

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

№ 1, 2024



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

МАГДИСЮК Людмила Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна (головний редактор);

АСЄЄВА Юлія Олександрівна, доктор психологічних наук, в.о. завідувача кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки, Одеський національний економічний університет, Україна;

Барбара ГАВДА, доктор наук, професор, завідувач кафедри психології емоцій і особистості, Університет Марії-Кюрі Склодовської в Любліні, Польща;

ГРИЦЮК Ірина Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

ДУЧИМІНСЬКА Тамара Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

МУШКЕВИЧ Мирослава Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та психодіагностики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

РОЗМИРСЬКА Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна;

ХАВУЛА Роман Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна.

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
28 березня 2024 р., протокол № 4

Науковий журнал «Психологічні студії» зареєстрований в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення (Рішення №1834 від 21.12.2023 р. Ідентифікатор медіа R30-02343).

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») зі спеціальності 053 «Психологія» відповідно до Наказу МОН України від 20.02.2023 № 185 (додаток 4)

Виходить 4 рази на рік

Офіційний сайт видання: www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

Білоевич Іван Анатолійович ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В РАКУРСІ ДЕФІНІЦІЇ ВСЕСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я: АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ПОНЯТЬ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	7
Войтенко Олена Василівна ПРОФЕСІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ В СИСТЕМІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ.....	18
Ганаба Світлана Олександрівна, Макогончук Наталія Віталіївна РІВЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО СКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЛЬТИПРЕДМЕТНОГО ТЕСТУ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	24
Готич Вікторія Олександрівна ЗМІСТ ІНТЕГРОВАНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	33
Гриньова Наталія В'ячеславівна СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	42
Гупаловська Вікторія Анатоліївна СТАВЛЕННЯ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК ДО СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В УКРАЇНІ У МИРНИЙ ЧАС ТА ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	50
Дем'яненко Світлана Дмитрівна РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ УСВІДОМЛЕННЯ МОВНО-МОВЛЕННЕВИХ ОДИНИЦЬ.....	62
Джежик Ольга Володимирівна ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ».....	69
Кордунова Наталія Олександрівна, Грицюк Ірина Михайлівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ	75
Кошелева Наталя Геннадіївна, Щербина Юлія Миколаївна ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	81
Кравчук Юлія Володимирівна, Козак Галина Анатоліївна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТІЛЕСНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В ПОДОЛАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	87
Магдисюк Людмила Іванівна, Федоренко Раїса Петрівна, Магдисюк Ірина Едуардівна ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПОДРУЖНИМИ ВЗАЄМИНАМИ У МОЛОДОМУ ШЛЮБІ, ДЕТЕРМІНОВАНА КОМУНІКАТИВНОЮ ФУНКЦІЄЮ СПІЛКУВАННЯ	94
Мартинюк Юлія Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЕНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ З ПЕВНИМИ ЛІТЕРАТУРНИМИ УПОДОБАННЯМИ.....	101
Московець Людмила Павлівна, Харахайчук Анатолій Євгенійович ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ СПОРТОМ.....	107

Нагорна Надія Сергіївна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ДО СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА.....114

Овчар Анна Ігорівна

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПОДАЛЬШЕ ФАХОВЕ СТАНОВЛЕННЯ.....121

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, Чайковська Оксана Миколаївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ...131

Пасічник Руслана Федорівна

НЕЙРОБАТЬКІВСТВО В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....138

Петреченко Світлана Анатоліївна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ, ВПЛИВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПІСЛЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ.....144

Рідей Наталія Михайлівна

ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ УКРАЇНСЬКИМИ ІТ-ФАХІВЦЯМИ.....150

**Саврасов Микола Володимирович, Мухіна Вікторія В'ячеславівна,
Ермоленко Катерина Василівна**

ВІКОВА ДИНАМІКА РЕГУЛЯТИВНИХ ПРЕДИКТОРІВ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....155

Скнар Оксана Миколаївна

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....161

Туз Лариса Григорівна

РОЛЬ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ
У ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....167

Чистовська Юлія Юріївна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ
ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....176

Шель Наталія Василівна

РОЛЬ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....183

**Шкарлатюк Катерина Іванівна, Коширець Віктор Васильович,
Просіна Ольга Володимирівна**

ТЬЮТОРИНГ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВПЛИВ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ
ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК.....190

CONTENTS

Bilosevych Ivan THE MENTAL HEALTH PROBLEM IN THE PERSPECTIVE OF THE WHO DEFINITION: ANALYSIS OF LEADING CONCEPTS AND FOREIGN STUDIES.....	7
Voitenko Olena PROFESSIONAL WELL-BEING IN THE PERSONALITY SELF-REGULATION SYSTEM: THEORETICAL MODEL.....	18
Hanaba Svitlana, Makogonchuk Nataliya THE LEVEL OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PREPARATION FOR TAKING THE NATIONAL MULTI-SUBJECT TEST IN WAR CONDITIONS....	24
Hotych Victoria CONTENT OF THE INTEGRATED SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF POST-TRAUMATIC GROWTH AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF STUDENTS IN WAR CONDITIONS.....	33
Hryniova Nataliia SOCIAL ADAPTATION OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES: HISTORICAL ASPECT.....	42
Hupalovska Viktoriia MEN'S AND WOMEN'S ATTITUDES TOWARDS SEXUAL VIOLENCE IN UKRAINE IN PEACETIME AND WARTIME	50
Demianenko Svitlana DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF AWARENESS OF LANGUAGE AND SPEECH UNITS.....	62
Dzhezhyk Olha EFFECTIVE METHODS AND METHODOLOGY OF TEACHING THE COURSE "PSYCHOLOGICAL METHODS IN SOCIAL WORK".....	69
Kordunova Nataliya, Hrytsyuk Iryna PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MATURITY OF STUDENTS.....	75
Kosheleva Natalia, Shcherbyna Yulia FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	81
Kravchuk Yulia, Kozak Halyna THE USE OF BODY PSYCHOTHERAPY METHODS IN OVERCOMING PROFESSIONAL BURNOUT OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....	87
Mahdysiuk Liudmyla, Fedorenko Raisa, Mahdysiuk Iryna SATISFACTION WITH MARITAL RELATIONS IN A YOUNG MARRIAGE DETERMINED BY THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF COMMUNICATION.....	94
Martyniuk Yulia PECULIARITIES OF SENSE-LIFE ORIENTATIONS OF A PERSON WITH CERTAIN LITERARY PREFERENCES.....	101
Moskovets Liudmyla, Kharakhaichuk Anatolii PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PROFESSIONAL AND HIGHER EDUCATION GRADUATES WHO ENGAGE IN SPORTS.....	107
Nahorna Nadiia PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR SOCIAL ENTREPRENEURSHIP.....	114

Ovchar Anna

SOME FEATURES OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION
OF MEDICAL STUDENTS AND THEIR INFLUENCE ON FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION....121

Onufriieva Liana, Chaikovska Oksana

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CYBERBULLYING MANIFESTATIONS AMONG STUDENTS.....131

Pasichniak Ruslana

NEUROPARENTING IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....138

Petrenchenko Svitlana

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS, THE IMPACT OF INTERPRETATION AFTER TRAUMATIC EVENTS ...144

Ridei Nataliia

FACTORS IN THE CHOICE OF PROFESSION BY UKRAINIAN IT SPECIALISTS.....150

Savrasov Mykola, Mukhina Victoria, Ermolenko Kateryna

AGE DYNAMICS OF REGULATORY PREDICTORS OF CREATIVITY OF STUDENTS
OF A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....155

Sknar Oksana

STUDY OF REGIONAL PECULIARITIES OF CULTURAL IDENTIFICATION OF STUDENT YOUTH....161

Tuz Larysa

THE ROLE OF PSYCHOANALYTICAL INTERPRETATION DURING THE PROCESS
OF PERSONALITY SELF-ACTUALISATION.....167

Chystovska Yuliia

FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF PERFECTIONISM AND PERSONALITY
SELF-ACTUALIZATION.....176

Schel Nataliia

THE ROLE OF CAREER ORIENTATIONS IN THE FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF PERSONAL PSYCHOLOGISTS.....183

Shkarlatiuk Kateryna, Koshyrets Viktor, Prosina Olha

TUTORING IN HIGHER EDUCATION: IMPACT ON ACADEMIC PERFORMANCE
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....190

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.1>

ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В РАКУРСІ ДЕФІНІЦІЇ ВСЕСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я: АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ПОНЯТЬ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Білосевич Іван Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики трудового навчання
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка,
<https://orcid.org/0000-0002-1533-2775>

Структура теоретичного аналізу проблеми психічного здоров'я у статті опирається на дефініцію Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), згідно з якою воно визначається як сукупність таких складових, якими виступають суб'єктивне благополуччя, сприйнята самоефективність, автономія, компетенція, міжпоколінна залежність і визнання здатності до реалізації власного інтелектуального та емоційного потенціалу. Констатується, що дана дефініція опирається не на психіатричні (медичні), а на психологічні виміри розуміння та інтерпретації психічного здоров'я як такого феномену, яке не просто передбачає відсутність психічних порушень, а і прояви позитивних психічних процесів, станів, якостей у людини. Визначено, що благополуччя – одна з найпоширеніших категорій у контексті концептів та теорій, пов'язаних із розробкою досліджуваної проблеми. Стисло характеризуються різні його види (фізичне, матеріальне, емоційне, соціальне), а в їх числі – суб'єктивне благополуччя особистості.

За результатами пілотного асоціативного експерименту (проведеного на початку січня 2024 року) виокремлено 9 семантичних груп вербальних реакцій респондентів (українців різного віку, статі, соціально-демографічного статусу) на слово-стимул «психічне здоров'я»: 1) «духовно-моральні якості та еталони», 2) «мотиваційно-вольові процеси, стани та якості», 3) «афективні процеси та стани», 4) «когнітивні процеси та стани», 5) «передумови та цінності вітальності», 6) «мілітарні та антимілітарні асоціації», 7) «спільноти та комунікація», 8) «інші (абстрактні) асоціації» та 9) «дії та їх передумови».

За результатами теоретичного аналізу та асоціативного експерименту виокремлено перспективи подальших наукових досліджень, а саме: дослідження релігійної віри як чинника психічного здоров'я військовослужбовців – учасників бойових дій.

Ключові слова: психічне здоров'я, суб'єктивне благополуччя, сприйнята самоефективність, автономія, компетенція, міжпоколінні взаємини, самореалізація.

Bilosevych Ivan. The Mental Health Problem in the Perspective of the WHO Definition: Analysis of Leading Concepts and Foreign Studies

In the article, the theoretical analysis structure of the mental health problem is based on the definition of the World Health Organization, according to which it is defined as a set of such components as subjective well-being, perceived self-efficacy, autonomy, competence, intergenerational dependence and recognition of the ability to realization of one's own intellectual and emotional potential. It is noted that this definition is not based on psychiatric (medical), but on psychological dimensions of understanding and interpretation of mental health as such a phenomenon, which does not simply imply the absence of mental disorders, but also the manifestation of positive mental processes, states, and qualities in a person. It is determined that well-being is one of the most common categories in the context of concepts and theories related to the development of the researched problem. Its various types (physical, material, emotional, social) are briefly characterized, and among them is the subjective well-being of the person. According to the results of a pilot associative experiment (conducted in early January 2024), 9 semantic groups of verbal reactions of respondents (Ukrainians of different ages, genders, and socio-demographic status) to the stimulus word «mental health» were distinguished: 1) «spiritual-moral qualities and benchmarks», 2) «motivational-volitional processes, states, and qualities», 3) «affective processes

and states», 4) «cognitive processes and states», 5) «prerequisites and vitality values», 6) «military and anti-military associations», 7) «communities and communication», 8) «other (abstract) associations» and 9) «actions and their prerequisites».

Based on the results of the theoretical analysis and associative experiment, the prospects for further scientific research were identified, namely: the study of religious faith as a factor in the mental health of military servicemen who are participants in hostilities.

Key words: mental health, subjective well-being, perceived self-efficacy, autonomy, competence, intergenerational relations, self-realization.

Постановка проблеми. Завдання дослідження здоров'я особистості та різних спільнот із новою силою актуалізувалися упродовж останніх років. Природні та технологічні катастрофи, фінансові кризи й соціальні загострення, пандемія COVID-19, регіональні та міждержавні оголошені й неоголошені війни, спричинені цими та іншими факторами збідніння населення, масові міграційні процеси, умови невизначеності назагал – усе це складає вагому сукупність істотних викликів для сфери охорони здоров'я.

За даними М. Прінса, В. Патела, Ш. Саксена, М. Маджа, Дж. Маселко, М. Філіпса та інших учених, близько 14 % від загальної кількості захворювань людства припадає на нервово-психічні розлади, причому в першу чергу маються на увазі депресія, розлади, пов'язані з уживанням алкоголю та психоактивних речовин, психози. Фахівці констатують, що «не може бути здоров'я без психічного здоров'я». У зв'язку з цим наголошується, що знання про психічне здоров'я мають бути інтегровані в усі аспекти системи охорони здоров'я та соціальної політики, планування зазначеної системи, надання первинної та вторинної загальної медико-санітарної допомоги [1].

Згідно з дефініцією ВООЗ, здоров'я – це «стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи розладів». Своєю чергою, психічне здоров'я ВООЗ визначається як таке, яке включає в себе суб'єктивне благополуччя, прийнятну самоефективність, автономію, компетенцію, міжпоколінну залежність і визнання здатності до реалізації власного інтелектуального та емоційного потенціалу. Воно також розглядається як стан благополуччя, при якому особистість розпізнає свої здібності, здатна долати звичні стреси життя, працювати продуктивно і плідно, а також робити внесок у свої спільноти. Психічне

здоров'я – це також про підвищення компетенцій особистості та спільноти і про можливість досягнення самодетермінованих цілей [2, с. 7].

Зазначена проблема – підтримки психічного здоров'я особистості та спільнот, з особливою силою актуалізувалася в Україні з початком повномасштабної військової агресії з боку росії. Розробляються та упроваджуються національні програми підтримки різних соціально-демографічних груп, вносяться зміни у Стандарти освіти на різних її рівнях, відкриваються спеціалізовані центри психологічної допомоги та активізуються персональні й колективні наукові дослідження. З усім цим, наші вчені та громадські діячі значною мірою повинні опиратися на багатший у цьому плані зарубіжний досвід з його відповідними концептами, концепціями та практиками.

Отже, **мета статті** – теоретичний аналіз і систематизація провідних понять і зарубіжних психологічних підходів, пов'язаних із дефініцією психічного здоров'я згідно з ВООЗ.

Аналіз останніх публікацій. Теоретичний аналіз розпочинаємо з поняття, найчастіше згадуваного в контексті власне психологічних досліджень психічного здоров'я, – «суб'єктивне благополуччя», яке у широкому мовленнєвому використанні має популярніший аналог – «щастя». На нашу думку, щастя – переважно філософська і, можливо, соціологічна категорія, тоді як благополуччя – більшою мірою операціоналізоване поняття. Отже, надалі зосередимося на аналізі саме другого концепту.

У «Психологічному словнику Американської психологічної асоціації (АПА)» благополуччя розглядається як «стан щастя і задоволення з низьким рівнем дистресу, назагал добрим фізичним і психічним здоров'ям та світоглядом, або доброю якістю життя» [3].

Принадно зауважимо, що конструкт «якість життя», який доволі поширений, насамперед, у клінічно орієнтованих дослідженнях, останнім часом набуває популярності й у сфері психології здоров'я. Різні вчені дійшли згоди, що якість життя – багатовимірне поняття, яке включає в себе 6 основних аспектів: фізичне благополуччя, матеріальне благополуччя, соціальне благополуччя, емоційне благополуччя, а також розвиток та активність [4].

Отже, благополуччя – категорія, яка, мабуть, найчастіше згадується у психологічних дослідженнях, що так чи інакше стосуються проблеми психічного здоров'я та відображають непсихіатричні (немедичні) дослідницькі позиції. Так, у рамках позитивної психології психічне здоров'я операционалізується як цілісний синдром, який, своєю чергою, розглядається як поєднання симптомів різних видів благополуччя: емоційного (щастя чи задоволення), психологічного (особистісне зростання) та соціального (соціальна інтеграція). Воно визначається як складний стан, що передбачає, з одного боку, відсутність психічних порушень та, з іншого боку, одночасну наявність високого рівня благополуччя. Такий стан розглядається як повноцінне психічне здоров'я, тоді як про неповноцінне мова йде тоді, коли особистість не виявляє ознак психічних захворювань, але, з усім тим, вона демонструє низькі рівні зазначених видів благополуччя [5].

Дослідження власне суб'єктивного благополуччя, на яке покликається дефініція психічного здоров'я ВООЗ, особливо активізувалися упродовж останніх двох десятиліть. У вищезгаданому «Психологічному словнику АПА» воно визначається як оцінка власного рівня щастя і задоволеності життям. У відповідних особистісних самозвітах зазвичай досліджуються два компоненти: афективне (емоційне) благополуччя, яке відноситься до присутності приємних емоцій (наприклад, переживання щастя) проти відсутності неприємних емоцій (наприклад, пригніченого настрою), та когнітивне благополуччя, яке стосується оцінки життя як у цілому (тобто глобального задоволення життям), так і конкретного життєвого досвіду (наприклад, задоволення роботою) [6].

Засадничими для наукових досліджень суб'єктивного благополуччя є, між іншим, праці Е. Дінера. Згідно з концепцією вченого, воно містить у собі три основні складові: щастя, задоволеність життям і позитивні емоції. Автор детально аналізує, насамперед, поняття щастя та його основні теорії: цільову, теорію задоволення і болю, теорію активності, теорію «згоризонту» і «знизу-догори», асоціативну та теорію суджень. За результатами метааналізу попередніх досліджень Е. Дінер у 1980-х роках дійшов висновку, що суб'єктивне благополуччя визначається великою кількістю чинників, які можуть бути концептуалізовані на декількох рівнях аналізу, і тому необґрунтовано, на його думку, сподіватися, що декілька змінних тут матимуть домінуюче значення [7].

З усім тим, у пізніших дослідженнях Е. Дінер зі співавторами аналізують уже конкретні чинники суб'єктивного благополуччя: диспозиційні впливи, адаптацію, цілі та копінг-стратегії. Вчені наголошують, що при вивченні суб'єктивного благополуччя важливо зрозуміти взаємодію психологічних факторів із життєвими обставинами, як і зрозуміти причинно-наслідкові взаємозв'язки в цих складних процесах [8].

У ще більш сучасних своїх працях Е. Дінер з колегами звертають увагу, насамперед, на такі предиктори суб'єктивного благополуччя як рівень здоров'я, довголіття, прибуток (дохід), темперамент, підтримувальні соціальні взаємини, продуктивність роботи і творчість. Дослідники також зазначають, що поряд з універсальними предикторами суб'єктивного благополуччя існують й унікальні, пов'язані з особливостями певного конкретного суспільства, культури, нації [9].

Згадані вище предиктори, а особливо такі, як продуктивність роботи і творчість, дають змогу логічно перейти до наступних понять, теж значущих у контексті теми нашого дослідження. Одне з них – «сприйнята самоефективність». У психології самоефективність назагал визначається як суб'єктивне сприйняття особистістю своєї здатності діяти в певному середовищі або досягати бажаних результатів. Наголошується, що зазначене поняття часто озвучується і як «сприйнята самоефективність» [10].

Згідно з А. Бандурою, теорія само-ефективності постулює, що різні способи впливу змінюють копінг-поведінку людини через творення та зміцнення її очікувань щодо власної ефективності. Своєю чергою, сприйнята самоефективність може впливати на поведінку особистості різними способами. Доведено, що особи, котрі уникають динаміки активностей та середовища, зазнають невдач у розвиткові своїх потенційних можливостей та захищають негативні уявлення про себе від коригувальних змін. Отже, А. Бандура почав розвивати поняття самоефективності як, за його власним висловом, окремий субпостулат у контексті загальної теорії причинності та в концептуальних рамках теорії соціального научіння [11].

Дещо згодом учений уже проголошує «центральною роль механізму самоефективності» в людській діяльності. Він стверджує, що «приписи» зазначеного механізму впливають на моделі мислення, дії та емоційне збудження. Концепція сприйнятої самоефективності допомагає пояснити такі різні феномени як зміни копінг-поведінки, спричинені різними способами впливу, рівень фізіологічних стресових реакцій, саморегуляція резистентної поведінки, прагнення до досягнень, зростання внутрішнього інтересу та кар'єрних зацікавлень, а також покірність і зневіра після досвіду невдач, самовиснажливі ефекти проксі-контролю та ілюзорної неефективності. Крім особистої (індивідуальної) самоефективності, А. Бандура також розглядає і колективну самоефективність або, навпаки, неефективність [12].

Іншими дослідниками емпірично доведено взаємозв'язок показників самоефективності як зі здоров'ям людини в цілому, так і з її психічним здоров'ям зокрема. Так, О'Лірі А. констатує, що самоефективність відіграє значущу роль у таких різних формах здорової поведінки, як відсутність рецидиву після відмови від куріння, переживання болю та управління цим процесом, контроль харчування і ваги, успішність відновлення після інфаркту міокарда та дотримання профілактичних програм з оздоровлення. Назагал отримані результати досліджень дають змогу вченому розглядати самоефективність як важливий когнітивний фактор здоров'я [13].

На сьогодні маємо чималу кількість наукових досліджень, які стосуються доведення взаємозв'язків самоефективності власне із психічним здоров'ям особистості. Серед них і ті, які торкаються сфери духовності особистості. Зокрема, Кероста Б., Сарвдіп К., Анджалі М. розглядають самоефективність у взаємозв'язку з поняттями віри та надії. В їх інтерпретації самоефективність – це віра людини у свою здатність до досягнення успіху в певному завданні. А надія – це позитивне очікування досягнення поставленої мети. В такому контексті й самоефективність, і надія розглядаються як ті «сильні сторони характеру особистості», які мають прямий та непрямий зв'язок із її психічним здоров'ям, що засвідчують результати емпіричних досліджень [14].

Здебільшого у науковій літературі зустрічаємо опис таких видів самоефективності як академічна, когнітивна та соціальна. Перші два поняття тісно взаємозв'язані. Так, когнітивна самоефективність асоціюється саме з академічними досягненнями у дітей та підлітків, тоді як у молодих людей – зі складними процесами прийняття рішень, а в літньому віці – з пам'яттю та іншими інтелектуальними функціями. Мова при цьому йде, насамперед, про «особисту майстерність» і власне переконання у контролі [15].

Щодо соціальної самоефективності, то, як зазначають Грив Р., Вітевін К., Толан Дж., Якобсон Б., унітарного її визначення теж не існує. З усім тим, зазвичай вона концептуалізується як сприйняття людиною власних навичок та умінь у певних соціальних ситуаціях. Здійснивши аналіз доступних наукових праць, учені стверджують, що конструкт «соціальна самоефективність» відіграє важливу роль у розумінні та прогнозуванні психосоціального функціонування людини [16].

До певної міри співвідносним із поняттям самоефективності є концепт автономії, яка у сучасній психології визначається як особистісний, груповий або соціальний стан незалежності та самовизначення. В рамках теорії самодетермінації її дефініція є точнішою: як досвід дії за власним вибором на протипагу до досвіду переживання зовнішнього примусу. В такому контексті автономія розглядається як фундамен-

тальна психологічна потреба, яка є предиктором суб'єктивного благополуччя [17].

Важливо зазначити, що не тільки в рамках психології, а і з позиції психіатрії, як і філософії назагал, саме автономія часто розглядається як істотний показник психічного здоров'я людини. Для прикладу, Р. Едвардс визначає психічне здоров'я як «раціональну автономію», а психічні захворювання – як «стійку втрату раціональної автономії». Вчений уточнює, що якщо зазначена автономія не порушена, то психіатри та психотерапевти мають справу не із «хворим пацієнтом», а з лише «з людиною з певними тимчасовими проблемами», і функціонують натомість не як «лікарі», а як «прикладні аксіологи», «моральні педагоги», «духовні наставники» тощо [18].

У засадничих для розуміння психологічного благополуччя працях Е. Десі, Р. Райана та інших учених доведено, що підтримка автономії зазвичай пов'язана із сильнішою внутрішньою мотивацією, більшими інтересом, креативністю, когнітивною гнучкістю, кращим концептуальним навчанням, вищим позитивним емоційним тоном, більшими самоповагою, довірою, стійкістю щодо змін у поведінці, натомість із меншими – тиском і напруженням, а також із кращими фізичним і психологічним здоров'ям назагал. Констатується, що такі емпіричні дані повторюються незалежно від процедур оцінювання, методів дослідження і вибірок суб'єктів [19].

У подальших своїх розробках Р. Райан та Е. Десі розглядають автономію у контексті теорії самовизначення і саморегуляції та співвідносно з поняттями волі, свободи, вибору, самодетермінації. Уточнюється, що термін «автономія» буквально означає «саморегулювання», а його протилежністю є «гетерономія», яка відноситься до зовні контрольованого регулювання, або, інакше кажучи, «регулювання без самосхвалення» [20].

У сучасній психології підтримується ідея універсальності психологічної автономії як фундаментальної та природної здатності людського виду, яка не суперечить принципу детермінізму. Мова йде про окреслення різниці між самодетермінованими та зовні контрольованими формами суб'єктності. В будь-якому разі, автоно-

мія постулюється як такий концепт, який пов'язаний із поняттями людського щастя та оптимального функціонування. Вона також розглядається і диференційовано: як особистісна, інтрапсихічна та мотиваційна автономія, поруч із «поведінковою свободою» [21].

Особистісна автономія розуміється як вид самоуправління, причому, згідно із Дж. Сантьяго, теоретичні преференції надаються інтерпретації зазначеного «самоуправління» як «особистісної самолегалізації». Своєю чергою, «самолегалізація» розглядається як самосанкціонування людиною певних бажань, уявлень та інших психічних явищ, які належать до сфери «Я» [22].

Інтрапсихічна автономія – менш поширене у психології поняття. Воно розглядається, зокрема, у співвідношенні з поняттям міжособистісної автономії. При цьому перше розуміється як здатність підтримувати тривалу внутрішню репрезентацію ресурсів власної самоповаги та комфорту, що дає змогу більш гнучкої адаптації до перипетій нестабільного середовища. Для прикладу, за даними К. Евінга, депресивна реакція окремих пакистанських жінок на ситуацію залежних міжособистісних стосунків у їх власних сім'ях вказує саме на нестачу інтрапсихічної автономії [23].

Проте з усіх перелічених понять автономія найбільшою мірою пов'язана з мотиваційною сферою особистості. А тому, на нашу думку, «мотиваційна автономія» – зайва тавтологія двох своїх семантичних складових. Як зазначає, зокрема, Р. Костнер, питання автономії стосується того, чи відображає певна мета індивідуальні інтереси й особистісні цінності, чи вона прийнята під соціальним тиском і через очікування того, що індивід «повинен робити». Як демонструють дослідження, на які покликається вчений, саме перший варіант («автономна мотивація») безпосередньо веде до більшого прогресу в досягненні поставленої мети, даючи змогу докласти більше зусиль, переживати менше конфліктів і відчувати більшу готовність до змінювання власної поведінки. При цьому підтримка з боку інших людей (зокрема, від медичних працівників) також може більшою мірою сприяти досягненню поставлених цілей, якщо вона одночасно посилює і почуття автономії [24].

Автономія – значною мірою філософська категорія, яку психологи намагаються операціоналізувати, а один зі шляхів практичного досягнення автономії – це розвиток різних компетенцій. Компетенція – поняття, яке широко використовується як у науковій, так і у повсякденній мові. Співвідносними з ним є поняття «здібність», «здатність», «можливість», «ефективність», «уміння». Аналіз різних наукових підходів до використання термінів «компетенція» і «компетенції» дає змогу виокремити декілька основних підходів до їх розуміння як: 1) усіх виконавських здібностей та навичок; 2) лише успадкованих, специфічних для певної сфери передумов, необхідних для набуття системи знань; 3) набутих (залежно від попиту) знань та умінь; 4) індивідуальних потреб в ефективності; 5) суб'єктивної оцінки власного «Я»; 6) всього набору когнітивних, мотиваційних і соціальних передумов для успішної дії [25, с. 3]. На нашу думку, ключовими в аспекті проблеми дослідження психічного здоров'я особистості є четвертий та п'ятий із перелічених підходів, найтісніше пов'язані з концептом самоефективності.

Важливо розрізнити хоч і пов'язані, проте не тотожні поняття компетенції та компетентності. Науковці ідентифікують і виокремлюють 2 основні значення другого терміна: перше стосується отриманих результатів назагал або результатів навчання зокрема, тобто компетентнісного виконання; друге – зосереджується не на результатах, а на початкових даних, засадничих атрибутах, які вимагаються від людини для компетентнісного виконання певної роботи [26].

У науковій літературі компетентність, відповідно, розглядається в першу чергу через свій взаємозв'язок із процесами навчання. В рамках «базованої на компетенціях освіти» вона описується як сукупність знань, навичок і ставлень, необхідних для «ефективної професійної практики у служінні громаді» [27]. Отже, два зазначені терміни (компетенція і компетентність) співвідносні, зокрема, через поняття навчання, а остання характеристика компетентності – «служіння громаді», дає змогу логічно перейти до ще однієї значущої складової психічного здоров'я,

визначеної ВООЗ, – «міжпоколінної залежності».

На перший погляд, поняття «залежність» опозиціонує вищерозглянутій «автономії». З усім тим, як засвідчують численні зарубіжні дослідження, саме міжпоколінні – насамперед сімейні, взаємодії є одним із найвагоміших чинників здоров'я та благополуччя людини. Останнім часом такі взаємодії почали викликати особливе занепокоєння у зв'язку із соціальними змінами традиційної структури сім'ї, змінами в економіці, втратою довіри до соціальних інститутів щодо їх здатності продовжувати забезпечувати безпеку людини саме тоді, коли це потрібно. В окресленому трансформованому соціальному контексті й виникають різні аспекти дослідження складної системи міжпоколінних зв'язків як чинника психічного здоров'я особистості. Наприклад, А. Деві та Д. Еджібін зосередилися на такому теоретичному аспекті зазначеної проблеми, як «патерни міжпоколінного обміну», а саме: на різних особливостях впливу «невимушених» і «вимушених» обмінів «дарунками» (наприклад, допомоги із закупівлями й ін.) між батьками та дітьми. Констатовано, що тільки «невимушені дії» у міжпоколінних взаєминах істотно сприяють підтримці психічного здоров'я усіх їх суб'єктів [28].

Припускаємо, що конструкт «міжпоколінні залежності» у дефініції ВООЗ використано у семантичному зв'язку, зокрема, з відомою теорією прив'язаності (прихильності) Дж. Боулбі. Згідно з нею, близькість між дітьми та їх матерями (або особами, котрі психологічно замінюють матерів) розвивається як психологічна реакція на численні реальні або уявні загрози й допомагає вижити і дітям, і їх батькам. Також дослідження Дж. Боулбі доводять прямий вплив материнської турботи на психічне здоров'я дитини [29].

І, нарешті, остання у визначенні ВООЗ, проте не остання за своєю значущістю складова психічного здоров'я – визнання здатності до реалізації власного інтелектуального та емоційного потенціалу. На нашу думку, цей багатослівний конструкт можна узагальнити відомим поняттям самореалізації, концептуальний фундамент розуміння якого в рамках гуманістичного підходу в психології заклали А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Ассаджіолі та ін.

Узагальнюючи дослідження видатних психологів, М. Русу зазначає, що досягнення самореалізації включає в себе проходження певних етапів, подолання різних труднощів і, перш за все, практику саморегулювання індивідуальних емоцій та поведінки. Поєднання різних підходів до розуміння цього процесу (з позицій індивідуальної психології, гуманістичної психології, психосинтезу) дає змогу розуміти його як «перехід» з рівня несвідомого через усвідомлення і самопізнання до зазначеного саморегулювання [30].

Незважаючи на те, що багатьма відомими дослідниками поняття «самореалізація» та «самоактуалізація» диференціюються, у «Психологічному словнику АПА» вони розглядаються як взаємозамінні. Й перше, і друге позначають «повну реалізацію того, на що людина здатна, що передбачає максимальний розвиток здібностей та повне залучення до життя з відповідною його оцінкою», причому з особливою силою усе це виявляється під час так званих «пікових переживань» [31]. Отже, гуманістичний підхід у психології, як і позитивна психологія, акцентують увагу на переживанні людиною позитивного внутрішнього досвіду як опори для її психічного здоров'я. А проте такий акцент за певних обставин, наприклад, в умовах війни, не є єдиним і визначальним. Тому ми зосередимося також і на деяких інших аспектах дефініції психічного здоров'я.

Результати дослідження. Складне сьогодення змушує нас і розставляти, й помічати дещо інші акценти в різних сферах життєдіяльності. Зокрема, на думку М. Грея, «постмодерністське здоров'я» має відповідати пріоритетам постмодерністського суспільства, а саме: «турботі про цінності так само, як і про досвід; заклопотаність швидше ризиком, аніж користю; зростанню добре поінформованого клієнта» [цит. за 32]. Тому стисло розглянемо також поняття «цінності» та «ризик» (здатність до ризику), оскільки «добра поінформованість», на нашу думку, належить до семантичного поля вищерозглянутого терміна «компетенції».

Одна з усесвітньо відомих концепцій цінностей та їх структури належить С. Шварцу та В. Білські. Ці вчені сконструювали теорію універсальних типів цін-

ностей як критеріїв. У ній цінності розглядаються як когнітивні репрезентації трьох універсальних вимог: 1) біологічних потреб, 2) інтерактивних вимог до міжособистісної координації, 3) суспільних запитів щодо групового добробуту і виживання. На основі цих основних груп вимог дослідники концептуально та операціонально обґрунтували 8 мотиваційних сфер цінностей: насолода, безпека, соціальна влада, досягнення, самокерування, просоціальність, обмежувальний конформізм і зрілість. Крім того, цінності було диференційовано відповідно до інтересів, які вони обслуговують, – індивідуалістичні та колективістичні, а також за типом мети, до якої вони належать, – термінальні та інструментальні [33].

Констатуємо, що не лише загальна соціокультурна ситуація постмодерну і постпостмодерну, а і конкретні складні реалії життя в останні роки – зокрема, пандемія COVID-19, регіональні та міждержавні війни, в тому числі, початок повномасштабної війни росії проти України, істотною мірою активізували роль ціннісної складової психічного здоров'я людини. Аналогічне стосується і її здатності та/чи схильності до ризику, адже щодня і деколи навіть щохвилини доводиться самовизначатися і приймати життєво важливі вибори.

У найбільш загальному розумінні слово «ризик» стосується ситуацій, коли приймається рішення, наслідки якого залежатимуть від результатів майбутніх подій з певними їхніми ймовірностями. У психологічних дослідженнях здебільшого використовується конструкт «ризикований вибір». На думку Л. Лопес, дослідження ризику в психології поділяються на 2 крайні «полюси»: 1) вивчення відповідного явища математично спрямованими психологами-експериментаторами, коли досліджуваним особам пропонуються умови на кшталт азартних ігор, а вчені здебільшого послуговуються поняттями теорії ймовірності; 2) дослідження, проведені в рамках психології особистості, коли вчених найбільше цікавлять індивідуальні відмінності ризикованих рішень. Оптимальним виходом, на думку вченої, є поєднання обох цих «полюсів» через експеримент як емпіричний підхід і враху-

вання теорій мотивації як його теоретичне обґрунтування [34].

Для прикладу, зв'язки між показниками психічного здоров'я та ризикованою поведінкою в контексті проблеми формування ідентичності у період ранньої дорослості розкрила та описала (на прикладі масштабної вибірки студентів коледжів) група дослідників на чолі з С. Шварцем. Констатовано, що високому рівню благополуччя у молодих людей відповідають низькі показники схильності до ризикованої поведінки, й навпаки, причому найкраща картина психічного здоров'я спостерігається за умови «синтезованого профілю» особистісної ідентичності – з високим рівнем синтезу та, відповідно, низьким рівнем дифузії [35]. Припускаємо, що в різні вікові періоди та за екстремальних життєвих обставин окреслені зв'язки між психічним здоров'ям і ризикованою поведінкою (схильністю до ризику) особистості можуть видозмінюватися. Це стосується, зокрема, умов воєнного стану, в яких наразі перебувають громадяни України.

З метою первинного (пілотного) вивчення асоціативних полів поняття «психічне здоров'я» у свідомості українців у зазначених умовах ми провели вільний асоціативний експеримент. Вибірку склали 122 респонденти, серед яких 57 жінок і 55 чоловіків, віком від 18 до 65 років (здобувачі вищої освіти – 25 осіб і ті, котрі працюють або самозайняті, – 97 осіб), 82 цивільні громадяни та 40 військовослужбовців. Асоціативний експеримент було проведено на початку січня 2024 року.

Отримано 145 значущих (аналізуємо ті, які згадувалися двічі й понад разів) асоціацій, які за результатами контент-аналізу розподілені на 9 семантичних груп із відповідними лексемами (в дужках наводиться їх кількість): **1) духовно-моральні якості та еталони (26):** «душа, дух» (6), «людяність, милосердя» (5), «віра» (5), «Бог» (3), «краса» (3), «мораль» (2), «правильність» (2); **2) мотиваційно-вольові процеси, стани та якості (26):** «бажання, прагнення» (6), «стійкість, твердість» (6), «толерантність, терплячість» (6), «прийняття рішення» (4), «впевненість» (2), «сила, сили» (2); **3) афективні процеси та стани (25):** «любов, кохання» (5), «ейфорія, радість» (4), «спокій, затишок»

(4), «рівновага, гармонія» (4), «почуття» (3), «щастя» (3), «гордість» (2); **4) когнітивні процеси та стани (16):** «відчуття» (7), «розуміння» (3), «свідомість» (2), «сприйняття» (2), «думки» (2); **5) передумови та цінності вітальності (14):** «здоров'я, здоровий» (5), «адекватність» (4), «жінки» (3), «секс» (2); **6) мілітарні та антимілітарні асоціації (14):** «мир» (5), «ворог, війна» (4), «перемога» (3), «воля, незалежність» (2); **7) спільноти та комунікація (9):** «комунікація» (3), «національний» (2), «колектив» (2), «сім'я» (2); **8) інші (абстрактні) асоціації (8):** «можливість» (2), «здатність» (2), «розвиток» (2), «тепло» (2); **9) дії та їх передумови (7):** «допомогти, підтримати» (4), «уміння» (3).

Констатуємо, з огляду на отримані результати пілотного асоціативного експерименту, що в умовах, коли Україна постала перед реальною загрозою втрати не просто своїх територій, а і життів та національної ідентичності населення, у свідомості й поведінці її громадян закономірно актуалізувалися духовно-моральні орієнтири. Як засвідчило наше емпіричне дослідження, така тенденція виявляється, між іншим, і в контексті осмислення українськими респондентами поняття «психічне здоров'я».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, згідно з дефініцією ВООЗ, психічне здоров'я – це багатовимірний феномен, який включає в себе суб'єктивне благополуччя, сприйняту самоефективність, автономію, компетенцію, міжпоколінну залежність і визнання здатності до реалізації власного інтелектуального та емоційного потенціалу. Таке визначення виокремлює специфіку не психіатричного, а власне психологічного, зокрема гуманістично та індивідуально орієнтованого, вивчення зазначеного феномену.

В умовах воєнного стану в Україні актуалізувалися, насамперед, духовно-моральні ціннісні орієнтири усвідомлення психічного здоров'я особистістю. Це стосується, між іншим, такого аспекту, як роль віри у його збереженні та відновленні. А тому перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в теоретичному та емпіричному вивченні релігійної віри як чинника психічного здоров'я військовослужбовців – учасників бойових дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Prince M., Patel V., Saxena Sh., Maj M., Maselko J., Phillips M. et al. *The Lancet. Series: Global Mental Health*. 2007. Vol. 370, Is. 9590. P. 859–877. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61238-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61238-0)
2. *Investing in Mental Health*. World Health Organization, Geneva. 2003. 48 p.
3. Well-being / APA Dictionary of Psychology. APA, 2018. URL: APA Dictionary of Psychology
4. Felce D., Perry J. Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*. 1995. Vol. 16, Is. 1. P. 51–74. DOI: [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
5. *Handbook of Positive Psychology* / Ed. by C. Snyder and Sh. Lopes. Oxford University Press, 2002. 828 p.
6. Subjective well-being (SWB) / APA Dictionary of Psychology. APA, 2018. URL: APA Dictionary of Psychology
7. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. No 95(3). P. 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
8. Diener E., Suh E., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999. No 125(2). P. 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
9. Diener E., Oishi Sh., Tay L. Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behavior*. 2018. No 2. P. 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
10. Self-efficacy / APA Dictionary of Psychology. APA, 2023. URL: APA Dictionary of Psychology
11. Bandura A. Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy*. 1978. Vol. 1, Is. 4. P. 237–269. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7)
12. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. No 37(2). P. 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
13. O’Leary A. Self-efficacy and health. *Behavior Research and Therapy*. 1985. Vol. 23, Is. 4. P. 437–451. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(85\)90172-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(85)90172-X)
14. Kerosta B., Sarvdeep K., Anjaly M. Self-efficacy and hope as predictors of mental health. *Indian Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 8, Is. 4. P. 631–635.
15. Berry J., West R. Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*. 1993. Vol. 16, Is. 2. P. 351–379. <https://doi.org/10.1177/016502549301600213>
16. Grieve R., Witteveen K., Tolan G., Jacobson B. Development and validation of a measure of cognitive and behavioral social self-efficacy. *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 59. P. 71–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.008>
17. Autonomy / APA Dictionary of Psychology. APA, 2018. URL: APA Dictionary of Psychology.
18. Edwards R. Mental health as rational autonomy. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*. 1981. Vol. 6, Is. 3. P. 309–322. <https://doi.org/10.1093/jmp/6.3.309>
19. Deci E., Ryan R. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. No 53(6). P. 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
20. Ryan R., Deci E. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Personality*. 2006. Vol. 74, Is. 6. P. 1557–1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
21. Chirkov V. Human psychological autonomy: Reflections on the debates about its understanding in modern psychology. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5, Is. 9.
22. Santiago J. Personal autonomy: What’s content got to do with it? *Social Theory and Practice*. 2005. Vol. 31, No 1. P. 77–104.
23. Ewing K. P. Can psychoanalytic theories explain the Pakistani woman? Intrapsychic autonomy and interpersonal engagement in the extended family. *Ethos*. 1991. No 19(2). P. 131–160. DOI: <https://doi.org/10.1525/eth.1991.19.2.02a00010>
24. Koestner R. Reaching one’s personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2008. No 49(1). P. 60–67. DOI: <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.60>

25. Weinert F. *Concepts of competence*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. 1999. 35 p.
26. Hoffmann T. The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*. 1999. Vol. 23, No. 6. P. 275–286. <https://doi.org/10.1108/03090599910284650>
27. Hatcher R., Fouad N., Campbell L., McCutcheon S., Grus C., Leahy K. Competency-based education for professional psychology: Moving from concept to practice. *Training and Education in Professional Psychology*. 2013. No 7(4). P. 225–234. <https://doi.org/10.1037/a0033765>
28. Davey A., Eggebeen D. Patterns of intergenerational exchange and mental health. *Journal of Gerontology. Psychological Sciences*. 1998. Vol. 53, No. 2. P. 86– 95. <https://doi.org/10.1093/geronb/53B.2.P86>
29. Bowlby J. *Maternal care and mental health*. World Health Organization. Geneva, 1952. 63 p.
30. Rusu M. The process of self-realization – From the humanist psychology perspective. *Psychology*. 2019. No 10. P. 1095–1115. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.108071>
31. Self-actualization / APA Dictionary of Psychology. APA, 2023. URL: APA Dictionary of Psychology
32. Bracken P., Thomas Ph. Postpsychiatry a new direction for mental health. *British Medical Journal*. 2001. Vol. 322. P. 724. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7288.724>
33. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. No 53(3). P. 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
34. Lopes L. Between hope and fear: The Psychology of Risk. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1987. Vol. 20. P. 255–295. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60416-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60416-5)
35. Schwartz S., Hardy S., Zamboanga B., Meca A., Waterman A., Picariello S., Luyckx K., Crocetti E., Kim S., Brittan A., Roberts S., Whitbourne S., Ritchie R., Brown E., Forthun L. Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. Vol. 36. P. 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001>

REFERENCES:

1. Prince, M., Patel, V., Saxena, Sh., Maj, M., Maseko, J., Phillips, & M. at al. (2007). *The Lancet. Series: Global Mental Health*, Vol. 370, 9590, 859–877. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61238-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61238-0)
2. Investing in Mental Health (2003). World Health Organization, Geneva.
3. Well-being (2018) / APA Dictionary of Psychology. APA. URL: APA Dictionary of Psychology
4. Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 16, 1, 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
5. Handbook of Positive Psychology (2002) / Ed. by C. Snyder and Sh. Lopes. Oxford University Press.
6. Subjective well-being (SWB) (2018) / APA Dictionary of Psychology. APA. URL: APA Dictionary of Psychology
7. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
8. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
9. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
10. Self-efficacy (2023) / APA Dictionary of Psychology. APA. URL: APA Dictionary of Psychology
11. Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy*, Vol. 1, 4, 237–269. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7)
12. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
13. O’Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behavior Research and Therapy*, Vol. 23, 4, 437–451. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(85\)90172-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(85)90172-X)
14. Kerosta, B., Sarvdeep, K., & Anjaly, M. (2017). Self-efficacy and hope as predictors of mental health. *Indian Journal of Positive Psychology*, Vol. 8, 4, 631–635.

15. Berry, J., & West, R. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 16, 351–379. <https://doi.org/10.1177/016502549301600213>
16. Grieve, R., Witteveen, K., Tolan, G., & Jacobson, B. (2014). Development and validation of a measure of cognitive and behavioral social self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, Vol. 59, 71–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.008>
17. Autonomy (2018). APA Dictionary of Psychology. URL: APA Dictionary of Psychology
18. Edwards, R. (1981). Mental health as rational autonomy. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, Vol. 6, 3, 309–322. <https://doi.org/10.1093/jmp/6.3.309>
19. Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
20. Ryan, R., & Deci, E. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Personality*, Vol. 74, 6, 1557–1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
21. Chirkov, V. (2011). Human psychological autonomy: Reflections on the debates about its understanding in modern psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, Vol. 5, 9, 609–620. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00380.x>
22. Santiago, J. (2005). Personal autonomy: What's content got to do with it? *Social Theory and Practice*, Vol. 31, 1, 77–104.
23. Ewing, K.P. (1991). Can psychoanalytic theories explain the Pakistani woman? Intrapyschic autonomy and interpersonal engagement in the extended family. *Ethos*, 19(2), 131–160. <https://doi.org/10.1525/eth.1991.19.2.02a00010>
24. Koestner, R. (2008). Reaching one's personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 60–67. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.60>
25. Weinert, F. (1999). Concepts of competence. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany.
26. Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23, 6, 275–286. <https://doi.org/10.1108/03090599910284650>
27. Hatcher, R., Fouad, N., Campbell, L., McCutcheon, S., Grus, C., & Leahy, K. (2013). Competency-based education for professional psychology: Moving from concept to practice. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(4), 225–234. <https://doi.org/10.1037/a0033765>
28. Davey, Eggeben, D. (1998). Patterns of intergenerational exchange and mental health. *Journal of Gerontology. Psychological Sciences*. Vol. 53, 2, 86–95. <https://doi.org/10.1093/geronb/53B.2.P86>
29. Bowlby, J. (1952). Maternal care and mental health. World Health Organization. Geneva.
30. Rusu, M. (2019). The process of self-realization – From the humanist psychology perspective. *Psychology*, 10, 1095–1115. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.108071>
31. Self-actualization (2023) / APA Dictionary of Psychology. APA. URL: APA Dictionary of Psychology
32. Bracken, P., & Thomas, Ph. (2001). Postpsychiatry a new direction for mental health. *British Medical Journal*, Vol. 322, 724. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7288.724>
33. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
34. Lopes, L. (1987). Between hope and fear: The Psychology of Risk. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 20, 255–295. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60416-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60416-5)
35. Schwartz, S., Hardy, S., Zamboanga, B., Meca, A., Waterman, A., Picariello, S., Luyckx, K., Crocetti, E., Kim, S., Brittian, A., Roberts, S., Whitbourne, S., Ritchie, R., Brown, E., & Forthun, L. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 36, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001>

ПРОФЕСІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ В СИСТЕМІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ

Войтенко Олена Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Державного торговельно-економічного університету

<https://orcid.org/0000-0002-9407-4574>

У науковій літературі існує багато різних описів благополуччя особистості в професійному контексті, що свідчить про відсутність достатньої теоретичної бази та загальноприйнятого уявлення про професійне благополуччя, а також про необхідність уточнення змісту цього поняття та його психологічного механізму. Наявні сьогодні моделі характеризуються різноманіттям структурних елементів, часто перевантажені складниками і не завжди представляють зрозумілий механізм формування професійного благополуччя особистості. Метою цього дослідження є теоретична розробка і обґрунтування структурно-функціональної моделі професійного благополуччя особистості. Концептуальною основою моделі є мотиваційна теорія А. Маслоу. Професійне благополуччя розглядається як інтегрований стан, що формується у зв'язку з тим, наскільки у професійній діяльності реалізовано потреби особистості, з урахуванням індивідуальних цінностей і смислів. Віднесення благополуччя до категорії психічних станів особистості є підставою для вивчення цього явища у контексті системи саморегуляції узгодженості особистісних потреб, цілей і ціннісних пріоритетів з можливістю їх реалізації у професійній діяльності. При порушенні професійного благополуччя ціннісно-сміслова система особистості виступає посередником, що посилює мотивацію до змін і сприяє його збереженню при незначних розходженнях між реальним і бажаним у професійній сфері. Зниження задоволеності певними аспектами професійної діяльності, що виникає у відповідь на невідповідність можливостей людини її потребам і життєвим цінностям, призводить до їх пересмислення. В результаті ці аспекти набувають додаткової цінності та підвищують мотивацію людини до перетворюючої активності, спрямованої на їх реалізацію. Побудова структурно-функціональної моделі професійного благополуччя в системі саморегуляції дозволяє розкрити логіку його формування. Перспективою подальших досліджень є емпірична верифікація запропонованої моделі.

Ключові слова: професійне благополуччя, саморегуляція, потреби, ціннісні пріоритети, структурно-функціональна модель.

Voitenko Olena. Professional well-being in the personality self-regulation system: theoretical model

Many different descriptions of personal well-being in the professional context exist in the scientific literature, which indicates the lack of a sufficient theoretical base and a generally accepted idea about professional well-being, as well as the need to clarify the meaning of this concept and its psychological mechanism. The models available today are characterized by a variety of structural elements, often overloaded with components and do not always represent a clear mechanism for the formation of the professional well-being of an individual. The purpose of this research is the theoretical development and substantiation of the structural-functional model of professional well-being of the individual. The conceptual basis of the model is A. Maslow's motivational theory. Professional well-being is considered as an integrated state that is formed in connection with the extent to which individual needs are realized in professional activity, taking into account individual values and meanings. Attributing well-being to the category of mental states of the individual is the basis for studying this phenomenon in the context of the system of self-regulation of the consistency of personal needs, goals, and value priorities with the possibility of their implementation in professional activity. When the level of professional well-being decreases, the value-semantic system of the individual acts as a mediator, which strengthens the motivation for change and contributes to its preservation in case of minor differences between the real and the desired in the professional sphere. A decrease in satisfaction with cer-

tain aspects of professional activity, which arises in response to the inconsistency of a person's capabilities with his needs and life values, leads to their rethinking. As a result, these aspects acquire additional value and increase human motivation for transformative activity aimed at their implementation. The construction of a structural and functional model of professional well-being in the system of self-regulation allows us to reveal the logic of its formation. The perspective of further research is the empirical verification of the proposed model.

Key words: professional well-being, self-regulation, needs, value priorities, structural-functional model.

Постановка проблеми. Накопичений у науковій літературі обсяг емпіричних досліджень професійного благополуччя створює умови для певних узагальнень та одночасно актуалізує проблему визначення його структури та моделювання. Існуючі сьогодні моделі характеризуються різноманіттям структурних елементів, часто перевантажені складниками і не завжди представляють зрозумілий механізм формування професійного благополуччя особистості [1]. Професійне благополуччя часто пов'язують із саморозвитком, реалізацією особистісного потенціалу, професійною самореалізацією [2, 3, 4]. У той же час відомо, що далеко не всі працівники мають прагнення до особистісного зростання [5], тож такий підхід теоретично робить неможливим досягнення професійного благополуччя цими працівниками. Не менш часто благополуччя описується в термінах задоволеності конкретними аспектами та обставинами життєдіяльності й афективного досвіду [6, 7], що, на нашу думку, також не пояснює механізм формування професійного благополуччя через так званий «гедоністичний біг по колу» (зі зростанням можливостей зростає рівень домагань) [8]. Тому необхідний пошук інших підходів до розуміння сутності професійного благополуччя як психологічного феномену, а також його психологічного механізму.

Метою цього дослідження є теоретична розробка і обґрунтування структурно-функціональної моделі професійного благополуччя особистості.

Результати дослідження. Аналіз дослідницької практики вивчення професійного благополуччя показав, що при конструюванні його моделі є сенс спиратись на спеціальну наукову теорію. Благополуччя у професійному контексті є інтегральним показником, що об'єднує оцінку різних аспектів професійної діяльності. Нами було встановлено, що стан перебування на роботі, у першу чергу, слу-

жить досягненню особистих цілей працівника, таких як безпека, позитивні зв'язки, кар'єрне зростання, автономія, набуття компетентності та реалізація власного потенціалу, які здатні компенсувати робочі вимоги та пов'язані з ними фізичні та психологічні витрати [9]. Легко помітити, що виявлені компоненти відповідають універсальній мотиваційній теорії А. Маслоу [5], що буде концептуальною основою майбутньої моделі.

На думку М. Селігмана [9], найбільший внесок у переживання людиною благополуччя робить осмисленість її діяльності. Деякі автори доводять, що ступінь свого благополуччя людина оцінює, спираючись на внутрішні критерії, цінності, які можуть відрізнитися залежно від культури та соціального досвіду суб'єкта (віку) [10]. Дослідники розглядають цінності в одному ряду з поняттями потреби та мотиву, підкреслюючи їх спонукальну силу. Цінності вважаються відправною точкою для всіх дій, вбудованих у повсякденний досвід і поведінку [11, 12]. Професійне життя вимагає узгоджених дій, спланованої поведінки, внутрішньої координації, яка включає в себе цінності як життєві принципи особистості, що можуть керувати її діяльністю. А. Маслоу (1993) вказував на те, що ієрархія потреб особистості формується залежно від її цінностей та ідеалів, що забезпечує її самоактуалізацію. Реалізація дефіцитарних цінностей, спрямованих на задоволення базових потреб, забезпечує суб'єкту стан рівноваги та стає передумовою актуалізації цінностей розвитку [13]. Отже, професійне благополуччя відповідає ціннісно-смысловій орієнтації особистості і, відповідно, має розглядатись у контексті виокремлення у його структурі ціннісно-смыслового компоненту. Ідея ціннісно-смыслового регулювання життєдіяльності суб'єкта дозволяє нам припустити, що взаємозв'язок між потребами працівника та його професійним благо-

получчям опосередкований регулятивним впливом цінностей [9, 11, 12].

Розробка структурно-функціональної моделі професійного благополуччя, здатної пояснити механізм формування досліджуваного феномену, передбачає включення його у певну категоріальну систему в якості одного з компонентів. За цілою низкою критеріїв благополуччя суб'єкта у професійному контексті можна віднести до категорії психічних станів [14]: благополуччя є інтегрованим відображенням взаємодії людини з життєвим (професійним) середовищем у певний період часу [4]; характеризується складністю, полікомпонентністю [3]; як основні детермінанти має потреби, бажання та прагнення людини, її можливості і умови середовища [15, 16]; благополуччя характеризується полярністю (благополуччя-неблагополуччя) [17] та індивідуальністю суб'єктивних переживань [4, 15], а також відносною тривалістю [18]. «Центральним системоутворювальним чинником компонентного складу психічного стану виступає така соціально-психологічна характеристика як «ставлення», котра репрезентує рівень свідомості (ставлення до різних сторін дійсності) та самосвідомості (самооцінка, саморегуляція, самоконтроль) людини» [19, с. 31]. Таким системоутворювальним чинником професійного благополуччя як стану є ступінь задоволеності процесом і результатами професійної діяльності, що відображає емоційно-оцінне ставлення до своїх професійних характеристик, до змісту роботи та професійного середовища в цілому. Основною функцією психічного стану є врівноваження та збереження необхідної взаємодії внутрішнього світу людини (суб'єктивної реальності) з мінливим зовнішнім середовищем [20]. Відповідно до концепції гомеостазу людська психіка постає як цілісна динамічна система, що прагне збереження рівноваги [21]. Якщо розглядати стан благополуччя як мінливе утворення, то при порушенні рівноваги можна говорити про неблагополуччя, викликане або зовнішніми факторами (несприятливі умови праці, конфлікти з колегами) або внутрішньоособистісними детермінантами (боротьба мотивів, втрата ціннісних орієнтирів). Збе-

реження рівноваги свідчить про сприятливий для людини розвиток подій, індикатором якого є ступінь її задоволеності результатами.

Розгляд благополуччя особистості як психічного стану є вагомою підставою для вивчення цього явища у системі саморегуляції особистості. Такий підхід дає можливість розглядати професійне благополуччя не як кінцеву мету професійної діяльності, а як проміжну ланку, індикатор її ефективності, що свідчить про необхідність коригування діяльності, спрямованого або на зміну мети цієї діяльності, або на зміну способів її досягнення. Це добре узгоджується з попередніми дослідженнями благополуччя як оптимального функціонування [8], а також із теорією цільової самоузгодженості (досягнення мети веде до зміни благополуччя) [16]. Якщо розглядати професійне благополуччя як проміжну ланку, сутність якої полягає в інтеграції окремих оцінок різних аспектів професійної діяльності, то загальна оцінка оптимальності функціонування буде представляти цілісне, узагальнене переживання відповідності результатів професійної діяльності основним потребам і ціннісно-смісловим пріоритетам (рис. 1).

