognitive – reflective sphere. Criterion: awareness and understanding. Expected result: overcoming traumatic memories of past events. Emotional – affective sphere. Criterion: empathy and optimism. Expected result: stabilization of psycho-emotional state. Motivational and behavioral sphere. Criterion: attitude and effectiveness. Expected result: the ability to receive and provide support, establishing contacts and interactions. Physical and somatic sphere. Criterion: restoration of the body's functional capabilities. Expected result: recovery of physical activity.

**Conclusions.** It is assumed that the complexity of the psychotherapeutic influence on various spheres of the child's psyche starts the process of personality dissociation, leads to the transformation of traumatic experiences, which are gradually integrated into the general picture of life.

**Keywords:** child trauma, Hibuki doll, Hibuki therapy method, model of transformation of child's traumatic experiences, trauma psychotherapy.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

## ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 615:33:614.2:616-036.22

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/13>

Наталія БІЛОУСОВА, канд. пед. наук, ст. викл.

ORCID ID: 0000-0001-6732-426X

e-mail: arinata@gmail.com

Національний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика, Київ, Україна

Олена ЗЕЛІКОВСЬКА, канд. пед. наук, доц.

ORCID ID: 0000-0002-6559-9101

e-mail: o.zelikovska@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОДОПОМОГИ  
У КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ З ПИТАНЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

**Вступ.** Проведено компаративний аналіз освітньо-професійних програм підготовки магістрів фармації з метою з'ясування стану підготовки майбутніх фахівців щодо розвитку навичок самодопомоги з питань психічного здоров'я. **Мета статті:** висвітлити особливості підготовки магістрів фармації щодо розвитку навичок самодопомоги з питань психічного здоров'я шляхом проведення компаративного аналізу освітньо-професійних програм за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація".

**Методи.** Для досягнення мети дослідження автори використовували наукову літературу, світові документи, офіційні сайти академічних вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми спеціальності 226 "Фармація, промислова фармація" із застосуванням методів порівняльного аналізу, систематизації та узагальнення.

**Результати.** Здійснено аналіз міжнародних документів, що засвідчують ефективність практики розвитку навичок фармацевтів до надання самодопомоги й обґрунтовано, що впровадження зазначених підходів на робочих місцях у подальшому вплине на якість надання фармацевтичної допомоги та убезпечать раннє професійне вигорання фармацевтів аптек.

**Висновки.** Рекомендовано впровадження найкращих освітніх практик із підготовки магістрів фармації для введення самодопомоги при проблемах психічного здоров'я на робочому місці в національні освітні та професійні програми за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація", що є перспективним.

**Ключові слова:** безперервний професійний розвиток, належна аптечна практика, освітні програми, психічне здоров'я, фармацевтична допомога, фармацевтична освіта.

**Вступ**

**Постановка проблеми.** Наслідки впливу повномасштабної війни в Україні спричиняють шкоду та руйнування в різних галузях економіки. Зафіксовані факти руйнувань і в галузі охорони здоров'я, а саме, у фармацевтичному секторі. За даними Державної служби України з лікарських засобів та контролю за наркотиками, станом на лютий 2022 року функціонувало близько 10 % аптечних закладів, при цьому в кінці березня 2022 року відновили свою роботу 80 % аптечних закладів, працівники яких щодня перебувають у зоні ризику та надають безперейну фармацевтичну допомогу населенню країни (Chumak, 2022), що свідчить про негативний вплив стресових ситуацій на фармацевтичних працівників та українське населення. Отримані нами дані емпіричного дослідження, яке провели українські вчені у червні-липні 2023 р., свідчать про взаємозв'язок між зростанням рівня стресогенності українських громадян та кількістю звернень за фармацевтичною допомогою з питань психічного здоров'я. Результати зазначеного опитування також свідчать про готовність фармацевтів до набуття нових знань і навичок для подальшого надання фармацевтичної допомоги з питань психічного здоров'я, а також розвитку навичок самодопомоги на робочих місцях в аптеці (Bilousova, & Chuiko, 2023). У цьому контексті актуальним є розвиток навичок самодопомоги на робочих місцях фармацевтів аптек з питань психічного здоров'я в умовах воєнної агресії. Подальше впровадження в освітньо-професійні програми підготовки магістрів фармації за спеціальністю 226 "Фармація, Промислова фармація" розвитку навичок самодопомоги із питань психічного здоров'я забезпечить якісне надання фармацевтичної

допомоги з питань психічного здоров'я та в подальшому попередить раннє професійне вигорання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу публікацій наукометричних баз даних Scopus, Web of Science, PubMed свідчить про високий інтерес зарубіжних учених до питань впровадження кращих практик набуття практичних навичок надання самодопомоги з питань психічного здоров'я на робочому місці фармацевтів. Вплив упровадження в освітньо-професійні програми підготовки магістрів фармації практичних навичок із надання самодопомоги з питань психічного здоров'я на робочих місцях на якість надання фармацевтичної допомоги та подальшого забезпечення раннього вигорання фармацевтів є актуальним у багатьох країнах світу: США (Aluh et al, Anyachebelu, & Ajaaronye, 2020, p. 64–72), Великої Британії (Rutter et al, 2013, p. 147), Австралії (McMillan et al., 2022), країнах ЄС (Directorate-General ..., 2022) та ін.

Результати аналізу наукових публікацій свідчить про високий науковий інтерес зарубіжних учених до освітньо-професійних програм підготовки фармацевтів із питань психічного здоров'я. У зарубіжних освітньо-професійних програмах підготовки фармацевтів виокремлюються питання розвитку навичок із надання самодопомоги на робочому місці фармацевтів із питань психічного здоров'я та подальший вплив на якість надання фармацевтичної допомоги населенню. Зокрема, учні з Нової Зеландії дослідили вплив факторів ризику та стресогенних факторів у професійній діяльності фармацевтів. Із метою запобігання раннього вигорання фармацевтів в освітньо-професійні програми підготовки фармацевтів впроваджується комплекс дій із набуття

© Білоусова Наталія, Зеліковська Олена, 2023

здобувачами освіти навичок із надання самопомоги в стресових ситуаціях та в умовах надзвичайних ситуацій, а також стихійного лиха.

Під час дослідження з'ясовано, що в зарубіжних наукових працях розглядаються питання впливу пандемії COVID-19 як стресового фактора на фармацевтичних працівників та покращення якості надання фармацевтичної допомоги (Wong, Ram, & Scahill, 2023, p. 90); взаємозв'язок умов праці та якості навчання на робочому місці (Boyle et al., 2016, p. 772–783); вплив професійного стресу на якість життя фармацевтів (Almogbel, 2021, p. 643–654); вплив стресових факторів на зростання професійного вигорання фармацевтів (Balayssac, et al., 2017) та ін. Особливу увагу приділяється комплексу дій щодо збереження психічного здоров'я фармацевтичних кадрів, що в подальшому має запобігти професійному вигоранню, якості надання фармацевтичної допомоги, орієнтованої на пацієнта (Hanna et al., 2022, p. 84).

У дослідженні, проведеному англійськими вченими, вивчаються стійкість фармацевтів до стресу, пов'язане з цим професійне вигорання під час пандемії COVID-19 та вплив стресових факторів на добробут професіоналів аптек під час виконання професійних ролей, орієнтованих на пацієнтів. Результати опитування, проведеного науковцями серед фармацевтів аптек, свідчать про взаємозв'язок оцінювання добробуту фармацевтів та показників стійкості. У свою чергу, високі показники добробуту свідчили про низькі ризики професійного вигорання. Науковцями обґрунтовано, що неблагодійні події "в динамічному середовищі" негативно впливають на індивідуальну та організаційну стійкість фармацевтів. Також доведений позитивний вплив командної роботи фармацевтів усередині колективу та в міжпрофесійній взаємодії в мультидисциплінарних командах (Langran et al., 2022).

В іншому емпіричному дослідженні, проведеному американськими вченими, вивчається зв'язок між стійкістю фармацевтів, професійним вигоранням та ефективністю надання фармацевтичної допомоги, орієнтованої на пацієнта. Вчені наголошують, що стійкість до стресових факторів у фармацевтів на робочих місцях допомагає не тільки долати стресові ситуації, але й швидко відновлюватися після них. Акцентується увага на впливі стресостійкості до підвищення задоволеності від роботи, мотивації та самовідданості, а також зменшуються показники виснаження та плинності фармацевтичних кадрів в аптечних закладах. Автори встановили зв'язок між стресостійкістю та професійним вигоранням, покращенням задоволеності від життя. Результати зазначеного анкетування свідчать про вплив стресових чинників на якість надання фармацевтичної допомоги в аптеках та раннє професійне вигорання фармацевтичних працівників.

Отже, за результатами аналізу наукових публікацій зазначених учених простежується прямий взаємозв'язок між добробутом фармацевтів, організацією робочого місця, професійним вигоранням і стресостійкістю фармацевтичних працівників. Актуальною постає необхідність впровадження кращих практик підготовки майбутніх фармацевтів і розвиток навичок надання самопомоги у стресових ситуаціях та в умовах воєнного стану (Weiss et al., 2023).

Українськими вченими питання стресостійкості фармацевтів розглянуто в наукових роботах Л. Пляка (Пляка, 2020, p. 64), Л. Шульга (Шульга, & Количева, 2020); формування психологічної компетентності майбутніх фармацевтів І. Гадак (Гадак, 2022, p. 36–45).

У своїх наукових працях І. Гадак акцентує увагу на вирішенні проблем незахищеності фармацевтів у взаємодії із роботодавцем згідно КЗпП. Також піднімаються

питання щодо подолання фармацевтами "стрес-індукованих станів". Слід зауважити, що в умовах воєнного стану дані проблеми для вирішення стають все більш актуальними. Вчена вносить обґрунтовану пропозицію внесення в освітньо-професійні програми підготовки майбутніх фармацевтів таких дисциплін, як соціальна психологія, комунікативна психологія та ін. Науковець відмічає, що безпекові фактори безпосередньо впливають на психоемоційний стан фармацевтичних працівників та підкреслює проблему інституційно-освітньої фармацевтичної освіти не тільки в Україні, але й у країнах ЄС з урахуванням питань розуміння вимог, потреб та професійних компетентностей як фахівців-виконавців (Гадак, 2022, p. 36–45).

**Мета статті:** висвітлити особливості підготовки магістрів фармації щодо розвитку навичок самопомоги з питань психічного здоров'я шляхом проведення компаративного аналізу освітньо-професійних програм за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація".

#### Методи

Для досягнення мети дослідження автори використовували наукову літературу, світові документи, офіційні сайти академічних вищих навчальних закладів, освітньо-професійні програми спеціальності 226 "Фармація, промислова фармація" із застосуванням методів порівняльного аналізу, систематизації та узагальнення.

#### Результати

З огляду на мету нашого дослідження вважаємо за необхідне акцентувати увагу на факторах, які впливають на продуктивність праці фармацевтичних кадрів в Україні. Наслідки впливу COVID-19 та війни в Україні, науково-технічний прогрес, цифровізація, організація праці на робочому місці призвели не тільки до руйнувань у фармацевтичному секторі, а й до модернізації різних технологічних процесів. Зазначені зміни вплинули і на психічний стан фахівців фармації, які постійно перебувають на передовій та надають фармацевтичну допомогу українському населенню, що в подальшому призводить до раннього професійного вигорання.

У дослідженні, проведеному італійськими вченими, велику увагу приділено професійній ролі сучасних фармацевтів, яка передусім має бути орієнтована на пацієнта. Автори особливу увагу приділили пацієнто-орієнтованим комунікаціям фармацевтів із споживачами лікарських засобів, які мають бути спрямованими на задоволення потреб пацієнтів. Увагу акцентовано на можливості професійної реалізації через надання якісних консультативних послуг "face-to-face". Вчені наголошують на перегляді програм підготовки майбутніх фармацевтів, які регулюються Директивою ЄС 2005/36/ЄС (Directorate-General ..., 2022).

Проведений аналіз звіту-дослідження освітньо-професійних магістерських програм підготовки фармацевтів за змістом (Directorate-General ..., 2022) свідчить про те, що предмет соціальної фармації в європейських країнах містить питання психології здоров'я та психологічної підтримки, а також питання з набуття практичних навичок роботи в команді, до складу якої входять різні фахівці охорони здоров'я. Результати проведеного аналізу зазначених освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фармацевтів свідчать, що в європейських країнах приділяється висока увага практичній підготовці майбутніх фармацевтів до різних ситуацій, які можуть виникати в аптечних закладах – умови праці, питання професійної реалізації, вирішення конфліктних ситуацій та надання консультативних послуг пацієнтам із різними захворюваннями, надання психологічної самопомоги на робочих місцях фармацевтів.

За результатами аналізу зарубіжних освітньо-професійних програм підготовки магістрів фармації, проведеного австралійськими ученими, з'ясовано, що для відпрацювання практичних навичок із надання самопомоги на робочому місці фармацевтів в освітньо-професійні програми впроваджено активні навчальні заходи у вигляді інтерактивних ігор, рольових ігор для подальшого відпрацювання надання фармацевтичної допомоги справжнім пацієнтам із питань психічного здоров'я. Зазначені методи навчання в подальшому позитивно впливають на зменшення стигми (Mental Health First Aid, 2023).

Досвід зарубіжних країн свідчить про активне впровадження в освітньо-професійні програми підготовки фармацевтів освітніх програм МНФА з доведеною ефективністю, запропонованих США. Ці освітні програми долучені до переліку обов'язкових дисциплін, упроваджені в 25 університетах світу та рекомендовані Всесвітньою Організацією охорони здоров'я (ВООЗ, 2022). В освітньому курсі МНФА, спрямованому на міжпрофесійну взаємодію лікарів та фармацевтів, виокремлюється підрозділ із надання самопомоги на робочому місці фармацевтів із питань психічного здоров'я (The National Council ..., 2022).

Таким чином, спостерігаємо, що в зарубіжні освітньо-професійні програми підготовки магістрів фармації активно впроваджується як обов'язкова дисципліна поглиблена програма МНФА для фармацевтів, побудована на компетентнісній основі. Освітня програма МНФА містить вбудовані модулі з питань психічного здоров'я в освітніх дисциплінах фармакології, фармакотерапії, а також припускає розвиток навичок надання самопомоги з питань психічного здоров'я на робочих місцях фармацевтів.

У Проєкті плану відновлення України, у матеріалах робочої групи "Охорона здоров'я" наголошується на дефіциті кадрових ресурсів для подальшої гармонізації національних європейських практик з одночасною відсутністю міжнародного досвіду посилення під час воєнних конфліктів. Тому першочерговим завданням має бути підготовка висококваліфікованих фармацевтів до роботи в "динамічному середовищі", які мають змогу адаптуватися до будь-яких зовнішніх і внутрішніх факторів за для виконання таких викликів (WHO, 2022).

