

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ДОНБАСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**КАФЕДРА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ІСТОРІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедр
вітчизняної та зарубіжної історії
та психології
13.11.2024 № 4/1-П

Левіна Аліна Андріївна

Кваліфікаційна робота

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ / СТУДЕНТІВ В
УМОВАХ ВІЙНИ У 2022-2024 РОКАХ: СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ
ФАКТОРИ**

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 014 Середня освіта
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
освітньо-професійної програми Середня освіта
(Історія). Психологія

Наукові керівники:
доцент
ДОКАШЕНКО Г.П.
доцент
РЕЗНІКОВА О.А.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

У цій магістерській роботі досліджується вплив війни на психологічні особливості навчального процесу. Актуальність теми обумовлена тим, що військові конфлікти надають значний вплив на психоемоційний стан учнів, що, своєю чергою, позначається на їхній навчальній активності, мотивації та сприйнятті освітнього процесу. Робота включає аналіз літератури на тему, а також емпіричне дослідження, проведене серед учнів та студентів в умовах, близьких до військової ситуації. У ході дослідження було виявлено основні психологічні проблеми, з якими стикаються учні/студенти: тривожність, астения, депресія, соціально-психологічна дезадаптація. Також розглядалися способи адаптації навчального процесу до нових умов, такі як впровадження психолого-педагогічних методів підтримки, розвиток творчих та кооперативних форм навчання.

Ключові слова: військові конфлікти, навчальний процес, психічні процеси, тривожність, астения, депресія, соціально-психологічна дезадаптація

Abstract

This master's thesis examines the impact of war on the psychological characteristics of the educational process. The relevance of the topic is due to the fact that military conflicts have a significant impact on the psycho-emotional state of students, which, in turn, affects their educational activity, motivation and perception of the educational process. The work includes an analysis of the literature on the topic, as well as an empirical study conducted among students in conditions close to a military situation. The study identified the main psychological problems that students face: anxiety, asthenia, depression, socio-psychological maladjustment. Methods of adapting the educational process to new conditions were also considered, such as the introduction of psychological and pedagogical support methods, the development of creative and cooperative forms of learning.

Keywords: military conflicts, educational process, mental processes, anxiety, asthenia, depression, socio-psychological maladjustment

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІЙНИ У СОЦІАЛЬНИХ НАУКАХ	10
1.1. Дослідження воєнної тематики в соціології	10
1.2. Вивчення війни у політології	12
1.3. Методологічні підходи до вивчення соціально-політичної воєнної проблематики	17
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	38
2.1. Соціально-психологічні наслідки впливу війни на учасників освітнього процесу	38
2.2. Компоненти соціально-психологічної підтримки учнів на рівні навчального закладу	62
Висновки до розділу 2	67
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НЕРВОВО-ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ТА РИЗИКІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ/СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	69
3.1. Методи і процедура експериментального дослідження	69
3.2. Результати експериментального дослідження нервово- психічних станів та ризиків дезадаптації учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року.	73
3.3. Цілі і завдання корекційної програми запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів учнів/студентів в умовах війни	83
Висновки до розділу 3	97
ВИСНОВКИ	100

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	103
ДОДАТКИ	111

ВСТУП

Протягом усього свого існування людство веде війни. Найбільш незахищеною категорією людей у збройних конфліктах є діти та підлітки. До постраждалих від воєнних конфліктів потрібно відносити не тільки загиблих і поранених під час арт або авіаобстрілу, сюди також входять жертви терористичних актів, діти, які втратили батьків (одного або обох), вимушених переселенців і так далі. По всьому світу щорічно сотні тисяч дітей стають жертвами війни. Також війни впливають і змушують змінюватися освітній процес як шкільний, так і вищу освіту, а разом із ним має великий вплив і на такий прошарок суспільства, як студенти. Ця тема потребує детального дослідження та підготовки фахівців які здатні оказати допомогу, а також ставить новий виклик перед навчальними закладами та вчителями. Все це обумовлює **актуальність** роботи.

Проблематику війни та освіти досліджували такі вчені як:

- Еліс Іглі, американський соціальний психолог. Дослідження Іглі стосуються аспектів того, як війни та конфлікти впливають на дітей та освіту.
- Бетті Рірдон, американський педагог із питань миру та вчений, яка зосередилася на впливі війни на дітей, освіті в галузі прав людини та зусиллях з розбудови миру.
- Ненсі Флауерс, педагог і дослідник, яка вивчала вплив війни та конфліктів на освіту та добробут дітей. Флауерз багато писла на теми, пов'язані з правами дітей, освітою в надзвичайних ситуаціях і освітою миру.
- Діана Левін: психолог і педагог, відома своїми дослідженнями дитячих ігор, запобігання насильству та медіаграмотності. Робота Левін стосується того, як війна та насильство впливають на розвиток та освіту дітей.
- Синтія Енло: феміністка та політолог, яка досліджувала гендерні аспекти війни та конфлікту. Дослідження Енло включають аналіз того, як війна впливає на дітей, сім'ї та системи освіти.

- Пол Конноллі: психолог і дослідник, який вивчав психологічний вплив війни та конфліктів на благополуччя та розвиток дітей. Робота Конноллі також досліджують втручання для підтримки дітей, які постраждали від війни.

- Девід Гамбург: американський психіатр і педагог, відомий своєю роботою з попередження насильства та вирішення конфліктів. Дослідження Гамбурга стосуються довгострокових наслідків війни для психічного здоров'я та освіти дітей.

- Джулія Холл: правозахисник і дослідник, яка зосереджується на правах дітей у районах, уражених конфліктом. Роботи Холл включають дослідження доступу до освіти та захисту дітей у зонах бойових дій.

- Даніель Бар-Тал: ізраїльський психолог, відомий своїми дослідженнями соціально-психологічних аспектів конфлікту та насильства. Робота Бар-Тала включає аналіз того, як війна впливає на дитяче сприйняття, ставлення та освітній досвід.

Мета дослідження: на основі комплексного соціально-психологічного дослідження визначити особливості нервово-психічних станів та ризиків дезадаптації учнів/студентів під час війни 2022-2024 року; розробити психокорекційну програму запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів.

Відповідно до мети дослідження було висунуто таке **припущення:** навчальний процес учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року супроводжується негативними нервово-психічними станами та ризиками психічної дезадаптації і вимагає систематичної соціально-психологічної допомоги.

Завдання:

1. Окреслити теоретичні підходи до вивчення соціально-політичної воєнної проблематики.

2. Розглянути та проаналізувати соціальні та психологічні аспекти навчального процесу під час війни.

3. Емпіричним шляхом дослідити адаптованість – дезадаптованість учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року .

4. Визначити нервово-психічні стани учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року (особистісна і реактивна тривожність, нервово-психічна напруга, астения, депресивна симптоматика) та їх взаємозв'язок із показниками психічної дезадаптації.

5. Розробити психокорекційну програму запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року.

Об'єкт дослідження: навчальний процес учнів/студентів в умовах війни у 2022-2024 роках

Предмет дослідження: соціальні та психологічні аспекти навчального процесу учнів/студентів в умовах війни у 2022-2024 роках

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс **методів**, вибір та поєднання яких зумовлено предметом та завданнями дослідження. До комплексу увійшли методи *теоретичного* аналізу, синтезу, узагальнення наукових даних з проблеми дослідження; методи збору емпіричних даних (спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестування). У роботі використовувалися психодіагностичні методики: методик виявлення нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації в стресі В.О. Бодрова, опитувальника нервово-психічної напруги Т.А. Немчіна; інтеграційного тесту тривожності Ч. Спілбергера; шкали самооцінки депресії У. Зунга, методики діагностики невротичної астенії Л.І. Вассермана.

Матеріал дослідження і його обсяг, використаний для досягнення поставленої в роботі мети. Дослідження включало в себе три основні етапи які були окреслені теоретичними та практичними завданнями.

На першому етапі було проведено теоретичний аналіз наукової літератури з проблем досліджень війни як соціально-політичного явища в соціології та політології; визначено методологічні підходи до вивчення соціально-політичної воєнної проблематики. Також були проаналізовані соціально-психологічні наслідки впливу війни на освітній процес. Було окреслено мету, гіпотезу та завдання дослідження.

На другому етапі були послідовно проведені задані емпіричні процедури. Організація емпіричного дослідження полягала у визначенні часу та прядку його проведення, в обґрунтуванні вибірки піддослідних, у відборі надійних та валідних психодіагностичних методик. Емпірично вивчалися особливості психологічних адаптованості, нервово-психічних станів учнів/студентів під час війни. Було проведено аналіз експериментальної роботи, узагальнені одержані результати, сформульовані висновки.

На третьому етапі проводилась робота спрямована на розробку психокорекційної програми запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів, оптимізації процесів адаптації учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року.

У якості бази дослідження виступили учні 11-х класів ЗОШ № 3 і 4 м. Краматорськ Донецької області та студенти 1 -2 курсу Горлівського інституту іноземних мов.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження, відповідністю методів меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: уперше емпірично досліджено соціально-психологічні наслідки впливу війни на освітній процес; одержала емпіричне підтвердження ідея про те, що навчальний процес учнів/студентів в умовах війни у 2022-2024 роках супроводжується негативними психічними станами та зниженням рівня емоційної стабільності; поглиблено уявлення про можливості запобігання та корекції негативних психічних станів учнів/студентів в умовах війни.

Теоретичне значення дослідження в обґрунтуванні понять міждержавних та громадянських війн у соціології та політології; у розширенні знань про психічні стани учнів і студентів у межах навчального процесу в умовах війни; у вивченні шляхів та засобів запобігання та корекції негативних психічних станів учнів/студентів в умовах війни.

Практична значимість дослідження полягає в розробці та опрацюванні психолого-педагогічних методичних матеріалів, використання яких вчителями, викладачами та психологами допоможуть зменшити вплив на навчальний процес негативних соціально-психологічних факторів під час воєнних подій. Розроблено психокорекційну програму запобігання та корекції негативних психічних станів учнів/студентів в умовах війни дозволить підвищити емоційну стабільність учнів

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел на сто десяти (110) сторінках, додатків один (1). Основний зміст роботи викладено на сто двох (102) сторінках. В роботі сім (7) таблиць, вісім (8) рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІЙНИ У СОЦІАЛЬНИХ НАУКАХ

Хоча війна довгий час була занедбаною темою в соціальних науках, зараз ми можемо озирнутися на кілька десятиліть систематичних досліджень. Розглянемо основні напрямки нещодавніх досліджень політичності, де з'явилися найвпливовіші роботи та добре структуровані дебати за означеною тематикою. Політичними, культурними та порівняльно-історичними соціологами на межі ХХ – ХХІ століття здійснювалось дослідження ідеологічних, культурних та легітимаційних процесів, що призводять до війни та формуються під впливом війни.

1.1. Дослідження воєнної тематики в соціології

Теоретики модернізації повоєнної доби, як стверджує Йоас [55], вважали, що економічне зростання та політична інтеграція призведуть до мирного майбутнього, - цілком у дусі еволюційного соціолога Спенсера [72], який століттям раніше передбачив, що війна зникне, як тільки на зміну військовим суспільствам прийдуть індустріальні. Тому провідні соціологічні теоретики повоєнної доби вважали, що війни - це непередбачувані події, які краще залишити на розсуд істориків. Інші звинувачували ідеологію, стверджуючи, що більш войовничі автори кінця дев'ятнадцятого і початку двадцятого століть, особливо німецької традиції, були заборонені пацифістським повоєнним каноном [57]. Аналогічно, Сінгер [80] вважав, що післявоєнний рух за дослідження миру в західних академічних колах затримав систематичне емпіричне вивчення причин війни в міжнародних відносинах. Нарешті, багато авторів підкреслювали, що соціологія делегувала вивчення війни спеціалізованим підгалузям, таким як соціологія армії, або взагалі іншим дисциплінам, таким як міжнародні відносини [55 с. 48] чи історія [19, 20, 21 22].

Щоб виправити цю ситуацію, багато вчених запропонували заново відкрити для себе і спиратися на попередніх дослідників війни, яких ігнорували з цих дисциплінарних або політичних причин, таких як Клаузевіц та інші військові стратеги [66, 68], анархо-синдикаліст Прудон [70], який багато писав про війну, сучасник Вебера Еміль Ледерер [8], або різні автори-белліністи довоєнних часів [57]. Однак нарікання на відсутність соціологічної традиції вивчення війни стають дедалі більш невиправданими.

За останні кілька десятиліть соціологи почали приділяти більш систематичну увагу ролі війни у розвитку сучасних суспільств і не тільки. Хоча вона, безумовно, не є інтегрованою галуззю з чітко окресленими контурами дебатів, а також залишається маргінально впливовою порівняно з домінуючими напрямками досліджень, що з'явилися згодом у міжнародних відносинах чи порівняльній політиці, за останні роки сформувалася особлива соціологічна традиція.

Незважаючи на багато збігів і паралелей з основними роботами з політології, нова соціологія війни акцентує увагу на чотирьох темах, які менш помітно відображені в мейнстрімних політологічних дослідженнях.

По-перше, соціологічні дослідження війни часто звертаються до довгострокового історичного розвитку, а не до короткострокових процесів прийняття рішень або швидкозмінних конфігурацій альянсів, які призводять до війни. Як зазначено нижче, в політологічній літературі на цю тему здебільшого відмовляються від зосередження на світських тенденціях і широких закономірностях.

По-друге, окрема соціологічна література розглядає організаційні причини і наслідки воєн, включаючи розбудову адміністративного потенціалу держави або держави загального добробуту - теми, які рідше перебувають у фокусі політологічної літератури, яка більше заклопотана внутрішньою роботою формальних політичних інститутів (парламентів, урядів і т.п.).

По-третє, деякі соціологи війни зосереджуються на тому, як політична легітимність, націоналістичні ідеології або культурні фрейми впливають на війну і зазнають її впливу - темах, які викликають менший інтерес серед політологів,

здебільшого через складні концептуальні та вимірювальні питання, а також через прихильність цієї дисципліни до парадигми раціонального вибору. Нарешті, соціологи звертають увагу на роль політичної влади та конфігурацій влади - різноманітних відносин.

1.2 Вивчення війни у політології

У політології та серед політекономістів в економічній науці виникла велика дослідницька галузь, присвячена вивченню війни. Вона перевершує соціологічні дослідження війни не лише за кількістю, але й за аналітичною витонченістю та емпіричною точністю. Вивчаючи війну в політології, політологи також зібрали великі міжнародні масиви даних (70, 71, 72, 73, 74).

Міждержавна війна.

У літературі з міжнародних відносин довгохвильові теорії війни колись намагалися пояснити періодичну повторюваність світових воєн як наслідок глобальних економічних циклів, що розтягнулися на шість десятиліть [19], або столітніх злетів і падінь гегемоністських держав, які домінують на світовій політичній арені [57,58]. Хоча за останні два століття, очевидно, відбулося кілька таких глобальних воєн за участю головних світових центрів сили, більшість дослідників сьогодні визнають, що ці війни не мають чіткої періодичності (цю точку зору вперше висловив Сінгер [80 с. 355-56]. Іншими словами, не існує циклів однакової тривалості між глобальними війнами, і від пошуку таких закономірностей зараз значною мірою відмовилися, в тому числі й найвідоміші ранні прихильники цієї теорії [11]. Але все ще існує певний інтерес до питання про те, чи спалахує глобальна війна щоразу, коли нова держава досягає глобального домінування над своїм головним суперником [27], незалежно від того, чи відбувається піднесення і падіння гегемонів за певною закономірністю чи ні закономірності. Однак домінуючий напрямок у дослідженнях міжнародних відносин, присвячених війні [10], ніколи не базувався на теорії світових систем, а базувався на реалістичних припущеннях: базовому розумінні того, що сучасний

світ не управляється глобальною державою, а поділений на конкуруючі суверенні утворення. Ця анархічна структура робить війни між державами постійною рисою світової історії з моменту виникнення сучасної державної системи.

Спочатку дослідники міжнародних відносин були стурбовані питанням, чи є біполярна система, така як та, що існувала під час холодної війни, більш схильною до війни, ніж багатополярна [74]. Це колись гаряче обговорюване питання [70 с. 357], яке протистояло різним напрямкам реалізму, зараз здебільшого занедбане, можливо, тому, що в такому аналізі на рівні глобальної системи настільки мале, що не дає змоги дійти до чітких висновків [4].

Таким чином, сучасний фокус досліджень міжнародних відносин змістився з довгострокових, глобальних тенденцій на процеси прийняття рішень всередині держав або на природу пар держав, які роблять їх більш схильними до війни. Десятиліттями точилися дебати, щоб визначити, який саме розподіл військової сили між державними діадами і які особливості їхніх внутрішніх процесів прийняття рішень роблять міждержавну війну більш імовірною. Чи будуть держави, що максимізують безпеку, завжди нападати одна на одну, коли вони мають військову перевагу (наступальний реалізм Мірсхаймера 2001), чи лише тоді, коли наступальні військові доктрини і технології домінуватимуть над оборонними (теорія наступу-захисту Ван Евера 1999), як це було перед Першою світовою війною? Чи держави з довгою і тривалою історією брязкання шаблями і суперництва, як, наприклад, Індія і Пакистан, більш схильні воювати одна з одною на полі бою (теорія суперництва, розроблена Dietz & Goertz 2000) Які питання, через які держави конкурують, з більшою ймовірністю приведуть їх до війни (підхід "кроки до війни" Senese & Vasquez 2008), і які типи інформаційної асиметрії або проблеми зобов'язань роблять дороге продовження війни більш привабливим, ніж мирне вирішення (теорія проблем зобов'язань, заснована на раціональному виборі, Fearon 1995)? Чи можуть міжнародні норми та інститути (неоліберальний інституціоналізм Кеохейна 1984) або інтенсивна торгівля між країнами (Полачек 1980) нівелювати наслідки анархії і запобігти війні? Які внутрішні коаліції акторів можуть досягти успіху в підштовхуванні до експансіоністських війн, і як їм

вдається згуртувати населення на свою підтримку (диверсійна теорія війни; Snyder 1991)? І пов'язане з цим і найбільш обговорюване питання: Чому демократичні держави не воюють з іншими демократіями (теорія демократичного миру, запропонована Russett 1993) Кожен з цих основних теоретичних підходів у міжнародних відносинах спричинив тривалі емпіричні дебати, більшість з яких підсумовано в Levy & Thompson (2010).

Громадянські війни.

Подібний рух до більш точних, зосереджених на акторах аргументів на мікрорівні можна спостерігати і в літературі з порівняльної політики, присвяченій громадянській війні. Він отримав значний поштовх з появою двох міжкраїнних досліджень коваріантів громадянської війни з великою вибіркою - жанру досліджень, який швидко змінив дотеперішню порівняльну традицію з малою вибіркою (огляд кількісних досліджень в економіці та політології. Широко обговорювана модель повстанського руху Fearon & Laitin (2003) стверджує, що війнами керують не питання політичної легітимності, а військові можливості. Якщо урядові війська слабкі і дезорганізовані, а гірська місцевість дозволяє повстанцям ховатися і відступати, амбітні лідери зможуть організувати повстання під будь-якою назвою: національне визволення, зниження податків, релігійне відродження, ліквідація класового гноблення або просто самозбагачення. Аналогічно, Collier & Hoeffler (2004) стверджують, що громадянські війни відбуваються там, де повстання є найбільш можливими, а не там, де актори мотивовані політичними претензіями. Зокрема, вони стверджують, що награвані економічні ресурси полегшують організацію та утримання повстанської організації і, таким чином, пояснюють, де і коли спалахують громадянські війни. Аналогічно, Росс [62] вивчає, як природні ресурси впливають на різні типи насильницьких конфліктів. Коли повстанці можуть перешкоджати видобутку природних ресурсів, як у випадку з нафтою, газом і алмазами, ймовірність громадянської війни (і особливо сепаратистських громадянських війн) зростає; це особливо актуально з 1970-х років, коли нафтові ресурси все більше переходили під контроль національних урядів.

Ще одна група авторів пов'язує тип режиму з громадянськими війнами. Теорія демократичного громадянського миру стверджує, що демократії здатні вирішувати внутрішні суперечки шляхом голосування. Автократії можуть придушувати повстання, застосовуючи силу або погрожуючи масовим насильством. Тому громадянські війни мають бути менш імовірними як у демократичних, так і в автократичних суспільствах, а отже, найбільш імовірними в країнах, що знаходяться між ними, так званих анократіях [37].

Ще одна дискусія розгорнулася навколо того, які формальні інституційні механізми – пропорційне представництво, система альтернативних списків, президенціалізм чи парламентаризм, певні типи федералізму тощо - найбільш здатні запобігти громадянським війнам, і ця тема викликає значний інтерес у політиків та конституційних інженерів. Від початкового протистояння між "консоціаціоналістами", які рекомендували федералізм, пропорціоналізм і парламентаризм [57], з одного боку, і "доцентристами", які віддавали перевагу поєднанню федералізму, мажоритаризму і президенціалізму, з іншого (Roeder 2005), дебати розширилися і тепер включають низку більш конкретних інституційних моделей, пристосованих до конкретних етнополітичних демографічних і географічних умов.

Новітні дослідження громадянських війн більше не зосереджуються виключно на поясненні того, в яких країнах і в які роки найімовірніше спалахне конфлікт. Дискусії тепер включають питання про те, як довго тривають громадянські війни [15,22,26]; про поширення конфліктів між країнами [17,22]; про те, чи впливають на розгортання конфлікту конкретні конфігурації державних і повстанських сил [9], типи повстанців (Weinstein 2006) і зміни в структурі альянсів між збройними угрупованнями [12].

Окрім цього розширення дослідницького порядку денного, що включає різні результати, можна спостерігати потрійну тенденцію до дезагрегації: перша - з точки зору одиниць спостереження, що використовуються для вивчення виникнення громадянської війни; друга – з точки зору вивчення того, хто насправді гине під час громадянської війни; і третя - з точки зору мотивацій комбатантів, які

тепер вивчаються безпосередньо, а не виводяться з відносної важливості змінних на рівні країни. Якщо в попередніх кількісних дослідженнях за одиницю спостереження бралися роки в країні, то останнім часом вчені почали збирати більш детальні набори даних, включаючи детальні історії подій громадянської війни, які розкладають громадянську війну на різні бойові епізоди [5], або дослідження театрів воєнних дій на регіональному рівні, що дозволяє досліднику локалізувати бойові події в комірках сітки різного розміру [6, 11]. Це дослідження пропонує нове розуміння стратегічної і тактичної логіки бойових дій, дозволяючи нам зрозуміти, як рельєф місцевості, природні ресурси, розташування армійських гарнізонів тощо впливають на те, де відбуваються бойові дії.

Другий напрямок дезагрегації стосується власне логіки насильства під час громадянської війни - більш детальний погляд на те, хто кого вбиває і чому. Центральний фокус цього напряму досліджень - зрозуміти, чому і коли комбатанти обирають мішенню цивільне населення. Виникли три основні підходи. Згідно з Вайнштейном [26, 36], повстанські організації, які спочатку покладалися на фінансування від видобутку природних ресурсів або від зовнішніх урядів, залучають опортуністично мотивованих бійців і будуть менш ієрархічно інтегрованими. Тому такі організації мають у своїх лавах більше нелегальної зброї і з більшою ймовірністю будуть полювати на цивільне населення, грабуючи їхнє майно, вбиваючи тих, хто не може або не встигає бігти, і гвалтуючи жінок як обряд ініціації [13]. Згідно з Kalyvas [26], як повстанці, так і урядові війська шукають інформацію про місцевих жителів, які співпрацюють з їхніми опонентами, а потім вбивають їх, особливо після того, як вони щойно увійшли на територію. Ця динаміка цілеспрямованих вбивств підживлюється сільською ворожнечею між місцевими жителями, які доносять один на одного як на ймовірних колабораціоністів, особливо коли окупаційні сили міцно контролюють територію і ризик доносів є низьким. Коли територіальний контроль над територією ще не повністю встановлений, стверджує Калівас, цивільне населення, швидше за все, стане жертвою цілеспрямованих вбивств, оскільки вже досить висока пропозиція доносів задовольняє все ще досить високий попит на вбивство колабораціоністів.

Теорії громадянської війни, засновані на жадібності, стверджують – як і відомі неурядові організації, що працюють над запобіганням конфліктам в Африці, - що природні ресурси, такі як алмази та інші корисні копалини, є головною ставкою у збройних конфліктах між польовими командирами, урядовими військами та повстанськими організаціями. Відповідно, населення багатих на ресурси районів з більшою ймовірністю стане жертвою терору і залякування, які озброєні групи застосовують для встановлення або утримання контролю над цими територіями [9]. Ці та низка інших теорій зараз досліджуються з використанням даних регіонального або навіть місцевого рівня для більш детального відстеження віктимізації цивільного населення.

Третій нещодавній напрям досліджень пропонує більш дезагредований погляд на учасників конфлікту, використовуючи опитування або інтерв'ю з колишніми комбатантами або членами неформальних мереж підтримки [53] для визначення мотивів, способів вербування, досвіду насильства та постконфліктної поведінки. Ця сфера емпіричних досліджень швидко розширюється, і я відсилаю читача до найвідоміших досліджень у цій галузі, серед яких Gates (2002), Humphreys & Weinstein (2008), Verwimp (2005), Blattman (2009) та інші.

1.3 Методологічні підходи до вивчення соціально-політичної воєнної проблематики

Як згадувалося на початку, політична соціологія війни та насильницьких конфліктів з'явилася за останні кілька десятиліть, тому твердження про те, що соціологія мало що може запропонувати для нашого розуміння війни, звучить як відлуння з минулого. Наш огляд цієї літератури обмежується тими сферами, де соціологи можуть або вже зробили свій внесок у домінуючі політологічні дослідження, про які йшлося вище. Цей внесок полягає в тому, щоб повернути в поле зору питання політичної легітимності та культурного фреймінгу, конфігурації політичної влади та скарг, організаційного розвитку та довготривалих історичних тенденцій.

Першим послідовним аргументом, який зосередився безпосередньо на політичній легітимності, є огляд Луарда [46] того, як різні типи держав вели війну за останні 600 років. Він стверджує, що мотивації, цілі і процедури прийняття рішень кардинально відрізняються між династичними державами, суверенними територіальними державами, національними державами і комуністичними режимами, оскільки лідери діють в різних культурних рамках, які визначають честь і сором, перемогу і поразку, друга і ворога тощо. Отже, типи і частота міждержавних воєн залежать від того, яка з цих політичних культур формує поведінку держави на основі нових даних, зібраних по всьому світу з 1816 року. Вони показують, що війна найбільш ймовірна, коли і чому змінюються принципи політичної легітимності - теократія, імперія, абсолютизм і національна держава. Найважливіше те, що перехід від імперських до націоналістичних принципів легітимності - коли суверенітет переходить від імператора до національно визначеного народу - є однією з головних причин як міжнародних, так і внутрішньодержавних війн у сучасному світі.