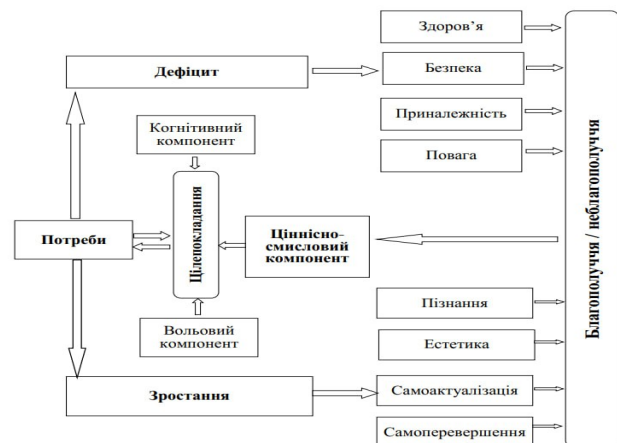


Рис. 1. Теоретична модель професійного благополуччя особистості

У разі негативної оцінки людина переживає незадоволеність і, відповідно, зниження благополуччя. Наслідком зниження рівня професійного благополуччя має бути зростання довільної коригуючої

активності, зокрема підвищення мотивації людини щодо певних змін у професійній діяльності: додаткові зусилля, підвищення професійної компетентності, пошук більш дієвих засобів для реалізації існуючих потреб, цілей і цінностей і, як наслідок, підвищення рівня благополуччя.

У контексті саморегуляції диференційована оцінка різних аспектів професійної діяльності функціонує через посередництво ціннісно-сислової системи особистості. «Ціннісні орієнтації, виконуючи селекційну функцію особистості, мають значний вплив на інші функції: цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізацію, контроль і корекцію, комунікацію. Вони є чинником, що регулює і частково детермінує мотивацію» [11, с. 139]. Зниження задоволеності певними аспектами професійної діяльності, що виникає у відповідь на невідповідність можливостей людини її потребам і життєвим цінностям, призводить до їх переосмислення. В результаті ці аспекти набувають додаткової цінності та підвищують мотивацію людини до активності, спрямованої на їх реалізацію. Ціннісно-сислова система особистості може виступати свого роду буфером, що пом'якшує переживання незначних розходжень між показниками наявного стану (ресурси організації) і бажаного (потреби працівника), таким чином, сприяє збереженню благополуччя. Значне зниження загальної оцінки задоволеності роботою, крім опосередкованого впливу, може безпосередньо спонукати людину до зміни місця роботи.

Підтримання зв'язку в системі «людина-професійне середовище», а також корекцію моделей поведінки та прогнозування можливих результатів забезпечує когнітивний компонент, який містить систему уявлень людини про себе як активного суб'єкта, що розвивається, і здатного реалізувати власний потенціал; знання про індивідуальну систему ментальних і соціальних ресурсів і способів їх розвитку; розуміння механізмів саморегуляції і самопроєктування. Окрім когнітивних процесів та механізмів, у регулюванні активності беруть участь також вольові акти, задіяні в процесах прийняття рішення, вибору однієї з альтернативних форм поведінки.

Призначення цієї групи факторів у структурі професійного благополуччя полягає в тому, що кожна особистість не лише констатує процеси і зміни, що відбуваються навколо неї, але сама активно формує поле власної життєдіяльності. Таким чином, професійне благополуччя може розглядатись як міра гармонізації внутрішнього світу у професійній діяльності особистості. Стан благополуччя формується як суб'єктивне переживання, обумовлене процесами професійного життя на рівні постійного співвіднесення очікуваного з реальним. Важливою з точки зору розуміння професійного благополуччя є узгодженість результатів усвідомлення актуальних потреб і ціннісних пріоритетів у сфері професійної діяльності і уявлення про їх безпосередню доступність і можливість реалізації.

Висновки. Отже, професійне благополуччя пов'язане безпосередньо з процесом виконання професійної діяльності в певному організаційному середовищі і включає оцінку цього середовища працівниками. Кожен працівник переживає професійне благополуччя в контексті особистісних цінностей і потреб, і можливості їх реалізації у професійній діяльності. Тобто люди задоволені професійною діяльністю тією мірою, наскільки задоволені їхні потреби та цінності. Цінності як усвідомлена особистістю значущість певних об'єктів стосовно їх відповідності чи невідповідності потребам особистості визначають специфіку трудової мотивації особистості. Розгляд благополуччя у професійному контексті як психічного стану особистості є підставою для вивчення цього явища у контексті системи саморегуляції узгодженості особистісних потреб та цінностей з можливістю їх реалізації. При порушенні професійного благополуччя ціннісно-сислової система особистості є посередником, що посилює мотивацію до змін і сприяє його збереженню при незначній неузгодженості між реальним і бажаним у професійній сфері. Побудова структурно-функціональної моделі на основі системного підходу до вивчення даного феномену дозволяє розкрити логіку формування благополуччя особистості у професійному контексті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Voitenko E. Occupational Well-Being: A Comparative Analysis of the Main Structural Models. *International Journal of Behavior Studies in Organizations*, 2022. V.7. P. 30–39.
2. Glavinska O., Ovdiyenko I., Brukhovetska O., Chausova T., Didenko M. Professional Self-Realization as a Factor in the Psychological Well-Being of Specialists of Caring Professions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 2020. V. 8 (3), P. 548–559.
3. Schultz M.L. Occupational Well-Being: the development of a theory and a measure: an abstract of a dissertation. Kansas State University. Manhattan, Kansas, 2008. 183 p.
4. Волинець Н. В. Теоретична модель психологічного благополуччя особистості: параметри, критерії, показники та функції. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2018. Вип. 1(1). С. 50-62.
5. Maslow A.H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row. 1970. 399 p.
6. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 2018. V. 4(1), 15.
7. Joshanloo M., Weijers D. A two-dimensional conceptual framework for understanding mental well-being. *PLoS ONE*, 2019. V. 14(3), e0214045.
8. Ryan R. M., Deci, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 2001. V. 52, P. 141–166.
9. Seligman M. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria, 2012. 368 p.
10. Bergis T. Special characteristics of the system of values and the subjective well-being of a person at the stage of adulthood. 2018. URL: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-3-58-63>
11. Романюк Л.В. Становлення цінностей особистості: Концептуальна модель та її методологічний потенціал. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 138–148.
12. Schwartz SH, Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. V. 58(5), P. 878–891.
13. Maslow A. *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin. 1993. 432 p.
14. Гречко Т.П. Загальна характеристика основних психічних станів особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*. 2010. №3.
15. Voitenko E., Myronets S., Osodlo V., Pozdnyshv Y., Hordynia N. The specifics of the perceptions of professional well-being by teachers of higher educational institutions in Ukraine. *Revista Conrado*, 2022. V. 18(88), P. 44–53.
16. Sheldon K. M., Elliot A. J. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. V. 76, P. 482– 497.
17. Siegrist J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1996. V. 1(1), P. 7–41.
18. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*. 2005. Vol. 131. N 6. P. 803–855.
19. Юрченко В.І. Теоретико-методологічні засади дослідження психічних станів людини: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2009. 38 с., с. 31.
20. Миронець С.М., Тімченко О.В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації: Монографія. К.: ТОВ "Август Трейд", 2008. 249 с.
21. Cooper SJ. From Claude Bernard to Walter Cannon. Emergence of the concept of homeostasis. *Appetite*. 2008. V. 51. P. 419–427.

REFERENCES:

1. Voitenko, E. (2022). Occupational Well-Being: A Comparative Analysis of the Main Structural Models. *International Journal of Behavior Studies in Organizations*, (7). 30–39.
2. Glavinska, O., Ovdiyenko, I., Brukhovetska, O., Chausova, T., & Didenko, M. (2020). Professional Self-Realization as a Factor in the Psychological Well-Being of Specialists of Caring Professions. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 8 (3), 548–559.

3. Schultz, M.L. (2008). Occupational Well-Being: the development of a theory and a measure: an abstract of a dissertation. Kansas State University. Manhattan, Kansas
4. Volynets, N.V. (2018). Teoretychna model psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti: parametry, kryterii, pokaznyky ta funktsii [Theoretical model of psychological well-being of the individual: parameters, criteria, indicators, and functions]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky*. 1(1). 50–62 [in Ukrainian].
5. Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
6. Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15.
7. Joshanloo, M., & Weijers, D. (2019). A two-dimensional conceptual framework for understanding mental well-being. *PLoS ONE*, 14(3), e0214045.
8. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
9. Seligman, Martin (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria.
10. Bergis, T. (2018). Special characteristics of the system of values and the subjective well-being of a person at the stage of adulthood. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-3-58-63>
11. Romaniuk, L.V. (2013). Stanovlennia tsinnosti osobystosti: Kontseptualna model ta yii metodolohichniy potentsial [Formation of personal values: Conceptual model and its methodological potential]. *Psykhologhiia osobystosti*. 1(4), 138–148 [in Ukrainian].
12. Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878–891.
13. Maslow, A. (1993). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin.
14. Hrechko, T.P. (2010). Zahalna kharakterystyka osnovnykh psykhychnykh staniv osobystosti [General characteristics of the main mental states of the individual]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Psykholohichni nauky*. №3 [in Ukrainian].
15. Voitenko, E., Myronets, S., Osodlo, V., Pozdnyshev, Y., & Hordynia, N. (2022). The specifics of the perceptions of professional well-being by teachers of higher educational institutions in Ukraine. *Revista Conrado*, 18(88), 44–53.
16. Sheldon, K.M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
17. Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 27–41.
18. Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*. 131(6), 803–855.
19. Yurchenko, V.I. (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia psykhychnykh staniv liudyny [Theoretical and methodological foundations of the study of human mental states]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Instytut psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, 2009. 38 s.
20. Myronets, S.M., & Timchenko, O.V. (2008). Nehatyvni psykhychni stany riaturalnykiv v umovakh nadzvychnoi sytuatsii: Monohrafiia [Negative mental states of rescuers in an emergency situation: Monograph]. K.: TOV "Avhust Treid".
21. Cooper, S.J. (2008). From Claude Bernard to Walter Cannon. Emergence of the concept of homeostasis. *Appetite*. 51, 419–427.

РІВЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО СКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЛЬТИПРЕДМЕТНОГО ТЕСТУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ганаба Світлана Олександрівна,

доктор філософських наук, професор,
магістр психології, професор кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
<https://orcid.org/0000-0002-4373-7075>
<http://www.researcherid.com/rid/AAI-2054-2020>

Макогончук Наталія Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
<https://orcid.org/0000-0001-7378-8917>

Вступ до закладів вищої освіти передбачає складання національного мультипредметного тесту. Підготовка та проходження тестування є серйозним психологічним випробуванням для випускників освітніх закладів з огляду на низку причин. Психіка та нервова система школярів зазнають чималих навантажень у зв'язку з необхідністю засвоєння великого обсягу інформації, а також складним вибором еталонних моделей поведінки й взірців діяльності. Учні навчаються й готуються до вступних випробувань в умовах війни. Небезпеки ракетних обстрілів, повітряні тривоги й перманентні відчуття загрози життю, можливості каліцтва, втрати близьких та рідних людей, перебої з енергопостачанням тощо посилюють психологічне напруження й є травматичними для дитячої психіки. Ці та інші фактори актуалізують проблему збереження психічного здоров'я й посилюють релевантність психологічної адаптації випускників під час підготовки та проходження тестування. Рівень адаптивності свідчить про здатність людини перейти на вищий рівень індивідуального розвитку, підвищити свої самоцінність та самооцінку, впевненість у своїх силах тощо. Йдеться про створення й реалізацію системи заходів, які сприяли б зниженню напруги та тривожності учнів, розвивали впевненість у своїх силах, підвищували ефективність підготовки до проходження тестування шляхом вироблення низки особистісних якостей, умінь та навичок, які допомагають справитися зі стресом у складних життєвих обставинах та розвивають навички розумової діяльності, концентрації уваги, умінню самообілізації у вирішальний період, контролю своїх емоцій.

Результати емпіричного дослідження на основі теоретичної моделі Л. Штомпель засвідчили, що старшокласники загалом мають достатній рівень соціально-психологічної адаптації у підготовці до тестування в умовах воєнного часу. Школярі здатні адекватно сприймати критичні ситуації та вибудовувати продуктивні копінг-стратегії вирішення проблемних ситуацій, спираючись на підтримку оточення та вибудовуючи власну самооцінку та самоцінність на основі високого та достатнього рівня вольової організації особистості тощо. Частина учасників опитування має проблеми із соціально-психологічною адаптацією, а саме майже половина респондентів відчувають емоційний дискомфорт, більше половини мають високий рівень особистісної та ситуативної тривожності тощо. Ця обставина свідчить про необхідність проведення заходів психокорекційної психоедукаційної роботи, які у підсумку дозволять учням визначити можливості й нові ресурси у підготовці до тестування, внести корективи в організацію навчальної діяльності, працювати над розвитком вольових якостей тощо. Релевантним є сприяння розвитку комфортної психологічної атмосфери у колективі, розвиток навичок конструктивної взаємодії з усіма учасниками навчального процесу тощо.

Ключові слова: психологічна адаптація, тестування, школярі, військові часи.

Hanaba Svitlana, Makogonchuk Nataliya. The level of social and psychological adaptation of high school students in preparation for taking the national multi-subject test in war conditions

Admission to higher educational institutions involves taking a national multi-subject test. Preparation and passing the test is a serious psychological test for graduates of educational institutions due to a number of reasons. The psyche and nervous system of schoolchildren are subjected to considerable stress due to the need to assimilate a large amount of information, as well as a complex choice of reference models of behavior and patterns of activity. Students study and prepare for entrance exams in wartime conditions. The dangers of rocket attacks, aerial alarms and permanent feelings of threat to life, the possibility of mutilation, loss of loved ones and relatives, power outages, etc. increase psychological stress and are traumatic for children's psyche. These and other factors actualize the problem of maintaining mental health and increase the relevance of psychological adaptation of graduates during preparation and testing. The level of adaptability indicates a person's ability to move to a higher level of individual development, increase their self-worth and self-esteem, confidence in their abilities, etc. It is about the creation and implementation of a system of measures that would contribute to the reduction of tension and anxiety of students, develop self-confidence, increase the effectiveness of preparation for testing by developing a number of personal qualities, abilities and skills that help cope with stress in difficult life circumstances and develop skills of mental activity, concentration of attention, the ability to self-mobilize in a decisive period, to control one's emotions. The results of an empirical study based on the theoretical model of L. Stompel proved that high school students in general have a sufficient level of social and psychological adaptation of high school students in preparation for testing in wartime conditions. Schoolchildren are able to adequately perceive critical situations and build productive coping strategies for solving problematic situations, relying on the support of the environment and building their own self-esteem and self-worth based on a high and sufficient level of personal will organization, etc. Some of the survey participants have problems with social and psychological adaptation, namely almost half of the respondents feel emotional discomfort, more than half have a high level of personal and situational anxiety, etc. This circumstance indicates the need to carry out measures of psychocorrective psychoeducational work, which in the end will allow students to identify opportunities and new resources in preparation for testing, make adjustments to the organization of educational activities, work on the development of willpower, etc. It is relevant to promote the development of a comfortable psychological atmosphere in the team, the development of constructive interaction skills with all participants in the educational process, etc.

Key words: psychological adaptation, testing, schoolchildren, wartime.

Постановка проблеми. Вступ до закладів вищої освіти передбачає складання національного мультипредметного тесту (далі – НМТ). Підготовка та проходження тестування є серйозним психологічним випробуванням для випускників освітніх закладів з огляду на низку причин. По-перше, результати тестування є індикатором, який суттєво впливає на результат вступу до омріяного вузу. По-друге, НМТ докорінно відрізняється від звичної форми перевірки знань, а тому у підготовці та проходженні подібних випробувань старшокласники не мають досвіду [1]. По-третє, будь-який іспит, навіть для людини, яка гарно підготувалася – це завжди випробування, пов'язане із переживаннями та неспокоєм, що є джерелом стресу. Отож, психіка та нервова система школярів зазнають чималих навантажень у зв'язку з необхідністю засвоєння вели-

кого обсягу інформації, а також складним вибором еталонних моделей поведінки й взірців діяльності.

Зрештою, будь-які життєві труднощі у молодих людей часто провокують почуття розгубленості, зневіри, безпорадності, страху, паніки, стресу. По-четверте, випускники навчаються й готуються до вступних випробувань в умовах війни. Небезпеки ракетних обстрілів, повітряні тривоги й перманентні відчуття загрози життю, можливості каліцтва, втрати близьких та рідних людей, перебої з енергопостачанням тощо посилюють психологічне напруження й є травматичними для дитячої психіки [2].

Отож, ці та інші фактори актуалізують проблему збереження психічного здоров'я й посилюють релевантність психологічної адаптації випускників під час підготовки та проходження тестування у форматі

НМТ. Зауважимо, що рівень адаптивності свідчить про здатність людини перейти на вищий рівень індивідуального розвитку, підвищити свої самоцінність та самооцінку, впевненість у своїх силах тощо. Йдеться про створення й реалізацію системи заходів, які сприяли б зниженню напруги та тривожності учнів, розвивали впевненість у своїх силах, підвищували ефективність підготовки до проходження НМТ шляхом вироблення низки особистісних якостей, умінь та навичок, які допомагають справитися зі стресом у складних життєвих обставинах та розвивають навички розумової діяльності, концентрації уваги, умінню самообілізації у вирішальний період, контролю своїх емоцій [3].

Аналіз досліджень та публікацій.

Проблема адаптації людини як взаємодії з навколишнім середовищем є популярною у наукових дослідженнях останніх десятиліть. У межах сучасного гуманітарного знання вона отримала міждисциплінарний характер. Засадничі ідеї соціально-психологічної адаптації відображено у теоретичних моделях, які сформувалися у лоні біхевіоризму (Е. Торндайк, У. Уотсон, Б. Скінер), символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід, Л. Філіпс), структурно-функціонального аналізу (Т. Парсонс), психоаналітичної теорії (З. Фройд, Г. Гартман). Ця проблема набула розвитку й у межах загальної психології, психофізіології, антропології, педагогіки тощо. Адаптацію як форму соціальної активності вивчають О. Бондаренко, І. Булах, Ф. Василюк, В. Моргун, В. Семиченко, О. Ткачишина; питання адаптації людини в екстремальних й складних життєвих обставин розглядають у наукових розвідках Р. Даймонд, М. Дяченко, Н. Завацька, М. Корольчук, О. Литвиненко; соціально-психологічні особливості адаптації у віковій динаміці є предметом дослідницьких зацікавлень Б. Іваненка, Г. Гандзелевської, Т. Колісніченко, В. Кислого, Л. Магдисюк, Г. Ришко; формування адаптативних характеристик особистості проаналізовано у працях А. Алдашевої, Л. Алчер, І. Левицької, А. Макаренка, Г. Мешка, Н. Середи та інших. Проблеми соціально-психологічної адаптації людини стосовної її професійної спрямованості проаналізовано у наукових розвідках

Л. Балабанової, Л. Божович, Ю. Кузьменко, В. Шапар. Аналіз адаптації учнівської та студентської молоді презентовано у дослідженнях А. Авдеєнко, Л. Арчер, Л. Березовської, І. Беха, В. Каган, Р. Каламаж, І. Левицької, О. Мартиненко, О. Ткачишиненної, Л. Штомпель та інших. Попри значний інтерес науковців до питань соціально-психологічної адаптації молоді до умов навчального середовища, недостатньо вивченими залишаються питання психологічної адаптації/неадаптації старшокласників до складання іспитів, незалежних тестувань та інших екзаменаційних випробувань. Ці питання набувають актуальності на тлі негараздів та тривог пов'язаних із війною, яка створює низку стресових, психотравмівних ситуацій.

Метою статті є визначення на основі емпіричного матеріалу рівня соціально-психологічної адаптації старшокласників до складання національного мультипредметного тесту в умовах війни.

Матеріали та методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові методи – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення досліджень, оприлюднених у науковій літературі з питань вивчення соціально-психологічної адаптації особистості до умов воєнного часу; емпіричні – опитування за методиками: методика-опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Д. Аріхмана у адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського; методика діагностики соціально-психологічної адаптації розробленою К. Роджерсом та Р. Даймондом; методика визначення реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера у адаптації Ю. Ханіна; методика дослідження вольової саморегуляції особистості А. Зверькова та Є. Ейдмана.

Виклад основного матеріалу. До емпіричного дослідження вивчення рівня соціально-психологічної адаптації старшокласників до складання НМТ в умовах війни було залучено школярів ліцею № 1 м. Хмельницького та ліцею №14 м. Кам'янець-Подільського. Вибірка становила 52 особи.

За основу емпіричного дослідження та визначення рівня психологічної адаптації старшокласників взято модель Л. Штомпель (рис. 1). Дослідниця створила модель психологічної адаптації учнів до складання

зовнішнього незалежного оцінювання на основі єдності емоційного, рефлексивного і поведінкового компонентів [4]. Такий підхід, на її думку, дозволяє розглянути адаптацію як мультикомпонентний процес, який враховує людину як цілісну складність у множинності її проявів. У цьому процесі, кожен з чинників має відносну самостійність, попри те, що вони усі знаходяться у тісному взаємозв'язку один з одним [5]. Так, емоційний компонент включає афективну сферу школярів, вказує на їх здатність реагувати на складні життєві події, демонструє вміння мобілізуватися у складних стресових ситуаціях. Загалом, така особистісна навичка як емоційна компетентність характеризується здатністю людини усвідомлювати власні емоції, управляти ними, скеровуючи їх у русло досягнення поставлених цілей та вміння розпізнавати емоції інших людей [6]. Володіння цим мистецтвом підвищує рівень навчальної продуктивності та успішності школяра, оскільки сприяє концентрації уваги, розвитку самомотивації та самоконтролю, робить чутливішою до найменших соціальних сигналів, які вказують, чого хочуть або потребують інші. Емоційна компетентність безпосередньо пов'язана з процесом психологічної адаптації учнів, вміння управляти своїми деструктивними станами тощо. Очевидно, що набуття та розвиток цієї компетентності є важливим ресурсом для збереження психічного здоров'я школярів та успішного складання іспитів.

Наступним компонентом моделі психологічної адаптації учнів є рефлексивний. У навчальній діяльності рефлексія постає як «мислєдіяльний та чуттєво-переживальний процес усвідомлення людиною своєї діяльності» [7]. Він ґрунтується на здатності школярів критично оцінювати себе, свої пізнавальні, фізичні, психоемоційні можливості, визначати власні сильні та слабкі сторони тощо. Цей компонент характеризується розумінням учня своєї цінності та унікальності, осмислення власних думок та вчинків. Поведінковий компонент проявляється через активність поведінкових реакцій та стратегій, які використовуються школярами у стресових ситуаціях [7]. На основі моделі психологічної адаптації учнів до складання зовнішнього незалежного оцінювання (Л. Штомпель) було підібрано методики.

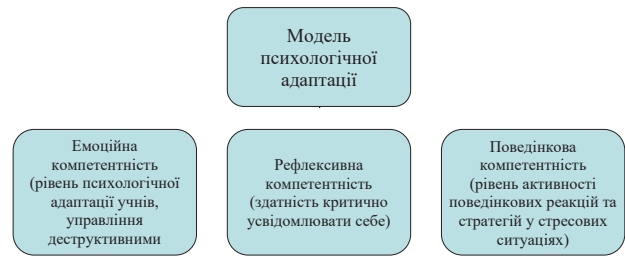


Рис. 1. Модель психологічної адаптації учнів до складання тестування (Л. Штомпель)

Так, рівень сформованості емоційної компетентності учнів визначали за методикою особистісної та ситуативної (реактивної) тривожності Ч. Спілбергера у адаптації Ю. Ханіна та методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Показники методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда та методики вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана дозволили з'ясувати рівень рефлексивної компетентності. Рівень активності поведінкових реакцій та стратегій, які використовувалися старшокласниками у стресових ситуаціях визначено за методикою-опитувальником «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського.

Слід зазначити, що рівень сформованості емоційної компетентності старшокласників пов'язаний із рівнем тривожності. Загалом дослідники це поняття трактують як переживання людиною емоційного дискомфорту та очікування неблагополуччя, передчуття небезпеки. Так, О. Передерій характеризує тривожність як «специфічне відчуття неприємного; відповідні соматичні реакції (насамперед посилення серцебиття); усвідомлення цього переживання» [8, с. 295]. Тривожність, стверджує З. Карпенко, є відносно стійким утворенням, яке має тенденцію до самопідкріплення та самопідтримки, володіє спонукальною силою й здійснює вплив як на розвиток особистісних утворень, так і на саму себе [9, с. 125]. Тривожність як м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя розглядається науковцями як стан (ситуативна) та як стійка (особистісна) властивість людської психіки. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що майже половина учасни-

Таблиця 1

Рівень особистої та ситуативної тривожності у старшокласників (у %)

№ з/п	Назва показника	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
1	Особиста тривожність	45,5	36,4	18,1
2	Ситуативна тривожність	51,5	39	9,5

ків опитування має високий рівень особистісної тривожності – 45,5%, достатній (оптимальний) рівень – 36,4%, відповідно низький рівень – 18,1%. Високий рівень тривожності свідчить про нездатність учнів впоратися зі своїми почуттями, контролювати їх. У підсумку, це «породжує відчуття безсилля і безнадії, знижуючи ще більше життєвий тонус, культивує пасивність та песимізм» [10, с. 167]. Високий рівень тривожності свідчить про занепокоєність школярами навчальними ситуаціями, очікування поганого ставлення до себе та негативного оцінювання з боку педагогів, батьків, однокласників. Високий рівень особистісної тривожності руйнує відчуття впевненості людини у собі, знижує рівень наполегливості у досягненні мети, учень заздалегідь налаштовує себе на неуспіх. Йдеться про наявність конфлікту у сфері «Я», який свідчить про незадоволення потреб та інтересів, багатовекторність яких породжує стан тривоги. Наявність тривожності як стійкого особистісного утворення, свідчить про порушення особистісного розвитку, у діяльній та комунікативній сферах. Високий рівень особистісної тривожності створює відчуття страху. Страх виникає у ситуаціях контролю та перевірки знань, у взаєминах з колективом та педагогом, в оцінці відповідності сподіванням оточуючих тощо. Страх блокує увагу, знижує працездатність, зумовлює дезорганізацію діяльності, непродуктивну витрату навчального часу, як наслідок, загальна успішність навчання, рівень досягнень школярів знижується. У підсумку неуспіх породжує тривогу, яка сприяє закріпленню невдач [11, с. 12]. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що майже кожен четвертий респондент – 18,1% має низький рівень особистісної тривожності (табл. 1). Зауважимо, що низький рівень свідчить власне не про «надмірну спокійність та урівноваженість» школяра, а радше про його захисну реакцію на стресову ситуацію. Подібна нечутливість до неблагополуччя має, зазвичай, компенсаторний, захисний характер й у результаті також не сприяє повноцінному навчанню та підготовці до тестування [11].

Результати визначення рівня ситуативної тривожності школярів засвідчили, що половина учасників опитування мають

високий рівень ситуативної тривожності – 51,5%, натомість достатній рівень складає – 39%, а низький рівень становить – 9,5%. І. Ясочкіна узагальнюючи дослідження з цієї проблематики, стверджує, що «неодноразове повторення умов, які провокують високі показники тривоги, виникає постійна готовність переживати такий стан» [10, с. 127]. Часті переживання ситуативної тривожності фіксуються та стають особистісною якістю. Отож, рівень особистісної тривожності може поглибитися за допомогою додаткових факторів ситуативної тривожності, які впливають на стан емоційного неблагополуччя учнів під час підготовки до тестування та рівень соціально-психологічної адаптації школярів до навчання в умовах війни.

Рівень соціально-психологічної адаптації учнів у підготовці до тестування визначався за «Методикою діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда. Ця методика дозволяє визначити особливості соціальної адаптації школярів за критеріями: загальна адаптація; прийняття себе; прийняття інших; емоційний комфорт; схильність до контролю; прагнення до домінування/підкорення; уникнення проблем (ескапізм). Результати опитування за методикою відображено у табл. 2.

Загалом старшокласники за більшістю критеріїв продемонстрували достатній рівень соціально-психологічної адаптації. Однак майже половина респондентів відчуває високий рівень емоційного дискомфорту (41%), що посилюється на схильність до домінування (високий рівень – 45,5%) та недостатнім рівнем внутрішнього контролю (низький рівень продемонструвало майже четверта частина респондентів – 22,7%). Загалом, учасники опитування продемонстрували високий та достатній рівень у прийнятті себе та інших. Ці результати свідчать про їх готовність до

співпраці з оточенням, відкритість до нового досвіду та знань. Більшість респондентів продемонстрували низький та достатній рівень ескапізму, що свідчить їх здатність адаптуватися до нових змін, готовності вирішувати проблеми, які стосуються їх життя та навчальної діяльності. У підсумку отримані результати свідчать про схильність старшокласників швидко пристосовуватися до нового формату навчального процесу, реально оцінювати свої здібності та можливості у стресових ситуаціях тощо. Зауважимо, що старшокласники, які брали участь в опитуванні, за більшістю критеріїв показали середній рівень адаптації. Майже четверта частина респондентів має низку показників у неприйнятті себе та інших, що посилює внутрішній контроль школярем своїх думок та емоцій, поведінкових стратегій та як результат спричиняє рівень напруги, тривожності тощо.

У школярів, які брали участь у дослідженні, вольові якості розвинуті на середньому та високому рівнях, що свідчать про наявний контроль та рівень розвитку наполегливості. Розвиток вольових якостей сприяє самореалізації особистості, здатність відчувати радість та задоволення від найпростіших проявів життя. Розвиток волі та рішучості, наполегливості пов'язане із розвитком моральних цінностей людини. Важливими критеріями адаптації є зовнішній (пристосування до ситуації та середовища) та внутрішній контроль (суб'єктивна задоволеність своєю пози-

цією, збереження внутрішніх енергетичних ресурсів). Важливими показниками адаптації особистості за внутрішнім критерієм, їх продемонструвала більшість опитаних, є самоставлення, самоактуалізація та мотиваційна обумовленість Я-концепції особистості.

Близько третини респондентів мають дисбаланс у показниках внутрішнього та зовнішнього контролю, як-то: високий рівень внутрішнього контролю та низький зовнішнього, що свідчить про внутрішню напругу та намагання старшокласників контролювати себе у всьому. Вольовий самоконтроль є провідним фактором успішної діяльності в екстремальних умовах. Провідними процесами при цьому є адаптація до певних умов та саморегуляція поведінки при вирішенні навчальних завдань.

З огляду на те, що вольовий самоконтроль у процесі діяльності є важливим маркером, який характеризує психоемоційну природу людини у дослідженні рефлексивного компоненту адаптації школярів використано методикку дослідження вольової саморегуляції особистості А. Зверькова та Є. Ейдмана. Респондентам запропоновано 30 тверджень, де вони визначали правильність чи неправильність твердження щодо них. Обробка результатів дозволила визначити величину індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливості та самовладання (табл. 3).

Таблиця 2

Рівень соціально-психологічної адаптації старшокласників (у %)

№ з/п	Показники адаптації	Часткові показники	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
1	Загальна адаптація	адаптивність	4,5	90,9	4,5
		неадаптивність	-	45,4	54,5
2	Прийняття себе	прийняття	31,8	63,6	4,5
		неприйняття	-	27,2	72,7
3	Прийняття інших	прийняття	31,8	63,6	4,5
		неприйняття	4,5	50	45,5
4	Емоційний комфорт	комфорт	9	86,3	4,5
		дискомфорт	-	41	59
5	Контроль	внутрішній	9	68,1	22,7
		зовнішній	-	45,4	54,5
6	Домінування	схильність до домінування	45,5	45,5	9
		схильність до підкорення	9	63,6	27,2
7	Ескапізм	втеча від проблем	-	72,7	27,7

Результати дослідження засвідчили високий рівень індексу вольової саморегуляції – 90,9%. Це свідчить про активність та незалежність учнів, впевненість їх

Таблиця 3
Величина індексів вольової саморегуляції старшокласників (у %)

№ з/п	Шкали/ субшкали вольової саморегуляції	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
1	загальна шкала вольової саморегуляції	90,9	4,5	4,5
2	субшкала наполегливість	86,3	9,09	4,54
3	субшкала самовладання	72,7	22,7	4,5

у своїх силах, стійкість намірів та реалістичність поглядів, розвинуте почуття особистого обов'язку тощо. Зазвичай, учні із високим рівнем вольової регуляції добре рефлексують особисті мотиви, послідовно втілюють свої плани у життя, вміють розподіляти ресурси та сили, здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Звісно, у критичних та стресових ситуаціях можливе зростання внутрішньої напруги. Це зростання пов'язане із прагненням контролювати ситуацію й будь-які її зміни. У підсумку ці прагнення контролю спрямовані на зростання внутрішньої напруги та тривожності школяра. Наявність низького рівня вольової саморегуляції є у невеликій кількості старшокласників. Це свідчить про їх емоційну вразливість, чутливість та нестійкість. Рефлексивність та загальний фон активності у них, зазвичай, є низькими. Їм властиві імпульсивність та нестійкість намірів, слабкою здатністю до самоконтролю та рефлексії [12]. Учасники опитування продемонстрували високий індекс вольової саморегуляції за субшкалами наполегливість та самовладання. Це свідчить про здатність школярів керувати своєю поведінкою та усвідомлювати її значення, аналізувати власні психічні процеси. У переважній більшості випускники є мотивованими та здатні набувати

важливо значимі для себе компетенції. За шкалою самовладання вони також відповідають високому та достатньому рівню, що характеризує їх загалом як емоційно зрівноважених людей, впевнених у собі, готових до інновацій.

Для вивчення поведінкового компоненту соціально-психологічної адаптації школярів використано методику-опитувальник «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського. На основі факторного аналізу різноманітних копінг-відповідей на стрес виокремлено три базові копінг-стратегії: стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки та стратегія уникнення.

Більша частина респондентів продемонстрували високий та середній рівень копінг-стратегій вирішення проблем. Школярі, орієнтовані на пошук ефективних шляхів

Таблиця 4
Копінг-стратегії поведінкового компоненту соціально-психологічної адаптації старшокласників у підготовці до тестування (у %)

№ з/п	Копінг-стратегія	високий рівень	середній рівень	низький рівень	дуже низький рівень
1	стратегія вирішення проблем	18,2	59	13,6	9,1
2	стратегія пошуку соціальної підтримки	31,8	54,5	13,6	-
3	стратегія уникнення	13,6	40,9	36,36	9,1

вирішення проблем, виявляють здатність до соціальної адаптації особистості. Учні, які продемонстрували результати низького та дуже низького рівнів потребують психокорекційної роботи. Продуктивною стратегією у соціально-психологічній адаптації у подоланні стресових ситуацій та ефективній підготовці до тестових завдань є стратегії соціальної підтримки. Ця стратегія пом'якшує вплив стресових чинників на психоемоційний стан, дозволяє зменшити емоційну напругу тощо. 86,3% учасники конференції продемонстрували високий та середній рівень копінг-стратегії «пошуку соціальної підтримки».

Ще однією копінг-стратегією є уникнення вирішення проблем. Дослідники характеризують цю стратегію як непродуктивну, яка характеризується інфантильною оцінкою учнем того, що відбувається, є близькою до механізмів психологічного захисту, тобто демонструє не конструктивність. Вона радше створює ілюзію вирішення проблеми та оманливого контролю над ситуацією. Чим нижча інтенсивність використання стратегії «уникнення», тим більш конструктивно проходить адаптація. Результати опитування засвідчили, що більше половини школярів зазвичай вдаються до стратегії уникнення проблем. Ця ситуація засвідчує необхідність використання заходів психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток впевненості, стійкості, оскільки будь-яку проблему можна вирішити, якщо докласти зусилля. Стратегія уникнення формує дезадаптивну поведінку, низький рівень стресостійкості. Слід зауважити, що стратегія уникнення є однією з провідних поведінкових стратегій у формуванні дезадаптивної поведінки особистості. Використання цієї стратегії зумовлено недостатністю розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів та навичок активного вирішення проблем. Залежно від конкретної стресової ситуації, вона може мати адекватним й та неадекватним.

Висновки. Результати емпіричного дослідження на основі теоретичної моделі

Л. Штомпель засвідчили, що старшокласники загалом мають достатній рівень соціально-психологічної адаптації старшокласників у підготовці до тестування в умовах воєнного часу. Школярі здатні адекватно сприймати критичні ситуації та вибудовувати продуктивні копінг-стратегії вирішення проблемних ситуацій, спираючись на підтримку оточення та вибудовуючи власну самооцінку та самоцінність на основі високого та достатнього рівня вольової організації особистості тощо. Частина учасників опитування має проблеми із соціально-психологічною адаптацією, а саме майже половина респондентів (41%) відчують емоційний дискомфорт, більше половини мають високий рівень особистісної та ситуативної тривожності тощо. Ця обставина свідчить про необхідність проведення заходів психокорекційної психоедукаційної роботи, які у підсумку дозволять учням визначити можливості й нові ресурси у підготовці до НМТ, внести корективи в організацію навчальної діяльності, працювати над розвитком вольових якостей тощо. Релевантним є сприяння розвитку комфортної психологічної атмосфери у колективі, розвиток навичок конструктивної взаємодії з усіма учасниками навчального процесу тощо.

Перспективою подальших наукових досліджень є вивчення внутрішніх ресурсів старшокласників у подоланні стресових ситуацій та забезпечення ефективної підготовки до тестування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навчальний посібник. Київ : ВД "Професіонал", 2005. 686 с.
2. Діти та війна: навчання технікам сцілення. П. Сміт, Е. Дирегроль, У. Юле. Львів : УКУ, 2012. 86 с.
3. Мірошніченко О. І. Акмеологічні засади проведення психолого-педагогічних тренінгів для дорослих. навч.-метод. посіб. Житомир : Любава, 2019. 239с.
4. Штомпель Л. В. Об'єктивні і суб'єктивні чинники психологічної адаптації учнів до складання ЗНО. *Проблеми сучасної психології*. 2020. №2 (8). С. 60–68.
5. Корольчук М.С. Психодіагностика: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ : Ельга. Ніка-Центр, 2004. 399 с.
6. Аврелій Марк Наодинці з собою; пер. з англ. Р. Паранько. Львів: Вид-во "Апріорі", 2018. 184 с.
7. Войцехова А. Виховуємо лідерів. Київ: Главник, 2007. 112 с.
8. Передерій О. Вплив освітньої системи на рівень особистісної тривожності учнів вальдорської школи та учнів загальноосвітніх шкіл. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1 (50). С. 297–304.
9. Карпенко З. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 124–132.

10. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.
11. Гоулман Д. Емоційний інтелект; пер з англ С.– Л.Гумецької. Харків : Віват, 2019. 512 с.
12. Рефлексія на уроці: методика організації та прийоми проведення. URL: <https://osnova.com.ua/refleksiya-na-urotsi-metodika-organizatsii-ta-priyomi-provedennya/>

REFERENCES:

1. Tsymbaliuk, I.M. (2005). *Psykholohichne konsultuvannya ta korektsiia. Modulno-reitynhovyi kurs: navchalnyi posibnyk [Psychological counseling and correction. Modular rating course: study guide]*. Kyiv : VD "Profesional" [in Ukrainian].
2. Dity ta viina: navchannya tekhnikam stsilennia (2012). [*Children and war: teaching healing techniques*]. P. Smit, E. Dyrehrol, U. Yule. Lviv : UKU. [in Ukrainian].
3. Miroshnichenko, O.I. (2019). *Akmeolohichni zasady provedennia psykholohopedahohichnykh treninhiv dlia doroslykh. navch.-metod. posib [Acmeological principles of conducting psychological and pedagogical trainings for adults. educational method manual]*. Zhytomyr : Liubava.[in Ukrainian].
4. Shtompel, L.V. (2020). *Obiektivni i subiektivni chynnyky psykholohichnoi adaptatsii uchniv do skladannia ZNO [Objective and subjective factors of psychological adaptation of students to the preparation of external examinations]*. *Problemy suchasnoi psykholohii*. №2 (8), p. 60–68 [in Ukrainian].
5. Korolchuk, M.S. (2004). *Psykhodiagnostyka: navch. posibnyk dlia studentiv vyshch. navch. Zakladiv [Psychodiagnosics: teaching. guide for higher education students. education institutions]*. Kyiv : Elha. Nika-Tsentr, 399 p. [in Ukrainian].
6. Avrelii Mark (2018). *Naodyntsi z soboiu [Alone with himself]; per. z anh. R. Paranko*. Lviv: Vyd-vo "Apriori", 184 p. [in Ukrainian].
7. Voitsekhova, A. (2007). *Vykhovuiemo lideriv [We raise leaders]*. Kyiv: Hlavnyk, 112 p. [in Ukrainian].
8. Perederii, O. (2007). *Vplyv osvithoi systemy na riven osobystisnoi tryvozhnosti uchniv valdorskoi shkoly ta uchniv zahalnoosvitnykh shkil. [The influence of the educational system on the level of personal anxiety of students of the Valdor school and students of secondary schools]*. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*. № 1 (50), 297–304 [in Ukrainian].
9. Karpenko, Z. (2001). *Sotsialni nevrozy osobystosti perekhidnoho periodu suspilstva [Social neuroses of the personality of the transitional period of society]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*. № 1, 124–132 [in Ukrainian].
10. Yastochkina, I. (2020). *Osobystisna tryvozhnist yak sotsialno-psykholohichna problema [Personal anxiety as a socio-psychological problem]*. *Bulletin of Lviv University. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky – Psychological sciences series*. Vyp. 6, p. 165–170 [in Ukrainian].
11. Houlman, D. (2019). *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]; per z anh L. Humetskoi*. Kharkiv : Vivat, 512 p. [in Ukrainian].
12. *Refleksiia na urotsi: metodyka orhanizatsii ta pryomy provedennia [Reflection in the lesson: methods of organization and methods of conducting]*. Retrieved from: <https://osnova.com.ua/refleksiya-na-urotsi-metodika-organizatsii-ta-priyomi-provedennya/> [in Ukrainian].

УДК 159.944.4-026.564-057.87]355.01

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.4>

ЗМІСТ ІНТЕГРОВАНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Готич Вікторія Олександрівна,

аспірант кафедри соціальної психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

<https://orcid.org/0000-0003-1295-6467>

Стаття присвячена розгляду концептуальних основ і змісту інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку посттравматичного зростання студентів, яка виступає ключовим чинником формування психологічної стійкості в умовах війни.

Дослідження ґрунтується на теоретичних концепціях психологічної стійкості та посттравматичного росту, на феноменологічному та екзистенційному підходах, а також на практичних аспектах впровадження та реалізації програми в умовах військового конфлікту.

Зазначено, що у ході нашого дослідження на етапі формувального експерименту провідною формою роботи обрано тренінг, а саме соціально-психологічний тренінг. Розглянуто визначення, види, підвиди, мету та особливості соціально-психологічного тренінгу, які лягли в основу нашої експериментальної роботи.

Визначено ефективність і обрано відповідну роль тренера-фасилітатора у інтегрованій соціально-психологічній програмі.

Фокусується увага на конкретних елементах програми, включаючи психосоціальну підтримку, групові роботи, інтервенційні методи, вправи тілесно-орієнтованої терапії, клієнт-центрований підхід за С. Rogers, методи недирективної ігротерапії V. Exline, техніки арт-терапевтичного напрямку, метод ізотерапії та ін.

Детально описується форма проведення, завдання програми, план групової роботи, який складається із 3 етапів, основні ритуали групової роботи, тематика сесійних занять та їх мета та кроки інтеграції цих елементів для досягнення максимальної ефективності у підтримці студентів, які стали свідками або відчули вплив воєнного конфлікту.

Здійснено акцент на принципі саногенного мислення, під час якого зниження страждання відбувається свідомо, на відміну від захисних механізмів, які працюють мимовільно.

Виокремлено важливість комплексного підходу до розвитку посттравматичного зростання та психологічної стійкості через інтеграцію різноманітних психологічних методик та технік у програму, спрямовану на активне виявлення та нейтралізацію наслідків травматичного досвіду війни та забезпечення комплексної підтримки молоді.

Ключові слова: особистість, ресурси особистості, студенти, війна, внутрішні ресурси, зовнішні ресурси, саногенне мислення, рефлексія, арттерапія, методи ізотерапії, психотерапевтичні напрямки, логотерапія.

Hotych Victoria. Content of the integrated socio-psychological program for the development of post-traumatic growth as a factor in the formation of psychological resilience of students in war conditions

The article deals with the conceptual foundations and content of an integrated socio-psychological program for the development of students' post-traumatic growth, which is a key factor in the formation of psychological resilience in war.

The study is based on theoretical concepts of trauma psychology, psychological resilience and post-traumatic growth, on phenomenological and existential approaches, as well as on practical aspects of the implementation and implementation of the program in the context of military conflict.

It is noted that in the course of our study at the stage of the formative experiment, the leading form of work was chosen as training, namely, socio-psychological training. The definition, types, subtypes, purpose and features of socio-psychological training, which formed the basis of our experimental work, are considered.

The effectiveness of the role of a trainer-facilitator in an integrated socio-psychological program is determined and the appropriate role of a trainer-facilitator is chosen.

Attention is focused on specific elements of the program, including psychosocial support, group work, intervention methods, body-oriented therapy exercises, client-centered approach by C. Rogers, methods of non-directive play therapy by V. Exline, art therapy techniques, isotherapy method, etc.

It describes in detail the form of the program, its objectives, the group work plan, which consists of 3 stages, the main rituals of group work, the topics of the sessions and their purpose, and the steps to integrate these elements to achieve maximum effectiveness in supporting students who have witnessed or been affected by military conflict.

Finally, we will emphasize the principle of sanitizing thinking during the process, whereby the reduction of suffering is consciously done, as opposed to defense mechanisms that work spontaneously.

The importance of a comprehensive approach to the development of post-traumatic growth and psychological resilience through the integration of various psychological methods and techniques into the program aimed at actively identifying and neutralizing the consequences of the traumatic experience of war and providing comprehensive support to young people is highlighted.

Key words: *personality, personality resources, students, war, internal resources, external resources, sanogenic thinking, reflection, art therapy, methods of isotherapy, psychotherapeutic directions, logotherapy.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли студентське середовище стає свідком та безпосередньо відчуває наслідки воєнного конфлікту, питання психологічної стійкості та здатності студентів посттравматично зростати набуває надзвичайної актуальності.

Посттравматичне зростання, як ключовий елемент розвитку особистості під впливом травматичних подій, та важливість формування психологічної стійкості у студентів стає предметом серйозного дослідження.

В умовах військових конфліктів студенти зазнають не тільки фізичних втрат та небезпеки для свого життя, але й стикатися зі стресом, тривогою та іншими психологічними труднощами, які суттєво впливають на їхній особистісний розвиток.

Враховуючи це, недостатність систематичних підходів та програм, спрямованих на підтримку студентів в умовах війни та стимулювання їхнього посттравматичного зростання, визначає необхідність розробки інтегрованої соціально-психологічної програми.

Проблема полягає в тому, як визначити концептуальні основи та оптимальний зміст інтегрованої соціально-психологічної програми, спрямованої на розвиток посттравматичного зростання студентів, та як ця програма може виступати чинником формування психологічної стійкості в умовах війни.

Дослідження даної проблеми може надати інноваційні підходи до психоло-

гічної підтримки студентської громади, покращити адаптацію до травматичних ситуацій та сприяти посттравматичному зростанню в умовах воєнного конфлікту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед закордонних дослідників, які займалися розробкою шляхів розвитку та технік для психокорекції посттравматичного зростання, як в загальному, так і окремих структурних компонентів займалися L. Calhoun, R. Tedeschi, S. Joseph, R. Lerner, K. McGonigal, F. Toscani, K. Hudgins, R. Janoff-Bulman та ін. До вітчизняних дослідників, які активно розвивають дану проблематику, належать В. Климчук, Т. Титаренко, В. Горбунова та ін.

Методологія і методика тренінгу представлена в роботах О. Климишин, І. Вачкова, В. Захарова, С. Круглик, О. Сидоренко, Т. Яценко та ін.

Незважаючи на актуальність і велику увагу дослідників, на жаль, шляхи розвитку посттравматичного зростання на сучасному етапі розвитку психологічної науки саме у юнацькому віці мало вивчені та досліджені.

Мета статті: обґрунтування змісту запропонованої нами інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку посттравматичного зростання як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни.

Результати дослідження. У ході нашого дослідження на етапі формувального експерименту провідною формою

роботи обрано тренінг, а саме соціально-психологічний тренінг.

Тренінг – це комплекс активних групових методів, що застосовуються в процесі перетворюючого впливу на особистість. У такому випадку головним системоутворюючим компонентом тренінгу є саме психологічний вплив групи на особистість.

Під психологічною дією розуміється дія одного індивіда на психіку іншого індивіда або групи індивідів, який у своїй довільній формі виходить з певного мотиву й переслідує мету зміни і зміцнення поглядів, думок, стосунків, установок та інших психологічних явищ. Дія може здійснюватися у двох системах стосунків: «суб'єкт-об'єктній», «суб'єкт-суб'єктній».

У першій системі стосунків суб'єктові відводиться роль маніпулятора, об'єкту – роль того, ким маніпулюють (наприклад, тренінги поведінки). У суб'єкт-суб'єктній системі встановлюється рівність психологічних позицій (наприклад, особистісно-орієнтовані тренінги).

Друга основна мета тренінгових груп, спрямована на розвиток особистості й особистісне зростання, пов'язана із психологічною дією, здійснюваною якраз у другій системі стосунків. Вона пов'язана з гуманістичним напрямом у психології, що базується на вірі в конструктивний початок людської природи. Психотерапевту С. Rogers належить основна роль у розробці практики дії на принципах гуманістичної психології в руслі, якої автор висунув ідею «модель росту». На його думку, людина має власну активність, що йде зсередини, тобто прагнення до росту, прогресу, до реалізації власного потенціалу.

Саме цей підхід перегукується із другою метою тренінгових груп, яка має на увазі роботу з особистістю учасників і включає зміну її в плані особистісного зростання, а саме:

1. Робота з «Я» як сукупністю уявлень про самого себе.
2. Усе більш глибоке усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей.

Таким чином, з'єднавши дві великі мети, які ставляться у тренінгових групах, отримуємо загальне визначення соціально-психологічного тренінгу – це сфера практичної психології, орієнтована на використання активних методів різних видів групової

психологічної роботи з метою розвитку умінь і навичок самопізнання, спілкування, взаєморозуміння людей в групі й особистісного зростання [1].

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) відносять до інтерактивних методів навчання. На відміну від традиційних форм навчання у тренінгу відбувається активне включення поведінкових моделей і де взаємообмін досвідом учасників групи. Проводиться в групах по 10–15 людей протягом короткого проміжку часу. Головне завдання тренера полягає в тому, щоб надати імпульс учасникам для пошуку вирішення певної проблеми.

Розглянемо детальніше роль тренера.

Основне завдання на перших заняттях та впродовж усього тренінгу – створення умов, які необхідні для активної самостійної, продуктивної роботи кожного учасника над собою. Успішно виконати поставлене завдання можна за відповідних умов, які створює тренер-фасилітатор.

Найбільш важливі завдання тренера при роботі з групою: сприяти чіткому розумінню учасниками мети і завдань тренінгу; мотивувати учасників на роботу (при чому як в рамках тренінгу так і після його завершення); створити атмосферу комфорту і довіри, де кожний учасник може вільно спілкуватися з усіма, зокрема, з ведучим.

Американський психолог-гуманіст С. Rogers визначив необхідні умови для розвитку особистості при взаємодії у групі – насамперед, це створення психологічного клімату. Щодо цього автор пише, що розкутість і повна відсутність бажання керувати будь-ким має розслаблювальний вплив на інших.

Ведучий-фасилітатор – це людина, що має більший досвід в тій чи іншій сфері, ніж учасники тренінгу. Тобто тренер виступає швидше носієм «перевіреного», а не «правильного» знання. Ведучий не намагається нав'язати групі єдиний спосіб досягнення поставленої мети, а пропонує спектр можливих вирішень. Тому тренер-фасилітатор орієнтований не на формальний «кінцевий результат», а на те, щоб запустити процес набуття учасниками досвіду, який триватиме після закінчення тренінгу і в реальному житті. Роль ведучого полягає і в тому, щоб ставити питання. Питання виступає у ролі найдієвішого інструменту. Оскільки, точне питання, яке поставлене в потріб-

ний момент сприяє змінам більше, ніж будь-які способи керівництва.

Щодо цього автор С. Rogers справедливо відмітив: «Я завжди приймаю мовчання або замкнутість людини за однієї умови, що за цим не приховується невисловлена біль або хвилювання».

Для того, щоб налагодити стосунки, які сприяють можливості впливу на іншу людину шляхом тренінгу, керівнику-фасилітатору СПТ необхідно виявити у спілкуванні такі аспекти взаємин, як повага, позитивне ставлення, позиція неоцінювання, щирість, безпосередність та конгруентність.

С. Rogers виокремив особистісні якості, які необхідні фасилітатору групової динаміки: особистісна конгруентність; здатність до рефлексії, при чому свого особистісного досвіду й досвіду іншої людини; емоційна чутливість; емпатійність; спонтанність і відкритість у вираженні почуттів і думок.

Згідно із дослідниками Т. Zoellner, А. Maercker та їх підходом щодо механізмів, що сприяють зростанню, то у процесі роботи тренінгової групи з метою впливу на події, які відбуваються, та управління груповою динамікою ми використовуємо інтервенції.

Відповідно до виділених D. Kennard та співавторами типів інтервенцій у нашій роботі використовуватимуться наступні:

- збереження – виявлення або закріплення існуючих меж дозволеного (обмеження місця, часу, допустимої поведінки учасників);

- спрямована фасилітація – допоміжні зауваження, що базуються на попередній гіпотезі керівника і дають поштовх до роботи групи в певному напрямку;

- інтерпретація – тобто виявлення керівником почуттів і сенсів, які неявно присутні в діях і висловленнях групи в цілому, і окремих її учасників;

- дія – будь-який вид фізичної активності керівника, який поєднаний зі зміною положення в просторі (вставання зі стільця, переміщення, дотик);

Отже, роль тренера-фасилітатора на тренінгу надзвичайно важлива, адже саме від його діяльності значною мірою залежить результативність тренінгу [15].

Після аналізу і обрання відповідної ролі тренера-фасилітатора повернемося

до розгляду соціально-психологічного тренінгу.

Тренінги зазвичай включають в себе командну роботу, виконання практичних завдань, мозкові штурми, рольові ігри. Це найкраща форма отримання навичок, що дає можливість поглянути на себе з боку, отримати адекватну критику від інших учасників, працювати над самовдосконаленням.

У соціально-психологічному тренінгу результатом є формування бажаного типу поведінки, наприклад формується вміння діяти інакше, а не так, як звикли, а також розвиток особистісних якостей. В цьому і полягає принципова відмінність від інших форм навчання.

Перевага тренінгу в тому, що на лекції отримуються знання, але тільки на тренінгу у є можливість «приміряти» на себе нову форму поведінки, відпрацювати нові реакції, які раніше не використовувались. З того, що вам розповіли на лекції, засвоється тільки 10% інформації, а з того, що відпрацювали на тренінгу, – 90% [12].

І. Вачков дає визначення соціально-психологічного тренінгу: «Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються для формування навичок самопізнання й саморозвитку. При цьому тренінгові методи можуть використовуватися як у рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму і соматичних захворювань, так і в роботі з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, щоб надати їм допомогу в саморозвитку». З точки зору практичної психології, автор розглядає тренінг як метод пізнання й саморозвитку особистості.

Соціально-психологічний тренінг одержав широке поширення й у вітчизняній практиці. Методологія і методика тренінгу представлена в роботах О. Климишин, І. Вачкова, В. Захарова, С. Круглик, О. Сидоренко, Т. Яценко та ін.

Проведений аналіз літератури дозволив виявити можливості використання тренінгу для розвитку та корекції особистісних властивостей людини. С. Кутняк та Н. Жарких доводять у своїх дослідженнях про вагому роль тренінгу у розвитку комунікативної компетентності учасників,

а саме таких якостей, як емоційна гнучкість, емпатія, рефлексія.

С. Круглик виявила високу ефективність соціально-психологічного тренінгу при формуванні аутопсихологічної компетентності загалом та її компонентів у студентів. Після проведення тренінгу учасники усвідомили цінності власного «Я» і цінності «Я» інших людей, оволоділи навичками рефлексії, розширили уявлення про себе, оволоділи навичками шукати і розпізнавати внутрішні ресурси [16].

У вітчизняній і закордонній практиці виділяють наступні основні цільові акценти СПТ:

1. Орієнтація на реалізацію та вирішення діагностичних завдань (діагностика, уточнення певних наявних труднощів).

2. Корекція певних психічних явищ та феноменів (наприклад, переформулювання когнітивних конструктів та стереотипів).

3. Вирішення завдань психотерапевтичного характеру.

Отже, СПТ метод групової роботи, який працює з особистістю одночасно як із суб'єктом міжособистісних стосунків та з індивідуальністю, де основний акцент здійснено на змінах які відбуваються в учасників тренінгу; а також, дає можливість досягати різних цілей (діагностична, корекційна, психотерапевтична) в залежності від окреслених цілей і поставлених завдань.

Залежно від того, яка мета є головною у тренінгу, їх умовно можна розділити на два типи:

1. Інструментально-орієнтовані тренінги – тренінг, що спрямований на опанування ефективних моделей поведінки.

2. Особистісно-орієнтовані тренінги – тренінги, що зачіпають «Я» кожного члена групи і спрямовані на глибокі особистісні перетворення членів групи [1].

У нашій роботі ми використовуємо другий тип особистісно-орієнтовані тренінги, спрямовані на розвиток, корекцію, зміну особистісного потенціалу – тренінг особистого зростання.

До особистісно-орієнтованих тренінгів належать групи особистісного зростання, або так звані психокорекційні групи. Основні завдання цих груп – взаємне дослідження, набуття знань про власну особис-

тість, її розвиток і розкриття. Психологічна дія здійснюється тут в «суб'єкт-суб'єктній» системі стосунків, в якій встановлюється рівність психологічних позицій.