Окремо зауважимо, що на сьогодні активно реалізується оперативна дорожня карта "Пріоритетних багатосекторних заходів з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні під час війни" за підтримки ВООЗ та Першої леді України Олени Зеленської. Відповідно до дорожньої карти фармацевти та асистенти фармацевтів належать до системи охорони здоров'я. Проте зазначені фахівці фармацевтичного сектору стоять осторонь означеної програми в розділі "Охорона здоров'я". Зазначимо, що в реалізації "багатосекторних заходів" задіяні фахівці освітньої галузі. Згідно з документом рекомендовано внесення в освітньо-професійні програми навчальних програм із питань розвитку навичок самопомоги з питань психічного здоров'я громадян України (WHO, 2022).

У контексті проведеного дослідження проаналізовано зміст 26 освітньо-професійних програм спеціальності 226 "Фармація, промислова фармація", внесених в Єдину державну електронну базу з питань освіти (ЄДЕБО). Також досліджено предметні галузі, які розкривають питання підготовки майбутніх фармацевтів до стресу. Встановлено, що зазначені питання розкрито фрагментарно і відображено в таких вибіркових дисциплінах, як: "Основи соціальної психології", "Народна психологія", "Психологія конфліктів", "Психологія поведінки споживача", "Психологія спілкування". Результати проведеного аналізу робочих програм навчальних дисциплін

свідчать про те, що перелічені дисципліни розкривають питання психології спілкування та поведінки споживача, які спрямовані на продажі лікарських засобів. Проте розвиток навичок із надання самопомоги з питань психічного здоров'я на робочих місцях, а саме, розвиток навичок стійкості майбутніх професіоналів фармації до стресових ситуацій, розглядається фрагментарно.

Окрему увагу привертають навчальні програми, які запропоновані як вибіркові дисципліни: "Перша психологічна допомога під час воєнного стану" та "Організація медико-фармацевтичної допомоги в екстремальних ситуаціях". Вони представлені як вибіркові компоненти в освітньо-професійних програмах підготовки магістрів фармації спеціальності 226 "Фармація, Промислова фармація" Донецьким національним медичним університетом (м. Лиман).

Окремо слід наголосити, що на сьогодні відбувається активна підготовка лікарів загальної практики за адаптованою програмою ВООЗ. Ця освітня програма безперервного професійного розвитку представлена на освітньому порталі Академії національної служби здоров'я України (Академія НСЗУ, 2023). Освітній курс містить основні розділи з надання медичної допомоги із питань психічного здоров'я, запропоновані освітнім курсом МНФА. Також виокремлено ряд модулів із надання психологічної самопомоги (Академія НСЗУ, 2023). Ці модулі також є і в зарубіжних освітньо-професійних програмах підготовки фармацевтів.

Отже, вважаємо за доцільне адаптувати для здобувачів вищої фармацевтичної освіти спеціальності 226 "Фармація, Промислова Фармація" програми mhGAP для лікарів загальної практики, розроблені ВООЗ. Зазначені дії в подальшому приведуть не тільки до збереження психічного здоров'я фармацевтів, а й попередять їх раннє професійне вигорання, вплинуть на якість надання фармацевтичної допомоги населенню країни.

Таким чином, проведений компаративний аналіз свідчить про те, що питанням підготовки майбутніх вітчизняних фармацевтів до стресових ситуацій, роботи у надзвичайних ситуаціях розглядається фрагментарно, а тому потребує впровадження в освітній процес освітніх компонентів із розвитку навичок надання самопомоги з питань психічного здоров'я на робочому місці.

#### **Дискусія і висновки**

За результатами проведеного компаративного аналізу зарубіжних наукових праць, нормативно-правових документів, зарубіжних та українських освітньо-професійних програм підготовки магістрів фармації за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація" з'ясовано.

1. Простежується прямий взаємозв'язок між добробутом фармацевтів, організацією робочого місця, професійним вигоранням і стресостійкістю фармацевтичних працівників та необхідністю впровадження кращих практик підготовки майбутніх фармацевтів до надання психологічної самопомоги.

2. Досліджено, що зарубіжні освітньо-професійні програми підготовки магістрів фармації містять обов'язковий спеціалізований освітній курс із питань психічного здоров'я для фармацевтів та містять вбудовані модулі в навчальні програми окремих дисциплін – фармакології лікарських засобів та фармакотерапії.

3. Встановлено, що вітчизняні освітньо-професійні програми підготовки магістрів фармації за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація" містять як вибіркові дисципліни окремі питання психічного здоров'я. Донецьким національним медичним університетом започатковано як вибіркову дисципліну програму

"Надання першої психологічної допомоги під час воєнного стану".

**Перспективи подальших досліджень.** Адаптувати та впровадити в українські освітньо-професійні програми підготовки фармацевтів за спеціальністю 226 "Фармація, промислова фармація" як обов'язкову дисципліну програму mhGAP для лікарів первинної медико-санітарної допомоги.

**Внесок авторів:** Наталія Білоусова – концептуалізація, методологія дослідження, аналіз літературних джерел, підготовка чернетки рукопису; Олена Зеліковська – підготовка огляду літератури, перегляд та редагування рукопису.

#### Список використаних джерел

- Академія НСЗУ. (2023). *Ведення поширених психічних розладів на первинному рівні медичної допомоги із використанням керівництва mhGAP*. <https://academy.nszu.gov.ua/course/view.php?id=183#section-0>
- ВООЗ. (2022). *Пріоритетні багатосекторні заходи з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні під час та після війни: оперативна дорожня карта*. [www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/mhps\\_framework\\_ukraine\\_ukr.pdf](http://www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/mhps_framework_ukraine_ukr.pdf)
- Гадяк, І.В. (2022). Інтеграція психологічної складової професійної підготовки фармацевтів. *Перспективи та інновації науки*, 11(16), 36–45. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-36-45](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-36-45)
- Національна рада відновлення України від наслідків війни. (2022). *Проект плану відновлення України. Матеріали робочої групи "Охорона здоров'я"* (с. 184). <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-predstavyyv-proekt-planu-vidnovlennia-systemy-okhorony-zdorovia>
- Пляка, Л.В. (2020). До проблеми формування стресостійкості у майбутніх фармацевтичних фахівцях. *Загальна психологія; психологія особистості*, 6, 64–66. [http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12519/1/Tezy\\_%20Serhienko%20N.P..pdf#page=64](http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12519/1/Tezy_%20Serhienko%20N.P..pdf#page=64)
- Чумак, С. (2022). *Фармацевтична галузь під час війни: онлайн-зустріч українських HR*. Аптека. 10/11. <https://www.apteka.ua/article/635345>
- Шульга, Л.І., & Количева, Т.В. (2020). *Стресостійкість як превентивний засіб запобігання професійного вигорання особистості*. [https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/24286/1/Підготовка%20спеціалістів%20фармації%20%28life%20long%20learning%29\\_removed-110-113.pdf](https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/24286/1/Підготовка%20спеціалістів%20фармації%20%28life%20long%20learning%29_removed-110-113.pdf)
- Almogbel, Y. (2021). The Effect of Occupational Stress on the Quality of Life of Pharmacists in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 14, 643–654. <https://doi.org/10.2147/rmhps.s281317>
- Aluh, D.O., Anyachebelu, O.C., & Ajaaraonye, C.I. (2020). Comparison of pharmacists' mental health literacy: Developed versus developing countries. *Journal of the American Pharmacists Association*, 60(5), S64–S72. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2020.05.003>
- Balayssac, D., Pereira, B., Viro, J., Lambert, C., Collin, A., Alapini, D., Gagnaire, J.-M., Authier, N., Cuny, D., & Vennat, B. (2017). Work-related stress, associated comorbidities and stress causes in French community pharmacies: a nationwide cross-sectional study. *PeerJ*, 5, Article e3973. <https://doi.org/10.7717/peerj.3973>
- Bilousova, N., & Chuiko, O. (2023). Broadening of the roles of Good Pharmacy Practice in the context of preserving the mental health of the Ukrainian population. *Modern medicine, pharmacy and psychological health*, 2(12), 83–89. <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2023-2-12>
- Boyle, T.A., Bishop, A., Morrison, B., Murphy, A., Barker, J., Ashcroft, D.M., Phipps, D., Mahaffey, T., & MacKinnon, N.J. (2016). Pharmacist work stress and learning from quality related events. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 12(5), 772–783. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2015.10.003>
- Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs (European Commission). (2022). *Mapping and assessment of developments for one of the sectoral professions under Directive 2005/36/EC the profession of pharmacist*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1990d6c1-a40f-11ec-83e1-01aa75ed71a1>
- Hanna, L.A., Clerkin, S., Hall, M., Craig, R., & Hanna, A. (2022). The Resilience of Final-Year Pharmacy Students and Aspects of the Course They Found to Be Resilience-Building. *Pharmacy*, 10(4), 84. <https://doi.org/10.3390/pharmacy10040084>
- Langran, C., Mantzourani, E., Hughes, L., Hall, K., & Willis, S. (2022). "I'm at breaking point"; Exploring pharmacists' resilience, coping and burnout during the COVID-19 pandemic. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*, 5, 100104
- McMillan, S.S., El-Den, S., O'Reilly, C.L., Roennfeldt, H., Theodorus, T., Chapman, J., Bailey, K., Crump, K., Collins, J.C., Ng, R., Stewart, V., & Wheeler, A.J. (2022). A training programme for community pharmacists to support people living with severe and persistent mental illness: Intervention mapping in the context of a pandemic. *Health Education Journal*, 001789692211304. <https://doi.org/10.1177/00178969221130461>
- Mental Health First Aid. (2023). *National Council for Mental Wellbeing*. <https://www.mentalhealthfirstaid.org>
- Rutter, P., Taylor, D., & Branford, D. (2013). Mental Health Curricula at Schools of Pharmacy in the United Kingdom and Recent Graduates'

Readiness to Practice. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 147. <https://doi.org/10.5688/ajpe777147>

Weiss, S.S., Weiss, L., Clayton, R., Ruble, M.J., & Cole, J.D. (2023). The Relationship Between Pharmacist Resilience, Burnout, and Job Performance. *Journal of Pharmacy Practice*, 0897190023116488. <https://doi.org/10.1177/08971900231164888>

Wong, L.S., Ram, S., & Scahill, S.L. (2023). Understanding the Risk Factors and Stressors Impacting Optimal Work Practices in New Zealand Pharmacies: A S.H.E.L.L Model Analysis. *Pharmacy*, 11(3), 90. <https://doi.org/10.3390/pharmacy11030090>

#### References

- Akademiia NSZU. (2023). *Management of common mental disorders at the primary level of medical care with the guidance of the MGAP* [in Ukrainian]. <https://academy.nszu.gov.ua/course/view.php?id=183#section-0>
- Almogbel, Y. (2021). The Effect of Occupational Stress on the Quality of Life of Pharmacists in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 14, 643–654. <https://doi.org/10.2147/rmhps.s281317>
- Aluh, D.O., Anyachebelu, O.C., & Ajaaraonye, C.I. (2020). Comparison of pharmacists' mental health literacy: Developed versus developing countries. *Journal of the American Pharmacists Association*, 60(5), S64–S72. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2020.05.003>
- Balayssac, D., Pereira, B., Viro, J., Lambert, C., Collin, A., Alapini, D., Gagnaire, J.-M., Authier, N., Cuny, D., & Vennat, B. (2017). Work-related stress, associated comorbidities and stress causes in French community pharmacies: a nationwide cross-sectional study. *PeerJ*, 5, Article e3973. <https://doi.org/10.7717/peerj.3973>
- Bilousova, N., & Chuiko, O. (2023). Broadening of the roles of Good Pharmacy Practice in the context of preserving the mental health of the Ukrainian population. *Modern medicine, pharmacy and psychological health*, 2(12), 83–89 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2023-2-12>
- Boyle, T.A., Bishop, A., Morrison, B., Murphy, A., Barker, J., Ashcroft, D.M., Phipps, D., Mahaffey, T., & MacKinnon, N.J. (2016). Pharmacist work stress and learning from quality related events. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 12(5), 772–783. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2015.10.003>
- Chumak, S. (2022). 1. *The pharmaceutical industry during the war: an online meeting of Ukrainian HR*. Аптека, 11/12 [in Ukrainian]. <https://www.apteka.ua/article/635345>
- Crespo-Gonzalez, C., Dineen-Griffin, S., Rae, J., & Hill, R.A. (2022). Mental health training programs for community pharmacists, pharmacy staff and students: A systematic review. *Research in Social and Administrative Pharmacy*. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2022.06.006>
- Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs (European Commission). (2022). *Mapping and assessment of developments for one of the sectoral professions under Directive 2005/36/EC the profession of pharmacist*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1990d6c1-a40f-11ec-83e1-01aa75ed71a1>
- Hadiak, I.V. (2022). Integration of the psychological component of professional training of pharmacists. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11(16), 36–45 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-36-45](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-36-45)
- Hanna, L.A., Clerkin, S., Hall, M., Craig, R., & Hanna, A. (2022). The Resilience of Final-Year Pharmacy Students and Aspects of the Course They Found to Be Resilience-Building. *Pharmacy*, 10(4), 84. <https://doi.org/10.3390/pharmacy10040084>
- Ilardo, M.L., & Speciale, A. (2020). The Community Pharmacist: Perceived Barriers and Patient-Centered Care Communication. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 536. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020536>
- Langran, C., Mantzourani, E., Hughes, L., Hall, K., & Willis, S. (2022). "I'm at breaking point"; Exploring pharmacists' resilience, coping and burnout during the COVID-19 pandemic. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*, 5, 100104.
- McMillan, S. S., El-Den, S., O'Reilly, C. L., Roennfeldt, H., Theodorus, T., Chapman, J., Bailey, K., Crump, K., Collins, J. C., Ng, R., Stewart, V., & Wheeler, A. J. (2022). A training programme for community pharmacists to support people living with severe and persistent mental illness: Intervention mapping in the context of a pandemic. *Health Education Journal*, 001789692211304. <https://doi.org/10.1177/00178969221130461>
- Mental Health First Aid (2023). *National Council for Mental Wellbeing*. <https://www.mentalhealthfirstaid.org>
- Pliaka, L.V. (2020). To the problem of stress resistance formation in future pharmaceutical specialists. *Zahalna psykhoholohia; psykhoholohia osobystosti*, S. 64 [in Ukrainian]. [http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12519/1/Tezy\\_%20Serhienko%20N.P..pdf#page=64](http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12519/1/Tezy_%20Serhienko%20N.P..pdf#page=64)
- Rutter, P., Taylor, D., & Branford, D. (2013). Mental Health Curricula at Schools of Pharmacy in the United Kingdom and Recent Graduates' Readiness to Practice. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 147. <https://doi.org/10.5688/ajpe777147>
- Shulha, L.I., & Kolycheva, T.V. (2020). *Stress resistance as a preventive means of preventing professional burnout of the individual* [in Ukrainian]. [https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/24286/1/Pidhotovka%20petsialistiv%20farmatsii%20%28life%20long%20learning%29\\_removed-110-113.pdf](https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/24286/1/Pidhotovka%20petsialistiv%20farmatsii%20%28life%20long%20learning%29_removed-110-113.pdf)
- The National Council for the Recovery of Ukraine from the Consequences of the War. (2022). *Project of the recovery plan of Ukraine / Materials of the*

working group "Health care". *Materials of the working group "Health care"* (p. 184) [in Ukrainian]. <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-predstaviv-proekt-planu-vidnovlennia-sistemy-okhorony-zdorovia>