Націоналізм делегітимізував імперські ієрархії та заохочував антиколоніальні рухи по всьому світу, що часто призводило до жорстоких війн за національне визволення. Після створення національних держав, а разом з ними і принципу політичної легітимності "подібний до подібного", етнополітичні нерівності стало ще легше зображати як нелегітимні. За цим часто слідували жорстокі громадянські війни за контроль над національною державою. Міждержавні війни за долю етнічних груп, що проживають по той бік кордону, так само мотивовані націоналізмом, також часто супроводжували процес формування національних держав. Серйозне ставлення до націоналізму як джерела війни та зосередження на природі державних утворень, що складають міжнародну систему, є значним відходом від стандартних підходів до міжнародних відносин. Вони розглядають націоналізм не як серйозного кандидата на пояснення війн [19], а радше як "силу другого порядку в міжнародній політиці" [33], оскільки він "значною мірою спричинений конкуренцією за безпеку між державами, яка змушує еліти мобілізувати громадськість на підтримку національних оборонних зусиль".

Як зазначає один з головних дослідників націоналізму в теорії міжнародних відносин [7 с. 32], це не пояснює, чому більшість націоналістичних рухів спрямовані проти існуючих держав - як у випадку антиімперських, сепаратистських націоналізмів, що змінили форму світу за останні два століття. Основна теорія міжнародних відносин довгий час не помічала, що трансформація на рівні одиниць - перехід від міжнародної системи, що складається з імперій і династичних королівств, до системи, що складається з національних держав, - сама по собі є важливою причиною війни.

Невелика кількість новітньої літератури про націоналізм і війну в політичній науці починає змінювати цю ситуацію. Міллер стверджує, що поєднання етнополітичної демографії та сили держави пояснює, коли і якого типу війни слід очікувати: У регіонах з сильними державами, де проживають політично мобілізовані меншини, які ідентифікують себе з іншою державою, більш вірогідною є міждержавна війна; у регіонах, де слабкі держави поєднуються з політично мобілізованими меншинами, найбільш поширеними є громадянські війни. Джей Лайалл (неопублікований рукопис) розглядає роль націоналізму у визначенні результатів міждержавних воєн. Він показує, використовуючи глобальні набори даних, які охоплюють тривалі періоди, що війни виграють солдати, які мають більшу мотивацію, оскільки вони більше ідентифікують себе зі своєю державою. Іншими словами, держави з націоналістично мобілізованим населенням перемагають менш націоналістичні. Хоча це класичний реалістичний аргумент, Лайалл додає важливий елемент, показуючи, що війська держави є більш націоналістичними, чим більш інклюзивною є етнополітична конфігурація влади - висновок, який доповнює аргумент Віммера і співавторів про те, що етнополітичне виключення сприяє громадянській війні.

Аналогічно, у статті, заснованій на соціологічних експериментах, проведених в Афганістані, Лайалл та ін. показали, що боротьба з повстанцями з боку іноземних військ делегітимізує їх, тоді як така ж боротьба з боку місцевих (пуштунських) сил не має такого впливу на свідомість місцевого населення - ще одна ілюстрація наслідків націоналізму.

У детальному дослідженні Східної Європи та західної частини Радянського Союзу Дарден вивчав моделі голосування, відокремлення та опору німецьким і радянським окупаційним військам під час Другої світової війни. Це контрастує з мікросоціологічною перспективою Коллінза. Він виходить з припущення, що люди не дуже добре вміють проявляти насильство і, як правило, воліють тікати, а не битися, є неефективними вбивцями перед обличчям небезпеки для власного життя тощо. Замість того, щоб керуватися націоналізмом чи іншими макрополітичними міркуваннями, солдати у великомасштабних війнах воюють тому, що не можуть втекти, і тому, що дбають про життя і добробут своїх товаришів по взводу. Іншими словами, саме мікроструктура дисципліни і братерства, яку можуть організувати армії - від грецьких фаланги до парадних строїв в епоху європейських масових армій - дозволяє солдатам долати людські антинасильницькі інстинкти і ефективно вести війну. На всі три впливали не стільки стратегічні можливості або коаліційна політика, скільки національні ідентичності, засвоєні в школах, які вперше розставили населення за алфавітом.

Нарешті, соціолог Файнштейн вивчив механізми, що лежать в основі феномену мітингів навколо прапора в Сполучених Штатах, який дозволяє президентам вести міжнародні війни за підтримки громадськості. Він поєднує історичний аналіз мітингових і немітингових зовнішньополітичних криз, аналіз опитувань і результати соціологічного експерименту. На противагу моделям маніпулювання елітою або раціонального вибору, Файнштейн показує, що феномен мітингів виникає тоді, коли націоналістичні фрейми викликають ідентифікацію з американською нацією, що, в свою чергу, призводить до таких емоцій, як гордість, надія і довіра до президента, збільшуючи підтримку його зовнішньої політики через політичні розбіжності. Майбутні дослідження в цій сфері мають бути більш чітко зосереджені на емпіричних питаннях про те, як і ким насправді сприймаються і переживаються легітимність і національна ідентичність. Щоб уникнути проблем ендогенності, можна було б проаналізувати глобальні лонгітюдні дослідження того, як основні політичні гравці, включаючи уряди, сприймаються різними верствами населення до початку конфлікту. Зрозуміло, що

поки що це важко зробити, незважаючи на значне поліпшення міжнародних можливостей проведення опитувань, зокрема, завдяки опитуванням "Глобального барометра", оскільки авторитарні уряди, як правило, протистоять постановці таких питань.

Іншою плідною методологічною стратегією є використання опитувань або природних експериментів для більш точного визначення умов, за яких індивіди сприймають політичних акторів як легітимних.

Другий напрям соціологічних досліджень зосереджується на принципах легітимності, закріплених в інституціях глобального рівня. Ідея державного суверенітету та непорушності кордонів є одним з таких інституціоналізованих принципів легітимності у післявоєнному світі, як давно стверджують соціологи традиції світового суспільства. Працюючи в рамках цієї традиції, Хіронака показує, що це має наслідки для того, як ведуться війни і, особливо, як довго вони тривають: Оскільки існуючі уряди на глобальному Півдні легітимізовані і отримують фінансову або навіть військову підтримку від міжнародної системи, їх не так легко повалити повстанським рухам. Однак вони залишаються занадто слабкими в інституційному та військовому плані, щоб здобути вирішальну перемогу в громадянських війнах. Як наслідок, тривалість громадянських воєн потроїлася з перших років після Другої світової війни. Це відповідає аргументам політологів Джексона і Баді, згідно з якими багато держав у світі, що розвивається, залишаються інституційно слабкими, оскільки вони можуть покладатися на міжнародне право як джерело легітимності і на глобальну інституційну підтримку. Таким чином, вони не консолідуються в меншу кількість утворень через війну та завоювання. Цей напрям міркувань міг би виграти від більш безпосереднього знайомства з іншими можливими предикторами тривалості громадянських воєн або сили держави.

Соціологи, які дотримуються цієї лінії міркувань, можуть також розглянути досвід Латинської Америки початку XIX століття, який, ймовірно, розгортався задовго до того, як модель національної держави була закріплена у світових культурних зразках і міжнародному праві.

Сміт представив більш прямий аргумент культурної соціології про те, як культурні фрейми формують, коли і чому уряди оголошують війну. Аналізуючи публічні дискурси навколо американської війни в Іраку (2003-2011), війни в Перській затоці (1990-1991) та Суецької кризи (1956), він розшифровує культурні наративи, які роблять війну правдоподібним способом дій: бінарні відмінності між добром і злом, сакральним і профанним, раціональним та ірраціональним, які разом створюють апокаліптичний наратив, що легітимізує широкомасштабні жертви людських життів.

Подібний підхід нещодавно був відроджений у дослідженнях міжнародних відносин, присвячених міждержавним війнам. Продовжуючи давню якісну традицію досліджень, Дафо та ін. стверджують, що захист національної честі, репутації та статусу є важливими мотивами для прийняття рішення про вступ у війну. Вони пропонують методологічні поради щодо того, як вивчати ці м'які аспекти прийняття рішень більш ретельно - подібно до роботи Dafoe & Caughey, яка, схоже, вказує на те, що президенти півдня США, які виростили в культурі честі, більш схильні до війни і ведуть її більш наполегливо, ніж президенти півночі. У той час як вищезгадана робота зосереджується на елітарному дискурсі та нормах, політолог Вуд розглядає рамки легітимності, які мотивували селян підтримувати партизанів у громадянській війні в Сальвадорі. Замість сподівань на майбутні вигоди від перемоги повстанців або безпосередніх побоювань щодо можливих репресій, як стверджують раціоналістичні теорії, цими селянами керувало моральне обурення тим, що вони вважали несправедливим режимом, і надіями на реалізацію свого бачення повноцінного громадянства в майбутньому.

Розглянемо соціологічні дослідження культурних наслідків війни.

У серії книг і статей Шоу (наприклад, 1991) стверджував, що тотальна мобілізація на Першу і Другу світові війни призвела до формування мілітаристської політичної культури, тобто погляду на історію, який розглядає війну як неминучу, а підготовку до майбутніх воєн - як практично необхідну і морально виправдану. Пишучи наприкінці холодної війни, Шоу діагностував процес демілітаризації в

усьому західному світі, що зменшує загальну заклопотаність населення та політичних еліт питаннями ведення війни та оборони.

На більш мікрорівні Вагнер-Пасіфічі (Wagner-Pacifici, 2005) вивчала культурні перформанси та ритуали завершення війни - зокрема, церемонії капітуляції, які завершували Тридцятилітню війну (1618-1648), Громадянську війну в США (1860-1865) та Другу світову війну (1939-1945). Вона аналізує, як капітуляція і домінування здійснюються і репрезентуються, і розглядає, як самі ритуали визначають лінії розлому майбутніх конфліктів, надаючи драматичну візуалізацію і перформативну евокацію поразки і ганьби, які майбутні політичні і військові лідери можуть відчувати себе покликаними виправити.

У спорідненому дослідженні Вагнер-Пасіфічі та Шварц (1991) аналізують суперечки навколо Меморіалу війни у В'єтнамі у Вашингтоні, округ Колумбія. Вони стверджують, що колективна пам'ять про програні війни іноді не породжує спільних почуттів героїзму та колективної боротьби, як стверджував історик культури Моссе (Mosse, 1991) щодо німецьких військових меморіалів, а радше висвітлює внутрішні розбіжності та суперечливі інтерпретації того, що програна війна може означати для національної історії.

На більш теоретичному рівні Малешевич (Malešević, 2010b, ch. 6) стверджує, що якщо націоналістичні ідеології ще глибоко не проникли в повсякденне сприйняття політичного світу серед пересічних громадян, війни не сприятимуть національній згуртованості, не створюватимуть героїчних спогадів і не формуватимуть символічної спільноти. Ця остання точка зору - що війна породжує націоналістичні настрої - була підтримана цілою низкою видатних соціологів, які розглядали війну як подію, що створює і відтворює спільноту (Smith 1981, Hutchinson 2007), або навіть як необхідну криваву жертву, без якої громадянська релігія націоналізму перестала б мати свій вплив на громадян (Marvin & Ingle 1999).

У схожому ключі Олік (Olick, 2007) та Гізен (Giesen, 2004) досліджують, як націоналістична пам'ять може навіть включати програні війни та воєнні злочини, як, наприклад, у Німеччині, з важливими наслідками для характеру політичних дебатів, політичної культури та ймовірності війни в майбутньому. На думку Гізена,

повоєнна політична культура Німеччини міцно тримається на "травмі злочинця". Поза специфікою німецького випадку, стверджує Гізен, пам'ять про моральний сором і визнання минулої несправедливості стали невід'ємною частиною постутопічної колективної ідентичності, що поширюється по всьому західному світу (Giesen 2004).

Важливим питанням, яке піднімають ці різні культурні соціології війни, є те, чи справді різні форми фреймінгу конфлікту (Сміт) або пам'яті про війну (Вагнер-Пасіфічі, Сміт, Хатчінсон, Марвін та Інгл, Олік, Гізен) впливають на поведінку політичних еліт - незалежно від еволюції структур політичних альянсів, військового потенціалу та інших аспектів, на яких зосереджується реалістична традиція. Наприклад, чи справді політична культура провини в Німеччині формує її зовнішньополітичні уподобання таким чином, що робить міждержавну війну менш імовірною, ніж у країнах з більш войовничим націоналізмом, таких як Сполучені Штати (Marvin & Ingle 1999), - це припущення, яке чекає на більш ретельну порівняльну та емпіричну перевірку. Не менш інтригуюче було б дослідити, продовжуючи роботу Сміта (Smith 2005), чи завжди наративи апокаліптичної зустрічі зі злом передують міжнародним війнам і чи використовують політичні лідери ці наративи інструментально, чи самі потрапляють у їхню пастку (про ідеологічні кореляти геноцидного насильства в сучасній Африці див. Straus 2012).

Друга точка зору, поширена в соціології, полягає в тому, що війна розглядається як результат справді політичної боротьби за державну владу. У політології, навпаки, громадянська війна часто аналізується як питання репресивного потенціалу держави, індивідуальних стимулів приєднатися до повстання, економічних стимулів, таких як цінні шоки, наявність природних ресурсів або товарів, які можна розграбувати, інституційних стимулів для радикалізації платформ політичних партій, проблем із зобов'язаннями в постконфліктних коаліціях з розподілу влади тощо.

Olzak (2006), продовжуючи свою попередню роботу, присвячену міським заворушенням у США, вивчила динаміку етнічної мобілізації та війни.

Використовуючи глобальну базу даних про події, а також інформацію про підгрупу етнічних груп з проекту "Меншини в небезпеці", вона стверджує, що поєднання ідеологічних чинників і співвідношення сил визначає, чи переростає етнічна мобілізація в насильницький конфлікт і війну.

Поширення глобальних ідей про права людини та рівні можливості на національну політичну арену призводить до політичної мобілізації меншин; якщо це поєднується з обмеженням формальних політичних прав представників меншин на національному рівні та бідністю на рівні груп, мобілізація цілком може перерости в насильницький конфлікт. Також зосередившись на етнічних конфліктах і війнах, Віммер і політологи Седерман і Мін (Wimmer et al. 2009) зібрали новий глобальний набір даних, який більш точно описує зміни в етнополітичних відносинах влади. Працюючи в рамках розробленої раніше теоретичної концепції влади і легітимності (Wimmer 2002), вони показують, що в умовах більш виключної конфігурації влади - тобто там, де великі верстви населення залишаються відірваними від мережі політичних альянсів, зосереджених на національному уряді, - етнічні війни стають більш імовірними. Це є важливою поправкою до домінуючих політекономічних підходів у політичній науці, які ігнорують невдоволення як фактор для розуміння громадянської війни. Аналіз цього набору даних на рівні груп, проведений тими ж авторами (Cederman et al. 2010), показав, що групи, які втратили владу, особливо схильні до повстання серед політично виключених груп (відповідно до якісних висновків Петерсена 2002), так само як і молодші партнери в коаліції з розподілу влади, які представляють більшу частку населення, ніж старші партнери - ще один спосіб порушення принципу легітимності "подібний до подібного", запровадженого націоналізмом (Віммер).

Подальші дослідження цього набору даних політологами призвели до додаткового вдосконалення погляду на війну через призму владної конфігурації. Політолог Росслер (2011), наприклад, показав, як африканські лідери в нестабільних коаліціях, які мають проблеми з виконанням зобов'язань, можуть випередити переворот і політично маргіналізувати своїх колишніх партнерів по

коаліції, створюючи таким чином ситуацію політичної нерівності, яка в подальшому може призвести до громадянської війни.

Політологи Wucherpfennig та співавтори (2012) показали, що громадянські війни, спричинені високим рівнем етнополітичної нерівності, тривають довше, ніж інші громадянські війни.

Література, про яку йшлося вище, була зосереджена безпосередньо на етнополітичних конфігураціях влади, але такий самий підхід може бути застосований до інших типів політичного розколу - наприклад, за класовою, регіональною, професійною чи партійною приналежністю - або навіть до повного, одночасного відображення всіх аспектів конфігурації влади. Для реалізації такого проекту знадобляться значні інвестиції у збір даних, але він цілком здійснений і принесе значну користь у вигляді перевірки аргументу про політичні образи поза межами етнічної політики.

Аргументи про конфігурацію влади також наводилися дослідниками міжнародних відносин (хоча і не під такою назвою). Уолт (1992) підкреслив можливий зв'язок між революційною зміною внутрішньої конфігурації влади і можливістю міждержавної війни (див. також Maoz 1989). Він пропонує класичний неореалістичний аргумент, згідно з яким "революції спричиняють війну, підвищуючи рівень загрози між революційною державою та її суперниками і заохочуючи обидві сторони розглядати застосування сили як ефективний спосіб усунення загрози" (72, с. 322-23).

Колган (Colgan, 2013) стверджував, що революції призводять до міжнародної війни, оскільки лідери, які з'являються в результаті революційних потрясінь, за своєю природою менш схильні до конфліктів і більш політично амбітні. Підкреслюючи ще один можливий зв'язок між зміною внутрішньої конфігурації влади та міжнародною війною, Менсфілд і Снайдер (Mansfield & Snyder, 2005) продемонстрували, що держави частіше воюють одна з одною на ранніх стадіях демократизації. На хиткій політичній арені як старі, так і нові еліти, які змагаються за контроль над державою, що демократизується, мобілізують маси, щоб отримати електоральну перевагу над своїми конкурентами. Потім еліти використовують

націоналістичний дух, викликаний цим процесом, щоб втягнути свої країни в міжнародну війну, сподіваючись, що це підвищить їхню легітимність в очах мас і таким чином допоможе їм залишитися при владі (емпіричну критику цієї відволікаючої теорії міждержавного конфлікту див. у Narang & Nelson 2009).

Декілька інших дослідників вивчали протилежну гіпотезу: що революційна трансформація внутрішньої конфігурації влади може бути наслідком міжнародної війни. Найвизначніші дослідження в порівняльно-історичній соціології можна розглядати під цим кутом зору для цілей цього огляду: зосередившись на французькій, російській та китайській революціях, Скопчол (1979) намагався протистояти домінуючим марксистським інтерпретаціям революції, звертаючись до праць Отто Гінце (1975). Вона стверджувала, що замість зростання революційної класової свідомості та народної мобілізації, програні міжнародні війни та нездатність старих режимів реагувати на кризи, що виникали внаслідок них, з огляду на обмеження, накладені монархічними або імперськими інституціями, зробили можливими ці масові революційні перетворення структури влади. Хоча тривала дискусія, розпочата дослідженням Скопчол, не може бути розглянута тут (див. Голдстоун та ін. 2014), кількісна робота політологів Буено де Мескіта та ін. (1992) показала, що, як і в попередніх дослідженнях, масові революційні перетворення в структурі влади стали можливими в значній мірі завдяки цьому. (1992) показала, цілком відповідно до початкового аргументу Скопчол, що програні війни (особливо з боку підбурювача) досить суттєво підвищують ризик насильницької зміни режиму, можливо, як для демократичних режимів, так і для автократичних (Bueno de Mesquita & Siverson 1995; теоретико-ігровий аналіз наслідків виграних воєн для стабільності режиму і розбудови держави див. у Sambanis et al. 2014).

Нарешті, інша група політологів досліджувала, чи може війна покращити перспективу переходу від автократії до демократії. Celestino & Gleditsch (2013) показують, що насильницькі повстання збільшують шанси переходу від одного автократичного режиму до іншого, тоді як мирна мобілізація збільшує ймовірність демократичного переходу. Відповідно до цього загального висновку, детальний

аналіз африканських прикладів показує, що насильницька війна за незалежність, заснована на сільському партизанському русі, асоціюється з постколоніальною автократією, тоді як мирні міські рухи за незалежність ведуть до більш стабільних демократій.

Посилаючись на міждержавні, а не громадянські війни та на більш ранні етапи політичного розвитку Європи, Даунінг (Downing, 1992) доходить схожого висновку про негативні наслідки війни: часті війни між могутніми і конфліктними сусідніми державами затримують демократичні перетворення. Конституційний устрій пізньосередньовічної Західної Європи по-різному поєднувався з наслідками військової революції шістнадцятого і сімнадцятого століть, під час якої з'явилися великі, надзвичайно дорогі, постійні армії. Там, де війни були рідшими і могли фінансуватися за рахунок зовнішніх надходжень або з існуючої скарбниці, середньовічні конституції не були скасовані з метою більш ефективного оподаткування військових витрат, і за цим послідувала рання і тривала демократизація.

Систематичний статистичний аналіз зв'язку між зовнішньою війною і перспективами демократизації між 1827 і 1997 роками, проведений Mansfield & Snyder (2010), однак, не виявив, що війна систематично перешкоджає демократизації. Аналогічно, Wantchekon & Garcia-Ponce (2013) та Vermeo (2010) виявили, що демократії, які виникли в результаті насильницьких конфліктів після Другої світової війни, проіснували довше, ніж ті, що народилися мирним шляхом. Очевидно, що потрібні подальші дослідження, щоб узгодити суперечливі висновки про те, як війна і демократизація пов'язані між собою.

Шоу (2003) вказує на ще один, ще більш драматичний негативний наслідок війни, стверджуючи, що більшість геноцидів відбуваються під час війни, і тому аналітичне відокремлення в окрему галузь досліджень геноциду не є виправданим. Згідно з його аналізом, геноцид є формою виродженої війни, яка спрямована проти конкретних груп цивільного населення з наміром їх знищити. В інших, менш екстремальних формах виродженої війни, комбатанти прагнуть зламати волю ворожого цивільного населення, застосовуючи проти нього масове насильство. У

цьому контексті цікаво відзначити, що демократії більш схильні до масових жертв серед цивільного населення під час міждержавних війн, як показав Даунс (Downes, 2007). Більш систематичні дослідження виникнення геноциду підтверджують інтуїцію Шоу: Геноциди майже завжди відбуваються в розпал війни (Harff 2003), яка, таким чином, є, можливо, необхідною, але не достатньою умовою для їх виникнення. Відповідно, війна не фігурує як вирішальний фактор ані в кількісних (Harff 2003), ані в якісних (Mann 2005) емпіричних дослідженнях геноциду (огляд останніх досліджень геноциду див. в Owens et al. 2013).

Найбільш широко визнаним внеском соціології, без сумніву, є порівняльно-історичний аналіз взаємозв'язку між розвитком держави і війною. Продовжуючи аргументи Гінце (1975), висловлені століттям раніше, Чарльз Тіллі у серії відомих книг (Tilly 1975, 1990, 2003) доводить, що протягом всієї західної історії здатність держави стягувати податки та адміністративно проникати на свою територію залежала від її здатності вести та вигравати війни з іншими державами, і, в свою чергу, посилювалася завдяки цій здатності. Коротше кажучи, чим глибше держава проникала у внутрішні райони, чим більш адміністративно спроможною вона була, чим більше вона могла збирати податків для фінансування постійної армії, чим більш схильною до ведення війни та успішною у ній була така держава, тим більшу територію вона контролювала і тим повніше вона її контролювала, що призводило до подальшого збільшення податкового потенціалу, який, у свою чергу, живив наступний виток розв'язування війн.

У пізніших роботах Тіллі дотримувався дедалі критичнішого, антидержавницького погляду, порівнюючи держави з рекетирами, "оскільки самі уряди зазвичай симулюють, стимулюють або навіть фабрикують загрози зовнішньої війни і оскільки репресивні соціологи підтвердили основні лінії цієї історії розвитку, хоча Манн (1986-2013, т. 2) додав до аналізу народну мобілізацію оподаткованого населення, стверджуючи, що громадяни почали вимагати участі в обмін на пряме правління і зростання податкового тягара, що призвело до більш політично інклюзивних режимів, які поступово демократизуються.

Ряд тематичних досліджень, таких як дослідження історика Спарроу (2011) про різке збільшення розміру і влади американського федерального уряду під час і після Другої світової війни, підтвердили войовничу теорію формування держави Тіллі навіть для більш пізніх періодів.

Гідденс (1995), гросмейстер британської соціальної теорії, представив схожий звіт про той самий процес. Він спрямовує причинно-наслідкову стрілку переважно в одному напрямку: від утворення держави до міжнародної війни, стверджуючи, що політична модернізація, посилення контролю і нагляду за внутрішнім населенням та його поступова інтеграція через права громадянства і демократію створили внутрішньо однорідні і значною мірою умиротворені соціальні простори, обмежені владним контейнером держави. Це внутрішнє умиротворення і гомогенізація, однак, уможливили ведення тотальної війни між такими національними державами, додавши таким чином елемент ендемічного конфлікту в сучасне суспільство. Відповідно до новітніх конструктивістських досліджень міжнародних відносин, анархічний і схильний до війни характер державної системи, таким чином, є похідним від природи її складових одиниць, а не від характеристик на рівні системи.

Нещодавні дослідження поширили аргументацію Тіллієна на громадянські війни. На думку політолога Слейтера, насильницькі народні повстання в Південно-Східній Азії відігравали функціонально еквівалентну роль війні між територіальними державами в ранньомодерній Європі, якщо вони сприяли згуртованості еліти і, таким чином, політичній спроможності розвивати адміністративну та військово-видобувну діяльність урядів, які часто становлять найбільшу поточну загрозу для життєдіяльності власних громадян" (65, с. 171). Він також детально зупинився на тому, як примусове державотворення змінювалося залежно від того, як воно взаємодіяло з розвитком комерції та капіталізму (Tilly 1990). Спостерігаючи за тим, як були побудовані ефективні держави після вирішальних перемог у громадянських війнах у Руанді, Уганді та інших країнах Африки, деякі науковці, орієнтовані на політику, виступили проти домінуючої доктрини встановлення миру шляхом переговорів на користь того, щоб "дозволити

одній стороні перемогти" і таким чином розбудувати довгостроковий державний потенціал.

Аналогічно, деякі вчені звертають увагу на структуру міжнародної системи, яка надавала юридичне визнання і, таким чином, захист від завоювання навіть слабким державам, які ніколи б не вижили в умовах міждержавної конкуренції в ранньомодерній Європі. Результатом, особливо в регіонах з пізнім переходом до незалежності, таких як Африка (Jackson 1990), є система слабких держав, схильних до громадянських війн (Holsti 1996), які важко рішуче припинити (Hironaka 2005).