Основним процесом у цих групах є особистісне зростання – активний процес відкриття і розвитку себе через зіткнення із зовнішнім світом [1].

Існують типи груп особистісного зростання, які поділяються за спрямованістю роботи на:

– тренінги розвитку особистості – які навчають загальним речей, що допомагають в широкому спектрі ситуацій (розвинути емоційну виразність, освоїти впевнену поведінку, навчитися бачити в собі, в людях кращі і сильні риси);

– психотерапевтичні тренінги – включають різноманітні процеси, техніки, м'які вправи, спеціалізовані процедури, які допомагають людям краще справлятися з життєвими і особистісними труднощами;

– тренінги станів – сюди відносяться тренінги пов'язані з подоланням страхів і інших внутрішніх бар'єрів;

– дослідні тренінги – мета яких не стільки навчитися чогось, скільки розібратися в своїх обмеженнях, отримати емоційний досвід або досвід усвідомлення чого-небудь;

– трансформаційні тренінги працюють з глибинними (базовими) переконаннями, станами, цінностями. В ході тренінгу у людини відбуваються сильні внутрішні зміни: інсайт, осяяння, прорив, прощення, які дозволяють людині відкрити, зрозуміти, усвідомити щось нове в своєму житті [13].

Для якісного тренінгу у нашій експериментальній роботі ми обов'язково враховуємо, щоб містились елементи всіх перерахованих спрямованостей.

Отже, у нашій роботі ми опираємось на соціально-психологічний тренінг, тип особистісно-орієнтовані тренінги, де психологічна дія здійснюється через призму «суб'єкт-суб'єктної» системи стосунків із ведучим-фасилітатором.

Розглянуті вище теоретичні основи і положення було враховано при побудові інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умо-

вах війни – «Посттравматичне зростання: точки опору».

Учасники програми: студенти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, загальною кількістю 20 юнаків і дівчат (дві підгрупи по 10 осіб). Експериментальна група для тренінгу та контрольна група для порівняння були відібрані із студентів, які попередньо брали участь в опитуванні; виявили бажання взяти участь в даній інтегрованій соціально-психологічній програмі; чий індекс за результатами діагностики мали низькі та середні показники посттравматичного зростання.

Форма проведення: сесії проводились протягом трьох тижнів двічі в тиждень (8 сесій по 2 години).

Основні завдання тренінгу:

- позитивна зміна в самосприйнятті й самостваренні;
- когнітивне переосмислення травматичних подій;
- зміцнення та поглиблення розуміння значимості міжособистісних стосунків;
- розвиток інтегрованої життєвої філософії, особистісних сенсів і життєвих цінностей;

План групової роботи:

1. Консультативно-діагностичний етап на якому проводиться оцінка готовності і мотивації учасників. На початку роботи з учасниками була проведена психоедукація на тему тренінгу, ознайомлено із правилами роботи у тренінговій групі, виділено важливість активного включення учасників для успішної роботи. Оскільки, для забезпечення якості групової роботи, перетворення тренінгу в інструмент навчання і розвитку потрібна спільна плідна робота тренера та учасників як під час так і після тренінгу (рефлексія, зворотній зв'язок).

2. Корекційно-розвивальний етап. Застосування та використання комплексу форм, елементів, методів корекційної роботи – психоедукація, ігротерапія, проєктивні малюнки, групові дискусії, методи поведінкової корекції, вправи для створення та підтримки працездатності в кінці заняття.

Робота проводилась у парах, трійках, мінігрупах та обговорення відбувалось із усіма учасниками спільно.

У процесі розробки інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку

посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни у особливу увагу було приділено саме цьому етапу.

Зокрема, у роботі використано використано клієнт-центрований підхід за С. Rogers, техніки логотерапевтичного підходу, методи недирективної ігротерапії V. Exline, техніки арттерапевтичного напрямку, вправи тілесно-орієнтованої терапії та ін.

3. Завершальний етап. На якому відбувалось підведення підсумків, оцінка ефективності тренінгової програми учасниками за допомогою анонімного анкетування та проведення вихідної діагностики для виявлення динаміки посттравматичного зростання, як чиннику формування психологічної стійкості студентів в умовах війни.

Крім того, у роботі на кожному етапі та сесіях використовувалась схема проведення, яка включає у себе:

- Ритуал вітання,
- Основну частину,
- Ритуал прощання,
- Рефлексія.

Програма розвитку посттравматичного зростання молоді в умовах війни передбачала інтегративний вплив на основні складові: зміни в самосприйнятті, зміни міжособистісних стосунків, зміни філософії життя, а також роботу із емоціями та емоційним станом учасників та іншими супутніми компонентами посттравматичного зростання студентів як багатогранного конструкту, що включає безліч характеристик.

Зміст групової роботи було поділений на вісім сесій, кожна з яких присвячена конкретній темі, яка є ланкою в загальному ланцюзі умов, необхідних для розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни.

Тематика сесійних занять та їх мета:

1. Знайомство та умови ефективної групової динаміки – обговорення основних напрямків роботи, ознайомлення із структурою сесійних занять та правилами роботи у тренінговій групі, створення атмосфери самопізнання та самовиявлення у групі, зняття психоемоційного напруження.

2–3. Знайомство із собою. Розвиток самосприйняття – створення атмосфери

та умов для розширення сфери самоусвідомлення та позитивних змін в самосприйнятті й самопізнанні, визначити власні внутрішні і зовнішні ресурси та шляхи їх активації, виявлення значущих особистісних якостей та визначити напрямки особистісного зростання.

4–5. Я та інші: розвиток міжособистісних стосунків – сприяти міжособистісному спілкуванню, сформувати в учасників навички групової взаємодії, ефективного спілкування, активного слухання, формувати вміння працювати в команді та будувати взаємовідносини на основі поваги і довіри.

6–7. Розвиток духовних і життєвих цінностей – розвиток інтегрованої життєвої філософії, світогляду, особистісних сенсів, життєвих цінностей та чеснот, формування власного погляду на життєвий шлях особистості, сприяння усвідомленню важливих загальнолюдських цінностей і власного сенсу життя.

8. Завершення роботи – рефлексія учасниками змін під час групової роботи, підбиття підсумків, прогнозування майбутніх життєвих планів.

Роботу із емоціями та емоційними станами ми не відокремлювали як індивідуальну сесію, оскільки у ході роботи методом спостереження ми здійснювали процесуальну діагностику самопочуття учасників, а також включені в програму техніки та вправи завжди передбачали пряму або опосередковану роботу із емоціями, їх проявами та аналізом.

Важливе місце у інтегрованій соціально-психологічній програмі розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни, поряд із принципами врахування характеристик травми, особи та середовища, нарративно-ментативного принципу, розбудови мережі соці-

альних ресурсів, був принцип саногенного мислення під час процесу, якого зниження страждання відбувається свідомо, на відміну від захисних механізмів, які працюють мимовільно.

Саногенне мислення сприяє зняттю внутрішньої напруженості, оздоровленню психіки, усуненню образ, які не вдається відпустити, звільняє від негативного емоційного заряду, завдяки цьому знижуються нервово-психічні новоутворення [7].

Ознаки саногенного мислення, розвитку яким приділялася увага на корекційно-розвивальному етапі інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни, були: навички відокремлювати себе від власних переживань та спостерігати за ними і аналізувати їх. Даний механізм сприяє ослабленню переживань, оскільки учасники пропрацьовують емоції та раціоналізують їх. Наприклад, спостереження зі сторони та відтворення ситуації образи може бути виконано у вигляді малюнків, листів.

Висновки. Комбінування різних форм та видів соціально-психологічної роботи з розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни зумовлене необхідністю забезпечення ефективного впливу на кожного учасника зокрема та організацію якісної взаємодії учасників між собою для досягнення мети та завдань формувального експерименту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку посттравматичного зростання, як чинника формування психологічної стійкості студентів в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьєва Н.Є., Перелигіна Л.А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: навчальний посібник. Харків: НУЦЗУ. 2015. 251 с.
2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. Київ: «ВД «Професіонал», 2007. 208 с.
3. Заграй Л.Д. Пошук ідентичності у період суспільних трансформацій. *Вісник Одеського національного університету*. Серія : Психологія. Одеса. 2015. Том 20. Вип. 1 (35). С. 32–40.
4. Заграй Л.Д. Практики соціально-психологічного захисту особистості в умовах ризиків і небезпек. *Науковий часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Психологічні перспективи»*. Луцьк: Східноєвропейський національний університет, 2015. Вип. 26. С. 133–142.

5. Климишин О.І. Теорія і методика тренінгу розвитку духовності особистості: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Нова Зоря. 2008. 112 с.
6. Кутішенко В.П., Власенко І.А., Вінник Н.Д. Трансформація цінностей студентів в умовах реконструкції ними травматичних подій початку війни в Україні. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)* № 9(14). 2022 . С. 614–633.
7. Марченко А.Д. Соціально-психологічні особливості розвитку життєстійкості молоді в умовах проблемогенного соціуму : дис... канд. псих. наук : 05 / Волинський національний ун-т імені Лесі Українки, Луцьк, 2022. 308 с.
8. Москалець В. П. Логотерапевтичний підхід до психотравм злочинної війни росії в Україні. *Український психологічний журнал: збірник наукових праць*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2022. №1 (17). С. 64–83.
9. Москалець В. «Над-смісл» у логотерапії горя і мук совісті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острого: «Острозька академія». 2023. Випуск 16. С. 73–83.
10. Паркулаб О., Дметерко Н. Арттерапевтичні технології психологічної допомоги дітям, які опинились у складних життєвих обставинах. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2023. № 2(58). С. 31–36 .
11. Паркулаб О.Г., Федик О.В., Хрущ О.В. Конструктивістсько-екзистенційний підхід до консультативної допомоги особистості. Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23-24 вересня 2021 р.). Івано-Франківськ. 2021. С. 133–136.
12. Поняття "тренінг", "соціально-психологічний тренінг" URL: <https://vseosvita.ua/library/ronatta-trening-socialno-psihologicnij-trening-35491.html?rl=330373>
13. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/vidy_i_raznoobrazie_treningov.htm
14. Сагін С.В., Онищенко О.А. Методичні вказівки до "Дослідницького практикуму на суднах морського та річкового транспорту" і "Дослідницького практикуму в лабораторіях закладів вищої освіти або на підприємствах морського та річкового транспорту" для аспірантів, що навчаються за «Навігація, морська інженерія та безпека судноплавства». Одеса : НУ «ОМА». 2021. 36 с.
15. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури». 2014. 250 с.
16. Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості: : дис... канд. псих. Наук : 05 Інститут соціальної та політичної психології. Київ. 2015. 193 с.
17. Що таке тренінг і навіщо він потрібен? Цілі і види тренінгів. URL: <https://alexus.com.ua/shho-take-trening-i-navishho-vin-potriben-cili-i-vidi-treningiv/>
18. Savytska O., Shkrabiuk V., Pedorenko V., Sytni S., Naichuk V., Nazarevych V. Art Therapy as a Means of Psychological Correction of Emotional Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13 (4), 196-211. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/383>.

REFERENCES:

1. Afanas'eva, N.YE., & Perelyhina, L.A. (2015). *Teoretyko-metodolohichni osnovy sotsial'no-psykholohichnoho treninhu: navchal'nyy posibnyk. [Theoretical and methodological foundations of socio-psychological training: a textbook]*. Kharkiv: NUTSZU [in Ukrainian].
2. Fedorchuk, V.M. (2014). *Treninh osobystisnoho zrostannya: navchal'nyy posibnyk [Personal growth training: a study guide]*. Kyiv : «Tsentr uchbovoyi literatury» [in Ukrainian].
3. Horbunova, V.V. (2007). *Eksperymental'na psykholohiya v skhemakh i tablytzyakh: Navchal'nyy posibnyk [Experimental psychology in diagrams and tables: A study guide]*. Kyiv: «VD «Profesional» [in Ukrainian].
4. Klymyshyn, O.I. (2008). *Teoriya i metodyka treninhu rozvytku dukhovnosti osobystosti: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Theory and Methods of Training for the Development of Personal Spirituality: A Study Guide]*. Ivano-Frankivs'k: Nova Zorya [in Ukrainian].
5. Kutishenko, V.P., Vlasenko, I.A., & Vinnyk, N.D. (2022). Transformatsiya tsinnostey studentiv v umovakh rekonstruktsiyi nymy travmatychnykh podiy pochatku viyny v Ukrayini [Transformation of students' values in the context of their reconstruction of the traumatic events of the beginning of the war in Ukraine]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsiyi nauky» (Seriya*

- «Pedahohika», Seriya «Psykhohohiya», Seriya «Medytsyna». № 9(14). S.614–633 [in Ukrainian].
6. Marchenko, A.D. (2022). Sotsial'no-psykhohohichni osoblyvosti rozvytku zhyttyestiykosti molodi v umovakh problemohennoho sotsiumu [Social and Psychological Peculiarities of Youth Resilience Development in a Problematic Society]. *Candidate's thesis*. Luts'k [in Ukrainian].
7. Moskalets', V. (2023). «Nad-smysl» u lohoterapiyi horya i muk sovist ["Super-sense" in the logotherapy of grief and pangs of conscience]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»*. Seriya «Psykhohohiya». Ostroh: «Ostroz'ka akademiya». Vypusk 16. S. 73–83 [in Ukrainian].
8. Moskalets', V. P. (2022). Lohoterapevtychnyy pidkhid do psykhotravm zlochynnoyi viyny rosiyi v Ukrayini [A Logotherapeutic Approach to the Psychotrauma of Russia's Criminal War in Ukraine]. *Ukrayins'kyy psykhohohichnyy zhurnal: zbirnyk naukovykh prats'*. Kyiv: Kyivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka. №1 (17). S. 64–83 [in Ukrainian].
9. Parkulab, O., & Dmeterko, N. (2023). Artterapevtychni tekhnohohiyi psykhohohichnoyi dopomohy dityam, yaki opynyls' u skladnykh zhyttyevykh obstavynakh [Art therapy technologies for psychological assistance to children in difficult life circumstances]. *Naukovi pratsi Mizhrehional'noyi Akademiyi upravlinnya personalom*. *Psykhohohiya*. № 2(58). S. 31–36 [in Ukrainian].
10. Parkulab, O.H., Fedyk, O.V., & Khrushch, O.V. (2021). Konstruktyvist-s'ko-ekzystentsiyyny pidkhid do konsul'tatyvnoyi dopomohy osobystosti [Constructivist-existential approach to counseling assistance to the individual]. *Teoretyko-metodohohichni problemy suchasnoyi psykhohohiyi osobystosti : zb. materialiv Mizhnarodnoyi nauково-praktychnoyi konferentsiyi* (pp. 133–136)/ Ivano-Frankivs'k [in Ukrainian].
11. Ponyattya "treninh", "sotsial'no-psykhohohichnyy treninh" [Concepts of "training", "social and psychological training"]. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/ponatta-trening-socialno-psihologicnij-trening-35491.html?rl=330373> [in Ukrainian]
12. Psykhohohis. Entsyklopediya praktychnoyi psykhohohiyi [Psychologis. Encyclopedia of practical psychology]. Retrieved from: http://psychologis.com.ua/vidy_i_raznoobrazie_treningov.htm [in Ukrainian]
13. Sahin, S.V., & Onyshchenko, O.A. (2021). *Metodychni vkazivky do "Doslidnyts'koho praktykumu na sudnakh mors'koho ta richkovoho transportu" i "Doslidnyts'koho praktykumu v laboratoriyakh zakladiv vyshchoyi osvity abo na pidpryyemstvakh mors'koho ta richkovoho transportu" dlya aspirantiv, shcho navchayut'sya za «Navihatsiya, mors'ka inzheneriya ta bezpeka sudnoplavstva»* [Methodical instructions for the "Research Workshop on Vessels of Sea and River Transport" and "Research Workshop in Laboratories of Higher Education Institutions or at Enterprises of Sea and River Transport" for postgraduate students studying Navigation, Marine Engineering and Safety of Navigation]. Odesa : NU «OMA» [in Ukrainian].
14. Savytska, O., Shkrabiuk, V., Pedorenko, V., Sytnik, S., Naichuk, V., & Nazarevych, V. (2022). Art Ther apy as a Means of Psychological Correction of Emotional Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. № 13 (4), 196–211. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/383>.
15. Shaposhnyk-Domins'ka, D.O. (2015). Psykhohohichniosoblyvosti rozvytkusamoefektyvnosti osobystosti [Psychological features of personality self-efficacy development]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
16. Shcho take treninh i navishcho vin potriben? Tsili i vydy treninhiv [What is training and why is it needed? Goals and types of training]. Retrieved from: <https://alexus.com.ua/shho-take-trening-i-navishho-vin-potriben-cili-i-vidi-treningiv/> [in Ukrainian].
17. Zahray, L.D. (2015). Poshuk identychnosti u period suspil'nykh transformatsiy [The search for identity in a period of social transformation]. *Visnyk Odes'koho natsional'noho universytetu. Seriya : Psykhohohiya*. Odesa. Tom 20. Vyp. 1 (35). S. 32–40 [in Ukrainian].
18. Zahray, L.D. (2015). Praktyky sotsial'no-psykhohohichnoho zakhystu osobystosti v umovakh ryzykiv i nebezpek [Practices of social and psychological protection of the individual in the face of risks and dangers]. *Naukovyy chasopys Skhidnoyevropeys'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky «Psykhohohichni perspektyvy»*. Luts'k: Skhidnoyevropeys'kyy natsional'nyy universytet. Vyp. 26. S. 133–142 [in Ukrainian].

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Гриньова Наталія В'ячеславівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

<https://orcid.org/0000-0001-7261-9871>

Стаття присвячена проблемі соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до нових умов життєдіяльності. Представлені результати теоретичного аналізу поняття «адаптація соціальна», визначено та проаналізовано основні підходи в історії психології до тлумачення даного поняття (природньонауковий підхід, соціологічний підхід, психологічний підхід). В рамках визначених підходів, в період ХІХ–ХХ століть, виділено вчених й схарактеризовано їх теорії та погляди на поняття «соціальна адаптація»: теорія «мімікрії», акомодация, асиміляція, адаптаційний синдром, фенотипна адаптація, інтеракціоністська концепція адаптації та ін. Проаналізовано основні дослідження зарубіжних та українських вчених в період 10–20-тих років ХХІ століття. Виділено основні ракурси досліджень українських вчених соціальної адаптації здобувачів вищої освіти: адаптація до умов навчання, адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, психологічний супровід соціальної адаптації, психологічна адаптація студентів із дистантних сімей, соціально-психологічні чинники адаптації та ін. Зарубіжні вчені досліджують соціальну адаптацію у зв'язку з: соціокультурною адаптацією; академічною успішністю; психічним здоров'ям студентів; взаємозв'язком особистісних компетенцій та професійної адаптації, задоволеністю роботою; соціально-психологічним супроводом особистості під час адаптації в новому соціокультурному середовищі; з когнітивними викривленнями, симптомами депресії; дитячою травмою; інклюзивним профілем; соціальною ідентичністю; стресом; комунікативною компетентністю; несприятливими переживаннями.

Виділено основні умови, що впливають на соціальну адаптацію здобувачів (психосоціальне благополуччя, оптимізація навчання та викладання, розвиток успішної кар'єрної підготовки, міжкультурна взаємодія, створення сприятливого навчального середовища).

Ключові слова: соціальна адаптація, здобувачі вищої освіти, підходи, навчання, нові умови життєдіяльності.

Hryniova Nataliia. Social adaptation of higher education acquires: historical aspect

The article is devoted to the problem of social adaptation of students of higher education to new living conditions. The results of the theoretical analysis of the concept of "social adaptation" are presented, the main approaches in the history of psychology to the interpretation of this concept are defined and analyzed (natural scientific approach, sociological approach, psychological approach). Within the framework of the specified approaches, in the period of the 19th–20th centuries, scientists were singled out and characterized their theories and views on the concept of "social adaptation": the theory of "mimicry", accommodation, assimilation, adaptation syndrome, phenotypic adaptation, interactionist concept of adaptation, etc. The main researches of foreign and Ukrainian scientists in the period of 10–20 years of the 21st century are analyzed. The main angles of research by Ukrainian scientists on the social adaptation of higher education students are highlighted: adaptation to learning conditions, adaptation of students with limited physical capabilities in the conditions of an inclusive educational space, psychological support for social adaptation, psychological adaptation of students from distant families, socio-psychological factors of adaptation, etc. Foreign scientists study social adaptation in connection with: sociocultural adaptation; academic performance; mental health of students; the relationship between personal competencies and professional adaptation, job satisfaction; socio-psychological support of the individual during adaptation in a new socio-cultural environment; with cognitive distortions, symptoms of depression; child trauma; inclusive profile; social identity; stress; communicative competence; adverse experiences.

The main conditions affecting the social adaptation of the applicants are highlighted (psycho-social well-being, optimization of learning and teaching, development of successful career training, intercultural interaction, creation of a favorable educational environment).

Key words: social adaptation, students of higher education, approaches, training, new living conditions.

Постановка проблеми. Дослідження соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до нових умов життєдіяльності, яким виступає навчання у закладі вищої освіти, не втрачає актуальності з ряду причин, які важливі для покращення якості вищої освіти та психосоціального благополуччя здобувачів. Загальна мета досліджень у галузі соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до нових умов життєдіяльності – забезпечення ефективної підтримки здобувачів під час переходу до університету, підвищення якості їхнього навчання та сприяння загальному розвитку особистості. Дослідження соціальної адаптації здобувачів вищої освіти представляють широкий спектр досліджень у галузі психології, соціології, педагогіки та інших областях сучасної науки.

Метою дослідження є представлення результатів теоретичного дослідження історичного аспекту проблеми соціальної адаптації здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження. У Великій українській енциклопедії поняття «адаптація соціальна» визначається як «процес і результат активного пристосування індивіда або соціальної групи до вимог та очікувань учасників нової або зміненої соціальної системи. Суб'єктом адаптації соціальної може бути індивід чи соціальна група. Індивід, проходячи соціальну адаптацію, соціалізується, інкультурується; проходить адаптацію трудову; узгоджує самооцінки та зовнішні оцінки, власні бажання й очікування з реальними можливостями й умовами соціального середовища. Соціальна спільнота в ході адаптації соціальної гармонізує свої соціальні відносини, проходить процедури інституціоналізації» [9].

Термін «адаптація» в науковому тлумаченні спочатку з'являється в біологічних дослідженнях, в еволюційній теорії Ч. Дарвіна, в розумінні наслідку боротьби за існування і природного добору. В подальшому ході історично-наукової діяльності, адаптація досліджується через призму

процесів біосоціогенезу, і тлумачиться як вітальні (життєві) та адаптивні функції і здатності, фундаментальні потреби.

Поєднанню соціальних, біологічних та психологічних поглядів на процес адаптації людини сприяв розвиток цивілізації та соціальний прогрес. У період XIX-XX століть розвивалися наукові підходи та теорії, що досліджували та пояснювали процес адаптації людини до середовища (табл. 1).

На сучасному етапі, у 10–20-х роках XXI століття, українські вчені досліджують проблему соціальної адаптації здобувачів вищої освіти в різних ракурсах: адаптація першокурсників до умов навчання (Андросович К. А., 2015); соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору (Лучко Ю. І., 2019); психологічний супровід соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання (Шахвердова А. П., 2018); психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання в ЗВО (Кулеша Н. П., 2018); соціально-психологічні чинники адаптації сільської молоді до навчання у ЗВО (Демида К. Є., 2021); перспективна ідентичність як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді (Острова В. М., 2015), емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (Дерев'янка С. П., 2009), психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ЗВО (Алексєєва Т. В., 2004), особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану (Левченко С., Феденько С., Форостян А., 2022).

Андросович К. А. було розроблено структурно-компонентну модель соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища ЗВО. Вчена, в результаті проведених досліджень, виділила чотири види проявів соціальної дезадаптації: навчальна, поведінкова, комунікативна, змішана. До проявів неуспішної соціальної адаптації від-

Основні підходи до тлумачення поняття «соціальна адаптація» в період XIX–XX століть

№ з/п	Теорії, підходи	Поняття	Тлумачення поняття	Вчені
Природньонауковий підхід				
1.	Теорія «мімікрії»	«мімікрія» (наслідування, подразнення, імітація)	мімікрія являє собою схожість різних організмів з речами навколишнього середовища – моделями, взірцями	Бейтс Г., Мюллер Ф., Фрімен
		«міметизм» (схожість одних організмів з іншими)	чинник, що надає певні переваги в боротьбі за існування	Поультон, Карпентер Г., Форд Е.
		мімікрія як «наслідування»	розглядається як свідоме привласнення певною істотою з метою особистої користі властивостей, що притаманні іншій істоті	Карпентер Г., Форд Е.
		соціальна мімікрія	адаптивний спосіб життєдіяльності людей, що є закономірним історичним явищем, яке існує в усі періоди життя людства в певних групах і спільнотах та виконує не тільки захисну, а й функцію – гараздкування, досягнення успіху	Лобанова А.
2.	Акомодація, асиміляція	Акомодація забезпечує модифікацію функціонування тіла або дій суб'єкта відповідно до властивостей навколишнього середовища. Асиміляція змінює певні компоненти середовища, обробляючи їх відповідно до структури тіла або включаючи схему поведінки суб'єкта	Ж. Піаже	
3.	Адаптаційний синдром	сукупність нейрогуморальних реакцій, що забезпечують мобілізацію психофізіологічних ресурсів організму для адаптації у складних умовах	Г. Сельє	
4.	Фенотипна адаптація	видобувається в ході індивідуального життя, адаптація являє собою процес пристосування організму до навколишнього середовища або до змін, які відбуваються у самому організмі	Меерсон Ф.	
Соціологічний підхід				
5.	Культурологічний підхід	культура як складне адаптивне середовище	виконує не лише стабілізуючу та самозберігавальну функції, а й творчо-адаптивну	Ромм М.
6.	Системний підхід	адаптивна система	завжди належить до класу відкритих, функціональних, самокерованих та ієрархічно організованих систем, які будують свою діяльність на основі принципу прямого та зворотного інформаційного зв'язку	
7.	Інформаційний підхід	інформаційний зворотний зв'язок	забезпечує контроль оптимальності пристосовницького процесу шляхом безперервного зіставлення запропонованого і реального результатів адаптації	
8.	Соціологічний підхід	Соціальна адаптація	адаптації особистості та соціальних груп до різних соціальних обставин	Г. Спенсер, М. Вебер, Г. Тард, Л. Брістол, Г. Четтертон-Хілл, Дж. Томсон, М. Торп, У. Томас
9.	Структурно-функціональна парадигма	адаптація (Adaptation), досягнення мети (Goal attainment), інтеграція (Integration) та латентність (Latency) – AGIL	Адаптація полягає в отриманні та переробці ресурсів із зовнішнього середовища; досягнення мети – це визначення пріоритетів; інтеграція пов'язана із узгодженням дій різних системних компонентів; латентність вміщує два компоненти: підтримку зразка та управління напругою.	Парсонса Т. Смельзер Н.
		чотирьохфункціональна схема для дослідження малих груп	1. Адаптація 2. Досягнення мети 3. Інтеграція 4. Підтримка латентного зразка	Парсонс Т., Бейлс Р.
10.	Типи адаптації (конформізм, інновація, ритуалізм, відчуження, заколот)	Аномія (безнормність)	послаблення інституційного регулювання поведінки має своїм наслідком соціальну нестабільність і веде до розвитку аномії	Мертон Р.
11.	Системна (структурна), об'єктивістська, макро-соціологія	Системи та структури суспільств на макро-рівні	основні школи функціоналізму та теорії конфлікту (марксизм, фемінізм, расово-антропологічна школа, теорія позитивного конфлікту та ін.)	Дюркгейм Е., Маркс К. та ін.
12.	Інтерпретативна, суб'єктивістська, мікро-соціологія	Дії окремих людей та невеликих груп на мікрорівні	«розуміюча соціологія», символічний інтеракціонізм, феноменологія, етнометодологія	Вебер М.
13.	Професійна адаптація	Професійна адаптація	питання професійної адаптації може бути забезпеченим виключно в межах усього колективу, за участі всіх рівнів керування виробництвом	Мейо Е. та ін.

Продовження таблиці 1

№ з/п	Теорії, підходи	Поняття	Тлумачення поняття	Вчені
Психологічний підхід				
14.	Інтеракціоністська концепція адаптації	Адаптація особистості	усі різновиди адаптації зумовлені як внутрішньо-психічними факторами, так і факторами середовища	Філіпс Л.
		Розрізнення «адаптації» та «приспосовування»	«приспосовування» – організм пристосовується до вимог специфічних ситуацій, «адаптація» – це добре організовані способи розв'язання типових проблем, до прийомів, які кристалізуються шляхом ряду послідовних пристосовувань	Шибутані Т.
15.	Психоаналітичний підхід	Соціальна адаптація особистості	Людина не лише бере участь у житті суспільства, а й активно створює ті умови, до яких вона повинна адаптуватися. Все частіше своє соціальне середовище людина створює сама	Гартманн Г.
		Соціальна поступливість	Можливості задовольнити потреби і розвиток, які суспільство надає дорослим та дітям, не збігаються, тому неоднаково впливають на них	Гартманн Г.
		Статична та динамічна адаптація	Статична адаптація – це пристосовування, за якого характер людини не змінюється і можлива поява лише якихось нових звичок. За динамічної адаптації в особистості стають помітними зміни	Фромм Е. Корель Л.
		Формула адаптації	Протиріччя – тривога – захисні реакції особистості та навколишнього середовища – гармонічний баланс або конфлікт	Еріксон Е.
		Типи адаптації (алопластична та аутопластична)	Алопластична адаптація досягається тими змінами у зовнішньому світі, які людина робить, щоб уточнити його у відповідність зі своїми потребами. Аутопластична адаптація забезпечується змінами особистості (її структурою, навичками тощо), з якими вона адаптується до навколишнього середовища	Фройд З.
16.	Біхевіоризм	Поведінка людини	Адаптація – це односторонній процес пристосовування індивіда до середовища	Уотсон Дж.
17.	Структурна психологія	Форми свідомості	Процес адаптації пов'язаний з ідентичністю, яка є однією з особистісних основ, що допомагає людині зберегти самоповагу й цілісність власного «Я»	Джемс У.
18.	Раціогуманістичний підхід	Універсальна тенденція	Адаптація – це тенденція встановлення рівноваги між компонентами реальних систем	Балл Г.А.
		Соціальна адаптація	єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії та асиміляції	Піаже Ж.

несено рівні тривожності, агресивності, ригідності, фрустрації, адаптивності/деадаптивності, емоційного комфорту/дискомфорту, домінування, зовнішнього/внутрішнього контролю, прийняття/неприйняття себе та інших, а також соціальний статус [1].

Лучко Ю. І. досліджувала соціально-психологічні особливості студентів з обмеженими фізичними можливостями, виділила сутність і зміст соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі. Основою забезпечення соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, Лучко Ю. І. визначено їх такі соціальнопсихологічні особливості: соціальний статус студента (високий освітній рівень, пізнавальна мотивація, соціальна активність, гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрі-

лості); індивідуально-психологічні властивості (характер, темперамент, здібності); етимологія інвалідності (вимога особливої уваги до себе, ригідність, егоцентризм, імпульсивність, сугестивність, емоційна незрілість, тривожність, підвищена агресія й аутоагресія, девіантність поведінки, завищений рівень фрустрації) [6].

Шахвердова А. П. розглядає психологічний супровід соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання важливим системним компонентом підготовки студентів в умовах ЗВО, особливе значення має для процесу становлення особистості студентів як майбутніх фахівців; їх особистісного та професійного розвитку; подолання труднощів в нових умовах життєдіяльності; корекції емоційно-особистісної сфери; формування поведінки. Шахвердова А. П., в результаті проведе-

ного дослідження, виділила ознаки успішної соціальної адаптації студентів: емоційність, переживання власної унікальності, суб'єктність, готовність до розвиненої суб'єктивної активності, активність у соціальній взаємодії, участь в колективній діяльності, самоствердження, здатність до саморегуляції та ін. [8].

Кулеша Н. П. у своєму дослідженні, розглядає психологічну адаптацію студента із дистантної сім'ї до умов навчання в закладі вищої освіти як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища конкретного ЗВО завдяки актуалізації особистісного адаптивного комплексу, який містить у собі емоційний, когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-вольовий і поведінковий компоненти. Кулеша Н. П. розробила та емпірично перевірила модель і відповідну програму оптимізації психологічної адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ЗВО [4].

Деміда К. Є. досліджувала соціально-психологічні чинники адаптації сільської молоді до навчання у ЗВО та в результаті проведеного дослідження з'ясувала, що сільська та міська молодь диференційно реагує на вплив соціально-психологічних чинників. Психологиня виділила негативні чинники, що впливають на соціальну адаптацію студентів: проблеми матеріального характеру, незадоволення життям в гуртожитку, зменшення кількості контактів з близькими та рідними, складності у налагодженні міжособистісних контактів, відсутність можливості культурно й організовано відпочивати, проблеми з засвоєнням більшого обсягу навчального матеріалу [2].

Острова В. М. у своєму дослідженні обґрунтувала значення і роль проспективної ідентичності як чинника та механізму соціально-психологічної адаптації студентів. Авторка довела, що проспективна ідентичність ініціює соціальну активність суб'єкта, обумовлює процес набуття особистістю соціального досвіду, що в результаті забезпечує адаптацію до швидкоплинних процесів соціальної дійсності. Соціально-психологічна адаптація розглядалася Островою В. М. як процес встановлення відповідності між потребами, цілями і намірами особистості та вимогами соціального оточення. Механізм соціально-психологічної адаптації був

визначений авторкою як сукупність засобів, що забезпечують встановлення рівноваги в системі «суб'єкт адаптації – соціальне середовище». На думку Острової В. М., дослідження механізмів соціально-психологічної адаптації студентів має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей, соціальної ситуації розвитку та основних завдань студентського віку як окремого вікового періоду [7].

Дерев'янка С. П. виділила такі основні параметри соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі; включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків; ідентифікація зі студентськими нормами та ритуалами поведінки. Дані параметри проявляються на процесуальному (суб'єктному) та результативному (особистісному) рівнях. Авторка визначила роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації, яка полягає в усвідомленні емоційних переживань, що супроводжують процес міжособистісної взаємодії [3].

Левченко С., Феденько С., Форостян А. досліджували особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану, визначили проблеми, які її ускладнюють, та запропонували шляхи їх подолання. Автори розглядають «соціальну адаптацію» як безперервний процес активної адаптації людини до умов соціального середовища, особливостями якого є обов'язковість, етапність, тривалість та індивідуальність. Соціальну адаптацію можуть ускладнювати: важкий психоемоційний стан студентів, проблеми зі вступом, відсутність мотивації, обладнання та доступ до інтернету, поляризація та дискримінація переселенців. Для вирішення цих проблем Левченко С., Феденько С., Форостян А. пропонують оптимізувати роботу психологічних служб, проводити евакуацію студентів та закладів вищої освіти в безпечні регіони країни, оптимізація навчального процесу та системи оцінювання, розробка та реалізація державних програм, спрямованих на забезпечення комп'ютерним обладнанням та інтернетом студентів й викладачів, проведення роз'яснювальних заходів серед громадян

щодо недопущення поляризації в суспільстві та випадків дискримінації [5].

Зарубіжні дослідження вчених пов'язані з такими питаннями, як соціальна та академічна адаптація студентів до навчання у ЗВО (Abdullah Ahmed Alasmari, Марвін Дж. Вествуд, Баркер М.); соціокультурна адаптація (Кінгмінгхе В., Лінь І., Рен-Чжун Пен, Вей-Пінг Ву); психосоціальна адаптація студентів (Чженлі С., Вей Ю., Лі-фан Чжан); вплив міжособистісних стосунків на соціальну адаптацію студентів під час періоду COVID-19 (Сін Чжан, Пен-фей Хуан, Бі-цінь Лі, Вень-цзянь Сюй, Вен Лі, Бінь Чжоу, Едем М. Азіла-Гбеттор, Леонард Агбенйо, Крістофер Менса); академічна успішність, адаптація та психічне здоров'я студентів (Джордж Олівейра Сілва, Наталя Дель Анджело Аредес, Хеліо Гальдіно-молодший); взаємозв'язок особистісних компетенцій, соціальної адаптації та трудової адаптації на задоволеність роботою (Хсін-Юань Лю, Чунь-Єн Чао, Су-Чінг Сун), соціально-психологічний супровід особистості під час адаптації в новому соціокультурному середовищі (Берекбуссунова Г.), взаємозв'язок між когнітивними викривленнями, симптомами депресії та соціальною адаптацією: опитування в Японії (Макі Ота, Шинья Такеда, Коічі Канеко), зв'язок між дитячою травмою та соціальною адаптацією у вибірці молодих людей, які відвідують службу раннього втручання з приводу психозів (Лаура Ортега, Іціар Монтальво, Хав'єр Лабад), інклюзивний профіль соціокультурної адаптації (Астрід Ванесса Сарм'єнто, Марія Вікторія Перес, Хорхе Іван Вергара дель Солар), вплив соціальної ідентичності студента на психосоціальну адаптацію (Патті К. Паркер, Реймонд П. Перрі, Роберт П. Драйден), адаптація та стрес у студентів першого курсу (Аурел Іон Клінчіу); соціальна адаптація та комунікативна компетентність дітей (Хуан Мануель Морено Мансо, Ма Елена Гарсія-Баамонде Санчес, Макарена Бласкес Алонсо); психосоціальна адаптація за несприятливих переживань (Андре Вілела Комацу, Рафайель КС Коста, Марина Резенде Базон) [10].

Проведений теоретичний аналіз досліджень зарубіжних та українських вчених проблеми соціальної адаптації в історичному ракурсі, дозволив виділити основні

умови, які необхідні для успішної адаптації здобувачів до нових умов життєдіяльності:

1. Психосоціальне благополуччя. Студентський період є важливим етапом у житті юної людини, і психосоціальне благополуччя визначається як ключовий компонент успішної адаптації здобувачів до нового середовища. Дослідження дозволяють розробляти стратегії та програми для підтримки здобувачів у цьому важливому аспекті.

2. Оптимізація навчання та викладання. Розуміння труднощів та факторів, які впливають на соціальну адаптацію, може допомогти університетам та викладачам оптимізувати процеси навчання та створити більш сприятливі умови для успішної адаптації здобувачів.

3. Розвиток успішної кар'єрної підготовки. Адаптація здобувачів до університетського життя також пов'язана з їхньою готовністю до подальшого професійного розвитку. Дослідження можуть допомогти визначити фактори, що впливають на успіх у кар'єрі, та розробляти відповідні програми підготовки.

4. Міжкультурна взаємодія. Особливо в університетах зі значною кількістю іноземних здобувачів, дослідження соціальної адаптації дозволяють розуміти та покращувати міжкультурну взаємодію, сприяючи розбудові позитивних міжнаціональних відносин.

5. Створення сприятливого навчального середовища. Розуміння соціальної адаптації дозволяє викладачам створювати більш сприятливе навчальне середовище, що сприяє розвитку здобувачів як особистостей та професіоналів.

Висновки. Для всебічного вивчення проблем соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до умов навчання у ЗВО необхідно, на наш погляд, розрізняти такі її напрями, як: академічна адаптація (до навчального процесу, освітнього середовища); організаційна адаптація (до особливостей структури факультету, університету); соціально-психологічна адаптація (до взаємодії з іншими студентами та викладачами, до власної ролі та статусу); психофізіологічна адаптація (до особливостей університетського середовища та санітарно-гігієнічних умов навчання); соціально-побутова адаптація (до нових умов проживання та побуту студента).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андросович К.А. Психологічні чинники соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Сєвєродонецьк, 2015.
2. Демида К. Є. Соціально-психологічні чинники адаптації сільської молоді до навчання у ЗВО: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Київ, 2021.
3. Дерев'янку С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів: ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. Ч. 1, Ч. 2. 192 с.
4. Кулеша Н. П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання в ЗВО: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Острог, 2018. 21 с.
5. Левченко С., Феденько С., Форостян А. Особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 52. Том 2. С. 185–192.*
6. Лучко Ю. І. Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. Київ: Університет «Україна», 2019. 244 с.
7. Острова В. Д. Проспективна ідентичність як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Київ, 2015.
8. Шахвердова А. П. Психологічний супровід соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 242 с.
9. Щудло С. А., Волович В. І. Адаптація соціальна. *Велика українська енциклопедія* URL: https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0 (дата звернення: 01.02.2024).
10. Bibliographic and reference database Scopus. URL: <https://www.scopus.com/home.uri> (дата звернення: 06.02.2024).

REFERENCES:

1. Androsovykh, K.A. (2015). *Psykholohichni chynnyky sotsialnoi adaptatsii pershokursnykiv v umovakh osvitnoho seredovysyha profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu*. [Psychological factors of social adaptation of first-year students in the conditions of the educational environment of a vocational and technical educational institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sievierodonetsk [in Ukrainian].
2. Demyda, K.Ye. (2021). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky adaptatsii silskoi molodi do navchannia u ZVO*. [Socio-psychological factors of adaptation of rural youth to study in higher education institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Derevianko, S.P. (2009). *Emotsiinyi intelekt yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii osobystosti do studentskoho seredovysyha*. [Emotional intelligence as a factor of social and psychological adaptation of the individual to the student environment]. *Candidate's thesis*. Chernihiv [in Ukrainian].
4. Kulesha, N.P. (2018). *Psykholohichna adaptatsiia studentiv iz dystantnykh simei do umov navchannia v ZVO*. [Psychological adaptation of students from distant families to the conditions of study in higher education institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ostroh [in Ukrainian].
5. Levchenko, S., Fedenko, S., & Forostian, A. (2022). *Osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii zdobuvachiv vyshchoi osvity do osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu*. [Peculiarities of social adaptation of students of higher education to the educational process in the conditions of martial law]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / redaktory-uporiadnyky M. Pantiuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomria. Drohobych: Vydavnychy dim «Helvetyka», Vyp. 52. Tom 2, 185–192* [in Ukrainian].

6. Luchko, Yu.I. (2019). Sotsialna adaptatsiia studentiv z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy v umovakh inkluzyvnoho osvithnoho prostoru. [Social adaptation of students with limited physical capabilities in the conditions of an inclusive educational space]. Kyiv: Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].

7. Ostrova, V.D. (2015). Prospektyvna identychnist yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii studentskoi molodi. [Prospective identity as a factor of social and psychological adaptation of student youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

8. Shakhverdova, A.P. (2018). Psykholohichniy suprovid sotsialnoi adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Psychological support of social adaptation of first-year students to the conditions of study in a higher educational institution]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

9. Shchudlo, S.A., & Volovych, V.I. Adaptatsiia sotsialna. [Adaptation is social]. *Velyka ukrainska entsyklopediia* Retrieved from: https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0 [in Ukrainian].

10. Bibliographic and reference database Scopus. Retrieved from: <https://www.scopus.com/home.uri>

СТАВЛЕННЯ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК ДО СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА В УКРАЇНІ У МИРНИЙ ЧАС ТА ПІД ЧАС ВІЙНИ

Гупаловська Вікторія Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Львівський національний університет імені І. Франка

<https://orcid.org/0000-0002-5994-2102>

<http://www.researcherid.com/rid/AAF-6070-2019>

Здійснено опитування 640 осіб на предмет згоди із стереотипними судженнями стосовно сексуального насильства у мирний час та під час війни. Виявлено, що від 10% до 30% опитаних погоджуються із стереотипами та міфами стосовно сексуального насильства у мирний час. Досліджено, що від 10% до 43% опитаних не заперечують стереотипів, пов'язаних із сексуальним насильством під час війни. Ці стереотипи сприяють самозвинуваченню та стигматизації постраждалих. Молоді жінки, як правило, не розділяють патріархальних уявлень про сексуальне насильство, але стереотипи є характерними для старших жінок. У групі чоловіків стереотипи також поширені як серед молодих, так і серед старших представників статі, більше, ніж загалом серед жінок.

Порівняльний аналіз показав, що відповіді чоловіків щодо всіх настанов більш патріархальні та стереотипні, ніж відповіді жінок. У жінок загалом сексуальне насильство в мирний час викликає більше обурення та осуду, і вони більше готові шукати шляхи підтримки постраждалим.

Доведено статистично, що патріархальні настанови щодо сексуального насильства в мирний час пов'язані з прийняттям стереотипів про сексуальне насильство під час війни.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, сімейні зв'язки та вплив родини можуть відігравати важливу роль у рішеннях постраждалих. Це може включати тиск не звертати уваги на інцидент або не звертатися по допомогу з метою "збереження честі родини". Постраждалі можуть відчувати страх сорому для родини (шеймінг) або звинувачення у тому, що самі спровокували насильство (блеймінг), і тому не шукати правову, соціальну або психологічну допомогу.

Українське суспільство, аналогічно багатьом іншим, має свої традиції та культурні відмінності, які впливають на ставлення до жертв сексуального насильства. В Україні виникає потреба у розробці та впровадженні гендерно-чутливих підходів та програм, які враховували б специфічні потреби постраждалих обох статей. Для подолання негативного впливу гендерних стереотипів необхідні комплексні заходи, такі як освітні кампанії, підвищення обізнаності суспільства, навчання фахівців, які працюють з жертвами, та розробка інклюзивних програм підтримки. Культурно-релігійні особливості України мають значний вплив на підходи та методи роботи з постраждалими від сексуального насильства під час конфліктів (СНПК). Цільову групу у психоосвіті та підготовці кадрів по допомозі постраждалим становлять у першу чергу жінки. Деяким чоловікам потрібно більше часу для подолання упереджень та стереотипів щодо сексуального насильства в мирний час та під час конфліктів.

Ключові слова: стереотип, сексуальне насильство у мирний час, сексуальне насильство під час конфліктів (СНПК), шеймінг, блеймінг, стигматизація.

Hupalovska Viktoriia. Men's and women's attitudes towards sexual violence in Ukraine in peacetime and wartime

A survey of 640 individuals was conducted to determine their agreement with stereotypical judgements about sexual violence in peacetime and wartime. The results showed that between 10% and 30% of respondents agreed with stereotypes and myths about sexual violence in peacetime. Between 10% and 43% of those interviewed agreed with the stereotyping of sexual violence in war. These stereotypes can contribute to self-blame and stigmatization of victims. Young women typically reject patriarchal perceptions of sexual violence, while older women often hold stereotypes. Stereotypes are also prevalent among both young and older men, more so than among women in general.

A comparative analysis revealed that men's responses to all the guidelines are more patriarchal and stereotypical than women's responses. In general, individuals tend to be more outraged and condemn sexual violence in peacetime, and they are more willing to seek ways to support victims. Patriarchal attitudes towards peacetime sexual violence have been shown to be associated with the adoption of stereotypes about wartime sexual violence.

In Ukraine, as in many other countries, family ties and influence may play an important role in survivors' decisions. This may include pressure to ignore the incident or not seek help in order to 'preserve family honour'. Survivors may be afraid of shaming their family or being blamed for provoking the violence and therefore not seek legal, social or psychological help.

Ukrainian society, like many other societies, has its own traditions and cultural differences that influence attitudes towards victims of sexual violence. In Ukraine, there is a need to develop and implement gender-sensitive approaches and programmes that take into account the specific needs of victims of both sexes. In order to overcome the negative impact of gender stereotypes, comprehensive measures are needed, such as educational campaigns, raising public awareness, training of professionals working with victims and the development of inclusive support programmes. Ukraine's cultural and religious specificities have a significant impact on approaches and methods of working with survivors of conflict-related sexual violence (CRSV). The target group for psycho-education and training of staff working with victims is primarily women. Men need more time to overcome prejudices and stereotypes about sexual violence in peacetime and conflict.

Key words: *stereotyping, peacetime sexual violence, conflict-related sexual violence (CRSV), shaming, blaming, stigmatising.*

Українське суспільство, як і багато інших, і в мирний час стикалося з проблемою сексуального насильства. За даними ООН, в Україні з 2014 року зареєстровано понад 13 000 випадків сексуального насильства [1]. Це лише офіційна статистика, адже багато жертв не звертаються до поліції через страх, стигму або недовіру до системи правосуддя [2; 3].

Постановка проблеми. Сексуальне насильство (СН), яке визначається Всесвітньою організацією охорони здоров'я як будь-який факт або спроба примусового статевого акту, є поширеним явищем у всьому світі [4]. Сексуальне насильство може бути особливо розповсюдженим на територіях, що постраждали або страждають від війни, конфлікту [5; 6], через його використання як інструменту війни, а також соціальні та правові порушення, спричинені системним насильством [7].

Наприклад, у постраждалих від конфлікту районах Східної Африки до 40% жінок повідомляють про досвід СНПВ. За даними Bartels та ін., багато випадків СН скоєно комбатантами [8], хоча випадки СН з боку цивільних осіб та насильства з боку інтимного партнера також є поширеними, про них не повідомляється, зазначають Peterman, Palermo, Bredenkamp [9]. З СНПК пов'язані численні наслідки для здоров'я постраждалих, включаючи

біль, гінекологічні травми, інфекції, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), небажану вагітність та психічні розлади [10; 11].

Частим наслідком СНПВ є стигматизація постраждалих, котра є складним конструктом і часто пов'язана безпосередньо з погіршенням стану здоров'я жертв та соціальними наслідками. Одним із видів стигми, що має відношення до постраждалих від СН, є отримання негативної реакції при зізнанні у досвіді СНПК, що, як було доведено, призводить до погіршення психічного та фізичного здоров'я постраждалих [12; 13; 14; 15; 16].

Такі резонансні злочини під час війни в Україні призвели, однак, переважно до юридичного аналізу проблеми. З правничої точки зору науковці розглядають проблему сексуального насильства під час збройних конфліктів, зокрема говорячи про геноцидальне згвалтування [17; 18; 19; 20; 21]. Психологічні ж аспекти сексуального насильства під час війни, його причини, наслідки не стали поки предметом ґрунтовних психологічних досліджень. Дослідники гендерної тематики в Україні (О. Кісь, Т. Жеребкіна, N. L. Anderson) [22] зазначають про притаманність українцям гендерних стереотипів. Тому **метою** даної роботи є проаналізувати настанови серед жінок та чоловіків стосовно сексуального насильства в мирний час та під

час війни і виявити наявність можливого взаємозв'язку між ними.

Реагування українців на сексуальне насильство в Україні у мирний час має свої особливості, зумовлені як психологічними, культурними, так і соціально-правовими аспектами. Припускаємо, що саме укорінені суспільні настанови та соціально-психологічні стереотипи реагування на сексуальне насильство у мирний час є основою для реагування на сексуальне насильство під час війни (СНПВ). Також припускаємо, що існують відмінності між чоловіками та жінками у погодженні із стереотипами стосовно сексуального насильства.

Методи та результати дослідження.

З метою виявлення настанов українців стосовно сексуального насильства у мирний час та під час війни ми здійснили опитування 640 осіб віком від 17 до 79 років. Серед них 326 жінок і 314 чоловіків. Середній вік чоловіків $M_{чол}=30,98$, $Std. Dev. 12,39$, жінок $M_{жін}=29,62$, $Std. Dev. 13,00$. За віковими групами опитані розподілилися наступним чином: 16–19 років – 174 особи, що становить 27,97 % від загальної кількості опитаних, 20–25 років – 110 осіб, що становить 17,68 %, 26–34 роки – 153 особи (24,60%), 35–44 роки – 132 особи (21,22%), 45–79 років – 91 особа (14,63%).

З метою обробки результатів опитування було застосовано статистичний пакет Statistika 8.0. та контент-аналіз відповідей на питання.

Серед опитаних вищу освіту мають 44,5% опитаних, 30,0% – незакінчену вищу, 10,1% – середню спеціальну, 9,5% закінчили лише середню школу, 7,8% мають дві і більше вищих освіт. Іншими словами, опитані переважно доволі освічені, адже близько 82% мають або здобувають вищу освіту.

Серед 636 опитаних виросли, тобто провели своє дитинство та підлітковий вік у селі 194 особи (30,5% опитаних), у районних центрах 120 осіб (18,9%), у містах з населенням 50–100 тисяч – 182 осіб (28,6%), в обласних центрах – 169 осіб, що становить 26,6% від загальної кількості опитаних.



Рис. 1. Розподіл опитаних за місцем проживання в дитинстві

Також важливо зазначити розподіл опитаних за проживанням в певних регіонах України до війни. Так 11,8% опитаних проживали у східних областях нашої країни, 23,7% – у центральних, 54,1% – у західних і 10,4% – у південних областях України. 70% опитаних зараз знаходяться там, де проживали раніше, 14% – в Україні, в більш безпечному регіоні і 13,8% перебувають за кордоном. Отже, половина опитаних проживали у західних областях, жителі яких підтримують так звані сімейні та релігійні цінності.

Опитуваним було запропоновано за інтервальною шкалою Лайкерта зазначити міру згоди із низкою стереотипів стосовно сексуального насильства в мирний час, які притаманні людям, за даними дослідників сексуальності Мастерса У. та Джонсон В. [23]. Відповіді на поставлені запитання оцінювалися за шкалою: 0 – зовсім ні, 1 – ні, 2 – не знаю, 3 – так, 4 – абсолютно погоджуюся. Проаналізуємо відповіді респондентів стосовно сексуального насильства в мирний час.

Як видно з рис. 2, 6,4 % опитаних погоджуються, а 16,9% не знають, як відповісти на питання, яке є міфом про зґвалтування «Жінки (частина, принаймні) таємно мріють бути зґвалтованими». Тобто 23,3% опитаних погоджуються, що жінки таки мріють про сексуальне насильство.

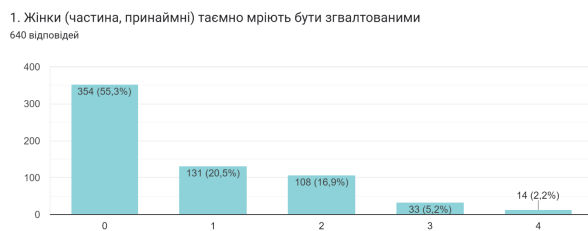


Рис. 2. Розподіл відповідей на міф 1 про зґвалтування

Стереотип, точніше міф 2 про сексуальне насильство «Жінка, яка приймає подарунки і йде в ресторан, повинна розуміти, до чого це приведе. За все треба платити, оплатою буде секс» підтверджують 7,5% опитаних і ще 10,5% не заперечують (рис. 3).

2. Жінка, яка приймає подарунки і йде в ресторан, повинна розуміти, до чого це приведе. За все треба платити, оплатою буде секс
640 відповідей

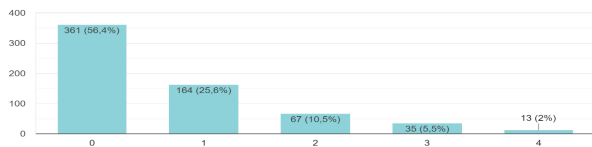


Рис. 3. Відповіді респондентів на міф 2 «Жінка, яка приймає подарунки і йде в ресторан, повинна розуміти, до чого це приведе. За все треба платити, оплатою буде секс»

Стереотипне уявлення «Жінки, які ходять в коротких спідницях, одягаються спокусливо, самі провокують чоловіків. Якщо жінка/дівчина так одягнена, отже вона хоче сексуальних стосунків і готова до них» підтримують 10,2% опитаних. Ще 12,7% відповідають «не знаю» (рис. 4). Тобто 22,9% опитаних, серед яких більшість молоді люди юнацького віку та віку ранньої дорослості, не заперечують вищезазначеному стереотипові.

3. Жінки, які ходять в коротких спідницях, одягаються спокусливо, самі провокують чоловіків. Якщо жінка/дівчина так одягнена, отже...на хоче сексуальних стосунків і готова до них.
640 відповідей

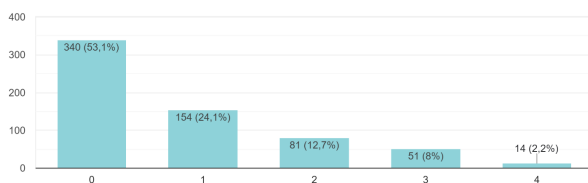


Рис. 4. Відповіді респондентів стосовно стереотипу 3 «Жінки, які ходять в коротких спідницях, одягаються спокусливо, самі провокують чоловіків. Якщо жінка/дівчина так одягнена, отже, вона хоче сексуальних стосунків і готова до них»

Із абсолютно здоровим судженням «Як би не поведилась жінка, примушувати її до

сексуальних стосунків ніхто не має права» не погоджують 8,9% опитаних, ще 3,3% не мають чіткої відповіді (рис. 5). Тобто близько 12%, а це 88 опитаних із 640 не вбачають нічого поганого у примушуванні жінок до сексуальних стосунків.

4. Як би не поведилась жінка, примушувати її до сексуальних стосунків ніхто не має права
640 відповідей

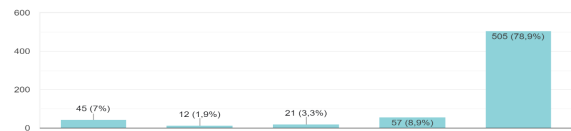


Рис. 5. Відповіді респондентів на питання «Як би не поведилась жінка, примушувати її до сексуальних стосунків ніхто не має права»

Наступне стереотипне судження «Жінку, якщо вона опирається, зґвалтувати неможливо» підтверджують 89 опитаних, що становить 13,9% (рис. 6). І ще 112 осіб (17,5%) відповідають «не знаю». Отже, загалом 31,4%, а це майже третина опитаних чоловіків та жінок, вважають, що опір є гарантією відсутності найжорсткішого виду сексуального насильства – зґвалтування.

Це означає, що 1/3 опитаних не поінформована про те, що часто під загрозою фізичного та/або сексуального насильства жінки під страхом ушкоджень впадають у стан ступору або дисоціативний стан і не здатні чинити опору.