Weiss, S. S., Weiss, L., Clayton, R., Ruble, M. J., & Cole, J. D. (2023). The Relationship Between Pharmacist Resilience, Burnout, and Job Performance. *Journal of Pharmacy Practice*, 089719002311648. <https://doi.org/10.1177/08971900231164886>

WHO. (2022). *Priority multi-sectoral measures for mental health and psychosocial support in Ukraine during and after the war: operational road*

map [in Ukrainian]. [www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/mhpss\\_framework\\_ukraine\\_ukr.pdf](http://www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/mhpss_framework_ukraine_ukr.pdf)

Wong, L. S., Ram, S., & Scahill, S. L. (2023). Understanding the Risk Factors and Stressors Impacting Optimal Work Practices in New Zealand Pharmacies: A S.H.E.L.L. Model Analysis. *Pharmacy*, 11(3), 90. <https://doi.org/10.3390/pharmacy11030090>

Отримано редакцією журналу / Received: 10.11.23

Прорецензовано / Revised: 16.11.23

Схвалено до друку / Accepted: 25.11.23

Natalya BILOUSOVA, PhD, Senior Lecturer  
ORCID ID: 0000-0001-6732-426X  
e-mail: arinata@gmail.com  
Shupyk National Healthcare University of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Olena ZELIKOVSKA, PhD, Assoc. Prof.  
ORCID ID: 0000-0002-6559-9101  
e-mail: o.zelikovska@knu.ua  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## DEVELOPING SELF-HELP SKILLS WITHIN THE CONTEXT OF PRACTICAL TRAINING IN MENTAL HEALTH ISSUES FOR MASTERS OF PHARMACY

**Background.** *The aftermath of the war in Ukraine highlights the harmful effects of stressful situations on both the local population and pharmaceutical professionals. Undertaking preventative measures to maintain the mental well-being of the population, while also establishing self-help mechanisms in the workplace for issues related to mental health, will improve the quality of pharmaceutical care in the field of drug sales and curb early professional burnout among pharmacists. The purpose of this study is to perform a comparative analysis of educational and professional programmes in the specialty of 226 Pharmacy, Industrial Pharmacy, with the objective of assessing the level of masters of pharmacy training in facilitating their own mental health. The study will further investigate the incorporation of relevant course components in the curriculum.*

**Methods.** *To attain the research goal, the authors utilized scientific literature, worldwide documents, official websites of academic Higher education institutions, educational and professional programmes within the specialty of 226 Pharmacy, Industrial Pharmacy employing comparative analysis, systematisation, and generalisation methods.*

**Results.** *The article presents a comparative analysis of educational and professional courses for Masters of Pharmacy in the 226 Pharmacy, Industrial Pharmacy Specialty. The documents and research findings of international scholars have been systematised to tackle the training of pharmacists to handle stressful situations and emergencies.*

**Conclusions.** *The research conducted indicates that self-help in the workplace of pharmacists is a prevalent global practice, and it has been incorporated into specialised mental health education programmes in various countries. The authors believe that incorporating the best educational practices from Masters of Pharmacy training to include self-help for mental health issues in the workplace into national educational and professional programmes in the 226 Pharmacy, Industrial Pharmacy specialty shows promise.*

**Keywords:** *Continuing professional development, educational programmes, Good Pharmacy Practice, mental health, pharmaceutical care, pharmaceutical education.*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

UDC 37.011.2:004  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/14>

Marzena WALASIK, PhD  
ORCID ID: 0000-0002-0153-4464  
e-mail: marzena.walasik@itee.lukasiewicz.gov.pl  
Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies, Radom, Poland

Larysa PETRENKO, DSc (Ped.), Prof.  
ORCID ID: 0000-0002-7604-7273  
e-mail: inlaf@ukr.net

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

## DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF CITIZENS FOR LIFELONG LEARNING

**Background.** *The conceptual foundations of the development of digital competence for lifelong learning and the analysis of its regulatory and legal regulation have been clarified; identification of educational practices that most effectively satisfy the social and educational needs of citizens for the development of digital competence in the system of informal education. The purpose of the article is to define educational practices for the development of citizens' digital competence. It was found that the development of digital competence of citizens is based on the idea of competence; a trend towards constant updating of normative documents has been established; educational practices have been determined that will meet the needs of citizens regarding the development of digital competence in the system of non-formal education.*

**Methods.** *The theoretical analysis of scientific works on the problems of developing citizens' digital competence was chosen as the research method. The search for information using scientific metric databases Google Scholar, Scopus, Web of Science, by keywords was applied; government and parliamentary information platforms and portals; theoretical analysis of scientific works on the problems of developing citizens' digital competence; content analysis of regulatory and legal documents, analytical materials, instructional and informational materials and their formalization, comparison of the capabilities of remote platforms; generalization of the received data and development of proposals.*

**Results.** *Based on the results of the research, it was found that in the European educational space, the idea of competence is accepted as the conceptual basis for the development of citizens' digital competence. It has been established that today it has been developed into an innovative idea of cross-cutting key competences through a combination of formal, informal and informal education. Tendencies for constant updating of the legal regulation of the development of digital competence have been revealed.*

**Conclusions.** *Educational practices aimed at the greatest satisfaction of the social and educational needs of specialists in the development of digital competence in the system of non-formal education are highlighted, which are divided into traditional and innovative forms, combining a wide range of various educational and online platforms for distance and online learning, under the guidance of a teacher or independent performance of tasks.*

**Keywords:** *citizens, digital competence, development, educational practices, key competences.*

### Background

**Problem statement.** The relevance of the research problem is due to the growing role and importance of information as a resource for the development of human potential in the 21st century, which causes the need for intensive use of the global information and communication space both for professional development and everyday life activities of the individual, stimulates the active creation of digital educational ecosystems for the generation of education and science, expands the intellectual capabilities of scientists and specialists in increasing the efficiency of national economies.

The COVID-19 pandemic became a driver for the progress of innovations, the development and implementation of technologies, aimed at accelerating the green and digital transformation of industry, strengthening its sustainability, and the war against Ukraine, launched by the Russian aggressor, gave an impulse to expanding of the capabilities of the defense and industrial complex in a global context, which in its turn, caused a large-scale technological renewal of workplaces and not only at enterprises of the military and industrial complex, but also at enterprises that produce consumer goods, as well as in the service sector.

If Industry 4.0 (driven by technology) is aimed at minimizing human intervention in the technologization of processes and giving priority to their automation, that is, a person is to some extent forced to compete with the machine, displacing the first of many scenarios, then Industry 5.0 (driven by socio-engineering) requires the search for business models, that use the least amount of

resources to get the most benefit and the most improvement of the present, and man and machine must work together in order to make the best decisions for the company from an economic point of view. Therefore, the philosophy of Industry 5.0 can be applied to education, which is now called Education 5.0 and which meets current business needs, integrated with industrial and technological developments (Andres et al., 2022). At the same time, the digitalization of the economy and society as a whole sets new benchmarks in the professional training of personnel, the development of digital competence in working professionals for employment and career growth on a permanent basis and in the adult population in order to ensure the possibility of effective use of digital technologies in any field of activity.

**Analysis of recent sources and publications.** The issue of training specialists for various branches of the economy in the conditions of digital transformation of society was covered in the works of Ukrainian and foreign scientists O. Hlazunova, V. Kovalchuk, M. Kushnir, L. Lypych, D. Lukyanenko, Ye. Mishchuk, A. Petrenko, O. Khilukha, A. Darányi, T. Ruppert, H. Schildermans. At the current stage of human progress, the problem of developing digital competence in adult education, which is raised by scientists N. Avsheniuk, O. Anishchenko, N. Aristova, O. Banit, L. Lukianova, H. Mykhailyshyn, L. Mandro, M. M. M. Alemany, B. Andres, A. Estes, G.-P. Laura Icela, F. Sempere-Ripoll, R.-M. Maria Soledad and E.-G. Juan Antonio, acquires specific importance. The formation of digital competence of future teachers of higher education institutions was studied by both domestic (N. Andrushchenko, V. Bykov, V. Kobal,

© Walasik Marzena, Petrenko Larysa, 2023

S. Tkachov, O. Ovcharuk, L. Petrenko, Yu. Romanyshyn) and foreign scientists: M. Svenssona, R. Baelob, J. Portillo-Berasaluca, U. Garay, E. Tejada, N. Bilbao, etc.

It must be noted that today the European digital agenda is actively being formed. This is indicated by a number of accepted documents:

The Action Plan for Digital Education is an updated political initiative of the European Union (EU) that establishes a common vision for high-quality, inclusive and accessible digital education in Europe and is aimed at supporting the adaptation of education and training systems of member states to the digital age;

The political program "Digital Decade: Digital Goals for 2030" with specific goals and objectives for 2030 guides the digital transformation of Europe;

Principles and recommendations for strengthening the social dimension of higher education in the European Higher Education Area (2020);

The European Declaration of Digital Rights and Principles, which represents the EU's commitment to a safe and sustainable digital transformation that is human-centered in accordance with the EU's fundamental values and fundamental rights;

Digital competence framework (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens) and recommendations in the field of digital competences from European and international institutions;

Manifesto for Adult Education in the 21st Century (European Association..., 2019) etc. Therefore, the problem of developing the digital competence of specialists for lifelong learning is quite relevant at the present time, and the issue of optimizing these processes in the conditions of digitalization of society, management, technologization of production and the service sector requires more in-depth research.

**The purpose of the article** is to clarify the conceptual foundations and analyze the regulatory and legal regulation of the development of digital competence for lifelong learning; identification of educational practices that most satisfy the social and educational needs of citizens for the development of digital competence in the system of informal education.

#### Methods

The search for information using scientific metric databases Google Scholar, Scopus, Web of Science, by keywords was applied; government and parliamentary information platforms and portals; theoretical analysis of scientific works on the problems of developing citizens' digital competence; content analysis of regulatory and legal documents, analytical materials, instructional and informational materials and their formalization, comparison of the capabilities of remote platforms; generalization of the received data and development of proposals.

#### Results

**Presentation of the main material.** In the European educational space, the idea of competence remains the leading strategy for the development of education in the 21st century. Adopted in 2006, the European reference framework of key competences for lifelong learning (Recommendation of the European Parliament ..., 2006) in the context of dynamic globalization transformations was modernized, and in 2018 the European Union adopted its updated version at the level of the conceptual vision of competences and their list and essential characteristics (EUR-Lex, 2019). In this version, O. Lokshyna notes, that the position of the EU, regarding the understanding of the

essence of competence as a "combination of knowledge, skills and attitudes" and the interpretation of all these three components, is confirmed. At the same time, the innovation became "the idea of cross-cutting key competences" – it is about declaring the integrity of the educational space for acquiring competences through the combination of formal, non-formal and informal education (Lokshyna, 2019, p. 24). In the Recommendations of the Council of the EU, key competences are interpreted as competences that all individuals need for personal fulfillment and development, employment, social integration, sustainable lifestyles, successful living in peaceful societies, managing a healthy lifestyle and active citizenship. They are acquired in the perspective of education throughout life, from early childhood throughout adulthood, as well as by means of formal, non-formal and informal education in all contexts, covering the family, school, workplace, social environment and other communities (EUR-Lex, 2019, p. 7). Compared to the definition, given in the European Framework of Reference for Key Competences for Lifelong Learning (2006), it has been modified to respond to the rapidly changing digital context, enriched with the realities of media literacy and critical thinking, primarily in the context of social media use. In its modern interpretation, it covers information literacy, the ability to communicate and collaborate, media literacy, digital content creation (including programming), security (including digital well-being and competences related to cyber security), intellectual property, related to problem solving and critical thinking (Lokshyna, 2019, p. 27).

Summarizing, we should note that the implementation of competence-oriented education, aimed at preparing for lifelong learning, involves: the use of various learning methods and contexts; support of teachers and other educational personnel in the process of implementation of the competence approach; assessment and validation of competences acquired by citizens in non-formal education (EUR-Lex, 2019, p. 12).

The narrative of our study requires clarification of the updated definition of digital competence, which in the European Framework of Reference for Key Competences for Lifelong Learning (2018) is formulated as confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies for learning, work and participation in public life. The relevance of solving the problem of formation and development of digital competence is indicated by the development and adoption of the European conceptual reference model of digital competences for citizens DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Based on it and in accordance with the recommendations in the field of digital competences from European and international institutions, in 2021 the Ministry of Digital Transformation of Ukraine developed a Digital Competence Framework for citizens of Ukraine (Ministry of Digital Transformation, 2021). Description of the Framework adapted to the national, cultural, educational and economic characteristics of Ukraine. The Framework currently contains 4 dimensions, 6 domains, 30 competencies and 6 levels of digital competence acquisition.

The presented Framework can be used to develop a strategy for the formation of digital abilities and skills, modernization of existing and creation of new educational programs, development of digital competence of teachers and specialists of various fields at different levels, taking into account the descriptors specified in the content part of the framework of digital competences for citizens of Ukraine

(Ministry of Digital Transformation, 2021, p. 13–16) both in formal (Petrenko, 2023) and non-formal education.

Thus, the need to develop digital competence among specialists in various fields and Ukrainian citizens in general today is one of the urgent tasks that prompts scientific-pedagogical and pedagogical teams, management of enterprises, companies, institutions and organizations, mayors of cities and heads of communities, representatives of public organizations to search for effective ways to solve it. In this regard, we consider it appropriate to refer to the Manifesto for Adult Education in the 21st Century, updated in 2019 by the European Adult Education Association (EAEA). It demonstrates the benefits of adult education, reflects EAEA's vision of ways for adults to acquire all the necessary skills, knowledge and competences that will contribute to the development of a knowledge society capable of coping with modern challenges. It emphasizes that the permanent development of the adult population requires sustainable investments in education at all levels – European, national, regional and local. In the manifesto, nine European problems, the solution of which is possible precisely through the education of adults, are formulated. In the context of our research, we should highlight among them: *life skills for people*, the acquisition of which opens up new opportunities for employment and training, activation of creative abilities and creation of new groups in social networks (with different interests, preferences, etc.); *employment and work* involving on-the-job training, which in modern society is considered as one of the key factors in the participation of specialists in lifelong learning (it contributes to the improvement of innovation and productivity of employees, entrepreneurs and volunteers and makes companies more successful); *digitalization* as a tool for eliminating the digital divide, continuous development of digital competence as it has a key role for personal self-realization, employment, social integration and active citizenship; *sustainable development* through the creation of appropriate conditions in adult education for the acquisition of competences, free access to information, creation of space for discussions, expansion of opportunities for creative development and the development of new approaches necessary for the socio-economic progress of communities and the country as a whole, because "the paradigm change is possible only owing to critical, conscious and innovative citizens" (European Association ..., 2019).