Чентено (Centeno 2003) стверджує, що відносно мирний перехід до незалежної державності та низька частота й інтенсивність постколоніальних міждержавних воєн зробили латиноамериканські держави слабшими, ніж їхні більш войовничі європейські колеги. Таким чином, вони мали меншу податкову спроможність і хитку монополію на насильство, а їхнє населення менше ідентифікувало себе з ними і вважало їх менш легітимними, що робило їх більш схильними до громадянських воєн.

Тим часом, деякі критичні дослідження модифікували базову історію Тіллієна про європейські випадки. Вони показали, що війна - не єдиний шлях до сучасної держави на старому континенті. Державна централізація у Франції передувала зростанню частоти воєн і була досягнута шляхом політичних угод і створення коаліцій (Spruyt 1996, ch. 5); війни стимулювали політичну централізацію лише тоді, коли вони почастішали після того, як бюрократичні посади перестали продавати, а почали заповнювати професіоналами з університетською освітою (Ertman 1997); збільшення податків також могло відбутися в децентралізованих державах, таких як Нідерланди; релігійний аскетизм був такою ж рушійною силою для державотворців Пруссії та Нідерландів, як і прагнення збільшити податки, щоб фінансувати більші армії (Gorski 2003); і так далі (див. Vu 2009, який також підсумовує основні роботи за межами Європи). Інші політичні соціологи критикували майже виняткову увагу до регулярних армій у роботі Тіллі і досліджували, як нерегулярні збройні сили, від партизанів до поліції

і польових командирів, підривали, імітували або посилювали процеси державотворення (Davis & Perreira 2003).

Дискусія про зв'язок між війною і державотворенням була б значно кращою, якби вона вийшла за рамки розгляду європейських, латиноамериканських і кількох східноазійських прикладів. Однак континентальний або навіть глобальний аналіз, заснований на кількісних даних за тривалі проміжки часу, наразі неможливий, оскільки не існує надійного показника спроможності держави (див. дискусію в Hendrix 2010). Потрібні значні зусилля, щоб подолати цю проблему і отримати більш точне розуміння того, чи передують міждержавні війни зростанню державної спроможності, чи впливають з нього, чи є це наслідком; чи обмежується ця закономірність певними періодами і регіонами; які існують інші історичні шляхи до адміністративно централізованих держав; чи справді слабка адміністративна спроможність є запорукою громадянської війни; і так далі. Інша можливість полягає в тому, щоб розглядати часту зміну кордонів держав з відносно стабільним населенням як природний експеримент для вивчення того, як спроможність держави пов'язана з імовірністю війни, в тому числі з імовірністю громадянської війни на цих конкретних територіях (приклад того, як аналітично використовувати зміну державних кордонів, див. у Darden 2013).

Історичні соціологи також вивчали інші аспекти організаційного розвитку, найголовніший з яких - становлення держави загального добробуту та прав громадянства. Однак, на відміну від досліджень бюрократизації та державотворення, війна зараз розглядається майже виключно як причина, а не наслідок інституційного розвитку. Багато авторів вивчали, як турбота про ветеранів війни заклала інституційний фундамент для розвитку сучасних держав загального добробуту. Мабуть, найвідомішим дослідженням в англomовному світі є робота Скочпол (Skocpol, 1992). Її переважно історичний наратив розповідає про те, як турбота про ветеранів Громадянської війни у США та їхні сім'ї стала важливою інституційною інновацією, яка, однак, ускладнила створення загальної пенсійної системи або системи страхування робітників пізніше, незважаючи на серйозні і тривалі зусилля в Прогресивну епоху. Таким чином, війні витоки американської

держави загального добробуту пояснюють її клаптиковий характер, що контрастує з європейськими аналогами.

Подібні історії про те, як війна перетворилася на добробут, розповідають про післявоєнну Японію (Kasza 2002), Канаду (Cowen 2008), різні європейські країни, які трансформували свої воєнні економіки в економіки добробуту після Другої світової війни (Klausen 1998), Кенію після Другої світової війни (Lewis 2000), Східну та Західну Європу під час Холодної війни (Obinger & Schmitt 2011), тощо. Пов'язана з цим тема стосується того, як масова участь у війнах XIX і XX століть вплинула на права громадянства.

Андрескі (1968) стверджував, що зростання збройних сил і відповідно високий "коефіцієнт військової участі" призведе до недемократичних, ієрархічно структурованих і високоцентралізованих держав.

Більшість авторів, однак, вважають, що загальна військова повинність підготувала ґрунт для повноцінних прав громадянства і демократії.

Історик Марвік (Marwick, 1988), наприклад, стверджував, що тотальна війна збільшила участь, в тому числі через голосування, раніше маргіналізованих груп людей, які робили свій внесок у військові зусилля.

Аналогічно, Манн (1987) визначив європейський "період громадянських війн", що тривав від наполеонівських війн до Другої світової війни, під час якого він спостерігав "діалектику розвитку громадянської та військової участі", тобто поглиблення демократії в результаті масової мобілізації на війну через загальну військову повинність. Це також є основною тезою аналізу Кестнбаума (наприклад, 2002; див. також Лахманн 2013), який показав, як мобілізація населення на зовнішні війни призвела в чотирьох західних країнах, які він досліджував, до загальної військової повинності, що, в свою чергу, забезпечило основу для розвитку інтересу населення до війни та ідентифікації з її причинами, підготувавши таким чином ґрунт для масової політичної участі та громадянської свідомості.

Маркофф (Markoff, 1996) стверджує, що світові війни призвели до розширення виборчих прав жінок і безземельних чоловіків як винагороди за відмову від страйків і заміщення чоловіків у воєнній промисловості (більш

детальний аналіз умов, за яких праця може зберегти здобутки воєнного часу, див. у Kier 2010). У подібному ключі Хьюз (Hughes 2009) за допомогою кількісного аналізу показав, що особливо тривалі громадянські війни в країнах, що розвиваються, часто призводили до політичних відкриттів, які виявлялися корисними для представництва жінок у парламенті (але див. більш песимістичну оцінку істориків, наведену в Hartmann 1982; див. також зворотний аргумент - що схильні до війни режими, як правило, мають менше жіночого політичного представництва та участі в робочій силі - у Carpioli 2000).

Подібним чином, але з акцентом на участь громадян у добровільних організаціях, а не на правах громадянства чи політичному представництві, Kage (2010) виявляє, що когорти, які пережили Другу світову війну, більш схильні вступати до таких організацій, особливо в суспільствах, які були повністю мобілізовані на воєнні дії.

Нарешті, Blattman (2009) показав, що хлопчики, викрадені Армією опору Бога в Північній Уганді, щоб служити дітьми-солдатами, пізніше частіше голосували і брали активну участь у справах громади, в основному через психологічне зростання, яке відбулося після пережитого травматичного насильства.

Як і в інших сферах досліджень, потрібно зробити набагато більше для того, щоб розібратися в різних причинно-наслідкових процесах, позитивних і негативних зворотних зв'язках (або ендогенності). Дослідження війни, добробуту і громадянства могли б більш систематично враховувати інші фактори, які обговорювалися в історично орієнтованій літературі з питань добробуту (Ritter 1986), а також в літературі з питань демократизації.

Чи справді війна змінює ситуацію, якщо розширити картину, включивши ці інші фактори? Більше, ніж в інших сферах досліджень, проблеми вибірки залежних змінних зберігаються, оскільки більшість досліджень розглядають, як тотальна війна призвела до розширення ефективного громадянства та розвитку добробуту для солдатів і громадян. Однак досі не було виявлено жодних подібних ефектів, наприклад, від того, що називають тенденцією Третьої світової війни, яка має місце

в Демократичній Республіці Конго та сусідніх з нею державах. І навпаки, перша у світі система соціального забезпечення виникла в Німеччині часів Бісмарка з різних причин, жодна з яких не була безпосередньо пов'язана з війною. Тому було б корисно розширити аналітичний горизонт за межі ОЕСР і точніше визначити умови, в яких працюють ці механізми.

Останньою характеристикою політичної соціології війни є те, що вона передбачає довгострокову історичну перспективу, від якої з причин, викладених у попередніх розділах, значною мірою відмовилися в міжнародних відносинах і порівняльній політиці. Значна частина літератури, про яку йшлося вище, передбачає таку довгострокову перспективу. Сюди входить більшість досліджень про державотворення і війну, натхненних Тіллі; нещодавні роботи про перехід від імперських до націоналістичних принципів політичної легітимності як головної причини війни; а також дослідження про розвиток держави загального добробуту і війну, а також про зв'язок між нею і демократією. В усіх цих напрямках досліджень вважається, що причинно-наслідкові зв'язки діють через довгострокові процеси, які часто охоплюють століття, а то й десятиліття, і ніколи не обмежуються лише миттєвим контекстом прийняття індивідуальних рішень.

Таким чином, з'являються довгострокові закономірності, невидимі, якщо аналітичний горизонт або горизонт даних обмежується лише кількома роками, як у більш дезагрегованих дослідницьких програмах, які зараз використовуються в порівняльній політиці.

Іншою характеристикою значної частини літератури з політичної соціології про війну є її толерантність до складності та непередбачуваності. Це, мабуть, визначальна риса монументальної чотиритомної праці Манна (1986-2013) "Джерела соціальної влади". Це книги не про війну як таку, а про всю історію людства за останні тисячоліття, включно з війнами, які її формували. Для цілей цього огляду найбільш прикметним є те, що Манн не ставить за мету чітко визначити, коли і який тип війни є найбільш вірогідним, хоча його теорія надає військовим аспектам суспільства незвичного значення, розглядаючи їх як одну незалежну систему влади поза економікою, політикою і культурою.

Манн не формулює теорію війни, оскільки розглядає історію як значною мірою випадковий процес: Ідеологічні, політичні, військові та економічні процеси не синхронізовані один з одним; скоріше, кожна система виробляє свої власні моделі, підкоряється своїй власній логіці і слідує своєму власному ритму або темпоральності, якщо використовувати термін Сьюелла (1996). Однак ці чотири системи впливають одна на одну у вирішальний спосіб. Поєднайте це з послідовними діями потужних, але не до кінця раціональних лідерів, а також з конкатенацією незалежних ланцюжків подій, які каскадують у драматичні прискорення історії, і ви отримаєте кризи, які перервали регулярні, довгострокові тенденції розвитку, що випливають з нормального функціонування кожної системи, такі як Перша світова війна, Велика депресія, Друга світова війна і так далі. Відповідно, щоб зрозуміти, як і де виникли війни та якими були їхні наслідки, Манн бере до уваги інші, невійськові сили і чинники, які також вплинули на ланцюги подій і суспільний розвиток, такі як становлення капіталізму, поява демократії та технологічні революції.

Написання історії людства та його найбільших воєн перетворюється на єдиний, інтегрований і складно сплетений наративний гобелен. Продовжуючи підхід Манна, можна стверджувати, що закономірності того, як економічні, політичні, ідеологічні чи військові механізми впливають на ймовірність та наслідки війни, дійсно можна розгледіти. Але конкретні історичні події, такі як ті, що призвели до конкретної війни, можна лише наративно реконструювати як результат спільного впливу кількох таких причинних механізмів. Такий погляд на історію - як на випадкову комбінацію причинно-наслідкових процесів (див. також Tilly 1995), що призводять до війни і від неї - є бажаним доповненням до пошуку регулярно повторюваних причинних механізмів, який сьогодні займає значну частину політичної соціології та політології.

Висновки до першого розділу

Як видно з вищесказаного, соціологи приділяють велику увагу культурі/ідеології/легітимності, політичній нерівності, організаційному розвитку

та довгостроковій перспективі; вони також більше вивчають наслідки війни, ніж її причини. Відповідно до політології, здається, все навпаки, можна стверджувати, що він здоровий розподіл праці між сусідніми суспільствознавчими дисциплінами. Однак виникає питання, чи не завадить такий розподіл праці в довгостроковій перспективі адекватному розумінню війни, він перешкоджає точному визначенню ендогенних, позитивних і негативних зворотних зв'язків між явищами, які спричиняють війну, і явищами, викликаними війною. Тому багато чого можна сказати про комплексний підхід, який намагається емпірично застосувати, аналітично ідентифікувати і теоретично синтезувати різні процеси, які ведуть від війни і до війни. Крім того, ідентифікація окремих механізмів через контроль порівняння у світі, статистичну роботу або природні експерименти за останні кілька десятиліть призвела до появи дедалі більшого переліку механізмів, які можуть бути задіяні (дослідницька програма "x має значення, y має значення, і z теж"), як показав цей огляд. Сортування цих механізмів за їхньою ефективністю, визначення умов, за які вони діють, і виявлення механізмів, що компенсують, які роблять основні механізми неефективними або змінюють їх дослідження, залишається головним викликом для майбутніх досліджень. Коли соціальні науки більше не ігнорують війни, які сформували сучасні суспільства, а теоретично інтегровано досліджують їх у різних таких глибоких аспектах, більш систематичний і різнобічний підхід, можливо, вже в межах досяжності.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Соціально-психологічні наслідки впливу війни на учасників освітнього процесу

Серед довготривалих негативних наслідків впливу війни на освітній процес ЮНЕСКО, передусім, виокремлює:

– вимушений відтік «мізків» та втрата академічного досвіду через від'їзд освітян, науковців та управлінців; – труднощі з набором вчителів через незахищеність та міграцію;

– деградація інституцій післядипломної педагогічної освіти та самого процесу підготовки вчителів;

– порушення циклів освіти, що сприяє формуванню покоління неосвічених і розчарованих молодих людей з обмеженим доступом до можливостей працевлаштування;

– погіршення стану соціально-економічних інвестицій через розмивання вартості поточних інвестицій та призупинення нових інвестицій в освітню галузь;

– придушення свободи слова вчителів шляхом загроз профспілковим працівникам, що так само може негативно вплинути на якість освіти;

– зниження якості та актуальності вищої освіти та проведення досліджень, розроблення винаходів, продукування інновацій внаслідок зменшення академічної свободи;

– ідеологічні, культурні та соціальні наслідки заборони та обмеження освіти, особливо для дівчат і маргіналізованих груп населення, що створює соціальну, політичну та економічну ізоляцію та незахищеність; – проблема формування нових когорт освічених громадян, майбутніх науковців та людських ресурсів для розвитку. [8]

Психологічні фактори. Сучасні дослідження показують, що після війни та стихійних лих у людей будь-якого віку спостерігаються стресові реакції внаслідок травматичних подій. Традиційно виділяють три (іноді чотири) групи реакцій:

Інрузивні спогади: інрузії являють собою небажані спогади або кошмари, які відтворюють подію, що провокує. Інрузії можуть набувати форми "флешбеків", які можуть бути викликані видами, звуками, запахами або іншими подразниками. Наприклад, гучний шум може викликати пам'ять про напад, що може змусити людину в паніці кинутися на землю. [12]

Уникнення: особи можуть уникати нагадувань про травми, таких як певні частини міста або раніше улюблені заняття.

Фізіологічна збудливість: особи можуть демонструвати надмірне збудження, дратівливість і реактивність, або ж можуть здаватися мовчазними і відстороненими.

Негативні зміни в мисленні та настрої: когнітивні зміни та зміни настрою включають відсутність інтересу та відчуженість, спотворені способи мислення, ангедонію, недоречне самозвинувачення та депресію.

Далі ми більш детально розглянемо психологічні розлади у дітей, з якими вчителі можуть зіткнутись, а також способи діагностики розладів, доступних вчителям.

Під час оцінювання стану дитини педагогу треба залучити сім'ю і закласти основу допомоги, зосередившись на п'яти ключових питаннях, які наведені в наступному списку та запам'ятовуються у вигляді скорочення СВРСО. Можна багато чого сказати про те, як проводити всебічну оцінку під час першого відвідування, якщо тільки це не призведе до настільки насиченого інтерв'ю, що сім'я більше вже не прийде. Доти, доки ви можете залучати сім'ю, не страшно, якщо після першого відвідування діагностичну оцінку не завершено, *за умови*, що ви усвідомлюєте наявні прогалини та заповните їх під час наступних зустрічей.

Насправді всі оцінки слід вважати попередніми, необхідними для побудови робочих гіпотез, які підлягають перегляду й уточненню впродовж усього часу, доки ви контактуєте з цією родиною. Якщо помилково приступати до допомоги без відповідної оцінки, то помилково також забувати про те, що ваша оцінка в процесі взаємодії може потребувати перегляду. Якщо корекція не діє, візьміть до уваги необхідність переоцінки.

- Симптоми (Якого роду ця проблема?)
- Вплив (Скільки страждань і порушень вона спричиняє?)
- Ризик (Які чинники породили проблему і підтримують її?)
- Сильні сторони (Які активи є для роботи?)
- Пояснювальна модель (Які думки й очікування приносить із собою сім'я?)

Дитячі психіатри та їхні колеги можуть залучатися до оцінок різного роду, але ці п'ять ключових запитань будуть важливими практично у всіх випадках, незважаючи на відмінності в значенні та підході. [22]

Більшість синдромів (у дитячій психіатрії) відхилення психічного здоров'я від норми складається з комбінацій симптомів (і ознак) у чотирьох основних сферах: емоції, поведінка, розвиток і взаємодія. Як у будь-якого практичного правила, бувають і винятки; найпомітніші - шизофренія і нервова анорексія. Чотири області симптомів, це:

- 1) емоційні симптоми;
- 2) проблеми з поведінкою;
- 3) затримки розвитку;
- 4) труднощі взаємодії.

Емоційні симптоми, що нас цікавлять, добре знайомі більшості тих, хто вивчає психічне здоров'я. Тут, як і в дорослих, личить запитати про тривоги і страхи (а також про будь-яке уникнення внаслідок цього). Запитайте також про страждання і, якщо це стосується справи, про супутні ознаки депресії, включно з відчуттям неповноцінності та безнадійності, самоушкодженням, агедонією, поганим апетитом, порушенням сну і стомлюваністю.

Класичні симптоми obsесивно-компульсивного розладу можуть бути у молодших дітей, навіть у дошкільнят. Є одна відмінність від дорослої психіатрії - треба набагато ретельніше запитувати про "соматичні" еквіваленти емоційних симптомів, наприклад, болі в животі в понеділок уранці можуть бути набагато помітнішими, ніж тривога, що лежить у їхній основі.

Повідомлення батьків - головне джерело інформації про емоційні симптоми маленьких дітей, у старших дітей і підлітків дедалі більшого значення набувають

їхні власні повідомлення. Нічого дивного, що повідомлення батьків і дітей про емоційні симптоми часто не узгоджуються. Зустрічаючись із суперечливими повідомленнями, часто важко вирішити, кому вірити. Можливо, що батьки переконливо й детально описали низку випадків, коли страх собак у дитини призводив до паніки або припинення прогулянки, тоді як власна заява дитини про те, що вона ніколи нічого не боїться, видається сумішшю бравади й бажання якнайшвидше закінчити інтерв'ю. В альтернативному випадку власний звіт дівчинки-підлітка може чітко показати, що вона відчуває виражену тривогу, яка заважає їй зосереджуватися і засинати, хоча її батьки нічого про це не знають, тому що вона не довіряє їм і багато часу проводить у своїй кімнаті. В інших випадках важче дізнатися, кому вірити, і, можливо, розумніше визнати, що існує не одна правда, а безліч точок зору.

Проблеми з поведінкою - набагато менш знайома сфера для більшості тих, хто вивчає психічне здоров'я, оскільки дорослі зі схожими симптомами частіше з'являються в судах, а не в консультанта-психолога. Опитування потрібно зосередити на трьох головних сферах поведінки: зухвала поведінка, часто супроводжувана дратівливістю і спалахами гніву; агресія і деструктивність, а також антисоціальна поведінка, така як крадіжки, підпали і зловживання речовинами. Основними джерелами інформації про проблеми з поведінкою зазвичай бувають повідомлення батьків і колег-вчителів, проте діти та підлітки іноді скажуть вам про проступки, не відомі їхнім батькам і іншим педагогам. Запитувати дітей про їхню зухвалу поведінку не має великого сенсу, тому що дітям (як і дорослим) важко визнати, що вони бувають нерозумні, руйнівні та дратівливі, навіть якщо вони з легкістю впізнають ці якості в інших.

Оцінка затримки розвитку може бути особливо важкою для тих, хто вперше прийшов у цю сферу і не має підготовки в галузі здоров'я дітей або своїх власних дітей. Розвиток ускладнює оцінку, яка в дорослих була б досить простою. Розглянемо для прикладу фізичний розвиток. Зріст дорослого один метр дуже малий, водночас зріст дитини один метр може бути малим, середнім або великим; це безумовно залежить від віку дитини, і якщо у вас під рукою немає діаграм

зросту, вам буде дуже важко виявити надзвичайно високих або низьких для свого віку дітей. У сфері психології подібні проблеми ще більш виражені. Що ви робитимете, якщо увага в різних віках утримується протягом п'яти хвилин? Чи не пропускаєте ви дітей з недостатньо або надмірно розвиненим мовленням для свого віку? Як довго має п'ятирічна дитина сидіти спокійно, не соваючись? За відсутності хороших опублікованих норм вам найчастіше доведеться покладатися на досвідчених колег, доти, доки ви самі не "наб'єте око". Пам'ятайте також, що досвідчені батьки і вчителі рідко бувають стурбовані без достатніх підстав. Сфери розвитку, особливо важливі для дитячої психіатрії, - це регуляція уваги й активності, мовлення та мова, гра, моторні навички, контроль над сечовим міхуром і кишківником, а також досягнення в навчанні, особливо в читанні, письмі та математиці. Під час визначення поточного рівня функціонування ви можете користуватися і даними безпосередніх спостережень за дитиною, і повідомленнями батьків та вчителів. Запитуючи батьків про основні етапи розвитку, ви можете дізнатися про його перебіг у минулому.

Оцінити труднощі дітей у соціальних стосунках - також важке завдання, почасти тому, що взаємовідносини в дітей змінюються в міру розвитку. Крім того, якщо дитина не ладнає з іншими людьми, то не завжди ясно, що це відображає проблеми дитини, а не інших людей. Наприклад, якщо дитина з церебральним паралічем не може заводити друзів і утримувати їх, якою мірою це може відображати брак у неї соціальних навичок, а якою - упередження інших дітей? У деяких дітей є труднощі у стосунках майже з усіма соціальними партнерами: і з дітьми, і з дорослими, і з незнайомими, і з друзями. В інших дітей проблеми обмежені специфічним типом соціальних стосунків, наприклад прив'язаністю або дружніми стосунками. Проблеми можуть навіть обмежуватися одним важливим соціальним партнером. Так, більшість дітей особливо прив'язані до відносно невеликої кількості головних для них людей, і якість прив'язаності дитини (надійна, така, що чинить опір, відчужена або дезорганізована) може різнитися залежно від того, із ким із цих ключових людей дитина встановлює стосунки. Наприклад,

прив'язаність до основного вихователя може бути ненадійною, а до решти - надійною. Схожа специфіка може спостерігатися і у взаєминах братів і сестер.

Лише в малої частини пацієнтів симптоми обмежені лише однією областю, проте такі діти існують. Так, у дітей із *генералізованим тривожним розладом* можуть бути суто емоційні симптоми, у дітей із *соціалізованим розладом поведінки* - суто поведінкові проблеми, а в дітей із *розгальмованим розладом прив'язаності* - труднощі тільки у взаєминах. І хоча у багатьох дітей бувають чисті затримки розвитку, як-от первинний енурез, рецептивний розлад мовлення або специфічний розлад читання, дитячий психіатр зазвичай бачить у них й інші симптоми. А в деяких гіперактивних дітей, яких приймає дитячий психіатр, безумовно, є досить чисті затримки розвитку регуляції уваги й активності. У більшості пацієнтів дитячих психіатрів симптоми є у двох і більше областях.

Наприклад, у дітей із розладом поведінки зазвичай бувають також емоційні симптоми, проблеми з однолітками і затримки розвитку, такі як специфічний розлад читання або гіперактивність.

Майже у всіх дітей бувають страхи, занепокоєння, періоди смутку і час, коли вони поводяться погано, крутяться і не можуть зосередитися. Коли такого роду симптоми свідчать про розлад, а не про варіант норми? Як правило, вам слід діагностувати розлад тільки в тому випадку, якщо симптоми мають суттєвий вплив.

Вплив оцінюють так: соціальні порушення (сімейне життя, навчання в школі, дружні стосунки, заняття у вільний час); страждання дитини; шкода для інших.

Головний показник впливу має визначати, чи призводять симптоми до *значних соціальних порушень*, суттєво підриваючи можливості дитини виконувати те, що від неї в нормі очікується в щоденному житті. Головні сфери життя, які слід розглядати, - це сімейне життя, заняття в школі, дружні стосунки та заняття у вільний час, хоча іноді оплачувана робота та фізичне здоров'я також мають значення. Важливими є також два додаткові показники впливу: страждання дитини та шкода для інших. Тривожні або депресивні діти, як і такі самі дорослі, іноді можуть виконувати те, що від них у нормі очікують, відчуваючи при цьому значні внутрішні муки. Так само, проблеми з поведінкою можуть іноді завдати значної

шкоди іншим, не призводячи до помітних соціальних порушень або страждання дитини.

Незважаючи на те, що світ сповнений людей, які думають, що вони дійсно знають справжню причину конкретних психічних розладів у дітей (це харчова алергія, відсутність дисципліни, погані гени, педагогічна занедбаність, ушкодження гіпоталамуса, конфлікти дитинства, що не розв'язалися, тощо), з наукового погляду, встановлення єдиної причини дитячого психічного розладу рідко буває виправданим. [31]

Більшу частину "причин" у дитячій психіатрії найкраще розглядати як чинники ризику, які збільшують імовірність конкретного розладу, не гарантуючи, що він виникне. Так, хоча вплив високого рівня конфлікту між батьками і є фактором ризику для проблем із поведінкою, у багатьох дітей, які зазнали впливу батьківського конфлікту, проблеми з поведінкою не розвиваються. Можливо, нам треба пояснювати дитячі психічні розлади на основі конкретних поєднань або послідовностей факторів ризику. Одна з таких схем вводить три види чинників ризику: чинники, що привертають, кристалізують і підтримують. Вікно розбите тому, що скло було особливо тонким і крихким (чинники, що привертають увагу), у нього кинули шматочком щебеню (кристалізуючий чинник) і ніхто після того не змінив розбите скло (підтримувальний фактор). Дитина завжди досить сильно чіплялася за батьків, у неї ніколи не було багато друзів (чинники, що привертають увагу); вона відмовляється повертатися до школи після того, як посварилася з другом і пропустила кілька днів через застуду (кристалізуючі чинники). Її батьки сильно стурбовані її стражданнями і думають, що примушувати її повернутися до школи буде згубно, але з кожним пропущеним днем їй дедалі важче повернутися, бо вона дедалі більше відстає в навчанні, і її колишні товариші по іграх знаходять собі нових друзів (фактори, що підтримують). Наявність розладу може пояснюватися на такій основі: фактори, що привертають увагу; кристалізуючі фактори; підтримувальні чинники і за відсутністю захисних чинників.