5. Жінку, якщо вона опирається, зґвалтувати неможливо
640 відповідей

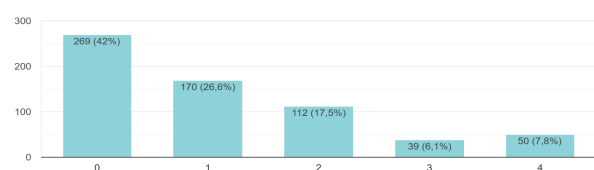


Рис. 6. Відповіді респондентів на питання «Жінку, якщо вона опирається, зґвалтувати неможливо»

У зв'язку з цим нещодавно було внесено зміни в українське законодавство за зразком європейських країн, а саме відмінено пункт, згідно з яким жінка, яка не чинить опору, вважається згодною вступити у сексуальні стосунки. Тобто тепер

будь-яка відсутність дій не вважається згодою. Згода повинна бути активна. В іншому випадку дії ініціатора можуть вважатися насильницькими.

Донедавна в українському законодавстві діяла норма, згідно з якою зґвалтування могло бути розцінене як злочин лише в разі, якщо постраждала особа проявляла активний спротив кривднику. Однак наприкінці 2017 року до законодавства були внесені зміни. У червні 2022 року Україна ратифікувала Стамбульську конвенцію. Власне, стандарт «добровільної згоди» був запозичений зі Стамбульської конвенції.

Отже, для того, аби певне діяння вважалось сексуальним насильством, активний супротив кривднику не передбачений. Навіть не обов'язково, щоб кривдник застосовував погрози, фізичний чи психологічний примус, щоб скористався безпорадним станом постраждалої особи, наприклад, через алкогольне сп'яніння. Достатньо, щоб особа не надавала добровільної згоди на відповідні дії сексуального характеру.

Якщо будь-які дії сексуального характеру, з проникненням або без, вчиняються щодо дитини, яка не досягла 14 років, це буде злочином навіть якщо дитина погодилася. Це пов'язано з тим, що до досягнення певного віку дитина не здатна усвідомлювати ситуацію настільки, аби надати добровільну згоду на відповідні дії.

Однак існує наступний стереотип «Якщо жінка опирається під натиском сексуальних дій чоловіка, то вона все одно згодна. Просто прийнято опиратись», з яким погоджуються 3,1% опитаних і 7,7% не заперечують. Тобто більше 10% опитаних вважають, що навіть активний опір не означає «ні» (рис. 7).

6. Якщо жінка опирається під натиском сексуальних дій чоловіка, то вона всеодно згодна. Просто прийнято опиратись
640 відповідей

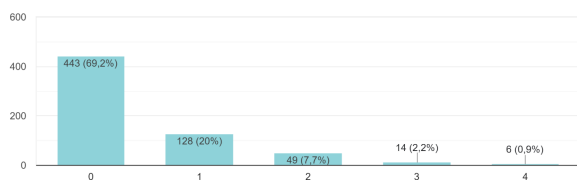


Рис. 7. Відповіді респондентів на питання «Якщо жінка опирається під натиском сексуальних дій чоловіка, то вона все одно згодна. Просто прийнято опиратись»

Подібна ситуація із твердженням «Якщо жінка каже "ні", то це на 50% "так". Просто прийнято казати "ні"». 7,2% опитаних погоджуються і 14,9% не заперечують (рис. 8). Отже, загалом 22,1% опитаних вважають, що відмова від небажаного сексуального контакту не є відмовою.

Хоча цей стереотип може бути поширеним, він є неправильним і шкідливим. Жодна людина не повинна бути змушена до будь-яких дій, до яких вона не згодна. Це може призвести до фізичного, емоційного та психологічного насильства, яке може залишити негативні наслідки у житті постраждалих.

7. Якщо жінка каже "ні", то це на 50% "так". Просто прийнято казати "ні"
640 відповідей

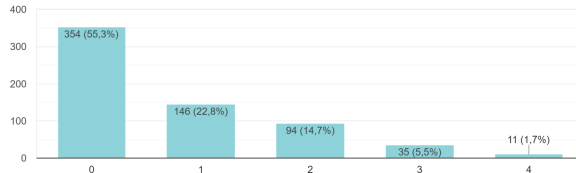


Рис. 8. Відповіді респондентів на питання «Якщо жінка каже "ні", то це на 50% "так". Просто прийнято казати "ні"»

Наступний стереотип фактично легалізує домашнє насильство. Із твердженням «Жінка, яку утримує чоловік, зобов'язана не відмовляти в сексі» погоджуються також немало опитаних – 6,4%, і 9,7% не заперечують. Тобто 16,1% опитаних погоджуються із цим стереотипом.

8. Жінка, яку утримує чоловік, зобов'язана не відмовляти в сексі
640 відповідей

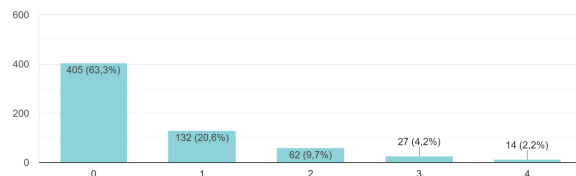


Рис. 9. Відповіді респондентів на питання «Жінка, яку утримує чоловік, зобов'язана не відмовляти в сексі»

Як бачимо, від 10 до 30% опитаних при- таманні патріархального характеру ген-

дерні стереотипи та віра у міфи про зґвалтування у мирний час. Цей факт засвідчує необхідність проведення в українському суспільстві гендерної й правової освіти та психоедукації стосовно сексуального насильства в мирний час.

Як же почувуються постраждалі від сексуального насильства і чому вони не звертаються до правоохоронних органів? Частково відповідь дає розподіл відповідей про згоду з наступним твердженням: «Сексуальне насильство, зґвалтування – це великий сором для сім'ї. З такими сім'ями краще не спілкуватися, щоб не заплямити свою репутацію». У відповідь на це судження 9,9% погоджуються і ще 10,4% не заперечують (рис. 10). Отже, завдяки принаймні 20% жителів громад постраждалі можуть почуватися в ізоляції та/або стигматизованими соромом. Це негативне соціальне явище називають шеймінгом (від англ. shame – сором) [24]. Це один із бар'єрів, через який постраждалі мовчать про пережите, не звертаються по допомогу, хоча потребують її. Під страхом сорому для сім'ї і родичів постраждалі мовчать самі або ж їх змушують мовчати інші впливові члени родини.

Сексуальне насильство, зґвалтування - це великий сором для сім'ї. З такими сім'ями краще не спілкуватися, щоб не заплямити свою репутацію.
636 відповідей

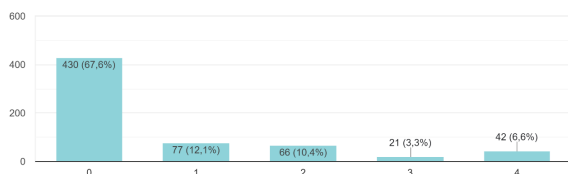


Рис. 10. Розподіл відповідей респондентів на питання «Сексуальне насильство, зґвалтування – це великий сором для сім'ї. З такими сім'ями краще не спілкуватися, щоб не заплямити свою репутацію»

Розповсюджене ставлення до потерпілих від сексуального насильства поширюється, на жаль, і на умови війни. Оцінки тверджень із категорії «самі винні» («Жінки на окупованих територіях провакують солдатів на сексуальні стосунки своєю розпусною поведінкою») розподілилися наступним чином. 7,3% опитаних абсолютно

погоджуються або вважають, що так. Ще 12,7% вагаються, але не кажуть, що ні (рис. 11). Таким чином, 20% вважають самих постраждалих відповідальними за сексуальне насильство під час війни.

3. Жінки на окупованих територіях провакують солдатів на сексуальні стосунки своєю розпусною поведінкою
640 відповідей

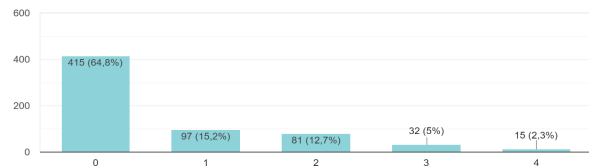


Рис. 11. Розподіл оцінок респондентів на твердження «Жінки на окупованих територіях провакують солдатів на сексуальні стосунки своєю розпусною поведінкою»

Таке негативне соціально-психологічне явище називають віктимблеймінгом (від англ. victim – жертва, blame – винний) [23]. Воно створює ще більш потужні бар'єри до звернення по допомогу та перешкоджає соціально-психологічній реабілітації постраждалих.

Не вірять у беззахисність постраждалих від СНПВ ще більший відсоток опитаних. У відповідь на твердження «Якщо жінка не хоче бути зґвалтована солдатами, то вона знайде спосіб захиститися, уникнути цього» 22,9% погодилися, а ще 20,2% опитаних не заперечили (рис. 12).

12. Якщо жінка не хоче бути зґвалтована солдатами, то вона знайде спосіб захиститися, уникнути цього
640 відповідей

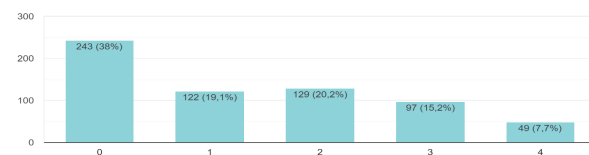


Рис. 12. Розподіл відповідей респондентів на питання «Якщо жінка не хоче бути зґвалтована солдатами, то вона знайде спосіб захиститися, уникнути цього»

Відтак 43,1% респондентів, що становить майже половину опитаних, думають, що від озброєних солдатів можна захиститися чи уникнути насильства.

Законною здобиччю війни вважають жінок 6,2% опитаних. Ще 4,2% відповідають «не знаю», однак не заперечують. Отож у відповідь на питання «Жінки захоплених територій – законна здобич під час війни. Нічого дивного, що їх використовують для сексу» 11,4% респондентів не дали заперечувальної відповіді (рис. 13).

4. Жінки захоплених територій - законна здобич під час війни. Нічого дивного, що їх використовують для сексу
640 відповідей

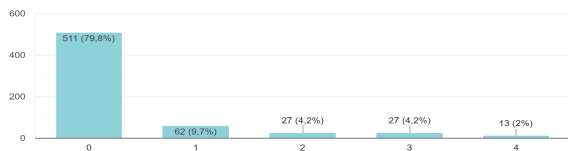


Рис. 13. Розподіл відповідей респондентів на питання «Жінки захоплених територій – законна здобич під час війни. Нічого дивного, що їх використовують для сексу»

Можемо підсумувати, що від 10 до 43% опитаних не заперечують стереотипів стосовно сексуального насильства під час війни і створюють умови для самозвинувачення та стигматизації постраждалих.

Цікаво з'ясувати, чи пов'язані стереотипні уявлення про сексуальне насильство у мирний час із помилковими судженнями стосовно СНПВ. Для виявлення можливого взаємозв'язку доцільно застосувати кореляційний аналіз отриманих даних. З метою статистичної обробки результатів опитування було застосовано пакет Statistika 8.0. У зв'язку із відсутністю нормального розподілу для статистичного аналізу даних використовуємо непараметричні критерії.

За даними кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена (Spearman Rank Order Correlations) 66,7% із вище зазначених восьми міфів про сексуальне насильство у мирний час мають значущі фізфункціональні зв'язки (коефіцієнти кореляції від $r=0,103$ до $r=0,507$ при $p \leq 0,05$) із судженнями стосовно сексуального насильства під час війни. Отже, статистично доведено, що патріархальні настанови стосовно сексуального насильства у мирний час пов'язані із частковим прийняттям СНПВ і створюють передумови для звинувачення самих постраждалих та їхньої стигматизації.

Спостерігаються позитивні кореляції настанов щодо насильства з віком: у чоловіків від $r=0,105$ до $r=0,157$ при $p \leq 0,001$, у жінок від $r=0,105$ до $r=0,378$ при $p \leq 0,001$. Якщо у чоловіків кореляційні стереотипи з віком значно менше, то у жінок усі, окрім першого («жінки мріють бути зґвалтованими»), стереотипи стосовно сексуального насильства у мирний час корелюють значимо із віком. Це означає, що молоді жінки переважно не розділяють патріархальних уявлень про сексуальне насильство, однак, стереотипні уявлення притаманні старшим жінкам. У групі чоловіків стереотипні уявлення притаманні і молодим, і старшим чоловікам.

Однак не варто вважати, що жінки загалом мають більш патріархальні погляди, ніж чоловіки. Якраз навпаки. За даними порівняльного аналізу за критерієм Манна-Вітні (Mann-Whitney U Test за показником Стать) у групах чоловіків та жінок спостерігаються статистично значущі відмінності стосовно настанов щодо сексуального насильства як у мирний час (рис. 14), так і під час війни час (рис. 15).

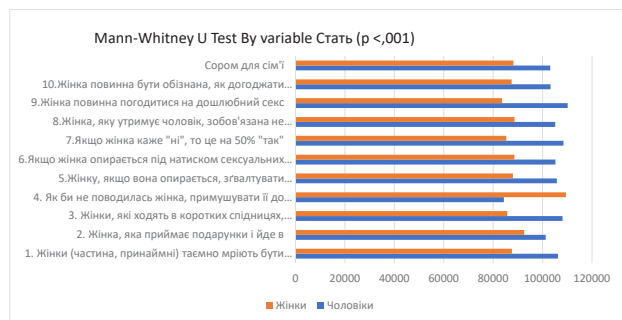


Рис. 14. Статистично значущі відмінності між поглядами чоловіків та жінок стосовно настанов щодо сексуального насильства у мирний час (дані порівняльного аналізу за критерієм Манна-Вітні у групах чоловіків та жінок)

Відповіді чоловіків за усіма настановами більш патріархальні та стереотипні та відмінності статистично значущі на найвищому рівні імовірності $p \leq 0,001$. У жінок значимо вищі оцінки у відповідь на судження, які стверджують право жінки на вибір («Як би не поводитись жінка, примушувати її до сексуальних стосунків ніхто не має права»), про те, що громада

повинна знайти нетравматичний спосіб, як допомогти постраждалим (Rank Sum Чол=86709,5, Rank Sum Жін=107043,5, $U=40956,5$, $Z=-3,28$, $p=0,001$), про те, що справи про насильство необхідно піддавати найбільшому розголосу, що насильники повинні бути якнайжорсткіше покарані, «Згвалтування жінок під час війни – це ознака нелюдського ставлення росіян до українців», «Солдати використовують насильство, щоб відчуті владу, самоствердження», «Сексуальне використання жінок під час війни – злочин проти людини», «Сексуальне використання жінок під час війни – злочин проти нації, геноцид народу».



Рис. 15. Статистично значущі відмінності між поглядами чоловіків та жінок стосовно настанов щодо сексуального насильства під час війни (дані порівняльного аналізу за критерієм Манна-Вітні у групах чоловіків та жінок)

Отже, у жінок загалом сексуальне насильство ПК викликає більше обурення та осуду, вони більше готові шукати шляхів підтримки постраждалим. Отож, цільову групу у психоосвіті та підготовці кадрів по допомозі постраждалим становлять у першу чергу жінки. Чоловікам необхідно більше часу на подолання упереджень та стереотипів стосовно сексуального насильства у мирний час та СНПВ.

Обговорення результатів. Отже, реагування українців на сексуальне насильство в мирний час має свої особливості, забарвлені у гендерні стереотипи у 10–40% опитаних. Українське суспільство, подібно до багатьох інших, має свої традиції та культурні відмінності, які можуть впливати на ставлення до жертв

сексуального насильства. За даними ООН, у передвоєнний період спостерігалось зростання кількості випадків сексуального насильства та торгівлі людьми в Україні, особливо серед жінок та дітей. Сексуальне насильство може призвести до стигматизації жертв, особливо в малих громадах, де жертва може відчувати соціальний тиск або засудження.

Через наявність стереотипів стосовно насильства більшою мірою серед чоловіків, ніж серед жінок, в Україні існує проблема з недовірою до правоохоронних органів і судової системи, де працюють переважно чоловіки. Це може впливати на рішення жертви звернутися за допомогою або повідомити про злочин. Процес розслідування та судових розглядів може бути довгим і травматичним для постраждалих.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, сімейні зв'язки та вплив родини можуть відігравати важливу роль у рішеннях постраждалих. Це може включати тиск не звертати уваги на інцидент або не звертатися по допомогу з метою «збереження честі родини». Постраждалі через страх сорому для родини (шеймінг) та стигматизацію, через звинувачення у тому що самі спровокували (блеймінг), не хочуть звертатися по правову, соціальну, психологічну допомогу. А коли звертаються, можуть стикнутися з обмеженим доступом до необхідних ресурсів, таких як кваліфікована медична допомога, психологічна підтримка та юридичне консультування. Хоча в містах ситуація краща, у віддалених районах може бути набагато більше наслідків такої «продвійної моралі» [26] та складніше отримати кваліфіковану допомогу.

Може бути недостатньо просвіти та обізнаності щодо прав та доступних служб підтримки для жертв сексуального насильства. Освітні кампанії, які підвищують обізнаність про ці питання, є дуже важливими, однак не настільки розповсюдженими та активними, як того вимагає ситуація.

Як і в інших країнах, реакції жертв на сексуальне насильство можуть включати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію, тривожність та інші психологічні та емоційні реакції. Важливо пам'ятати, що кожна жертва сексуаль-

ного насильства реагує індивідуально, і не існує "стандартної" реакції на такий досвід. Підтримка та розуміння з боку суспільства, а також доступ до відповідних служб підтримки, є критично важливими для допомоги постраждалим у відновленні та подоланні наслідків травми.

Висновки. Гендерні стереотипи в українському суспільстві можуть істотно впливати на ставлення до постраждалих від сексуального насильства під час конфліктів (СНПК) та на надання їм допомоги.

Традиційні гендерні стереотипи можуть призводити до стигматизації жертв, особливо жінок і дівчат, які пережили сексуальне насильство. Часто в суспільстві може існувати помилкова уява, що жертва якимось чином сама винна у тому, що сталося. Через гендерні настанови чоловіки, які стають жертвами сексуального насильства, також можуть зіткнутися з викликами через стереотипи про мужність. Вважається, що чоловік має бути «сильним» і здатним захистити себе, що ускладнює звернення за допомогою або навіть визнання факту насильства.

Гендерні стереотипи можуть впливати на доступність та якість допомоги, яку отримують постраждалі. Наприклад, існуючі служби підтримки можуть бути більш

орієнтовані на жінок, тоді як чоловіки можуть відчувати нестачу підтримки та ресурсів.

Гендерні стереотипи можуть суттєво впливати на ефективність роботи правоохоронних органів, зокрема при розслідуванні випадків сексуального насильства. Це може призвести до необґрунтованих звинувачень та повторної травматизації жертв, що в подальшому призводить до того, що лише незначна частина жертв (5%) звертається до правоохоронних органів.

Отже, в Україні існує актуальна потреба в розробці та впровадженні гендерно-чутливих підходів та програм, які б враховували специфічні потреби постраждалих обох статей. Для подолання негативного впливу гендерних стереотипів, необхідні комплексні зусилля, спрямовані на освітні кампанії, підвищення обізнаності суспільства, навчання фахівців, які працюють з жертвами, та розробку інклюзивних програм підтримки. Культурно-релігійні особливості України мають значний вплив на підходи та методи роботи з постраждалими від сексуального насильства під час конфліктів (СНПК).

Перспективами подальших досліджень є виявлення психологічних та соціальних чинників стигматизації постраждалих від СНПК.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Rape as a weapon: huge scale of sexual violence inflicted in Ukraine emerges. *The Guardian*. 2022. 04. URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/03/all-wars-are-like-this-used-as-a-weapon-of-war-in-ukraine> (date of access: 02.02.2024).
2. Гупаловська В. Сексуальна агресія: психологічний аспект. *Багатовимірність особистості : психологічний ракурс : колективна монографія* / за заг. ред.: С. Л. Грабовської, Р. І. Карковської. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. С. 320–344.
3. Гупаловська В. Сексуальне насильство під час війни: міфи та реальність. *Психологія перед лицем російсько-української війни* : збірник тез Українсько-польської наукової конференції, 19–20 травня 2023 р., онлайн / Львів, 2023. С. 37–38.
4. World Health Organization. Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines. Geneva, Switzerland: Author. 2013. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85240/1/9789241548595_eng.pdf
5. Amowitz L. L., Reis C., Lyons K. H., Vann B., Mansaray B., Akinsulure-Smith A. M., . . . Iacopino V. Prevalence of war-related sexual violence and other human rights abuses among internally displaced persons in Sierra Leone. *The Journal of the American Medical Association*. 2002. Vol. 287. P. 513–521. doi:10.1001/jama.287.4.513
6. Desai S., Perry M. J. Tracking gender-based human rights violations in postwar Kosovo. *American Journal of Public Health*. 2004. Vol. 94. P.1304–1307. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.8.1304>
7. Swiss S., Jennings P. J., Aryee G. V., Brown G. H., Jappah-Samukai R. M., Kamara M. S., Turay-Kanneh R. S. Violence against women during the Liberian civil conflict. *The Journal of the American Medical Association*, 1998. Vol. 279. P. 625–629. doi:10.1001/jama.279.8.625

8. Bartels S. A., Kelly J., Scott J., Leaning J., Mukwege D., Joyce N., Vanrooyen M. Militarized sexual violence in South Kivu, Democratic Republic of Congo. *Journal of Interpersonal Violence*. 2013. Issue 28. Vol. 2. P. 340–358. <https://doi.org/10.1177/0886260512454742>
9. Peterman A., Palermo T., Bredenkamp C. Estimates and determinants of sexual violence against women in the Democratic Republic of Congo. *American Journal of Public Health*. 2011. Vol. 101. P. 1060–1067. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300070>
10. Decker M. R., Peitzmeier S., Olumide A., Acharya R., Ojengbede O., Covarrubias L., Brahmabhatt H. Prevalence and health impact of intimate partner violence and non-partner sexual violence among female adolescents aged 15–19 years in vulnerable urban environments: A multi-country study. *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 55 (Suppl. 6), P. 58–S67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.022>
11. Dossa N. I., Zunzunegui M. V., Hatem M., Fraser W. D. Mental health disorders among women victims of conflict-related sexual violence in the Democratic Republic of Congo. *Journal of Interpersonal Violence*. 2015. Vol. 30. № 13. P. 2199–2220. <https://doi.org/10.1177/0886260514552447>
12. Ullman S. E., Townsend S. M., Filipas H. H., Starzynski L. L. Structural models of the relations of assault severity, social support, avoidance coping, self-blame, and PTSD among sexual assault survivors. *Psychology of Women Quarterly*. 2007. Vol. 31. P. 23–37. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00328.x>
13. Kelly J. T., Kabanga J., Cragin W., Alcayna-Stevens L., Haider S., Vanrooyen M. J. “If your husband doesn’t humiliate you, other people won’t”: Gendered attitudes towards sexual violence in eastern Democratic Republic of Congo. *Global Public Health*. 2012. Vol. 7. P. 285–298. <https://doi.org/10.1080/17441692.2011.585344>
14. Glass N., Ramazani P., Tosha M., Mpanano M., Cinyabuguma M. (2012). A Congolese-US participatory action research partnership to rebuild the lives of rape survivors and their families in eastern Democratic Republic of Congo. *Global Public Health*. 2012. № 7. Vol. 2. P. 184–195. <https://doi.org/10.1080/17441692.2011.585344>
15. Link B. G., Phelan J. C. Stigma and its public health implications. *The Lancet*. 2006. Vol. 367, P. 528–529. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)68184-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)68184-1)
16. Thornicroft G., Rose D., Kassam A., Sartorius N. Stigma: Ignorance, prejudice or discrimination? *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*. 2007. Issue 190 P. 192–193. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.025791>
17. Дрозд, О. Ю.; Сорока, Л. В. Міжнародне партнерство – основний інструмент протидії торгівлі людьми та гендерному насильству під час збройного конфлікту. *Актуальні проблеми держави і права*. 2023. № 97. С. 77–82.
18. Запорожець А. А. Геноцидальне зґвалтування як форма сексуального насильства під час збройного конфлікту. *Наук. перспективи*. 2023. № 10. С. 581–589.
19. Руфанова, В. М. Сексуальне насильство як зброя війни в Україні. *Наукові заходи Юридичного факультету Західноукраїнського національного університету*. 2022. С. 128–132.
20. Чупринюк, О. О. Проблеми висвітлення випадків насильства над дітьми під час війни в Україні. *Актуальні питання кримінально-правової кваліфікації, документування та розслідування колабораціонізму* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 21 липня 2023 р.). Одеса : Видавництво «Юридика», 2023. С. 227–229.
21. Швед О, Мирошніченко Н. Зґвалтування як зброя у війні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. Вип. 2.2. № 9. С. 230–241.
22. Anderson, N. L. To Provide and Protect: Gendering Money in Ukrainian Households. *Gender & Society*. 2017. Vol. 31(3). P. 359–382. <https://doi.org/10.1177/0891243217705875>
23. Masters W.H., Johnson V.E., Kolodny R.C. *Heterosexuality*. New York; London: Harper Collins, 1994.
24. Holland, K. J., Rabelo, V. C., & Cortina, L. M. Collateral damage: Military sexual trauma and help-seeking barriers. *Psychology of violence*. 2016. Vol. 6(2). P. 253. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039467>
25. Ryan, K. M. Rape mythology and victim blaming as a social construct. *Handbook of sexual assault and sexual assault prevention*. 2019. P. 151–174. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_9

26. Hupalovska V. The "Dual bottom" of sexual morality. Eticke myslenie minulosti a sucasnosti (ETPP 2016/16): Etika sucasnosti. 2017. No 4. C. 297–304. publons.com/p/27919975/

REFERENCES:

1. The Guardian. Rape as a weapon: huge scale of sexual violence inflicted in Ukraine emerges.. (2022 april 04) Retrieved from: <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/03/all-wars-are-like-this-used-as-a-weapon-of-war-in-ukraine>
2. Hupalovska, V. (2015) Seksualna ahresia: psykhologichnyi aspekt [Sexual aggression: a psychological aspect]. In S. L. Hrabovska, R. I. Karkovska (Eds.) *Bahatovymirnist osobystosti : psykhologichnyirakurs : kolektyvna monohrafiia [Multidimensionality of personality: a psychological perspective : a collective monograph]* (pp. 320–344). Lviv : Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian]
3. Hupalovska, V. (2023) Seksualne nasylystvo pid chas viiny: mify ta realnist [Sexual violence during the war: myths and reality]. *Psykhohiia pered lytsem rosiisko-ukrainskoi viiny : zbirnyk tez Ukrainsko-polskoi naukovo konferentsii [Psychology in the face of the Russian-Ukrainian war: collection of abstracts of the Ukrainian-Polish scientific conference]* (p. 37–38). Lviv [in Ukrainian]
4. World Health Organization. (2013). Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: WHO clinical and policy guidelines. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85240/1/9789241548595_eng.pdf
5. Amowitz, L.L., Reis, C., Lyons, K.H., Vann, B., Mansaray, B., Akinsulure-Smith, A. M., & Iacopino V. (2002). Prevalence of war-related sexual violence and other human rights abuses among internally displaced persons in Sierra Leone. *The Journal of the American Medical Association*, 287, 513–521. doi:10.1001/jama.287.4.513
6. Desai, S., & Perry, M.J. (2004). Tracking gender-based human rights violations in postwar Kosovo. *American Journal of Public Health*, 94, 1304–1307. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.8.1304>
7. Swiss, S., Jennings, P.J., Aryee, G.V., Brown, G.H., Jappah-Samukai, R.M., Kamara, M.S., & Turay-Kanneh, R.S. (1998). Violence against women during the Liberian civil conflict. *The Journal of the American Medical Association*, 279, 625–629. doi:10.1001/jama.279.8.625
8. Bartels, S.A., Kelly, J., Scott, J., Leaning, J., Mukwege, D., Joyce, N., & Vanrooyen, M. (2013). Militarized sexual violence in South Kivu, Democratic Republic of Congo. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(2), 340–358. <https://doi.org/10.1177/0886260512454742>
9. Peterman, A., Palermo, T., & Bredenkamp, C. (2011). Estimates and determinants of sexual violence against women in the Democratic Republic of Congo. *American Journal of Public Health*, 101, 1060–1067. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300070>
10. Decker, M.R., Peitzmeier, S., Olumide, A., Acharya, R., Ojengbede, O., Covarrubias, L., & Brahmhatt, H. (2014). Prevalence and health impact of intimate partner violence and non-partner sexual violence among female adolescents aged 15–19 years in vulnerable urban environments: A multi-country study. *Journal of Adolescent Health*, 55 (Suppl. 6), 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.022>
11. Dossa, N.I., Zunzunegui, M.V., Hatem, M., & Fraser, W.D. (2015). Mental health disorders among women victims of conflict-related sexual violence in the Democratic Republic of Congo. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(13), 2199–2220. <https://doi.org/10.1177/0886260514552447>
12. Ullman, S.E., Townsend, S.M., Filipas, H.H., & Starzynski, L.L. (2007). Structural models of the relations of assault severity, social support, avoidance coping, self-blame, and PTSD among sexual assault survivors. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 23–37. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00328.x>
13. Kelly, J.T., Kabanga, J., Cragin, W., Alcayna-Stevens, L., Haider, S., & Vanrooyen, M. J. (2012). "If your husband doesn't humiliate you, other people won't": Gendered attitudes towards sexual violence in eastern Democratic Republic of Congo. *Global Public Health*, 7, 285–298. <https://doi.org/10.1080/17441692.2011.585344>
14. Glass, N., Ramazani, P., Tasha, M., Mpanano, M., & Cinyabuguma, M. (2012). A Congolese-US participatory action research partnership to rebuild the lives of rape survivors and their families in eastern Democratic Republic of Congo. *Global Public Health*, 7(2), 184–195. <https://doi.org/10.1080/17441692.2011.585344>

15. Link, B.G., & Phelan, J.C. (2006). Stigma and its public health implications. *The Lancet*, 367, 528-529. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)68184-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)68184-1)
16. Thornicroft, G., Rose, D., Kassam, A., & Sartorius, N. (2007). Stigma: Ignorance, prejudice or discrimination? *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 190, 192–193. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.025791>
17. Drozd, O.Yu., & Soroka, L.V. (2023). Mizhnarodne partnerstvo – osnovnyi instrument protydivli liudmy ta hendernomu nasyilstvu pid chas zbroinoho konfliktu [International partnership is the main tool for combating human trafficking and gender-based violence during armed conflict]. *Aktualni problemy derzhavy i prava [Actual problems of state and law]*, 97, 77–82 [in Ukrainian]
18. Zaporozhets, A.A. (2023). Henotsydalne zghvaltuvannia yak forma seksualnoho nasyilstva pid chas zbroinoho konfliktu [Genocidal rape as a form of sexual violence during armed conflict] *Nauk. Perspektyvy [Scientific Perspectives]*, 10, 581–589 [in Ukrainian]
19. Rufanova, V.M. Seksualne nasyilstvo yak zbroia viiny v Ukraini [Sexual violence as a weapon of war in Ukraine]. *Naukovi zakhody Yurydychnoho fakultetu Zakhidnoukrainskoho natsionalnogo universytetu [Scientific events of the Faculty of Law of the Western Ukrainian National University]*, 128–132 [in Ukrainian].
20. Chupryniuk, O.O. (2023). Problemy vysvitlenia vypadkiv nasyilstva nad ditmy pid chas viiny v Ukraini [Problems of coverage of cases of violence against children during the war in Ukraine]. *Aktualni pytannia kryminalno-pravovoi kvalifikatsii, dokumentuvannia ta rozsliduvannia kolaboratsionizmu : materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Topical issues of criminal legal qualification, documentation and investigation of collaborationism: materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]* (p. 227–229). Odesa : Vydavnytstvo «Iurydyka» [Yurydyka Publishing House] [in Ukrainian]
21. Shved. O., & Myroshnichenko, N. (2022). Zghvaltuvannia yak zbroia u viini [Rape as a weapon in war]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita. [Social work and social education]*, 2.2(9), 230–241 [in Ukrainian]
22. Anderson, N.L. (2017). To Provide and Protect: Gendering Money in Ukrainian Households. *Gender & Society*, 31(3), 359–382. <https://doi.org/10.1177/0891243217705875>
23. Masters, W.H., Johnson, V.E., & Kolodny, R.C. (1994). *Heterosexuality*. New York; London: Harper Collins.
24. Holland, K.J., Rabelo, V.C., & Cortina, L.M. (2016). Collateral damage: Military sexual trauma and help-seeking barriers. *Psychology of violence*, 6(2), 253. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039467>
25. Ryan, K M. (2019). Rape mythology and victim blaming as a social construct. *Handbook of sexual assault and sexual assault prevention*, 151–174. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23645-8_9
26. Hupalovska, V. (2017). The "Dual bottom" of sexual morality. *Eticke myslenie minulosti a sucasnosti (ETPP 2016/16): Etika sucasnosti [Ethical Thinking Past and Present (ETPP 2016/16): Ethics of the Present]*, 4, 297–304. publons.com/p/27919975/.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ УСВІДОМЛЕННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ ОДИНИЦЬ

Дем'яненко Світлана Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0002-0161-7024>

У статті представлено теоретико-експериментальне вивчення проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку на основі усвідомлення одиниць мовної системи. Наголошується на важливості засвоєння дітьми істотних характеристик різних функціонально-смыслових типів висловлювання (розповідь, опис, міркування), що в подальшому сприятиме формуванню успішної мовно-мовленнєвої компетентності дітей. Доводиться, що з усвідомленням мови і мовлення діти старшого дошкільного віку оволодівають свідомою мовною поведінкою, а добре розвинене та усвідомлене мовлення стає підґрунтями для вербального оперування осмисленими одиницями мови і мовлення.

У роботі викладено наукові підходи до розуміння зв'язного висловлювання як вміння правильно, доцільно, відповідно до норм літературної мови, користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань: розповіді, опису, міркування та проаналізовано позиції вчених представників різних наук, щодо необхідності усвідомлення дітьми зв'язного мовлення.

Проведене дослідження включало вивчення зв'язних висловлювань дітей старшого дошкільного віку за показниками: складання розповіді, опису, міркування, що мають певну структуру; змістова характеристика висловлювання; різноманітність лексики та різних типів зв'язку; обсяг висловлювання, наявність різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення, специфічні мовні засоби вираження для різних типів розповідей; здатність до об'єктивації мови та рефлексії мовлення.

Представлено аналіз результатів проведеного дослідження, які свідчать про недостатню здатність дітей старшого дошкільного віку складати розповіді різних типів, це залежить, по-перше від незрілості мовно-мовленнєвих та комунікативних здібностей особистості мовця та, по-друге, несформованості знань істотних ознак розповіді, опису, міркування, невміння їх об'єктивувати та здійснення рефлексії над мовленням.

Доводиться, що навчання розповідання має здійснюватися на основі усвідомлених (експліцитних) знань дітей про мову та мовлення за методично коректного психолого-лінгвістичного розвивального підходу й врахуванні особливостей дітей.

Ключові слова: мова, мовлення, зв'язне мовлення, монолог, розповідь, опис, міркування, одиниці мови і мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Demianenko Svitlana. Development of coherent speech of senior preschool children on the basis of awareness of language and speech units

The article presents a theoretical and experimental study of the problem of development of coherent speech of senior preschool children on the basis of awareness of the units of the language system. The importance of children's mastering of essential characteristics of different functional and semantic types of utterances (narration, description, reasoning) is emphasised, which will further contribute to the formation of successful language and speech competence of children. It is proved that with the awareness of language and speech, senior preschool children master conscious speech behaviour, and well-developed and conscious speech becomes the basis for verbal operation with meaningful units of language and speech.

The paper presents scientific approaches to understanding coherent speech as the ability to use the whole arsenal of linguistic means in constructing coherent statements: narration, description, reasoning, and analyses the positions of scientists from different sciences on the need for children to understand coherent speech.

The study included the study of coherent utterances of senior preschool children by the following indicators: composing a story, description, reasoning with a certain structure; content

characteristics of the utterance; variety of vocabulary and different types of communication; volume of the utterance, presence of sentences of different complexity and their quantitative verbal content, specific linguistic means of expression for different types of stories; ability to objectify language and reflect on speech.

The article presents an analysis of the results of the study, which indicate the insufficient ability of senior preschool children to compose stories of various types, which depends, firstly, on the immaturity of the speaker's speech and communication abilities and, secondly, on the lack of knowledge of the essential features of the story, description, reasoning, inability to objectify them and reflect on speech.

It is proved that teaching storytelling should be based on children's conscious (explicit) knowledge of language and speech with a methodologically correct psychological and linguistic developmental approach and taking into account the peculiarities of children.

Key words: *language, speech, connected speech, monologue, narration, description, reasoning, units of language and speech, children of senior preschool age.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямків сучасної дошкільної лінгводидактики є розвиток зв'язного розповідання дітей старшого дошкільного віку на основі усвідомлення одиниць мовно-мовленнєвої систем в тому числі особливостей та істотних характеристик різних типів розповідей, що забезпечує формування успішної мовно-мовленнєвої компетентності старших дошкільників.

З усвідомленням мови і мовлення діти старшого дошкільного віку оволодівають свідомою мовною поведінкою, яка удосконалюється у процесах комунікації [10]. Поява зосередженості дитини над своїми актами комунікації сприяє розвитку свідомого ставлення до власних висловлювань. Спочатку поодиначні можливості, а далі звичка свідомого супроводу свого мовлення сприяє розвитку здатності передавати смисл певного виду висловлювання. Добре розвинене та усвідомлене мовлення дітей є підґрунтями для вербального оперування осмисленими одиницями мови і мовлення, що свідчить про наявність у дітей експліцитних (усвідомлених) знань. Процес усвідомленості мовлення дітьми відбувається у внутрішньому плані. «Про себе» дошкільник вибудовує майбутнє висловлювання, воно може бути розгорнутим чи коротким. Вибір дитиною стратегії майбутнього висловлювання, насамперед, залежить від повноти сприймання і розуміння його змісту під час слухання, а потім розгортання у внутрішньому плані та зовнішній вербалізації, керуючись істотними ознаками мовних та мовленнєвих одиниць, які усвідомлені дитиною. Якщо переважна більшість знань про одиниці мови і мовлення є імпліцитними (неусвідомленими),

лише побутовими – сформованими на рівні чуття, а не усвідомлення, то це може стати перепоною на шляху до комунікації з приводу вибору дітьми об'єктів мови. Знання мови у дітей формується ще до навчання в першому класі, а знання про мову необхідно давати за коректно побудованого психолого-лінгвістичного та освітньо-розвивального підходу й врахуванні вікових та індивідуальних особливостей. Необхідність формування знань про мову і мовлення зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти та чинних програмах закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО).

Численні дослідження вчених психічного розвитку дітей та вивчення практичного досвіду усвідомленості їх зв'язного мовлення за останні роки свідчать, по-перше, про значне зниження здатності старших дошкільників до розповідання, і, по-друге, під час навчання розповідання у ЗДО не звертається увага дітей на істотні ознаки розповіді, опису, міркування з метою їх усвідомлення. Такий підхід позбавляє розвитку здатності дітей логічно викладати задум у смисловому порядку, складаючи зв'язне висловлювання, вдаючись до рефлексії над мовленням та підборі об'єктів мови для побудови розповіді. Внаслідок цього діти відчувають труднощі у визначенні та складанні монологів описового і розповідного типу, а особливо складним для них виявляється монолог-міркування. Діти не помічають окреме мовленнєве висловлювання, бо його істотні ознаки не усвідомлені. Складені дітьми зв'язні розповіді характеризуються заученими фразами та шаблонністю, лексичною обмеженістю, скутістю синтаксичних конструкцій, повторюваністю сюжетних ліній та від-

сутністю ініціативності, мовленнєвої творчості, композиційної завершеності. При цьому спостерігається слабе розуміння дітьми явищ мови і мовлення, за допомогою яких розгортається усне висловлювання, що свідчить насамперед про недостатню усвідомленість їх одиниць. У подальшому це відображається на формуванні правильної комунікативності дітей, побудові функціонально-сміслових типів мовлення, а також на успішності навчання грамоти.

Мета дослідження – теоретико-експериментальне вивчення розвитку зв'язних висловлювань (розповідь, опис, міркування) дітей старшого дошкільного віку на основі усвідомленості одиниць мовної системи.

Аналіз останніх публікацій. Розвиток зв'язного монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку стало темою для дискусій дослідників, які вивчали його в різних аспектах: розвиток описового мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Зрожевська, Л. Порядченко та ін.); навчання розповідання (О. Білан, Л. Глухенька, Т. Постоян та ін.); навчання міркування (А. Омеляненко, Н. Харченко); навчання переказу художніх творів (О. Лещенко, Н. Малиновська та ін.); розвиток зв'язного мовлення за текстом казок (Л. Фесенко та ін.); навчання творчих розповідей (Л. Березовська, Н. Гавриш та ін.); навчання розповідання засобами сюжетно-рольової гри (В. Захарченко та ін.); навчання розповідання дітей за серіями сюжетних картинок (О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш та ін.).

Усне мовлення дітей дошкільного віку стало предметом досліджень учених-психологів: Л. Калмикова [11], Т. Піроженко [10], та ін. Питання усвідомлення власного мовлення дітьми шостого року життя вивчали А. Богуш [2], М. Вашуленко [6] та Л. Калмикова [9] та ін.

Насамперед визначимо сутність самого поняття зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку з позицій сучасних дослідників.

А. Богуш зв'язне мовлення дітей характеризує як організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, відносну самостійність, завершеність і розчленовується на більш чи менш закінчені частини, пов'язані між собою [2]. Так, продукуючи зв'язне висловлювання,

дитина відображає свою здатність орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, передаючи її смисл, перебіг подій, своє ставлення та ін. Дошкільник добирає зміст, мовні засоби вираження думки та намагається при цьому дотримуватися запам'ятованих правил мовленнєвої поведінки та комунікації. Особливо важливим моментом породження дитиною зв'язного висловлювання при цьому є підбір мовних засобів (слів, речень) для його творення.

М. Вашуленко зв'язне мовлення дітей шостого року життя розглядає як вміння правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови, користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань [6]. Як бачимо, у дослідників – представників лінгводидактичної науки щодо розвитку зв'язного мовлення дітей існує спільна думка – необхідна активна пізнавальна, інтелектуальна, мовленнєва та комунікативна діяльність дітей, що сприятиме усвідомленню мовних засобів.

Досліджуючи комунікативну функцію мовлення Т. Піроженко наголошує на тому, що мовлення має велике значення для психічного розвитку дошкільника. Вчена під час вивчення комунікації розкриває важливість здатності дітей до мовленнєвих висловлювань, та стверджує, що ефективність комунікації залежить не тільки від знання граматичних правил, значень слів і виразів, але й від навичок висловлювання власної думки у відповідній формі залежно від ситуації [10]. Комунікуючи, дошкільники часто вдаються до використання у власному мовленні елементів різних типів розповідання (розповідь, опис, міркування). Авторка зауважує, що вміння дітей комунікувати ґрунтується на таких соціальних навичках, як дотримання послідовності викладу висловлювання; опертя на власний комунікативно-мовленнєвий досвід, засвоєнні навички висловлювання-говоріння, широти інтересів власних та співрозмовника. Тож успіх комунікації дітей буде залежати від вдало підібраних засобів висловлювання, влучних слів, чітких запитань, докладних відповідей, а також здатності до зв'язного висловлювання у формі розповіді, опису, пояснення, міркування-судження. Дошкільник здатний інтуїтивно, самостійно зорієнтува-

тися в ситуації спілкування й обрати, на його погляд, найбільш підходящу стратегію висловлювання. Зв'язність мовлення тут означає адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця, з точки зору її зрозумілості для слухача.

Зв'язне мовлення, насамперед, має психологічну природу і ґрунтується на визначених ученими підходах та механізмах: свідомої діяльності, яка має власну будову (мотив, мета, способи та засоби реалізації) та проходить своє утворення шляхом від зовнішнього вияву до її внутрішньої форми; усвідомлення сутності індивідуального в розвитку дитини як підсумку засвоєння суспільно-вироблених способів діяльності; усвідомлення психічних функцій, які дозволяють управляти власною діяльністю – мовленням [5].

Залежно від змісту висловлювання виділяються його функціонально-сміслові типи: розповідь, опис, міркування, їх відносять до типу монолог. В енциклопедії зазначено, що монологом є різновид мовленнєвої комунікації у формі промови однієї особи, йому властива текстова розлогість із загальною структурною цілісністю, тематичною змістовністю, композиційною завершеністю, чітким граматичним оформленням, наявністю складних чи ускладнених речень [4].

Як правило, складання монологу-розповіді починається з наміру, який виникає як мотив, що спонукає до висловлювання. У більшості такі мотиви породжуються на тлі потреби дитини у спілкуванні з ровесниками, наприклад, підчас гри. Однак часто у дошкільників недостатньо необхідних мовленнєвих навичок і умінь, мовних засобів, які сприяли б вільному зв'язному висловлюванню.

У психолінгвістиці розглядається поняття мовної здатності дитини як «...вродженим, генетично запрограмованим явищем так як усі діти мають потребу в спілкуванні, шукають форми вираження своїх знань про світ» [4, с. 150]. Мовна здатність дитини проявляється у її вільному висловлюванні не залежному від стимулювання дорослим. Таке висловлювання оживає на фоні роботи пам'яті, досвіду відчуттів та сприймань, уяви, мислення, інтелекту. На основі мовної здатності та наслідування мовлення оточуючих у дітей формуються

навички говоріння, висловлювання. Мовленнєве висловлювання має свою чітку структуру, виражає певне мисленнєве судження, яке вербалізується реченнями. Речення послідовно поєднуються між собою розгортаючи низку суджень одного висловлювання, формуючи думку. Така схема продемонстрована дорослим як зразок висловлювання в більшості стихійно наслідується дітьми, де вони вільно здобувають навички складання розповідання різних типів часто не усвідомлюючи їх істотні ознаки.

Під час оволодіння дітьми мовленням особливо важливо звертати увагу на «слово», його граматичний та семантичний аспекти, а також розвивати здатність членування мовленнєвого потоку на одиниці (звук, буква, слово, речення, висловлювання (розповідь, опис, міркування)). Розвиток об'єктивації мови та рефлексії над мовленням наближає дитину до розуміння мови як системи одиниць, що в свою чергу дозволить усвідомленню суттєвих параметрів ярусу мови, а також мовленнєвих висловлювань: опису, розповіді й міркування.

Результати дослідження. Наше дослідження спрямоване на вивчення особливостей й концептів функціонально-сміслових типів висловлювань дітей старшого дошкільного віку (розповідь, опис, міркування), які вивчали за показниками.

Показник 1. Складання розповіді, опису, міркування, що мають трискладову структуру. Розповідь і опис – вступна, основна, заключна; міркування – теза, аргументи або доведення та висновок. Показник 2. Змістова характеристика розповіді: висловлювання про події, що розвиваються, змінюються, або про дії чи стани розгортання сюжету; опису – перелічування ознак у широкому розумінні, помічання й називання частин і деталей; міркування – розгортання мікротем та виділення причинно-наслідкових зв'язків й розкриття їх у мікротемах. Показник 3. Різноманітність лексики та різних типів зв'язку (ланцюговий, паралельний); наявність мовних засобів зв'язку (сурядні та підрядні сполучники, модальні слова, займенники). Показник 4. Обсяг висловлювання, наявність різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповне-

ння, специфічних мовних засобів вираження різних типів розповідей. Показник 5. Здатність до об'єктивації одиниць мови (помічання та виокремлення у мовленнєвому потоці речень, слів й ін. та їх підбір для складання висловлювання) та рефлексії мовлення (контролювання правильності складання висловлювання певного типу).

Для з'ясування здатності дітей старшого дошкільного віку утворювати розповіді різних типів було здійснено вивчення висловлювань-розповідей (про улюблену іграшку, за серією сюжетних картинок, із колективного досвіду «Підгодовування птахів узимку»); складених дітьми описів (іграшки, сюжетної картинки, домашнього улюбленця (по пам'яті)); складених монологів-міркування, що ґрунтуються на висловлюванні умовисновків.

Вибірку дослідження склали діти старшого дошкільного віку ЗДО м. Переяслава у кількості – 52 особи, що постійно відвідують ЗДО офлайн.

Середні дані отриманих результатів проведеного експериментального вивчення зв'язного розповідання дітей старшого дошкільного віку проілюстровано в таблиці 1.

Таблиця 1

Дослідження зв'язного розповідання дітей старшого дошкільного віку

Рівні/Типи розповідання	Складання зв'язних висловлювань дітьми старшого дошкільного віку		
	Розповідь	Опис	Міркування
Достатній	22%	17%	9%
Початковий	54%	45%	50%
Підготовчий	34%	38%	41%

Відповідно даних таблиці, найвищий показник достатнього рівня, зафіксовано у складанні дітьми розповіді – 22%, складанні опису – 17%. У створенні дітьми міркування зафіксовано лише 9%, що свідчить про найнижчий результат достатнього рівня. За підсумками усіх досліджень, у дітей старшого дошкільного віку переважає початковий рівень розвитку розповідання (розповідь – 54%, опис – 45%, міркування – 50%). Підготовчий рівень домінував у розвитку дітей міркування – 41%, зі складання опису зафіксовано – 38%; розповіді – 34%. Отримані досить

значні показники підготовчого рівня свідчать, що складати розповідь дітям вдається легше ніж опис, а міркування – є найважчим функціонально-смісловим типом висловлювання з ряду причин.

Аналіз результатів дослідження.

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволив визначити існуючі тенденції у засвоєнні дітьми старшого дошкільного віку різних типів монологічного мовлення. Коротко охарактеризуємо їх. Серед створених дітьми зв'язних висловлювань, найвищі результати отримано за розповідання казок – 31%. Розповіді дітей з колективного досвіду становлять 24%; розповіді про іграшки – 19%. Найважчими для дітей були розповіді за сюжетними картинками, впоралися із завданням – 15% досліджуваних дітей. У розповідях присутні яскраві риси прояву ситуативності мовлення, порушення сюжету розповіді (відсутність певних частин – початку чи кінцівки), повтори, одноманітність та бідність лексики. Під час розповідання за серіями картинок, дитина зосереджується на розгляді картинки і відволікається від продукування висловлювання, спостерігається слабе зосередження та переключення, а саме: від сприймання реального предмета (іграшки), чи зображення (картинки) до вербальної дії для виконання мовленнєвого завдання.

Складним для дітей стало завдання придумування розповіді з використанням наочності: картинок й іграшок. Підготовчий рівень – 53% (розповідь за картинкою) і 46% (розповідь про іграшку). Тут виявлено найбільше випадків прояву ситуативності серед усіх досліджуваних видів висловлювання дітей.

У складених розповідях більшості старших дошкільників спостерігалось спрощення сюжету, його повторюваність, позбавленість оригінальності сюжетної лінії, лексично-мовленнєвої творчості та різноманітності.

Щодо монологів-описів, складених дітьми старшого дошкільного віку, достатньому рівню відповідають – 23% (опис картинки); 16% (опис по пам'яті) й лише 12% (опис іграшки). Початковий рівень зафіксовано у 37% (опис домашнього улюбленця (по пам'яті)); 38% (опис іграшки); 39% (картинки). Характерною рисою дитя-

чих висловлювань-описів є те, що діти часто використовують стандартні, «трафаретні» мовленнєві шаблони початку та кінцівки описів («це – картинка»; «це – іграшка»; «мені дуже подобається така картинка»; «мені дуже подобається ця іграшка» та ін.). На нашу думку, основною причиною цього стало використання вихователями ЗДО невдалих мовленнєвих зразків, позбавлених різноманітності у мовленнєвій демонстрації дітям початку та кінцівки опису. Розгляд із дітьми іграшок, сюжетних картинок вихователем здійснювалися за однопланово вибудованою схемою («Хто це? (Зайчик)», «Що це (Машинка)»; «Який зайчик? ...»; «Яка машинка ...»; «Тобі подобається іграшка? ...»; «Тобі подобається машинка? ...» та ін.).

Дослідження складання міркування свідчить, що даний тип висловлювання найменшою мірою сформований у дітей. Для стимулювання міркувань використовували навідні запитання та наочність. За даними таблиці достатній рівень виявлено лише у 9% досліджуваних. У складених міркуваннях старших дошкільників наявні його структурні частини (теза, аргумент, висновок), зафіксовано лише один, рідше два аргументи. У реченнях переважав ланцюговий зв'язок, зафіксовано вживання підрядних сполучників (тому що, через те що, бо).

До початкового рівня віднесено 50% досліджуваних. Отримані висловлювання-міркування цих дітей характеризувалися здебільшого незавершеністю, тобто відсутністю аргументів. У окремих розповідях-міркуваннях помічено перераховування аргументів та відсутність висновку. Характерною особливістю отриманих результатів є те, що майже в усіх висловлюваннях було зафіксовано аргументи навіть без наявності тези і висновку. Часто їх наведення діти здійснювали перелічувальною інтонацією та використовували сурядні сполучники. Підготовчий рівень виявлено у 41% досліджуваних. Їхні висловлювання-міркування зовсім не відповідали структурі. У текстах не можна було визначити мікротеми, бо діти їх не розгортали.

Як бачимо, даний тип висловлювання є найскладнішим для дітей і потребує розвитку аналітико-синтетичної діяль-

ності мислення. Найбільше аргументів, які наводили діти у міркуваннях, було 4, однак, навіть за такої кількості їх докази, обґрунтування, доведення були слабкими та непереконливими, не дозволяли дитині втримати в увазі та звести у монологічно послідовний ланцюг тезу, аргументи і висновок. Під час наведення аргументів діти використовували перелічування, а не підрядні сполучники (через те, тому що, бо та ін.).

Отримані результати дослідження за показником здатність до об'єктивації мови та рефлексії мовлення виявилися найнижчими, що свідчить про те, що часто самостійно сформовані дитячі уявлення про види розповідання є нечіткими і формуються лише на основі смислових та структурно-композиційних штампів. Ще з молодшого дошкільного віку чують від вихователя та дорослих назви явищ мови і мовлення, наприклад: слово, речення, словосполучення, розповідь, пояснення, міркування, опис, текст та ін., параметри яких для дітей дуже нечіткі. Тому вони затруднялися у об'єктивуванні слова, речення та ін. Часто зовсім не здійснюють рефлексію власних висловлювань, бо дошкільникам складно орієнтуватися в обрисах названих вихователем мовних одиниць без усвідомлення їхніх істотних ознак. Тож неусвідомлення суттєвих ознак розповіді, опису і міркування додає перешкоду на шляху оволодіння дітьми старшого дошкільного віку зв'язним мовленням.

Висновки. Отримані результати теоретико-експериментального вивчення розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку свідчить про його вирішальне значення у психологічному і мовленнєвому зростанні особистості дитини – майбутнього школяра. Дані дослідження переконливо доводять необхідність проведення роботи з дітьми над усвідомленням мовно-мовленнєвих одиниць як необхідної умови розвитку різних типів розповідання. Це може стати підґрунтям для створення лінгвістично-коректної програми розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників на основі усвідомлення явищ мови і мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білан О.І. Розповідання засобами ілюстрації в дошкільних закладах. Львів : Аверс, 2003. 78 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів: навчально-методичний посібник. Київ : МЦФЕР-Україна, 2013. 32 с.
3. Гавриш Н. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання*. 2003. № 1.
4. Енциклопедія сучасної України <https://esu.com.ua/article-69184>
5. Куранова С.І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 208 с. URL: <https://www.studocu.com/uk/document/derzhavniy-vishchiy-navchal%D1%8Cniy-zaklad-uzhgorods%D1%8Ckiy-natsional%D1%8Cniy-universitet/prikladna-lingvistika/kuranova-1-s-i/71285060>
6. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. За наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
7. Омеляненко А.В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса : 2008. 20 с.
8. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
9. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: *Монографія*. Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Дем'яненко, Л.А. Порядченко. За заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.
10. Yakup C., Griffiths C., Zeynep E., Hüseyin K. Affective Overload: The Effect of Emotive Visual Stimuli on Target Vocabulary Retrieval. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2016. № 45 (2). С. 275–285.

REFERENCES:

1. Bilan, O.I. (2003). *Rozpovidannia zasobamy iliustratsii v doshkilnykh zakladakh [Storytelling through illustration in preschool institutions]* Lviv : Avers, 78 p. [in Ukrainian].
2. Bogush, A., & Havrysh, N. (2013). *Vchymosia rozpovidaty. Skladannia rozpovidei za seriiamy siuzhetnykh kartyn na osnovi literaturnykh tvoriv. [Learning to tell a story. Composing stories based on a series of pictures based on literary works]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv : MCFER-Ukraine, 32 p. [in Ukrainian].
3. Havrysh, N. (2003). Navchannia rozpovidi za kartynoiu [Learning to tell a story from a picture]. *Doshkilne vykhovannia*. № 1 [in Ukrainian].
4. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopaedia of Modern Ukraine]* Retrieved from: <https://esu.com.ua/article-69184> [in Ukrainian].
5. Kuranova, S.I. (2012). *Osnovy psikhohinhvistyky [Fundamentals of psycholinguistics]: navch. posib*. Kyiv : Center «Academy», 208 p. Retrieved from: <https://www.studocu.com/uk/document/derzhavniy-vishchiy-navchal%D1%8Cniy-zaklad-uzhgorods%D1%8Ckiy-natsional%D1%8Cniy-universitet/prikladna-lingvistika/kuranova-1-s-i/71285060> [in Ukrainian].
6. *Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v pochatkovii shkoli [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Za nauk. red. M.S. Vashulenska (2011). Kyiv : Litera LTD, 364 p. [in Ukrainian].
7. Omelyanenko, A.V. (2008). Navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku skladaty rozpovidy-rozdumy [Teaching older preschool children to write reflective stories]. *Extended abstract of candidate`s thesis*. Odesa : 20 p. [in Ukrainian].
8. Pirozhenko, T.O. (2010). *Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok doshkilnyka [Communication and speech development of the pre-schooler]*. Ternopil: Mandrivets, 152 p. [in Ukrainian].
9. *Rozvytok movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku [Speech development of children of senior preschool age]: Monohrafiia*. (2007). L.O. Kalmykova, N.V. Kharchenko, S.D. Demyanenko, L.A. Poriadchenko. Za zah. red. L.O. Kalmykova. Kyiv : Vyd-vo «PP Medviediev», 304 p. [in Ukrainian].
10. Yakup, C., Griffiths, C., Zeynep, E., & Hüseyin, K. (2016). *Affective Overload: The Effect of Emotive Visual Stimuli on Target Vocabulary Retrieval*. *Journal of Psycholinguistic Research*. № 45 (2). P. 275–285 [in English].