The indisputable leading role of digital competence in the "system of key competences for lifelong learning" is indicated by N. Aristova, since "the level of its formation and development guarantees success in professional development and career growth for an individual as a professional of the future society" (Aristova, 2022, p. 59).

Returning to the topic of our research, we should note that non-formal education, according to the definition given in Article 8 of the Law of Ukraine "On Education", is interpreted as education that is obtained according to educational programs and "does not involve the awarding of state-recognized educational qualifications by education level, but can be completed with assigning professional and/or awarding of partial educational qualifications" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2017). For the most part, the forms of non-formal education are various courses, in particular, advanced training courses, groups based on interests, art schools, as well as mastery schools (for example, "Na urok" or author's schools of sculptors, artists, etc.),

associations (associations of doctors, teachers of foreign languages, entrepreneurs, etc.), seminars (scientific-methodical, practical, scientific-methodological, professional, development of specific competencies – financial, entrepreneurial, social rehabilitation, etc.), lectures (modern history of Ukraine, anti-corruption, protection of ecology, etc.), clubs (patriotic education, sports dance, intellectual clubs), tourism stations, naturalistic stations, etc., the activities of which are focused on self-determination, self-development and acquisition of new knowledge, deep informativeness in matters of personal interest. In present conditions of today's Ukraine, webinars, online seminars and online conferences, online trainings, various massive open online courses (MOOC) on various platforms (Coursera, MIT Open CourseWare, EdX, Khan Academy, UMass Boston Open Courseware, Prometheus), etc. have become widely popular.

It should be noted, that nowadays anyone who wants to acquire knowledge, improve his or her professionalism, gain additional knowledge or become competent in a new field, including developing his or her digital competence as a basis for lifelong learning, can do it without leaving his home if the Internet is available. This fully corresponds to modern trends in the development of education. But for the effectiveness of self-education activities, it is worth mastering the techniques and models of effective self-education.

Regarding the development of digital competence, we consider it appropriate for pedagogical and scientific-pedagogical workers to contact higher education institutions, regional institutes of postgraduate education, scientific and research institutions of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, which offer advanced training courses. The most popular educational and online platforms that offer to increase the level of one's digital competence are published on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). Increasing the level of digital competence for those, working at various enterprises, companies, organizations and institutions is possible at corporate universities, educational and course complexes, in-house trainings, etc.

In addition, it is advisable to use educational services for the development of citizens' digital competence in the "DIYA" application, where the test for self-assessment of the level of formation of a citizen's digital competence is posted, the criteria, descriptors and levels are highlighted and characterized as well. After registering, each person can receive lessons in the format of video films with the participation of famous Ukrainians. Based on the results of the self-assessment of the level of one's own digital competence, a certificate indicating the level of possession of digital competence will be sent to the e-mail: basic (A1 – at the basic level and with its help a person is able to: understand where one's own digital competence needs to be improved or updated; A2 – at a basic level and with autonomy and appropriate guidance where necessary, the individual is able to: understand where own digital competence needs to be improved or updated); average (B1 – independently solving direct problems, the person is able to: explain where and how to improve or update his own digital competence; B2 – according to his own needs and solving clearly defined and non-standard problems, the person is able independently: discuss where his or her own digital competence needs to be improved or updated; determine how to support others to develop their digital

competence; determine how to stay abreast of digital evolution); high (C1 – in addition to helping others, a person is able to: demonstrate where and how his or her own digital competence needs to be improved or updated; demonstrate various ways of supporting others in order to develop their digital competence; suggest how to stay abreast of digital evolution; C2 – at a high level, in accordance with own needs and the needs of other people, and in complex contexts, a person is able to: decide which ways are most suitable to improve or update their own digital competence needs; assess the development of digital competence of others; choose the most appropriate opportunities, how to be aware of new developments) (Ministry of Digital Transformation of Ukraine, 2021, p. 48).

Every year, since 1980, the United Nations Development Program has been ranking according to the Education Index. In 2022, Australia topped the list in the ranking with the following indicators: expected duration of education (in years) is 21.1 and average duration of education in years is 12.7. New Zealand, Iceland, Sweden and Belgium also entered the top five according to the Education Index out of 191 countries of the world. In this list of countries of the world, Ukraine ranks 58 out of 191 and has the following indicators: expected duration of education (in years) is 15.0 and average duration of education in years is 11.1. As we know, this Index is considered to be the one of the key indicators of social development and is used to calculate the Human Development Index (UNDP, 2023, p. 59). Economically developed countries annually increase the financing of national education systems, because the level of education of the population is considered as the evidence of stable development of society.

Summing up, we should note that nowadays there are many different forms, methods and programs that provide high-quality educational services on open, free platforms. Therefore, every motivated citizen can find an interesting and convenient offer for himself or herself and even draw up his or her own individual development plan with a teacher (mentor, coach) either independently or in a group, in a traditional form (offline), remote, mixed or online. At the same time, it should be taken into account, that any skill turns into a stable skill under the conditions of multiple repetitions, that is, constant use in practical activities. Therefore, it can be hypothetically assumed that the scientific and practical interest in the study of digital competence as a sign of a professional of the future at the general pedagogical and purely didactic levels will only grow in the conditions of the development of a digital society.

### Discussion and conclusions

According to the results of the research, it was found that in the European educational space, the conceptual basis for the development of digital competence of citizens for lifelong learning is the competence idea, which is based on the understanding of the essence of competence as a "combination of knowledge, skills and attitudes", which was later developed into an innovative idea of cross-cutting key competencies by combining formal, non-formal and informal

education. Based on the results of the analysis of the legal regulation of the development of digital competence for lifelong learning, it is possible to assert the existence of the tendency to constantly update regulatory documents: declarations, regulations, recommendations, requirements, criteria, etc. Educational practices that most effectively satisfy the social and educational needs of specialists in the development of digital competence in the system of non-formal education have been identified as well. According to their forms, they can be divided into: traditional and innovative. The latter are represented by a wide range of various educational and online platforms for distance and online learning (either group or individual), under the guidance of a teacher (mentor or coach) or independent performance of tasks.

We consider *the research perspectives* in studying the motivational readiness of citizens to develop their digital competence.

**Contribution of the authors:** Larysa Petrenko – conceptualization, research methodology, analysis of literary sources; Marzena Walasik – analysis of sources, preparation of a literature review.

### References

- Aristova, H. (2022). Digital competence in system of key competences for lifelong learning. *Education. Innovation. Practice*, 8(10). 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
- Andres, B. et al. (2022). Mapping between industry 5.0 and education 5.0. *14th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, Spain. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.0739>
- EUR-Lex. (2018). *Council Recommendation of key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)*. 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- European Association for Adult Education. (2019). *Manifesto on adult education in the 21st century. The power and joy of learning*. 23. [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea\\_manifesto\\_ukraine\\_2019\\_web.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea_manifesto_ukraine_2019_web.pdf)
- Lokshyna, O. (2019). European reference framework of key competences for lifelong learning: an updated 2018 version. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 21–30. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj\\_2019\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5)
- Ministry of Digital Transformation. (2021). *Description of the digital competence framework for citizens of Ukraine*. [https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news\\_post/2021/3/mintsifra-opriyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20LJK.pdf](https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-opriyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20LJK.pdf)
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Remote platforms for learning, self-development and receiving help and checking information*. <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platforni-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi>
- Petrenko, L. (2023). Conceptual principles of the future teachers training in higher pedagogical institution in the conditions of the society digital transformation. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(7), 140–151. <https://doi.org/10.35387/ucj>
- Recommendation of the European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394/10-394/18 EN.
- UNDP. (2023). Humanitarian portal: Ranking of the countries of the world by the level of education / Development programs of the UNDP. <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On education* (Law of Ukraine No 2145-VIII dated September 5, 2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Отримано редакцією журналу / Received: 14.11.23

Прорецензовано / Revised: 02.12.23

Схвалено до друку / Accepted: 10.12.23

Мажена ВАЛАСІК, PhD  
ORCID ID: 0000-0002-0153-4464  
e-mail: marzena.walasik@itee.lukasiewicz.gov.pl  
Державна установа "Дослідницька мережа Лукасевича – Інститут Стейких Технологій, Радом, Польща

Лариса ПЕТРЕНКО, д-р пед. наук, проф.  
ORCID ID: 0000-0001-6732-426X  
e-mail: inlaf@ukr.net  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна

## РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГРОМАДЯН ДЛЯ НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ

**Вступ.** З'ясувано концептуальні основи розвитку цифрової компетентності для навчання упродовж життя та аналіз її нормативно-правового регулювання; виявлення освітніх практик, які найбільш ефективно задовольняють соціально-освітні потреби громадян з розвитку цифрової компетентності у системі неформальної освіти.

**Методи.** Пошук інформації з використанням наукометричних баз даних Google Scholar, Scopus, Web of Science, за ключовими словам; інформаційних урядових і парламентських платформ та порталів; теоретичний аналіз наукових праць з проблем розвитку цифрової компетентності громадян; контент-аналіз нормативно-правових документів, аналітичних матеріалів, інструктивних і інформаційних матеріалів та їх формалізації, порівняння можливостей дистанційних платформ; узагальнення одержаних даних і розроблення пропозицій.

**Результати.** За результатами проведеного дослідження з'ясовано, що в європейському освітньому просторі концептуальними основами розвитку цифрової компетентності громадян прийнято компетентнісну ідею. Встановлено, що нині вона розвинута до інноваційної ідеї наскрізності ключових компетентностей шляхом поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Виявлено тенденції до постійного оновлення нормативно-правового регулювання розвитку цифрової компетентності.

**Висновки.** Висвітлено освітні практики, спрямовані на найбільше задоволення соціально-освітніх потреб фахівців з розвитку цифрової компетентності у системі неформальної освіти, які за формами поділяють на традиційні та інноваційні, що об'єднують широке коло різних освітніх і онлайн-платформ для дистанційного й онлайн навчання, під керівництвом викладача або самостійного виконання завдань.

**Ключові слова:** громадяни, ключові компетентності, освітні практики, розвиток, цифрова компетентність.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

UDC 374:34](438+477)-042.2

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2023/9-1/15>

Tomasz DĄBROWSKI, PhD  
ORCID ID: 0000-0001-6184-140X  
e-mail: [t.dabrowski@uthrad.pl](mailto:t.dabrowski@uthrad.pl)

State Institution "Lukasiewicz Research Network – Institute of Exploitation Technology", Radom, Republic of Poland

Larysa LUKIANOVA, DSc (Ped.), Prof.,  
Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine,  
ORCID: 0000-0002-0982-6162  
e-mail: [larysa.lukianova@gmail.com](mailto:larysa.lukianova@gmail.com)  
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
of the National Academy of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine

## LEGISLATIVE PROVISION OF ADULT EDUCATION IN THE REPUBLIC OF POLAND AND UKRAINE: A COMPARATIVE ASPECT

**Background.** *The analytical article is devoted to the problem of legislative regulation of adult education in the Republic of Poland and Ukraine. The purpose of the article is to highlight the peculiarities of the legislative provision of adult education in both countries. The key role currently played by adult education in solving modern challenges, overcoming social inequality, is characterized and the development of this educational direction as an integral component of lifelong education is highlighted. The progressive changes that have taken place recently in the field of legal regulation in Poland and Ukraine are outlined.*

**Methods.** *The following methods were used in the research process: descriptive (description of the current legislation in the field of adult education in Poland and Ukraine), historical (identification of changes in the researched phenomenon that occurred over time), comparative (identification of common and distinctive features of legislative provision in both countries) and inductive (formulating generalizations based on specific observations). The scientific explorations of Polish and Ukrainian scientists in the field of andragogy and adult education are characterized.*

**Results.** *Based on the results of the analysis of legislative and regulatory documents (laws, regulations, government resolutions), it was concluded that the adult education system in Poland is regulated by a set of laws, the main ones of which are the Law on the Education System and the Law on Promotion of Employment and Labor Market Institutions.*

**Conclusions.** *The importance of normative and legal provision of adult education in Ukraine is substantiated, the importance of which is strengthened by the conditions caused by the military aggression of the Russian Federation. The current legislative acts regulating individual components of adult education in Ukraine have been analyzed. The content of the draft Law on Adult Education has been revealed. A comparative analysis of the current legislative provision of adult education in Poland and Ukraine was carried out, in particular, similar and distinctive features characteristic of both countries were identified. The progressive changes that have taken place recently in the field of regulatory regulation in both countries are outlined. It has been established that the development of adult education systems in Poland and Ukraine reflects the leading general European trends and at the same time has mental features unique to them. The results of understanding the content of the study can be useful for the development of relevant legislation in both countries.*

**Keywords:** *adult education, education system, Law on Adult Education, legislative provision, lifelong learning, Republic of Poland, Ukraine.*

### Background

**Problem statement.** The general civilizational changes that took place at the end of the 20th to the beginning of the 21st century the global acceleration of social development, the increase in life expectancy, the strengthening of migration processes, the challenges that society faced during the COVID-19 pandemic and military actions have radically changed the requirements for education, increased its role both in the modernization of society in general and in the adaptation processes of citizens of each country. The specified transformations necessitated the improvement of educational policy in the context of lifelong learning.

Continuing education should open up opportunities for everyone, with different goals: providing a second or third chance in life, satisfying the desire for knowledge and beauty or improving and expanding training directly related to the requirements of professional activity along with practical training (UNESCO, 1996).

One of the important indicators of the development of lifelong learning, in particular – adult education, is the level of its regulatory and legal support. The study of the experience of European countries showed that most of them have a legal framework that specifies the goals of adult education, the principles and mechanisms of state support, the level of state responsibility, the interaction between the main subjects of the educational process, their rights and obligations, methods of coordination between various providers of educational services, as well as the principles and schemes of receiving funds from the budget (Lukianova, 2017).

The choice to analyze the legislative provision of Poland and Ukraine is justified by the existence of a certain contradiction that occurs in both countries. On the one hand, the countries pay significant attention to adult education as a component of the education system, but on the other hand, there is no corresponding profile law.