Якби ви запитували тільки про симптоми, вплив і фактори ризику, ваша увага була б зосереджена винятково на негативному, докладно зупиняючись на тому, що

не гаразд у цієї дитини та в цій родині. Дуже важливо також встановити, що в цієї дитини і в цій родині в порядку. Виявлення чинників захисту може прояснити, чому в цієї дитини легкий, а не важкий розлад. Значущі фактори захисту включають почуття власної гідності, зумовлене якимись успіхами, близькі підтримувальні стосунки з дорослим і легкий темперамент. Ваш план лікування має бути збудований на сильних сторонах дитини та сім'ї (а також на сильних сторонах школи дитини та ширшої соціальної мережі). І хоча мета допомоги визначається тим, що не в порядку, вибір методів допомоги часто залежить від того, що в порядку. Вам слід розробляти план корекції так, щоб використовувати сильні сторони дитини, як-от здатність заводити друзів або реагувати на похвалу, і сильні сторони батьків, як-от відкритість, для спроб застосувати в сім'ї нові підходи.

Далі ми більш детально розглянемо розлади від яких можуть страждати учні в умовах війни.

Занепокоєння, страхи і печаль часто групуються разом, у багатьох випадках поряд із соматичними скаргами. З огляду на таке значне перекривання, дітей із страхами, занепокоєнням і сумом, що соціально інвалідизують, зазвичай "звалюють" у відносно широку категорію емоційні розлади дитячого віку.

У невоєнний час приблизно у 4-8% дітей і підлітків є клінічно виражені тривожні розлади, що спричиняють суттєве страждання або помітно заважають щоденному життю. Це робить тривожні розлади другою найпоширенішою групою дитячих психічних розладів (поступається тільки поведінковим розладам і випереджає гіперактивність і депресивні розлади). У спільноті на кожну дитину з тривожним розладом припадає кілька дітей з множинними страхами або занепокоєнням, які не класифікують як розлад, бо в цих дітей симптоми не призводять до великих страждань або соціальних порушень. Вплив на поширеність статі та віку різниться від одного тривожного розладу до іншого.

Тривожні розлади поширюються в сім'ях: у уражених батьків імовірноше будуть уражені і діти, і навпаки. Трансмісія від батька до дитини за допомогою навчання та моделювання також може мати важливе значення.

Катастрофічні, але рідкісні події життя, безперечно, суттєві для посттравматичного стресового розладу. Інші тривожні розлади також можуть мати відношення до негативних подій життя, включаючи такі відносно поширені переживання, як остаточний розрив з кращим другом, період фінансових труднощів унаслідок батьківського безробіття або переживання поділу та розлучення батьків. З однією такою подією діти можуть впоратися, але коли кілька таких подій поєднуються або йдуть швидкою чергою, може виникнути емоційний розлад, і це підкреслює, як важливо думати про сукупний вплив життєвого досвіду.

Багато теоріях передбачається, що тривога обумовлена переживанням загрози (тоді як депресія обумовлена переживанням втрати). Згідно з впливовим формулюванням Боулбі, заснованої на теорії прихильності, тривога - і особливо тривога у зв'язку з розлукою - часто виникає в результаті загрозливих або дійсних розлук з ключовими фігурами прихильності (наприклад, коли батьки карають своїх дітей, погрожуючи їх прогнати). Психодинамічні теорії формулюють загрозу з погляду внутрішньопсихічних конфліктів. [50]

Класичне обумовлення потенційно може пояснити, яким способом раніше нейтральні стимули, зв'язуючись з переживанням, що лякає, самі починають викликати страх. Теорія інструментального обумовлення передбачає наступне уникнення цих стимулів (тим самим блокуючи можливість для природного впливу та погашення страху).

Темперамент, також має значення. Проспективні дослідження показують, що у немовлят і ходунків-повзунків, темперамент яких відрізняється сором'язливістю та гальмуванням, підвищений ризик виникнення тривожних розладів у пізнішому дитинстві.

Три найпоширеніші тривожні розлади - специфічні фобії, тривожний розлад у зв'язку з розлукою і генералізований тривожний розлад. Рідше трапляються розлад уникнення та панічний розлад, а також посттравматичний стресовий розлад, про який йтиметься нижче.

Специфічні страхи обмежених стимулів у дитинстві трапляються дуже часто, причому різні страхи досягають піку в різному віці, наприклад, страх тварин

досягає піку у віці від двох до чотирьох років, страх темряви або уявних істот - від чотирьох до шести, а страх смерті або війни особливо поширений у підлітковому віці. Щоб бути класифікованим як специфічна фобія, страх повинен призводити або до істотного страждання, або до уникнення, яке значною мірою заважає щоденному життю дитини. Наприклад, страх собак у дитинстві трапляється часто, але підстави для діагнозу фобії є тільки якщо дитина часто відчуває інтенсивний і тривалий страх або якщо уникання дитиною собак призводить до виражених соціальних обмежень, наприклад, відмови ходити гратися в парк або відмови ходити в гості до друзів, якщо у них є собаки. Фобії за визначенням повинні представляти необґрунтовані або надмірні страхи, але дітям може бракувати когнітивної зрілості, щоб усвідомити ірраціональну природу своїх власних страхів.

Тривога з приводу розлуки з батьками та іншими головними фігурами прив'язаності зазвичай виникає у віці близько шести місяців, залишається вираженою в дошкільні роки, а згодом зменшується в міру того, як дитина набуває здатності тримати "в умі" фігури прив'язаності та безпеку, яку вони надають, навіть коли вони не присутні фізично. Тривожний розлад у зв'язку з розлукою діагностують, коли інтенсивність тривоги у зв'язку з розлукою не відповідає розвитку і призводить до суттєвої соціальної нездатності, наприклад, до відмови ходити до школи.

Можуть мати значення і конституціональні чинники, і сімейне середовище. Такі стилі батьківської взаємодії можуть робити внесок: моделювання поведінки, що уникає або тривожної, через надзахист; викликання тривоги через жорстку практику виховання, яка може включати погрози залишити дитину; і нездатність успішно заспокоювати дітей, коли вони дійсно стають тривожними.

Уражені діти безпідставно турбуються, що з їхніми батьками щось трапиться, або що вони підуть і не повернуться. Вони також турбуються про себе: бояться загубитися, що їх викрадуть, помістять у лікарню або що якась інша біда розлучить їх із батьками. Ці занепокоєння можуть виникати і як теми повторюваних нічних кошмарів. Діти зазвичай прилипливі, навіть у себе вдома, наприклад, слідують за батьками з кімнати в кімнату. Можливі небажання або відмова відвідувати школу,

спати на самоті або спати поза домом. Розлуки або їхнє передчуття можуть призводити до блгань, спалахів гніву та сліз, а можуть призводити й до суто фізичних скарг - головного болю, болю в животі, нудоти.

Деякі діти хронічно відчують певний рівень тривоги у зв'язку з розлукою, що перемежується нападами загострення, наприклад спровокованими хворобою батьків або зміною школи. З роками тривоги з приводу розлук можуть змінитися більш широким рядом тривог, більш типових для генералізованого тривожного розладу. Чи є безперервність стосовно агорафобії або панічного розладу - неясно.

Діти й підлітки з генералізованим тривожним розладом вирізняються вираженим і стійким занепокоєнням, причому їхні тривоги не зосереджені постійно на якомусь одному предметі або ситуації. Типові занепокоєння зосереджені на майбутньому, на поведінці в минулому і на власній спроможності та зовнішності. Ці занепокоєння зазвичай супроводжуються напруженням, неможливістю розслабитися, збентеженням, потребою в частому підбадьоренні та соматичними скаргами, такими як головні болі та болі в животі. Симптоми мають викликати клінічно виражені страждання або соціальні порушення.

Розлад часто триває роками і може тривати в дорослому житті, іноді ускладнюючись депресією.

Соціальний тривожний розлад дитячого віку. Це захворювання можна розглядати як надмірне посилення і невідповідну стійкість нормального періоду тривоги, пов'язаної з незнайомими людьми (яка у звичайних дітей, як правило, виражена до віку 30 місяців). В уражених дітей хороші соціальні стосунки з членами сім'ї та іншими знайомими індивідуумами, але вони виявляють виражене уникнення контактів з незнайомими людьми, що призводить до соціальних порушень (наприклад, у взаєминах з однолітками). Сором'язливість і соціальні порушення можуть залишитися і в підлітковому віці, а можуть мимовільно покращитися. Незрозуміло, наскільки корисно вважати, що в цих дітей на відміну від надзвичайно сором'язливої особистості є тривожний розлад. На практиці багато уражених дітей відповідають критеріям інших тривожних розладів, найчастіше генералізованого тривожного розладу. І хоча соціальний тривожний розлад,

безсумнівно, не є точно таким самим захворюванням, як соціальна фобія (остання зазвичай починається в пізньому отроцтві та містить страх публічного розгляду та приниження), соціальна фобія може виникнути на тлі довготривало існуючих сором'язливості та гальмування дитячого віку. Це дає змогу вважати, що соціальний тривожний розлад іноді може розвинути в більш типову соціальну фобію. Взаємовідносини з розладом особистості, що уникає, в дорослому віці невідомі.

Ключова ознака панічного розладу, який може супроводжуватися агорафобією, а може й не супроводжуватися, - наявність окремих панічних атак (нападів), щонайменше, деякі з яких виникають несподівано, без будь-кого очевидного кристалізатора. Пік появи симптомів припадає на вік 15-19 років. У дітей до пубертатного віку панічні атаки рідкісні або взагалі не бувають. Під час нападу індивідуум відчуває інтенсивний страх небезпеки, що насувається, лиха або смерті, що супроводжується сумішшю соматичних симптомів, таких як пітливість, сильне серцебиття і гіпервентиляція. Варіанти лікування включають трициклічні антидепресанти і когнітивну терапію.

Ключова ознака панічного розладу, який може супроводжуватися агорафобією, а може й не супроводжуватися, - наявність окремих панічних атак (нападів), щонайменше, деякі з яких виникають несподівано, без будь-якого очевидного кристалізатора. Пік появи симптомів припадає на вік 15-19 років. У дітей до пубертатного віку панічні атаки рідкісні або взагалі не бувають. Під час нападу індивідуум відчуває інтенсивний страх небезпеки, що насувається, лиха або смерті, що супроводжується сумішшю соматичних симптомів, таких як пітливість, сильне серцебиття і гіпервентиляція. Варіанти лікування включають трициклічні антидепресанти і когнітивну терапію.

Термін депресія може стосуватися одиночного симптому, сукупності симптомів або розладу.

Епідеміологічні дослідження показують, що багато дітей нещасні. У дослідженнях на острові Вайт серед 10-річних дітей приблизно 10% були нещасними, на думку їхніх батьків, і понад 40% 14-річних були нещасними згідно

з власними звітами (водночас на інтерв'ю майже 15% були виразно сумними). Серед дітей із психічними розладами симптом смутку зустрічається ще частіше (поширений як серед дітей із розладами поведінки, так і серед дітей з емоційними розладами). Чи відрізняється симптом депресії від звичайного смутку якісно або лише кількісно - неясно. Можливі ознаки, що розмежовують нормальний смуток і ненормальну депресію, включають тяжкість, стійкість і якість настрою, тобто дитина описує настрій як якісно відмінний від звичайного смутку.

У дітей, як і у дорослих, симптом депресії іноді є частиною ширшої констеляції афективних, когнітивних і поведінкових симптомів. Супутні симптоми включають: зниження або втрату здатності відчувати задоволення (агедонія); низьку самооцінку; самозвинувачення; відчуття провини; беспорядність; безнадійність; суїцидальні думки та дії; втрату енергії; погану концентрацію уваги; занепокоєність; а також зміни апетиту, ваги та сну. Сукупність симптомів депресії - не завжди ненормальна; наприклад вона входить до складу нормального горя.

За останні два десятиліття критерії стали менш суворими, внаслідок чого частота діагностованої депресії в результаті частота діагностованої депресії різко зросла. І DSM-IV, і дослідницька версія МКХ-10 вказують, що для того, щоб скласти депресивний епізод, симптоми мають тривати щонайменше два тижні, а ключові симптоми мають бути присутніми більшу частину дня протягом більшості цих днів. Деякі визначення встановлюють, що розлад наявний тільки тоді, коли депресивні симптоми призводять до соціальної нездатності, а також до страждання; перевага цього додаткового критерію - у тому, що загострюються відмінності між нормальністю і ненормальністю, а недолік - у тому, що виключаються діти, яким вдається продовжувати своє щоденне життя, хоча депресивні симптоми завдають їм шкоди, хоча депресивні симптоми завдають їм багато страждань. У деяких дітей, які повністю не відповідають діагностичним критеріям депресивного розладу, справді є депресивні симптоми - як частина відносно недиференційованого емоційного розладу, що також містить симптоми тривоги, боязкості і obsесивності, - такі діти зустрічаються часто, але з ними не дуже добре справляються сучасні

діагностичні системи. Домовилися, що депресивні розлади не діагностують, якщо дитина, крім цього, відповідає критеріям шизофренії.

Діти до п'яти років, розлучені зі своїми фігурами прив'язаності, часто проходять через стадію розпачу, проте незрозуміло, чи еквівалентний цей відчай депресії. Однак приблизно з восьмирічного віку деякі діти дійсно відчують депресивні розлади, феноменологічно дуже схожі на депресивні розлади дорослих. Ця схожість дає можливість діагностувати депресивні розлади дитячого віку, використовуючи немодифіковані (або лише злегка модифіковані) критерії для дорослих. Порушення сну й апетиту, мабуть, зустрічаються рідше, ніж у дорослих. Почуття провини і безнадії у депресивних дітей, імовірно, трапляються рідше, ніж у депресивних підлітків і дорослих (можливо, відображаючи когнітивну витонченість, необхідну для того, щоб відчувати провину або безнадію). Суїцидальні плани у депресивних дітей зазвичай менш летальні, ніж у депресивних підлітків або дорослих: наприклад вони намагаються потонути, тримаючи у ванні голову під водою. Констеляції депресивних симптомів у дитинстві можуть включати відмову або небажання відвідувати школу, дратівливість, болі в животі та головний біль. Насправді завжди слід запитувати про соматичні скарги; вони, ймовірно, радше правило, ніж виняток, і не просто наслідок супутньої тривоги.

Висловлено припущення, що багато дитячих психічних розладів у діапазоні від енурезу до розладу поведінки є дитячими еквівалентами депресії дорослих, навіть якщо діти не здаються нещасними. На користь цієї точки зору немає достатніх доказів, і за відсутності виразних афективних симптомів не слід діагностувати депресію у дітей. [80]

Супутні ознаки.

1. Комбінаторність. В епідеміологічних вибірках більш ніж у 50% депресивних дітей наявний щонайменше ще один психічний розлад (зазвичай тривога або поведінковий розлад), а в клінічних вибірках поширеність коморбідності часто ще вища.

2. Труднощі в дружніх стосунках часто зустрічаються під час депресивних епізодів і можуть їм передувати (а можливо, що й провокувати ці епізоди).

3. Біологічні ознаки. Дослідження сну не вказують систематично на такого роду аномалії, які описані в дорослих (але вони також менш виражені й у молодих дорослих). Було описано підвищений нічний рівень кортизолу і знижену здатність до супресії під впливом екзогенного дексаметазону, але такого роду зміни можна також бачити і при інших дитячих психічних розладах або після дії різноманітних стресів.

Диференціальний діагноз.

1. Нормальний смуток, у т.ч. смуток за нормальної реакції на тяжку втрату (хоча DSM-IV дозволяє діагностувати депресивний епізод, якщо сукупність депресивних симптомів після серйозної тяжкої втрати триває понад два місяці або є особливо важкою, наприклад, із суїцидальним мисленням, психотичними симптомами або вираженими функціональними порушеннями).

2. Сум як одна з ознак іншого психічного розладу, без додаткових афективних, когнітивних і поведінкових ознак, необхідних для діагнозу істинного депресивного розладу (але при цьому остерігайтеся протилежної небезпеки гіподіагностики коморбідної депресії у дітей з іншими розладами).

Депресія поширюється в сім'ях. У депресивних дітей частіше, ніж у дітей з іншими психічними розладами, батьки і сиблінги самі страждають на депресію. І, навпаки, у батьків із депресією з більшою ймовірністю будуть депресивні діти. Відносна важливість генетичної та середовищної передачі достеменно не відома: близнюкові дослідження вказують на помірну успадкованість, але це не підтвердилося в дослідженнях прийомних дітей.

Є попередні дані про можливу взаємодію генів із середовищем: генетичний тягар депресії іноді може діяти, збільшуючи вразливість молодої людини щодо негативних подій життя.

Завершений суїцид до 12 років трапляється дуже рідко, а після цього віку - дедалі частіше і частіше, з піком частоти в літніх людей. У середньому на мільйон дітей віком 10-14 років приблизно п'ять суїцидів на рік (включно зі встановленими самогубствами та поширенішими "смертями від невстановлених причин", які дуже часто є суїцидами). У 15-19-річних частота самогубств зростає приблизно до 30 на

мільйон, і цей рівень ще істотно нижчий, ніж у дорослих. Чоловіча стать переважає в усіх вікових групах, частково відображаючи пристрасть чоловічої статі до насильницьких і більш летальних методів (повішання, використання вогнепальної зброї та електричного струму), на відміну від пристрасті жіночої статі до отруєнь (здебільшого анальгетиками та антидепресантами). У різних країнах і в різних народів частота різна, наприклад вона вища у США, де частота самогубств у білих приблизно на 50% вища, ніж у чорних. Частота самогубств у тінейджерів у Європі та США зросла між початком 1950-х і кінцем 1980-х, особливо в осіб чоловічої статі. Цьому багато можливих підстав, але одна з найбільш правдоподібних - супутнє зростання вживання наркотиків і алкоголю. Починаючи з кінця 1980-х, частота самогубств в осіб і чоловічої, і жіночої статі знизилася приблизно на 20%, незважаючи на незмінну частоту вживання наркотиків і алкоголю. Чи зумовлена ця довгоочікувана тенденція поліпшенням лікування підліткової депресії, як вважають деякі, ще не відомо.

Фонові фактори.

1. Зруйнована сімейна обстановка, наприклад розбитий будинок, подружній розлад, смерті.

2. Члени сім'ї з психічним розладом - це головним чином:

а) зловживання алкоголем і наркотиками

б) депресія та інші емоційні розлади

в) суїцид і самоушкодження

3. Психічний розлад у молодій людині. Ретроспективна оцінка старших тінейджерів за допомогою "психологічної аутопсії" дає підстави вважати, що більш ніж у 90% був якийсь психічний розлад, водночас в осіб обох статей надзвичайно часто трапляються афективні розлади, але часто трапляються і розлади поведінки та зловживання психоактивними речовинами, особливо в осіб чоловічої статі. До половини з них контактували з фахівцями у зв'язку з проблемами психічного здоров'я. Поширеність психічних розладів, імовірно, є дещо нижчою у молодших тінейджерів, які відповідно вірогідніше реагують на нещодавнє засмучення або

загрозу, що насувається (наприклад, залишений/а дівчиною/хлопцем або неминуче придуть погані відомості зі школи).

4. Приклади успішного суїциду або суїцидальної спроби. Включають сім'ю, друзів і засоби інформації, особливо телебачення.

5. Один або кілька попередніх епізодів умисного самоушкодження - приблизно у 40% випадків. Крім того, протягом 24 годин, що передують акту суїциду, багато хто погрожував самогубством або проявляв суїцидальну поведінку.

6. Доступність високолетальних засобів. Наприклад, у США найпоширенішим засобом є рушниця, яку недостатньо добре сховали під замок, а в Британії, де рушницями володіє набагато менше сімей, це відносно рідкісний засіб.

Кристалізаційні чинники та мотивація.

Підліткові суїциди рідко плануються ретельно, довго і завчасно - найчастіше це імпульсивні реакції на стрес, що кристалізується. У молодших тінейджерів найпоширеніший кристалізатор - дисциплінарна криза, коли в молодій людині виник конфлікт зі школою або міліцією, і це має відкритися батькам. Інші кристалізатори становлять проблеми з психотичним батьком і сварки з батьками, друзями або з хлопцем/дівчиною. Молоді люди, які не відвідують школу, в той час можуть бути схильні до особливого ризику через недостатню підтримку. Судячи із записок самогубців, звичайна мотивація - бажання уникнути нещодавньої кризи, водночас гнів, що проявляється, частіше спрямований назовні, на інших людей або ворожі обставини, а не всередину, на самого себе.

Суїцидальна спроба, парасуїцид у дитячому та підлітковому віці зустрічається приблизно в тисячу разів частіше, ніж завершений суїцид. У США серед 14-17-річних школярів приблизно 15-25% повідомляють, що в попередні 12 місяців всерйоз думали про самогубство, 8-9% - що навмисне ушкодили себе, внаслідок чого приблизно одна третина з них отримували медичну допомогу. Серед 15-16-річних англійців дані подібні: 22% повідомляють про суїцидальні думки за попередні 12 місяців, 7% пошкодили себе, і приблизно одна восьма з них отримала медичну допомогу. До 12 років УСП частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у

дівчаток. У віці тінейджерів (з 13 до 20) це співвідношення разюче змінюється на протилежне - переважання осіб жіночої статі щонайменше 2:1 (у клінічних дослідженнях набагато більше). Найпоширеніша форма УСП, особливо в осіб жіночої статі, - самоотруєння. Між початком 1950-х і кінцем 1980-х частота УСП разюче зросла, але відтоді постійно знижується.

Фонові фактори.

1. Нестача підтримувальних взаємин у сім'ї. Зв'язок із "розбитою домівкою", поміщенням до дитячого будинку і з недостатньо теплим, висококонтрастним сімейним середовищем із поганим спілкуванням. Часто в центрі конфлікту з батьками - ролі, обов'язки та обмеження.

2. Члени сім'ї з психічним розладом. Батьки, особливо батьки, часто зловживають алкоголем.

3. Майже у всіх в історії хвороби поточний або недавній психічний розлад, найчастіше депресія, тривога, розлад поведінки або наркоманія. Проте, у більшості немає стійкої важкої депресії.

4. Історія фізичного або сексуального насильства. Діти, з якими погано поводяться, можуть бути особливо схильні ненавидіти себе.

5. Часто зустрічаються проблеми в школі або на роботі. Академічні досягнення зазвичай нижчі за середні і, як правило, бувають проблеми, пов'язані з учителями та однолітками. У старших тінейджерів часто зустрічається безробіття.

6. Члени сім'ї, друзі та повідомлення в засобах інформації можуть давати приклади для наслідування. Добре описано зараження в межах підліткових відділень стаціонарів.

7. Приблизно 10-20% здійснювали попередню спробу.

8. Оскільки УСП майже завжди відбувається під впливом моменту, імпульси більш імовірно призведуть до дій, коли є безпосередній доступ до лікарських препаратів, що прописані або відпускаються без рецепта.

Очевидний кристалізатор протягом двох днів до УСП може бути встановлений приблизно у двох третинах випадків; там, де немає ідентифікованого кристалізатора, ймовірнішим є психічний розлад. У багатьох випадках для

індивідуума, який став уразливим під впливом численних неприємностей, що передували й супроводжували, відносно невеликий додатковий стрес здається "останньою краплею". Гострі кристалізатори іноді ініціюють УСП у молодих людей, добре пристосованих у всьому іншому. Найпоширеніші кристалізатори - сварки з сім'єю, друзями або хлопцем/дівчиною. УСП може також спровокувати епізод фізичного або сексуального насильства.

У той час, коли вони пошкоджують себе, молоді люди зазвичай на когось зляться або почуваються самотніми та непотрібними. Занепокоєння про майбутнє більше виражене у старших тінейджерів. Безнадійність виражена тільки у меншій частині з важкою депресією. УСП зазвичай відображає пристрасне бажання отримати тимчасовий перепочинок у болісних обставинах (діючи до певної міри подібно до того, щоб напиться) або бажання вплинути на сім'ю і друзів. І рідко це "крик про допомогу", звернений до фахівців (почасти тому зазвичай відкидаються пропозиції допомоги від фахівців). Обставини УСП зазвичай не дозволяють припускати серйозного наміру померти або завчасного планування. УСП зазвичай імпульсивна: приблизно половина молодих людей замислюють її менш ніж за 15 хвилин перед тим, як здійснити. З іншого боку, лише 10-15% думають про самоушкодження понад один день.

Широко визнається, що всім дітям і підліткам, які ушкоджують себе, слід пройти оцінку психічного здоров'я і психосоціальну оцінку, але ця думка більше зобов'язана здоровому глузду і завбачливості, ніж вагомим доказам того, що саме всебічне, а не виборче оцінювання знижує частоту подальших рецидивів зі смертельними наслідками. В оцінці може брати участь дитячий психіатр, але так само можуть брати участь і відповідно підготовлена медсестра, соціальний працівник або інший фахівець із психічного здоров'я. Інформантів можна інтерв'ювати одразу ж, а оцінку молодій людині, можливо, доведеться відкласти доти, доки не мине токсична дія передозування. Оцінка має охоплювати такі сфери:

1. Обставини самоушкодження і вираженість суїцидального наміру.
2. Можливі кристалізуючі чинники в попередні дні.

3. Сприятливі чинники - попередні та нинішні обставини життя, історія сім'ї, приклади суїцидальної поведінки.

4. Історія хвороби та обстеження психічного стану, щоб оцінити поточний психіатричний статус і ризик суїциду. Чи наростають прогресивно суїцидальні розмови та поведінка?

5. Епізод самоушкодження характерний для довготривалих труднощів під час подолання стресу або отримання підтримки у більш адаптивний спосіб?

6. Ставлення індивідуума і сім'ї до професійної допомоги.

Характеристики, що вказують на серйозні наміри вчинити самогубство.