УДК 378.316.6

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.8>

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ»

Джежик Ольга Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Національний університет «Одеська юридична академія»
<https://orcid.org/0000-0003-2570-2589>

У статті визначено, що державна політика України дедалі спрямована на створення умов, що забезпечують гідне життя і вільний розвиток людини. У сучасному суспільстві відбуваються складні та суперечливі процеси відновлення, які загострюють увагу до соціальної сфери, пов'язаної з відтворенням і розвитком людської особистості, з формуванням її активної позиції в соціумі. Соціальні проблеми є пріоритетними в діяльності держави.

Наголошено, що процес становлення професійної соціальної роботи як невід'ємного елементу соціальної сфери вимагає опанування новими знаннями, необхідними для означеної складної та неоднозначної діяльності. Зростають вимоги до особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Соціальна робота належить до таких видів діяльності, в яких компетентність фахівця є значущим компонентом професіоналізму.

Зазначено, що навчальна дисципліна «Психологічні методи в соціальній роботі» спрямована на формування у здобувачів вищої освіти здатності встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку та наснажувати клієнтів.

Обґрунтовано, що «Психологічні методи в соціальній роботі» є базовим освітнім компонентом з обов'язкової частини професійної підготовки здобувача.

Зауважено, що знання отримані під час вивчення навчального курсу «Психологічні методи в соціальній роботі» вивчаються після засвоєння дисциплін «Загальна психологія», «Професійна етика соціолога», «Теорія та технології соціальної роботи» та є підґрунтям для вивчення таких дисциплін як: «Вікова соціологія», «Гендерна соціологія», «Соціологія сім'ї та шлюбу» тощо.

Робоча навчальна програма розрахована на здобувачів, які навчаються за освітньо-професійною програмою підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 054 «Соціологія».

Підкреслено, що програма орієнтована на особистісний та професійний ріст майбутніх фахівців-соціологів та побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у закладах вищої освіти, рекомендованого Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS).

Ключові слова: соціальна робота, соціолог, загальні та спеціальні компетентності, професійна підготовка, програмні результати навчання.

Dzhezhyk Olha. Effective methods and methodology of teaching the course "Psychological methods in social work"

The article states that the state policy of Ukraine is increasingly aimed at creating conditions that ensure a decent life and free human development. In modern society, complex and contradictory recovery processes are taking place, which sharpen attention to the social sphere associated with the reproduction and development of the human personality, with the formation of its active position in society. Social problems are a priority in the activities of the state.

It is emphasized that the process of becoming a professional social worker as an integral element of the social sphere requires the acquisition of new knowledge necessary for this complex and ambiguous activity. The requirements for the personal qualities of future specialists in the social sphere are increasing. Social work belongs to the types of activities in which the specialist's competence is a significant component of professionalism.

It is noted that the educational discipline «Psychological methods in social work» is aimed at forming in students of higher education the ability to establish and maintain relationships with clients on the basis of mutual trust and in accordance with the ethical principles and standards of social work, to provide them with psychological support and to harass clients.

It is substantiated that «Psychological methods in social work» is a basic educational component of the mandatory part of the applicant's professional training.

It is noted that the knowledge obtained during the study of the educational course «Psychological methods in social work» is studied after mastering the disciplines «General psychology», «Professional ethics of a sociologist», «Theory and technologies of social work» and is the basis for studying such disciplines as: «Age sociology», «Gender sociology», «Sociology of family and marriage», etc.

The working curriculum is designed for applicants who are studying under the educational and professional training program of the first (bachelor) level of higher education, specialty 054 «Sociology».

It is emphasized that the program is focused on the personal and professional growth of future sociologists and is built according to the requirements of the credit-module system for organizing the educational process in higher educational institutions, recommended by the European Credit Transfer System (ECTS).

Key words: social work, sociologist, general and special competencies, professional training, program learning outcomes.

Постановка проблеми. На сьогодні вже впроваджено інтегровану систему надання соціальних послуг. Вони спрямовані на посилення міжсекторної співпраці суб'єктів соціального захисту на місцевому рівні задля покращення надання соціальних послуг. Зазначене позитивно сприяє на показники якості соціальних послуг по всій країні.

На нашу думку, інтегрована система надання соціальних послуг є ефективною, адже націлена на задоволення потреб громадян. Її суть полягає в узгодженні та координації функцій суб'єктів різних рівнів управління. Отже, працюючи синхронно та узгоджено, забезпечується комплексний та економічно ефективний підходів до розв'язання проблемних ситуацій, попередження та/чи усунення соціальних ризиків і вразливості громадянина. Таким чином, розширення прав та можливостей клієнтів соціальної роботи, які опинилися у складних життєвих обставинах є основною метою професійної діяльності всіх без винятку фахівців соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час розробки навчальної програми дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі» було взято до уваги Стандарт вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 371 від 04.03.2020 року та Освітньо-професійну програму зі спеціальності 054 «Соціологія», затверджену Вченою радою (протокол № 3 від 16.06.2023) та введену в дію наказом ректора Національного університету «Одеська юридична академія» від 03.07. 2023 № 1774-6 [2, 3].

У контексті аналізу останніх досліджень і публікацій та визначеної актуальності проблеми **формулювання цілей статті** вбачаємо в аналізі методики викладання дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Психологічні методи в соціальній роботі» спрямована на формування у здобувачів цілісного уявлення про психологічні концепції та методи, можливості їх використання у практичній соціальній роботі з клієнтами (особами і певними групами населення) для оптимізації їх соціалізації та соціально-психологічної адаптації.

Впровадження психологічних методів в соціальну роботу обумовлено тим, що клієнт соціальної роботи – людина, що опинилася у важкій життєвій ситуації. Фахівець з соціальної роботи повинен вміти здійснювати індивідуально-психологічний підхід до конкретного клієнта, знати психологічні особливості різних соціальних категорій клієнтів, надавати їм адресну соціально-психологічну допомогу. Весь сенс соціальної роботи, всіх її принципів та методів полягає в поліпшенні соціального стану й кращої пристосованості клієнта до ситуації. Головною метою розробленого нами навчального курсу: «Психологічні методи в соціальній роботі» є вивчення курсу є формування у здобувачів вищої освіти наукових знань про клієнтів соціальної роботи – людей, що опинилися у важкій життєвій ситуації, формування вмінь та навичок здійснювати

індивідуально-психологічний підхід до конкретного клієнта, знати психологічні особливості різних соціальних категорій клієнтів.

Зазначений курс має теоретичну та практичну спрямованість. Він сприяє формуванню у здобувачів спеціальності 054 – «Соціологія» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти готовності до їх майбутньої професійної діяльності.

Дисципліна «Психологічні методи в соціальній роботі» входить до циклу професійної підготовки соціологів.

Основними завдання вивчення навчальної дисципліни є:

- ознайомлення з загальнотеоретичними психологічними ідеями та концепціями психологічної практики соціальної роботи;

- оволодіння конкретними психотехнологіями (психологічні методи профілактики, діагностики та корекції) соціально-психологічних проблем осіб і окремих груп, їхньої соціально-психологічної адаптації та реабілітації);

- опанування особливостями соціально-психологічної роботи соціальних працівників з особами і різними групами населення, які потребують психосоціальної допомоги (що передбачає виявлення і врахування специфіки їхньої соціально-психологічної поведінки, способу мислення і дій).

Вивчення дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі» відповідно до даної програми, дозволить сформулювати у здобувачів програмні результати навчання (ПРН). Співвідношення ПРН з загальними (ЗК) та спеціальними (СК) компетентностями представлено відповідно до чинного Стандарту вищої освіти за спеціальністю 054 «Соціологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [3].

У результаті вивчення курсу «Психологічні методи в соціальній роботі» здобувач повинен отримати наступні загальні та спеціальні компетентності:

ЗК01. Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях.

ЗК03. Здатність працювати в команді.

ЗК04. Здатність бути критичним і самокритичним.

ЗК05. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різ-

ного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності).

ЗК07. Навички міжособистісної взаємодії.

ЗК08. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК09. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

СК01. Здатність оперувати базовим категоріально-понятійним апаратом соціології.

СК03. Здатність аналізувати соціальні зміни, що відбуваються в Україні та світі в цілому.

СК04. Здатність збирати, аналізувати та узагальнювати соціальну інформацію з використанням соціологічних методів.

СК06. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації.

СК08. Здатність дотримуватися у своїй діяльності норм професійної етики соціолога.

СК10. Здатність приймати і оцінювати управлінські рішення, спираючись на отримані соціологічні знання і вміння.

СК11. Здатність виявляти, аналізувати та оцінювати нові чинники соціальної нерівності в Україні та світі (з урахуванням їх національно-культурного, вікового, гендерного і соціального статусу та індивідуально-психологічних характеристик).

Програмні результати навчання дозволять здобувачеві:

ПРН04. Пояснювати закономірності та особливості розвитку і функціонування соціальних явищ у контексті професійних задач.

ПРН06. Ефективно виконувати різні ролі (зокрема організатора, комунікатора, критика, генератора ідей, виконавця тощо) у команді в процесі розв'язання фахових задач.

ПРН07. Вміти використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі пошуку, збору та аналізу соціологічної інформації.

ПРН08. Обґрунтовувати власну позицію, робити та аргументувати самостійні висновки за результатами досліджень і аналізу професійної літератури.

ПРН 12. Знати та дотримуватися етичних норм професійної діяльності соціолога. Навчальна дисципліна «Психологічні

методи в соціальній роботі» читається у п'ятому навчальному семестрі. Програма курсу розрахована на 90 годин, в тому числі аудиторних занять – 40, з них лекційних занять – 20 годин, практичних занять – 20 годин. На самостійну роботу здобувачів відведено 50 годин. Самостійна робота, в свою чергу, поділяється на підготовку до аудиторних занять та контрольних заходів та передбачає 20 годин й виконання індивідуального науково-дослідного завдання, на яке відводиться – 30 години. Підсумковою формою контролю за вивченням курсу є залік (таблиця 1).

Таблиця 1

Склад та структура дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі»

Курс та семестр вивчення за навчальним планом		3-й курс, 5-й семестр
Кількість кредитів ECTS		3
Повний обсяг часу вивчення дисципліни, годин		90
В тому числі аудиторних занять		40
3 них:	лекційних	20
	практичних	20
Обсяг часу на самостійну роботу в год.		50
3 них:	підготовка до аудиторних занять та контрольних заходів, год.	20
	індивідуальне науково-дослідне завдання, год.	30

Програма курсу «Психологічні методи в соціальній роботі» передбачає 10 лекційних занять, в яких розкриваються такі теми, як: вступ до дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі», яка забезпечує формування ПРН 04 (пояснювати закономірності та особливості розвитку і функціонування соціальних явищ у контексті професійних задач); сутність психологічної допомоги; яка забезпечує формування ПРН 08 (обґрунтовувати власну позицію, робити та аргументувати самостійні висновки за результатами досліджень і аналізу професійної літератури). Такі теми, як: використання доробку психодинамічних теорій у соціальній роботі; використання доробку когнітивно-біхевіористичних теорій у соціальній роботі; використання доробку гуманістичних теорій у соціальній роботі; використання доробку психосоціальних теорій у соціаль-

ній роботі, сприяють формуванню ПРН 07 (вміти використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі пошуку, збору та аналізу соціологічної інформації).

Зміст лекції з теми: «Клієнти соціальної роботи: психологічний аспект», забезпечує формування у здобувачів ПРН 04 та ПРН 12 (пояснювати закономірності та особливості розвитку і функціонування соціальних явищ у контексті професійних задач та знати та дотримуватися етичних норм професійної діяльності соціолога).

Теми «Психологічне консультування у практиці соціальної роботи»; «Психотерапія та психокорекція у практиці соціальної роботи»; «Використання методів психології в різних сферах соціальної роботи», сприятимуть формуванню ПРН 06, ПРН 08 та ПРН 12 (ефективно виконувати різні ролі (зокрема організатора, комунікатора, критика, генератора ідей, виконавця тощо) у команді в процесі розв'язання фахових задач; обґрунтовувати власну позицію, робити та аргументувати самостійні висновки за результатами досліджень і аналізу професійної літератури та знати та дотримуватися етичних норм професійної діяльності соціолога) [2, 3].

Під час лекційних занять використовуються такі методи, як: наочні та практичні, в т.ч. лекція – конференція, проблемна лекція, дискусія, тренінгові вправи, кейс-метод, ділові ігри, розв'язування групових ситуаційних завдань, кейсів тощо, які дозволяють занурюватись у теорію та орієнтують на практику.

Оскільки метою вивчення дисципліни є формування у здобувачів вищої освіти комплексного уявлення про психологічні методи, що використовуються у соціальній роботі, лекційний курс підкріплюється 10 практичними заняттями, на яких застосовуються:

- інтерактивні методи: відповіді на запитання думок студентів; аналіз історій і ситуацій; дискусії, дебати, полеміки; мозковий штурм; відпрацювання навичок, робота в групах; ігрове перевтілення;

- активні методи: моделювання професійної діяльності; навчання інших; активні ігри (проблемно-орієнтовані, дослідницькі, ділові, проєктувальні);

- інноваційні методи: компетентнісний; інтегрований (заняття-аукціон, заняття –

подорож тощо); проектно-дослідницький, та інші форми роботи (складання відеооглядів, портфоліо, тощо). Всі без винятку практичні заняття спрямовані на досягнення кожного з вищезазначених програмних результатів навчання.

Мета практичних занять – поглиблений розгляд окремих теоретичних положень дисципліни; формування вмінь та навичок їх практичного застосування шляхом виконання здобувачами індивідуальних завдань, відпрацювання теоретичного матеріалу у формі ділових ігор і тренінгових вправ.

У процесі практичних занять відбувається розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих здобувачами на лекціях та в процесі самостійної роботи та спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, опанування уміннями та навичками.

Матеріали для самостійного опрацювання лекційного матеріалу та підготовки до практичних занять викладені в основній і додатковій літературі.

Консультації здобувачів передбачені навчальним планом та мають здійснюватися викладачами двічі на тиждень протягом семестру.

Як вже зазначалося раніше, кожне лекційне та практичне заняття передбачає самостійну роботу здобувача. Самостійна робота є основним засобом засвоєння здобувачем вищої освіти навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Самостійна робота повинна виконуватись систематично. В кінці кожної лекції здобувачі одержують контрольні питання за змістом лекційного матеріалу, відповідь на які передбачає осмислення та більш глибоке засвоєння матеріалу.

Самостійна робота передбачає підготовку до аудиторних занять та контрольних заходів, проводиться з метою закріплення нових вмінь та оформлюється письмово (реферат, есе, доповідь, наочна схема або презентація).

Виконання індивідуального науково-дослідного завдання є індивідуальним завданням дослідницького характеру, яке має на меті не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни,

а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання.

Індивідуальна робота передбачає, перш за все, наукове дослідження особливостей комунікаційного процесу та забезпечує формування ПРН 04 (пояснювати закономірності та особливості розвитку і функціонування соціальних явищ у контексті професійних задач); ПРН 06 (ефективно виконувати різні ролі (зокрема організатора, комунікатора, критика, генератора ідей, виконавця тощо) у команді в процесі розв'язання фахових задач); ПРН 07 (вміти використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі пошуку, збору та аналізу соціологічної інформації) та ПРН 08 (обґрунтовувати власну позицію, робити та аргументувати самостійні висновки за результатами досліджень і аналізу професійної літератури).

Основна мета індивідуальної науково-дослідної роботи з дисципліни: «Психологічні методи в соціальній роботі»: застосувати знання, отримані в ході вивчення дисципліни при аналізі тексту та пошуку в ньому відомостей про особливості складних життєвих ситуацій, дослідити та зробити порівняльний аналіз вирішення тієї чи іншої психологічної проблеми, зробити висновки та пропозиції.

Основні результати індивідуальної науково-дослідної роботи полягають у можливості на основі знань, вмінь та навичок, отриманих під час лекційних та практичних занять навчитися самостійно обирати необхідну наукову літературу та застосувати психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники) для проведення психологічного дослідження. Презентувати результати власного дослідження усно та письмово для поінформованої аудиторії, формулювати розгорнутий аналіз та тези дослідження.

Висновки. Здійснений науковий пошук показав, що: професійна підготовка майбутніх фахівців-соціологів повинна враховувати тенденцію до постійного розширення спектру соціальних проблем, особливо в умовах сьогодення. У цьому контексті можемо стверджувати, що опанування майбутніми фахівцями навчальної дисципліни «Психологічні методи в соціальній роботі» сприятиме підвищенню їх професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Нікон Н.О. Соціологія управління : навч. посіб. Одеса : «БМБ», 2014. 86 с.
2. Освітньо-професійна програма зі спеціальності 054 «Соціологія», введена в дію наказом ректора Національного університету «Одеська юридична академія» від 03.07. 2023 № 1774-6 URL: <https://www.onua.edu.ua/ua/studentu-ua/osvitni-programy?view=article&id=6182:sotsiologiya-osvitno-profesijna-programa-pidgotovki-magistriv-za-spetsialnistyu-054-sotsiologiya&catid=615> (дата звернення 25.02.2024).
3. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 054 «Соціологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ М-ва освіти і науки України від 04 березня 2020 р. № 371.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/054-Sotsiolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення: 12.02.2024).

REFERENCES:

1. Nicon, N. (2014) *Sociolohiya upravlinnya [Sociology of management]*. Odessa: BMB [in Ukrainian].
2. Osvitnyo-profesiina prohrama zi specialnosti 054 «Sociolohiya» [Educational and Professional Program in Specialty 054 «Sociology»]. *onua.edu.ua*. Retrieved from: <https://www.onua.edu.ua/ua/studentu-ua/osvitni-programy?view=article&id=6182:sotsiologiya-osvitno-profesijna-programa-pidgotovki-magistriv-za-spetsialnistyu-054-sotsiologiya&catid=615> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennya standartu vyshchoyi osvity za spetsial'nistyu 054 «Sociolohiya» dlya pershoho (bacalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the approval of the Higher Education Standard for the specialty 054 «Sociology» for the first (bachelor's) level of higher education»]. *mon.gov.ua* Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/054-Sotsiolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> [in Ukrainian].

УДК 159.922.62-052

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.9>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Кордунова Наталія Олександрівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
факультет психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-4683-0929>

Грицюк Ірина Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної
психології та психодіагностики,
факультет психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0001-6988-6012>
<http://www.scopus.com/inward/authorID=57204580585>

Метою даної статті є теоретичний аналіз основних підходів щодо розуміння особистісної зрілості, які існують у сучасній науці. Ми здійснили огляд наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених у цій галузі. Проаналізувавши публікації з даної тематики, ми дійшли висновку, що ця тема є цікавою у контексті, зокрема, студентської молоді та її реалізації в суспільстві. Особистісна зрілість – це покроковий та тривалий процес становлення, вона формується протягом усього життя, та студентський вік є сенситивним періодом її розвитку. Науковцями особистісна зрілість розглядається, як складний та динамічний процес, який має свої особливості та тонкощі розвитку, пріоритети в процесі онтогенезу. Тому можна говорити про те, що особистість крок за кроком, у своєму психічному зростанні набуває цілісності. Це відбувається через пізнання себе, через усвідомленість вчинків, через набуття відповідальності за набуту самостійність. Зрілість часто пов'язують із відчуттям самодостатності, креативності, толерантності, наявності життєвої філософії, здатності до участі у житті суспільства. Особистісний конструкт зрілості, це важлива ознака, якою індивід активно користується для обґрунтування способів взаємодії з різними об'єктами, які трапляються по-життю. Тому визначено, що зріла особистість, це та, у якої достатньо розвинута Я-концепція, сформовані погляди та цінності; розвинутий соціальний інтелект; сформована здатність до самостійного прийняття рішень та адаптації до змінних умов середовища. Становлення особистісної зрілості у юнацькому віці розглядається нами як характеристика стану розвитку особистості студента, що виявляється у високому ступені його особистісної конструктивної активності та особистісної функціональної продуктивності. Розкриваються професійно значущі характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішне становлення майбутнього фахівця, практичного психолога, який може реалізуватись в різних галузях психології. Сукупність перерахованих чинників, які визначають особистісну зрілість це певна система, важливою характеристикою якої є її складність, складність когнітивного, емоційно-вольового та мотиваційного аспектів.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійне самовизначення, формування особистості, особистісний конструкт, самооцінка, особистісні смисли.

Kordunova Nataliya, Hrytsyuk Iryna. Psychological characteristics of maturity of students

The purpose of this article is a theoretical analysis of the main theoretical approaches to understanding personal maturity that exist in modern science. The relevance of the chosen problem is substantiated, and its insufficient development is noted. An overview of the scientific research of domestic and foreign scientists in this field was carried out. Personal maturity is not a one-time development process, it is formed throughout life, and student age is a sensitive period of its development. The main focus is on the study of personal maturity as a complex and dynamic process characterized by its own characteristics at each age stage. The formation

of personal maturity is considered as a gradual mastery of the individual's own inner world. This process is carried out with the help of self-awareness as a subject of personal life, a developed sense of responsibility, independence, self-sufficiency, creativity, tolerance, the presence of a life philosophy, the ability to participate in society. The theoretical ideas about the formation of personal maturity in the student period of life have been deepened and expanded. It was determined that a mature personality is one who has a sufficiently developed self-concept, formed views and values; developed social intelligence; the ability to make independent decisions and adapt to changing environmental conditions. The formation of personal maturity at this age is considered by us as a characteristic of the state of development of the student's personality, which is manifested in a high degree of his personal constructive activity and personal functional productivity. Professionally significant characteristics of personal maturity are revealed, which ensure the successful formation of a future specialist, a practical psychologist who can be realized in various fields of psychology. It has been proven that personal maturity is the result of assimilation of social and cultural norms in the educational process of a higher educational institution and becomes a factor of successful professional formation in the future.

Key words: *personal maturity, professional self-determination, personality formation, personal construct, self-esteem, personal meanings.*

Постановка проблеми. Особистістю в психологічній науці називають цілісне та системне утворення, яке передбачає наявність соціально значимих психічних якостей, особливостей взаємодії та, власне, вчинків та дій, які визначають її поведінку та особливості розвитку та трансформацій. Інтерес до тематики становлення особистісної зрілості молоді людини продиктований динамікою та складністю сучасного життя, а також вимогами, які ставить суспільство до сучасної психології.

У сучасних наукових дослідженнях чітко прослідковується різносторонній підхід до аналізу даної проблеми. Значна кількість науковців, зазначають, що зріла особистість є активним суб'єктом життя, реалістично сприймає дійсність і себе. Зріла особистість завжди бере відповідальність на себе за своє життя, вона приймає самостійні рішення. І не спиняється на досягнутому, вона у постійному розвитку та прагне самопізнання та реалізації у суспільстві. Цей процес не є і не може бути одномоментним. Він потребує часового розвитку та повинен враховувати особливості вікової періодизації.

Важливим та надзвичайно актуальним для формування особистісної зрілості є юнацький вік, а саме період студентства. Адже, це час, коли відбувається персоналізація, засвоюються професійні навички та реалізуються соціально значущі функції. Ефективність професійної діяльності буде залежати від готовності до професійної самореалізації, яка передбачає, в першу чергу, сформованість внутрішньої

позиції постійного самовдосконалення, яку і передбачає особистісна зрілість.

Дану тематику було розглянуто науковцями різних напрямків та підходів. Так, наприклад, дослідження особистісної зрілості здійснено в гуманітарній психології: зокрема, А. Маслоу говорив про самоактуалізовану особистість, яка прагне до найбільших проявів своїх можливостей. І таке прагнення особистості є одним з найважливіших факторів розвитку. Також К. Хорні, вважала, що ядро особистості прагне проявити свої потенційні можливості. Самоактуалізована особистість краще сприймає реальність, володіє спонтанністю у поведінці, вона емоційно незалежна та автономна.

К. Роджерс у своїй теорії послуговується терміном «повноцінно функціонуюча особистість»; в аналітичному напрямку визначається термін «цілісна особистість» (К. Юнг), у Г. Олпорта це звучить, як «зріла особистість».

В сучасній психологічній науці, і в українській психології також вивчається даний феномен. Аспекти саморегуляції професійної діяльності розглядаються в працях О. Горбачової. Гендерні особисті формування особистісної зрілості (О. Чаркіна), в контексті процесу професійного становлення особистісної зрілості (Ж. Вірна). Досліджують дану тематику Т. Титаренко, О. Штепа. Переважна більшість науковців погоджуються, що зріла особистість є активним суб'єктом життя, реалістично сприймає дійсність і себе, відповідальна і самостійна особистість, яка прагне до пошуку сенсу життя і самореалізації.

Особливої актуальності особистісна зрілість набуває у професійній діяльності, на що звертають увагу у своїх дослідженнях Г. Максименко, Н. Чепелевої. Сучасний науковий психологічний довідник зрілість визначає як досягнутий високий рівень розвитку біологічних, фізіологічних, інтелектуальних, вольових, емоційних та моральних параметрів людини [1].

Становлення особистісної зрілості в період здобуття професії є важливим, тому більшість вчених називають особистісну зрілість, як багатокomпонентну структуру, що є виявом особистісного потенціалу та критерієм особистісного зростання.

Разом з тим, більшість досліджень, присвячених вивченню проблеми особистісної зрілості, не дають цілісного системного уявлення про її становлення в період професійної підготовки.

Особистісна зрілість вважається необхідною умовою формування особистості – це одна із структурних компонентів зрілої особистості. Існують два підходи до її розуміння. За першим підходом зрілість розглядається як віковий період розвитку. Другий підхід передбачає розгляд зрілості як якісної характеристики розвитку [2].

Зокрема, Г. Саллівен визначає зрілість через рівень розвитку особистісних властивостей. через фактори, які демонструють готовність до прийняття усвідомлених рішень, у зв'язку з чим зрілість розглядається автором, як здатність до досягнення, а не самі досягнення. Також до особистісних чинників можна віднести такі ознаки зрілості, як соціальна турбота, соціальний інтерес, система переконань, любов, турбота, мудрість, самостійність, індивідуальність, наповнення життя високим змістом, здатність планувати майбутнє, самостійність, відповідальність, автономність, незалежність, потреба в самоактуалізації (про що у своїх роботах вказували А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Ж. Піаже, Д. Річмард тощо). Отже, зростаючу особистість слід розглядати як активного творця власного життя, який має змогу вільно вибирати і розвивати стиль життя, рухатися у напрямку самовдосконалення.

На думку К. Роджерса, сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного зростання, творчості і самодостатності, що вона завжди знаходиться

в процесі становлення. Цю сутність автор визначив як «самість», чи «Я-концепцію», що символізує головну частину свідомого досвіду індивіда, концепцію про те, що людина собою являє. Її зміст є продуктом процесу соціалізації і формується через взаємодію з оточуючими, зокрема, зі значущими іншими [3].

В концепції Г. Олпорта особистість, яка досягла зрілості, має широкі кордони «Я», позитивне уявлення про себе, здатність контролювати власні емоційні стани, здатність до самопізнання, систему цінностей, що містить головну мету, що і робить життя осмисленим [2].

Вчений С. Максименко зазначає, що особистісна зрілість пов'язана з процесом соціалізації. При цьому критерієм зрілості може виступати підвищення функціонального рівня різноманітних механізмів діяльності [5].

Н. Черелева пропонує сучасне бачення концепції особистості як суб'єкта життєдіяльності, яку вона називає «життєва стратегія». Згідно даної теорії рівень самостійності особистості, набутий та присвоєний досвід, цінності, та прояви активності особистості утворюють особистісну зрілість. А існуючий взаємозв'язок між зовнішніми проявами та внутрішнім самовідчуттям особистості утворюють типовий стиль поведінки, життєву філософію особистості.

Особистість не є статичною, тому варто визначити індикатори даного явища. О. Штепа такими індикаторами визначає: синергічність, автономність, контактність, самосприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність життєвої філософії.

Ці риси мають інтегральну природу, що свідчить, на думку О. Штепи, про визначальність внутрішніх факторів у детермінації особистісної зрілості як динамічної структури. Динамічність цієї структури полягає в її здатності до самопізнання, саморегуляції та самовизначення, що взаємообумовлюється цими особистісними рисами [6]. Важливими є також соціальні цінності особистості. Зріла особистість характеризується потребами у піклуванні про когось; активною життєвою позицією; бажанням використовувати свої знання, уміння та навички для трансформації сус-

пільства, для його покращення; самостійність та просоціальний інтерес. І ці цінності дають зрілій особистості відчуття самореалізованості [7].

Емоційно-почуттєва сфера виступає тут в єдності з іншими процесами і забезпечує функції саморозуміння і саморозвитку, що є основою суб'єктності позиції зрілої особистості. Вона визначає морально-етичні уявлення людини, які пов'язані із способом задоволення її фундаментальних потреб. Саме зміст стійких почуттів індивіда розкриває людину як індивідуальність.

Одним із аспектів особистісної зрілості є самоствердження, як тенденція соціопсихічного становлення особистості. Самоствердження розглядається авторами як атрибут і об'єктивація соціального відокремлення особистості, що обумовило розуміння опозиції «Я» – «Не – Я», як утвердження особистістю своїх відмінностей, виділення з оточуючого світу. З іншого боку, самоствердження розглядається як передумова відкриття «Я». Пошук себе розпочинається зі спроби визначення і утвердження своєї особистості.

До потреби самоствердження ми відносимо: потреби в досягненні певних результатів у діяльності і утвердження на цій основі своєї значущості, визнання, довіри, поваги, виконання певних соціальних ролей, потреби у пізнанні своєї індивідуальності, набутті почуття впевненості. Отже, самоствердження є також важливою характеристикою особистісної зрілості.

Проблема становлення особистісної зрілості тісно пов'язана з проблемою становлення мотиваційної сфери індивіда. Під розвиненістю мотиваційної сфери Л. Василенко має на увазі формування свідомого рівня мотивації, який полягає, з одного боку, в утворенні ієрархічної регуляції, з другого – в протиставленні вищого рівня цієї регуляції стихійним імпульсивним захопленням, інтересам. Активне ставлення до своєї мотиваційної сфери дає змогу людині будувати систему цілей на основі підпорядкування мотивів, що є однією із характеристик зрілої особистості.

Особистісна зрілість це настільки багатоконпонентний термін, адже включає в себе дуже багато факторів, які були перераховані вище. Ми вважаємо, що

особистісна зрілість входить до загальної структури особистості і виявляється взаємопов'язаною із цілим рядом особистісних особливостей, таких як комунікабельність, довірливість, упевненість у собі.

Для Е. Еріксона зрілість особистості є центральною стадією дорослого етапу життєвого шляху людини. Він розумів її у наявності особистісної потреби бути значущим і необхідним для оточуючих, бути спроможним розв'язувати внутрішні протиріччя, відбудовувати власну систему цінностей, створювати життєву перспективу і визначати стратегічні цілі власного і професійного розвитку. Учений доводив необхідність сформованості особистісної зрілості до моменту вибору професійного шляху, оскільки професійна діяльність обов'язково наповнюється особистісним змістом і повинна відображати переконання, цінності, ідеали та мотиви особистості [2].

М. Боришевський явище зрілості пояснював як стан особистості, який сприяє розкриттю здібностей, конструктивному спілкуванню з іншими людьми, адекватному сприйняттю реальності, задоволенню значущих потреб людини. На думку науковця, зріла особистість повинна відповідати за якість власного життя, працювати над підвищенням рівня розвитку власних здібностей, збереження взаємостосунків, удосконалення професійних умінь, навичок.

У наукових дослідженнях С. Максименка процес становлення особистісної зрілості розглядається як поступове оволодіння особистістю власним внутрішнім світом в міру того як набуває силу духовне «Я», а саме: на першому рівні «духовне Я» вчиться контролювати активність «біологічного Я», на другому рівні – бере під контроль вияви «соціального Я», а на третьому – формує сама себе та виконує функції інтегруючого фактора в середині тріади [8]. А духовність, відповідно, – це якість, яка характеризує розвиток компонентів особистісної зрілості на всіх рівнях їх розвитку. Це піднімає людину на вищий рівень у розвитку і водночас збагачує її особистісний потенціал, що ставить зрілу особистість перед наступним вибором на користь самовдосконалення [5].

Отже, особистісна зрілість – це психологічне новоутворення зрілого періоду

життя людини у вигляді онтологічного ядра особистості, важливого для его-ідентичності. Вона є одночасно критерієм особистісного зростання та виявом особистісного потенціалу людини, її життєстійкості у здійсненні своєї життєвої стратегії.

Потенційні можливості для становлення особистісної зрілості існують під час навчання у вищому навчальному закладі. Студентство – це молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, набуття професійних якостей. Стрижневою психологічною рисою студентства є тісне переплетення формування особистісної та професійної свідомості.

Важлива особливість психічного розвитку в період студентського життя полягає в тому, що нова соціальна ситуація розвитку (необхідність визначити своє місце в житті як головний компонент даної ситуації) приводить до формування нової і центральної для цього віку духовної потреби – потреби у власному життєвому і професійному виборі [9].

Можна зробити висновок що, особистісна зрілість – це досягнутий нею рівень розвитку, який проявляється і на рівні особистісних характеристик, і прагнень, і активностей, і цінностей, і мотивів. І саме в процесі набуття теоретичних знань і практичних навичок у вузі здійснюється формування системи ціннісних орієнтацій особистості студента, відбувається їх трансформація, що залежить і від соціально-економічних факторів, й від факультету, спеціальності, а також року навчання. Але саме період студентства дає можливість розвивати свій потенціал

та рухатись у напрямку розвитку. І в цей період, особистість може, або «упроститись», або «ускладнитись» за рахунок цього розвитку. Але особистість, яка само-реалізується, вона створює власні життєві смисли, створює власну концепцію життя. І зріла особистість прагне самореалізації, яка дає можливість формулювати свої життєві цілі та реалізує поставлені перед собою задачі.

Висновки. Здійснивши докладний теоретичний аналіз проблеми становлення зрілості особистості, ми дійшли висновку, що особистісна зрілість студента є результатом засвоєння соціально-культурних норм в навчальному процесі вищого навчального закладу, і стає у майбутньому фактором професійного становлення. Критерієм оптимальності виступає рівень особистісної зрілості, який характеризується узгодженістю особистісного розвитку з вимогами професії. Для майбутніх психологів особистісна зрілість є надзвичайно важливою рисою, адже це про розуміння себе та власний саморозвиток, який максимально поєднаний зі щирою зацікавленістю в комусь іншому.

Практична поступова реалізація цих етапів становлення фахівця залежить, перш за все, від його особистості, від його вміння впевнено орієнтуватися в суспільних і природних явищах, явищах науки і культури. Він повинен глибоко усвідомлювати роль і місце своєї діяльності і систем у світовому культурному руслі, в його історичних закономірностях і етнографічних формах, у поєднанні глибоких фундаментальних теоретичних знань і ретельної практичної підготовки, що сприятиме розвитку його професійного рівня культури [10].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вінник Н. Дослідження особистісної зрілості студентів як умови успішної професійної самореалізації. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 3. 2018. Електронний ресурс. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/509508.pdf>
2. Кордунова Н. О. Визначення структури і генезису професійного образу студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології*: Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2014. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 26. С. 454–467.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2011. 384 с.
4. Рябко Ю. В. Зрілість особистісна, психологічна, соціальна. Електронний ресурс. URL: <http://psych.kiev.ua>.
5. Максименко С. Д., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

6. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2. С. 26–33.
7. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1 : колективна монографія. Кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2019. 220 с.
8. Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. Основи практичної психології. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
9. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
10. Hrytsiuk, I., Magdysyuk, L., Zamelyuk, M., & Podoliak, I. Peculiarities of professional culture development in modern youth in Ukraine. *Youth Voice Journal*. Great Britain: 2021. Vol. 11. P. 1–19.

REFERENCES:

1. Vinnyk, N. (2018). Doslidzhennia osobystisnoi zrilosti studentiv yak umovy uspishnoi profesiinoi samorealizatsii [Study of personal maturity of students as a condition for successful professional self-realization]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. №3. Elektronnyi resurs. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/509508.pdf> [in Ukrainian].
2. Kordunova, N.O. (2014). Vyznachennia struktury i henezysu profesiinoho obrazu studentiv – psykholohiv [Definition of the structure and genesis of the professional image of student psychologists]. *Aktualni problemy psykholohii*: Kyiv: DP «Informatsiino – analitychne ahenstvo». Tom X. Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia. Vyp. 26. S. 454 – 467 [in Ukrainian].
3. Savchyn, M.V., & Vasylenko, L.P. (2011). *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Kyiv: Akademydav, 384 s. [in Ukrainian].
4. Riabko, Yu.V. (2011). Zrilst osobystisna, psykholohichna, sotsialna [Maturity is personal, psychological, social]. Elektronnyi resurs. Retrieved from: <http://psyh.Kiev.ua> [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S.D., & Papucha, M.V. (2007). *Psykholohiia osobystosti* [Personality psychology]. Kyiv: Vyd-vo TOV «KMM», 296 s. [in Ukrainian].
6. Shtepa, O.S. (2004). Proprium zrioi osobystosti [Proprium of a mature personality]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. №2. S. 26–33 [in Ukrainian].
7. Osobystisna zrilist yak problema suchasnoi psykholohii. (2019). Tom 1 : kolektyvna monohrafiia. [Personal maturity as a problem of modern psychology]. Kol. avt.; nauk. red. Z. M. Miroshnyk. Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov. 220 s. [in Ukrainian].
8. Panok, V., Tytarenko, T., & Chepelieva, N. (1999). *Osnovy praktychnoi psykholohii* [Basics of practical psychology]. Kyiv: Lybid,. 536 s. [in Ukrainian].
9. Savchyn, M.V. (2008). *Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky* [Psychology of responsible behavior]. Ivano-Frankivsk: Misto NV, 280 s. [in Ukrainian].
10. Hrytsiuk, I., Magdysyuk, L., Zamelyuk, M., & Podoliak, I. (2021). Peculiarities of professional culture development in modern youth in Ukraine. *Youth Voice Journal*. Great Britain: Vol. 11. P. 1–19 [in English].

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.10>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Кошелева Наталя Геннадіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Горлівського інституту іноземних мов
<https://orcid.org/0000-0002-0380-3242>

Щербина Юлія Миколаївна,
магістрантка Горлівського інституту іноземних мов

Статтю присвячено важливому питанню щодо психологічних особливостей розвитку аналітичного та критичного мислення в учнів старших класів. Розглянуто сутність, функції та різновиди мислення; визначено, що важливими аспектами когнітивних процесів є критичне та аналітичне мислення. З'ясовано, що розвинені навички критичного мислення дають індивіду можливість правильно оцінювати достовірність інформації та приймати самостійні рішення, основою для чого є аналітичне мислення як здатність розуміти сутність складної проблеми через виявлення зв'язків між її складовими. Визначено, що юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку аналітичного і критичного мислення. Виявлено основні характеристики аналітичного мислення в юнаків: здатність до логічних операцій, творчий підхід до вирішення складних пізнавальних завдань, самостійність у прийнятті рішень. З'ясовано ознаки критичного мислення старшокласників, серед яких чільне місце посідають об'єктивність мислення; здатність до аналізу; навички порівняння та оцінювання джерел інформації, формулювання висновків; сформованість власної аргументованої позиції.

У процесі дослідження сформульовано припущення, що існує зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Гіпотезу перевірено емпіричним шляхом за допомогою психодіагностичних методик: методика дослідження аналітичного мислення «Числові ряди» Крепеліна; методика дослідження логічного мислення «Складні аналогії» Е. А. Коробкової; тест «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко. Результати сформованості рівнів досліджуваних різновидів мислення юнаків відображено в таблицях та проаналізовано. Шляхом застосування методу кореляційного аналізу встановлено прямий статистично значущий зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Визначено доцільність розробки спеціальної програми розвитку аналітичного та критичного мислення юнаків для використання в роботі шкільних психологів.

Ключові слова: аналітичне мислення, критичне мислення, логічне мислення, старшокласники, юнаки, емпіричне дослідження.

Kosheleva Natalia, Shcherbyna Yulia. Features of the development of analytical and critical thinking in high school students

The article is dedicated to an important issue concerning the psychological aspects of the development of analytical and critical thinking in high school students. The essence, functions, and types of thinking are examined, highlighting that critical and analytical thinking are vital aspects of cognitive processes. It is clarified that developed critical thinking skills empower individuals to accurately assess the reliability of information and make independent decisions, with analytical thinking serving as the ability to understand the essence of a complex problem by identifying connections between its components.

The adolescent age is identified as a sensitive period for the development of analytical and critical thinking. The main characteristics of analytical thinking in young men are revealed, including the ability for logical operations, a creative approach to solving complex cognitive tasks, and independence in decision-making. Signs of critical thinking in high school students are elucidated, with objectivity in thinking, the ability to analyze, compare, and evaluate information sources, and the skill of formulating well-founded conclusions taking precedence.

Throughout the research, the assumption is formulated that there is a connection between analytical, logical, and critical thinking in high school students. The hypothesis is empirically tested using psychodiagnostic methods: the «Numeric Series» analytical thinking research method by Krepelin, the «Complex Analogies» logical thinking research method by E. A. Korobkova, and the «Critical Thinking» test by L. Stark adapted by O. L. Lutsenko. The results reflecting the levels of formation of the investigated types of thinking in young men are presented in tables and analyzed.

By applying the method of correlation analysis, a direct statistically significant relationship between analytical, logical, and critical thinking in high school students is established. The feasibility of developing a special program for the development of analytical and critical thinking in young men for use by school psychologists is determined.

Key words: analytical thinking, critical thinking, logical thinking, high school students, young men, empirical research.

Постановка проблеми. Феномен людського мислення ще з часів античності привертав увагу науковців, що знайшло відтворення, зокрема, у філософських трактатах Платона й Аристотеля. У психологічній науці дослідженням процесу мислення та його різновидів присвятили свої наукові праці Дж. Брунер, П. Я. Гальперін, З. І. Калмикова, О. М. Леонтьєв, Г. Ліндсей, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, І. П. Павлов, Ж. Піаже, В. С. Ротенберг, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров, Р. Ф. Томпсон, К. С. Халл та ін. Проблема розвитку мислення, зокрема таких його різновидів, як аналітичне та критичне, набуває особливої значущості в ранньому юнацькому віці у зв'язку зі значним збільшенням пізнавальних завдань у цей період і необхідністю сприймати, обробляти, систематизувати й використовувати великі обсяги різноманітної інформації. Аналітичне мислення впливає на здатність юнаків розуміти, аналізувати та вирішувати проблеми і пов'язане з логікою. Критичне мислення дає їм можливість порівнювати і критично оцінювати різні точки зору, робити висновки і знаходити достовірну інформацію. Особливості формування аналітичного та критичного мислення в юнацькому віці досліджували Л. З. Андрусів, Н. М. Громова, Л. Л. Гурова, О. Д. Карпенко, А. М. Лукиянчук, Т. Ю. Площинська, О. І. Пометун, Я. О. Пономарьов, С. О. Терно, О. В. Тягло та ін. Проте питання щодо психологічних особливостей, методів та засобів розвитку аналітичного і критичного мислення у старшокласників ще є недостатньо вивченим і потребує на додаткові дослідження.

Метою дослідження є емпіричне вивчення психологічних особливостей розвитку аналітичного і критичного мислення в учнів старших класів.

Результати дослідження. Мислення – це процес, за допомогою якого людина опосередковано і узагальнено розглядає предмети і явища об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відносинах [1, с. 299]. За допомогою мислення ми можемо сприймати, обробляти й використовувати інформацію, виконувати з нею різні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація) [2, с. 95]. Існують різні класифікації різновидів мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне; теоретичне і практичне; інтуїтивне і аналітичне; творче і критичне; продуктивне і репродуктивне мислення та ін., які використовуються людьми для вирішення різних завдань.

Критичне та аналітичне мислення є актуальними складовими пізнавальних процесів і мають важливе значення для розвитку розумових навичок людини. Їхня несформованість негативно впливає на здатність людей правильно розуміти й оцінювати інформацію. Добре розвинені навички критичного мислення дають змогу приймати найкращі рішення в будь-якій діяльності та забезпечують відкритість до нових ідей і знань. Ознаками критичного мислення є усвідомленість, самостійність, рефлексія, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізація [3, с. 30]. Формування критичного мислення має цілеспрямовано здійснюватися починаючи зі школи, при вивченні різних предметів (літератури, математики, природничих та суспільних дисциплін), тому що воно найкраще розвивається, коли учні взаємодіють з конкретним змістом [4, с. 92].

Нерозривно пов'язане з критичним і є основою для нього аналітичне мис-

лення. Це здатність людей розуміти природу ситуації, яка досягається двома шляхами: розбиттям проблеми на складові та їх аналізом; відстеженням припущень та аналізом причинно-наслідкових зв'язків [5, с. 252]. Люди з розвиненим аналітичним мисленням здатні правильно визначати зв'язки між різними явищами та процесами, розставляти пріоритети, швидше та краще вирішувати як робочі, так і життєві проблеми, приймати раціональні рішення й регулювати власну поведінку та діяльність. Покращення навичок аналітичного мислення також має бути завданням освітнього процесу. Спряють їхньому розвитку вивчення точних наук, іноземних мов, гра в шахи та шашки, розв'язування ребусів та головоломок тощо.

Взаємодія розглянутих типів мислення є дуже продуктивною для вивчення складних завдань і проблем та прийняття зважених рішень. Аналітичне мислення допомагає дослідити завдання чи проблему, а критичне дає можливість оцінити достовірність і значущість інформації, що є корисним для навчання, праці і життя в цілому [6].

Для юнацького віку характерним є розвиток пізнавальної сфери і теоретичного мислення зокрема. Старшокласники прагнуть шукати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, досліджувати та порівнювати різні явища, робити висновки й узагальнення, висувати й перевіряти гіпотези. У них продовжує активно розвиватися аналітичне мислення, яке базується на допитливості, прагненні до пошуку нової інформації і знань та тісно пов'язане з логікою, яка відповідає за точність і послідовність [7, с. 94]. Основними рисами аналітичного мислення у юнаків є: розвиток логічних навичок; здатність до критичного аналізу; творче мислення; спроможність аналізувати складні проблеми; розвиток самостійності в прийнятих рішеннях [8, с. 63–64].

Також в юнацькому віці продовжується розвиток критичного мислення, що свідчить про розвиток мисленнєвої активності і самостійності. Саме в підлітковому та юнацькому віці формується потреба мати власну точку зору, схильність відстоювати її, виробляється характер і світогляд, система цінностей. Юнаки схильні до порів-

няння своїх уявлень і поглядів з іншими концепціями та реаліями, власних узагальнень та висновків. Основними ознаками критичного мислення юнаків є: прагнення об'єктивно мислити, самостійно відбирати і аналізувати інформацію, порівнювати її з інформацією інших людей і робити логічні висновки, розпізнавати недостовірну інформацію, оцінювати різні явища та процеси, адекватно реагувати на них, мати й відстоювати власну позицію. Це дає їм можливість почуватися впевнено і вміти самостійно вирішувати проблеми [9, с. 4].

Отже, розвиток аналітичного і критичного мислення в юнаків є важливим для успішного вирішення навчальних та життєвих завдань, а також для формування самостійного світогляду. За результатами дослідження ми сформулювали припущення, що існує зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Для перевірки гіпотези ми провели емпіричне дослідження. Було обстежено 35 учнів старшої школи (10–11 класи) віком 16–18 років. Психодіагностичне обстеження проводилось за наступними методиками: методика дослідження аналітичного мислення «Числові ряди» Крепеліна; методика «Складні аналогії» Е. А. Коробкової; тест «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко.

Аналіз результатів дослідження.

Для дослідження аналітичного мислення в учнів 10–11 класів була обрана методика «Числові ряди» Крепеліна. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості аналітичного мислення представлені в табл. 1.

За результатами аналізу отриманих даних можна зробити такі висновки: найбільша кількість респондентів, тобто

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості аналітичного мислення за методикою «Числові ряди» Крепеліна

Рівень аналітичного мислення	Кількість учнів (у % від загальної кількості опитуваних)
Дуже низький	8%
Низький	23%
Середній	32%
Високий	26%
Дуже високий	11%

32%, має середній рівень сформованості аналітичного мислення, що свідчить про їхню здатність виконувати аналіз ситуацій у цілому й вирішувати стандартні проблеми. Приблизно чверть респондентів має високий рівень сформованості аналітичного мислення – 26%; це учні, здатні ефективно аналізувати складні ситуації, виявляти їхні внутрішні зв'язки та наслідки, а також розробляти обґрунтовані та креативні рішення. Низький рівень сформованості аналітичного мислення має 23% опитуваних старшокласників. Такі учні здатні виконувати деякі елементарні аналітичні дії, але їх здатність до критичного аналізу різних складових ситуації обмежена. Дуже низький рівень сформованості аналітичного мислення має 8% учнів, що свідчить про їхні значні труднощі з виконанням логічних операцій або з встановленням причинно-наслідкових зв'язків. Дуже високий рівень аналітичного мислення має 11% старшокласників, що володіють розвиненими навичками розуміння складних систем та понять, глибокого аналізу та синтезу інформації.

Для дослідження логічного мислення юнаків була обрана методика «Складні аналогії» Е. А. Коробкової. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості логічного мислення в учнів представлені в табл. 2.

Результати аналізу отриманих даних свідчать, що найбільша кількість респондентів, тобто 31%, має рівень сформованості логічного мислення нижче середнього. Такі учні можуть виявляти деякі логічні зв'язки і відношення, але часто роблять помилки в складних міркуваннях. Низький рівень сформованості логічного мислення мають 26% опитуваних, які

Таблиця 2

Показники рівнів сформованості логічного мислення в учнів за методикою «Складні аналогії» Е. А. Коробкової

Рівень логічного мислення	Кількість учнів (у % від загальної кількості опитуваних)
Низький	26%
Нижче середнього	31%
Середній	23%
Вище середнього	11%
Високий	9%

можуть сприймати інформацію буквально і часто не здатні виявляти помилкові міркування або логічні протиріччя. Середній рівень сформованості логічного мислення має 23% опитуваних старшокласників. На цьому рівні люди здатні послідовно міркувати і робити висновки, використовуючи базові логічні принципи. Рівень сформованості логічного мислення вище середнього має 11% учнів, які здатні розуміти складніші міркування, виявляти приховані логічні зв'язки і причинно-наслідкові відношення. Високий рівень сформованості логічного мислення має 9% старшокласників, які вирізняються винятковою здатністю до аналітичного і абстрактного мислення.

Для дослідження критичного мислення в учнів був обраний тест «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості критичного мислення в учнів представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Показники рівнів сформованості критичного мислення в учнів за тестом «Критичне мислення» Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко

Рівень критичного мислення	Кількість учнів (у % від загальної кількості опитуваних)
Дуже низький	34%
Низький	22%
Середній	14%
Високий	14%
Дуже високий	16%

Отже, за результатами аналізу табл. 3 можна зробити такі висновки: найбільша кількість респондентів (34%) має дуже низький рівень сформованості критичного мислення. Такі учні часто приймають інформацію без критичного аналізу або перевірки, на них легко можуть впливати маніпулятивні аргументи або непідтверджена інформація. Трохи менша кількість респондентів має низький рівень сформованості критичного мислення – 22%. Такі учні можуть розпізнавати очевидні помилки в мисленні або аргументації, але часто не здатні глибоко аналізувати складні ідеї. Середній рівень сформованості критичного мислення має 14% опитуваних старшокласників, які більш сві-

домо ставляться до власних упереджень і здатні враховувати різні точки зору. Високий рівень сформованості критичного мислення має теж 14% учнів, які вміють ефективно та неупереджено аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію з різних джерел. Дуже високий рівень сформованості критичного мислення має 16% старшокласників, які демонструють виняткову здатність до критичного мислення, вміють відстоювати свої точки зору і здатні змінювати їх на основі нової інформації або зміни обставин.

Під час дослідження нами було сформульовано гіпотезу, що існує зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Для її перевірки ми використали метод кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона ($p \leq 0,05$)). Було перевірено зв'язок між показниками аналітичного мислення за методикою «Числові ряди» Крепеліна, логічного мислення за методикою «Складні аналогії» Е. А. Коробкової та критичного мислення за тестом «Критичне мислення» Л. Старкі. Отримані результати подано в табл. 4.

Таблиця 4

Показники коефіцієнтів кореляції аналітичного, логічного та критичного мислення у старшокласників ($p \leq 0,05$)

	Логічне мислення	Критичне мислення
Аналітичне мислення	0,45	0,41

Отже, було встановлено прямий статистично значущий зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Для розвитку досліджуваних різновидів мислення вважаємо необхід-

ним розробку спеціальної програми розвитку аналітичного та критичного мислення юнаків, яка могла б бути запроваджена в діяльність шкільних психологів. Зважаючи на визначені в дослідженні особливості й ознаки цих видів мислення, доцільно включити до програми вправи, завдання, ситуації та ігри, спрямовані на розвиток в учнів пізнавальної орієнтації та допитливості; аналітичних, рефлексивних, прогностичних та планувальних навичок; самостійності, гнучкості та креативності мислення; самоорганізації та самоконтролю; здатності логічно мислити, критично аналізувати, оцінювати достовірність джерел та приймати рішення; умінь розуміти різноманіття, помічати суперечності, робити висновки та аргументувати власну позицію.

Висновки. Таким чином, результати аналізу науково-психологічних джерел свідчать про актуальність проблеми розвитку аналітичного та критичного мислення у старшокласників та необхідність вдосконалення методик та підходів до формування цих важливих когнітивних навичок. Розвиток аналітичного та критичного мислення учнів старших класів не тільки підвищує їхні навчальні результати, але й формує особистість, здатну до самостійного мислення, аналізу та прийняття обґрунтованих рішень у різних сферах життя. Здійснене емпіричне дослідження дозволило встановити прямий статистично значущий зв'язок між аналітичним, логічним та критичним мисленням у старшокласників. Зважаючи на це, пропонується розробка та запровадження в роботу шкільних психологів спеціальної програми розвитку аналітичного та критичного мислення юнаків. Своїм подальшим завданням бачимо розробку та апробацію такої програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. 3-тє вид., випр. К.: Вища шк., 2004. 487 с.
2. Демченко Ю.М., Нікітіна О.О. Формування основних мисленневих операцій у дітей дошкільного віку засобами гри. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 185. С. 93–98.
3. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посіб. для вчителя. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 105 с.
4. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 2. С. 89–98.

5. Площинська Т.Ю. Обґрунтування поняття «навички аналітичного мислення майбутніх офіцерів-прикордонників». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 37. С. 251–255.
6. Котов К. Що таке критичне мислення та чому воно таке важливе? Токар: вебсайт. URL: <http://surl.li/musgy> (дата звернення 22.02.2024).
7. Проблеми педагогіки мистецтва: зб. наук.-метод. ст. / упоряд. М.А. Михаськова. Хмельницький: ХГПА, 2018. 120 с.
8. Булах І.С., Алексєєва Ю.А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. 223 с.
9. Банько В.В. Розвиток критичного мислення на уроках української мови та літератури: метод. реком. Воєгоща: ЗОШ I-III ступенів, 2019. 96 с.

REFERENCES:

1. Miasoid, P.A. (2004). *Zahalna psykholohiia [General psychology]*: navch. posib. 3-tie vyd., vypr. K.: Vyshcha shk., 487 p. [in Ukrainian].
2. Demchenko, Yu.M., & Nikitina, O.O. (2020). Formuvannia osnovnykh myslennievkykh operatsii u ditei doshkilnoho viku zasobamy hry [Formation of basic thinking operations in preschool children by means of game]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*. № 185. P. 93–98 [in Ukrainian].
3. Terno, S.O. (2011). *Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Theory of critical thinking development (on the example of teaching history)]*: posib. dlia vchytelia. Zaporizhzhia: ZNU, 105 p. [in Ukrainian].
4. Pometun, O.I. (2018). Krytychne myslennia yak pedagogichnyi fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedagogichnyi zhurnal*. № 2. P. 89–98 [in Ukrainian].
5. Ploshchynska, T.Iu. (2021). Obgruntuvannia poniattia «navychky analitychnoho myslennia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv» [Substantiation of the concept of "analytical thinking skills of future border guard officers"]. *Innovatsiina pedagogika*. Vyp. 37. P. 251–255 [in Ukrainian].
6. Kotov, K. Shcho take krytychne myslennia ta chomu vono take vazhlyve? [What is critical thinking and why is it so important?]. Tokar: vebsait. Retrieved from: <http://surl.li/musgy> (data zvernennia 22.02.2024) [in Ukrainian].
7. Mykhaskova, M.A. (Eds.). (2018). *Problemy pedagogiky mystetstva [Problems of art pedagogy]*: zb. nauk.-metod. st. Khmelnytskyi: KhHPA, 120 p. [in Ukrainian].
8. Bulakh, I.S., & Aliksieieva, Yu.A. (2010). *Moralne zrostannia pidlitkiv: suchasni tekhnolohii konsultatyvnoi diialnosti [Moral growth of adolescents: modern technologies of counselling]*: navch. posib. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 223 p. [in Ukrainian].
9. Banko, V.V. (2019). *Rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Developing critical thinking in Ukrainian language and literature lessons]*: metod. rekom. Voieghosha: ZOSH I-III stupeniv, 96 p. [in Ukrainian].