**Analysis of recent sources and publications.** The study of the source base showed that during the last decades, Polish and Ukrainian scientists actively conducted comparative andragogical research on various aspects of adult education.

The analysis of a sample of valid and unfiltered search queries made by users of search engines using the Google Trends service as of October 2023 in Poland and Ukraine proved that, according to the statistics of the Google Trends service for the last five years (2018–2023), the interest of scientists to the problem of education of adults in the specified countries is quite high and does not differ significantly (Fig. 1 and Fig. 2).

In order to formulate conclusions from the researched problem, various sources were analyzed – primarily legislative and regulatory documents of Poland (laws, regulations, government resolutions) and Ukraine (laws, by-laws, resolutions of the Verkhovna Rada of Ukraine, draft laws). In the researched context, the scientific explorations of Polish scientists in the field of andragogy and adult education carried out by T. Alexander, Ch. Banach, E. Vesolovska, Z. Viatrovskiy, Z. Karhul, S. Kachor, K. Liubrychynska, M. Malievskiy, M. Marchuk, L. Tomchyk, Z. Sharota and

© Dąbrowski Tomasz, Lukianova Larysa, 2023

others, are of great importance. The theory of andragogy and adult education in Poland is presented in the works of B. Milerskiy, Zh. Polturzytskyi, F. Urbanchyk and others.

The work of Ukrainian scientists (O. Anishchenko, L. Lukianova, L. Tymchuk and others), in which the theoretical and methodological principles of the development of adult education are justified and devoted to the theoretical understanding of the specified problem in the sense of its

integrity and focus on the main priority – personality. The peculiarities of the development of adult education in foreign countries are revealed as well. S. Babushko, O. Banit, N. Bidiuk, M. Dernova, O. Zhyzhko, L. Lytovchenko, O. Ohienko, N. Paziura, O. Pastushok and others focused attention on professional training of adults in the conditions of formal and informal education as well as O. Vasylenko, O. Voliarska, O. Rasskazova, I. Sahun and others.

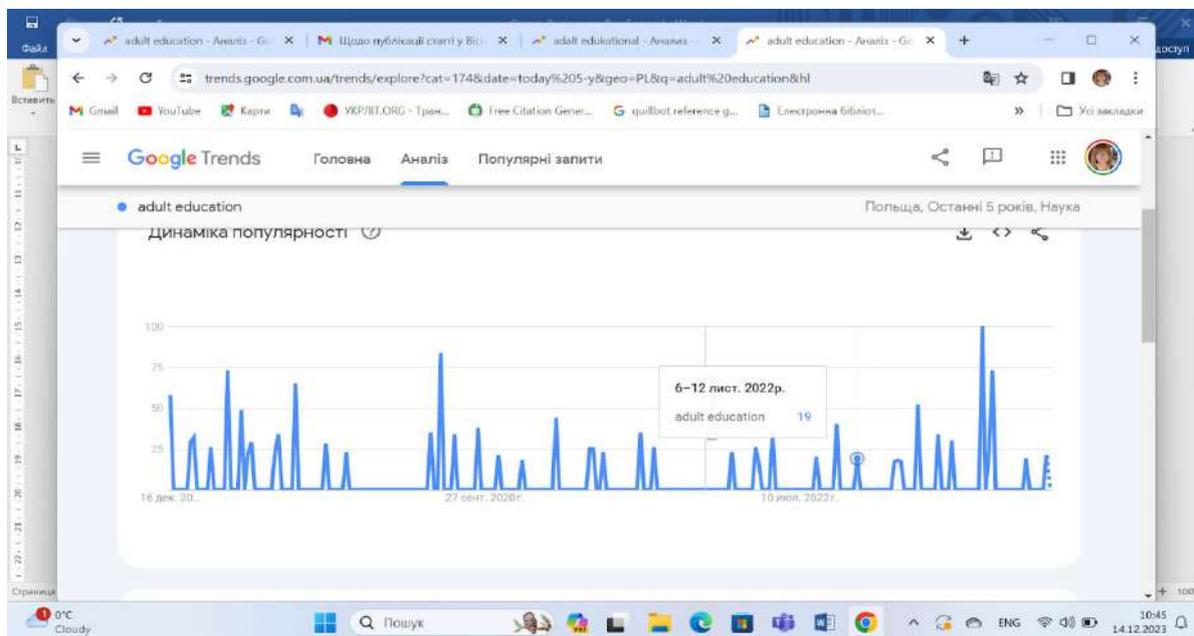


Fig. 1. Results of searches using the Google Trends service as of October 2023 in Poland

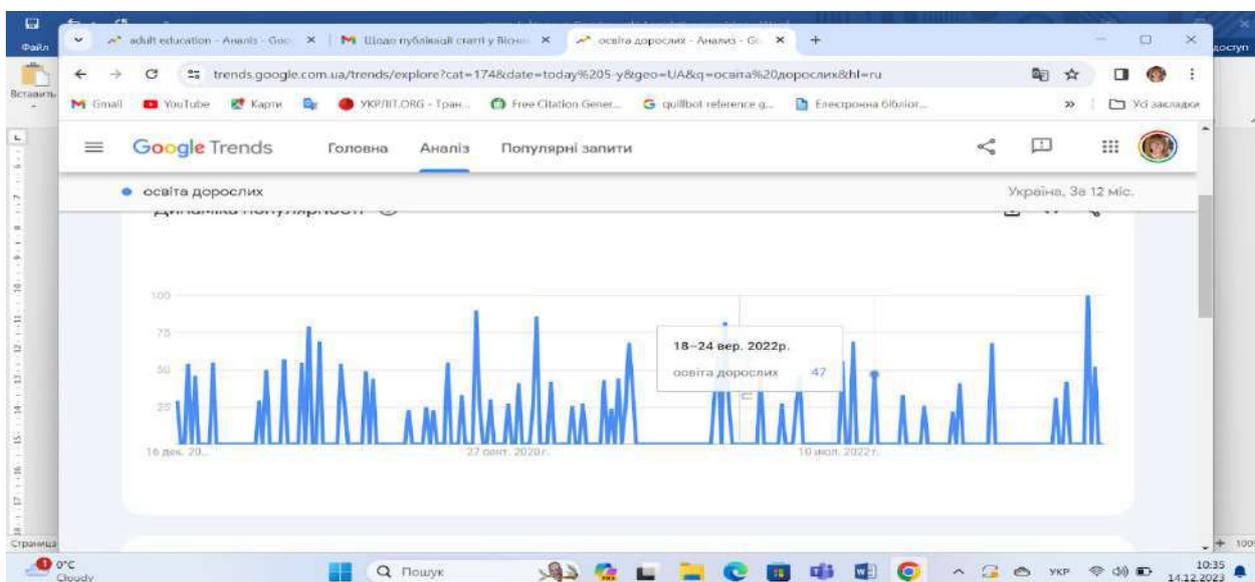


Fig. 2. Results of searches using the Google Trends service as of October 2023 in Ukraine

**The purpose of the article.** Comparative analysis of the state of legislative regulation of adult education in Poland and Ukraine.

#### Methods

The following methods were used in the research process: descriptive (description of the current legislation in the field of adult education in Poland and Ukraine), historical (identification of changes in the researched phenomenon that occurred over time), comparative (identification of common and distinctive features of legislative provision in

both countries) and inductive (formulating generalizations based on specific observations). The scientific explorations of Polish and Ukrainian scientists in the field of andragogy and adult education are characterized.

#### Results

**Presentation of the main material.** The analysis of the normative and legal provision of adult education will gain greater integrity by taking into account the data on the adult education system of each of the studied countries. In general, the development of the adult education systems of

both countries reflects leading Pan-European trends and at the same time has mental features unique to them.

*The adult education system in Poland* can be represented in two contexts. First, it is an open, flexible, multidisciplinary educational and adaptive structure, which consists of interconnected and complementary components that ensure its continuous development. Secondly, it is a social institution that performs certain social functions corresponding to the social demands of society regarding professional development and personal self-realization. The defining features of the adult education system in Poland are the accessibility, multi-vector nature of educational services and the presence of an extensive network of non-formal adult education institutions. The modern system of adult education in Poland has a public-state character, is variable, flexible and built with taking into account the various needs of the adult population regarding lifelong learning. Its financing includes funds from various sources: structural funds, the state budget, revenues of local self-government bodies and from employers.

The system of adult education as a component (subsystem) of the Polish education system at the beginning of the 21st century radically changed the direction of its development: from a normative-regulatory to a person-oriented lifelong education paradigm. The reason for these changes is the updating of the educational regulatory framework and innovations in the country's social and educational policy.

Several ministries are responsible for adult education and training in Poland, but the leading role is played by the Ministry of Education and Science within the Ministry of Labor.

There is no separate law on adult education in the country's legislation. The study and analysis of the legal basis of the functioning of adult education in Poland showed that it is regulated by a set of laws, among which the key ones are the Law on the Education System ("Ustawa Z Dnia 7 Września 1991 R. O Systemie Oświat. Dz.U. 1991 Nr 95 Poz. 425. (1991)", 1991), as well as the Laws on Higher Professional Schools (ISAL, 1997; 2004; 2023; Labor Code, 2016) "Ustawa Z Dnia 26 Czerwca 1997 R. O Wyszych Szkołach Zawodowych. Dz.U. Nr 96, Poz. 590 Z Pón. Zm.,", 1997) Promocji Zatrudnienia I Instytucjach Rynku Pracy. ("Ustawa Z Dnia 20 Kwietnia 2004 R. O Promocji Zatrudnienia I Instytucjach Rynku Pracy. (2023).", n.d.), Labor Code ("Kodeks Pracy. Polskie Prawo Pracy Stan Prawny: Lipiec 2016 R," 2016) and other documents that have a legislative basis in education and training, professional and personal development of various categories of the adult population.

It should be emphasized that the Law on the Education System (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty) (Act of Sept. 7, 1991 on the education system), which fundamentally changed the operating conditions of the Polish education system, was repeatedly updated and supplemented. The Law emphasizes the need to prepare children and adolescents for lifelong learning, as well as the acquisition of knowledge that contributes to their implementation at the local, national and global levels (Art. 1, Cl. 11). In Art. 9 it is specified that adult education can be carried out in professional lyceums for adults, professional schools for adults and special professional schools for adults.

At the same time, the Law emphasizes that the continuity of education outside the school is ensured by a set of institutions, primarily institutions of lifelong learning, institutions of practical education and centers of retraining and advanced training, which ensure the acquisition and

updating of knowledge, skills and professional qualifications (Art. 2, Cl. 3a). In annexes to the Law on the Education System, in particular, the list of educational institutions for adult education was specified; institutions of lifelong learning and institutions of practical training in which adults can acquire new knowledge, improve skills and improve professional qualifications, were added. It is declared that continuous education ensures the development of the personality as well as the acquisition of knowledge, formation of skills and development of abilities with taking into account the needs of the labor market. This process can be carried out in the system of full-time, night, correspondence, distance learning, externship or a combination of these forms.

Important changes in the Law, introduced in June 2003, related to lifelong learning and adult education, in particular, it was about the regulation of education and advanced training of adults in extracurricular institutions. In the amendments made to the Law in 2011, in particular in Art. 8, was stated that it is possible to provide adult education in professional lyceums for adults, professional schools for adults and specialized professional schools for adults.

In 2012 legal acts came into force, which also contained changes to the Law on the Education System. The importance of these acts lies in the fact that legislative decisions regarding the organization of activities and financing of schools for adults were recorded. Thus, an Art. 3 was supplemented with the explanation regarding schools for adults, which organize training for persons over the age of 18; lifelong learning as an adult education, as well as the acquisition and development of knowledge, skills and qualifications in extra-curricular forms for those who have completed compulsory education. Adult schools and vocational institutions or educational institutions can be united in "vocational education and professional development centers", which have the right to conduct qualification vocational courses, as well as various activities related to career guidance and professional information (Art. 62a).

The annexes state, that lifelong learning can be organized in public and private schools for adults, public and private institutions of lifelong learning, practical educational institutions, centers of education and professional training (Art. 68a). Lifelong learning can take place in-patient, extramural and also with the use of distance methods and techniques. The annexes regarding the main and additional financing of employers engaged in professional training of adults are also essential (Art. 70b).

In 2012, the Decree of the Minister of Education dated by January 11, 2012 was issued on the matter of lifelong learning in extracurricular forms ("Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej Z Dnia 11 Stycznia 2012 R. W Sprawie Kształcenia Ustawicznego W Formach Pozaszkolnych", 2012).

Among the most important aspects outlined in the document, the conditions, organization and mode of lifelong learning in extracurricular forms and their types should be mentioned; conditions for the organization and conduct of qualification professional courses; ways of checking the learning results acquired as a result of the completion of education, which is carried out in separate extracurricular forms.

Let us consider other documents that also regulate issues of education and training of different categories of adults. Thus, the Law on Promotion of Employment and Labor Market Institutions dated by April 20, 2004 ("Ustawa Z Dnia 20 Kwietnia 2004; R. O Promocji Zatrudnienia I Instytucjach Rynku Pracy. (2023)", n.d.) (ISAL, 2023) sets

forth provisions relating to the intensification of professional activity, which impose a number of obligations on local authorities (Ch. 10, Art. 38, Art. 39). In addition, approaches to the training of the unemployed and mechanisms for evaluating the results of training are prescribed in order to increase their chances of getting a job, improving their qualifications or increasing their professional activity (Ch. 4, Art. 8, Art. 9; Ch. 10, Art. 35).

The document describes forms of adult education (Cl. 11, Art. 53a), training programs (Art. 53b-53d), set time limits (Art. 53e), requirements for employers (Art. 53f), etc. In particular, Cl. 14, Art. 69a and 69b prescribes the ways of directing the funds of the National Social Fund should finance the activities of improving the qualifications of employees and employers and states that in addition to the improvement of qualifications, the funds of the Fund are allocated to determine the needs of the employer in the field of lifelong learning; postgraduate courses and studies.

Important from the point of view of lifelong learning are the obligations prescribed in Polish legislation regarding training and advanced training of certain categories of adult citizens, in accordance with the requirements for their positions or professional functions. These norms are contained in various legal acts, for example, the Law "Teacher's Card" ("Ustawa Z Dnia 26 Stycznia 1982 R. Karta Nauczyciela. Ogłoszono Dnia 23 Maja 2023 R. (2023). Dz. U. Z 2023 R. Poz. 984, 1234, 1586, 1672", 1982) (ISAL, (1982), the Law on the Profession of a Doctor (Ustawa z dnia 5 grudnia 1996) (Act of 5 December 1996), the Law on the Profession of a Nurse ("Ustawa Z Dnia 11 Września 2015 (Act of 11 September 2015; R. O Zmianie Ustawy O Zawodach Pielęgniarki I Położnej Oraz Niektórych Innych ustaw.DU 2023. Poz. 1640", 2023 R. Amending the Act on the Nursing and Midwifery Professions and Certain other Acts DU 2023, item 1640", 2023), etc.