- 1) здійснюється на самоті;
- 2) у такий час, що втручання мало ймовірно;
- 3) вживаються запобіжні заходи, щоб уникнути виявлення;
- 4) робляться приготування в очікуванні смерті;
- 5) інші люди заздалегідь поінформовані про наміри індивідуума;
- 6) всебічне попереднє обмірковування;
- 7) залишено записку самогубця;
- 8) слідом за епізодом не вдається підняти по тривозі інших людей.

Стресові розлади. Типове триваюче неблагополуччя - проживання з батьками, які постійно б'ються або страждають від серйозного психічного розладу; наявність інвалідизуючого захворювання в дитини; піддавання цькуванню або дискримінації; а також багаторазово зруйнований особистісний світ, наприклад насильством або війною. Описано три розлади, що виникають після окремих потрясінь. У посттравматичного стресового розладу (ПТСР) найточніше визначений профіль симптомів, які повинні бути присутніми щонайменше місяць; у гострого стресового розладу профіль симптомів трохи більший, але він триває менше місяця. І те й інше - цілком зрозумілі реакції на жахливі події, які б явно засмутили майже будь-кого; головна відмінність між ними - у тому, як довго триває реакція.

При оцінці тяжкості реакції дитини, крім інтерв'ювання батьків і отримання відомостей від учителів, вирішальне значення має розмова з самою дитиною. У

минулому з дітьми часто не розмовляли, і до 1970-х років в авторитетних підручниках з дитячої психіатрії стверджували, що діти мало реагують на гострий стрес. Потім, у результаті ретельної оцінки емоцій, пізнання і поведінки дітей, які зазнали стресу, картина разюче змінилася. Нині визнається, що потрібно брати до уваги специфічні обмежені страхи, а не тільки загальну боязкість, запитати про нав'язливі думки й образи, а також про уникнення. Діти їх часто розкривають, якщо запитувати зі співчуттям, і можуть сказати, що вони не говорили своїм батькам, бо не хотіли їх засмучувати. Важливо також зважати на всі наслідки для психосоціального функціонування, помітні в дружніх стосунках і шкільних заняттях.

ПТСР вперше було визнано розладом Американською Психіатричною Асоціацією в DSM-III в 1980 році в результаті досвіду, накопиченого з ветеранами В'єтнамської війни, які пред'являли характерну тріаду - нав'язливі думки, емоційне заціпеніння й уникнення, а також фізіологічне гіперзбудження. Відтоді дедалі більше і більше визнають, що ПТСР у виразно подібній формі виникає у дітей. Воно виникає після того, як дитина зазнала лиха або грубого насильства, або була свідком цього, а також може виникати після сексуального або фізичного поганого поводження, загрозливих для життя захворювань, медичних процедур і автомобільних катастроф. І якщо лиха трапляються рідко, то фізичне та сексуальне насильство - ні. Діти також часто бувають свідками серйозного домашнього насильства; наприклад, підраховано, що діти є свідками 10-20% убивств (більшість убивств трапляються внаслідок домашніх суперечок). У дітей, які перебувають у лікарні із серйозними травмами або захворюваннями, ризик теж підвищений, як і в біженців із країн, роздертих війною. Як межа в одному дослідженні з використанням критеріїв DSM, ПТСР виявили у 100% сексуально розбещених дітей, у 70% тих, хто зазнав фізичного насильства, і у 60% залучених у лиха. Таким чином, ПТСР розвивається у значної меншості або навіть у більшості, і ця частка тим більша, чим більш шокуючою, за зовнішніми оцінками, є травма. У багатьох випадках ПТСР не розпізнається і не лікується. І хоча розпізнавати та лікувати симптоми ПТСР важливо, часто буває необхідно, щоб це ввійшло до складу

широкого плану ведення, що відповідним чином враховує широкий спектр проблем дитини та сім'ї, і в цьому плані освіта та соціальні служби можуть відігравати більшу роль, ніж служби охорони здоров'я.

Діагностичні критерії ПТСР

Після події, яка б засмутила майже будь-кого, дитина щонайменше місяць відчуває деякі симптоми кожної з таких трьох груп:

1. Травмувальна подія постійно переживається повторно, наприклад, нав'язливі образи, травмувальні сни, повторюване програвання в грі, страждання при нагадуванні.

2. Тривале уникнення пов'язаних із травмою стимулів або заціпеніння реагування: уникнення думок, почуттів, місць і ситуацій; відчуття перебування на самоті або відірваності, інтереси редуковані й емоційний діапазон обмежений; погана пам'ять на важливі аспекти травми; втрата віри в майбутнє: дехто вважає, що їм треба жити одним днем і не загадувати наперед.

3. Нові симптоми підвищеного збудження, що включають порушення сну, дратівливість, погану концентрацію уваги, проблеми з пам'яттю під час навчання нового матеріалу і під час пригадування вивчених раніше фактів та навичок, надобережність і настороженість щодо будь-якої небезпеки, що сприймається, та надмірну стартл-реакцію.

Нав'язливі думки зазвичай вражають дітей у тихий час, наприклад, коли вони лягають спати; вони також можуть бути викликані нагадуванням у навколишньому оточенні. Часто трапляються нічні кошмари і нічне пробудження, а також страх темряви. Крім суворих критеріїв ПТСР, часто зустрічається підвищений рівень загальних страхів і тривоги; нерідко виникають панічні атаки. Часто бувають труднощі під час розлуки, навіть у підлітків; діти можуть захотіти спати в батьківському ліжку. Багато дітей стають набагато більш сердитими і дратівливими, ніж раніше, - і з батьками, і з однолітками. Якщо в лихах були вбиті або поранені друзі, багато дітей почуваються винними за те, що вціліли: за те, що живуть, за те, що недостатньо зробили, щоб врятувати інших, або за те, що зробили для того, щоб вижити. Ступінь впливу травми впливає на вираженість симптомів:

ті, хто безпосередньо зазнав болю або впритул наблизився до смерті, як правило, вражені найсильніше.

Зазвичай найпомітнішими є уникнення і страх предметів і подій, що безпосередньо стосуються травми, а уникнення і страх стимулів, опосередковано пов'язаних із травмою, виражені менше. Наприклад, у дітей, які опинилися на кораблі, що тоне, згодом, найімовірніше, будуть виражені страхи, пов'язані з човнами, а також можуть бути менш виражені страхи, пов'язані з подорожжю потягом або літаком, але предметів і подій, що не стосуються лиха, вони боятимуться не більше за інших дітей. У той час як загальна тривога і депресія мають тенденцію з часом зменшуватися, специфічні страхи й уникнення можуть бути напрочуд стійкими. Дедалі більше документальних підтверджень того, що ці симптоми супроводжуються тривалими внутрішніми фізіологічними ефектами: так, через п'ять років після землетрусу у Вірменії у дітей із симптомами нав'язливого повторного переживання травми все ще був підвищений рівень кортизолу в спокої.

Гострий стресовий розлад. Цей діагноз застосовується, коли спектр симптомів присутній щонайменше два дні, але не більш як місяць після травмувальної події, до якої було залучено смерть або важку травму, або їхню загрозу. Реакція має включати інтенсивний страх, безпорадність або жах. Крім симптомів на кшталт повторного переживання, уникнення і збудження, які спостерігаються за ПТСР, присутні дисоціативні симптоми, такі як емоційне заціпеніння, редуковане усвідомлення навколишнього ("перебування в задубінні"), дереалізація, деперсоналізація, заперечення або амнезія. Досліджень гострих реакцій на стрес у дитячому віці мало; ці симптоми зазвичай розглядають як імовірні попередники ПТСР і відповідно до них поводяться.

Розлад пристосування. Цей термін використовується для позначення широкого спектра симптомів, які не відповідають повністю критеріям будь-якого іншого розладу, але видаються непомірними щодо того, наскільки засмучуючою була подія. Важливий критерій при постановці діагнозу - порушення. Можуть зустрічатися симптоми, характерні для найпоширеніших розладів, хоча

переважають депресія та змішана з депресією тривога; діти, які переживають негативні події життя, страждають від цих розладів приблизно в п'ять разів частіше. Надмірні реакції на гострий стрес трапляються набагато частіше, коли дитина вже зазнає кілька триваючих нещасть - як "соломинка, що зламала спину верблюда". Крім того, щоб допомогти дитині зрозуміти стрес і впоратися з ним, під час лікування слід спробувати зменшити триваюче неблагополуччя, наприклад запропонувати батькам спробувати сімейну терапію, щоб зменшити розлад; звернутися до вчителів, щоб спробувати подолати знущання з боку однолітків, а також сприяти переїзду з небезпечного району. Може суттєво допомогти сприяння факторам захисту: наприклад, спонукати дитину вступити до спортивної команди або записатися до танцювального класу, щоб сприяти розвитку навичок, упевненості в собі та позитивних стосунків з однолітками.

Три основні стадії горя в дітей описані такими письменниками, як Анна Фрейд (Anna Freud) і Джон Боулбі (John Bowlby), і емпіричні спостереження підтвердили їх у загальних рисах. По-перше, *початкова кризова реакція з потрясінням, запереченням і невір'ям, емоційним заціпенінням і почуттям відірваності*; думки і поведінка спрямовані головним чином на того, кого втратили. Потім слідує *емоційна дезорганізація* зі смутком і плачем, гнівом і образою, почуттями відчаю, ошуканих надій, безнадійності та нікчемності, поганим сном та апетитом, а інколи з відчуттям провини та самозвинуваченням. Пристосування до втрати, зрештою, проявляється зниженням тривоги, зростаючою насолодою життям, більшою залученістю до щоденних занять та утворенням нових прихильностей. Ці стадії зливаються одна з одною і можуть співіснувати. Швидкість просування від однієї стадії до іншої дуже різноманітна, і переходи не є незворотними: під впливом нового стресу дитина може тимчасово повернутися на колишню стадію.

На груповому рівні, у дітей, які перенесли тяжку втрату, частота психопатології протягом року, наступного за втратою, вища, ніж у контрольних дітей. До певної міри реакції на тяжку втрату - неминучий наслідок взаємин прихильності. Проте, коли виникають згубні довгострокові наслідки, то зазвичай

це буває не внаслідок психологічного впливу втрати, а тому, що також мали місце порушення хорошої якості емоційного та загального піклування, втрата занять, зміни в шкільному навчанні, погіршення житлових умов тощо. Психіатрична оцінка може бути показана, коли дітям менше десяти років, вони мають труднощі під час навчання, вони перед цим перенесли втрати, якщо в особистій або сімейній історії наявний психічний розлад, якщо смерть була неочікуваною або в інший спосіб травматичною, якщо наявне множинне неблагополуччя та якщо той із батьків, хто пережив, недостатньо піклується про дитину. Втручання включає таке: підтримати батьків у тому, щоб чуйно наглядати за дитиною, допомогти дитині зрозуміти втрату, відвідувати могилу і відзначати річницю, таким чином беручи участь у жалобі. Випробування таких втручань показують, що вони знижують психопатологію і покращують функціонування. [69,71,75,77,90]

2.2. Компоненти соціально-психологічної підтримки учнів на рівні навчального закладу.

Вище ми описали найбільш поширені психологічні наслідки війни з якими можуть зіткнутися діти та підлітки. У цій частині роботи ми розглянемо способи допомоги учням.

Тривожні розлади.

Специфічні фобії.

Десенситизація, управління пов'язаними подіями і когнітивні методики, - все це корисно. Під час лікування молодших дітей надзвичайно цінно залучати батьків як співпсихотерапевтів. Наприклад, можна навчити батьків як "домашнього завдання" між сеансами формального лікування пред'являти ступінчастий вплив, коригуючи крок впливу, так щоб дитина могла впоратися. Підлітки зі специфічними фобіями більш здатні впоратися зі своїм власним "домашнім завданням", але і в цьому віці активна участь батьків, як правило, теж допомагає.

Тривожний розлад через розлуку.

Оперантні методики (такі, як зоряні карти або управління пов'язаними подіями) можна використати для того, щоб змінити баланс між винагородами й

обмеженнями, який сприяє не розставанню, а прилипанню. Може бути корисним ступінчастий вплив - дедалі важчі й важчі розлуки. Може бути доречною когнітивна терапія, що навчає дитину самоствердженням, які сприяють упоранню. Іноді прилипливість дитини посилюється власною потребою батьків бути поруч із дитиною, власними тривогами батьків або ж тим, що батьки недооцінюють можливості своєї дитини до незалежності, - на ці проблеми може бути спрямована робота з батьками або сім'єю загалом. Можна спонукати батьків зробити практичні кроки для того, щоб їхня дитина відчувала себе більш впевнено дитина почувалася більш упевнено, наприклад давати відповідне попередження і роз'яснення перед тим, як залишити дитину з нянею, що приходить. Немає переконливих доказів того, що допомагають трициклічні антидепресанти або бензодіазепіни. Є обмежені дані про те, що селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС) дають симптоматичне полегшення, але немає доказів того, що це поліпшення зберігається після припинення медикаментозного лікування.

Генералізований тривожний розлад.

Часто можливо заручитися допомогою батьків і вчителів, щоб у житті молодшої людини було менше стресів, яких можна уникнути. Може бути також корисно навчити молодшу людину (а можливо, й інших членів сім'ї) когнітивно-поведінкових стратегій управління тривогами, що залишилися. Немає вагомих доказів на користь медикаментозного лікування, хоча клінічний досвід і обмежені дослідницькі дані дають змогу вважати, що селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС) можуть зменшувати симптоми на час приймання препаратів. На сьогодні найбільш перспективним у довгостроковій перспективі підходом видається поєднання когнітивно-поведінкових підходів зі зниженням стресу.

Депресія. Сімейну терапію, взаємодію зі школою і підтримуючу індивідуальну терапію зазвичай використовують для того, щоб змінити чинники, які ймовірно сприяють високому рівню стресу. Ці заходи "здорового глузду" рівною мірою обґрунтовані й у дітей із широкими емоційними розладами з

депресивними компонентами. Зростає інтерес до когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) і міжособистісної терапії (МЛТ). Когнітивний компонент КПТ призначений для того, щоб змінити негативне пізнання, поліпшити самооцінку і посилити навички подолання. Поведінковий компонент видається настільки ж важливим, як і когнітивний, він призначений для того, щоб збільшити участь молодшої людини в нормальних і вартісних заняттях. Можуть бути також запропоновані тренінг соціальних навичок і корекційна допомога за специфічних проблем із навчанням. І хоча такого роду психосоціальні втручання здаються осмисленими, їх тільки починають піддавати оцінці в проведених належним чином випробуваннях, для того щоб провести відмінність між природною ремісією, неспецифічними ефектами "плацебо" та ефектами від специфічного лікування. Початкові результати дійсно вказують на деякі специфічні ефекти. Метааналіз шести рандомізованих випробувань КПТ у молодих людей із клінічним діагнозом депресії показав, що за КПТ поліпшення було приблизно вдвічі ймовірнішим, ніж за релаксаційної терапії, та в тих, хто залишився в списку очікування. Подібним чином одне рандомізоване випробування МЛТ показало її істотну перевагу перед неспецифічним консультуванням. На противагу цьому, протилежність цьому, у чотирьох рандомізованих випробуваннях сімейної терапії не вдалося продемонструвати достовірного результату. Роль медикаментозного лікування спірна. Метааналізи контрольованих подвійних сліпих випробувань трициклічних антидепресантів дають підстави вважати, що у дітей і підлітків вони лише трохи кращі за плацебо або не відрізняються. Обмежені дані клінічних випробувань свідчать на користь застосування інгібіторів зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС), таких як флюоксетин, у цьому віковому діапазоні; але залишається незрозумілим, чи компенсує користь можливу шкоду, як-от підвищений ризик самоушкодження або суїциду; рекомендації британського уряду не підтримують застосування СІЗЗС, окрім флюоксетину, у депресивних дітей і підлітків. І хоча деякі клініцисти, як і раніше, переконані, що трициклічні препарати можуть бути ефективними під час лікування важкої депресії в дітей і підлітків, якщо лікування препаратами видається доцільним, найдоцільнішим вибором, імовірно, є флюоксетин. При біполярних

розладах у молодих людей, літій, ймовірно, також ефективний, як і у дорослих (можна також мати на увазі карбамазепін і вальпроат натрію). Резистентну депресію іноді лікують поєднаннями різних лікарських препаратів або електросудомною терапією (ЕСТ) - ці методи, можливо, мають застосовуватися тільки в спеціалізованих центрах.

Суїцид. Батькам слід порадити заховати під замок потенційно отруйні ліки та рушниці й обмежити доступ молодій людині до алкоголю та наркотиків. Коли УСП - це нехарактерна реакція на гострий стрес у молодій людині, добре адаптованої в інших відносинах, зазвичай усе, що необхідно - це направлення до сімейного лікаря. Інша крайність - психіатрична госпіталізація - зрідка необхідна для подальшої оцінки, лікування основного психічного розладу або через збереження високого ризику суїциду. Між цими двома крайнощами - амбулаторне лікування, яке зазвичай пропонують молодим людям, що ушкодили себе, хоча багато хто так ніколи і не з'являється. Супутні психічні розлади, такі як депресія та розлад поведінки, можна лікувати стандартними способами, які описані в інших місцях цієї книги. Що стосується самого самоушкодження, то немає вагомих доказів, що будь-яке втручання достовірно змінює частоту рецидивів або психосоціальне пристосування в довгостроковій перспективі. Проте багато клініцистів відчують необхідність що-небудь призначити. Часто видається, що показаний сімейний підхід, хоча сім'ї зазвичай важко залучити або змінити. Деякі сім'ї відкидають цей епізод як нічого не значущий; слід сприяти тому, щоб вони поставилися до нього як до серйозного запиту на те, щоб вирішити проблеми або зменшити стрес. Може бути корисною коротка індивідуальна терапія, особливо якщо вона спрямована на поліпшення можливостей молодій людині розв'язувати проблеми та долати стреси у більш адаптивний спосіб. Іноді кризове втручання такого роду призводить до більш тривалої психотерапії. Якщо обслуговування не переривається між стадіями оцінювання та лікування, то більш імовірно, що індивідууми та сім'я приймуть лікування. Оскільки при навмисному самоушкодженні на тлі пригніченого настрою молодій людині можуть бути призначені селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніну (СІЗЗС),

важливо зазначити два пункти. По-перше, дані про ефективність СІЗЗС при підлітковій депресії наразі радше припущення, ніж остаточні. По-друге, дані різноманітної якості свідчать про те, що СІЗЗС можуть збільшувати ризик самоушкодження, і це ставить під сумнів доцільність їх призначення молодим людям, які раніше пошкодили себе.

Стресові розлади.

ПТСР. У багатьох травмованих дітей ніколи не було можливості вільно говорити про те, що вони пережили, з поінформованим дорослим, який співчуває. Можливо, що коли їх почали долати нав'язливі думки, вони почали боятися, що божеволіють, і можливо, що вони були дуже налякані незрозумілими панічними атаками, які здавалися їм незрозумілими. Якщо такі діти почують, що це нормальні реакції на ненормальний досвід, це може допомогти їм осмислити свій світ і цим покладе початок розраді. Батьки та вчителі також можуть потребувати допомоги, щоб визнати те, що трапилося, і заспокоїти дитину. Коли дорослі вважають, що про травму та її наслідки не слід говорити, "щоб не засмучувати дитину", або самі бояться того, що може бути сказано, діти часто здогадуються про це і зберігають мовчання на догоду їм. З дітьми можна також застосовувати кілька когнітивних підходів і впливів, успішність яких доведена у дорослих. Механізми, що запускають напади тривоги, можуть бути виявлені, а потім на них впливають, навчаючи релаксації та інших методик зниження тривоги. Потім за ними може слідувати ступінчастий вплив обстановкою лиха; для того, щоб подолати уникнення, вплив, як правило, має бути живим і довгим. Інші когнітивні методики представляють оскарження дизадаптивних думок і застосування спрямованих образів, щоб набути влади над болісними почуттями. Можуть бути корисними групові обговорення з товаришами по нещастю та їхніми батьками, але вони повинні просунути далі вираження почуттів (яке може тільки відновити тривогу) і прийняти більш терапевтичний напрямок. Результати контрольованих випробувань у дітей і підлітків починають з'являтися у пресі, але, по суті, даних великих рандомізованих контрольованих випробувань на сьогоднішній день небагато. На початку 1990-х було розроблено метод десенситизації та переробки

рухом очей (ДПДГ), відповідно до якого дітей просять викликати в уяві образ травмувальної події та одночасно з цим слідкувати рухами очей за рукою психотерапевта, що переміщується в полі зору на значні відстані. На відміну від когнітивно-поведінкових підходів, тут майже не пропонується словесних втручань та інтерпретацій. У деяких дітей образи втрачають здатність викликати тривогу, і спостерігається істотне поліпшення. У дорослих ДПДГ перевірена у випробуваннях і тепер вивчається механізм її дії; у дітей на сьогоднішній день випробувань по суті не було. За труднощів із засинанням можуть допомогти прості методики, наприклад слухати в ліжку запис музики або казки, щоб відігнати неприємні нав'язливі думки. Погані сни можна протягом дня розповісти знову, щоб дитина зробила закінчення щасливим. Крім лікування специфічних симптомів ПТСР, може виявитися необхідним звернутися до ширших питань. Наприклад, якщо батьків дітей під час лиха було вбито, може бути життєво важливим допомогти дітям та їхнім новим вихователям пристосуватися до потреб кожного з них. Їм може знадобитися допомога, щоб відрізнити горе від страху, викликаного тим, що сталося. [70,72,80,90,95]

Висновки до другого розділу

У другому розділі було розглянуто соціальні та психологічні наслідки війни в освітньому процесі. Серед довготривалих негативних наслідків впливу війни на освітній процес ЮНЕСКО, передусім, виокремлює: втрата академічного досвіду через від'їзд освітян, науковців та управлінців; порушення циклів освіти; погіршення стану соціально-економічних інвестицій; придушення свободи слова вчителів; зниження якості та актуальності вищої освіти та проведення досліджень, розроблення винаходів, продукування інновацій внаслідок зменшення академічної свободи; ідеологічні, культурні та соціальні наслідки заборони та обмеження освіти; проблема формування нових когорт освічених громадян, майбутніх науковців та людських ресурсів для розвитку.

Сучасні дослідження показують, що після війни та стихійних лих у людей будь-якого віку спостерігаються стресові реакції внаслідок травматичних подій.

Виділяються наступні групи психологічних реакцій: інтрузивні спогади, уникнення, фізіологічна збудливість. Інтрузії являють собою небажані спогади або кошмари, які відтворюють подію, що провокує. Інтрузії можуть набувати форми "флешбеків", які можуть бути викликані видами, звуками, запахами або іншими подразниками. Уникнення – це прагнення особи уникати нагадувань про травми. Фізіологічна збудливість особи пов'язана із демонстрацією надмірного збудження, дратівливістю і реактивністю, або відстороненістю.

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НЕРВОВО-ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ТА РИЗИКІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ/СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1. Методи і процедура експериментального дослідження

Мета дослідження: на основі комплексного соціально-психологічного дослідження визначити особливості нервово-психічних станів та ризиків дезадаптації учнів/студентів під час війни; розробити психокорекційну програму запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів.

Відповідно до предмету та мети дослідження було висунуто таке припущення: навчальний процес учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року супроводжується негативними нервово-психічними станами та ризиками дезадаптації і вимагає систематичної соціально-психологічної допомоги.

Перевірка гіпотези дослідження та досягнення його мети передбачали розв'язання таких експериментальних завдань:

1. Дослідити адаптованість – дезадаптованість учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року .
2. Визначити нервово-психічні стани учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року (особистісна і реактивна тривожність, нервово-психічна напруга, астения, депресивна симптоматика) та їх взаємозв'язок із показниками психічної дезадаптації.
3. Розробити психокорекційну програму оптимізації нервово-психічних станів учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року.

У процесі дослідження були використані бесіда, анкетування, експериментально-психологічний метод; математико-статистичний аналіз.

Експериментально-психологічний метод реалізувався за допомогою методик за допомогою наступних методик: дослідження ризику дезадаптації в стресі В.О. Бодрова, інтеграційного тесту тривожності Ч. Спілбергера, опитувальника нервово-психічної напруги Т.А. Немчіна; методики діагностики невротичної астенії Л.І. Вассермана, шкали самооцінки депресії У. Зунга.

Оцінка рівня нервово-психічної стійкості або рівня дезадаптації у стресі вивчалася за допомогою методики В.О. Бодрова [6]. Методика призначена для початкового орієнтовного виявлення осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості; дозволяє виявити окремі передзахворювальні ознаки порушень особистості, а також оцінити вірогідність їх розвитку й прояву у поведінці й діяльності людини. Нервово-психічна нестійкість тим більша, чим більше балів набраних за шкалою. Отримані бали співвідносять із умовною шкалою в інтервалі від 1 до 10 пунктів. Чим більше значення пункту умовної шкали, тим більша нервово-психічна стійкість. Виділяють чотири групи НПС.

Методика має 84 міркування, на кожне з яких досліджуваний дає відповідь «Так» чи «Ні». Результати відображаються кількісними показниками (в балах), на основі яких робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості. Оцінка отриманих даних проводилась з урахуванням шкали відвертості. Якщо досліджуваний показував за цією шкалою більше ніж 10 розбіжних із ключем відповідей, подальше його вивчення не проводилось.

Оцінка ймовірності дезадаптації у стресі проводиться за такою системою. При 29 і більше балів – висока вірогідність нервово-психічних зривів, що дає підставу для додаткового обстеження особистості; 14-28 балів – нервово-психічні зриви вірогідні, особливо в екстремальних ситуаціях; 13 і менше балів – нервово-психічні зриви маловірогідні.

Отже, чим вищий показник (більша кількість балів) за шкалою, тим гірша нервово-психічна стійкість.

Інтеграційний тест тривожності Ч. Спілбергера побудований на розумінні «тривоги» як психічного стану в даний конкретний момент (актуальна тривога) і як властивості особистості, яка обумовлює готовність до тривожних ситуацій (особистісна тривога) [39]. «Інтеграційний тест тривожності» Ч. Спілбергера містить дві основні шкали, кожна з яких має 15 тверджень, що оцінюють, реактивну (ситуативну) тривогу та особистісну тривожність. У цій методиці використовується традиційна трьохбальна система градацій відповідей, два з варіантів якої пов'язуються із визнанням у себе різних проміжних ступенів, що

представлені ознаками «слабо виражено», «виражено» (оцінюються як 1 і 2 бали відповідно), і останній – як максимальний ступінь його прояву – «дуже виражено» – (3 бали). У результаті випробовувань, спираючись на трьохбальну шкалу градації відповідей, повинен оцінити кожне з тверджень щодо даного моменту та відносно останнього часу. Отримані бали переводяться в стени, відповідних низькому, середньому і високому рівню тривоги, який свідчить про наявність дезадаптації.