УДК 159.944:351.74-057.36]:615.851

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.11>

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТІЛЕСНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В ПОДОЛАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Кравчук Юлія Володимирівна,

магістр психології

Волинського національного університету імені Лесі Українки

<https://orcid.org/0009-0009-6457-5683>

Козак Галина Анатоліївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології та психодіагностики

Волинського національного університету імені Лесі Українки

<https://orcid.org/0000-0003-2920-2530>

В статті розглядається актуальна проблема професійного вигорання у працівників правоохоронних органів та пропонується використання методів тілесної психотерапії як ефективного засобу подолання цього явища. Визначено означення терміна «професійного вигорання», як почуття власної непотрібності людей, що перебувають в ситуації інтенсивного спілкування з іншими в емоційно напруженій атмосфері. Розглянуто погляди авторів на основні причини та наслідки професійного вигорання в контексті правоохоронної діяльності. Окреслено вектори профілактики професійного вигорання в правоохоронців такі як: пом'якшення дії організаційних та статусно-рольових стресів в органах, що здійснюють правоохоронні функції, що включає в себе ефективне керівництво, корпоративний розвиток та згуртування колективу; розвиток раціональної та позитивної оцінки стресових ситуацій, актуалізація особистісних ресурсів стресостійкості та конструктивних моделей подолання стресів на роботі; розвиток можливості управління рівнем особистісного стресу, розвиток навичок саморегуляції та впровадження систем психологічних тренінгів особистісного росту та самореалізації на рівні установи та персоніфікованому рівні.

В статті описано основні підходи, методи та рекомендації до створення вправ тілесної психотерапії, такі як: характерологічний аналіз В. Райха, Біоенергетика О. Лоуена, танатотерапія, які можуть бути успішно застосовані для зменшення стресу, розвитку внутрішнього ресурсу, підвищення емоційної стійкості та покращення загального психофізичного стану правоохоронців. Автори, також, наводять приклади конкретних вправ та методів, які можуть бути інтегровані у робочий процес правоохоронців для ефективного контролю за емоційним станом та забезпечення психічного здоров'я.

Висновки статті підкреслюють важливість впровадження тілесної психотерапії, як складової частини професійного навантаження працівників правоохоронних органів та наголошують на необхідності подолання стереотипів стосовно тілесної психотерапії у професійній діяльності.

Ключові слова: професійне вигорання, симптоми професійного вигорання, тілесна психотерапія, м'язовий панцир, біоенергетика, танатотерапія.

Kravchuk Yulia, Kozak Halyna. The use of body psychotherapy methods in overcoming professional burnout of law enforcement officers

The article deals with the actual problem of professional burnout among law enforcement officers and suggests the use of body psychotherapy methods as an effective means of overcoming this phenomenon. The article defines the term "professional burnout" as a feeling of uselessness of people who are in a situation of intensive communication with others in an emotionally tense atmosphere. The author's views on the main causes and consequences of professional burnout in the context of law enforcement are considered. The vectors of prevention of professional burnout among law enforcement officers are outlined, such as: mitigation of organisational and status-role stresses in law enforcement agencies, including effective leadership, corporate

development and team building; developing a rational and positive assessment of stressful situations, actualisation of personal resources of stress resistance and constructive models of coping with stress at work; developing the ability to control the level of personal stress, development of self-regulation skills and implementation of psychological training systems for personal growth and self-realisation at the institutional and individual levels.

The article describes the main approaches, methods and recommendations for creating body psychotherapy exercises, such as: character analysis of W. Reich, bioenergetics of O. Lowen, thanatotherapy, which can be successfully applied to reduce stress, develop internal resources, increase emotional stability and improve the general psychophysical state of law enforcement officers. The authors also provide examples of specific exercises and methods that can be integrated into the workflow of law enforcement officers to effectively monitor emotional state and ensure mental health.

The conclusions of the article emphasise the importance of introduction of body psychotherapy as an integral part of the professional workload of law enforcement officers and emphasise the need to overcome stereotypes about body psychotherapy in professional activities.

Key words: *professional burnout, symptoms of professional burnout, body psychotherapy, muscular armor, bioenergetics, thanatotherapy.*

Постановка проблеми. Сьогодні проблема емоційного вигорання є однією з найактуальніших проблем психології. Це пов'язано, перш за все, з її широким поширенням серед працівників у таких сферах, як медицина, освіта, безпека та охорона порядку.

Запровадження воєнного стану в Україні значною мірою забезпечується ефективністю діяльності різних органів та служб. Особливо це стосується працівників правоохоронних органів, від яких вимагається неухильне виконання своїх професійних обов'язків: умінь швидко орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, адаптуватися до сучасних умов, адекватно реагувати, передбачати і випереджувати дії правопорушників, бути гнучкими та емоційно стабільними.

Постійне ускладнення професійної діяльності призводять до тривалого емоційного навантаження, що виявляється в емоційному, психологічному, розумовому і фізичному виснаженні, так званому, «професійному вигоранню». Серйозними проявами «професійного вигорання» є поведінкові зміни і неготовність до змін у власній поведінці відповідно до ситуаційних вимог, що у випадку прояву його у працівників правоохоронних органів, може негативно позначитись на суспільстві.

У зв'язку з виникненням та поширенням професійного вигорання, серед працівників правоохоронних органів, постають актуальні питання, пов'язані з психологічним супроводом, розробкою психопрофі-

лактичних і психокорекційних заходів, які були б спрямовані на подолання стресу, як основного симптому професійного вигорання та допомогли б покращити ефективність виконання професійних обов'язків.

Методи тілесно-орієнтованої терапії є ефективними в роботі зі стресовими станами та сприяють особистісному зростанню. Вони дозволяють розкрити потенціал людини, покращити фізичне самопочуття та збільшити способи самовираження та комунікації.

Мета дослідження полягає в представленні конкретних підходів та практичних рекомендацій щодо впровадження тілесно-орієнтованої терапії в робочий процес правоохоронців, з метою збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я, а також підвищення їхньої ефективності та професійної адаптивності.

Результати дослідження. Термін синдром «професійного вигорання» ввів американський психіатр Х. Дж. Фрейденберг у 1974 році для позначення роботи, яка постійно ускладнюється і з часом стає менш результативною [5; 8], а також для позначення почуття власної непотрібності людей, що перебувають в ситуації інтенсивного спілкування з іншими (особливо актуально для системи професійних відносин «людина людина») в емоційно напруженій атмосфері [2; 103].

К. Маслач розглядала «емоційне вигорання» як дезадаптивність до робочого місця через велике робоче навантаження та неадекватні міжособистісні відносини. Протягом кількох років термін зазнавав змін,

доповнень і переформулювання. Останнім на даний момент є визначення, яке відзначив у своїй роботі В. Є. Орел: «Під «психічним вигоранням» розуміється стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що виявляється у професіях соціальної сфери» [5]. У вищезазначених визначеннях професійного вигорання є один важливий загальний компонент: емоційне вигорання є виснаженням внаслідок навантаження організму і беручи до уваги велику кількість службових обов'язків, у працівників правоохоронних органів це явище спостерігається доволі часто.

Також варто звернути увагу на те, що перевантаження виникає через невідповідність між внутрішніми ресурсами працівника та вимогами до нього, між очікуваннями людини та реальним становищем у професії. Ще одним важливим чинником виникнення професійного вигорання правоохоронців є виснаження ресурсів через велику кількість контактів із різними людьми, що потребує частішої перебудови та адаптації. До всього цього ситуація ускладнюється жорсткою, нераціональною політикою вищого керівництва у створенні робочої активності та контролю за її виконанням.

Відмітимо також, що найчастіше синдром вигорання спостерігається у жителів великих міст, які живуть в умовах нав'язаного спілкування та взаємодії з великою кількістю незнайомих людей у громадських місцях [4].

Причинами синдрому професійного вигорання можуть бути різними, в першу чергу, вони пов'язані з умовами роботи та внутрішніми особистісними особливостями особистості.

Н. А. Попова виділяє такі зовнішні причини «вигорання»:

- високе робоче навантаження, відсутність або нестача соціальної підтримки з боку колег та керівництва;
- недостатня винагорода за роботу;
- високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи;
- необхідність виявляти емоції, які не відповідають реаліям;
- відсутність вихідних, відпусток та інтересів поза роботою [4].

При організації профілактики емоційного вигорання серед правоохоронців

варто зважати на симптоми та стадії розвитку, цього синдрому, який у правоохоронців проявляється у вигляді:

- втоми, перевтоми;
- психосоматичних проблем (головний біль, коливання тиску, безсоння тощо)
- появі негативного ставлення до оточуючих (колег, суб'єктів взаємодії);
- негативного налаштування до виконуваної роботи;
- агресивних проявів в поведінці;
- функціонального негативного ставлення себе, що може перетікати у аутодеструктивні форми;
- тривожних станів, зниженому настрою, почутті провини;

Формуючи вектори профілактики професійного вигорання в правоохоронців варто враховувати декілька моментів [1]. Перший – пом'якшення дії організаційних та статусно-рольових стресів в органах, що здійснюють правоохоронні функції, що включає в себе ефективне керівництво, корпоративний розвиток та згуртування колективу. Другий – розвиток раціональної та позитивної оцінки стресових ситуацій, актуалізація особистісних ресурсів стресостійкості та конструктивних моделей подолання стресів на роботі. Третій – розвиток можливості управління рівнем особистісного стресу, розвиток навичок саморегуляції та впровадження систем психологічних тренінгів особистісного росту та самореалізації на рівні установи та персоніфікованому рівні.

З усіх векторів, зазначених Н. Є. Водоп'яною, найбільш ефективною є робота з особистісними ресурсами правоохоронців, зокрема, навчання їх саморегуляції та стресостійкості, адже набуття цих характеристик допоможуть людині у будь-якій робочій та іншій життєвій ситуації протидіяти вигоранню. Звичайно, ми не можемо заперечувати наявності різноманітності тренінгів, що сприяють виробленню в людини копінг-стратегій, стресостійкості, вмінь встановлювати контакт і висловлювати емоції, проте майже всі вони спрямовані на когнітивну складову працівника залишаючи поза увагою розвиток внутрішнього ресурсу протидії вигорання, зокрема роботи зі своїм тілом.

В цьому напрямку добре працюють методи тілесної психотерапії, як групи пси-

хотерапевтичних методів, орієнтованих на вивчення тіла, усвідомлення особистістю тілесних відчуттів, на дослідження того, як потреби, бажання та почуття виявляються в різних тілесних станах, та на навчання реалістичним способом вирішення проблем [7].

В системі поглядів В. Райха особиста історія тіла, фізичний і емоційний біль позначається на тілі утворюючи м'язовий панцир в певних його сегментах, створюючи при цьому психологічний захист. Хронічне напруження блокує енергетичні потоки, що лежать в основі сильних емоцій, а м'язовий панцир не дає людині переживати сильні емоції, обмежуючи та спотворюючи вираження почуттів [8].

Якщо теорію Райха співвіднести з поняттям синдрому професійного вигорання, ми побачимо, що він і є тим захисним панциром. Працівники правоохоронних органів, за рахунок панцира захищаються від напруження (наприклад, при неможливості виконати той чи інший наказ, чи при незадоволеністю роботою загалом). Емоції, утворюючи «панцир», накопичуються в різних сегментах тіла та викликають нестачу ресурсу для його подолання. Виходячи вищесказаного підхід В. Райха може бути дуже ефективним методом профілактики професійного вигорання.

В. Райх в своїй теорії виділяє сім м'язових панцирів, що локалізуються в семи сегментах людського тіла і в яких приховані певні емоції. Почуття та страхи. Ми спробуємо розглянути їх, та надати рекомендації, щодо роботи з кожним з них.

Робота з м'язовим блоком в очному сегменті, який відповідає за соціальні страхи (страх зробити помилку, страх почути оцінку про себе з боку інших людей тощо) полягатиме в підборі вправ, які зніматимуть напруження в очах, м'язах скальпу та колоочних м'язів.

М'язовий блок в щелепному сегменті виникає внаслідок стримання плачу та крику, тобто заборони на відкриті, гучні, «звукові» вислови емоційної напруги, підбір вправ для подолання цього блоку має бути спрямований на розслаблення м'язів орального спектру – підборіддя, горло, потилицю. Можна запропонувати правоохоронцям за допомогою дзеркала, імітувати плач і ридання, згадуючи при цьому

реальні ситуації з життя, де їм хотілося поплакати в голос, але вони стримували себе через реакцію інших колег, або інших суб'єктів взаємодії. Цей спосіб дасть змогу відпустити емоції не тільки з м'язів, але і з підсвідомості.

Для роботи з м'язовим блоком у горловому сегменті, який виникає через заборони голосно кричати на весь голос, гніватися, ображатися, ефективними будуть вправи, що допоможуть розтиснути глибокі м'язи шиї зображуючи гнів, злість, лють. Можна побити подушку, уявляючи гнів і агресію.

Підбираючи методи роботи з м'язовим блоком в грудному сегменті, що формується у відповідь на заборону пристрасті, та позначається в придушенні почуттів: любові, ревнощів, захоплення, варто запропонувати правоохоронцям уявити та відтворити в спокійній атмосфері ситуації з життя, де вони стримували гнів, плач, гучний сміх і свою пристрасть, при цьому не стримуючи емоційних проявів, що в них виникатимуть.

М'язовий блок в сегменті діафрагми, який виникає внаслідок заборони на прояв почуття відрази й огиди, пропрацьовується за рахунок навчання правильного діафрагмового дихання і імітацією блювотних рухів.

Робота з м'язовим блоком в черевному сегменті в якому ретельно приховується страх нападу, передбачає використання вправ дихання животом (втягування-випинання), а також може використовуватись звичайний оздоровчий, класичний мануальний масаж цих областей.

Найбільшої уваги, в роботі з тілесними практиками подолання професійного вигорання правоохоронців, потребує м'язовий блок в тазовому сегменті. В ньому відбувається блокування сексуальних імпульсів та контроль тривоги та гніву. Для роботи з цим блоком також підійде класичний або мануальний масаж, або різноманітні вправи для розслаблення цього сегменту тіла.

Великий внесок у розвиток тілесно-орієнтованої терапії зробив А. Лоуен – учень та помічник В. Райха, який створив та використовував новий метод – біоенергетику. В своїй теорії структури характеру, концентрував свою увагу на відмінності у циркуляції енергетичних потоків орга-

нізму та заблокованості тих чи інших зон у різних людей [9; 18]. Біоенергетика – це шлях пізнання своєї особистості через мову тіла та її енергетичних процесів. Продуктування енергії за допомогою дихання, метаболізму та руху є основними функціями життя. Лоуен використовує спеціальні пози для стимулювання напруги та енергетизації частин тіла, які були заблоковані. У цих позах напруга накопичується до тих пір, доки не стає настільки сильною, що людина змушена зрештою розслабити м'язи тим самим вивільняючись від неї. Беручи до уваги те, що вигорання супроводжується напругою, використання поз Лоуена буде досить ефективним в подоланні вигорання.

Ще один ефективний метод тілесної психотерапії, який є ефективним в роботі з синдромом професійного вигорання у працівників правоохоронних органів – метод танатотерапії. Автором його є В. Ю. Баскаков. Головною метою танатотерапії є надання специфічної допомоги в встановлення контакту з процесами смерті та вмирання [6]. Танатотерапія моделює смерть (не імітує її!). Враховуючи специфічність професії правоохоронців, які часто зустрічаються з проявами та загрозами смерті використання танатотерапії для них буде дуже доречним способом протидії напруженню, яке пов'язане з страхом смерті. Танатотерапія в роботі з професійним вигоранням передбачає ряд вправ, що почергово застосовуються в процесі роботи з тілом: «Підготовче заняття» (займання позиції «вітрувіанської людини», «Тілесна гомеопатія», «Театр дотику», «Послідовність опор», «Приєднання», «Закінчення», «Ініціація природної смерті».

Встановлення контакту зі своїм тілом і з процесами вмирання допоможе правоохоронцям вільніше переживати емоції, інакше ставиться до завдань, що виникають в їхній професійній діяльності і що найважливіше – допоможе знайти нові ресурси для розвитку.

З перерахованих вище підходів можна скласти програму тренінгових занять, що буде включати в себе тілесні вправи для подолання професійного вигорання у правоохоронці. Головною метою даної програми буде зняття емоційної та фізичної напруги та вивільнення пригнічених емоцій. Подальша робота в рамках тілесно-орієнтованої тера-

пії допоможе працівникам правоохоронних органів попередити синдром «емоційного вигорання» та його основні симптоми, а також зняти напруження в тілі загалом. Більше того, групова робота з тілом створить умови для згуртування колективу та взаємодопомоги, що є особливо важливим фактором підтримки благополучного емоційного та фізичного стану у робочому середовищі.

Аналіз результатів дослідження. Професійне вигорання серед працівників правоохоронних органів є серйозною проблемою, яка вимагає комплексного підходу до розв'язання, а використання методів тілесної психотерапії в цьому контексті має велике значення для здоров'я та ефективності роботи цих спеціалістів.

Теоретичний аналіз літератури показав, що методи тілесної психотерапії, такі як йога, характерологічний аналіз В. Райха, біоенергетика О. Лоуена можуть значно поліпшити стан психічного здоров'я правоохоронців та розвинути внутрішній ресурс для подолання професійного вигорання.

Висновки. Отже, використання методів тілесної психотерапії у контексті подолання професійного вигорання у працівників правоохоронних органів, виступають дієвими інструментами для підтримки психічного та емоційного здоров'я правоохоронців у стресових ситуаціях їхньої професійної діяльності.

Успішне впровадження тілесної психотерапії в робочий процес правоохоронців може допомогти знизити рівень стресу, покращити самопочуття, зняти напруження, допомогти у вираженні емоцій та розвинути психічну стійкість. Це може мати безпосереднє відображення на їхній роботі, підвищуючи ефективність та забезпечуючи більшу спроможність у реагуванні на складні ситуації.

Використання методів тілесної психотерапії є важливим кроком у напрямку забезпечення добробуту та психічного здоров'я працівників правоохоронних органів, допомагає їм зберегти баланс між роботою та особистим життям, підвищує їхню робочу ефективність та сприяє створенню сприятливого робочого середовища. Таким чином, впровадження цих методів має потенціал сприяти загальному підвищенню якості життя та професійного становлення працівників правоохоронних органів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артющкіна Л. М. Специфіка формування етики держслужби [Електронний ресурс] [Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення : матеріали міжнар. Наук. Конф., 10–12 трав. 2007 р. Суми: Сум. Обл. Ін-т після диплом. Пед. Освіти, 2007].
2. Борисюк О. М., М. В. Фостяк. Дослідження синдрому професійного вигорання у працівників Національної поліції України. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*, 2016, 2, 102–112.
3. Грицук О. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42 (1). С. 51–57.
4. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. Київ, 2018. 460 с.
5. Мірошніченко О.А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
6. Мойсієнко Я. В. Ставлення до смерті як предмет психологічного дослідження. *Наука і освіта*, 2014, 5. 57–63.
7. Полуботко О. Професійне вигорання персоналу та його профілактика. Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 4-5 листопада 2022 р.) В 2 т. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. Т. 2. 244 с., 203.
8. Терлецька Л. Терапія рухом у роботі практикуючого психолога як засіб становлення соціалізації свідомості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*, 2013, 1, 55–57.
9. Хлівна О.М., Магдисюк Л.І. «Психологія тілесності» Навчально-методичний посібник. Луцьк. Вежа-Друк. 2022. 180 с.

REFERENCES:

1. Artiushkyna, L.M. (2007). Spetsyfyka formyrovanyia etyky hossluzhbu [The specifics of the formation of public service ethics] [Elektronnyi resurs] [Menedzhment za umov transformatsiinykh innovatsii: vyklyky, reformy, dosiahnennia : materialy mizhnar. Nauk. Konf., 10–12 trav. 2007 r. Sumy: Sum. Obl. In-t pislia dypлом. Ped. Osvity, 2007] [in Ukrainian].
2. Borysiuk, O.M., & M.V., Fostiak. (2016). Doslidzhennia syndromu profesiinoho vyhorannia u pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Study of professional burnout syndrome among employees of the National Police of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (seriia psykholohichna)*, 2, 102–112 [in Ukrainian].
3. Hrytsuk, O.(2012). Osnovni pidkhody u doslidzhenni struktury y dynamiky syndromu emotsiinoho vyhorannia u vitchyznianiі ta zarubizhnii psykholohii [Basic approaches in the study of the structure and dynamics of the emotional burnout syndrome in domestic and foreign psychology]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia*. Vyp. 42 (1). S. 51–57 [in Ukrainian].
4. Dubchak, H.M. (2018). Psykholohiia stanovlennia profesiinoui stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Psychology of the development of professional stress resistance of future specialists in socionomic professions]. Kyiv. 460 s. [in Ukrainian]
5. Miroshnychenko, O.A. (2015). Profilaktyka syndromu «profesiinoho vyhorannia» u pratsiuiuchykh v ekstremalnykh umovakh [Prevention of "professional burnout" syndrome in workers in extreme conditions]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Zhytomyr: Vydvo ZhDU im. I. Franka. 156 s. [in Ukrainian].
6. Moisiienko, Ya.V. (2014). Stavlennia do smerti yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia [Attitude to death as a subject of psychological research]. *Nauka i osvita*, 5, 57–63 [in Ukrainian].
7. Polubotko, O. (2022). Profesiine vyhorannia personalu ta yoho profilaktyka [Professional burnout of personnel and its prevention]. Psykhosotsialni resursy osobystisnoho ta sotsialnoho rozvytku v epokhu hlobalizatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii,

(m. Ternopil, Zakhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet, 4-5 lystopada 2022 r.) V 2 t. Ternopil: ZUNU. T. 2. 244 s., 203 [in Ukrainian].

8. Terletska, L. (2013). Terapiia rukhom u roboti praktykuiuchoho psykhologa yak zasib stanovlennia sotsializatsii svidomosti osobystosti [Movement therapy in the work of a practicing psychologist as a means of socialization of the individual's consciousness]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia. Pedahohika. Sotsialna robota*, 1, 55–57 [in Ukrainian].

9. Khlivna, O.M., & Mahdysiuk, L.I. (2022). *Psykholohiia tilesnosti* [Physiology of physicality]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Lutsk. Vezha-Druk. 180 s. [in Ukrainian].

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПОДРУЖНИМИ ВЗАЄМИНАМИ У МОЛОДОМУ ШЛЮБІ, ДЕТЕРМІНОВАНА КОМУНІКАТИВНОЮ ФУНКЦІЄЮ СПІЛКУВАННЯ

Магдисюк Людмила Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-5304-933X>
<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204591564>
<https://www.researchgate.net/profile/Liudmyla-Mahdysiuk>

Федоренко Раїса Петрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-7905-6474>

Магдисюк Ірина Едуардівна,

здобувач факультету психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0009-0008-3797-9079>

У статті представлено особливості функціонування молодого подружжя, проаналізовано детермінанти задоволеності подружніми взаєминами, стратегії і ролі, що обирають партнери у повсякденному житті. Визначено психодіагностичні методи дослідження особливостей спілкування як чинника задоволеності подружніми взаєминами у молодому шлюбі.

Обґрунтовано зв'язок задоволеності шлюбом із рівнем взаєморозуміння, прийняття себе і партнера, бажання будувати сімейні стосунки. Підтверджено важливу роль комунікативної функції спілкування між партнерами у побудові гармонійних подружніх взаємин. Сімейні зв'язки дають змогу людині зберігати психологічну рівновагу, розвиватися, опановувати сімейні ролі, бути стійкою до стресів, відчувати свою правоту. Встановлено, що молоді подружжя готові вибудовувати близькі стосунки і мають актуальну потребу у встановленні контактів чи вибудовуванні міжособистісних взаємин. В партнерських стосунках цінять чесність і прямоту. При цьому мають абстрактне уявлення про спільне майбутнє, тому періодично заглиблюються у фантазії. Також підтримують тісний зв'язок з батьками і дорожать їхньою підтримкою. Отримані результати дослідження засвідчили, що на задоволеність шлюбом мають особливий вплив сексуальні стосунки подружньої пари. Виявлено, що партнери мають досить сучасні погляди на сексуальні стосунки: не мають упередженого ставлення стосовно сексуальних контактів до шлюбу, сприймають секс як здорову фізіологічну потребу.

Як показав порівняльний аналіз показників задоволеності подружніми взаєминами досліджуваних нашої вибірки і спілкуванням між партнерами, існує пряма залежність: чим вищими є показники довірливості у спілкуванні, взаєморозуміння між партнерами, легкості у спілкуванні, подібності у поглядах, тим вищий рівень задоволеності шлюбом. Цим подружжям характерними є високі показники загальних сімейних символів та психотерапевтичності спілкування.

Практична значущість одержаних результатів визначається можливістю використання розробленого та апробованого комплексу психодіагностичних методик та результатів і висновків проведеного дослідження у роботі з молоддю з питань формування адекватних уявлень про подружні взаємини та надання консультативної допомоги шлюбним парам при виявленні порушень у шлюбно-сімейних стосунках.

Ключові слова: задоволеність шлюбом, партнерські взаємини, комунікативна функція спілкування, міжособистісні стосунки, рольова поведінка, функціонування сім'ї.

Mahdysiuk Liudmyla, Fedorenko Raisa, Mahdysiuk Iryna. Satisfaction with marital relations in a young marriage determined by the communicative function of communication

The article presents the peculiarities of the functioning of a young couple, analyzes the determinants of marital satisfaction, strategies and roles chosen by partners in everyday life. Psychodiagnostic methods of researching the peculiarities of communication as a factor of satisfaction with marital relations in a young marriage have been determined.

The relationship between satisfaction with marriage and the level of mutual understanding, acceptance of oneself and one's partner, and the desire to build family relationships is substantiated. The important role of the communicative function of communication between partners in building harmonious marital relations has been confirmed. Family ties allow a person to maintain psychological balance, develop, master family roles, be resistant to stress, and feel right.

It has been established that young couples are ready to build close relationships and have an urgent need to establish contacts or build interpersonal relationships. Honesty and directness are valued in partner relations. At the same time, they have an abstract idea of a joint future, so they periodically delve into fantasies. They also maintain a close relationship with their parents and value their support. The obtained results of the study proved that the sexual relations of the married couple have a special influence on the satisfaction of the marriage.

It was found that the partners have quite modern views on sexual relations: they do not have a prejudiced attitude towards sexual contacts before marriage, they perceive sex as a healthy physiological need.

As the comparative analysis of the indicators of satisfaction with the marital relations of the subjects of our sample and communication between partners showed, there is a direct relationship: the higher the indicators of trustworthiness in communication, mutual understanding between partners, ease of communication, similarity in views, the higher the level of satisfaction with marriage. These couples are characterized by high indicators of common family symbols and psychotherapeutic communication.

The practical significance of the obtained results is determined by the possibility of using the developed and tested complex of psychodiagnostic methods and the results and conclusions of the conducted research in working with young people on the issues of forming adequate ideas about marital relationships and providing advisory assistance to married couples in the detection of violations in marital and family relations.

Key words: satisfaction with marriage, partner relations, communicative function of communication, interpersonal relations, role behavior, family functioning.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство характеризується перебудовою сімейних, моральних, світоглядних цінностей, що поряд із нестійким політичним та економічним становищем негативно впливає на життєдіяльність інституту сім'ї у нашій країні. Спостерігається зміна традиційних уявлень про шлюб і його форми, що зумовлює необхідність визначення його сутності. Недостатньо розробленими є питання, які мають безпосереднє відношення до якості сім'ї та шлюбу. Проведені в цьому напрямку дослідження в основному стосувалися вивчення окремих сторін якості шлюбу: стабільності й стійкості шлюбно-сімейних взаємин, сумісності подружжя, ролі сім'ї в суспільстві тощо. Особливо гостро постає необхідність та актуальність пошуків шляхів стабілізації молоді сім'ї.

Актуальність результатів досліджуваної проблеми. Актуальність обраної теми дослідження полягає в тому, що на сьогодні для ефективного вирішення проблем у незадоволених шлюбом молодих подружжях важливим є аналіз детермінантів задоволеності подружніми взаєминами, стратегій і ролей, що обирають подружжя у повсякденному житті, а також визначення засобів для підвищення ефективності їх взаємодії.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні комунікативної функції спілкування як чинника задоволеності подружніми взаєминами у молодому шлюбі.

Протягом останніх десятиліть з'явилася значна кількість наукових досліджень і нових поглядів стосовно сім'ї. Тема подружніх взаємин активно обговорюється сучасними як зарубіжними, так і україн-

ськими психологами, психотерапевтами, серед яких Т. Алексєєнко, О. Безпалько, А. Капська, І. Кон, О. Кононко, В. Кравець, М. Мушкевич, З. Кісарчук, Р. Федоренко тощо [2; 6]. Разом з тим, лише деякі автори зверталися до проблеми дослідження сімейних стосунків з погляду якості шлюбу, задоволеності подружніми взаєминами, благополуччя сім'ї [1; 4]. В. Сатир зазначає, що благополучною є сім'я, в якій реалізуються всі функції, усі члени пов'язані між собою емоційно. Сімейні зв'язки дають змогу людині зберігати психологічну рівновагу, опановувати сімейні ролі, бути стійкою до стресів, відчувати свою правоту. Члени благополучної сім'ї мають загальне психосемантичне поле, завдяки якому спілкування стає ближчим і теплішим, продуктивнішим, таким, що допомагає знімати смислові бар'єри, розв'язувати проблеми [6].

Аналіз робіт вітчизняних науковців виявив спрямованість багатьох авторів на дослідження особливостей шлюбно-сімейних стосунків та чинників, які впливають на стабільність і задоволеність шлюбом. Зокрема, це дослідження: Л. Магдисюк, в якому розглядається вплив очікувань подружжя на характер сімейного спілкування [3]; М. Мушкевич – розглядається чинник впливу батьківської рольових сім'ї на розвиток стосунків молодого подружжя [5]; Р. Федоренко – дослідження присвячене вивченню чинників сімейної дезадаптації, шлюбно-сімейної задоволеності, чинників нормально функціонуючої сім'ї [6].

На думку науковців, задоволення потреб у довірливих, теплих стосунках, спілкуванні, коханні, повазі, турботі є одними з найважливіших функцій подружніх взаємин. При цьому важливою складовою подружнього спілкування є вербальна комунікація, яка входить в систему інтерперсональної комунікації і має значний вплив на стосунки в сім'ї.

Порушення міжособистісної комунікації партнерів може призвести до фрустрації значущих потреб особистості, нерідко – до виникнення конфліктів, зниження задоволеності подружніми взаєминами, дестабілізації шлюбу. Більшість авторів виникнення конфліктних ситуацій між партнерами, особливо на стадії молодого сім'ї, розглядають з позиції невідповідності молоді до

подружнього життя, особистісними характеристиками партнерів, різними поглядами і стереотипами поведінки подружжя [2; 6].

Увагу вчених також привертають такі проблеми, як розподіл ролей у сім'ї, особливості сприйняття партнерами один одного, стосунки батьків і дітей тощо. При цьому не менш важливим і актуальним є вивчення особливостей спілкування між партнерами у молодому шлюбі, зокрема вербальної комунікації як чинника задоволеності подружніми взаєминами, що і лягло в основу нашого дослідження.

Результати дослідження. Вибірку дослідження склали 50 подружніх пар зі стажем подружнього життя до п'яти років, оскільки саме цей період був визначений нами як життєвий цикл молодого сім'ї. Вік партнерів становив 18–35 років. Досліджували всієї вибірки перебувають у першому шлюбі. Всі подружні пари є жителями міста Луцька та Волинської області. Дослідження проводилось упродовж 2022–2023 років на базі факультету психології ВНУ імені Лесі Українки.

Досягненню мети дослідження й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження, а саме: теоретичні (вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизація), які дали можливість виявити й узагальнити дослідницькі матеріали з проблеми; емпіричні (комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на аналіз особливостей взаємин молодого подружжя, спілкування між партнерами, а також особистісних характеристик партнерів: *тест-опитувальник «Задоволеність шлюбом»* (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко); *методика «Спілкування в сім'ї»* (Ю. Альошина, Л. Гозман, О. Дубовська); *Вісбаденський опитувальник за методом позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF)* (Н. Пезешкіан у співробітництві з Х. Дайденахом); *тест незакінчених речень* (авторська версія).

З метою вивчення задоволеності подружніми взаєминами у молодому шлюбі нами було запропоновано досліджуваним проведення методики «Задоволеність шлюбом». Отримані результати

засвідчили відмінності у співвідношенні оцінки благополучності шлюбу у чоловіків і жінок. «Скоріше неблагополучним» свій шлюб вважає 8% респондентів жіночої статі та 6% респондентів чоловічої статі; «перехідним» – 16% респондентів жіночої статі та 14% респондентів чоловічої статі. «Скоріше благополучним» визнали свій шлюб 24% жінок та 18% чоловіків. «Благополучним» оцінюють свій шлюб 48% досліджуваних жіночої статі, та 62% респондентів чоловічої статі. У даній групі досліджуваних не виявлено жодної особи, яка б вважала свій шлюб «абсолютно благополучним», «абсолютно неблагополучним» та «неблагополучним». На нашу думку, це свідчить про відсутність ідеалізації партнера чи, можливо, негативного сприйняття партнера та відчуття розчарування у наявному виборі респондентів. Спостерігається найбільша сумісність виборів щодо сприйняття власного шлюбу респондентами як «скоріше благополучного». Це свідчить про високий рівень взаєморозуміння, прийняття себе і партнера, бажання будувати сімейні стосунки і надалі. При цьому варто зауважити, що серед досліджуваних жінок рівень задоволеності подружнім життям є нижчим, ніж серед чоловіків даної вибірки.

Наступним етапом дослідження було виявлення особливостей особистісних характеристик партнерів, а також сфери їх міжособистісних, зокрема, сімейних взаємин за допомогою Вісбаденського опитувальника за методом позитивної психотерапії і сімейної психотерапії.

Отримані результати засвідчили, що у молодих подружніх парах цінується чесність і прямота (8,2 бала), тобто молоде подружжя прагне висловлювати свою думку, не враховуючи реакції іншої людини на сказані слова. Також подружжя цінує у близьких стосунках контакти (8,1 бала), такі подружжя здатні присвячувати себе оточуючим людям, навіть без віддачі та схвалення. Разом з тим, молоді подружні пари не бачать чіткого майбутнього, тому переходять у фантазії (8,1 бала), їм складно промалювати картину майбутньої часової перспективи навіть на найближчий період. Необхідно відзначити, що у молодого подружжя зберігається тісний зв'язок з батьками

(8,3 бала). При цьому зв'язок із батьками має теплі та позитивні стосунки.

Аналізуючи дані, отримані за даною методикою, можна дійти висновку, що практично за всіма шкалами середні значення розташовуються у проміжку від 7,1 до 8,2 (мінімальний полюс шкали 3, а максимальний – 12), таким чином, рівень конфліктності досліджуваних сімей достатньо низький, адже за наявності критичних значень були б неминучі конфліктні ситуації. Це може також свідчити про те, що у досліджуваних подружніх парах присутні особистісні якості, які сприяють зняттю напруги з конструктивним вирішенням конфліктних ситуацій.

Таким чином, дослідження психологічних особливостей подружжя на стадії становлення молодого сім'ї засвідчує, що партнери свій шлюб оцінюють здебільшого як благополучний, при цьому показники задоволеності шлюбом є значно вищими в осіб чоловічої статі.

Молоде подружжя у шлюбних взаєминах цінує чесність і прямоту (8,2 бала), має абстрактне уявлення про спільне майбутнє (8,1 бала), а також має тісний зв'язок з батьками та цінує батьківську підтримку (8,3 бала).

Отримані в результаті емпіричного дослідження результати доводять відмінності вираженості деяких особистісних показників у чоловіків та жінок. Чоловіки достовірно більше цінують: час (здатність приділяти собі та іншим достатньо часу), контакти (здатність присвячувати себе іншим), тілесні відчуття (що робити зі своїм тілом), діяльність (здатність доводити справи до кінця), терпіння (здатність чекати), послух (дотримання прохань, доручень). У свою чергу, жінкам важливі: обов'язковість (точність), сумлінність, довіра (здатність приймати себе та інших, такими, як вони є), надія, любов, віра (релігія, церква), контакти та спілкування. У подружніх стосунках жінки товариські, чутливі та схильні до встановлення довірчих взаємин, а чоловіки менш налаштовані на спілкування з широким колом осіб та досить обережні у встановленні близького інтимного контакту. Жінки більш емоційні в міжособистісних взаєминах, ніж їхні чоловіки. Вони відкрито демонструють свої почуття, мають

живі та швидкі реакції при спілкуванні з чоловіком.

Результати кореляційного аналізу показників задоволеності шлюбом та власними особистісними характеристиками у чоловіків та жінок показали, що задоволеність шлюбом у чоловіків значно пов'язана з їхньою охайністю. Це свідчить про потребу чоловіків у порядку та чистоті у квартирі, чистоті та доглянутості свого зовнішнього вигляду. У той же час для жінок це не відіграє великої ролі, можливо, тому, що обов'язки підтримки чистоти в квартирі, турбота про зовнішній вигляд чоловіка лежать на них і є для них природними.

Крім того, виявлено негативні кореляції між задоволеністю шлюбом чоловіків та їх обов'язковістю та довірою. Більшою мірою задоволені шлюбом ті чоловіки, які менш критично ставляться до себе, дозволяють собі недбалість, необов'язковість, легко вибачають допущені помилки. Але при цьому не приймають і інших людей такими, якими вони є, можуть бути підозрілими й ревнивими.

У жінок, на відміну від чоловіків, задоволеність шлюбом пов'язана з власними особистісними характеристиками. Аналіз результатів показує, що задоволеність шлюбом у жінок хоч і не пов'язана зі своїми особистісними характеристиками, зате негативно корелює з окремими особистісними характеристиками партнерів. Більш щасливі у шлюбі на етапі становлення сім'ї ті жінки, чоловіки яких не дуже принципові та ґрунтовні, можуть крізь пальці дивитися на свої допущені помилки, але при цьому вимогливі до інших, не виявляють яскраво своїх почуттів, не прагнуть контактів з іншими людьми, самостійно вирішують свої проблеми. Крім того, жінки у шлюбі почуваються комфортніше, якщо у чоловіка з його батьками не дуже близькі стосунки.

Чоловіки висувають менше вимог до особистісних характеристик своїх дружин. Для них, навпаки, важливо, щоб у дружини були хороші теплі стосунки з її батьками, братами, сестрами, можливо, чоловіки бачать у цьому потенційні здібності дружини підтримувати такі стосунки і в їхній родині. Крім того, чоловіки більш задоволені шлюбом, якщо дружини не приділяють весь свій час тільки їм, а активно реа-

лізують себе в інших сферах діяльності, але при цьому не надто замислюються про сенс життя, не виявляють релігійної фанатичності, не віддані дотриманню різних релігійних обрядів та ритуалів.

Оскільки дослідження передбачало виявлення ставлення партнерів до сексуальних стосунків і їх ролі у гармонізації подружніх взаємин, нами було проведено тест незакінчених речень. На питання «Регулярні сексуальні стосунки свідчать про благополучні взаємини між партнерами» лише 12% чоловіків і 21% жінок дали стверджувальну відповідь. На питання «На спілкування між партнерами сексуальні взаємини...» 36% жінок і 22% чоловіків відповіли, що «... не впливають»; при цьому 18% жінок і 42% чоловіків відповіли, що, «як правило, впливають». На питання «На мою думку, сексуальні стосунки до шлюбу...» 52% жінок і 64% чоловіків відповіли, що «... це особиста справа кожного». На питання «В основі успішних взаємин між партнерами, на мою думку, лежить...» 38% жінок відповіли: ...довіра до партнера; ...дбайливе ставлення один до одного; ...взаєморозуміння; ...проведення більше часу разом. Чоловіки, в свою чергу, відповідь давали наступним чином: ...взаєморозуміння; ...надійність партнера; ...фінансове благополуччя; окреме житло; ...сексуальні стосунки. Як бачимо, жінки більш вимогливі до критеріїв спілкування, ніж чоловіки. Чоловіки, у свою чергу, подружні взаємини оцінюють більш раціонально.

Наступним завданням дослідження було визначення особливостей спілкування партнерів за допомогою методики «Спілкування в сім'ї». При цьому особливу увагу ми звертали на взаємозв'язок задоволеності подружніми взаєминами і спілкуванням в сім'ї. Порівняльна характеристика таких параметрів, як *довірливість спілкування, взаєморозуміння між партнерами та легкість у спілкуванні* із задоволеністю шлюбом дала змогу виявити, що чим вищий рівень задоволеності подружніми взаєминами, тим вищою є довірливість (64% – жінки; 66% – чоловіки) і легкість у спілкуванні (53% – жінки; 52% – чоловіки) та взаєморозуміння між партнерами (67% – жінки; 69% – чоловіки).

Аналіз результатів дослідження спілкування партнерів за критерієм *подібності у поглядах* показав, що за більшістю рівнів задоволеності шлюбом переважає середній рівень подібності у поглядах (59%, 48% і 39% – жінки; 53%, 49% і 54% – чоловіки), що припускає співвладіння інтересів одного з партнерів із загальноприйнятим рівнем цінностей; відповідність ціннісних критеріїв обох партнерів при одночасній диференціації їхніх точок зору стосовно загально визнаних цінностей. Низький рівень, що припускає «подвійну диференціацію» (коли системи цінностей партнерів розходяться між собою й при цьому інтереси обох не утворюються із загально визнаними критеріями), показали як чоловіки, так і жінки із скоріше неблагополучними і неблагополучними рівнями задоволеності шлюбом (54% і 67% – жінки; 54% – чоловіки).

Аналіз результатів дослідження наявності у спілкуванні партнерів *загальних символів сім'ї*, які можуть виражатися у ласкавих іменах, сімейних традиціях, обрядах та ін. показав, що як у чоловіків, так і у жінок, які продемонстрували скоріше благополучний рівень задоволеності шлюбом, переважає середній рівень наявності загальних символів (45% – жінки і 44% – чоловіки), що свідчить про помірну кількість взаємних звернень, обміну поглядами між подружжям, наявністю «контакту очей» та ін. При цьому у партнерів, які виявили перехідні, скоріше неблагополучні і неблагополучні рівні задоволеності шлюбом, показники загальних символів є досить низькими (52%, 59% і 63% – жінки; 51%, 57% – чоловіки), що припускає зменшення кількості взаємних звернень партнерів один до одного, помітне зменшення або навіть повне зникнення «контакту очей», відсутність сімейних традицій або маловажність їх зникнення тощо. Високий рівень наявності у спілкуванні загальних символів показали подружжя із благополучним рівнем задоволеності шлюбом (відповідно, 53% і 56%) .

За результатами проведеного дослідження виявлено, що у партнерів з високим рівнем таких показників задоволеності шлюбом, як благополучний і скоріше благополучний, високі показники прослід-

куються і за критерієм *психотерапевтичність спілкування* (58% і 49% – жінки; 51% і 46% – чоловіки). Цим подружжям характерним є сприятливий психологічний клімат в сім'ї, відповідальність за благополуччя іншого, високий рівень взаєморозуміння, спільне вирішення труднощів у спокійній обстановці. Середній рівень психотерапевтичності спілкування виявлено у партнерів, які продемонстрували перехідний рівень задоволеності подружніми взаєминами (51% – жінки і 43% чоловіки). І низький рівень психотерапевтичності спілкування констатували жінки зі скоріше неблагополучним і неблагополучним рівнями задоволеності шлюбом (50% і 66% відповідно) і чоловіки зі скоріше неблагополучним рівнем задоволеності партнерством (54%).

Отже, як показав порівняльний аналіз показників задоволеності подружніми взаєминами досліджуваних нашої вибірки і спілкуванням між партнерами, існує пряма залежність: чим вищий рівень задоволеності шлюбом, тим вищими є показники довірливості у спілкуванні, взаєморозуміння між партнерами, легкість у спілкуванні, подібність у поглядах. Цим подружжям характерними є високі показники загальних сімейних символів та психотерапевтичності спілкування.

Заслугує на увагу те, що аналіз результатів тесту незакінчених речень засвідчив, що 47% жінок і 36% чоловіків вважають, що «Якщо в сім'ї є довіра... то партнери, як правило, ...будуть почуватися щасливими; будуть задоволені подружніми стосунками»; «В сім'ї з високим рівнем задоволеності шлюбом спочатку має бути довіра; ...повинна бути впевненість в партнерові; ...партнери підтримують завжди один одного», – як бачимо, значна роль приділяється таким особливостям взаємин, як довіра, впевненість у партнерові, підтримці.

Наступна категорія питань: «Запорукою успішного шлюбу є більше живого спілкування між партнерами; спілкування усією сім'єю за обіднім столом; спілкування вечорами й у вихідні без телефонів тощо»; речення «На мою думку, спілкування в сім'ї мало задовольняє сьогоднішніх партнерів; збідніло в плані живого спілкування; часто віддаляє партнерів один від

одного», – дала змогу зробити висновок, що партнери високо оцінюють вербальне спілкування як між партнерами, так і між усіма членами родини. У спілкуванні вони часто вбачають основний фактор для успішного функціонування сім'ї.

Висновки. Аналіз рівнів задоволеності шлюбно-сімейними стосунками досліджуваних пар виявив, що показники задоволеності шлюбом є значно вищими у осіб чоловічої статі. При цьому немає жодної особи, яка вважала б свій шлюб «абсолютно благополучним», «абсолютно неблагополучним» та «неблагополучним». На нашу думку, це свідчить про відсутність ідеалізації партнера чи, можливо, негативного сприйняття партнера та відчуття розчарування у наявному виборі

партнера респондентами. Спостерігається найбільша сумісність виборів щодо сприйняття власного шлюбу досліджуваними як «скоріше благополучного». Це свідчить про високий рівень взаєморозуміння, прийняття себе і партнера, бажання будувати сімейні стосунки і надалі.

Отже, отримані результати проведеного дослідження вкотре засвідчили, що аналіз особливостей функціонування молоді подружньої пари слід здійснювати комплексно, враховуючи вивчення різних параметрів подружніх взаємин. Крім того, отримані результати можуть бути використані у діяльності психологічних служб та сімейних психологів з надання практичної допомоги подружнім парам щодо налагодження шлюбно-сімейних взаємин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовкобой І. М. Виховне значення сімейних традицій на сучасному етапі розвитку суспільства. *Вісник СевНТУ*. Севастополь: СевНТУ, 2011. Вип. 124. С. 42–46.
2. Капська А. Й. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення. Київ : ДЦССМ. 2006. 184 с.
3. Магдисюк Л. І. Особливості шлюбно-сімейних стосунків у залежності від подружнього стажу: діагностика та консультування: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 188 с.
4. Федоренко Р. П. Психологія молоді сім'ї та сімейна криза: монографія. Луцьк: «Вежа», 2007. 195 с.
5. Федоренко Р. П., Мушкевич М. І., Дучимінська Т. І., Магдисюк Л. І. Психологія молоді сім'ї: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 392 с.
6. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 480 с.

REFERENCES:

1. Vovkoboï, I.M. (2011). Vykhovne znachennia simeinykh tradytsii na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [The educational significance of family traditions at the current stage of society's development]. *Visnyk SevNTU*. Sevastopol: SevNTU, Vyp. 124. S. 42–46 [in Ukrainian].
2. Kapska, A.Y. (2006). Moloda simia: problemy ta umovy yii stanovlennia [Young family: problems and conditions of its formation]. Kyiv : DTsSSM. 184 s. [in Ukrainian].
3. Mahdysiuk, L.I. (2022). Osoblyvosti shliubno-simeinykh stosunkiv u zalezhnosti vid podruzhnogo stazhu: diahnostyka ta konsultuvannia: monohrafiia [Peculiarities of marital and family relations depending on marital experience: diagnosis and counseling]. Lutsk: Vezha-Druk, 188 s. [in Ukrainian].
4. Fedorenko, R.P. (2007). Psykholohiia molodoi simi ta simeina kryza [Psychology of a young family and family crisis]: monohrafiia. Lutsk: «Vezha», 195 s. [in Ukrainian].
5. Fedorenko, R.P., Mushkevych, M.I., Duchymynska, T.I., & Mahdysiuk, L.I. (2020). Psykholohiia molodoi simi [Psychology of a young family]: monohrafiia. Lutsk: Vezha-Druk, 392 s. [in Ukrainian].
6. Fedorenko, R.P. (2021). Psykholohiia simi [Family psychology] navch. posib. Lutsk: Vezha-Druk, 480 s. [in Ukrainian].

УДК 159.92[82-1/-9]

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.13>

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЕНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ З ПЕВНИМИ ЛІТЕРАТУРНИМИ УПОДОБАННЯМИ

Мартинюк Юлія Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології та психологічного консультування
Одеського Національного університету ім. І. І. Мечникова
<https://orcid.org/0000-0001-5246-848X>

В статі концептуалізовано проблематику вивчення поняття сенсожиттєвих орієнтацій та літературних уподобань особистості. Узагальнений зміст наукових понять, які розкривають проблему структурних компонентів сенсожиттєвих орієнтацій, а саме ціннісних орієнтацій, цілей, спрямованості та певних потреб особистості. Показано, що літературні уподобання особистості стійке загальне ставлення особистості до художньої літератури з точки зору реалізації певного сенсу, комплекс конкретних соціокультурних цінностей, які відповідають рівню потреб, цілей і смаку конкретного читача. Встановлено, кореляційні зв'язки між соціалізуючими, культурно-пізнавальними, естетичними, емоційно-емпатичними, екзистенційними, оптимізаційними, розважальними та ескапічними літературними уподобаннями та такими цінностями, як конформізм, безпека, влада, доброта, самостійність та стимуляція, а також з орієнтацією на ціль і локус контролем-життя, спрямованістю на себе, спілкування та справу. Було показано, що особистості з соціалізуючими літературними уподобаннями орієнтовані на таку цінність, як конформізм та спрямовані на спілкування. Виявлено, що існує кореляція між культурно-пізнавальними літературними уподобаннями та цінністю безпеки, а також особистості з естетичними літературними уподобаннями орієнтовані на стимуляцію і спрямовані на спілкування та діяльність. Було встановлено, що особистості з емоційно-емпатичними літературними уподобаннями цінують владу та орієнтовані на неї у житті, а також спрямовані на себе і на власну діяльність. Виявлено, що існує кореляційний зв'язок між екзистенційними літературними уподобаннями та локус контролем-життя і спрямованістю на спілкування, а також дані уподобання корелюють ескапічними та оптимізаційними літературними уподобаннями. Показано, що особистості з розважальними літературними уподобаннями зовсім не орієнтовані на конформізм, проте для них важлива стимуляція, тоді як особистості з ескапічними літературними уподобаннями неорієнтовані на ціль і в них знижена цінність доброти.

Ключові слова: сенсожиттєві орієнтації, літературні уподобання, літературні твори, ціннісні орієнтації, цілі, спрямованість.

Martyniuk Yulia. Peculiarities of sense-life orientations of a person with certain literary preferences

The article conceptualises the issues of studying the concept of meaningful life orientations and literary preferences of a personality. The content of scientific concepts that reveal the problem of the structural components of meaningful life orientations, namely, value orientations, goals, orientation and certain needs of the individual, is generalised. It is shown that literary preferences of a personality are a stable general attitude of a person to fiction in terms of realisation of a certain meaning, a set of specific socio-cultural values that correspond to the level of needs, goals and taste of a particular reader. Correlations between socialising, cultural and cognitive, aesthetic, emotional and empathic, existential, optimising, entertaining and escapist literary preferences and such values as conformism, security, power, kindness, independence and stimulation, as well between as goal orientation and locus of control-life, focus on self, communication and work have been established. It has been shown that individuals with socialising literary preferences are oriented towards such a value as conformism and are aimed at communication. It has been found that there is a correlation between cultural and cognitive literary preferences and the value of security, and that individuals with aesthetic literary preferences are stimulation-oriented and focused on communication and activity. It has been found that individuals with emotional and empathic literary preferences value power and are oriented towards it in life, as

well as are directed towards themselves and their own activities. It has been found that there is a correlation between existential literary preferences and locus of control-life and orientation towards communication, and these preferences correlate with escapist and optimistic literary preferences. It has been shown that individuals with entertaining literary preferences are not oriented towards conformity at all, but stimulation is important for them, while individuals with escapist literary preferences are not goal-oriented and have a reduced value of kindness.

Key words: *meaningful life orientations, literary preferences, literary works, value orientations, goals, orientation.*

Постановка проблеми. Значущим для подальшого життєвого шляху особистості у сучасних умовах, коли реальна дійсність ставить людину перед необхідністю вибору, є формування сенсожиттєвих орієнтацій як результату усвідомлення особистістю власного життя. Наявність міцних сенсожиттєвих орієнтацій призводить до бажання докласти значних зусиль для ухвалення певного рішення, захищає особистість від дискомфорту та можливих серйозних страждань у разі відсутності таких орієнтацій. Зазначимо також, що зараз Україна перебуває у жорстокій боротьбі за свою суверенність, свої кордони, традиції, культуру та самобутність, що звісно відображається і буде відображатися в сенсожиттєвих орієнтирах кожного українця. Саме тому постає необхідність дослідження особливостей сенсожиттєвих орієнтацій особистості.

Водночас одним із ключових показників успішного національного розвитку, конкурентоспроможності держави на світовому ринку є рівень культури та освіти кожної особистості, тому виявлення її літературних уподобань надає можливість виховувати культуру читання, скеровувати відповідні погляди читачів на українську літературу. Актуальність дослідження літературних уподобань особистості також обумовлює той факт, що читання завжди було чудовим способом сховатись від реальності та поринути у вигадані світи, допомагало зберегти здатність відчувати і співчувати, лікувало, давало надію, силу і опору, що так необхідні українцям під час війни.

Метою дослідження є розгляд сутності поняття «сенсожиттєві орієнтації» та «літературні уподобання», їх особливостей та структурних компонентів та виявлення особливостей сенсожиттєвих орієнтацій особистості з певними літературними уподобаннями.

Так, на думку представників психоаналітичної концепції, сенсожиттєві орієн-

тації – це початкове інтегральне психічне утворення, яке зумовлює зміст і спрямованість усієї життєдіяльності особистості, тобто сенсожиттєві орієнтації унікальні й неповторні для кожної людини [1].

Згідно з цим, О. І. Даниленко вказував, що літературні уподобання можна розглядати з точки зору сформованості певного читацького досвіду, що якраз і пов'язаний зі змістом і спрямованістю усієї життєдіяльності особистості. Проведені дослідження вченого засвідчили, що існують такі типи літературних уподобань: соціалізувальні, культурно-пізнавальні, естетичні, емоційно-емпатичні, філософсько-світоглядні, екзистенційні, оптимізувальні, розважальні та ескапічні [3].

З позиції діяльнісного підходу, сенсожиттєві орієнтації характеризуються як переживання особистістю свого мотиваційно-напруженого ставлення до світу, створеного вольовим завданням, на якому зосереджена особистість, тобто сенсожиттєві орієнтації відіграють роль джерела та напряму психічної активності [7].

Згідно з думкою В. Теремка, літературні уподобання являють собою фіксовану в соціальному досвіді схильність сприймати й оцінювати умови діяльності, а також діяти в цих умовах певним чином. Науковець виокремлював такі рівні літературних уподобань: елементарні фіксовані уподобання, що сформувалися на основі базових потреб (найнижчий рівень); соціальні фіксовані уподобання; базові соціальні уподобання (загальна спрямованість особистості в певній соціальній сфері діяльності); система ціннісних орієнтацій (вищий рівень) [4].

Згідно з особистісним підходом, сенсожиттєві орієнтації розглядали як смислову сферу особистості, що визначає ланцюг відношень меншого до більшого (відношення дії до мотиву, мотиву до ширшого сенсоутворювального мотиву і тощо), сюди ж належать цінності людини.

При цьому згідно з теорією смислової диспозиції літературні уподобання розглядають у ставленні до творів художньої літератури з погляду можливості задоволення певних потреб як окремих випадок смислових диспозицій, що включені в загальну смислову регулятивну систему особистості, як ланцюг відношень меншого до більшого [8].

Водночас сенсожиттєві орієнтації розглядають як здатність до подолання важких життєвих ситуацій, що суттєво впливає на рівень задоволеності життям.

Так, Г. М. Сивокінь пояснює причини прояву тих чи інших літературних уподобань з погляду того, що певний літературний жанр відповідає рівню потреб і смаку конкретного читача, несе комплекс конкретних життєвих ситуацій, де у результаті ознайомлення з ними у читача виникає відчуття комфорту та упевненість в задоволенні очікувань [6].

Отже, в психології сенсожиттєві орієнтації особистості розглядаються як результат усвідомлення цінностей та цілей, що відображають універсальні потреби, а також через наявність або відсутність у житті цілей у майбутньому, через сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого та сповненого смислом, або ні, через оцінку пройденого відрізка життя. Сенсожиттєві орієнтації особистості будуть виражатися через спрямованість на себе, спілкування або справу, яка пов'язана з переживанням особистістю своїх дій та подій життєдіяльності, через залученість, як різницю в життєдіяльності [5].

Тоді як літературні уподобання представляють собою комплекс конкретних соціокультурних цінностей, які відповідають рівню потреб і смаку конкретного читача, тобто це стійке загальне ставлення особистості до художньої літератури з точки зору реалізації певного сенсу [2].

Результати дослідження. Встановлено, що існує зворотній кореляційний зв'язок між ескапічними літературними уподобаннями та орієнтацією на ціль ($r=-0,544$, $p>0,01$), а отже, у респондентів бажання абстрагуватися від зовнішнього світу, щоб відволіктися від своїх проблем, щоб опинитися в дитинстві, світлому, легкому та сповненому сонцем і щоденним щастям без турбот, щоб поностальгувати

за рахунок читання цих творів, призводить до того, що респонденти починають втрачати цілі у майбутньому або скоріш відмовлятися від досягнення певних цілей, втрачають осмисленість життя в сьогоденні, що зрозуміло, враховуючи обставини, в яких зараз живуть українці.

Отримані дані показують, що існує прямий кореляційний зв'язок між локусом контролю життя та екзистенційними літературними уподобаннями ($r=0,577$, $p>0,01$), а отже, уподобання творів цього жанру допомагають респондентам зміцнити життєві орієнтири, що сприяє вільному прийняттю рішень і втіленню їх у життя, респонденти починають загадувати щось на майбутнє, що є важливим, враховуючи, що багато українців почали задаватися питанням, а «як жити далі» і що є випадки, які не підвладні свідомому контролю.