Poland's joining the European Union prompted the urgent bringing of the state system of education and training of adults to the standards defined by the EU and international organizations OECD and UNESCO. As part of this activity, two National Development Plans were prepared.

Thus, the National Development Plan for 2004–2006 ("Ustawa Z 20 Kwietnia 2004 R. O Narodowym Planie Rozwoju. Oraz: Narodowy Plan Rozwoju Na Lata 2004–2006. Dokument Przyjęty Przez Radę Ministrów W Dniu 14 Stycznia 2003 R. 116, Poz. 1206", 2004) (Council of Ministers, 2004) included a number of documents on the strategy of socio-economic development of Poland during the first years of EU membership. The Plan was implemented through separate Programs (sektorowe programy operacyjne (SPO)), directly related to the adult education. The main goal of these programs was to create an open society based on knowledge by providing conditions for the development of human resources through education, training and work.

The experience gained was taken into account during the preparation of the next National Development Plan for 2007–2013 (Wstępny Projekt Narodowego Planu Rozwoju 2007–2013. Dokument Przyjęty Przez Radę Ministrów 11.01.2005, 2005) (Council of Ministers, 2005). The strategic priorities outlined for this period were truly innovative and related to increasing the level of knowledge and competences through continuous education and training, the introduction of innovations due to the introduction of new areas of economic activity, support for entrepreneurs, rehabilitation and activation of people with disabilities, development of a support system for the elderly, which required care, improvement of living and working conditions.

The implementation of the National Development Plans (NDPs) led to the development of several strategies. Thus, on the basis of the last NDP, 16 programs were created – regional development strategies, which implement the recommendations for the development of lifelong learning contained in European and national documents at the regional level, taking into account the specifics of the regional labor market. Among others, this is the Strategy for the Development of Continuing Education until 2010 (Ministerstwo edukacji narodowej i sportu, 2010) (Ministry of National Education and Sports, 2010); the Strategy for the Development of Education for 2007–2013 ("Strategia Rozwoju Edukacji Na Lata 2007–2013 Przygotowana Przez Ministerstwo Edukacji Narodowej I Sportu W Sierpie 2005", 2005) (Ministry of National Education and Sport, 2005); the Strategy for the Development of Higher Education until 2010 ("Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego W Polsce Do Roku 2010," 2010) (Strategy for the Development ..., 2010). The main goal of the specified Strategies was to define the role of lifelong learning (lifelong education), which is based on creating opportunities for obtaining education at any age as well as at all levels in school and out-of-school forms. The documents emphasize the need to integrate lifelong learning with the traditional education system, expand its opportunities and develop various forms, prepare special programs for different population groups, especially people with disabilities, which would contribute to increasing the level of their social and professional competencies, ensuring full functioning in society. It is worth noting that the document discussed the need to create a system of recognition of qualifications acquired within the framework of non-formal education.

The report "OECD Skills Strategy in Poland: Assessment and Recommendations, OECD Skills Study" (OECD, 2019), presented in December 2019 and adopted by the Council of Ministers in December 2020, are important documents for adult education in the context of skills acquisition as a component of state policy aimed at developing skills in accordance with the idea of lifelong learning. The strategy is consistent with the national development management system, integrating strategic national documents (in the field of skills), namely: Strategy for Responsible Development until 2020 (with a perspective until 2030), Lifelong Learning Perspective (2013), etc.

Currently, the activities of state institutions providing lifelong adult learning are regulated by a set of current legislative acts. In particular, the Law "On Education" dated by December 14, 2016 (Ustawa Z Dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2017 r. poz. 60, 949, 2016) (Chancellery of the Sejm, 2016); Decree of the Minister of National Education of March 19, 2019 on lifelong learning in extracurricular forms (Ministry of Public Education, 2019). (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej Z Dnia 14 Lutego 2019 R. Dz.U. 2019 Poz. 320.," 2019).

Among the most modern legal acts regarding the activities of adult education institutions, adopted in 2023, we should mention the Decree of the Minister of Education and Science of September 28, 2023 on the framework statutes of: a communal institution of lifelong learning, a state vocational and technical center and a state center for advanced training ("Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z Dnia 28 Września 2023 R. Dz.U. 2023 Poz. 2066 ", 2023) (Minister of Education and Science, 2023). It should also be mentioned about the Decree of the Minister of Education and Science dated October 3, 2023 on amendments to the Regulation as for the possibility of

studying in state or non-state schools for adults or qualifying professional courses for persons who have reached the age of 15-16 Ministerstwo Edukacji i Nauki RP (Minister of Education and Science, 2023), as well as the Decree of the Minister of Education and Science dated 06.10.2023 "On the continuation of education in extracurricular forms" ("ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI Z Dnia 6 Października 2023 R. Dz.U. 2023 Poz. 2175.," 2023) (Minister of Education and Science, 2023).

*The modern system of adult education in Ukraine* is increasingly gaining importance in modern Ukrainian society. Currently, the system is on the way to stability and perfection of its components. The educational policy of Ukraine reflects national interests in the field of adult education and is oriented towards the internationalization of educational systems and world development trends. At the same time, the adult education system of Ukraine has a set of problems. In particular, rather inefficient mechanisms of management, financing and legislative provision of adult education remain, which lead to unequal opportunities for both recipients of educational services and their providers. There is a lack of consistent state policy and coordination in the field of adult education. There is no official policy of collecting statistical data on the number of acquirers and providers of educational activities.

There is no separate law on adult education in Ukraine. However, the analysis of the current state of legislative regulation of adult education showed that it is not entirely correct to talk about the complete absence of relevant legislation in Ukraine.

Adult education in Ukraine is carried out within the legislative limits defined by the Constitution of Ukraine, the Framework Law of Ukraine "On Education" (2018) and other laws that to some extent relate to education ("On Vocational and Technical Education" (Law of Ukraine "On Vocational and Technical Education") (Verkhovna Rada of Ukraine, 1998); Law of Ukraine "On Higher Education" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2017); Law of Ukraine "On Scientific and Technical Activity", 2016) (Verkhovna Rada of Ukraine, 2016) and legal acts regulating the education of the working employed and unemployed population (Decree of the President of Ukraine 'on Measures to Ensure the Priority Development of Education in Ukraine (On measures to ensure ..., 2010); "Strategy for the innovative development of Ukraine for 2012-2020 in the conditions globalization challenges" ("Strategy of Innovative Development of Ukraine for 2010-2020 in the Context of Globalization Challenges") (Androschuk, et al., 2009); "National strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021" ("National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period until 2021") (Verkhovna Rada of Ukraine, 2013). In these and other legislative acts, adopted over the past decades, ideas aimed at the development and self-realization of the individual throughout life are declared and normalized.

However, the study of the current legislation showed that the existing mechanisms only complicate the situation, since quite often they contradict each other to a certain extent or interpret the same provision in different ways, which generally slows down the development of the domestic system of adult education.

Thus, the Law of Ukraine "On Education" (Verkhovna Rada of Ukraine, 1991) as amended (2004, 2006) defines "continuity and diversity" among the basic principles of education, although the term "adult education" itself is not used ("Law of Ukraine "On Education", 1991)

At the same time, attention is paid to postgraduate education as an independent link of the education system of Ukraine (Art. 29). The amendments to this law, introduced in 2014, refer to postgraduate education (Art. 47) and advanced training and internships for teaching and scientific-pedagogical employees (Art. 60). The term "lifelong learning" is used in the text of the Law.

The Law of Ukraine "On the Professional Development of Employees" (27.12.2019, No. 4312-VI) (Verkhovna Rada of Ukraine, 2019). considers the informal/formal professional training of employees, defined as the training of an adult employable person involved in the process of formal or informal professional training with the aim of increasing labor productivity, development of new types of professional activity, etc. (Law of Ukraine "On Professional Development of Employees" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2019).

Important sources for the legislative institutionalization of adult education are other guiding documents of the state educational policy adopted in Ukraine – doctrines, concepts, strategies, programs.

Thus, the Decree of the President of Ukraine "On the National Doctrine of Education Development" (2002) determined that the state policy regarding lifelong learning is carried out with taking into account global trends in the development of education throughout life, socio-economic, technological and socio-cultural changes (Presidential Decree "On the National Doctrine of Education Development" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2002).

In 2011, the Concept of the Development of Adult Education was developed, which includes, among the main concepts, adult education, adulthood, forms of adult education (formal, non-formal and informal), adult education technologies, andragogue, labor market, social partnership (Lukianova, 2011). One of the leading principles of the development of adult education is the principle of recognizing the right to education as one of the leading fundamental human rights at any age and focusing on universal human values and ideals of humanism.

The concept defines the main aspects of updating and modernizing the socio-economic conditions for the development of adult education in Ukraine. This document raises the issue of interaction and partnership of state bodies, non-state and public organizations in ensuring the development of adult education.

In the Educational Reform Roadmap (2015-2025), which is based on the "Concept of the Development of Education of Ukraine for the period 2015-2025" there are concepts related to the field of adult education. In particular, additional education, non-formal, informal education, out-of-school education, lifelong learning. In CI 1.5.5, the following tasks were specified: "to develop a legal framework and mechanisms for diversifying financing of modern forms of lifelong learning, including:

- post-graduate education of employees of regulated professions (admission to and/or activity within which is regulated in a certain way by a special law or special administrative rules);
- a set of incentives for the development of various forms of non-formal education as an important factor in the growth of the country's intellectual potential;
- promotion and state support of various forms of education for persons of the "third age".

Among the measures, specified in the Roadmap is the development and adoption of the Law "On Adult Education" (CI 2.7).

Recently, important steps have been taken in Ukraine regarding adult education. First, in 2017, the Law of Ukraine "On Education" was adopted, according to which adult education is called an integral component of the country's education system (Art. 10). For the first time in Ukrainian legislation, Article (18) "Adult Education" was included in the content of the Law, in which this educational field is considered as a component of continuous education, aimed at realizing the right of every adult to lifelong learning, taking into account his personal needs, priorities of social development and needs of the economy. Its components are named: postgraduate education; professional training of employees; retraining and/or advanced training courses; continuous professional development; any other components provided by legislation, proposed by the subject of educational activity or independently determined by the person. Note that certain provisions of the article are somewhat contradictory. In particular, advanced training courses and postgraduate education are treated as separate components of adult education. At the same time, the context further states that postgraduate education includes advanced training.

Secondly, the next important step was the preparation of the Draft Law of Ukraine "On Adult Education" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2022), registration No. 7039). The project was developed to enact the action plan for the implementation of the Association Agreement between Ukraine and the European Union, the European Atomic Energy Community and their member states, approved by Resolution No. 1106 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 25, 2017. The project developers took into account the recommendations of the European Union from issues of development of lifelong learning, adult education, as well as domestic developments and research results on this issue.

The draft law defines the legal, organizational and economic foundations of the functioning and development of the adult education system in Ukraine, outlines the conditions for effective cooperation of interested parties in order to realize the adult's right to lifelong learning. The document emphasizes that the state supports and encourages the continuous development of the individual through the formation of the perceived need for lifelong learning, the formation of a culture of non-formal and informal education.

Let us emphasize that the content of the Law concerns various areas not previously described in the national legislation. It is about determining the legal, organizational and economic foundations of the functioning and development of the adult education system, creating conditions for effective cooperation of all subjects of the educational process, as well as realizing the right of individuals to continuous education, taking into account the priorities of social development and the demands of the economy.

The bill enshrines adult education as a separate component of education that has social value; lays the institutional basis for cooperation between the state, local self-government bodies and providers of adult education and also provides for elements of self-regulation in this field of education.

The structure of the draft law consists of 10 chapters, which contain 43 articles, final and transitional provisions (The Government Supported the Bill "On Adult Education") (Verkhovna Rada of Ukraine, 2022). The draft law is distinguished by the inclusion of new sections and articles, which regulate issues that previously did not fall under the legislative field at all or were interpreted in a completely different way. For example, the defined components of the

adult education system differ significantly from those set forth in Article 18 of the Law of Ukraine on Education. In particular, 5 components are named: additional – personally oriented education and training; civil education; continuous professional development, including postgraduate education; compensatory education (this is the acquisition of any level of general secondary education by adults); formative education (acquiring professional (vocational-technical), professional pre-higher and higher education at a non-traditional age or repeatedly).

For the first time, the term "adult education provider" is officially introduced into the legislation and separate categories of adult education providers are described. For example, adult education centers (providers working on various non-formal adult education programs and perform a social function) and adult education institutions (providing adult education in a specific field). Let's emphasize one more important aspect. The draft law defines the legal mechanisms of interaction between formal and informal education of adults. For the first time, the legislative field of Ukraine includes the issue of recognition of learning results obtained through non-formal or informal education of adults for awarding full or partial educational qualifications, which is carried out by qualification centers or employers.

Special attention in the draft law is paid to professional development, in particular to the issue of encouraging employers to invest in the professional development of their employees. It is also about providing tax benefits in the event that employers provide jobs for training adults and about reducing the amount of taxes by the amount of expenses incurred for training employees. Reimbursement of the employer's expenses for the payment of wages to the employee for the period of his training (paid vacation) is also provided. For the first time, the legislative field of Ukraine includes the issue of the mechanisms of recognition of learning results obtained through non-formal or informal education of adults for the awarding of full or partial educational qualifications of formal education and recognition of the results of informal and informal learning for the assignment of professional qualifications, which is carried out by qualification centers or employers.

On February 9, 2022, the Government of Ukraine supported the draft Law "On Adult Education" (Government portal, 2022, February 9). Currently, the draft Law of Ukraine "On Adult Education" has passed public discussion, approval of interested central bodies of executive power and social partners and passed anti-corruption, regulatory and legal expertise. Taking into account modern realities, the adoption of this law is extremely important for Ukraine. Instead, further postponement of the procedure for its adoption is associated with a set of certain risks.

On February 28, 2022, the Verkhovna Rada registered an alternative draft of the Law of Ukraine "On Training and Education of Adults", registration No. 7039-1, dated by February 28, 2022. People's deputies of Ukraine became subjects of law of the legislative initiative.

#### **Discussion and conclusions**

The problem of legal provision of adult education systems in Poland and Ukraine in a comparative context was not the subject of a separate study. Instead, the generalization of the relevant experience of these countries can become a constructive source for creative use in the theory and practice of adult education both in Ukraine and in Poland, in particular, the development of legal support and management of adult education systems.