Як один із психічних станів, що особливо гостро виявляються у період адаптації, і які безпосередньо впливають на поведінку й діяльність людини, розглядається стан нервово-психічної напруги. Оцінити цей стан дозволяє опитувальник нервово-психічної напруги, автором якого є Т.А. Немчін [11]. Опитувальник є переліком ознак нервово-психічної напруги, складеним за даними клініко-психологічного спостереження. До опитувальника включені 30 основних характеристик цього стану, які розділені у відповідності до трьох ступенів вияву нервово-психічної напруги – слабка, помірна й надмірна.

Слабка нервово-психічна напруга може бути позначена напругою лише умовно, оскільки, ознаки напруги або не спостерігається зовсім, або їх прояви незначні. По суті, це стан спокою, своєрідної неувімкненості суб'єкта у діяльність щодо досягнення мети; відсутні не тільки мотиви досягнення мети, але й мотиви діяльності.

Характеристиками помірно вираженої нервово-психічної напруги виступають мобілізація психічної діяльності, підвищення активності соматичного функціонування, відчуття загального підйому душевних і фізичних сил. При цьому відбуваються позитивні зрушення у психічній діяльності: зростає ефективність основних властивостей уваги, збільшується її обсяг; увага стає стійкішою. Інакше кажучи, даний ступінь нервово-психічної напруги характеризується підвищенням якості й ефективності психічної діяльності, коли із всією повнотою розкриваються здібності людини до досягнення мети.

Характеристиками надмірної нервово-психічної напруги виступають дезорганізація психічної діяльності, відхилення у психомоториці, зрушення у

нейродинамічних характеристиках, відчуття загального фізичного і психічного дискомфорту. Все це супроводжується негативним емоційним фоном, падінням настрою, відчуттям тривоги, занепокоєння, невдачі та інших неприємних наслідків травмуючої ситуації.

Випробовуваний у бланку повинен відзначити ті рядки, вміст яких відповідає особливостям його стану на даний момент. Мінімальна кількість балів, яку може набрати випробовуваний, дорівнює 30, а максимальна – 90. Діапазон слабкої нервово-психічної напруги розташовується у проміжку від 30 до 50 балів, помірної – від 51 до 70 балів, надмірної – від 71 до 90 балів.

Шкала для психологічної експрес-діагностики рівня невротичної астенії була розроблена у лабораторії клінічної психології Психоневрологічного інституту ім. В.М. Бехтерева [11]. Методика «Рівень невротичної астенії» складається з 38 тверджень, що відносяться до виявів астенії, які були отримані за допомогою методу експертних оцінок на основі 566 пунктів опитувальника ММРІ і має обмеження: вік випробовуваних повинен бути не менше 16 і не більше 60 років.

Даний опитувальник заснований на самооцінці випробовуваним свого стану і спрямований на кількісну оцінку астенії. У ньому використовується п'ятибальна система градацій відповідей (0-4), два варіанти якої відбивають відсутність даної ознаки — «немає і не було», «було у минулому, так, але зараз немає», два інших пов'язуються із визнанням у себе різних проміжних ступенів представленості ознаки: «з'явилося останнім часом» і «є вже тривалий час», і останній як максимальний ступінь астенії – «є і завжди було».

Отримані відповіді порівнюються із «ключем», розробленим для чоловіків і жінок, і підраховується загальна сума «сирих» балів. Після цього «сирі» бали переводяться у стени, на підставі яких діагностується: відсутність невротичної астенії (від 0 до 0,4 стенів); прикордонний стан (від 0,41 до 0,59 стенів); наявність невротичної астенії (від 0,6 до 1 стена).

Шкала самооцінки депресії У. Зунга використовується у даному дослідженні з метою визначення такого психічного стану як депресія [45]. Депресія розглядається як один з наслідків порушення психічної адаптації індивіда. Цей

психічний стан робить безпосередній вплив на особистість у цілому та її активність. Методика призначена для оцінки депресивних станів різного генезу, адаптована у відділенні наркології психоневрологічного інституту ім. В.М. Бехтерева. Опитувальник використовується для диференціальної діагностики депресивних станів і станів, близьких до депресії.

Дана методика складається з 20 тверджень, що описують стани, які спостерігаються при депресії. Твердження задаються від першої особи і звучать максимально стисло. Випробовуваному пропонується оцінити кожне з цих тверджень за чотирьохбальною шкалою відповідно до власного стану. Один з варіантів шкали відбиває відсутність даної ознаки – «ніколи» (оцінюється як 1), два інших пов'язуються із визнанням у себе різних проміжних ступенів представленості ознаки – «інколи» і «часто» (оцінюються як: 2 і 3 відповідно), і останній як постійна наявність вказаної ознаки у випробовуваного – «постійно» (оцінюється як 4).

Залежно від того прямий цей вислів або зворотній підраховуються бальні оцінки, діапазон яких коливається від 20 до 80 балів. У результаті діагностуються чотири можливі стани: стан без депресії (20- 49 балів); наявність легкої депресії ситуативного або невротичного генезу (50-59 балів); субдепресивний стан або наявність помірної депресії (маскована депресія) (60- 69 балів); дійсний депресивний стан або виражена депресія (70 і більш балів).

3.2. Результати експериментального дослідження нервово-психічних станів та ризиків дезадаптації учнів/студентів в умовах війни 2022-2024 року.

У дослідженні брали участь 30 учнів 11 класу та 25 студентів першокурсників.

Результати дослідження ризику дезадаптації учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою Ф.Б. Бодрова представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Показники ризику дезадаптації учнів/студентів у період воєнних подій
2022-2024 року за методикою Ф.Б. Бодрова**

Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
%	(кільк. осіб)	%	(кільк.осіб)	%	(кільк.осіб)
50,0	20	40,0	16	10,0	4

Як свідчать дані таблиці 2.1, у 50,0% досліджуваних виявлено високий рівень ризику дезадаптації. У цих досліджуваних неблагоприємний прогноз стійкості до стресу. Вони мають тяжкий психічний стан, що супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування. Все, що відбувається здається їм нереальним, безглуздим, нікчемним. Власне життя сприймається як суцільна помилка, яку вже пізно виправляти. Відбувається руйнація найважливіших життєвих цінностей, які поки що нема чим замінити. Згасають симпатії та прихильності, вміння любити. Все стає тяжким обов'язком. Гостро переживається власна неповноцінність. Виникають суїцидальні думки і наміри.

У 40,0 % досліджуваних виявлено середній рівень ризику дезадаптації. Цей рівень ризику дезадаптації дає про себе знати передусім виникненням страхів, що пов'язані із майбутнім. Під час переживання кризи людина відмовляється від цілей, які раніше ставила, до того ж вона розчаровується у власних вміннях, звичних засобах досягнення тих цілей. Серед важливих симптомів цього рівня дезадаптації слід назвати порушення сну, апетиту, хронічну втому, пригнічений настрій, агресивність. Постійним фоном всіх переживань стає почуття відчуженості, нецікавості ні для кого.

У 10,0% досліджуваних визначено низький рівень ризику дезадаптації. На цьому рівні ризику дезадаптації зростає тривожність, у інших – дратівливість, а хтось відчуває неприємну апатію, байдужість. Спільне одне – незадоволення власним життєвим ритмом, своєю активністю, працездатністю, контактами з

людьми. Втрачається внутрішня збалансованість, зростає напруження, зникає почуття гумору.

Результати розподілу досліджуваних відносно рівнів дезадаптації представлені графічно на рис. 2.1.

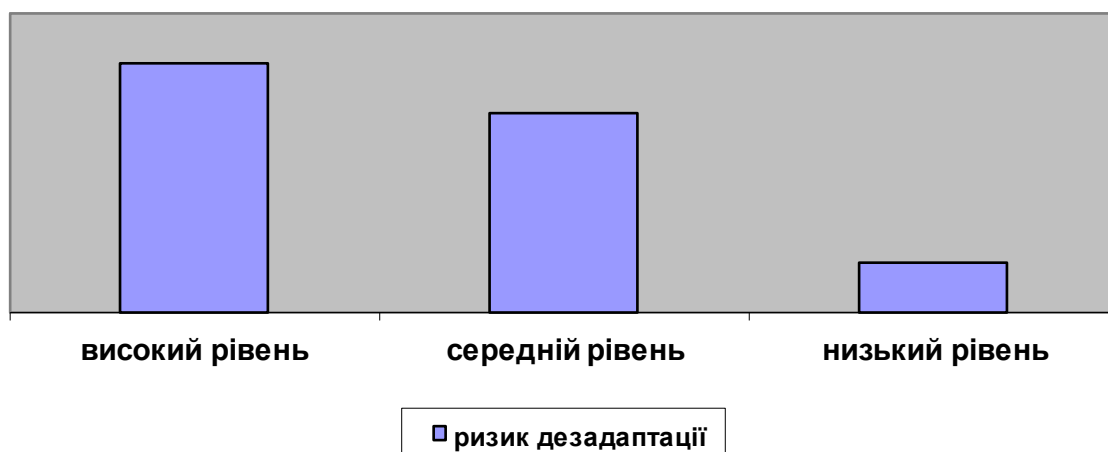


Рис. 2.1. Показники ризику дезадаптації учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року

Отже, синдром дезадаптації виявляється у важкому психічному стані, що супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування.

Результати дослідження особистісної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за допомогою інтеграційного тесту тривожності Спілбергера представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Показники особистісної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою Ч Спілбергера

Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
%	(кільк.осіб)	%	(кільк.осіб)	%	(кільк.осіб)
5,0	2	45,0	18	50,0	20

Як свідчать дані таблиці 2.2, 5,0% досліджуваних мають низький рівень, 45,0% –середній, 50,0% –високий рівні особистісної тривожності.

Таким чином, показники особистісної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року представлені на високому та середньому рівнях.

Високий рівень особистісної тривожності досліджуваних свідчить про їх відносно стійку схильність сприймати навколишній світ як такий, що несе у собі потенційну погрозу, небезпеку і реагувати у різних ситуаціях посиленням стану тривоги.

Результати дослідження реактивної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за допомогою інтеграційного тесту тривожності Спілбергера представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Показники реактивної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою Ч.Спілбергера

Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
%	(кільк. осіб)	%	(кільк.осіб)	%	(кільк.осіб)
10,00	4	40,0	16	50,0	20

Як свідчать дані таблиці 2.3, у досліджуваних переважає високий рівень реактивної тривожності (50%), достатньо представленим виявився також середній рівень реактивної тривожності (40%). Низький рівень реактивної тривожності представлений 10% досліджуваних. Постійне відчуття близькості небезпеки приводить до гіпертрофованих реакцій. Часом вони переживають приступи паніки.

Показники особистісної та реактивної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою Спілбергера представлені графічно на рис. 2.2.

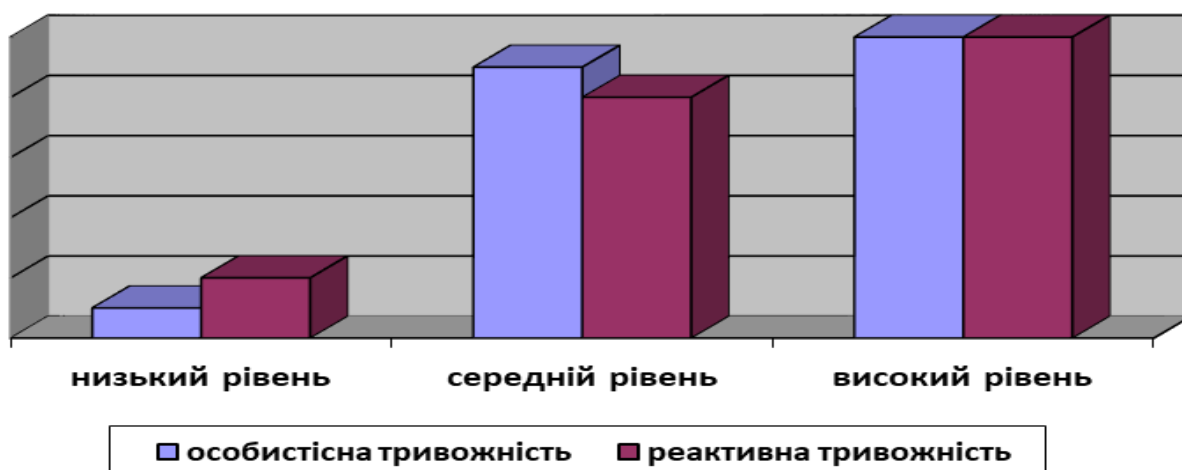


Рис. 2.2. Показники особистісної та реактивної тривожності учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року

Таким чином, показники реактивної і особистісної тривожності в даній групі представлені на високому і середньому рівні. Високий рівень особистісної тривожності свідчить про наявність у системі «потреби індивіда – середовище» виражених порушень: вимоги, що пред'являються до адаптаційних механізмів перевищують прийнятний рівень. Тривога формує емоційний стрес, що носить хронічний характер. Також у досліджуваних зростає реактивна тривожність.

Результати дослідження рівня нервово-психічної напруги (НПН) учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за допомогою методики Т.А. Немчіна представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Ступінь вираженості нервово-психічної напруги учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року

Слабка НПН		Помірна НПН		Надмірна НПН	
%	(кількість)	%	(кількість)	%	(кількість)
30	(14)	35	(19)	35	(17)

З отриманих даних таблиці 2.4 видно, що у 35% учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року спостерігається надмірна нервово-психічна напруга.

Для досліджуваних з надмірною нервово-психічною напругою типовими є дезорганізація психічної діяльності, істотні відхилення в психомоториці, глибокі

зсуви в нейродинамічних характеристиках, відчуття загального фізичного і психічного дискомфорту. Все це супроводжується негативним емоційним фоном, падінням настрою, відчуттям тривоги, занепокоєння, невдачі та інших неприємних наслідків складної ситуації.

Досить великий відсоток досліджуваних мають слабку нервово-психічну напругу (30%). Це вказує на стан абсолютного спокою, своєрідної невключеності в діяльність; недолік ініціативи й інтересу. Це може привести до розвитку млявої, безініціативної особистості, а це у свою чергу буде впливати як на міжособистісні відносини, так і на процес навчання, а також і на адаптаційний процес у цілому. Помірна нервово-психічна напруга спостерігається у 35 % досліджуваних, що вказує на оптимальний їхній стан, спонукання до дії, досягнення поставлених цілей. Для осіб із помірною нервово-психічною напругою характерна мобілізація психічної діяльності, підвищення активності соматичного функціонування і відчуття загального підйому душевних і фізичних сил. Інакше кажучи, даний ступінь нервово-психічної напруги характеризується підвищенням якості і ефективності психічної діяльності, при якій із всією повнотою розкриваються здібності підлітків до досягнення мети.

Розподіл випробовуваних відповідно до показників нервово-психічної напруги графічно представлено на рис.2.3.

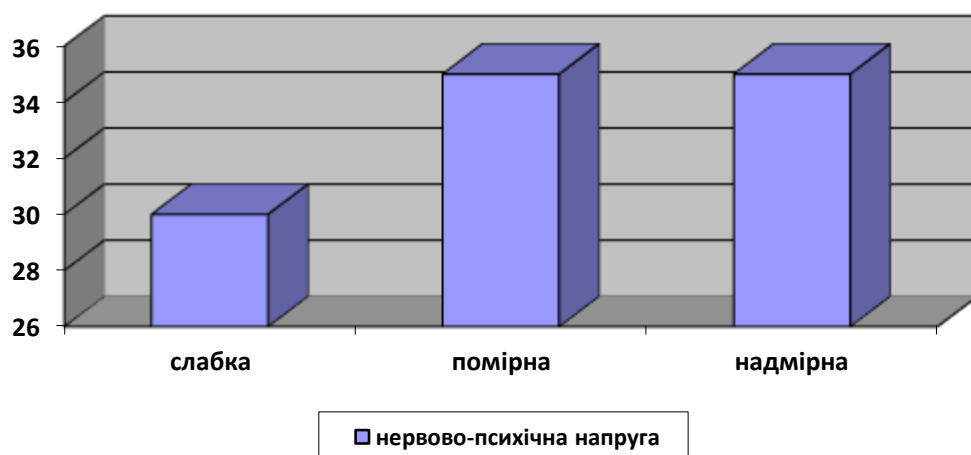


Рис. 2.3. Показники нервово-психічної напруги учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року

Таким чином, оптимальна нервово-психічна напруга, що забезпечує спонукання до дії, досягнення поставлених цілей спостерігається тільки у 35% досліджуваних. Слабка та надмірна нервово-психічна напруга спостерігається у 65% досліджуваних, що свідчить про дезадаптивні характеристики їх психічного стану. Ці досліджувані відрізняються відхиленнями в психомоториці, глибокими зсувах в нейродинамічних характеристиках відчуттям загального фізичного і психічного дискомфорту, негативним емоційним фоном, падінням настрою, відчуттям тривоги, занепокоєння, невдачі, або своєрідною невключеністю у діяльність, відсутністю ініціативи й інтересу.

Результати дослідження астенічних тенденцій у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року, отримані за допомогою опитувальника Л.І. Вассермана, представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники астенічних порушень у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою Л.І. Вассермана

Відсутність невротичної астенії		Прикордонний стан		Наявність невротичної астенії	
%	(кільк. осіб)	%	(кільк. осіб)	%	(кільк. осіб)
10,0	4	40,0	16	50,0	20

Як свідчать дані таблиці 2.6, у 90% досліджуваних спостерігається симптоматика невротичної астенії або наголошуються прикордонні стани. У 10% досліджуваних астенічні порушення не виявлені

Прикордонні стани, що діагностовано у 40% досліджуваних, виявляються у підвищеній стомлюваності, характеризуються ослабленням здатності до тривалого фізичного та розумового напруження, дратівливістю, чутливістю до зовнішніх і внутрішніх подразників.

Невротична астенія, або синдром невротичної астенії має вияв у 50% досліджуваних. Цей стан характеризується виразною фізичною та психічною стомлюваністю, втратою здатності до тривалого фізичного та розумового

напруження, сповільненістю мислення, порушенням сну. Для астеничного синдрому характерна афективна лабільність, підвищена збудливість, яка змінюється дратівливою слабкістю. Також синдром невротичної астенії пов'язується із легкими порушеннями пам'яті, переважно погіршується запам'ятовування поточних подій.

Показники астеничних порушень у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 за методикою Л.І. Вассермана та ін. графічно представлені на рис. 2.4.

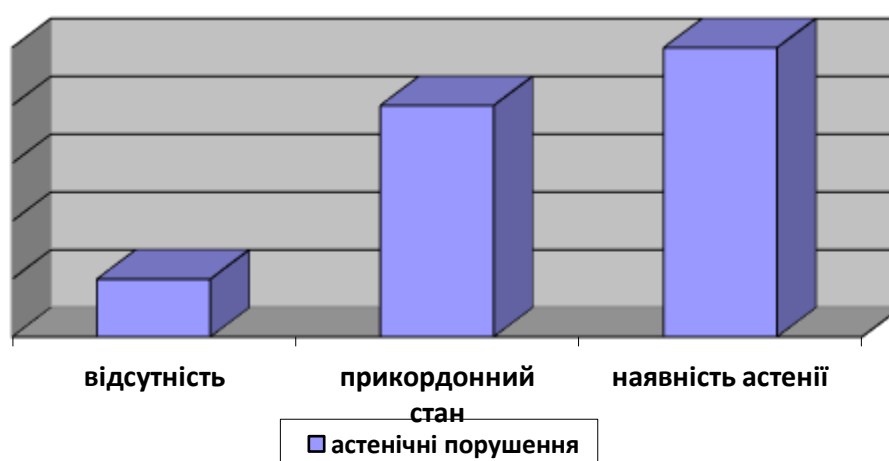


Рис. 2.4. Показники астеничних порушень у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 за методикою Л.І. Вассермана

Результати дослідження депресивних розладів у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року, отримані за допомогою опитувальника В.Зунга, представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Показники депресивних розладів у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою В. Зунга

Відсутність депресії		Легка депресія		Помірна депресія		Виражена депресія	
%	(кільк.)	%	(кільк.)	%	(кільк.)	%	(кільк.)
5,0%	2	35%	14	55%	22	5,0%	2

Як свідчать дані таблиці 2.6, у 5,0% досліджуваних спостерігається відсутність депресії, тобто має місце стан без депресії.

У 35% досліджуваних діагностовано наявність легкої депресії ситуативного або невротичного генезу. Легка депресія ситуативного або невротичного генезу характеризується зниженням фону настрою, рівня активності, спонук і здібності до адекватного емоційного реагування; наявністю переживань недостатньої цінності власної особистості, песимістичною оцінкою перспективи, утрудненнях в ситуаціях ухвалення рішень і міжособистісної взаємодії.

У 55% досліджуваних зафіксовано субдепресивний стан або наявність помірної депресії (маскована депресія). Субдепресивний стан характеризується швидким наростанням афективних розладів, зав'язків клінічних проявів депресії із вмістом психотравми. Переважає навіть не віталізований афект зневіри, пригніченості, а почуття байдужості, безвихідності. У поведінці переважають пасивність, у висловлюваннях домінують претензії до оточуючих. Частими є скарги на поверхневий сон із жахливими сновидіннями.

Дійсний депресивний стан або виражену депресію мають 5,0% досліджуваних. Дійсний депресивний стан або виражена депресія також виникає у зв'язку із важкими психотравмуючими ситуаціями. Основний зміст субдепресивного стану визначається психотравмуючою ситуацією. На перший план у цих випадках виступає заклопотаність своїм поганим самопочуттям; посилюється «душевний біль», з'являються елементи рухової і ідеаторної загальмованості.

Показники депресивних розладів у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року за методикою В. Зунга графічно представлені на рис. 2.5.

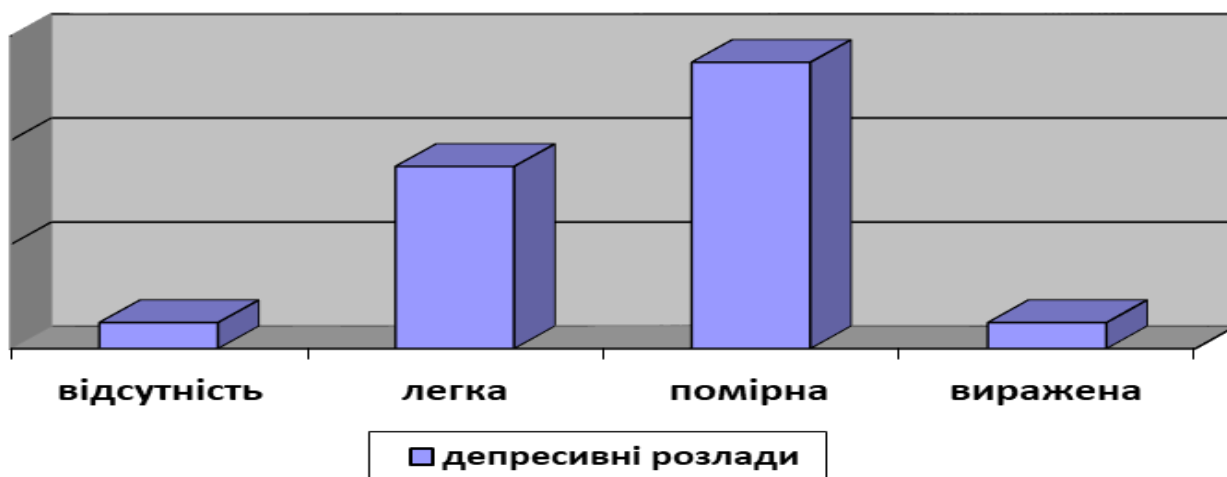


Рис. 2.5. Показники депресивних розладів у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року

Отже, у всіх досліджуваних спостерігаються депресивні розлади, що характеризуються негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної та когнітивної сфер, загальною пасивністю поведінки. Характерними для депресивних розладів є почуття безпорадності та думки про відсутність будь-яких перспектив. Для поведінки у стані депресії також характерні: повільність, швидка втомлюваність, низька продуктивність.

Таким чином, ми спостерігаємо у показниках нервово-психічного стану учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року вираженість більшості показників психічної дезадаптації: високу тривожність, наявність депресивної симптоматики, астенії, високу нервово-психічну напругу.

З метою виявлення особливостей зв'язку між показниками ризику дезадаптації та нервово-психічними станами ми використали метод кореляційного аналізу Спірмена. Це дозволило нам виділити певні закономірності.

Встановлені прямі статистично значущі зв'язки показника ризику дезадаптації із показниками:

– особистісної тривожності ($r = 0,38$), яка характеризується відносно стійкою схильністю особистості сприймати навколишній світ як такий, що несе у собі потенційну погрозу, небезпеку і реагувати у різних ситуаціях посиленням стану тривоги;

– реактивної тривожності ($r = 0,39$), яка характеризується постійним відчуттям близькості небезпеки та гіпертрофованими реакціями, спалахами безпідставного гніву й роздратування, безсонням;

– високого рівня нервово-психічної напруги ($r = 0,37$), яка характеризується дезорганізацією психічної діяльності, зсувами нейродинамічних параметрах, відчуттями загального фізичного і психічного дискомфорту, занепокоєння;

слабкої нервово-психічної напруги ($r = 0,32$), що вказує на стан абсолютного спокою, своєрідної неувімкненості у ситуацію; нестачу життєвої ініціативи й інтересу та характеризує мляву, безініціативну поведінку, ізоляцію від міжособистісної взаємодії;

– помірної та вираженої депресії ($r = 0,34$ та $r = 0,36$ відповідно), характеристики яких пов'язані із пригнобленим чи тужливим настроєм, зниженням психічної активності,.

– астенії ($r = 0,35$), що характеризується стомлюваністю, зниженням працездатності, погіршенням пам'яті й уваги, підвищеною збудливістю, дратівливістю, підвищеною чутливістю до зовнішніх і внутрішніх подразників.

Результати кореляційного аналізу підтвердили зв'язок показників психічної дезадаптації із показниками психічних станів (висока реактивна та особистісна тривожність, наявність депресивної симптоматики, астенії, висока нервово-психічна напруга).

Здобуті дані дозволили нам спланувати проведення корекційної роботи з учнями/студентами у період воєнних подій 2022-2024 року з метою стабілізації їх нервово-психічного стану.