Дані емпіричного дослідження показують, що існує прямий кореляційний зв'язок між соціалізуючими літературними уподобаннями та конформністю ($r=0,695$, $p>0,01$), а отже, чим сильніше будуть виражені у респондентів прагнення через літературні твори залучитися до соціальних норм, тим вище будуть їх вимоги стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки. Цікаво, що існує сильний прямий кореляційний зв'язок між культурно-пізнавальними літературними уподобаннями та безпекою ($r=0,735$, $p>0,01$), а отже, прагнення через літературу задовольнити інтерес до проблем історії та культури в часи розвитку державності в Україні, звернення до свого коріння та культури своїх пращурів спонукає до того, що підвищується важливість безпеки інших людей і себе, гармонії, стабільності суспільства і взаємин.

Згідно з емпіричним дослідженням, існує прямий кореляційний зв'язок між естетичними літературними уподобаннями та стимуляцією ($r=0,795$, $p>0,01$), а отже, важливість або пріоритетність насолоди від мови, стилю оповіді буде задовольняти потребу в новизні та глибоких переживаннях у респондентів.

Отримані дані дослідження показують, що існує зворотній кореляційний зв'язок між емоційно-емпатичними літературними уподобаннями та владою ($r=-0,469$, $p>0,01$), а отже, прагнення за

рахунок літературних творів диференціювати власні емоції та почуття, виразити власні переживання при проєктуванні своїх переживань на літературних персонажів, обставини тощо, знижують цінність у досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами.

Встановлено, що існує зворотній кореляційний зв'язок між розважальними літературними уподобаннями та конформізмом ($r=-0,474$, $p>0,01$) і прямий – зі стимуляцією ($r=0,408$, $p>0,01$), а отже, у респондентів виражене бажання зайняти час, коли нема чого робити та відволіктися від подій, що відбуваються в Україні, в світі, підвищує націленість на отримання задоволення та прояв глибоких переживань, але таке бажання нівелює цінність слухняності, самодисципліни, ввічливості тощо.

Дані дослідження показали, що існує зворотній зв'язок між ескапічними літературними уподобаннями та добротою ($r=-0,595$, $p>0,01$), а отже, у респондентів перевага бажання абстрагуватися від зовнішнього світу, щоб відволіктися від своїх проблем, щоб опинитися в дитинстві з щоденним щастям без турбот, щоб поностальгувати, знижує цінність корисності, лояльності, поблажливості та відповідальності, чесності.

Встановлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між соціальними літературними уподобаннями та спрямованістю на спілкування ($r=0,546$, $p>0,01$), а отже, перевага бажання залучитися до соціальних норм через літературний жанр з соціальним напрямком пов'язана з орієнтацією на соціальне схвалення та залежність від групи.

Отримані дані показують, що існує зворотній кореляційний зв'язок між естетичними літературними уподобаннями та спрямованістю на спілкування і на справу ($r=-0,841$ та $r=-0,744$, $p>0,01$), а отже, при прагненні за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети та орієнтація на спільну діяльність знижує важливість або пріоритетність насолоди від мови, стилю оповіді під час читання.

Згідно даних емпіричного дослідження, між емоційно-емпатичними літератур-

ними уподобаннями та спрямованістю на себе існує зворотній кореляційний зв'язок ($r=-0,395$, $p>0,01$), а з спрямованістю на справу прямий кореляційний зв'язок ($r=0,437$, $p>0,01$), а отже, орієнтація на винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, владність, суперництво встають в супереч уподобань даного літературного жанру, оскільки вже немає необхідності за рахунок проєктування своїх почуттів на літературних персонажів виразити власні переживання, але такі літературні уподобання пов'язані з здатністю відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Встановлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між екзистенційними літературними уподобаннями та спрямованістю на спілкування ($r=0,408$, $p>0,01$), а також дані уподобання корелюють ескапічними та оптимізаційними літературними уподобаннями ($r=-0,4311$ та $r=0,427$, $p>0,01$), а отже, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми, у спілкуванні сприяє формуванню уподобань творів цього жанру, які допомагають респондентам зміцнити життєві орієнтири, що підкреслює значущість творів, читання яких поліпшує внутрішній стан, створює гарний настрій, надає можливість відпочити під час читання, але знижує пріоритетність насолоди від мови, стилю твору.

Аналіз результатів дослідження. Було встановлено, що особистості з ескапічними літературними уподобаннями за рахунок читання творів цього жанру задовольняють бажання абстрагуватися від зовнішнього світу, відволіктися від своїх проблем, опинитися в дитинстві, світлому, легкому та сповненому сонцем і щоденним щастям без турбот, що призводить до того, що такі особистості починають втрачати цілі у майбутньому або скоріш відмовлятися від досягнення певних цілей, втрачають осмисленість життя в сьогоденні, що зрозуміло, враховуючи обставини, в яких зараз живуть українці, а все це знижує цінність корисності, лояльності, поблажливості та відповідальності, чесності.

Особистостям з соціалізуючими літературними уподобаннями читання творів цього жанру допомагає зміцнити життєві орієнтири, що сприяє вільному прийняттю

рішень і втіленню їх у життя, тому такі особистості починають загадувати щось на майбутнє, це підвищує значущість стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки, сприяє орієнтації на соціальне схвалення та залежність від групи, що є важливим, враховуючи, що багато українців почали задаватися питанням, а «як жити далі».

Особистості з культурно-історичними літературними уподобаннями за рахунок читання творів цього жанру прагнуть задовольнити інтерес до проблем історії та культури, звернутися до свого коріння та культури своїх пращурів, що підвищує важливість безпеки інших людей і себе, гармонії, стабільності суспільства і взаємин.

Зазначимо, що важливість або пріоритетність насолоди від мови, стилю оповіді, що проявляються в естетичних літературних уподобаннях особистості, буде задовольняти потребу в новизні та глибоких переживаннях.

При цьому прагнення особистості за рахунок читання емоційно-емпатичних літературних творів диференціювати власні емоції та почуття, виразити власні переживання при проєктуванні їх на літературних персонажів, обставини тощо, знижують цінність у досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами.

Необхідно зазначити, що аналіз результатів дослідження показав, що у особистостей формування розважальних літературних уподобаннях виражається у прояві бажання зайняти час, коли нема чого робити та відволіктися від подій, що відбуваються в Україні та в світі, що підвищує націленість на отримання задоволення та прояв глибоких переживань, але таке бажання нівелює цінність слухняності, самодисципліни, ввічливості тощо.

Аналіз результатів дослідження показав також, що у особистостей через екзистенційні літературні уподобання задовольняється потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми у спілкуванні, що сприяє зміцненню життєвих орієнтирів, тобто читання творів цього жанру поліпшує внутрішній стан, створює гарний настрій, надає можливість відпочити під час читання.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Перспективним вбачається подальше вивчення конкретних жанрів літературних творів для розробки нових, більш лаконічних методик дослідження літературних уподобань особистості. Також необхідно більш детальне вивчення взаємозв'язку літературних уподобань особистості та індивідуальних особливостей українців з метою підсилення українського духу та зміцнення української державності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бринза І. В. Цінності та сенсожиттєві орієнтації особистості, яка переживає благополуччя. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. № 11. Спецвип.: "Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства". 2011. С. 21–25.
2. Воронюк І. В. Дослідження латентних особистісних конструктів уподобань до літератури й інформації у старшокласників як цільових об'єктів при креативному виборі способу впливу вчителем. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: 171. Психологічні науки. Випуск 6(51)*. С. 166–172.
3. Воюшіна М.П. Формування системи читацьких умінь в процесі аналізу художнього твору. *Початкова школа*, 2004. №3. С. 39–44.
4. Новальська Т. Український читач у бібліотекознавчих дослідженнях (кінець XIX – початок XXI ст.) : моногр. Київ: б. в., 2005. 250 с.
5. Сафонік Л. Сенс життя та смисли буття: проблема розмежування. Практична філософія. *Пара- Психологія смисложиттєвого розвитку особистості 475 пан*. № 4(54). Київ: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, 2014. С. 132–139
6. Сивокінь Г. М. Художня література і читач: з досвіду конкретно-соціологічних спостережень. Академія наук Української РСР, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. Київ: Наукова думка, 1971. 148 с.
7. Ясперс К. Психологія світоглядів / пер. з нім. О Кислюк, Р. Осадчук. Київ: Юніверс, 2009. 464 с.

8. Babiakova S., Kasacova B. Reading Preferences of Younger Learners in a Slovak-Czech-Polish Comparison In The New Educational. *Review 61*, (3). 2020. P. 38–50.

REFERENCES:

1. Brynza, I.V. (2011). Tsinnosti ta sensozhyttievi oriiantatsii osobystosti, yaka perezhivaie blahopoluchchia [Values and sense-life orientations of a person experiencing well-being]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*. № 11. Spetsvyp.: "Aktualni problemy rekreatsiinoi psykholohii dytynstva". P. 21–25 [in Ukrainian].
2. Voroniuk, I.V. Doslidzhennia latentnykh osobystisnykh konstruktiv upodoban do literatury y informatsii u starshoklasnykiv yak tsilovykh ob'ektiv pry kreatyvnomu vybori sposobu vplyvu vchytalem [Research of latent personal constructs of preferences for literature and information in high school students as target objects in the creative choice of the teacher's method of influence]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12: 171. Psykholohichni nauky*. Vypusk 6(51). P.166–172 [in Ukrainian].
3. Voiushina, M.P. (2004). *Formuvannia systemy chytatskykh umin v protsesi analizu khudozhnoho tvoriv* [Formation of a system of reading skills in the process of analysing a work of art]. *Pochatkova shkola*, №3. P. 39–44 [in Ukrainian].
4. Novalska, T (2005). *Ukrainskyi chytach u bibliotekoznavchyykh doslidzhenniakh (kinets XIX – pochatok XXI st.)* [Ukrainian reader in library science research (late XIX – early XXI centuries)]: monohr. Kyiv: b. v. 250 p. [in Ukrainian].
5. Safonik, L. (2014). *Sens zhyttia ta smysly buttia: problema rozmezhuvannia. Praktychna filosofii* [The meaning of life and the meanings of being: the problem of distinction. Practical philosophy]. *Para– Psykholohiia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti 475 pan.* № 4(54). Kyiv: Instytut filosofii im. H. S. Skovorody NAN Ukrainy. P. 132–139 [in Ukrainian].
6. Syvokin, H.M. (1971). *Khudozhnia literatura i chytach: z dosvidu konkretno-sotsiolohichnykh sposterezhen* [Fiction and the reader: from the experience of specific sociological observations]. Akademiia nauk Ukrainskoi RSR, Instytut literatury im. T. H. Shevchenka. Kyiv: Naukova dumka, 148 p. [in Ukrainian].
7. Yaspers, K. (2009). *Psykholohiia svitohliadiv* [Psychology of worldviews]/ per. z nim. O Kysliuk, R. Osadchuk. Kyiv: Yunivers. 464 s. [in Ukrainian].
8. Babiakova, S., & Kasacova, B. (2020). Reading Preferences of Younger Learners in a Slovak-Czech-Polish Comparison In The New Educational. *Review 61* (3). P. 38–50 [in English].

УДК 159.923:796.011.1-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.14>

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ СПОРТОМ

Московець Людмила Павлівна,

доктор філософії за спеціальністю 053 Психологія,
доцент кафедри початкової освіти, гуманітарних дисциплін та інформатики
Обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія
імені А. С. Макаренка» Полтавської обласної ради
<https://orcid.org/0000-0002-8960-477X>

Харахайчук Анатолій Євгенійович,

старший викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія
імені А. С. Макаренка» Полтавської обласної ради
<https://orcid.org/0009-0000-6037-7123>

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – психологічному благополуччю, яке розглядається як складний феномен, що пов'язаний із позитивним функціонуванням особистості, досягненням щастя, задоволеністю життям та реалізацією особистісного потенціалу. Зазначено, що у разі реалізації свого потенціалу в спорті здобувачі освіти поліпшують своє психологічне благополуччя, у них з'являються нові життєві цілі, вони спроможні до оволодіння новими видами діяльності, незалежності поведінки, особистісного зростання, побудови позитивних стосунків, прийняття своїх як сильних, так і слабких сторін.

Викладено результати емпіричного дослідження психологічного благополуччя здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та займаються різними видами спорту. Встановлено, що середнє значення інтегрального показника психологічного благополуччя у студентів-спортсменів складає 366,3, що відповідає середньому рівню та вказує на достатнє психологічне благополуччя респондентів. Виявлено, що середній показник психологічного благополуччя є дещо вищим у студентів, які займаються спортом та здобувають освіту за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра, порівнюючи зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У обох групах досліджуваних цей показник відповідає середньому рівню психологічного благополуччя, що свідчить про помірне позитивне функціонування особистості. Встановлено, що представники чоловічої та жіночої статі мають однаковий (середній) рівень психологічного благополуччя з дещо вищими значеннями у дівчат-спортсменок. З'ясовано, що здобувачі фахової передвищої та вищої освіти, які займаються спортом на достатньому рівні, здатні до побудови турботливих та довірливих стосунків з оточуючими; спроможні протистояти соціальному тиску; помірно прагнуть до незалежності у діях; здатні до осмисленості свого існування; їм притаманний середній рівень цінності минулого, теперішнього та майбутнього; властиве помірне прагнення до реалізації свого особистісного потенціалу; вони здатні до адекватної самооцінки та прийняття себе, своїх сильних і слабких сторін.

Ключові слова: психологічне благополуччя, здобувачі фахової передвищої освіти, здобувачі вищої освіти, спорт, позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, цілі в житті, особистісне зростання, самоприйняття.

Moskovets Liudmyla, Kharakhaichuk Anatolii. Psychological well-being of professional and higher education graduates who engage in sports

The article is devoted to the actual problem of today – psychological well-being, which is considered as a complex phenomenon associated with the positive functioning of the individual, the achievement of happiness and life satisfaction, self-realization. It is noted that in the case of realizing their potential in sports, students improve their psychological well-being, they have new life goals, they are capable of mastering new types of activities, independence of behavior, personal growth, building positive relationships, accepting both their strengths and weaknesses.

The results of an empirical study of the psychological well-being of students of vocational pre-higher and higher education who study in the specialty 014.11 Secondary Education (Physical Culture) and are engaged in various sports are presented. It was established that the average value of the integral indicator of psychological well-being among student-athletes is 366.3, which corresponds to the average level and indicates sufficient psychological well-being of the respondents. It was found that the average indicator of psychological well-being is somewhat higher among students who are engaged in sports and who are getting an education on the educational and professional degree of a professional junior bachelor, compared to those who have obtained the first (bachelor) level of higher education. In both groups of subjects, this indicator corresponds to the average level of psychological well-being, which indicates moderately positive personality functioning. It was established that male and female representatives have the same (average) level of psychological well-being, with slightly higher values in female athletes. It has been found that those who have acquired professional pre-higher and higher education, who play sports at a sufficient level, are able to build caring and trusting relationships with others; able to resist social pressure; moderately strive for independence in actions; are capable of meaningfulness of their existence; they have an average level of past, present and future value; inherent moderate desire to realize one's personal potential; they are capable of adequate self-assessment and acceptance of themselves, their strengths and weaknesses.

Key words: *psychological well-being, students of vocational pre-university education, students of higher education, sports, positive relationships, autonomy, environmental management, goals in life, personal growth, self-acceptance.*

Постановка проблеми. В умовах напруженості, невизначеності, стресових ситуацій, постійних викликів, на які доводиться реагувати особистості, особливої актуальності набуває питання збереження ментального здоров'я, оптимістичного функціонування, гармонізації власного буття, підтримання психологічного благополуччя. Дослідження феномену психологічного благополуччя здійснюється в межах позитивного функціонування особистості, особистісного зростання, пов'язане із поняттями «щастя», «задоволеності життям». Дане поняття розглядається у контексті гедоністичного та евдемоністичного напрямків. З позиції дослідників гедонізму (Н. Брендерна, Е. Дінера) психологічне благополуччя тлумачиться як задоволеність, досягнення щастя. На думку представників евдемоністичного підходу (К. Ріфф, М. Селігман), психологічне благополуччя передбачає особистісне зростання, розвиток потенціалу, позитивне функціонування [1, с. 141].

Психологічне благополуччя впливає на здатність особистості долати перешкоди, які виникають у різних сферах життєдіяльності, ефективно взаємодіяти з оточуючими, реалізовувати свій особистісний потенціал, досягати вершин. Досягнути психологічного благополуччя можна шляхом прояву турботи про себе, про свій психологічний та соматичний стан, задоволення своїх потреб у безпеці, підтримці, любові, самоактуалізації. Турботу про себе можна здійснювати за допомогою повноцінного сну, раціонального харчу-

вання, занять улюбленою справою, збереження власних кордонів, прийняття себе, надання собі достатньо часу, піклування про своє здоров'я та тілесне самопочуття. Фізичні навантаження та заняття спортом є важливим засобом для подолання стресового стану та поліпшення психологічного благополуччя.

Проблемою психологічного благополуччя особистості опікувалися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: М. Аргайл, Н. Бредберн, І. Горбаль, Е. Дінер, В. Дяченко, Л. Карамушка, Н. Каргіна, С. Карсканова, О. Коваленко, Л. Сердюк, К. Ріфф, Р. Раян, С. Шамич та інші. Значна частина досліджень даного феномену пов'язана із вивчення психологічного благополуччя у період ранньої, середньої та пізньої зрілості. Особливості психологічного благополуччя студентів вивчали І. Габа, Л. Джаббарова, Н. Коструба, З. Поліщук, А. Харченко та інші.

П. Фесенко трактує психологічне благополуччя як «інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям» [2, с. 2]. О. Шамич, Л. Сердюк, Г. Іваннікова зазначають, що психологічного благополуччя особистість досягає шляхом актуалізації своїх внутрішніх ресурсів, зміни сприймання дійсності та способів мислення

[3, с. 10]. Науковці акцентують увагу на тому, що спорт є потужним стимулом для самовдосконалення та самореалізації особистості, актуалізації особистісного потенціалу [3, с. 101]. Психологічне благополуччя є результатом самореалізації особистості [4, с. 464]. На нашу думку, у разі реалізації свого потенціалу у спорті здобувачі освіти поліпшують своє психологічне благополуччя, у них з'являються нові життєві цілі, вони спроможні до оволодіння новими видами діяльності, незалежності поведінки, особистісного зростання, побудови позитивних стосунків, прийняття своїх як сильних, так і слабких сторін.

Враховуючи вище зазначене, виникає необхідність дослідження психологічного благополуччя здобувачів освіти, які займаються спортом.

Метою статті є виявлення особливостей психологічного благополуччя здобувачів освіти, які здобувають фахову передвищу та вищу освіту і займаються спортом.

Результати дослідження. Дослідження психологічного благополуччя спортсменів здійснювалося на базі Обласного коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А. С. Макаренка» Полтавської обласної ради зі здобувачами фахової передвищої (18 респондентів) та вищої освіти (22 респонденти) за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Загальна вибірка дослідження складала 40 осіб. Середній вік досліджуваних, які здобувають освіту за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра, складає 16 років, а за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти – 21 рік. Щодо статевого розподілу респондентів, то у ньому брали участь 42% представниць жіночої статі та 58% представників чоловічої статі. Для встановлення психологічного благополуччя було використано методіку «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптований україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological wellbeing») [2].

Рівень вираженості психологічного благополуччя студентів які займаються спортом і здобувають освіту, яка пов'язана із фізичною культурою, представлено на рис. 1.

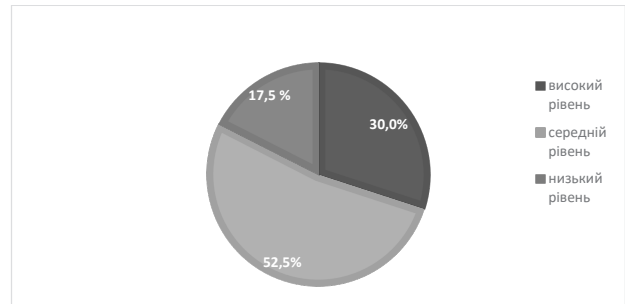


Рис. 1. Рівень психологічного благополуччя здобувачів освіти, які займаються спортом

Результати дослідження свідчать, що у 52,5% здобувачів освіти, які займаються спортом, було виявлено домінування середнього рівня психологічного благополуччя, що може свідчити про помірну здатність до позитивного функціонування особистості. У 30% респондентів встановлено високий рівень психологічного благополуччя, що може вказувати на переживання щастя, задоволеність життям, особистісне зростання. 17,5% досліджуваних продемонстрували низький рівень психологічного благополуччя, припускаємо, що це може бути пов'язано із складними умовами сьогодення, війною в країні. Середнє значення інтегрального показника психологічного благополуччя у студентів-спортсменів складає 366,3, що відповідає середньому рівню та вказує на достатнє психологічне благополуччя респондентів.

Порівняємо рівень психологічного благополуччя у здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, які займаються спортом. Результати представлено на рис. 2.

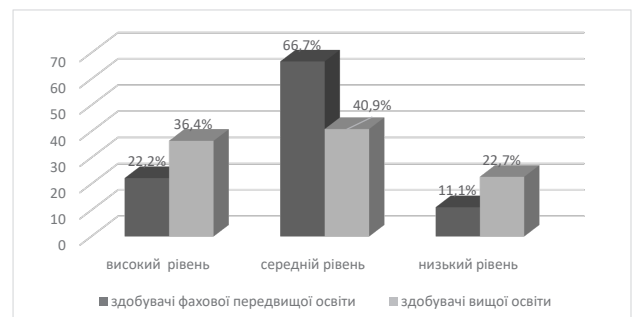


Рис. 2. Порівняння рівня психологічного благополуччя здобувачів фахової передвищої та вищої освіти, які займаються спортом

У результаті дослідження інтегрального показника встановлено, що високий рівень психологічного благополуччя переважає у здобувачів вищої освіти (36,4%), порівнюючи зі студентами, які здобувають освіту фахового молодшого бакалавра (22,2%). Водночас у останніх вищим є показник середнього рівня інтегрального показника психологічного благополуччя (66,7%). Аналізуючи результати, варто зазначити, що серед здобувачів вищої освіти було виявлено 22,7% респондентів із низьким рівнем, на відміну від здобувачів-спортсменів фахової передвищої освіти (11,1%). Середнє значення психологічного благополуччя є дещо вищим у студентів, які займаються спортом та здобувають освіту за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра (372,4), порівнюючи зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (361,3). В обох групах досліджуваних цей показник відповідає середньому рівню психологічного благополуччя, що свідчить про помірне позитивне функціонування особистості.

У результаті дослідження встановлено рівень психологічного благополуччя студентів-спортсменів залежно від статевої приналежності. Отримані результати представлені на рис. 3.



Рис. 3. Рівень психологічного благополуччя студентів-спортсменів залежно від статі

Результати дослідження свідчать, що високий рівень благополуччя демонструє 34,8% респондентів чоловічої статі та 23,5% представниць жіночої статі, які займаються спортом і здійснюють навчально-професійну діяльність. Середній рівень психологічного благополуччя було виявлено в 43,5% юнаків та 64,7%

дівчат. Встановлено, що більше виражений низький рівень психологічного благополуччя демонструють представники чоловічої статі (21,7%), ніж жіночої (11,8%). Середнє значення інтегрального показника психологічного благополуччя складає 363,1 у студентів та 374,8 у студенток, що відповідає середньому рівню вираженості даного показника. З результатів дослідження встановлено однаковий (середній) рівень психологічного благополуччя у студентів-спортсменів чоловічої і жіночої статі, що характеризується достатньою задоволеністю життям та актуалізацією особистісних ресурсів.

Порівнюємо результати за шкалами психологічного благополуччя у здобувачів, які навчаються спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) на різних рівнях освіти та займаються спортом (табл. 1).

Нами було виявлено, що в досліджуваних здобувачів домінує середній рівень позитивних стосунків (77,8% респондентів, що навчаються за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра, та 63,6% досліджуваних, що здобувають освіту за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти). Більше невдоволені стосунками з оточуючими, страждають від самотності, нездатні до компромісу здобувачі-спортсмени вищої освіти (низький рівень має 27%), ніж фахової передвищої освіти (11,1%). Категорія останніх респондентів (11,1%) більше задоволені своїми стосунками з іншими особами, виявляють сильніше бажання до спілкування, прояву співчуття, побудови турботливих та довірливих стосунків з оточуючими, на відміну від студентів, які здобувають освіту за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти (9,1%). Середнє значення за шкалою «позитивні стосунки» у здобувачів другої групи є вищим (62,3), ніж у першій (59,1). Цей показник у обох груп респондентів відповідає середньому рівню, що може свідчити про соціальну спрямованість особистості, їх помірну схильність до відкритості та довірливості у побудові відносин.

50,0% здобувачів-спортсменів вищої освіти демонструє високий рівень автономії, що виявляється у прагненні до незалежності в діях та вчинках, спро-

Таблиця 1

Рівні психологічного благополуччя здобувачів освіти, які займаються спортом за різними шкалами

Шкали	Здобувачі фахової передвищої освіти (перша група)			Здобувачі вищої освіти (друга група)		
	низький рівень (%)	середній рівень (%)	високий рівень (%)	низький рівень (%)	середній рівень (%)	високий рівень (%)
Позитивні стосунки	11,1	77,8	11,1	27,3	63,6	9,1
Автономія	0	72,2	27,8	9,1	40,9	50,0
Управління середовищем	16,7	72,2	11,1	9,1	77,3	13,6
Цілі в житті	11,1	77,8	11,1	18,2	68,2	13,6
Особистісне зростання	5,5	77,8	16,7	13,6	50,0	36,4
Самоприйняття	27,8	38,9	33,3	9,1	77,3	13,6

можності протистояти тиску соціуму. Студентів-спортсменів фахової передвищої освіти з високим рівнем за цією шкалою було виявлено менше (27,8%). Водночас 72,2% респондентів першої групи демонструють середній рівень автономії, також з-поміж них не було виявлено осіб із низьким рівнем. Серед здобувачів вищої освіти є особи (9,1%), які надмірно залежать від думки оточуючих, відчувають труднощі у прийнятті рішень, є залежними від очікувань інших, тобто мають низький рівень автономії. Середнє значення за шкалою «автономія» складає 60,5 у респондентів першої групи та 59,5 – другої. Такі результати відповідають середньому рівню та можуть вказувати на часткову незалежність й уміння протистояти соціальному тиску, з переважанням такої здатності у здобувачів-спортсменів фахової передвищої освіти.

Високий рівень управління середовищем було встановлено у 13,6% здобувачів-спортсменів вищої освіти та 11,1% фахової передвищої освіти, що може свідчити про їх здатність управляти повсякденними справами, долати перешкоди, які виникають на шляху самореалізації. У респондентів обох груп домінує середній рівень за даною шкалою (72,2% респондентів, що навчаються за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра та 77,3% здобувачів вищої освіти). 16,7% досліджуваних першої групи демонструють низький рівень управління середовищем, для них притаманне переживання власного безсилля, нездатність до покращення свого життя. Серед респондентів

другої групи 9,1% мають низький рівень за даною шкалою. Середнє значення за шкалою «управління середовищем» складає 58,9 у респондентів першої групи та 59,1 – другої, що відповідає середньому рівню. Це може свідчити, що здобувачі фахової передвищої та вищої освіти помірно схильні до управління середовищем, вони достатньо впевнені та компетентні у щоденних справах, з переважанням такої схильності у студентів за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти.

Високий рівень цілей у житті було виявлено у 13,6% здобувачів-спортсменів вищої освіти та 11,1% фахової передвищої освіти, що може свідчити про наявність у них цілей у житті, про осмисленість існування. 77,8% досліджуваних першої групи та 68,2% другої демонструють середній рівень постановки цілей. Більше переживають нудьгу, тугу, відсутність цілей та переконань у житті здобувачі-спортсмени вищої освіти (18,2%) порівняно із студентами-спортсменами, що навчаються за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра (11,1%). Середній показник за шкалою «цілей у житті» складає 63,2 у респондентів першої групи та 63,0 – другої, що відповідає середньому рівню вираженості. Такі результати можуть свідчити, що студентам-спортсменам властива помірна чіткість у визначенні цілей життя, наявність переконань, які спрямовують їх життєдіяльність.

З-поміж здобувачів-спортсменів вищої освіти більше осіб (36,4%), які прагнуть до особистісного зростання, виявляють бажання сприймати нове, реалізувати

свій потенціал, порівнюючи зі здобувачами фахової передвищої освіти (16,7%). Середній рівень особистісного зростання було виявлено у 77,8% респондентів першої групи та 50,0% другої. Низький рівень особистісного зростання демонструють 13,6% досліджуваних, які навчаються за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, та 5,5%, які здобувають освіту за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра. Це може вказувати на наявність у виявлених здобувачів-спортсменів труднощів у опануванні нових навичок, що може призвести до стагнації, відсутності впевненості у своїх силах, втрати здатності реалізувати свій потенціал. Середнє значення за шкалою «особистісне зростання» складає 66,6 у респондентів першої групи та 63,4 – другої, що відповідає середньому рівню вираженості показника та вказує на помірне прагнення здобувачів освіти, що займаються спортом, до реалізації свого потенціалу.

Високий рівень самоприйняття було виявлено у 33,3% досліджуваних, які здобувають освіту за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра, і лише у 13,6% здобувачів вищої освіти. Середній рівень самоприйняття демонструє 38,9% респондентів першої групи та 77,3% – другої. Водночас варто зазначити, що низький рівень за даним показником було виявлено у 27,8% здобувачів фахової передвищої освіти та 9,1% вищої освіти, що може бути пов'язано із нездатністю приймати себе та незадоволеністю власною особистістю. Середнє значення за шкалою «самоприйняття» складає 60,9

у респондентів першої групи та 59,9 – другої, що відповідає середньому рівню вираженості показника. Такі результати можуть свідчити про здатність до адекватної самооцінки та прийняття себе, своїх сильних і слабких сторін.

Висновки. Результати емпіричного дослідження дозволяють зробити висновки, що здобувачі фахової передвищої та вищої освіти за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура), які займаються спортом, мають однаковий рівень психологічного благополуччя, що відповідає середньому рівню вираженості та вказує на їх схильність до позитивного функціонування. Встановлено, що 30,0% респондентів мають високий рівень сформованості психологічного благополуччя, що може свідчити про їх здатність навіть в умовах війни переживати щастя, задоволеність життям, прагнення до реалізації особистісного потенціалу. Виявлено, що представники чоловічої та жіночої статі мають однаковий (середній) рівень психологічного благополуччя з дещо вищим значенням у дівчат-спортсменок. З'ясовано, що здобувачі фахової передвищої та вищої освіти, які займаються спортом, на достатньому рівні здатні до побудови турботливих та довірливих стосунків з оточуючими; спроможні протистояти соціальному тиску; помірно прагнуть до незалежності у діях; здатні до осмисленості свого існування; їм притаманний середній рівень цінності минулого, теперішнього та майбутнього; властиве помірне прагнення до реалізації свого особистісного потенціалу; вони здатні до адекватної самооцінки та прийняття себе, своїх сильних і слабких сторін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*. 2001. №52. P. 141–166. UR : <http://surl.li/qylqn> (дата звернення: 20.02.2024).
2. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №1. С. 1–10.
3. Шамич О.М., Сердюк Л.З., Іваннікова Г.В. Фізична культура і спорт як основа здоров'я і благополуччя особистості: навч. посіб. Київ : КНУБА, Талком, 2023. 130 с.
4. Московець Л. П. Психологічне благополуччя педагогічних працівників літнього віку. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія»*. 2022. №6 (11). С. 461-472. URL: <http://surl.li/qylps> (дата звернення: 21.02.2024).

REFERENCES:

1. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology, 52*, 141–166. Retrieved from <http://surl.li/qylqn> [in English].
2. Karskanova, S.V. (2011). Opytuvalnyk «Shkaly psykholohichnoho blahopoluchchia» K. Riff: protses ta rezultaty adaptatsii [C. Ryff "Psychological wellbeing Scale" Questionnaire: the process and results of adaptation]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work, 1*, 1–10 [in Ukrainian].
3. Shamykh, O.M., Serdiuk, L.Z., & Ivannikova, H.V. (2023). Fizychna kultura i sport yak osnova zdorovia i blahopoluchchia osobystosti [*Physical culture and sports as the basis of health and well-being of the individual*]. Kyiv : KNUBA, Talkom. 130 s. [in Ukrainian].
4. Moskovets, L. P. (2022). Psykholohichne blahopoluchchia pedahohichnykh pratsivnykiv litnoho viku [Psychological well-being of elderly educators]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya «Psykhologhiia» [Perspectives and Innovations in Science. Series "Psychology"]*, 6 (11), 461–472. Retrieved from: <http://surl.li/qylps> [in Ukrainian].

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА

Нагорна Надія Сергіївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
декан факультету соціальних технологій, оздоровлення та реабілітації
Національного університету «Чернігівська політехніка»
<https://orcid.org/0000-0002-9988-7750>

У статті аналізуються особливості психологічної готовності здобувачів освіти до соціального підприємництва. Спираючись на результати вітчизняних наукових шукань, автор вказує, що суспільна значущість соціального підприємництва зростає, особливо для повоєнного відновлення громад. Підкреслено, що подвійна специфіка діяльності соціального підприємництва має своє відображення на підприємницьких та просоціальних характеристиках особистості соціального підприємця, його готовності до діяльності. Здійснено огляд ретроспективи розвитку поглядів на концепт готовності особистості до професійної діяльності. Проаналізовано погляди вчених щодо сутності та особливостей поняття психологічна готовність особистості до професійної діяльності. За результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених зазначено особливості психологічної готовності особистості до підприємництва. Для аналізу специфіки психологічної готовності особистості до соціального підприємництва додатково здійснено огляд означеного концепту для соціального працівника. Поєднання характеристик психологічної готовності за підприємницьким та просоціальним векторами дозволило запропонувати змістовне наповнення базового поняття. Під психологічною готовністю особистості до соціального підприємництва розуміється сукупність сформованих психологічних характеристик індивіда, що притаманні психологічному наповненню соціально-підприємницької діяльності, та є передумовою для впровадження соціально-підприємницьких ініціатив на рівні громади. Зазначено, що формування та розвиток психологічної готовності особистості до соціального підприємництва доцільно реалізовувати в процесі професіоналізації індивіда через використання заходів цілеспрямованого впливу, а також організаційних змін в університеті як освітній інституції.

Ключові слова: соціальне підприємництво, психологічна готовність, здобувачі освіти, структурні компоненти психологічної готовності здобувачів освіти до соціального підприємництва.

Nahorna Nadiia. Peculiarities of psychological readiness of students for social entrepreneurship

The article analyzes the peculiarities of the psychological readiness of students for social entrepreneurship. Based on the results of domestic scientific research, the author points out that the social significance of social entrepreneurship is growing, especially for the post-war reconstruction of communities. It is emphasized that the dual specificity of social entrepreneurship is reflected in the entrepreneurial and pro-social characteristics of the social entrepreneur's personality, his readiness for activity. A review of the retrospective of the development of views on the concept of individual readiness for professional activity was carried out. The views of scientists regarding the essence and features of the concept of psychological readiness of an individual for professional activity are analyzed. According to the results of research by domestic and foreign scientists, the peculiarities of the psychological readiness of an individual for entrepreneurship are indicated. To analyze the specifics of a person's psychological readiness for social entrepreneurship, an overview of the defined concept for a social worker was additionally carried out. The combination of the characteristics of psychological readiness according to entrepreneurial and pro-social vectors made it possible to offer a meaningful filling of the basic concept. The psychological readiness of an individual for social entrepreneurship is understood as a set of formed psychological characteristics of an individual that are inherent in the psychological content of social-entrepreneurial activity, and is a prerequisite for the implementation of social-entrepreneurial initiatives at the community level. It is noted that the formation

and development of the individual's psychological readiness for social entrepreneurship should be implemented in the process of professionalization of the individual through the use of purposeful influence measures, as well as organizational changes in the university as an educational institution.

Key words: *social entrepreneurship, psychological readiness, students, psychological readiness of students for social entrepreneurship.*

Постановка проблеми. Експертні дослідження [14] вже зараз вказують на необхідність підтримки ветеранів у працевлаштуванні та організації їх власної справи по завершенню війни. Окрім запропонованих державою програм психологічної, соціальної та іншої підтримки ветеранів і членів їх сімей, міжнародні фонди та програми активізують свої зусилля щодо професійної адаптації через підприємництво. Зважаючи на той факт, що соціальне підприємництво, вбираючи риси бізнесової діяльності, реалізує соціальну місію для змін на рівні громади [6], воно також сприяє реінтеграції особистості, в тому числі й ветеранів [7]. Симбіоз бізнесового та соціального напрямків діяльності соціального підприємництва вказує на необхідність розвитку в особистості соціального підприємця як підприємницьких, так і просоціальних якостей, формування її готовності до діяльності в умовах конкуренції та ринкових тенденцій, а також до взаємодії на рівні громади задля соціальних змін. Зазвичай, формування та розвиток готовності особистості, в тому числі й психологічної, до професійної діяльності відбувається в період її професіоналізації в закладі освіти. Соціальне підприємництво, в даному аспекті, має свої особливості та потребує більш детального дослідження.

Аналіз останніх публікацій. Наукова проблема психологічної готовності до професійної діяльності є достатньо розробленою. На сучасному етапі розвитку психологічної науки досліджуються різноманітні сфери трудової діяльності в контексті психологічної готовності особистості до неї: військова справа (С. Мул), медицина (Т. Базиль), педагогіка (Н. Павлик), соціальна робота (О. Піонтківська), управління (Л. Карамушка), а також підприємництво (В. Лагодзинська).

При цьому наукових доробків з психології, що стосуються особистості соціального підприємця на вітчизняних теренах,

досить мало. Проблема психологічної готовності особистості до соціального підприємництва не розглядалась взагалі.

Метою статті є дослідження особливостей психологічної готовності здобувачів освіти до соціального підприємництва.

Виклад основного матеріалу. Дослідження психологічних підходів до аналізу соціального підприємництва надало змогу розширити наші уявлення про психологію соціального підприємництва як професійної діяльності (зі своїми метою діяльності, ознаками, цінностями, мотивацією, специфікою взаємодії); як специфічного типу поведінки особистості, що поєднує підприємницьку, організаційну та допомагаючу поведінку; як набору якостей особистості, що притаманні соціальному підприємцю [8]. Отримані результати вказують на необхідність цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього соціального підприємця з метою підвищення її професійної, в тому числі, психологічної готовності до соціального підприємництва.

Варто зазначити, що окремої академічної спеціальності як «Соціальне підприємництво», наразі в Україні немає. Переважно, викладаються окремі тема / модуль / дисципліна, що присвячені даному питанню. Результати дослідження ролі освіти у підготовці особистості до соціального підприємництва [9] свідчать про формування ряду компетентностей здобувачів з огляду на спеціальність, за якою здійснюється підготовка. При цьому, зазвичай, розкриваються сутнісні особливості соціального підприємництва, досвіду його впровадження в Україні та закордоном. Однак з огляду на конкретні стандарти вищої освіти, що прийняті Міністерством освіти та науки України, освітні компоненти, де розкрито питання соціального підприємництва, мають корелювати з компетентностями та програмними результатами навчання, передбаченими відповідним стандартом за конкретною спеціальністю та освітньою програмою закладу освіти.

Подібне привносить як унікальність для курсу, так і певні обмеження (розкриваються суто економічні компетентності, при цьому майже не беруться до уваги соціальні; або навпаки). Такий орієнтир на компетентнісний підхід у навчанні допомагає поглибити знання про сутність та специфіку соціального підприємництва, розширити уявлення про формулювання соціальної місії і створення бізнес-концепції, опрацювати відповідні навички. Проте О. Столярчук та О. Сергеєнкова [12], досліджуючи особливості формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, зазначають, що за компетентнісного підходу забезпечується лише формування бази фахових знань, умінь та навичок та обмежується розвиток особистісних якостей особистості та майбутнього фахівця, формування його фахової мотивації. Поєднання цих аспектів, на думку авторок, можливе саме тоді, коли йдеться про формування психологічної готовності до фахової діяльності. Під останньою О. Столярчук та О. Сергеєнкова [12] розуміють загальну спрямованість особистості на професійну діяльність у річищі життєвої самореалізації. Відтак питання сутності та особливостей психологічної готовності особистості до соціального підприємництва потребує детального дослідження.

Саме перші ідеї педагогів-мислителів (К. Д. Ушинського [2], А. Дістервега [10, 15] та інших) щодо ролі вчителя в процесі особистісного та освітнього розвитку учня підняли, у подальшому, пласт наукових досліджень серед послідовників різних теоретичних концепцій в психологічній науці. Так, С. А. Мул у своєму дисертаційному дослідженні [5] аналізує доробки науковців щодо проблеми психологічної готовності до професійної діяльності у контексті теорій рефлексів і установок, у контексті нейрофізіологічної саморегуляції поведінки, з позиції теорії діяльності.

Напрацювання цих та інших науковців-психологів доповнювались результатами досліджень: базового розуміння сутності поняття «готовності до праці» (С. Д. Максименко та ін.), виявлення його структурних компонентів (М. Левченко та ін.), змістовне наповнення останніх з огляду на специфіку різних галузей професій-

ної діяльності (педагогіка, медицина, правоохоронна діяльність, підприємництво, соціальна робота та інше), визначення особливостей психологічної готовності до професійної діяльності в різних умовах її реалізації (чи то творчій процес за В. О. Моляко, чи то складні умови за М. Й. Казанжи); рівні сформованості, критерії та чинники, аспекти діяльності (Н. В. Чепелева, Л. М. Карамушка та інші). Такі пошування уможливили сформулювати в сучасній психологічній науці сутність поняття «психологічна готовність» як істотної необхідної передумови різного роду цілеспрямованої ефективної діяльності, можливостей її регуляції, як у короткостроковій, так і у довгостроковій перспективі.

Як психічний стан особистості пояснює готовність до професійної діяльності В. А. Семиченко [11]. На її думку, він складається з: операційної готовності (як миттєвого залучення індивіда до реалізації певної діяльності); функціональної готовності як рівня формування та усвідомлення власних цілей, кроків їх реалізації; особистісної готовності, що являє собою тривале, активне та результативне виконання індивідом своїх професійних обов'язків, підкріплених високою мотивацією та зусиллями до життєвих успіхів через діяльність.

З огляду на такий концепт, як професіоналізм, Т. Д. Щербан [18] аналізує психологічні особливості готовності до професійної діяльності та психологічну готовність особистості до професійної активності. Так, дослідниця розкриває сутність професійної готовності особистості як здатності діяти професійно, можливості прийняття ефективних та обґрунтованих рішень. Подібне, на думку авторки, включає: професійне мислення, професійну рефлексію, здатність вирішувати професійні та практичні завдання, постійний професійний саморозвиток. Тоді як психологічна готовність до професійної діяльності, за Т. Д. Щербан [18], є здатністю мобілізувати власний особистісний потенціал для оперативного опрацювання професійних завдань у швидкозмінних умовах, що включає інтерес, професійну мотивацію, силу волі, позитивне ставлення до діяльності, особистісні якості та комунікативну компетентність.

Л. М. Карамушка [1] визначає сутність психологічної готовності як комплексне поєднання мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують результативну та ефективну професійну діяльність. На думку дослідниці, дане утворення містить функціонально взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Щодо підприємництва, як сфери професійної діяльності особистості, то тут також реалізуються наукові дослідження проблеми психологічної готовності. Так, А. Coduras та її колеги [17] визначають готовність індивідів до підприємницької діяльності як сукупність набору особистих рис, що підвищують якість результатів спостереження та аналітики навколишньої дійсності, її тенденцій з подальшим спрямуванням свого творчого та особистісного потенціалу на розвиток підприємницьких здатностей та самодосягнення.

Саме як результат цілеспрямованої підготовки персоналу щодо розвитку підприємницької активності розглядає психологічну готовність О. Креденцер [3]. Авторка вказує на необхідності впливу на підприємницькі компетентності особистості, а також її особистісні якості: готовність до зваженого ризику, інноваційність, творчість та незалежність.

Вітчизняна дослідниця В.І. Лагодзинська [4] розкриває сутність психологічної готовності підприємців до ділових переговорів через комбінацію психологічних якостей особистості, що відображаються через мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти.

Що стосується особливостей готовності індивіда до соціального підприємництва, то дане питання наразі є малодослідженим та, з огляду на суспільну актуальність залучення зростаючої кількості соціально вразливих категорій населення до соціальної активності (реінтеграційний потенціал соціального підприємництва), потребує додаткової уваги вітчизняних психологів. При цьому, на нашу думку, буде корисним звернутись до сутності та змістовного наповнення концепту психологічної готовності саме в соціальній роботі, як професії, предметом діяльності якої є підтримка соціальної життєдіяльності особистості.

Так, С. М. Стрельбицька [13], аналізуючи особливості психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, розкриває сутність даного феномену через поступову професіоналізацію особистості та розвиток відповідності цінностям та вимогам соціальної роботи, а також через гуманістичну спрямованість особистості, позитивне ставлення до професії та бачення себе в ній. Саме людиноцентризм, емпатійність особистості та значний рівень соціальної відповідальності є тими якостями особистості, що, на думку єменських дослідників [16], і наповнюють просоціальні характеристики особистості соціального підприємця. Щодо змісту підприємницької орієнтації, то автори вказують також на: підприємницьку проактивність (самоефективність), готовність до ризику та інноваційність. Поєднання таких двох аспектів (підприємницького та просоціального) і визначає особливості соціально підприємницької спрямованості особистості, окреслюють її наміри [16].

Відтак змістовне наповнення психологічної готовності особистості до соціального підприємництва можна представити як комплекс сутнісних уявлень, знань та умінь щодо специфіки та місії соціального підприємництва як феномену, особливостей розробки бізнес-ідеї та соціального впливу; особливих ціннісних орієнтирів та мотиваційної спрямованості на сталу соціальну активність; операційно-діяльнісних характеристик (підприємливість, самоефективність, відповідальність, спрямованість на взаємодію); особистісних якостей (лідерство, стресостійкість, емпатійність).

Саме тому психологічна готовність особистості до соціального підприємництва є сукупністю сформованих психологічних характеристик індивіда, що притаманні психологічному наповненню соціально-підприємницької діяльності, та є передумовою для впровадження соціально-підприємницьких ініціатив на рівні громади. При цьому серед структурних компонентів психологічної готовності особистості до соціального підприємництва можна виділити: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та особистісний.

Формування та розвиток психологічної готовності особистості до соціального

підприємництва, на нашу думку, може вдало поєднуватись з професіоналізацією в закладі вищої освіти. Досвід діяльності освітніх інституцій інших держав у сфері сприяння розвитку соціального підприємництва [9] вказує на можливості обрання різних форматів та практик. Вітчизняні університети, у більшості випадків, лише розпочинають впроваджувати підприємницькі ініціативи та заходи, що поширюються не тільки на здобувачів освіти економічного профілю. Щодо соціального підприємництва, то формування та розвиток психологічної готовності особистості до нього також потребує цілеспрямованого впливу – запровадження освітніх компонентів (як обов'язкових, так і вибіркових). Оптимальним при цьому є формат проектного навчання, коли здобувачі освіти (індивідуально або в малих групах / командах) опрацьовують свої ідеї соціальних підприємств. У тих випадках, коли «соціальному підприємству» не знайшлося місця серед освітніх компонентів, можливо створити курс неформальної освіти (у вигляді курсів та тренінгів). Також одним з важливих кроків розвитку соціально-підприємницької культури університету, як осередку розвитку громади, є зміни політики закладу вищої освіти, його поступу в напрямку реалізації «третьої місії», що матиме своє відображення на особливостях організаційної культури освітньої інституції.

Висновки. Результати проведеного нами теоретичного дослідження дають підстави для наступних узагальнень:

1. Поєднання підприємницького та просоціального векторів у змістовному наповненні соціального підприємництва висуває свої вимоги до особливостей психологічної готовності особистості до такої діяльності.

2. Психологічна готовність особистості до соціального підприємництва є сукупністю сформованих психологічних характеристик індивіда, що притаманні психологічному наповненню соціально-підприємницької діяльності, та є передумовою для впровадження соціально-підприємницьких ініціатив на рівні громади.

3. Проблема формування та розвитку психологічної готовності здобувача освіти до соціального підприємництва потребує системного опрацювання: від запровадження освітніх компонентів «Соціальне підприємництво», елементів неформальної освіти, до зміни політики університету в сфері реалізації ним «третьої місії».

4. Наукова проблема психологічної готовності особистості до соціального підприємництва потребує подальшого детального теоретичного та емпіричного дослідження: виявлення специфіки змістовного наповнення структурних компонентів, чинників можливого впливу на особливості її формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.
2. Костюк Г.С. Психологічна спадщина К.Д. Ушинського. К. : Рад. школа, 1963. 234 с.
3. Креденцер О.В. Психологічні основи підприємницької активності персоналу освітніх організацій : дис. ... док. психол. наук : 19.00.10 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2020. 563 с.
4. Лагодзінська В.І., Карамушка Л.М. Рівень розвитку психологічної готовності підприємців до ведення ділових переговорів. *Вісник Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки.* 2011. Вип. 3. С. 48–56.
5. Мул С.А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності : дис. ... док. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2016. 539 с.
6. Нагорна Н.С. Дослідження понятійного контуру соціального підприємництва у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2022. Т.33 (72). № 2. С. 97–103.
7. Нагорна Н.С., Максьюм К.В. Соціальне підприємництво як детермінанта реінтеграції військовослужбовців, ветеранів АТО/ООС та членів їх сімей. *Габітус. Науковий журнал з соціології та психології.* 2022. № 36. С. 272–276.

8. Нагорна Н.С. Психологічні підходи до аналізу соціального підприємництва. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 2-3(29). С. 65–76.
9. Нагорна Н.С. Роль закладів вищої освіти у підготовці особистості до соціального підприємництва. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 4 (30). С.135–147.
10. Розман І. Педагогічні персоналії зарубіжжя у студіях української педагогічної компаративістики: історіографічний аспект. *Освіт. простір України*. 2018. Вип. 13. С. 21–28.
11. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта : НМЦ «Надія», 2000. 76 с.
12. Столярчук О., Сергеєнкова О. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium. Серія: Психологія*. 2019. Том 42. Вип. 1. С. 164–172.
13. Стрельбицька С.М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69 (2). С. 147–151.
14. Ткалич М., Скрипченко Т., Кротевич Є. Динаміка психоемоційних станів населення. *Rating Lab*, 2023. URL: https://ratinglab.org/research/Dinamika_psihoemocijnih_staniv_naselennya?fbclid=IwAR1jbnvqMX0R-xtMUDwI-r08IstLdeyLdPQxUe-M_Knf4Pz-YS5ywmg8DwP8
15. Торопова І.В. Яким має бути вчитель-вихователь-громадянин? : погляди і положення Ф.А.В. Дістервега про місію вчителя. *Освіта*. 2004. № 44. С. 7.
16. Al-Harasi A.H., Surin E.F., Rahim H.L., Al-Shammari S.A., Abdulrab M., Al-Mamary Y.H., Alshebami A.S., Grada M. The impact of social entrepreneurial personality on social entrepreneurial intention among university graduates in Yemen: a conceptual framework. *Holos*. 2021. 37 (1), e11420
17. Coduras A., Saiz-Alvarez J.M., Ruiz J. Measuring readiness for entrepreneurship: An information tool proposal. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2016. №1. p. 99–108.
18. Scherban T. The problem of readiness for future professional activity. *Psychology of personality professional development*. 2019. pp.127-146. DOI:10.36059/978-966-397-150-6/127-146.

REFERENCES:

1. Karamushka, L.M. (2000). *Psykhologhiia upravlinnia zakladamy serednoi osvity : monohrafiia*. [Psychology of management of secondary education institutions: monograph]. Nika-tsentr [in Ukrainian].
2. Kostiuk, H.S. (1963) *Psykhologichna spadshchyna K.D. Ushynskoho*. [The psychological legacy of K.D. Ushinsky.]. Rad. Shkola [in Ukrainian].
3. Kredentser, O. V. (2020). *Psykhologichni osnovy pidpryyemnytskoi aktyvnosti personalu osvitynikh organizatsii* [Psychological foundations of entrepreneurial activity of personnel of educational organizations]. Doctoral thesis, specialty: 19.00.10. G.S. Kostiuk Institute of Psychology [in Ukrainian].
4. Lahodzinska, V.I., & Karamushka, L.M. (2011). Riven rozvytku psykhologichnoi hotovnosti pidpryyemtsiv do vedennia dilovykh perehovoriv. [The level of development of entrepreneurs' psychological readiness for conducting business negotiations.] *Visnyk Kamianets-Podilskoho Natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Psykhologichni nauky*, 3, 48–56 [in Ukrainian].
5. Mul, S.A. (2016). *Psykhologhiia hotovnosti ofitsera-prykordonnyka do profesiinoi diialnosti* [The psychology of a border guard officer's readiness for professional activity]. *Doctor's thesis*. G.S. Kostiuk Institute of Psychology [in Ukrainian].
6. Nagorna, N.S. (2022). *Doslidzhennya ponyatiinogo konturu sotsialnogo pidpryyemnytstva u vitchyznyanii ta zarubizhnii literaturi* [Study of the concept of social entrepreneurship in Ukrainian and foreign literature]. *Vcheni zapysky V.I. Vernadsky Taurida National University. Seria: Psykhologia*, 33(72), 2, 97–103 [in Ukrainian].
7. Nahorna, N.S., & Maksom, K.V. (2022). *Sotsialne pidpryyemnytstvo yak determinanta reintehratsii viiskovosluzhbovtziv, veteraniv ATO/OOS ta chleniv yikh simei* [Social entrepreneurship as a determinant of reintegration of servicemen, ATO/JFO veterans and their families]. *Habitus. Naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykhologii*, 36, 272–276 [in Ukrainian].

8. Nahorna, N.S. (2023). Psykholohichni pidkhody do analizu sotsialnoho pidpriemnytstva. [Psychological approaches to the analysis of social entrepreneurship] *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 2-3 (29), 65–76 [in Ukrainian].
9. Nahorna, N.S. (2023). Rol zakladiv vyshchoi osvity u pidhotovtsi osobystosti do sotsialnoho pidpriemnytstva. [The role of higher education institutions in preparing individuals for social entrepreneurship]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 4 (30), 135–147 [in Ukrainian].
10. Rozman, I. (2018). Pedagogichni personalii zarubizhzhia u studiiakh ukrainskoi pedagogichnoi komparatyvistyky: istoriohrafichni aspekt. [Pedagogical personalities from abroad in the studios of Ukrainian pedagogical comparative studies: historiographical aspect]. *Osvit. prostir Ukrainy*, 13, 21–28 [in Ukrainian].
11. Semichenko, V.A. (2000). Modeliuvannia struktury pedagogichnoi diialnosti [Modeling the structure of pedagogical activity]. Yalta : NMTs «Nadiia». 76 s. [in Ukrainian].
12. Stoliarchuk, O., & Serhieienkova, O. (2019). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti studentiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti. [Formation of students' psychological readiness for future professional activities]. *Humanitarium. Seriya: Psykholohiia*, 42, 1, 164–172 [in Ukrainian].
13. Strelbytska, S.M. (2016). Psykholohichna hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u VNZ. [Psychological readiness for professional activities of future social workers at universities] *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky*, 69, (2), 147–151 [in Ukrainian].
14. Tkalych, M., Skrypchenko, T., & Krotevych Ye. (2023). Dynamika psykhoemotsiinykh staniv naseleattia. [Dynamics of psychoemotional states of the population.] *Rating Lab*. Retrieved from: https://ratinglab.org/research/Dinamika_psihoemocijnih_staniv_naselennya?fbclid=IwAR1jbvqMX0R-xtMUDwI-r08lStLdeyLdPQxUe-M_Knf4Pz-YS5ywmg8DwP8 [in Ukrainian].
15. Toropova, I.V. (2004). Yakym maie buty vchytel-vykhovatel-hromadianyn? : pohliady i polozhennia F.A.V. Disterveha pro misiiv vchytelia. [What should a teacher-educator-citizen be? : views and position of F.A.V. Distervega about the teacher's mission.] *Osvita*, 44, 7 [in Ukrainian].
16. Al-Harasi, A.H., Surin, E.F., Rahim, H.L., Al-Shammari, S.A., Abdulrab, M., Al-Mamary, Y.H., Alshebami, A.S., & Grada M. (2021). The impact of social entrepreneurial personality on social entrepreneurial intention among university graduates in Yemen: a conceptual framework. *Holos*, 37, (1), e11420.
17. Coduras, A., Saiz-Alvarez, J.M., & Ruiz, J. (2016). Measuring readiness for entrepreneurship: An information tool proposal. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1, 99–108.
18. Scherban, T. (2019). The problem of readiness for future professional activity. *Psychology of personality professional development*, 127–146. DOI:10.36059/978-966-397-150-6/127-146

УДК 159.9: 378

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.16>

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПОДАЛЬШЕ ФАХОВЕ СТАНОВЛЕННЯ

Овчар Анна Ігорівна,

старша викладачка кафедри медицини катастроф та військової медицини
Івано-Франківського національного медичного університету
<https://orcid.org/0000-0001-9529-5523>

В житті молодих людей вибір майбутньої професії – це важливий та відповідальний крок, на формування якого впливає багато чинників – індивідуальних, соціально-економічних, демографічних тощо. При цьому процес усвідомлення зробленого фахового вибору може тривати довше і далеко не завжди завершується зі вступом до обраного навчального закладу. Тому контингент студентів може суттєвим чином відрізнитись не лише за рівнем знань, особистісними характеристиками, життєвим досвідом, а й за ставленням до виконання своїх обов'язків. Коріння цих якісних відмінностей слід шукати у більш ранніх вікових етапах особистісного розвитку кожного студента. Особливо важливим є його шкільний період розвитку, бо саме тоді відбувається формування стійких навчальних мотивів як наслідок результативних (успішних) чи нерезультативних (неуспішних) учбових дій учня. Тому ті студенти, хто в умовах школи весь час прагнув до успіху, до самоутвердження в навчальній діяльності, хто сформував вимогливість до себе, самокритичність, високий рівень домагань, – ті, як правило, дуже швидко адаптуються до умов ЗВО і безпроблемно втягуються у специфіку навчального процесу, отримуючи при цьому не лише високі результати успішності, а й морально-психологічне задоволення. Все це, без сумніву, в своїй сукупності є індикатором високої навчальної мотивації.