A retrospective review of the legislative provision of the adult education system in the Republic of Poland and

Ukraine showed that there are no specific laws on adult education in the legislation of both countries. However, adult education, in general, as well as the issue of a systemic approach in the organization of lifelong learning, has always been the object of attention of the governments of countries. The advisability of creating a separate law, where the competences and tasks of all interested subjects of adult education should be clearly defined, began to be discussed in Poland since the 90s of the XX century. On the other hand, in Ukraine these processes started later and were especially pronounced in the first quarter of the 21st century.

Despite the absence of a specific law, adult education, both in Poland and Ukraine, is regulated by a set of other laws. Among the key ones in Poland are the Law on the Education System and the Law on Promotion of Employment and Labor Market Institutions, there are other documents that have a legal basis for education and training of various categories of the adult population. In Ukraine, adult education is carried out within the legislative limits defined by the Law of Ukraine "On Education" and other laws that to some extent relate to education and legal acts regulating the education of the working employed and unemployed population. However, in contrast to Poland, the term "adult education" is not used in the mentioned legal acts; instead, postgraduate education, lifelong learning and continuous education are mentioned. And the law "On the professional development of employees" refers to the involvement of an adult employable person in the process of formal or informal professional training.

In Polish legislation, in particular, according to the Law on Education, adopted in 1991, the possibility of obtaining adult education in the formal education system (professional lyciums for adults, professional schools for adults, specialized professional schools for adults) was already specified and it was emphasized that the continuity of education can be ensured outside the school in institutions of lifelong learning, institutions of practical education and centers of retraining and advanced training, which ensure the acquisition and updating of knowledge, skills and professional qualifications. Since 2012, legal acts entered into force, which recorded legislative decisions on the organization of activities and financing of schools for adults. The legislation also determined the basic and additional funding of employers engaged in professional training of adults. The legislation of the country stipulates obligations regarding training and advanced training of certain categories of adult citizens in accordance with the requirements for their positions or professional functions.

Currently, the activities of state institutions providing continuous adult education in the Republic of Poland are regulated by a set of current legislative acts, Decrees of the Minister of Education and Science.

In Ukraine, the specification of importance of the issue of creation and development of the adult education system, its financing at the state level, and the creation of a legislative basis was first spelled out in the Concept of the Development of Adult Education in 2011 and the Road Map of Educational Reform (2015–2025). In Ukrainian legislation, the article "Adult Education" appeared for the first time in the updated Law of Ukraine On Education in 2017. In September 2020, the Ministry of Education and Science of Ukraine submitted the draft Law on Adult Education for public discussion. The purpose of the Law concerns various areas not previously described in national legislation. It is about determining the legal, organizational and economic foundations of the functioning and development of the adult education system, creating conditions for effective cooperation of all subjects of the educational process, as

well as realizing the rights of individuals to continuous education, taking into account the priorities of social development and the demands of the economy.

**Prospects for further research** relate to the study and analysis of the legislative experience of countries in Europe and the world that have established (branched) legislation of adult education systems in order to determine the constructive ideas of this experience, which can later be implemented in the process of preparing legislative documents of Poland and Ukraine.

**Contribution of the authors:** Tomasz Dąbrowski – analysis of sources, preparation of a literature review; Larysa Lukianova – conceptualization, research methodology, analysis of literary sources.

#### References

- Androschuk, G.O. et al. (2009). *Strategy of Innovative Development of Ukraine for 2010–2020 in the context of globalization challenges* [in Ukrainian]. [Андрощук, Г.О. та ін. (2009). *Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в контексті викликів глобалізації*. Парламентське вид-во]. <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document?id=48722>
- Chancellery of the Sejm. (2016). *Provisions introducing the Education Law* (Act. of 2017, item 60, 949 of December 14, 2016. *Journal Laws* [in Polish]. [Kancelaria Sejmu. (2016). *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Act. Ustawa z 2017 r. poz. 60, 949 z dnia 14 grudnia 2016 r. *Dziennik Ustaw*]. <https://oke.wroc.pl/wp-content/uploads/library/File/pdfy/prawo/DzU2017rpoz60pptu.pdf?x79509>
- Council of Ministers. (2004). *On the National Development Plan. And: National development plan for 2004–2006* (Document adopted by the Council of Ministers on Jan. 14, 2003, item. 116, 1206) [in Polish]. [Rada Ministrów. (2004). *O Narodowym Planie Rozwoju. Oraz: Narodowy Plan Rozwoju na lata 2004–2006* (Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 14 stycznia 2003 r., poz. 116, 1206). <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/przyjecie-narodowego-planu-rozwoju-2004-2006-17106615>
- Council of Ministers. (2005). *Preliminary draft of the National Development Plan 2007–2013* (Document adopted by the Council of Ministers 11.01.2005) [in Polish]. [Rada Ministrów. (2005). *Wstępny projekt Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013* (Dokument przyjęty przez 11.01.2005)]. [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/13946/1/M\\_Proniewski\\_Narodowy\\_Plan\\_Rozwoju\\_Polski.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/13946/1/M_Proniewski_Narodowy_Plan_Rozwoju_Polski.pdf)
- Government portal. (2022, February 9). *The government supported the bill on adult education* [in Ukrainian]. [Урядовий портал. (2022, лютий 9). *Уряд підтримує законопроект щодо освіти для дорослих*]. <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-pidtrimav-zakonoprojekt-shchodo-osviti-dlya-doroslih>
- ISAL. (1982). *Teacher's Card* (Act of January 26, 1982, announced on May 23, 2023, item 984, 1234, 1586, 1672). *Journal Laws* [in Polish]. [ISAP. (1982). *Karta Nauczyciela* (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., ogłoszona dnia 23 maja 2023 r., poz. 984, 1234, 1586, 1672). *Przepisy dziennikarskie*. <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=>
- ISAL. (1991). *On the education system*. *Journal Laws* (Act of September 7, 1991 No. 95 item 425. *Journal Laws* [in Polish]. [ISAP. (1991). *O systemie edukacji* (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. Nr 95, poz. 425. *Dziennik Ustaw*]. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>
- ISAL. (1997). *On higher vocational schools* (Act of June 26, 1997 No. 96, item 590 as amended. changes). *Journal of Laws* [in Polish]. [ISAP. (1997). *O wyższych szkołach zawodowych* (Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. Nr 96, poz. 590 ze zm. zmiany. *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970960590>
- ISAL. (2004). *On employment promotion and labor market institutions* (Act No. 99 items. 1001 of April 20, 2004). *Journal of Laws* [in Polish]. [ISAP. (2004). *O promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Ustawa Nr 99 poz. 1001 z dnia 20 kwietnia 2004 r.). *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20040991001>
- ISAL. (2023, March 3). *Ministry of Education and Science of the Republic of Poland*. *Journal of Laws* [in Polish]. [ISAP. (2023, Marsz 3). *Ministerstwo Oświaty i Nauki Rzeczypospolita Polska*. *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002168/O/D20232168.pdf>
- Labor Code. (2016). *Polish labor law Legal status* [in Polish]. [Kodeks pracy. (2016, Lipiec). *Polskie prawo pracy Stan prawny*]. <http://kodeks-pracy.org/>
- Lukianova, L. (2011). *The concept of adult education in Ukraine*. PP Lysenko M.M. [in Ukrainian] [Лук'янова, Л. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. ПП Лисенко М.М.].
- Lukianova, L. (2017). *Legal provision of adult education: foreign experience* [in Ukrainian]. [Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. ПП Лисенко М.М.].
- Minister of Education and Science. (2023). *On the framework statutes of: a public continuing education facility, a public vocational training center and a public industry skills center* (Regulation 2023 Sept. 28, AT, item. 2066, *Journal of Laws*) [in Polish]. [Minister Edukacji i Nauki. (2023). *W sprawie statutów ramowych: publicznej placówki kształcenia ustawicznego, publicznego ośrodka doskonalenia zawodowego i publicznego ośrodka umiejętności branżowych* (Rozporządzenie 2023 z 28 września 2023 r., AT, poz. 2066). *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002066>

Minister of Education and Science. (2023). *On continuing education in non-school settings* (Regulation 2023 Oct. 6, item. 2175 ). *Journal of Laws* [in Polish]. [Minister Edukacji i Nauki. (2023). *W sprawie kształcenia ustawicznego w placówkach pozaszkolnych* (Rozporządzenie z 2023 r. z dnia 6 października, poz. 2175). *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002175/O/D20232175.pdf>

Ministry of National Education and Sport. (2003). *Strategy for the development of continuing education until 2010*. Document adopted by the Council of Ministers, July 8 2003 [in Polish]. [Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. (2003). *Strategia rozwoju szkolnictwa ustawicznego do 2010 roku* (Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r.)]. [https://www.wup.pl/images/uploads/II\\_DLA\\_INSTYTUCJI/kształcenie\\_ustawiczne\\_i\\_zawodowe/zachodnipomorska\\_platforma\\_kształcenia\\_ustawicznego\\_o\\_i\\_zawodowego/publikacje\\_reporty\\_analzy/16200\\_15420\\_2\\_strategia\\_rozw\\_ksz\\_ustaw\\_do\\_2010\\_r.doc](https://www.wup.pl/images/uploads/II_DLA_INSTYTUCJI/kształcenie_ustawiczne_i_zawodowe/zachodnipomorska_platforma_kształcenia_ustawicznego_o_i_zawodowego/publikacje_reporty_analzy/16200_15420_2_strategia_rozw_ksz_ustaw_do_2010_r.doc)

Ministry of National Education and Sport. (2005). *Education Development Strategy for 2007–2013* (prepared by the in August 2005) [in Polish]. [Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. (2005). *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 (opracowana w sierpniu 2005 r.)*]. <http://docplayer.pl/4098127-Strategia-rozwoju-edukacji-na-lata-2007-2013.html>

Ministry of Public Education. (2012). *On continuing education outside school* (Regulation 2012 January 11) [in Polish]. [Ministerstwo Edukacji Publicznej. (2012). *W sprawie kształcenia ustawicznego poza szkołą* (Rozporządzenie z dnia 11 stycznia 2012 r.)]. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4400>

Ministry of Public Education. (2019). *On continuing education outside school* (Regulation item. 320, 2019 January 11). *Journal of Laws* [in Polish]. [Ministerstwo Edukacji Publicznej. (2019). *W sprawie kształcenia ustawicznego poza szkołą* (Rozporządzenie poz. 320, 11 stycznia 2019 r.). *Dziennik Ustaw*]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000320>

OECD. (2019). *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies. <https://www.oecd.org/poland/oecd-skills-strategy-poland-b377fbcc-en.htm>

*On measures to ensure the priority development of education in Ukraine*. (2010). Decree of the President of Ukraine № 926/2010 dated 2010 Sept. 30 [in Ukrainian]. [Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні. (2010). Указ Президента України № 926/2010 від 30 вересня 2010 р.]. <http://ukaz-prezidenta-ukrayini.docx>

*Strategy for the development of higher education in Poland by one year 2010*. (2010). [in Polish]. [Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010. (2010)]. [http://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/strat\\_pliki/strategia.htm](http://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/strat_pliki/strategia.htm)

UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Verkhovna Rada of Ukraine. (1991). *On Education* (Law of Ukraine № 1060-XII dated 1991 May 23) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (1991). *Про освіту* (Закон України № 1060-XII від 23 травня 1991 р.)]. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

Verkhovna Rada of Ukraine. (1998). *On Vocational and Technical Education* (Law of Ukraine № 103/98-VR dated 1998 Feb. 10) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (1998). *Про професійно-технічну освіту* (Закон України № 103/98-ВР від 10 лютого 1998)]. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_04/part\\_01.html](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_04/part_01.html)

Verkhovna Rada of Ukraine. (2002). *On the National Doctrine of Education Development* (Presidential Decree of Ukraine № 347/2002 dated 2002, April 17) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2002). *Про Національну доктрину розвитку освіти* (Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On Higher Education* (Law of Ukraine № 2145-VIII dated 2017 Sept. 5) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2017). *Про вищу освіту* (Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 р.)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2013). *National strategy for the development of education in Ukraine for the period until 2021* (Law of Ukraine № 344/2013 dated 2013 June 4) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2013). *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* (Закон України № 344/2013 від 25 червня 2013 р.)]. <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2016). *On scientific and scientific and technical activity* (Law of Ukraine № 848-VIII dated 2016 Jan. 4) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2016). *Про наукову і науково-технічну діяльність* (Закон України № 848-VIII від 4 січня 2016)]. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). *On Professional Development of Employees* (Law of Ukraine № 4312-VI dated 2019 Dec. 27) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2019). *Про професійний розвиток працівників* (Закон України № 4312-VI від 27 грудня 2019 р.)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2022). *On adoption as a basis of the draft Law of Ukraine on Adult Education* (Law of Ukraine № 2874-IX dated 2023 Jan. 12) [in Ukrainian]. [Верховна Рада України. (2022). *Про прийняття за основу проекту Закону України "Про освіту дорослих"* (Закон України № 2874-IX від 12 січня 2023)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2874-IX#Text>

Отримано редакцією журналу / Received: 14.11.23  
Прорецензовано / Revised: 03.12.23  
Схвалено до друку / Accepted: 10.12.23

Томаш ДОМБРОВСКИ, PhD  
ORCID: 0000-0001-6184-140X  
e-mail: t.dabrowski@uthrad.pl

Державна установа "Дослідницька мережа Лукасевича – Інститут Технології Експлуатації", Радом, Республіка Польща

Лариса ЛУК'ЯНОВА, д-р пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України  
ORCID: 0000-0002-0982-6162  
e-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПНУ, Київ, Україна

## ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

**Вступ.** Присвячена порівняльному аналізу законодавчого врегулювання освіти дорослих у Республіці Польща та Україні. Мета дослідження полягає у вивченні та висвітленні особливостей законодавчого забезпечення освіти дорослих в обох країнах. Схарактеризовано головну роль, яку сьогодні відіграє освіта дорослих у вирішенні сучасних викликів, подоланні соціальної нерівності; висвітлено розвиток цього освітнього напрямку як невід'ємної складової освіти впродовж життя.

**Методи.** У процесі дослідження застосовано такі методи: описовий (опис чинного законодавства у сфері освіти дорослих Польщі та України), історичний (визначення змін досліджуваного явища, які відбувалися у часі), порівняльний (визначення спільних і відмінних рис законодавчого забезпечення в обох країнах) та індуктивний (формулювання узагальнень на основі конкретних спостережень). Схарактеризовано наукові розвідки польських і українських вчених у сфері андрагогіки та освіти дорослих.

**Результати.** За результатами аналізу законодавчих та нормативно-правових документів (закони, положення, постанови уряду) зроблено висновки про те, що система освіти дорослих Польщі урегулюється сукупністю законів, основними з-поміж яких є Закон про систему освіти і Закон Про сприяння зайнятості та установи ринку праці.