3.3. Цілі і завдання корекційної програми запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів учнів/студентів в умовах війни

Мета: розвиток та оновлення шанобливого ставлення до оточуючих, про суспільні та загальнолюдські цінності, здатність враховувати різні точки зору та способи буття, самостійність і гнучкість мислення, активна позиція у визначенні пріоритетів у поведінці та діяльності, емпатійні здібності особистості.

Таблиця 3.1

Структура програми запобігання та корекції негативних нервово-психічних станів учнів/студентів в умовах війни

№	Тема заняття	Активність	Кількість часів
1	Grounding	Знайомство з групою. Слово ведучого про стрес, його причини та наслідки. Цінності. Навчання інструменту захисту «Заземлення»	1
2	Unhooking	Слово ведучого про механізм уникнення від стресу та його можливі наслідки. Навчання інструменту захисту «Відчеплення»	1
3	Acting on your values	Слово ведучого про цінності та рух до або від своїх цінностей. Навчання вмінню втілювати свої цінності в життя	1
4	Being kind	Слово ведучого про створення турботливого середовища. Навчання вмінню бути добрими до себе	1
5	Making room	Слово ведучого про створення простору. Навчання вмінню створювати простір	1
6	Висновки	Підбиття підсумків програми.	1

Заняття 1 Grounding

Мета: сформувати уявлення про стрес його природу та прояви.

Завдання: дати інформацію про природу емоцій; сприяти формуванню в учасників розуміння природи емоцій та їхньої ролі в житті людини; створити умови для рефлексії.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд програми та заняття	5хв
2	Знайомство учасників	Вправа "Ім'я - якість".	5хв
3	Правила роботи групи	Знайомство з правилами, ухвалення правил, підписання згоди.	5хв
4	Очікування від тренінгу	Вправа «Я чекаю...»	5хв
5	Основна частина	Інформаційне повідомлення "Стрес та його прояви"; вправа «Заземлення»; вправа Мої цінності	40хв

План-конспект заняття 1

1.1. Вступна частина (5 хв.)

Хід проведення. Ведуча(ий) представляє себе (свого партнера) і вітає учасників групи. Ведучі коротко проводять огляд програми, оголошуючи її цілі та завдання, а також зазначаючи назви занять та їхню структуру. На наступному етапі ведучі знайомлять учасниць із темою першого заняття, його ціллю, основними поняттями, коротко коментують план проведення.

Знайомство. Вправа «Імя-якість»

Хід проведення. Кожен з учасників пише на бейджі власне ім'я та позитивну якість, яка їй власна, а потім називає її. Питання для обговорення: Чи легко/важко було виконати вправу? Що завжало? Які якості зможуть допомогти у вповсякденному житті?

Правила роботи під час тренінгу

Хід проведення. Ведучій читає назви правила та усно дає пояснення до них. Після питає у учасників чи не мають вони питання, якщо всі згодня кожен з учасників підписує згоду.

Очікування від програми. Вправа «я очікую»

Хід проведення. Учасники виконують вправу самостійно, а після презентують.

1.2. Основна частина.

Ведучий говорить про стрес: *Стрес означає відчуття тривоги або загрози в житті. Це може бути пов'язано з наступними факторами: гендерно зумовлене насильство; насильство у вашій громаді; хвороба; переміщення з дому; насильство в сім'ї; економічні труднощі; невпевненість у майбутньому; суперечки з родиною*

Вплив стресу на здоров'я

Слово ведущого: *Кожен час від часу відчуває стрес. Трохи - не проблема, але дуже сильний стрес часто впливає на організм. У багатьох людей виникають неприємні відчуття: головні болі; біль у шиї та плечах; біль у спині; розлад шлунку; відсутність почуття голоду; клубок у горлі; важкість у груді; скутість м'язів; шкірні висипання; інфекції; захворювання; проблеми з кишечником*

Наслідки стресу: мають проблеми зі сном; хвилюватися; не можете зосередитися; легко гніваєтеся; плачете; відчуваєте сильну втому; змінюється апетит; і багато хто з нас багато думає про погані речі з минулого або про погані речі, яких ми боїмося в майбутньому.

Ці сильні думки та почуття є природною частиною стресу. Але проблеми можуть виникнути, якщо ми «підсісти» на них. Що означає «підсісти»? - Коли щось потрапляє на гачок на гачок, він не може вирватися. Ці важкі думки і почуття «чіпляють» нас і тягнуть від наших ЦІННОСТЕЙ. Цінності - це ваші найглибші бажання щодо того, якою людиною ви хочете бути.

Цінності: сміливий, спокійний, наполеглива, захисний, мудрий, люблячий відповідальний, цілеспрямований, уважний, турботливий.

Нам потрібно «заземлюватися», коли з'являються наші емоційні бурі, через взаємодію з навколишнім світом і зосередившись на тому, що ми робимо.

Далі сповільніть і з'єднайтеся зі своїм тілом. Уповільніть дихання. Повністю спорожніть легені. Потім дозвольте їм наповнюватися якомога повільніше.

Повільно вдавлийте стопи в підлогу... ..повільно простягни руки... ..або повільно стисніть долоні разом. Наступним кроком у заземленні є перефокусування на навколишній світ.

Помітьте, де ви знаходитесь. Які п'ять речей ви можете побачити? Вдихни повітря. Що ти відчуваєш? Які три-чотири речі ви можете почути?

1.3. Підсумок заняття. Хід проведення: Кожен учасник по черзі називає, що він сьогодні дізнався на занятті, і нанизує крізь волосінь ту кількість намистинок, яку він взяв.

Заняття 2 Unhooking

Ціль: навчитися інструменту «Відв'язуємо себе».

Завдання: дати інформацію про інструмент «Відв'язування»; сприяти формуванню в учасників розуміння природи емоцій та їхньої ролі в житті людини; створити умови для рефлексії.

План-конспект заняття 2

№	Пункт плану	Опис	Час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд заняття	5хв
2	Вітання учасників	Вправа «мій настрій сьогодні»	5хв
3	Актуалізація знань	Повтор пройденного матеріалу	5хв
4	Основна частина «Відв'язування»	Інформаційне повідомлення про емоції. Навчання інструменту «Відв'язування»	40хв
5	Підсумки заняття	Вправа «Сьогодні я дізналася, що...»;	5хв

2.1. Вступна частина. Вправа «мій настрій».

Хід проведення: Ведучі пропонують учасників намалювати на аркуші одну емоцію, яка відповідає їхньому стану на даний момент. А потім розповісти про них.

2.2. Основна частина. «Відв'язування».

Слово ведучого *«Більшість людей пробують принаймні деякі з цих стратегій, щоб позбутися цих думок і почуттів: крик; намагаючись не думати про*

це; уникати людей, місць чи ситуацій; залишатися в ліжку; здаватися; алкоголь або тютюн; заборонені наркотики; початок суперечок; ьзолювати себе; звинувачуєте або критикуєте себе

Слово ведучого: *Багато з цих методів змушують думки та почуття зникнути. Але не надовго! Незабаром вони повертаються! І більшість з цих методів відводять нас від наших цінностей! Тож нам потрібен новий спосіб справлятися зі складними думками та почуттями!*

Виявлення думок і почуттів, що чіпляють. *Замість того, щоб намагатися відштовхнути їх, ви перестаете боротися з ними і щоразу, коли ви потрапляєте на цей гачок, ви звільняєтесь себе знову. Спочатку давайте визначимо - які думки та почуття вас чіпляють? Вас чіпляють думки про... погані речі, які сталися в минулому? Про те, що ви недостатньо хороші - слабкі, божевільні чи погані? Погані речі, які можуть статися в майбутньому? - Запишіть кілька думок, які вас зачепили. Вас чіпляють відчуття у вашому тілі? Позначте, де ці відчуття знаходяться.*

Помічати і називати: *Перші два кроки у відчепленні такі: По-перше, ви УСВІДОМЛЮЄТЕ, що думка або почуття зачепило вас, по-друге, ви НАЗИВАЄТЕ її, мовчки говорите собі щось як: Ось стиснення в грудях, ось злість, ось злість, ось болючі спогади, важкі думки про сім'ю, страхи страхи за майбутнє. Отже, називання починається з мовчазного промовляння: «Ось думка» або «Ось почуття». Однак, якщо ми додамо фразу «Я помічаю», то зазвичай це ще більше розкріпає нас. Спробуйте це зараз і подивіться, що вийде.*

Я помічаю, що в грудях у мене ТЯЖКІСТЬ. Я помічаю тут болючий спогад. Я помічаю тут злість...

Як нам допомагає помічати та називати?

Думки і почуття чіпляють нас, коли ми цього не усвідомлюємо... Однієї миті ви розмовляєте з подругою, зацікавлені тим, що вона говорить... .. а наступної миті ви вже на гачку. Раптом ви вже не слухаєте свою подругу. Можливо, ви все ще розмовляєте з подругою... але ви не зовсім «залучені» в розмову.

Перший крок до того, щоб звільнитися, - це усвідомити, що ви потрапили на гачок. Другий крок - назвати те, що вас зачепило. Ти тихо говориш собі... Ось важка думка. Наступний крок полягає в тому, щоб зосередитися на тому, що ви робите - готуєте, їсте, граєте, спілкуєтеся з друзями - і повністю зануритися в цю діяльність; ПРИДІЛИТИ ПОВНУ УВАГУ тому, хто з вами, і тому, що ви робите.

1. Помічайте свої складні думки та почуття.
2. Назвіть ці думки і почуття (мовчки).
3. Зосередьтеся на тому, що ви робите.

Отже, тепер у вас є перші два інструменти для вашого інструментарію. Чим більше ви будете практикувати їх, тим краще вони будуть працювати. Спробуйте, чи зможете ви практикувати їх знову і знову, протягом усього дня, виконуючи свої повсякденні обов'язки. Виділіть для цього час, наприклад, у ліжку, до або після їжі.

ІНСТРУМЕНТ 1

Заземліться під час емоційних штормів. зверніть увагу на те, що ви відчуваєте, сповільніть і з'єднайтеся зі своїм тілом. Перефокусуйтеся і взаємодійте з навколишнім світом.

ІНСТРУМЕНТ 2

Відчепіться від думок і почуттів, помічаючи і називаючи їх, а потім перефокусуйтеся на тому, що ви робите.

Питання для обговорення: *Які ваші враження від цієї вправи? Легко це було чи ні? Розкажіть, будь ласка, про свої відчуття під час релаксації, чи вдалося відчувати напругу і розслабитись? Чи легко це було? Чому?*

2.3. Підсумок заняття. Хід проведення: Кожен учасник по черзі називає, що він сьогодні дізнався на занятті, і нанизує крізь волосінь ту кількість намистинок, яку він взяв.

Заняття 3 Acting on your values

Ціль: навчання навичкам управління власними цінностями, спеціальним прийомам

Завдання: розвиток навичок самоаналізу; допомогти в усвідомленні власних цінностей; навчити прийомів релаксації та візуалізації.

План-конспект заняття 3

№	Пункт плану	Опис	Час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд заняття	5хв
2	Вітання учасників	Вправа «Відчуй настрій».	5хв
3	Основна частина Acting on your values	Інформаційне повідомлення «Цінності»; Рух до та від цінностей	45хв
4	Підсумки заняття	Вправа «Сьогодні я дізналася, що...»;	5хв

3.1. Вступна частина.

Слово ведучого: *З поверненням. Сьогодні ми розглянемо цінності більш глибоко. Ваші цінності описують, якою людиною ви хочете бути, як ви хочете ставитися до себе, до інших і до навколишнього світу. Цінності відрізняються від цілей. Цілі описують те, що ви намагаєтесь отримати. Цінності описують, якою людиною ви хочете бути. Припустимо, ваша мета - отримати роботу, щоб мати змогу утримувати людей, які вам небайдужі, але припустимо, що ваші цінності - бути добрим, турботливим, люблячим і підтримувати людей, які вам небайдужі. Можливо, ви не зможете досягти своєї мети. Ви все ще можете жити своїми цінностями - бути добрим, турботливим, люблячим і підтримувати свою сім'ю, друзів і людей навколо вас. І навіть якщо ви опинилися в дуже складній ситуації і розлучені з сім'єю та друзями, ви все одно можете жити за своїми цінностями і знаходити маленькі способи діяти відповідно до них разом з людьми навколо вас. Багато з ваших цілей можуть бути нездійсненними прямо зараз. Але ви завжди можете знайти способи діяти відповідно до своїх цінностей.*

Чому важливо діяти відповідно до своїх цінностей?

Ви впливаєте на світ навколо себе через свої Дії. Дії - це те, що ви робите руками, кистями, ногами і ступнями, а також те, що ви говорите ротом. Чим більше ви зосереджуєтесь на власних діях, тим більше ви можете впливати на навколишній світ: на людей і ситуації, з якими ви стикаєтесь щодня. Якщо ваша

країна перебуває у стані війни, ви не можете зупинити всі бойові дії... ..але ви можете припинити сперечатися з людьми у вашій громаді... ..і натомість діяти відповідно до ваших цінностей. Отже, ми повинні продовжувати ставити собі це питання: Мої дії наближають мене до моїх цінностей чи віддаляють від них?

3.2. Основна частина.

Обираємо свої цінності.

Щоб допомогти вам прояснити свої цінності, ось список. Це не «правильні» чи «найкращі» цінності - це просто деякі загальні цінності:

Виберіть три-чотири цінності, які здаються вам найважливішими. запишіть їх на папері, щоб запам'ятати.

Список цінностей: бути добрим; бути турботливим; бути щедрим; підтримувати; бути корисним; бути терплячим; бути відповідальним; бути захисним; бути дисциплінованим; бути працьовитим; бути цілеспрямованим; бути хоробрим; бути наполегливим; бути прощаючим; бути вдячним; бути вірним; бути поважним; бути благородним; бути шанобливим; бути надійним; бути чесним/справедливим бути...

Зараз ми виконаємо ще одну вправу. Подумайте про взірець для наслідування у вашій громаді, про когось, на кого ви рівняєтесь. Що ця людина говорить чи робить, що викликає у вас захоплення? Чи ставиться ця людина до інших так, що викликає у вас захоплення? Які цінності людина демонструє своїми вчинками?

Виберіть важливі стосунки; виберіть когось, хто вам дуже дорогий, кого ви регулярно бачите. Якими цінностями ви хочете жити в цих стосунках? Наприклад, уявіть, що ви обираєте свою дитину. І цінності, за якими ви хочете діяти, такі: бути добрим, бути відповідальним. Тоді маленьким кроком може бути гратися з дитиною або читати їй 10 хвилин щодня. Або уявімо, що ви обираєте родича. І цінності, якими ви хочете керуватися: бути вдячним і доброзичливим. Дякую тобі, дядьку, за всю допомогу, яку ти мені надав. Тоді маленьким кроком може бути тепло привітати цю людину і висловити їй свою вдячність. Пам'ятайте, навіть найменші дії мають значення. Це важливо!

Отже, створіть свій план дій вже зараз. Що ви будете робити наступного тижня, щоб діяти відповідно до своїх цінностей? Думайте в термінах ДІЙ. Що ви скажете своїми словами? Що ви будете робити руками, кистями, ногами і ступнями? Виберіть щось, що здається вам реалістичним. Чи вірите ви, що зможете це зробити? Якщо ваш план здається занадто складним - якщо ви не вірите, що зможете його виконати - оберіть щось менше і легше.

Як діяти у складних ситуаціях.

Отже, тепер ви знаєте три потужних інструменти: відчепитися, заземлитися і діяти відповідно до своїх цінностей. Але у нас також є багато проблем! Які ж вони? Але іноді не можна піти... Але я не люблю здаватися і відходити від своїх цінностей. Вони для мене важливі... Тоді варіант 2 - це те, що залишається. Змінити те, що можна змінити Використовувати свої руки і ноги, руки і ноги і рот, щоб діяти: робити все, що можеш, яким би малим воно не було, щоб поліпшити ситуацію. Прийміть біль, який неможливо змінити... Багато важких думок і почуттів з'являється, коли ви стикаєтеся зі складними ситуаціями - особливо, якщо ви не можете їх поліпшити! Отже, відчеплюємось і заземлюємось. І живемо за своїми цінностями. Отже, якщо ви нічого не можете зробити, щоб покращити ситуацію... Ми знаходимо інші способи жити за своїми цінностями. А тепер настав час для хороших новин Існує дещо, що ви можете зробити, щоб покращити будь-яку складну ситуацію, хоча б трохи Це те, що ми розглянемо в наступному розділі! Як справлятися зі складними ситуаціями Відійдіть. Змініть те, що можна змінити, прийміть біль, який неможливо змінити, і живіть за своїми цінностями. Здайтеся і відійдіть від своїх цінностей. Ви це робите! До будь-якої складної ситуації є три підходи

3.3. Підсумки заняття. Хід проведення: Кожен учасник по черзі називає, що він сьогодні дізнався на занятті, і нанизує крізь волосінь ту кількість намистинок, яку він взяв.

Заняття 4. Building a caring environment

Ціль: навчання прийомів подолання агресивної поведінки

Завдання: дати інформацію про основні причини агресивної поведінки; сформуванати уявлення про відповідальну (ненасильницьку) поведінку.

План-конспект заняття 4

№	Пункт плану	опис	Час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд заняття	5хв
2	Вітання учасників	Вправа «Павутина»	5хв
3	Основна частина	Групова дискусія "Хто такий агресор?"; інформаційне повідомлення "Альтернативна поведінка".	25хв
4	Підсумки заняття	Вправа «Сьогодні я дізналася, що...»;	5хв

4.1. Вступна частина. Вправа «Павутиння».

Хід проведення: Учасники передають один одному клубок ниток та розповідають про свої хобі, інтереси. Питання для обговорення: *Чи легко було виконувати вправу? Можливо, комусь було складно? Що заважало? Які емоції виникали в процесі взаємодії?*

4.2. Основна частина «Агресивна поведінка». Групова дискусія «Хто такий агресор?»

Хід проведення Ведучі звертаються до учасників із запитанням: «Що таке агресія?» та вислуховують відповіді.

Слово ведучого: *Незалежно від того, наскільки погана ваша ситуація... чи ви в небезпеці, чи в сімейній сварці, чи без доходу... вам завжди буде краще, якщо поруч з вами буде друг. Хтось добрий, турботливий і корисний. Що ви відчуваєте, коли ви боретесь, страждаєте, відчуваєте біль, а хтось простягає до вас руку доброти, турботи і розуміння? Навіть у найскладніших ситуаціях ми можемо діяти відповідно до наших цінностей доброти і турботи. Навіть маленькі, крихітні вчинки доброти можуть мати велике значення. Це стосується і добрих слів. Коли ви бачите, що комусь боляче, що він страждає і борється, які маленькі вчинки доброти ви могли б зробити? Кожна маленька, добра дія має значення. Я бачу, що тобі важко. Дозволь мені допомогти. Створення турботливого оточення Хтось, хто говорить добрі слова, коли тобі боляче.*

Бути добрими до себе. Ми повинні бути добрими до себе теж. Тож, відчепися від думок на кшталт... Кожному потрібен друг. Кожному потрібна доброта. Якщо ви будете добрі до себе, у вас буде більше енергії, щоб допомагати іншим, і більше мотивації, щоб бути добрими до інших, отже, всі виграють. Пам'ятайте: як і всі цінності, доброта йде в обидва боки. Тож говоріть з собою доброзичливо. Так! Саме так! Існує ще одна дуже корисна навичка, якій варто навчитися, щоб допомогти впоратися зі стресом. Це важко. Це боляче. Але я все одно можу бути турботливою до себе та інших. Перед тим, як перейти до останнього розділу, будь ласка, не забудьте приділити хоча б один-два дні практиці того, про що ми говорили в цьому розділі.

4.3. Підсумок заняття. Хід проведення: Кожен учасник по черзі називає, що він сьогодні дізнався на занятті, і нанизує крізь волосінь ту кількість намистинок, яку він взяв.

Заняття 5. Making room

Ціль: навчити учасників створювати простір для прояву емоцій.

Завдання: сформувати відповідальну поведінку прояву власних емоцій.

План-конспект заняття 5

№	Пункт плану	Опис	Час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд заняття	5хв
2	Вітання учасників	Вправа "Метафори".	5хв
3	Основна частина «Звільняємо місце»	Інформаційне повідомлення ««Звільняємо місце» Навчання впавам для створення простору	45хв
4	Підсумки заняття	Вправа «Сьогодні я дізналася, що...»;	5хв

5.1. Вступна частина. Хід проведення. Ведучі пояснюють, що кожен учасник має підібрати порівняння – метафору, щоб розповісти про те, як він/вона почувається. Питання для обговорення: Чи сподобалась вам ця вправа? На вашу думку, для чого вона була корисною? Чи легко було виконувати вправу? Що заважало? Які емоції виникали в процесі взаємодії?

5.2. Основна частина.

Інформаційне повідомлення «Звільняємо місце». «Величезний, як небо...»

Відчепитися - це один із способів перестати боротися зі своїми думками та почуттями. Існує й інший спосіб зробити це, який називається СТВОРЮЄМО ПРОСТІР. Щоб навчитися цієї навички, корисно думати про небо. Якою б суворою не була погода, на небі є місце для неї! І небо ніколи не може постраждати чи зашкодити погоді: чи то сильна спека, чи то крижаний холод. І рано чи пізно погода завжди змінюється. Наші думки і почуття подібні до погоди. І ми можемо навчитися бути схожими на небо, і звільнити місце для «поганої погоди» наших складних думок і почуттів, не страждаючи від неї. Так! Завжди змінюється.

І ми можемо навчитися бути схожими на небо, і звільнити місце для «поганої погоди» наших складних думок і почуттів, не страждаючи від неї.

Спочатку мовчки зосередьте свою увагу на важкій думці чи почутті. Помітьте і назвіть її, а потім з цікавістю поспостерігайте за нею. І уявіть, що ці думки і почуття - як погода... І ви, як небо, звільняєте місце для погоди. І коли ви це робите, повільно видихайте. Коли легені спорожніють, зробіть паузу, порахувавши до трьох. Потім повільно вдихніть і уявіть, що ваше дихання вливається у ваш біль і обтікає його. Видих, спорожнення легенів... Повільний вдих... Дихання у свій біль і навколо нього... Відкритися і звільнити для нього місце... Дозволити йому бути там... часто допомагає уявити болісне відчуття як об'єкт. Як важку, холодну, коричневу цеглину на грудях. І уявити, як я дихаю в цей об'єкт і навколо нього - звільняю для нього місце.

А ще часто допомагає уявити важку думку у вигляді слів або малюнків на сторінках книги. БУДЬ ЛАСКА, СПРОБУЙТЕ ЦЕ ЗАРАЗ: ... і взаємодійте з навколишнім світом. Помітьте свою складну думку... ...і уявіть її у вигляді слів і малюнків на сторінках книги. ...і уявіть, що вона м'яко лежить у вас на колінах. Ви також можете уявити, як берете книгу під пахву і забираєте її з собою. Таким чином, думка залишається з вами, але ви можете взаємодіяти з навколишнім світом. Я слабкий Уявіть, що він має розмір, форму, колір і температуру, Отже, тепер у вас є ще один інструмент у вашому арсеналі. І пам'ятайте: практикуйтеся, практикуйтеся, практикуйтеся. Особливо, якщо ви лежите в

ліжку і не можете заснути; ви можете поєднати звільнення місця з дихальними вправами: Ви вдихаєте важкі думки і почуття... ..і дозвольте диханню текти в них і навколо них. Якщо ви відчуваєте біль у тілі, помітьте його з цікавістю: І щоразу, коли вас зачепить і витягне з вправи... Помітьте і назвіть... і перефокусуйтеся на диханні та звільненні простору.

Бути добрим до себе і звільнити місце для свого болю. Цю вправу можна виконувати в ліжку або на самоті: Візьміть одну з ваших рук і уявіть, що ви наповнюєте її добротою. Тепер обережно покладіть цю руку десь на своє тіло: на серце, живіт, лоб або будь-де, де ви відчуваєте біль. Відчуйте, як тепло розливається по вашому тілу, і подивіться, чи можете ви бути добрими до себе через цю руку. Якщо бажаєте, можете використовувати дві руки. Тримайте себе з любов'ю... Якщо ви лежите в ліжку і не можете заснути, може бути корисно додати цю вправу до дихальних вправ і вправ на створення простору. Покладіть руку на місце болю. Спробуйте бути добрим до себе, уявивши, що ви дихаєте через руку на це болюче відчуття.

5.3. Підсумок заняття. Хід проведення: Кожен учасник по черзі називає, що він сьогодні дізнався на занятті, і нанизує крізь волосінь ту кількість намистинок, яку він взяв.

Заняття 6. Підбиття підсумків досягнень групи

Мета: мотивувати учасників до подальших позитивних змін своєї поведінки на підставі знань, умінь, досвіду отриманих на тренінгу.

Завдання: простежити закономірність у емоціях, які найскладніше контролювати; визначити користь від участі в тренінгу та групової роботи.

План-конспект заняття 6

№	Пункт плану	Опис	час
1	Вступна частина	Слово ведучого. Огляд заняття	5хв
2	Вітання учасників	Вправа «Мені подобаються люди...»	5хв
3	Основна частина	Вправа "Закономірності моїх емоцій".	10хв
4	Підсумки	Вправа «Я візьму із собою...»; обговорення	40хв

	тренінгу	очікувань; вправа «Святкування успіху»; заповнення оцінної форми заняття; привітання учасників із завершенням програми.	
--	----------	---	--

6.1. Вступна частина. Вправа «Мені подобаються люди...»

Хід проведення:

Учасникам пропонується продовжити фразу «Мені подобаються люди...» (наприклад, «Мені подобаються люди, які є активними») і висловити за допомогою жестів та міміки свої симпатії невербально. Питання для обговорення: *Чи легко було виконувати вправу? Що заважало? Що нового я дізналась про інших?*

6.2. Основна частина.

Вправа «Закономірності моїх емоцій»

Хід проведення. Ведучі пропонують учасникам переглянути всі заповнені сторінки щоденника, проаналізувати записи та відповіді на запитання.

Вправа «Я візьму з собою...»

6.3. Підведення підсумків

Ведучі можуть запропонувати учасницям обговорити питання: *Які з прийомів, способів контролю поведінки, на вашу думку, є найбільш корисними? Які були не дуже корисні? Як ви будете застосовувати набуті знання у реальному житті? Чи будете ви рекомендувати програму іншим дівчатам? Чому? Чи справдилися ваші очікування від програми?*

Висновки до розділу 3

Експериментально-психологічний метод було реалізовано за допомогою наступних методик: вивчення ризику дезадаптації в стресі В.О. Бодрова, інтеграційного тесту тривожності Ч. Спілбергера, опитувальника нервово-психічної напруги Т.А. Немчіна; методики діагностики невротичної астенії Л.І. Вассермана, шкали самооцінки депресії У. Зунга.

Встановлено, що переважна більшість досліджуваних мають високий та середній рівні ризику дезадаптації та неблагоприємний прогноз стійкості до стресу,

що формується у відповідь на воєнні події 2022-2024 року. Синдром дезадаптації виявляється у тяжкому психічному стані, що супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування.

На високому та середньому рівнях представлені показники особистісної та реактивної тривожності, що свідчить про стійку схильність учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року сприймати навколишній світ як такий, що несе у собі потенційну погрозу; схильність реагувати у різних ситуаціях посиленням стану тривоги та гіпертрофованими реакціями.

Учні/студенти у період воєнних подій 2022-2024 року мають надмірну, або слабку нервово-психічну напругу, що свідчать або про напруження адаптаційних процесів особистості, або про виснаження адаптаційних ресурсів, нестачу життєвої ініціативи й інтересу.

Майже у всіх учнями/студентами у період воєнних подій 2022-2024 року спостерігаються депресивні розлади (легкої або помірної форми), що характеризуються негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної та когнітивної сфер, загальною пасивністю поведінки, що має негативний вплив не тільки на психічне і соматичне здоров'я, але й може призвести до стрімкого початку термінальної фази захворювання.

Астенічні порушення у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року спостерігаються на рівні симптоматики невротичної астенії або наголошуються прикордонні стани.

Результати кореляційного аналізу підтвердили зв'язок показників психічної дезадаптації із показниками психічних станів (висока реактивна та особистісна тривожність, висока та слабка нервово-психічна напруга, помірна та виражена депресивна симптоматика, астенія).

Здобуті дані дозволили спланувати психокорекційну роботу із учнями/студентами у період воєнних подій 2022-2024 року з метою стабілізації їх нервово-психічних станів та оптимізації процесів адаптації.

Запропонований нами тренінг базується на основах гуманістичної психології із застосуванням когнітивно-поведінкової терапії при цьому ми використовували

широкий спектр методів групова дискусія, «з'ясування цінностей», дослідження випадків, «мозковий штурм». Пропонований тренінг спрямований на розвиток та оновлення шанобливого ставлення до оточуючих, про суспільні та загальнолюдські цінності, здатність враховувати різні точки зору та способи буття, самостійність і гнучкість мислення, активна позиція у визначенні пріоритетів у поведінці та діяльності, емпатійні здібності особистості.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми дозволив з'ясувати наступне. У розумінні війни серед науковців існує певна спеціалізація, навіть у сусідніх суспільствознавчих дисциплінах. Соціологи приділяють велику увагу культурі/ідеології/легітимності, політичній нерівності, організаційному розвитку та довгостроковій перспективі; вони також більше вивчають наслідки війни, ніж її причини. Відповідно до політології – все навпаки. Комплексний підхід намагається емпірично застосувати, аналітично ідентифікувати і теоретично синтезувати різні процеси, які ведуть від війни і до війни. Крім того, ідентифікація окремих механізмів через контроль порівняння у світі, статистичну роботу або природні експерименти за останні кілька десятиліть призвела до появи дедалі більшого переліку механізмів, які можуть бути задіяні. Сортування цих механізмів за їхньою ефективністю, визначення умов, за які вони діють, і виявлення механізмів, що компенсують, які роблять основні механізми неефективними або змінюють їх дослідження, залишається головним викликом для майбутніх досліджень. Коли соціальні науки більше не ігнорують війни, які сформували сучасні суспільства, а теоретично інтегровано досліджують їх у різних таких глибоких аспектах, більш систематичний і різнобічний підхід, можливо, вже в межах досяжності.

Серед довготривалих негативних наслідків впливу війни на освітній процес ЮНЕСКО, передусім, виокремлює: втрата академічного досвіду через від'їзд освітян, науковців та управлінців; порушення циклів освіти; погіршення стану соціально-економічних інвестицій; придушення свободи слова вчителів; зниження якості та актуальності вищої освіти та проведення досліджень, розроблення винаходів, продукування інновацій внаслідок зменшення академічної свободи; ідеологічні, культурні та соціальні наслідки заборони та обмеження освіти; проблема формування нових когорт освічених громадян, майбутніх науковців та людських ресурсів для розвитку.

Сучасні дослідження показують, що після війни та стихійних лих у людей будь-якого віку спостерігаються стресові реакції внаслідок травматичних подій.

Виділяються наступні групи психологічних реакцій: інтрузивні спогади, уникнення, фізіологічна збудливість. Інтрузії являють собою небажані спогади або кошмари, які відтворюють подію, що провокує. Інтрузії можуть набувати форми "флешбеків", які можуть бути викликані видами, звуками, запахами або іншими подразниками. Уникнення – це прагнення особи уникати нагадувань про травми. Фізіологічна збудливість особи пов'язана із демонстрацією надмірного збудження, дратівливістю і реактивністю, або відстороненістю.

Психологічні наслідки впливу війни на суб'єктів освітнього процесу пов'язані із негативними змінами в мисленні та психічних станах. Когнітивні зміни та зміни настрою включають відсутність інтересу та відчуженість, спотворені способи мислення, ангедонію, недоречне самозвинувачення та депресію.

Експериментально-психологічний метод було реалізовано за допомогою наступних методик: вивчення ризику дезадаптації в стресі В.О. Бодрова, інтеграційного тесту тривожності Ч. Спілбергера, опитувальника нервово-психічної напруги Т.А. Немчіна; методики діагностики невротичної астенії Л.І. Вассермана, шкали самооцінки депресії У. Зунга.

Встановлено, що переважна більшість досліджуваних мають високий та середній рівні ризику дезадаптації та неблагоприємний прогноз стійкості до стресу, що формується у відповідь на воєнні події 2022-2024 року. Синдром дезадаптації виявляється у важкому психічному стані, що супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування.

На високому та середньому рівнях представлені показники особистісної та реактивної тривожності, що свідчить про стійку схильність учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року сприймати навколишній світ як такий, що несе у собі потенційну погрозу; схильність реагувати у різних ситуаціях посиленням стану тривоги та гіпертрофованими реакціями.

Учні/студенти у період воєнних подій 2022-2024 року мають надмірну, або слабку нервово-психічну напругу, що свідчать або про напруження адаптаційних процесів особистості, або про виснаження адаптаційних ресурсів, нестачу життєвої ініціативи й інтересу.

Майже у всіх учнями/студентами у період воєнних подій 2022-2024 року спостерігаються депресивні розлади (легкої або помірної форми), що характеризуються негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної та когнітивної сфер, загальною пасивністю поведінки, що має негативний вплив не тільки на психічне і соматичне здоров'я, але й може призвести до стрімкого початку термінальної фази захворювання.

Астенічні порушення у учнів/студентів у період воєнних подій 2022-2024 року спостерігаються на рівні симптоматики невротичної астенії або наголошуються прикордонні стани.

Результати кореляційного аналізу підтвердили зв'язок показників психічної дезадаптації із показниками психічних станів (висока реактивна та особистісна тривожність, висока та слабка нервово-психічна напруга, помірна та виражена депресивна симптоматика, астенія).

Запропонований нами тренінг базується на основах гуманістичної психології із застосуванням когнітивно-поведінкової терапії при цьому ми використовували широкий спектр методів групова дискусія, «з'ясування цінностей», дослідження випадків, «мозковий штурм».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багрій, Т. (2022). Адаптація освітніх програм під час війни: виклики та шляхи вирішення. *Новітні технології в освіті*, 1, 15-27.
2. Бондаренко, І. (2021). Вплив збройного конфлікту на психологічний стан учнів: виклики та можливості. *Психологія і сучасність*, 3, 45-58.
3. Гончаренко, Л. (2020). Використання цифрових технологій в навчальному процесі в умовах війни. *Педагогічний дискурс*, 2, 34-47.
4. Дьяків, О. (2023). Вплив військових дій на мотивацію учнів. *Економіка освіти та менеджмент*, 4, 59-70
5. Єрмак, Н. (2019). Соціально-емоційний благополуччя учнів під час воєнного стану. *Соціальна психологія в освіті*, 5, 30-45.
6. Животовська, Т. (2020). Організація дистанційного навчання в умовах війни: досвід українських шкіл. *Освіта і суспільство*, 7-8, 29-39.
7. Зінченко, В. (2021). Перебудова навчального процесу в умовах дії воєнного стану. *Науковий вісник НПУ*, 10(1), 112-123.
8. Ковальчук, О. (2022). Результати дослідження впливу війни на успішність учнів у школах. *Науковий вісник Львівського університету*, 13(2), 78-85.
9. Левченко, М. (2019). Виклики навчального процесу в умовах бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної науки*, 6, 11-20.
10. Мартинюк, С. (2023). Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей в умовах війни. *Вісник психології та педагогіки*, 2, 22-35.
11. Нечай, Ю. (2020). Ефективність онлайн навчання під час війни: аналіз випадків. *Сучасна освіта*, 4, 44-57.
12. Олефір, Т. (2022). Освіта та стійкість: адаптація шкіл до умов війни. *Проблеми сучасної педагогіки*, 3, 50-63.
13. Потапова, Н. (2018). Емоційний стан учнів під час війни: дослідження переживань та ресурсів. *Сучасна освіта*, 4, 15-28.
14. Романюк, В. (2024). Переосмислення змісту освіти в умовах війни. *Актуальний контроль знань*, 1, 14-27.

15. Сидоренко, А. (2024). Інноваційні технології в освітньому процесі під час військової агресії. *Сучасні педагогічні дослідження*, 1, 90-105.
16. Симоненко, І. (2020). Вплив насильства на навчальний процес: психолого-педагогічний аспект. *Психологічні дослідження*, 7(1), 120-135.
17. Станіславська, І. (2021). Війна як чинник змін у методах навчання. *Наука в Україні*, 5, 42-53.
18. Тарасова, О. (2023). Використання соціальних мереж у навчальному процесі під час війни. *Вісник освіти*, 8, 67-78.
19. Цимбалюк, Т. (2020). Роль соціальної підтримки в навчальному процесі в умовах війни. *Соціальна психологія в освіті*, 3, 66-78.
20. Чмирь, О. (2016). Вплив війни на освітній процес: проблеми та перспективи. *Наукові горизонти*, 2, 55-64.
21. Шевченко, Н. (2019). Дистанційні форми навчання як відповідь на виклики війни. *Актуальні питання освіти*, 12(2), 89-100.
22. Юрченко, А. (2022). Виховна робота в школах під час військових дій: нові підходи. *Виховання і розвиток*, 6, 40-53.
23. Aas Rustad SC, Buhaug H, Falch Å, Gates S. 2011. All conflict is local: modeling sub-national variat civil conflict risk. *Confli. Manag. Peace Sci.* 28(1): 15-40
24. American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed, text revision; DSM-IV-TR. American Psychiatric Association, Washington DC.
25. Andreski S. 1968. *Military Organization and Society*. Berkeley: Univ. Calif. Press
26. Angold A. (2002) Diagnostic interviews with parents and children. In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 32-51.
27. Ashworth C, Dandeker C. 1987. Warfare, social theory and West European development. *Sociol. Rev.* 35
28. Azam J-P, Hoeffler A. 2002. Violence against civilians in civil wars: looting or terror? *Peace Res.* 39(4)

29. Badie B. 2000. *The Imported State: The Westernization of the Political Order*. Stanford, CA: Stanford Univ. r
30. Bellows J, Miguel E. 2006. War and institutions: new evidence from Sierra Leone. *Am. Econ. Rev.* 96(2)
31. Bendix R. 1979. *Kings to People: Power and the Mandate to Rule*. Berkeley: Univ. Calif. Press
32. Bennett DS, Stam AC. 2004. *The Behavioral Origins of War*. Ann Arbor: Univ. Mich. Press
33. Berg I. (1992) Absence from school and mental health. *British Journal of Psychiatry*, 161, 154-166.
34. Bermeo N. 2010. Armed conflict and the durability of electoral democracy. See Kier & Krebs 2010, pp.
35. Bernstein G.A., Garfinkel B.D. (1986) School phobia: the overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*
36. Black D. (2002) Bereavement In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 299-308.
37. Blattman C, Miguel E. 2010. Civil war. *J. Econ. Lit.* 48(1):3- 57
38. Blattman C. 2009. From violence to voting: war and political participation in Uganda. *Am. Polit. Be* 103(2):231-47
39. Bock KE. 1954. The study of war in American sociology. *Sociologus* 4(2): 104-114
40. Boix C. 2011. Democracy, development, and the international system. *Am. Polit. Sci. Rev.* 105(4):809
41. Bueno de Mesquita B, Siverson RM, Woller G. 1992. War and the fate of regimes: a comparative analysis. *Am. Polk. Sci. Rev.*
42. Bueno de Mesquita B, Siverson RM. 1995. War and the survival of political leaders: a comparative study of regime types and political accountability. *Am. Polit. Sci. Rev.*
43. Buhaug H, Rod JK. 2005. Local determinants of African civil wars, 1970-2001. Presented at Disaggregat

44. Caprioli M. 2000. Gendered conflict. *Peace Res.*
45. Cederman L-E, Gleditsch KS. 2009. Introduction to the special issue on "Disaggregating Civil War. *J. Confli. Resolut.*
46. Cederman L-E, Wimmer A, Min B. 2010. Why do ethnic groups rebel? New data and analysis. *World Polit.* 62(1):
47. Celestino MR, Gleditsch KS. 2013. Fresh carnations or all thorn, no rose? Nonviolent campaigns and transitions in autocracies. *J. Peace Res.*
48. Centeno MA 2003. *Blood and Debt: War and the Nation-State in Latin America.* Pittsburg: Pa. State Univ. Press
Christia F. 2012. *Alliance Formation in Civil Wars.* Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
49. Cohen DK. 2013. Explaining rape during civil war: cross-national evidence (1980-2009). *Am. Polit. Sci. Rev.*
50. Colgan JD. 2013. Domestic revolutionary leaders and international conflict. *World Polit.*
51. Collier P, Hoeffler A 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxf. Econ. Papers*
52. Collier P, Hoeffler A, Rohner D. 2006. Beyond greed and grievance: feasibility and civil war. *CSAE Work. Pap. Ser. 2006-10, Cent. Study Afr. Econ., Dep. Econ., Oxford Univ.*
53. Collins R. 2013. Does nationalist sentiment increase fighting efficacy? A sceptical view from the sociology of violence. See Hall & Malešević 2013, pp. 31-43
54. Cowen D. 2008. *Military Workfare: The Soldier and Social Citizenship in Canada.* Toronto: Univ. Toronto Press
Cunningham DE. 2011. *Barriers to Peace in Civil Wars.* Cambridge, UK Cambridge Univ. Press
55. Cunningham DE, Kristián SG, Salehyan I. 2009. It takes two: a dyadic analysis of civil war duration and outcome. *J. Confi. Resolut.* 54(4): 570-97
56. Dafoe A, Caughey D. 2013. Honor and war: Southern US presidents and the effects of concerns for reputation. *SSRN Work. Pap.*
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2343466>
57. Dafoe A, Renshorn J, Huth P. 2014. Reputation and status as motives for war. *Annu. Rev. Polit. Sä.*

58. Darden K. 2013. *Resisting Occupation: Mass Schooling and the Creation of Durable National Loyalties*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
59. Davis DE, Perreira AW. 2003. *Irregular Armed Forces and Their Role in Politics and State Formation*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
60. Dietz PF, Goertz G. 2000. *War and Peace in International Rivalry*. Ann Arbor: Univ. Mich. Press
Downes AB. 2007. Restraint or propellant? Democracy and civilian fatalities in interstate wars. *J. Confl. Resolut.*
61. Downing BM. 1992. *The Military Revolution and Political Change: Origins of Democracy and Autocracy in Early Modern Europe*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press
Doyle MW, Sambanis N. 2000. International peacebuilding: a theoretical and quantitative analysis. *Am. Polit. Sci. Rev.*
62. Eck K, Hultman L. 2007. One-sided violence against civilians in war: insights from new fatality data. *J. Peace Res.*
63. Eckhart W. 1992. *Civilizations, Empires and Wars: A Quantitative History*. Jefferson, NC: McFarland
Ertman T. 1997. *The Birth of the Leviathan: Building States and Regimes in Medieval and Early Modern Europe*. New York: Cambridge Univ. Press
64. Fearon JD. 2004. Why do some civil wars last so much longer than others? *J. Peace Res.*
65. Fearon JD, Laitin DD. 2003. Ethnicity, insurgency, and civil war. *Am. Polit. Sci. Rev.*
66. Fearon JD. 1995. Rationalist explanations of war. *Int. Organ.*
67. Feinstein Y. 2012. *Rallying around the flag: nationalist emotions in American mass politics*. PhD Diss., Dep. Sociol., Univ. Calif., Los Angeles
68. Garnett RA. 1988. The study of war in American sociology: an analysis of selected journals, 1936-1984. *Am. Sociol.*
69. Gates S. 2002. Recruitment and allegiance: the microfoundations of rebellion. *J. Confl. Resolut.*
70. Giddens A. 1995. *National State and Violence*. Los Angeles: Univ. Calif. Press
71. Giesen B. 2004. *Triumph and Trauma*. Boulder, CO: Paradigm

72. Gleditsch KS. 2007. Transnational dimensions of civil war. *J. Peace Res.* 44(3):293- 330
73. Gleditsch NP, Wallensteen P, Eriksson M, Sollenberg M, Strand H. 2002. Armed conflict 1946-2001: a new dataset. *J. Peace Res.*
74. Goldstein JS. 1991. A war-economy theory of the longwave. In *Business Cycles: Theories, Evidence and Analysis*, ed. N Thygesen, K Velupillai, S Zambelli, pp. 303-25. New York: NYU Press
75. Goldstone JA, Foran J, Seibin E. 2014. *Understanding Revolutions: Their Origins, Processes, and Outcomes*. Beverly
76. Gorski P, Türkmen-Derviřoglu G. 2013. Religion, nationalism, and violence: an integrated approach. *Annu. Rev. Sociol.*
77. Gurr TR. 1993. *Minorities at Risk: A Global View of Ethnopolitical Conflict*. Washington, DC: US Inst. Peace Press
78. Hall RB. 1999. *Social Constructs and International Systems*. New York: Columbia Univ. Press
- Hall S, Malešević S, eds. 2013. *Nationalism and War*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
79. Harff B. 2003. No lessons learned from the Holocaust? Assessing the risks of genocide and political mass murder since 1955. *Am. Polit. Sci. Rev.*
80. Harrington R. (2002) Affective disorders In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 463-485.
81. Hartmann SM. 1982. Review of Anderson, Berkin and Lovett, Braybon and Greenwald. *Sign* 7
82. Hegre H, Ellingsen T, Gates S, Gleditsch NP. 2001. Toward a democratic civil peace? Democracy, political change, and civil war, 1816-1992. *Am. Polit. Sci. Rev.* 95(1):33- 48
83. Hendrix CS. 2010. Measuring state capacity: theoretical and empirical implications for the study of civil war. *J. Peace Res.*
84. Herbst J. 2000. *States and Power in Africa. Comparative Lessons in Authority and Control*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press

85. Hiers W, Wimmer A. 2013. Is nationalism the cause or consequence of imperial breakdown. See Hall & Malešević 2013, pp. 212-54
86. Hill P. (2002) Adjustment disorders In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 510-519.
87. Hirsman, CA: Sage Gorski P. 2003. *The Disciplinary Revolution: Calvinism and the Rise of the State in Early Modern Europe*. Chicago: Univ. Chicago Press
88. Hintze O. 1975. Military organization and the organization of the state. In *The Historical Essays of Otto Hintze* ed. F Gilbert, pp. 178-215. New York: Oxford Univ. Press
89. Hironaka A. 2005. *Neverending Wars: The International Community, Weak States, and the Perpetuation of Civil War*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
90. Holsti KJ. 1996. *The State, War, and the State of War*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
91. Jones D.P.H. (2003) *Communicating with vulnerable children: a guide for practitioners*. London: Gaskell.
92. King N.J., Bernstein G.A. (2001) School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205.
93. Klein R.G., Pine D.S. (2002) Anxiety Disorders. In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 486-509.
94. Perrin S. et al. (2000) The assessment and treatment of post traumatic stress disorder in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 277-289
95. Rutter M., Taylor E. (2002) Clinical Assessment and Diagnostic Formulation. In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 18-31.
96. Shaffer D., Gutstein J. (2002) Suicide and attempted suicide In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 529-554.

97. Study of Civil War and Transnational Violence, March 7-8, Univ. Calif. Glob. Confi. Coop., San Bukovansky M. 2002. The American and French Revolutions in International Political Culture. Princeton Princeton Univ. Press
98. Taylor E. et al. (1986) Conduct disorder and hyperactivity: I and II. *British Journal of Psychiatry*, 149, 760-777.
99. World Health Organization (1993) The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research. World Health Organization, Geneva.
100. Yule W. (2002) Post-traumatic stress disorders In: Rutter M., Taylor E. (eds) *Child and Adolescent Psychiatry*, 4th edition. Oxford: Blackwell Science, pp. 520-528.

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінка рівня нервово-психічної стійкості (методика "Прогноз" за В.А. Бодровим)

Текст анкети "Прогноз"

1. Іноді мені в голову приходять такі негарні думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. В дитинстві у мене була така компанія, що всі старались завжди й в усьому стояти один за одного.
3. Іноді у мене бувають приступи сміху або плачу, які я ніяк не можу подолати.
4. Бували випадки, що я не стримував своїх обіцянок.
5. В мене часто болить голова.
6. Інколи я говорю неправду.
7. Раз на тиждень я без усякої видимої причини раптово почуваю жар в усьому тілі.
8. Буває, що я говорю про речі, в котрих не розбираюсь.
9. Буває, що я серджусь.
10. Тепер мені важко надіятись на те, що я чого-небудь досягну в житті.
11. Буває, що я відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні.
12. Я охоче приймаю участь у всіх зборах та інших суспільних заходах.
13. Сама важка боротьба для мене - боротьба із самим собою.
14. М'язові судоми та посіпування в мене бувають дуже рідко.
15. Я доволі байдужий до того, що зі мною буде.
16. Іноді, коли я погано себе почуваю, я буваю роздратованим.
17. В гостях я поведжуся за столом краще, ніж удома.
18. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю як мені хочеться, а не в установленому місці.
19. Я вважаю, що життя в моїй сім'ї таке ж гарне, як і у більшості моїх знайомих.
20. Мені часто кажуть, що я гарячкуватий.
21. Запори в мене бувають рідко.
22. У грі я переважно хочу виграти.
23. Останні декілька років більшу частину часу я почуваю себе добре.
24. Зараз моя вага постійна (я не повнію і не худну).
25. Мені приємно мати серед знайомих значних людей, це немовби надає мені ваги в своїх очах.
26. Я був би досить спокійним, якби у кого-небудь із моєї сім'ї були неприємності через порушення закону.
27. З моїм розумом щось негаразд.
28. Мене турбують сексуальні (статеві) питання.
29. Коли я намагаюсь щось сказати, то часто помічаю, що в мене тремтять руки.

30. Рухи в мене такі ж рухливі й проворні, як і раніше.
31. Серед моїх знайомих є люди, котрі мені не подобаються.
32. Думаю, що я людина приречена.
33. Я сварюсь із членами моєї сім'ї дуже рідко.
34. Буває, що я з ким-небудь трохи пліткую.
35. Часто я бачу сни, про які краще нікому не розповідати.
36. Бувало, що в обговоренні деяких питань я особливо не задумувався і згоджувався з думкою інших.
37. В школі я опановував матеріал повільніше, ніж інші.
38. Моя зовнішність мене взагалі влаштовує.
39. Я дуже впевнений в собі.
40. Раз на тиждень або частіше я буваю дуже збудженим або схвильованим.
41. Хтось керує моїми думками.
42. Я кожен день випиваю незвично багато води.
43. Буває, що неввічливий або навіть неприємний жарт викликає в мене сміх.
44. Найщасливішим я буваю на самоті.
45. Хтось намагається впливати на мої думки.
46. Я любив казки Андерсена.
47. Навіть серед людей я звичайно почуваю себе самотнім.
48. Мене дратує, коли мене підганяють.
49. Мене легко привести до зняквітіння.
50. Я легко втрачаю терпіння.
51. Мені часто хочеться вмерти.
52. Бувало, що я кидав почату справу, тому що боявся що не справлюсь з нею.
53. Майже кожен день трапляється що-небудь, що лякає мене.
54. До питань релігії я відношусь байдуже.
55. Ознаки поганого настрою бувають в мене рідко.
56. Я заслуговую суворої догани за свої вчинки.
57. В мене були дуже незвичайні містичні переживання.
58. Мої переконання й погляди непохитні.
59. В мене бувають періоди, коли через хвилювання я втрачав сон.
60. Я людина нервова й легко збуджувана.
61. Мені здається, що нюх в мене такий, як у інших (не гірший).
62. Все в мене виходить погано, не так як потрібно.
63. Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
64. Більшу частину часу я почуваю себе стомленим.
65. Іноді я почуваю, що близький до нервового зриву.
66. Мене дуже дратує те, що я забуваю, куди кладу речі.
67. Я дуже уважно відношусь до того, як одягаюсь.
68. Пригодницькі розповіді мені подобаються більше, ніж розповіді про кохання.

69. Мені дуже важко пристосуватись до нових умов життя, роботи. Перехід до нових умов життя, роботи, навчання здається мені нестерпно важким.

70. Мені здається, що у стосунках зі мною особливо часто поводяться несправедливо.

71. Я часто почуваю себе несправедливо ображеним.

72. Моя думка не завжди співпадає з думкою оточуючих.

73. Я часто відчуваю стомлення від життя і мені не хочеться жити.

74. На мене частіше звертають увагу, ніж на інших.

75. В мене бувають головні болі й запаморочення через переживання.

76. Часто в мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.

77. Мені важко прокинутись в призначений час.

78. Якщо в моїх негараздах хтось винен, я не залишаю його без покарання.

79. В дитинстві я був вередливим, подразливим.

80. Мені відомі випадки, коли мої родичі лікувались у невропатологів, психіатрів.

81. Іноді я приймаю валеріану, кодеїн, еленіум й інші заспокійливі засоби.

82. В мене є засуджені родичі.

83. В мене бували приводи в міліцію.

84. Я залишався в школі на другий рік.