**Висновки.** Обґрунтовано значення нормативно-правового забезпечення освіти дорослих в Україні, вагомість якого посилюється умовами, спричиненими військовою агресією російської федерації. Проаналізовано чинні законодавчі акти, які унормовують окремі складові освіти дорослих в Україні. Розкрито зміст проекту Закону Про освіту дорослих. Здійснено порівняльний аналіз чинного законодавчого забезпечення освіти дорослих у Польщі та Україні, зокрема визначено подібні і відмінні риси, притаманні обома країнам. Окреслено прогресивні зміни, які відбулися останнім часом у сфері нормативно-правового урегулювання в обох країнах. Констатовано, що розвиток систем освіти дорослих Польщі та України віддзеркалює провідні загальноєвропейські тенденції й водночас має притаманні тільки їм ментальні особливості. Результати осмислення змісту дослідження можуть бути корисними для розробки відповідного законодавства в обох країнах.

**Ключові слова:** Закон про освіту дорослих, законодавче забезпечення, освіта впродовж життя, освіта дорослих, Республіка Польща, система освіти, Україна.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

## ДОДАТОК 1. ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ANNEX 1. JOURNAL AUTHORS

**Байдарова Ольга** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: baidarovao@knu.ua

---

**Baidarova Olha** – PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: baidarovao@knu.ua

---

**Білоусова Наталя** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фармації, Національний університет охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: arinata@gmail.com

---

**Bilousova Natalya** – PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Pharmacy, Shupyk National Healthcare University of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: arinata@gmail.com

---

**Булатьевич Наталія** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: bulatevich@ukr.net

---

**Bulatevych Nataliya** – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Development Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: bulatevich@ukr.net

---

**Валасік Мажена** – PhD, заступник директора з фінансових питань, Державна установа "Дослідницька мережа Лукасевича – Інститут Стійких Технологій, Радом, Польща

**Контактна інформація:** e-mail: marzena.walasik@itee.lukasiewicz.gov.pl

---

**Walasik Marzena** – PhD, Deputy director for financial issues, Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies, Radom, Poland.

**Contact Information:** e-mail: marzena.walasik@itee.lukasiewicz.gov.pl

---

**Власова Олена** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: vlalit@ukr.net

---

**Vlasova Olena** – Doctor in Psychology Sciences, Professor of the Department of Development Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: vlalit@ukr.net

---

**Гладишко Євгенія** – аспірантка ОНП PhD "Соціальна робота", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: eugeniagll@gmail.com

---

**Hladyshko Yevheniia** – PhD Student Educational and Scientific Program PhD "Social Work", Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: eugeniagll@gmail.com

---

**Голотенко Анастасія** – асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: anastasiaholotenko@knu.ua

---

**Holotenko Anastasiia** – Master of Psychology, Master of Soc. Work, Assistant at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: anastasiaholotenko@knu.ua

---

**Домбровські Томаш** – PhD, директор, Державна установа "Дослідницька мережа Лукасевича – Інститут Стейких Технологій, Радом, Польща.

**Контактна інформація:** e-mail: t.dabrowski@uthrad.pl

**Dąbrowski Tomasz** – PhD, Director, State Institution "Lukasiewicz Research Network – Institute of Exploitation Technology", Radom, Poland.

**Contact Information:** e-mail: t.dabrowski@uthrad.pl

**Зеліковська Олена** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**Контактна інформація:** e-mail: o.zelikovska@knu.ua

**Zelikovska Olena** – PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages for Mathematical Specialties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: o.zelikovska@knu.ua

**Ільченко Руслан** – доктор філософії в галузі психології, асистент кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, психології та кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: rcescape@gmail.com

**Iichenko Ruslan** – PhD in Psychology, Assistant of the Department of Social work, Rehabilitation and Post-War Adaptation, Psychology and Crisis Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: rcescape@gmail.com

**Коваленко Владислава** – магістр, здобувачка освіти освітнього рівня "Магістр", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: vladakova55@gmail.com

**Kovalenko Vladyslava** – Master's Student, Master's degree holder, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: vladakova55@gmail.com

**Лук'янець Вікторія** – магістр, здобувачка освіти освітнього рівня "Магістр", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: vikalucky1@gmail.com

**Lukyanets Victoria** – Master's Student, Master's degree holder, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: vikalucky1@gmail.com

**Лук'янова Лариса** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАН України, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: larysa.lukianova@gmail.com

**Lukianova Larysa** – Doctor of Sciences in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: larysa.lukianova@gmail.com

**Петренко Лариса** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: inlaf@ukr.net

**Petrenko Larysa** – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: inlaf@ukr.net

**Полівко Лариса** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: larisapolivko@knu.ua

**Polivko Larysa** – PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [larisapolivko@knu.ua](mailto:larisapolivko@knu.ua)

---

**Сазонова Ірина** – аспірантка ОНП PhD "Психологія", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [sazonovairinavladimirovna@gmail.com](mailto:sazonovairinavladimirovna@gmail.com)

**Sazonova Iryna** – PhD Student Educational and Scientific Program "Psychology", Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [sazonovairinavladimirovna@gmail.com](mailto:sazonovairinavladimirovna@gmail.com)

---

**Сватенков Олександр** – кандидат педагогічних наук, докторант, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [oldersvat21@gmail.com](mailto:oldersvat21@gmail.com)

**Svatenkov Oleksandr** – PhD in Pedagogy, Doctoral Student, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [oldersvat21@gmail.com](mailto:oldersvat21@gmail.com)

---

**Сватенкова Тетяна** – кандидат психологічних наук, докторантка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [tatianasvatenkova@gmail.com](mailto:tatianasvatenkova@gmail.com)

**Svatenkova Tatyana** – PhD in Psychology, Doctoral Student, Vasil Stefanik Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [tatianasvatenkova@gmail.com](mailto:tatianasvatenkova@gmail.com)

---

**Тимчук Лариса** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [lucky.clio2017@gmail.com](mailto:lucky.clio2017@gmail.com)

**Tymchuk Larisa** – Doctor in Pedagogy, Senior Research Fellow, Professor of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [lucky.clio2017@gmail.com](mailto:lucky.clio2017@gmail.com)

---

**Удовенко Юлія** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [udovenko5@knu.ua](mailto:udovenko5@knu.ua)

**Udovenko Julia** – PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [udovenko5@knu.ua](mailto:udovenko5@knu.ua)

---

**Цзяхан Дун** – аспірант ОНП "Соціальна робота", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [dongjiahang111@gmail.com](mailto:dongjiahang111@gmail.com)

**Jiahang Dong** – PhD Student Educational and Scientific Program "Social Work", Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [dongjiahang111@gmail.com](mailto:dongjiahang111@gmail.com)

---

**Чуйко Олена** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: [chuiko@knu.ua](mailto:chuiko@knu.ua)

**Chuiko Olena** – Doctor in Psychology Sciences, Professor of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: [chuiko@knu.ua](mailto:chuiko@knu.ua)

---

---

**Шарон-Максимов Дафна** – аспірантка ОНП PhD "Психологія", Вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти", Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: Sharon\_dafna@hotmail.com

**Sharon-Maksimov Dafna** – PhD Student Educational and Scientific Program "Psychology", Institution of Higher Education University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: Sharon\_dafna@hotmail.com

---

**Шкуро Валентина** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: valentynashkuro@knu.ua

**Shkuro Valentyna** – PhD in Psychology, Assistant at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: valentynashkuro@knu.ua

---

**Щоголь Данило** – студент, здобувач освіти освітнього рівня "Бакалавр" ОПП "Соціальна робота", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Контактна інформація:** e-mail: danilshchokol@gmail.com

**Shchokol Danylo** – Student, Bachelor's degree holder, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**Contact Information:** e-mail: danilshchokol@gmail.com

---

## **ДОДАТОК 2. ВІДОМОСТІ ПРО РЕЦЕНЗЕНТІВ ANNEX 2. JOURNAL REVIEWER**

**Биби́к Дар'я** – доктор філософії (PhD) у галузі "Соціальна робота", доцент, старший викладач кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-7218-1694

**Контактна інформація:** e-mail: [dasha.bybyk@gmail.com](mailto:dasha.bybyk@gmail.com)

---

**Bybyk Darya** – PhD in Social Work, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Social Education and Social Work, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-7218-1694

**Contact information:** e-mail: [dasha.bybyk@gmail.com](mailto:dasha.bybyk@gmail.com)

---

**Володарська Наталія** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ Україна.

**ORCID ID:** 0000-0003-1223-718X

**Контактна інформація:** e-mail: [volodarskaya@ukr.net](mailto:volodarskaya@ukr.net)

---

**Volodarska Natalia** – PhD in Psychology, Senior Researcher, Leading Researcher of the Laboratory of Personality Psychology, H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0003-1223-718X

**Contact information:** e-mail: [volodarskaya@ukr.net](mailto:volodarskaya@ukr.net)

---

**Дуля Аліна** – доктор філософії (PhD) у галузі "Соціальна робота", старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-9067-4820

**Контактна інформація:** e-mail: [a.dulia@kubg.edu.ua](mailto:a.dulia@kubg.edu.ua)

---

**Dulya Alina** – PhD in Social Work, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kyiv Metropolitan University named after Boris Grinchenko, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-9067-4820

**Contact information:** e-mail: [a.dulia@kubg.edu.ua](mailto:a.dulia@kubg.edu.ua)

---

**Євдокимова Наталя** – доктор психологічних наук, ректор Приватного закладу вищої освіти "Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика", Миколаїв, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0003-4318-2556

**Контактна інформація:** e-mail: [yevdokymova@ukr.net](mailto:yevdokymova@ukr.net)

---

**Yevdokymova Natalya** – Doctor of Psychology, Rector of the Private Institution of Higher Education "Pylip Orlyk International Classical University", Mykolaiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0003-4318-2556

**Contact information:** e-mail: [yevdokymova@ukr.net](mailto:yevdokymova@ukr.net)

---

**Литва Людмила** – кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0001-9381-2654

**Контактна інформація:** e-mail: [litvaludmila@gmail.com](mailto:litvaludmila@gmail.com)

---

**Lytva Liudmila** – PhD in Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0001-9381-2654

**Contact Information:** e-mail: [litvaludmila@gmail.com](mailto:litvaludmila@gmail.com)

---

**Лунченко Надія** – кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії прикладної психології освіти, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-4926-7115

**Контактна інформація:** e-mail: [Invpsi@ukr.net](mailto:Invpsi@ukr.net)

---

**Lunchenko Nadia** – PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Applied Psychology of Education, Ukrainian Scientific and Methodical Center of Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-4926-7115

**Contact information:** e-mail: [Invpsi@ukr.net](mailto:Invpsi@ukr.net)

---

**Панасенко Еліна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Державний вищий навчальний заклад "Донбаський державний педагогічний університет", Слов'янськ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-6787-0129

**Контактна інформація:** e-mail: ellinapanasenko@ukr.net

---

**Panasenko Ellina** – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, State Primary School "Donbas State Pedagogical University", Slavyansk, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-6787-0129

**Contact information:** e-mail: ellinapanasenko@ukr.net

---

**Петрочко Жанна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-4413-1243

**Контактна інформація:** e-mail: z.petrochko@kubg.edu.ua

**Petrochko Zhanna** – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kyiv Metropolitan University named after Boris Grinchenko, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-4413-1243

**Contact information:** e-mail: z.petrochko@kubg.edu.ua

---

**Радчук Галина** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку та консультування, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0002-5809-544X

**Контактна інформація:** e-mail: galyna012345@gmail.com

**Radchuk Halyna** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Counseling, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0002-5809-544X

**Contact information:** e-mail: galyna012345@gmail.com

---

**Романова Ганна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної і вищої освіти, Державний вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти", Київ, Україна.

**ORCID:** 0000-0002-2388-6997

**Контактна інформація:** e-mail: roman-ania@ukr.net

**Romanova Hanna** – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Professional and Higher Education, State Higher Educational Institution "University of Education Management", Kyiv, Ukraine.

**ORCID:** 0000-0002-2388-6997

**Contact information:** e-mail: roman-ania@ukr.net

---

**Савельчук Ірина** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальних технологій Національний авіаційний університет, Київ, Україна.

**ORCID ID:** 0000-0001-6813-4548

**Контактна інформація:** e-mail: iraut@ukr.net

**Savelchuk Iryna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Social Technologies, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

**ORCID ID:** 0000-0001-6813-4548

**Contact Information:** e-mail: iraut@ukr.net

---

**Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота** – це рецензований, цитований у міжнародних наукометричних базах науковий журнал, що видається із 2016 року і присвячений дослідженням в соціальній сфері, психології, освітніх та педагогічних науках.

Журнал зареєстровано Міністерством юстиції України.  
Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 25427-15367 ПР від 03.02.2023

Журнал входить до переліку наукових фахових видань України (Категорія Б), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук, кандидата наук та ступеня доктора філософії для здобувачів за трьома спеціальностями:  
231 "Соціальна робота", 053 "Психологія", 011 "Освітні, педагогічні науки",  
Наказ МОН України No 157 від 09.02.2021

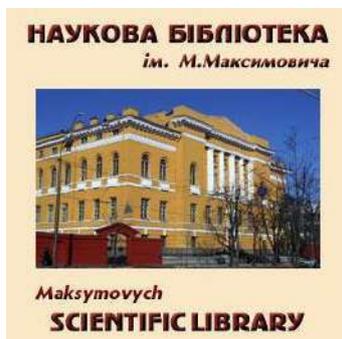
**Засновник та видавець** Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02. Адреса видавця: 01601, Київ-601, 6-р Тараса Шевченка, 14, кімн. 43

Індексується в таких міжнародних наукометричних базах та депозитаріях:



**PKP|INDEX**

Open Ukrainian Citation Index (OUCI)



Maksymovych Scientific Library of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Включено до інформаційного ресурсу Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського "Наукова періодика України" та рейтингу наукових періодичних видань.

"Вісник Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Соціальна робота" вітає рукописи, що відповідають загальним критеріям значимості в зазначеній предметній галузі: • оригінальні статті • тематичні дослідження, • критичні відгуки, огляди, думки, есе.

Запрошуємо науковців до співпраці!  
Статті розглядаються на постійній основі.  
Тексти приймаються двома мовами: українською та англійською  
З питань розміщення публікації просимо звертатися на e-mail  
або користуватися системою оформлення подання на сайті:  
[www.visnyk.soch.robota.knu.ua](http://www.visnyk.soch.robota.knu.ua)

Наукове видання



**ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

**Випуск 1(9)**

**Відповідальний за випуск Голотенко Анастасія  
Responsible for the issue is Holotenko Anastasiia**

**Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"**

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84<sup>1/8</sup>. Ум. друк. арк. 12,2. Наклад 300. Зам. № 224-10933.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс5.  
Підписано до друку 20.12.23

Видавець і виготовлювач  
ВПЦ "Київський університет"  
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01030  
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28  
e-mail: vpc@knu.ua; vpc\_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua  
http: vpc.univ.kiev.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02