В свою чергу високий рівень мотивації та позитивної результативності в навчально-професійній діяльності є умовою забезпечення психологічного комфорту і впевненості у правильності зробленого вибору, сприяє чіткому баченню своєї професійної кар'єри, робить прогнозованою подальшу життєву перспективу.

Професійна мотивація, як елемент навчальної діяльності студентів в системі вищої освіти, розуміється як сукупність факторів і процесів, які активізують та спрямовують їх на засвоєння основ майбутньої професії. В умовах вищої школи процес професійного становлення фахівця повинен забезпечуватись таким середовищем, яке б сприяло включенню студентів у різні види університетської діяльності, результатом якої б було творче ставлення до професійної діяльності, засноване на високих зразках загальної особистісної культури.

У зв'язку з цим, зростає необхідність дослідження мотивації професійного вибору студентами медичного вишу, її змістовно-динамічних характеристик. Це повинно сприяти більш ефективній та гнучкій організації навчального процесу у вищому закладі, який враховуватиме індивідуальні особливості мотиваційної сфери студентів-медиків, що дозволить досягти високого рівня їх навчальної та професійної підготовки і, як результат, забезпечити у майбутньому їх успішну лікарську кар'єру.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчально-професійна мотивація, професійна підготовка (становлення).

Ovchar Anna. Some features of educational and professional motivation of medical students and their influence on further professional education

In the lives of young people, choosing a future profession is an important and responsible step, the formation of which is influenced by many factors – individual, socio-economic, demographic, etc. At the same time, the process of realizing the professional choice made may last longer and does not always end with admission to the chosen educational institution. Therefore, the contingent of students can differ significantly not only in terms of their level of knowledge, personal characteristics, life experience, but also in their attitude towards fulfilling their duties. The beginning of these qualitative differences should be sought in the earlier stages of the per-

sonal development of each student. The school period of his development is especially important, because it is then that stable learning motives are formed as a result of the effective (successful) or ineffective (unsuccessful) educational actions of pupil. Therefore, those students who have always strived for success and self-assertion in their academic work at school, who have developed self-demanding attitudes, self-criticism, and a high level of ambition, tend to adapt very quickly to the university environment and are easily involved in the specifics of the educational process, while obtaining not only high academic results but also moral and psychological satisfaction. All this, no doubt, is an indicator of high academic motivation.

A high level of motivation and positive performance in educational and professional activities is a prerequisite for ensuring psychological comfort and confidence in the correctness of the choice made, promotes a clear vision of one's professional career, and makes one's future life prospects predictable.

Professional motivation, as an element of students' learning activities in the higher education system, is understood as a set of factors and processes that activate and direct them to master the basics of their future profession. In higher education, the process of professional development of a specialist should be provided with an environment that would facilitate the inclusion of students in various university activities, which would result in a creative attitude to professional activity based on high standards of general personal culture.

In this regard, there is a growing need to study the motivation of professional choice of medical students, its content and dynamic characteristics. This should contribute to a more effective and flexible organization of the educational process in a higher education institution, which will consider the individual characteristics of the motivational sphere of medical students, which will allow them to achieve a high level of their educational and professional training and, as a result, ensure their successful medical career in the future.

Key words: motive, motivation, educational and professional motivation, professional training (formation).

Постановка проблеми. Відомо, що проблема мотивації є однією з фундаментальних проблем психології, позаяк саме мотиваційна сфера особистості є джерелом її активності. Мотивація як властивість особистості та як основний компонент структури навчальної діяльності вже впродовж багатьох десятиліть складає предмет досліджень багатьох вчених (Х. Хекхаузен, А. Н. Леонтьєв, А. К. Маркова, А. Б. Орлов та ін.). У психологічних дослідженнях діяльності провідна роль повинна належати питанням мотивації та цілепокладання (Б. Ф. Ломов).

Органічно вплітаючись в основні структурні утворення особистості (спрямованість, характер, самосвідомість, емоційно-вольову сферу тощо) мотивація не лише в значній мірі визначає їх якісні характеристики, а й зумовлює ефективність будь-якої діяльності, зокрема і навчальної. Це положення отримало експериментальне підтвердження в багатьох емпіричних дослідженнях, а тому є загальноприйнятим серед психологів. Незважаючи на очевидні успіхи і поступ в розробці цієї проблематики, тим не менше ця область психології і надалі продовжує привертати увагу багатьох дослідників, позаяк і сама

особистість, і соціально-психологічні умови, в яких вона перебуває, весь час змінюються, призводячи до втрати значущості наукових здобутків та їх критичного переосмислення.

Основна проблема сучасної системи вищої освіти також пов'язана з формуванням високомотивованої особистості студента. Теоретичний аналіз робіт в області мотиваційно-регуляторних характеристик особистості показав, що мотивація та саморегуляція є ресурсами, здатними підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Одним із головних видів мотивації є навчально-пізнавальна мотивація, а тому коли йдеться про професійне становлення студента, то ця мотивація повинна бути пов'язана з обраним видом діяльності. Власне стійка навчально-пізнавальна мотивація, пов'язана з майбутньою професією і є однією з умов успішного професійного становлення студента як майбутнього спеціаліста.

Метою даної статті є аналіз змістових й динамічних характеристик навчально-професійної мотивації студентів медичного університету та їх вплив на подальше фахове становлення.

Виклад основного матеріалу. Згідно з даними, отриманих в процесі багатьох досліджень, значна частина студентської молоді, вступаючи до ЗВО має низьку мотивацію до навчання, або взагалі її немає, – стверджує Черняк Н. О. [9, с. 38]; тільки 43% опитаних першокурсників педагогічного інституту мали орієнтацію на оволодіння професією, решта 57% не мали наміру працювати за фахом (С. В. Бобровицька) [9, с. 38]. Гилюн О. В. на основі аналізу матеріалів соціологічних опитувань студентів ДНУ за період з 2000 до 2010 року, що проводилися кафедрою соціології, робить висновок: «... конкретна цілеспрямованість освітніх мотивацій студентів в останні роки знижується» [5, с. 104]. Інші науковці, які проводили опитування абітурієнтів, отримали подібні результати стосовно мотивів вступу до вишу. За даними деяких дослідників лише 47% абітурієнтів мають мотив – оволодіння професією; мотиви решти абітурієнтів – легкість, з їх точки зору, вступу, можливість спілкування з однолітками, необхідність мати час для самовизначення, престижність диплома вищої освіти (саме диплома, а не освіти) [цит. за Черняк Н. О.]. За даними Назаренко К., лише в окремих студентів першого курсу були сформовані навчально-пізнавальні мотиви, орієнтовані на засвоєння прийомів отримання нових знань [7, с. 56]. Якщо зважити на те, що весь процес здобуття освіти у вищій школі ґрунтується на здатності суб'єкта учіння до самоорганізації й саморегулювання цього процесу, на усвідомленні та розумінні ним особистої відповідальності за свою подальшу фахову компетентність, то стає очевидно й зрозумілою вся складність проблеми [11].

Внутрішня позиція суб'єкта до світу своєї професії і до себе самого, як суб'єкта цієї професії, насамперед, простежується в його професійних планах і намірах. З досліджень Е. В. Прусова відомо, що незадоволені своїм професійним вибором і орієнтовані на зміну професії студенти відрізняються нереалістичністю і несамостійністю у плануванні майбутнього життя, сплутаністю цілей і цінностей. Їхні уявлення про майбутнє розпливчасті і неконкретні. А домінування зовнішньої мотивації професійної діяльності збільшує розбіж-

ність між Я-реальним і Я-ідеальним, що може породжувати невпевненість у власних силах і небажання особистості реалізувати себе внаслідок зниження для людини значущості її професії (С. Т. Джанерьян).

Разом з тим, у психології вже давно відомий факт, який можна розглядати як закономірність: усі абітурієнти, які обирають професію за покликанням, як правило, здобувають фахову підготовку з цікавістю і задоволенням. Іншими словами, лише ті студенти здатні усвідомити перспективне значення процесу учіння (а отже наповнити його додатковим особистісним смислом), для яких майбутня професія має реальну цінність (М. Д. Белей) [1, 2].

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності у вишах, зокрема: проведено аналіз мотивів вступу до вищого навчального закладу (С. В. Бобровицька, О. В. Гилюн, Г. А. Мухіна Ф. М. Рахматуліна та ін.); описано динаміку змін мотивів на різних курсах навчання (С. В. Бобровицька, Н. В. Бордовська, Р. С. Вайсман та ін.); виділено умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. П. Волкова, А. І. Гебос, С. С. Занюк, В. Я. Кикоть, В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська, О. Б. Тарнопольський та ін.).

Аналіз сучасних концепцій мотивації доводить, що центральним у більшості мотиваційних теорій є поняття «мотив», яке розглядається як психологічне утворення, що має багаторівневу блокову структуру і є причиною активності суб'єкта діяльності. Мотив – це спонукальна причина дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, те що штовхає на дії [6, с. 47]; є «...рушійною силою, яка спонукає людину до дії, до боротьби за досягнення поставленої мети» [8, с. 87], до свідомих дій та вчинків, а також є основою для цих дій (Є. П. Ільїн). Попри те, що воно є одним з ключових в структурі психологічного знання, у тлумаченні його змісту на сьогодні немає однастайності серед науковців.

Поняття «мотивація» також є складним феноменом у психології. Його слід тлума-

чити набагато ширше, ніж термін «мотив» та інтерпретувати як систему мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [6, с. 48]. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її спрямованість й активність. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями. Чим в більшій мірі особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше її мотиви підживлюватимуть енергію мотивації особистості [13].

Мотивація є тим механізмом, який спонукає студентську молодь до оволодіння азами професії, сприяє засвоєнню та поглибленню знань і вмінь, додає наполегливості та стійкості. Узагальнення різних підходів до вивчення мотивації, дозволяє уточнити зміст конструкту мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх лікарів, як сукупності зовнішніх та внутрішніх сил, що спонукають майбутнього медичного працівника до діяльності, спрямованої на опанування професійною майстерністю, визначаючи її форму, продовжуваність, інтенсивність та задаючи їй певну спрямованість [15].

Узагальнюючи різноманітні наукові джерела, можна виділити різні типи мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Учбова діяльність, як і будь-яка інша, завжди є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а деякою сукупністю мотивів. При цьому мотиви утворюють певну ієрархічну структуру і постійно взаємодіють між собою, внаслідок чого різні мотиви мають неоднакову спонукальну силу. Одні з них, які є особливо значимими для суб'єкта, виступають як кінцеві цілі діяльності і надають їй особистісного смислу (*провідні* – Л. І. Божович; *смысло-утворюючі* – О. М. Леонтьєв), а інші є другорядними, несамостійними і мають лише тимчасове, ситуативне значення, виступаючи в якості засобів, умов, проміжних цілей діяльності.

Галузяк В. М. і Горбунь Е. Л. у своїй статті представили дуже глибокий аналіз основних методологічних підходів до

вирішення проблеми мотиваційного забезпечення навчальної діяльності. Дозволимо собі детально зупинитись на деяких аспектах цієї статті, позаяк зміст її окремих положень є концептуально важливим для наших подальших досліджень [3].

1. Один з найбільш ранніх підходів до формування мотивації був запропонований прихильниками теорії проблемного навчання (А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов і інші). Проблема ситуація характеризується особливим «психологічним станом суб'єкта, що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання» [3, с. 51]. Невід'ємним компонентом проблемної ситуації є пізнавальний мотив, що виникає кожного разу як ситуативна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дій і визначає рівень активності суб'єкта учіння.

2. Формування мотивації учіння ґрунтуються на положеннях теорії формування навчальної діяльності (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, А. К. Маркова), одним з яких є «оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять». Тому суб'єкт учіння повинен орієнтуватися не стільки на знання, скільки на способи оволодіння ними. Формування мотивації учіння значною мірою зводиться до формування навчальної діяльності.

На думку авторів статті (і ми їх повністю поділяємо), ці підходи звужують область проявів мотиваційної сфери особистості, оскільки «поза увагою залишається цілий ряд потенційно важливих мотивів учіння, які формуються за межами навчальної діяльності» (В. М. Галузяк). До того ж педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, а тому з метою актуалізації важливих для майбутнього фахівця професійних мотивів та фахових і соціальних особистісних рис, він вимагає дій не лише в контексті учбової діяльності та навчально-пізнавальної мотивації. До того ж актуалізація мотиву потребує не тільки і не стільки його виділення й усвідомлення, скільки прийняття особистістю, що пов'язано з процесами смислоутворення.

3. Основними засобами формування мотивації учіння студентів слід вважати

творчі задачі та спільну учбову діяльність викладача і студентів, яка репрезентована системою міжсуб'єктних взаємодій, що створює альтернативу розумінню процесу засвоєння знань і способів дій як навчальної діяльності ізольованого суб'єкта, котрий протистоїть об'єкту пізнання. Саме процес спілкування, його діалогічність є найбільшою цінністю, яка заряджає особистісним смислом будь-який вид спільної продуктивної діяльності, зокрема й учбову (В. Я. Ляудіс). Основний акцент ставиться на формах взаємодії викладача і студентів, в процесі якої відбуватиметься поступова їх зміна: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні учбових задач до послідовного наростання їх власної активності – аж до повної саморегуляції учіння. За таких умов, одним з найважливіших показників ефективності навчального процесу є не лише когнітивний розвиток суб'єкта учіння, а й формування його особистості» (В. М. Галузяк).

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду формування мотивації учіння виявилась та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» (В. Я. Ляудіс). Така взаємодія з самого початку навчання однаковою мірою захоплює як викладачів, так і студентів, приводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. В ході вирішення творчої задачі позиції студента і викладача щодо предмету засвоєння рівноправні.

4. Оптимальними умовами для формування навчально-професійної мотивації слід вважати ті, які ґрунтуються на контекстному підході до навчання у виші (А. А. Вербицький). Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Таким чином, поняття «професійний контекст» є смислоутворюючою категорією, що забезпечує особистісне включення студента в процес пізнання і професійного становлення. Найбільш адекватними для цього є активні

форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика тощо.

Одним із ефективних шляхів активізації професійного становлення і, відповідно, формування адекватної мотивації студентів, слід вважати практику. Саме завдяки її правильній організації можна добитись більш глибокого усвідомлення специфіки обраної професії, краще пізнати і зрозуміти свої можливості. Якщо вести мову конкретно про професію медичного працівника, то практика відкриває перед студентами можливість «приміряти» на себе роль лікаря, проїнятися співчуттям до лікуючого пацієнта, у випадках взаємодії з паліативними пацієнтами замислитись на сенсом життя та своїм місцем у цьому світі, усвідомити свою відповідальність за надання хворим людям кваліфікованої допомоги. Слід зазначити, що саме практична спрямованість в організації навчального процесу у медичному закладі якраз і є тією специфічною особливістю, яка вигідно відрізняє його від інших вишів, в яких на жаль існує чітка відмінність між навчанням в аудиторіях вишу і практикою на виробництві. Починаючи з перших курсів заняття проводяться в клінічних лікарнях, що само по собі повинно пришвидшувати процес входження в професію, а отже сприяти фаховому становленню майбутніх лікарів, формуючи їх мотиви і цінності та наповнюючи їх реальним професійним смислом. Практика повинна змінити суб'єктну позицію, спричинену концептуальною основою традиційного навчання, а саме: від суб'єктів засвоєння готових знань – до суб'єктів, що реалізують засвоєні знання на практиці [12].

Для того щоб мати загальну картину мотиваційних особливостей студентів-медиків, нами було проведено дослідження, в якому використовувався комплекс емпіричних методик та статистичних процедур: «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реана, В. Якуніна), «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. І. Ільїна), а також проєктивна методика незавершених речень. Аналіз та оцінювання отриманих результатів проводилось відповідно до стандартизованих вимог [10, 14].

З метою визначення основних мотивів вибору професії лікаря в дослідженні брали участь 128 осіб, з них: 68 іноземних та 60 вітчизняних студентів Івано-Франківського національного медичного університету спеціальності «Медицина», вік респондентів становив 19–25 років.

Під час дослідження було сформовано 4 групи респондентів. До групи «А» було включено 33 студенти 2 курсу медичного факультету, групи «В» – 30 осіб 2 курсу факультету підготовки іноземних громадян. В групи «С» та «D» були включені вітчизняні та іноземні студенти 5 курсу, відповідно 27 та 38 осіб.

Використана в дослідженні методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» дозволила провести аналіз провідних мотивів навчальної діяльності у студентів. Респондентам було запропоновано 16 стандартних мотивів, з яких потрібно було обрати п'ять найбільш важливих для них.

Призначення методики «Мотивації навчання у ВНЗ» очевидне вже з самої її назви. Згідно з процедурою, результати оцінювання відповідного переліку мотивів необхідно було систематизувати за трьома шкалами, а саме: «Засвоєння знань» (прагнення до оволодіння знаннями, допитливість) – максимальний бал 12,6; «Оволодіння професією» (намагання засвоїти фахові знання і сформувати професійно-важливі якості) – максимальний бал 10; «Отримання диплома» (основне – це диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час здачі екзаменів та заліків) – максимальний бал 10. Дане дослідження давало змогу виявити найбільш значущі мотиви навчально-професійної діяльності серед студентів.

За методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» визначалися найбільш значущі мотиви за кількісними показниками їх частотних характеристик всієї досліджуваної вибірки студентів. В подальшому нами проводилось ранжування всієї вибіркової сукупності мотивів. Найбільш значущі навчально-пізнавальні мотиви досліджуваних студентів представлені в табл. 1.

Таким чином, за результатами дослідження встановлено, що провідним мотивом

в усіх досліджуваних групах у процесі навчання вважається мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». У вітчизняних та іноземних студентів 2 курсу отримані результати були практично однакові: 66,4% і 68,2% відповідно; на 5 курсі домінування цього мотиву значно збільшилось у вітчизняних студентів до 89% та 92% у іноземних. На нашу думку, підвищення значущості професійного мотиву на старших курсах пов'язано з ростом інтересу до майбутньої діяльності, позаяк перед багатьма студентами виникає потреба ґрунтовного та осмисленого вибору своєї подальшої фахової спеціалізації.

Високий результат отримав навчально-пізнавальний мотив «здобути глибокі і міцні знання» (група А – 72,5%, В – 75% та група D – 70,2)%. Показники групи С виявилися суттєво нижчими (58,6%), що може бути пов'язано з їх індивідуально-психологічним станом або ж нестабільним соціально-економічним положенням у їх сім'ях чи хронічним психоемоційним напруженням. Даний результат потребує додаткового вивчення.

Чільне місце серед виявлених мотивів студентів старших курсів належить прагненню «отримати інтелектуальне задоволення». При цьому найвищий результат було виявлено серед іноземних студентів – 79%, в той час як серед вітчизняних студентів він становив 69%. Що стосується мотиву «отримання диплома», то в цілому серед усіх досліджуваних груп він виявився доволі вагомим стимулом, а його показники були близькими у кількісному вимірі.

Таким чином, у достатньо значної частини майбутніх медиків провідними мотивами навчальної діяльності залишається пізнавальна діяльність, мотив отримати інтелектуальне задоволення та професійного росту у майбутній діяльності.

Разом з тим, у 20% досліджуваних групи А і В і 10% студентів групи D виявлено високі показники значущості зовнішньої мотивації, зокрема: «добитись схвалення з боку батьків та оточуючих»; «отримання поваги з боку викладачів» та «бути прикладом для однокурсників». Думаємо, що ці мотиви є змістовно цікавими і можуть свідчити не лише про залежність суб'єктів від цих осіб, а й про їх значущість та емо-

ційно-чуттєву близькість між ними. Якщо зважати на те, що для багатьох досліджуваних студентів обрання професії медика є сімейною традицією, то такий зв'язок має ще й важливий вплив на їх професійне зростання. Останній з мотивів у попередньому переліку може свідчити про високий рівень честолюбних намірів таких студентів.

В рамках нашого дослідження також оцінювалися особливості навчально-професійної мотивації студентів за методикою «Мотивація навчання у виші». Отримані результати представлені у табл. 2.

За трьома шкалами «Засвоєння знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплома» рівень мотивації у студентів у всіх вікових групах коливався але був доволі високий. За шкалою «Засвоєння знань» результат становив 94–75%, «Оволодіння

професією» – 67–85%, обидва показники мають дуже близькі значення, водночас показники за шкалою «Отримання диплома» були дещо нижчими (55–70%). Це дозволяє висловити припущення, що для студентів досліджуваної вибірки змістові аспекти освіти є більш значущими, ніж просто отримання диплома.

Висновки. Проведений аналіз дає нам підставу стверджувати, що одним з основних засобів формування мотивації учіння студентів слід вважати спільну діяльність викладача і студентів, спрямовану на розв'язання навчально-професійних задач. Власне спілкування, його діалогічність є найбільшою цінністю, яка інтенсифікує процес особистісно-професійного смислотворення. Найкраще ці задачі можуть бути представлені в контексті професійного змісту, який найповніше реа-

Таблиця 1

Розподіл показників за найбільш типовими мотивами навчально-професійної діяльності студентів-медиків

№ з/п	Мотиви навчання студентів	2 курс		5 курс	
		Вітчизняні студенти Група А	Іноземні студенти Група В	Вітчизняні студенти Група С	Іноземні студенти Група D
1	Здобути глибокі і стійкі знання	72,5%	75%	58,6%	70,2%
2	Стати висококваліфікованим фахівцем	66,4%	68,2%	89%	92%
3	Постійно отримувати стипендію	57%	0%	10%	0%
4	Не відставати від однокурсників	51,2%	40,6%	5%	12%
5	Отримати диплом	57%	56,8%	48%	54%
6	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	55%	58,2%	27%	25%
7	Отримати інтелектуальне задоволення	12,5%	21%	69%	79%
8	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	44,6%	47,2%	58,6%	68,6%

Таблиця 2

Розподіл показників за основними шкалами професійної мотивації студентів-медиків

Студенти медики	Шкали					
	Засвоєння знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
	Бали	%	Бали	%	Бали	%
Група А	10,8	88	6,30	67	6,5	70
Група В	8,6	90%	7,5	69%	5,8	60
Група С	9,0	91%	7,25	72%	4,0	55%
Група D	11,0	94%	8,4	85%	6,0	62%

лізується в ході організації різноманітних практик. Саме тут моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, що дозволить майбутнім фахівцям добитись більш глибокого усвідомлення її специфіки, краще пізнати і зрозуміти свої можливості.

Результати дослідження дають нам підстави стверджувати, що виникнення стійкої навчально-професійної мотивації, в значній мірі, зумовлено раннім свідомим вибором професії. Тобто чим більш омріяними і бажаними були дитячо-юнацькі прагнення стати лікарем, тим вищий рівень пізнавальної активності, важливим індикатором якої є навчальна успішність. Нами виявлено і підтверджено такий стійкий зв'язок серед вітчизняних студентів нашої вибірки. Також встановлено, що його щільність не змінюється на різних етапах освітнього процесу, тобто від молодших до старших курсів. Це дає нам підстави стверджувати, що процес

формування в молодих людей позитивної мотивації до вибору майбутньої професії допомагає їм утвердитись у бажанні стати кваліфікованим фахівцем. Емпіричні дані, отримані на досліджуваній вибірці студентів другого та п'ятого курсів переконливо підтвердили цю тезу.

Також нам вдалося констатувати наявність позитивної динаміки у підвищенні значущості професійного мотиву в студентів старших курсів. Основну причину такого явища ми пов'язуємо з суттєвим зростанням у них інтересу до майбутньої діяльності, позаяк перед багатьма студентами виникає потреба ґрунтовного та осмисленого вибору своєї подальшої фахової спеціалізації. Отримані результати засвідчують про становлення особистісної та професійної зрілості студентів старших курсів, репрезентують їх готовність до здобуття професійних компетенцій та прагнення до подальшої фахової самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белей М.Д. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16, ч. 2. С. 58–71.
2. Белей М.Д. Деякі особливості індивідуально-особистісних мотиваційних утворень майбутніх психологів. Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави. Зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конференції. м. Львів, 22 листопада 2013 р. / ЛьвДУВС. Львів, 2013. С. 56–61.
3. Галузяк В.М., Горбунь Е.Л. Проблема формування мотивації учіння студентів. Формування особистості майбутнього вчителя: Науково-методичний збірник. Вінниця. ВДПІ, 1994. С. 49–61.
4. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2004. Вип. 11. С. 29–32.
5. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані* : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. 2012. Т. 15, № 1 (81). С. 102–104.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
7. Назаренко К. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів-філологів на заняттях з іноземної мови. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 53–57.
8. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
9. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 388–393.
10. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку: монографія. Житомир: Видав ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.
11. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review: journal*. 2010. Vol. 5, №3. p.243–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
12. Bosch J., Maaz A., Hitzblech T., Holzhausen Y., Peters H. Medical students' preparedness for professional activities in early clerkships. *BMC Medical Education*. 2017. Vol. 17 № 1. p. 140. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0971-7>

13. DeCastella K., Byrne D., Covington M. Unmotivated or motivated to fail? A crosscultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of educational psychology*. 2013. Vol. 105, № 3. p. 861–880. <https://doi.org/10.1037/a0032464>
14. Seifert T. Understanding student motivation. *Educational Research*. 2004. Vol. 46, № 2. p. 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>
15. Wijnia L., Servant-Miklos, V.F.C. Lagging behind the Times: A Brief History of Motivational Discourse in Problem Learning. *Advances in Health Sciences Education*. 2019. № 24. p. 915–929. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3>

REFERENCES:

1. Belei, M.D. (2011). Tsinnisno-motyvatsiini osoblyvosti profesiinoho stanovlennia v umovakh suchasnoho VNZ [Value-motivational features of professional development in the conditions of a modern university]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiologii, psykholohii*, 16(2), 58–71 [in Ukrainian].
2. Belei, M.D. (2013). Deiaki osoblyvosti indyvidualno-osobystisnykh motyvatsiinykh utvoren maibutnykh psykholohiv [Some features of individual and personal motivational formations of future psychologists]. *Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku osvithnoho prostoru derzhavy. Zb. materialiv Mizhn. nauk.-prakt. konferentsii. 22.11.2013 r. Lviv:LvDUVS* [in Ukrainian].
3. Haluziak, V.M., & Horbun, E.L.(1994). Problema formuvannia motyvatsii uchinnia studentiv [The problem of formation of students' learning motivation]. *Formuvannia osobystosti maibutnoho vchytelia: Naukovo-metodychnyi zbirnyk*. Vinnytsia. VDPI, 49–61 [in Ukrainian].
4. Haluziak, V.M. (2004). Psykholohichni kontseptsii formuvannia navchalnoi motyvatsii [Psychological concepts of educational motivation formation]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohii»*. 11. 29–32 [in Ukrainian].
5. Hylun, O.V. (2012). Osvitni motyvatsii studentskoi molodi. [Educational motivations of student youth]. *Hrani: naukovo-teoretychnyi i hromadsko-politychnyi almanakh*. 15,1 (81), 102–104 [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. Nazarenko, K. (2012). Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti u studentiv-filolohiv na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of the motivation of educational and cognitive activity among philology students in foreign language classes]. *Ridna shkola*. 6. 53–57 [in Ukrainian].
8. Prykhodko, Yu.O., & Yurchenko, V.I. (2020). *Psykholohichni slovnyk-dovidnyk: Navch. posib., 4-te vyd., vypr. i dop.* [Psychological dictionary-reference]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
9. Cherniak, N.O. (2013). Formuvannia motyvatsii studentiv do navchannia u VNZ [Formation of students' motivation to study at universities]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 38–39. 388–393 [in Ukrainian].
10. Klymchuk, V.O., & Horbunova V.V. (2014). *Vnutrishnia motyvatsiia uchbovoi diialnosti molodi: teoriia, metodyka, prohrama rozvytku: monohrafiia* [Internal motivation of educational activity of youth: theory, methodology, development program]. Zhytomyr: Vydav ZhDU im. I.Franka [in Ukrainian].
11. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review: journal*, 5 (3), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001> [in English].
12. Bosch, J., Maaz, A., Hitzblech, T., Holzhausen, Y., & Peters, H. (2017). Medical students'preparedness for professional activities in early clerkships. *BMC Medical Education*, 17(1), 140. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0971-7> [in English].
13. DeCastella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A crosscultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of educational psychology*. 105(3) 861–880. <https://doi.org/10.1037/a0032464> [in English]

14. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421> [in English].
15. Wijnia, L., Servant-Miklos, V.F.C (2019). Lagging behind the times: A brief history of motivational discourse in problem learning. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 915–929. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3> [in English].

УДК 159.98:004.77-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.17>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Онуфрієва Ліана Анатоліївна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
<https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>
<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57214601047>
<http://www.researcherid.com/rid/R-5598-2018>

Чайковська Оксана Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
<https://orcid.org/0000-0003-0799-4987>

У статті розглянуто психологічні особливості кібербулінгу серед студентської молоді та проаналізовано сучасні погляди вчених на проблему. Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми кібербулінгу в умовах освітнього середовища та виокремлено підходи до її вивчення.

Метою статті є емпіричне вивчення особливостей прояву кібербулінгу у студентської молоді. Висвітлено основні підходи щодо визначення терміна «кібербулінг», який характеризується як форма цькування учасників освітнього процесу, яка відбувається через використання електронних комунікаційних засобів, наприклад електронної пошти, мобільного телефону, особистих інтернет-сайтів, для навмисної, неодноразової та ворожої поведінки особи або групи, спрямованої на образу інших людей. З'ясовано, що кібербулінг може бути визначений за трьома критеріями: навмисність, тривалість-повторюваність і нерівність. Ці дії можуть призвести до серйозних наслідків для жертв, тому важливо приділяти належну увагу запобіганню кібербулінгу та захисту користувачів Інтернету від психологічного тиску та насильства. Проаналізовано ознаки кібербулінгу серед студентської молоді, зокрема в соціальних мережах.

Емпірично досліджено, що кібербулінг є поширеним явищем серед студентів, які користуються соціальними мережами. Визначено, що більшість здобувачів вищої освіти відчують на собі психологічне насильство в Інтернеті з різною періодичністю, що демонструє поширеність проблеми та необхідність подальшої розробки теоретичних засад та практичних досліджень кібербулінгу в освітньому середовищі. Підтверджено, що безпечне та позитивне онлайн-спілкування повинно бути головним пріоритетом у забезпеченні прав та добробуту студентської молоді. Отримані результати засвідчують необхідність проведення заходів для боротьби з кібербулінгом, що включають підтримку потерпілих та свідків, а також покладання відповідальності на кібербулерів.

Ключові слова: кібербулінг, кіберагресія, кібервіктимність, кібербулери, здобувачі вищої освіти, психологічне насильство в Інтернеті, онлайн-спілкування.

Onufriieva Liana, Chaikovska Oksana. Psychological features of cyberbullying manifestations among students

The article examines the psychological features of cyberbullying among student youth and analyzes the modern views of scientists on the problem. The theoretical and methodological analysis of the problem of cyberbullying in the educational environment was carried out and approaches to its study were identified.

The purpose of the article is an empirical study of the characteristics of cyberbullying among student youth. There have been highlighted the main approaches to the definition of the term "cyberbullying", which was characterized as a form of harassment of participants in the educational process through the use of electronic means of communication, such as e-mail, mobile phone, personal Internet sites, for intentional, repeated and hostile behavior of a person or a group directed at the insult of other people.

It is found that cyberbullying can be defined according to three criteria: intentionality, duration-repetition and inequality. These actions can lead to serious consequences for victims, so it is important to pay attention to the prevention of cyberbullying and the protection of Internet users from psychological pressure and violence. The signs of cyberbullying among student youth, particularly in social networks, were analyzed.

The cyberbullying is empirically researched to be a common phenomenon among students who use social networks. It is determined that the majority of higher education students experience psychological violence on the Internet with varying frequency, which demonstrates the prevalence of the problem and the need for further development of theoretical foundations and practical research of cyberbullying in the educational environment. It has been confirmed that safe and positive online communication should be a top priority in ensuring the rights and well-being of student youth. The obtained results demonstrate the need for measures to combat cyberbullying, including support for victims and witnesses, as well as holding cyberbullies accountable.

Key words: *cyberbullying, cyber aggression, cyber victimhood, cyberbullies, students of higher education, online psychological violence, online communication.*

Постановка проблеми. Швидке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, таких як Інтернет та соціальні мережі, впливають на різні аспекти життя людини, особливо на зміну принципів міжособистісної та міжгрупової взаємодії. Зростаюча потреба в простоті, швидкості та активності використання соціальних мереж стає привабливою для молоді, що сприяє виникненню нових соціально-психологічних явищ у сучасному інтернет-середовищі.

Окрім позитивних аспектів, які принесла глобальна інформатизація, потрібно відзначити зростання ризиків та загроз для психологічної та соціальної безпеки особистості у віртуальному інформаційному просторі. Особливо це стосується явища кібербулінгу, яке є серйозною проблемою для студентської молоді, оскільки вони часто ще не мають достатньої психологічної стійкості та знаходяться на етапі формування своєї соціальної ідентичності в суспільстві. Тому на сьогодні одним із найважливіших завдань є глибше дослідження явища кібербулінгу та розробка ефективних механізмів його профілактики і протидії наслідкам.

Мета дослідження полягає у емпіричному вивченні особливостей прояву кібербулінгу у студентської молоді.

Результати дослідження. Вчені з різних наукових галузей інтенсивно вивчають проблему кібербулінгу та ефективні методи його протидії: Л. Найдьонова [9] досліджує кібербулінг з точки зору медіакомпетентності; О. Грицюк, Л. Скотнікова, Н. Кирилаха, В. Черненко [3], О. Лапа [5] вивчають теоретичні аспекти виявлення та запобігання кібербулінгу.

Американські вчені R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. Agatston розробили типологію поведінки, яка є характерною для кібербулінгу [10].

Сучасні дослідники Т. Миронюк та А. Запорожець визначають кібербулінг як сучасну форму протиправної поведінки, що проявляється у вчиненні агресивних і жорстоких дій з метою приниження людини. Ця форма поведінки використовує різноманітні інформаційно-комунікаційні засоби, такі як мобільні телефони, електронна пошта, соціальні мережі тощо [8].

П. Сміт зазначає, що кібербулінг – цілеспрямовані та агресивні дії, які вчиняються через електронні засоби комунікації. Ці дії можуть повторюватися або змінюватися з часом та спрямовані проти жертви, яка не має можливості ефективно захистити себе [11].

Л. Найдьонова описує кібербулінг як використання інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення нападів на ровесників. Це може відбуватися як у шкільному середовищі, так і в його онлайн аналогах, таких як соціальні мережі, де міжособистісні комунікації опосередковані технологіями [9]. Дослідниця дійшла висновку, що кібербулінг виявляється у спрямованості на конкретну особу або групу людей, що робить його формою психологічного насильства в онлайн середовищі та відрізняється від інших форм негативного впливу в мережі. Згідно з її висновками, кібербулінг може бути визначений за трьома критеріями: навмисність, тривалість-повторюваність і нерівність. Ці дії можуть призвести до серйозних наслідків для жертв, тому важ-

ливо приділяти належну увагу запобіганню кібербулінгу та захисту користувачів Інтернету від психологічного тиску та насильства [9]. Дослідник С. Гіденко додає до зазначених Л. Найдьоновою засобів комп'ютерні ігри: «кібербулінг – це «цькування онлайн», що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж, форумів, блогів, онлайн відеоігор» [2, с. 26].

І. Лубенець підкреслює, що кібербулінг може мати руйнівний вплив, оскільки включає в себе загрози для фізичного, психологічного здоров'я і навіть життя людини [6].

В. Бедан у межах теоретичного дослідження описала наслідки кібербулінгу для його жертв у віртуальному просторі, які можна умовно поділити на чотири категорії: фізичні, психологічні, емоційні та психосоціальні. Фізичні наслідки включають головний біль, розлади сну, втому, втрату апетиту та проблеми з травленням. Психологічні наслідки охоплюють стрес, депресію, самоушкодження. Емоційні наслідки виявляються у відчуттях страху, жаху, тривоги, туги, смутку, образи та приниження. Психосоціальні наслідки полягають у почуттях ізоляції, самотності та соціального неприйняття [1].

Соціально-психологічний підхід до вивчення явища кібербулінгу прослідковується у дослідженнях О. Лапи [5], О. Міхеєвої, М. Корнієнко [7], Л. Найдьонової [9], R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. Agatston [10], Грицюк О. С., Кирилах Н. Г., Черненко В. П., Скотнікова Л. Н. [3], колективу авторів на чолі з П. Смітом [11]. Проте недостатність досліджень у цій області, бажання привернути увагу до проблеми та продемонструвати її актуальність стали визначальними факторами для аналітичного огляду наукових праць та проведення емпіричного дослідження щодо кібербулінгу серед здобувачів вищої освіти.

Аналіз результатів дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У дослідженні взяли участь 60 респондентів-здобувачів вищої освіти першого (бака-

лаврського) рівня факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи.

Проаналізувавши результати бесід та анкетування щодо дослідження кібербулінгу у студентському середовищі, ми визначили, що більшість опитуваних нами здобувачів вищої освіти є потенційними жертвами кібербулінгу, а саме 73%, тобто ці студенти можуть стати об'єктом онлайн-цькування, загрози та негативної поведінки з боку інших людей в Інтернеті. Це може включати в себе такі форми, як образи, спроби викликати відчуття неспокою, поширення вульгарної або образливої інформації, розповсюдження особистих даних тощо.

За даними результатів анкети, частими свідками кібербулінгу є 18% респондентів. Це студенти, які не потерпають більшим чином від кіберцькування, але стали свідками кібербулінгу, агресивної чи образливої поведінки в мережі Інтернет, спрямованої проти інших осіб. Це може включати в себе публікацію образливих коментарів, загрозу, розповсюдження компрометованої інформації, цифровий блог, розпалювання чуток тощо. Зазвичай, свідки образ в Інтернеті можуть багато внести в боротьбу з цим явищем, підтримати жертву та сприяти побудові позитивного та безпечного онлайн-спілкування.

Кібербулерами за результатами дослідження виявлено 9% студентів, які можуть опублікувати особисту, вигадану або перекручену інформацію про свою жертву, як правило, осоромити її перед іншими, вони створюють фейкові фотографії або відео для наклепу на жертву. Такі студенти не лише руйнують приватність інших, але й можуть розвинути у жертви депресію, тривожність та навіть спонукати до самогубства (рис. 1).



Рис. 1. Результати дослідження кібербулінгу студентів

Згідно з отриманими даними опитувальника ЕСІРQ (адаптація Л. Найдьонової за версією М. Герера-Лопес), було визначено рівень кібервіктимності та кіберагресії.

Досліджено, що лише 8% респондентів мають високий рівень кібервіктимності. Це вказує на те, що невелика частина користувачів вразлива на кібервіктимність. Середній рівень кібервіктимності, який складає 56% осіб, свідчить про те, що більшість користувачів стикаються з певним рівнем кіберзагроз та ризиків. Це може включати спроби фішингу, образ, погрози та інші атаки, які призводять до дискомфорту. Цей показник можна розглядати як виклик для удосконалення системи кібербезпеки та підвищення свідомості користувачів щодо захисту їхніх даних. Низький рівень кібервіктимності, що становить 36% осіб, може свідчити про те, що частина користувачів мають високий рівень безпеки в Інтернеті та приймають заходи для захисту своїх особистих даних та інформації. Однак це також може вказувати на те, що ці користувачі можуть виявляти агресивність у мережі.

Результати нашого дослідження засвідчили, що 32% респондентів проявляють середній рівень кіберагресії. Позитивним є той факт, що 68% учасників дослідження виявили низький рівень кіберагресії. Це свідчить про те, що здобувачі вищої освіти виявляють менше агресивності та негативних дій у кіберпросторі. Це може бути індикатором того, що вони виявляють більше поваги до інших користувачів та мають більше емпатії та розуміння в онлайн-середовищі. Однак це також може означати, що вони можуть стати мішенню для кіберагресії з боку інших студентів (рис. 2).

Під час дослідження не було виявлено здобувачів вищої освіти з високим рівнем кіберагресії. Це може бути позитивним сигналом, оскільки ці здобувачі не представляють загрози в онлайн-середовищі, проте вони також можуть бути беззахисними перед кібератаками, і є ризик, що ситуація може погіршитися в майбутньому. Тому на цьому етапі важливо розглянути організаційні та освітні заходи забезпечення кібербезпеки.



Рис. 2. Результати дослідження рівня кібервіктимності та кіберагресії

Результати дослідження рівня кібервіктимності і кіберагресії констатують необхідність активних заходів для підвищення кібербезпеки, розвитку освіти й свідомості користувачів стосовно кіберзагроз та їх захисту.

Інтерпретація результатів опитувальника Д. Ольвеуса для оцінки рівня булінгу і ресурсів протистояння цькуванню в закладі вищої освіти (адаптація Л. Найдьонової, Н. Дятел) передбачає звітний аналіз отриманих даних. Тому, проаналізувавши дослідження, ми можемо зробити такі висновки.

На запитання про те, чи отримували здобувачі вищої освіти образливі прізвиська, насмішки в соціальних мережах, які зачіпали їх, відповіли наступне: 42% осіб зазначили, що це траплялося кілька разів за місяць, або й частіше. 25% респондентів стверджують, що подібні ситуації відбувалися кожного тижня або навіть кілька разів на тиждень. Більше ніж половина опитаних регулярно зазнає цього типу онлайн-цькування, що може серйозно вплинути на їхню психологічну та емоційну стабільність. Тим не менш, є і позитивні дані: 33% респондентів зазначили, що їм не доводилося стикатися з подібними ситуаціями. Це позитивний результат, оскільки вони уникають негативних емоційних наслідків, пов'язаних із цим видом онлайн-цькування.

На запитання «Інші студенти навмисно не залучали мене у спільні події, виключали мене зі свого кола друзів або повністю ігнорували мене в соціальних мережах», 53% осіб зазначили, що їх не включали до спільної діяльності, чи ігнорували в соціальних мережах один або

два рази на місяць. 18% студентів зазнали такого виключення щотижня або кілька разів на тиждень, а 29% респондентів не мали досвіду подібної соціальної ізоляції. Ці дані свідчать про те, що проблема соціальної ізоляції у студентському середовищі є досить поширеною. Дослідження показало, що більше половини здобувачів вищої освіти відчувають себе виключеними принаймні один раз на місяць. Така ізоляція може приймати різні форми, включаючи відмову від запрошень на події та активне ігнорування в соціальних мережах.

Згідно з опитуванням, 28% здобувачів вищої освіти відчули на собі негативний вплив пліток, які розповсюджувалися в соціальних мережах, раз або двічі на місяць. Ще 22% осіб зазнали цього щотижня або навіть кілька разів на тиждень. Однак половина респондентів (50%) не відчули негативного впливу соціальних мереж на своє життя. Ці дані вказують на те, що більшість користувачів можуть відчувати позитивні або нейтральні наслідки від своєї активності в соціальних мережах.

Після аналізу відповідей на запитання про випадки знущання через цифрові пристрої було виявлено, що 47% здобувачів вищої освіти засвідчили цю проблему, хоча в різних частотах. Загалом, понад половина досліджуваних, а саме 53%, зазначили, що не стикалися з негативними повідомленнями або дзвінками через Інтернет або мобільні пристрої. Такі дані свідчать про поширеність цього явища серед досліджуваної групи людей.

Наступні запитання продемонстрували нам, скільки відсотків осіб були власне залучені до певних випадків негативного ставлення до інших у віртуальному просторі, тому ми отримали такі результати дослідження важливих нам запитань.

Після аналізу питання про участь у знущанні над іншими у соціальних мережах за останні місяці ми отримали наступні результати: 28% досліджуваних визнали, що така поведінка була для них рідкісною, відбувалася лише раз або двічі на місяць, що може свідчити про нещодавній початок цього виду активності або її випадковість. Ще 20% зазначили, що здійснюють знущання хоча б раз на тиждень або навіть кілька разів, що може вказувати на регулярність такої поведінки і ство-

рює серйозну проблему для їхніх жертв. Проте є позитивна динаміка в тому, що 52% респондентів відповіли, що вони не займаються знущанням над іншими в соціальних мережах. Це свідчить про те, що більшість досліджуваних утримуються від такої негативної активності.

Відповіді здобувачів вищої освіти на питання «Я надсилав(ла) злі або образливі повідомлення, картинки, телефонував(ла) або інакше використовував(ла) телефон або комп'ютер» показали нам наступні результати: 22% досліджуваних осіб визнали, що час від часу надсилали образливі повідомлення. Це включає тих, хто робив це раз або двічі на місяць. Ще 18% здобувачів вищої освіти відповіли, що надсилали образливі повідомлення зі значною регулярністю та зазначили, що робили це раз на тиждень або кілька разів на тиждень. Ця група виявляє більш постійну тенденцію надсилання образливих повідомлень. Решта опитаних, які складають 60%, заявили, що не надсилали образливі повідомлення іншим людям. Це свідчить про те, що більшість учасників дослідження не мають такої негативної тенденції до надсилання образливих повідомлень.

Отримані результати дослідження вказують на широке поширення проблеми кібербулінгу в студентському середовищі, на високу частоту випадків цього явища серед здобувачів вищої освіти, а також на важливість подальшого розвитку теоретичних основ і проведення практичних досліджень щодо психологічного насильства в Інтернеті.

Висновки. Кібербулінг розглядається як форма цькування учасників освітнього процесу, яка відбувається через використання електронних комунікаційних засобів. Це – поведінка, коли одна особа або група осіб намагається завдати шкоди, залякувати, тиснути або переслідувати іншу особу. Така поведінка може включати надсилання загрозливих або образливих повідомлень, публікацію негативних коментарів у соціальних мережах, розповсюдження приватної інформації без дозволу, фотомонтаж й інші дії, спрямовані на спричинення психологічної та емоційної шкоди жертві.

Емпірично досліджено, що кібербулінг є поширеним явищем серед здобувачів

вищої освіти, які користуються соціальними мережами. Результати дослідження засвідчують, що більшість здобувачів вищої освіти відчують на собі психологічне насильство в Інтернеті з різною періодичністю, що демонструє поширеність проблеми і необхідність подальшої розробки теоретичних засад та практичних досліджень кібербулінгу в освіт-

ньому середовищі. Отримані результати дослідження наголошують на необхідності проведення заходів для боротьби з кібербулінгом, що включають підтримку потерпілих та свідків, а також покладання відповідальності на кібербулерів. Безпечне і позитивне онлайн-спілкування повинно бути головним пріоритетом у забезпеченні прав та добробуту студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бедан В.Б. Проблема кібербулінгу у молодіжному середовищі : теоретичний аналіз. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 1. С. 42–47. URL: <https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/163>
2. Гіденко Є.С. Кібербулінг : насильство в соціальній мережі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Юриспруденція. 2021 № 50. С. 29–29.
3. Грицюк О.С., Кирилаха Н.Г., Черненко В.П., Скотнікова Л.Н. «Школа протидії кібербулінгу» на базі факультативу з інформатики як засіб створення безпечного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. С. 94–98. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.14>
4. Зварич І. Булінг у закладах освіти України і США. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 1–5.
5. Лапа О.В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2013. Вип. 192(1). С. 291–298
6. Лубенець І. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Національний юридичний журнал: теорія і практика*. № 3. 2016. С. 178–182.
7. Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 11 (63). С. 247–251.
8. Миронюк Т.В., Запорожець А.К. Кібербулінг в Україні – соціально небезпечне явище чи злочин: визначення та протидія. *Юридичний часопис Національної академії внутрішніх справ*. № 2(16). 2018. С. 275–284.
9. Найдьонова Л.А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Вип. 1. 2018. С. 141–159.
10. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. *Cyber bullying: bullying in the digital age*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. 218 p.
11. Smith P.K. *Cyberbullying & ciberagresión*. A. Ovejero, P. K. Smith, & S. Yubero (Eds.), El acoso escolar su prevención: Perspectivas internacionales. Madrid : Biblioteca Nueva, 2013. pp. 173–190.

REFERENCES:

1. Bedan, V.B. (2022). Problema kiberbulinhu u molodizhnomu seredovishchi: teoretichnyi analiz [The problem of cyberbullying in the youth environment: theoretical analysis]. *Dniprovskiy naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro scientific journal of public administration, psychology and law*, 1, 42–47. Retrieved from: <https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/163> [in Ukrainian].
2. Hidenko, Ye.S. (2021). Kiberbulinh : nasylstvo v sotsialnii merezhi [Cyberbullying: violence in a social network]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia : Yurysprudentsiia – Scientific Bulletin of the International University of the Humanities. Series: Jurisprudence*, 50, 29–29 [in Ukrainian].
3. Hrytsiuk, O.S., Kyrylakha, N.H., Chernenko, V.P., & Skotnikova, L.N. (2022). "Shkola protydii kiberbulinhu" na bazi fakultatyvu z informatyky yak zasib stvorennia bezpechnoho osvitnioho seredovishcha ["SCHOOL OF ANTI-CYBERBULLING" based on the computer science optional

subject as a means of creating the safe educational environment]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, pp. 94–98. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.14> [in Ukrainian].

4. Zvarych, I. (2020). *Bulinh u zakladakh osvity Ukrainy i SSHA. Nova pedahohichna dumka [Bullying in educational institutions of Ukraine and the USA. A new pedagogical thought]*, 2, 1–5 [in Ukrainian].

5. Lapa, O.V. (2013). Yavyshe kiberbulinhu yak sotsialno-pedahohichna problema virtualnoho spilkuvannia suchasnykh ditei ta molodi [The phenomenon of cyberbullying as a socio-pedagogical problem of virtual communication of modern children and youth]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia – Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series: Pedagogy, psychology, philosophy*, 192(1), 291–298 [in Ukrainian].

6. Lubenets, I. (2016). Kibernasylstvo (kiberbulinh) sered uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Cyber violence (cyberbullying) among students of general educational institutions]. *Natsionalnyi yurydychnyi zhurnal : teoriia i praktyka – National Law Journal: Theory and Practice*, 3, 178–182 [in Ukrainian].

7. Mikheieva, O.Yu., & Korniienko M.M. (2018). Kiberbulinh yak sotsialno-pedahohichna problema [Cyberbullying as a socio-pedagogical problem]. *Molodyi vchenyi – The young scientist*, 11 (63), 247–251 [in Ukrainian].

8. Myroniuk, T.V., & Zaporozhets, A.K. (2018). Kiberbulinh v Ukraini – sotsialno nebezpechne yavyshe chy zlochyn : vyznachennia ta protydiia (Cyberbullying in Ukraine as a socially dangerous phenomenon or a crime: definition and countermeasures). *Yurydychnyi chasopys Natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav – Juridical journal of the National Academy of Internal Affairs*, 2(16), 275–284 [in Ukrainian].

9. Naidionova, L.A. (2018). Kiberbulinh u pidlitkovomu reitynhu internet-nebezpek [Cyberbullying in the teenage ranking among Internet dangers]. *Psykhohichni nauky : problemy i zdobutky – Psychological sciences: problems and achievements*, 1, 141–159 [in Ukrainian].

10. Kowalski, R.M., Limber, S.P., & Agatston, P.W. (2008). *Cyber bullying: bullying in the digital age*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 218 p.

11. Smith, P.K. (2013). Cyberbullying & ciberagresión. A. Ovejero, P. K. Smith, & S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 173–190 [in Spanish].

НЕЙРОБАТЬКІВСТВО В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Пасічняк Руслана Федорівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

докторантка кафедри експериментальної та прикладної психології

Київського національного університету імені Т. Шевченка

<https://orcid.org/0009-0006-1421-7480>

Виховання дитини з розладом аутистичного спектру так чи інакше пов'язане з отриманням батьками інформації про особливості неврологічного статусу дитини у зв'язку з її діагнозом, специфіку розвитку та ефективні методи, спрямовані на те, щоб успішно адаптувати її до життя в соціумі. Орієнтуючись на такого роду інформацію, батьки виробляють своєрідний стиль взаємодії та спілкування з дитиною, що може бути охарактеризований як нейробатьківство.

В статті здійснено аналіз критичних публікацій щодо нейроцентричної моделі виховання та її втілення в соціальну практику. Розглянуто основні положення моделі з точки зору їх функціонального значення в розумінні батьками особливостей поведінки дитини з розладами аутистичного спектру, прийнятті діагнозу, пошуку адекватних способів взаємодії та спілкування з нею. Звертається увага на те, що нейробатьківство як певна рольова модель значною мірою позбавляє батьків природності та спонтанності в стосунках з дітьми, породжує почуття провини за те, що вони поводяться з ними як експерти, а не як люблячі батьки.

Показано, що окремі положення нейроцентричної моделі виховання не тільки не відповідають сучасним науковим уявленням про розвиток мозку, але й породжують негативні емоційні переживання у батьків, які орієнтуються на них. Зокрема, це положення про те, що перші три роки життя дитини є критичними для розвитку психіки; своєчасне забезпечення розвиваючого середовища та велика кількість терапевтичних інтервенцій гарантують в кінцевому результаті «нормальну» дитину; батьки несуть основну відповідальність за виховання такої дитини.

Вказується на те, що неприйняття факту невровідмінностей в розвитку дитини з розладами спектру аутизму та підвищена відповідальність батьків за своєчасне забезпечення терапії і виховання дитини, здатної пристосуватися до стандартів більшості, може стати додатковим джерелом батьківського стресу.

Ключові слова: нейроцентрична модель виховання, відповідальність, нейробатьківство, розлад аутистичного спектру, невровідмінність.

Pasichniak Ruslana. Neuroparenting in the context of education of children with autism spectrum disorder

Raising a child with an autism spectrum disorder in one way or another is related to parents receiving information about the peculiarities of the child's neurological status in connection with his diagnosis, the specifics of development and effective methods aimed at successfully adapting him to life in society. Focusing on this kind of information, parents develop a unique style of interaction and communication with the child, which can be characterized as neuroparenting.

The article analyzes critical publications regarding the neurocentric model of education and its implementation in social practice. The main provisions of the model are considered from the point of view of their functional significance in parents' understanding of the characteristics of the behavior of a child with autism spectrum disorders, acceptance of the diagnosis, finding adequate ways of interaction and communication with her. Attention is drawn to the fact that neuroparenting as a certain role model largely deprives parents of naturalness and spontaneity in their relationship with children, creates a sense of guilt for treating them as experts, and not as loving parents.

It is shown that certain provisions of the neurocentric model of education not only do not correspond to modern scientific ideas about brain development, but also generate negative emotional experiences in parents who are guided by them. In particular, this is the provision

that the first three years of a child's life are critical for the development of the psyche; timely provision of a developing environment and a large number of therapeutic interventions guarantee a "normal" child in the end; parents bear the primary responsibility for raising such a child.

It is indicated that the non-acceptance of the fact of neurodifferences in the development of a child with autism spectrum disorders and the increased responsibility of parents for timely provision of therapy and upbringing of a child capable of adapting to the standards of the majority can become an additional source of parental stress.

Key words: *neurocentric model of education, neuroparenting, responsibility, autism spectrum disorder, neurodifference.*

Постановка проблеми. Опановуючи стрес, пов'язаний з постановкою діагнозу аутизм, батьки як самостійно, так і з допомогою фахівців, оволодівають знаннями про особливості неврологічного розвитку дитини та намагаються пристосувати свій стиль виховання до специфіки, зумовленої цим розладом. В результаті таке батьківство стає свого роду професіоналізованим, позбавленим природності і чинить певний негативний вплив на емоційний стан самих батьків. Популяризація рекомендацій щодо виховання дітей, заснованих на нейронаукових даних, зумовила появу моделі нейроцентричного виховання, котра стала предметом наукового дискурсу в соціології, етиці та психології.

Основу нейроцентричної моделі виховання складають дві ідеї: нейронаукові дані можуть дати суттєве розуміння того, як вплив батьків обумовлює позитивні чи негативні тенденції в розвитку дитячого мозку; знання про розвиток дитячого мозку дозволяє батькам пристосовувати своє виховання до стадії розвитку дитини. Стиль виховання, який ґрунтується на нейронаукових висновках, і орієнтований на сприяння розвитку психіки дитини прийнято називати нейробатьківством [11, с. 387].

Ключовими аспектами нейроцентричної моделі виховання дитини згідно Дж. Мацваріш є положення про те, що перші три роки життя дитини є критичними для розвитку психіки; чим раніше розпочати створення сприятливих умов для розвитку дитячого мозку і чим більшою буде кількість адекватних інтервенцій, тим кращим буде результат; батьки несуть основну відповідальність за виховання «нормальної» дитини. Критикуючи нейроцентричну модель батьківства/материнства вчена стверджує, що вона є ідеалістичною і орієнтованою виключно на нейротипову частину суспільства, тобто сім'ї, які виховують

дітей з нормальним нейропсихічним розвитком. Саме в цьому сенсі конструюється ідеальний сценарій батьківства/материнства, в якому «належним чином інформовані батьки» виховують «нормальних» дітей [7].

Здійснюючи критичний аналіз літератури в рамках дискурсу про нейробатьківство, D. Jakobs та K. Hens вказують на те, що батьківська любов в рамках такого підходу представлена як обов'язок, як необхідність у розвитку дитини, водночас самі батьки вважаються такими, що постійно потребують експертних знань [4, с. 105–110].

Незважаючи на соціальну критику, нейроцентричний погляд на психічний розвиток дітей та їх виховання став настільки популярним в кінці ХХ століття, що на його основі розвинувся новий напрямок в соціальній політиці щодо раннього розвитку [1, с. 56–57; 4, с. 107–108]. У зв'язку з ним на батьків, а особливо на матерів, покладається велика індивідуальна відповідальність за когнітивний і соціально-емоційний розвиток дитини.

Метою цього літературного огляду є вивчення досвіду втілення нейроцентричної моделі батьківства у вихованні дітей з розладами аутистичного спектру та виявлення тих її аспектів, що мають негативний вплив на емоційну сферу батьків.

Методи дослідження. Було використано теоретичний аналіз та узагальнення критичної літератури з проблем нейробатьківства.

Результати теоретичного дослідження. Запит на допомогу спеціалістів в галузі нейророзвитку актуалізується коли батьки стикаються з постановкою їх дитині діагнозу розлад аутистичного спектру (РАС). Сьогодні вважається, що аутизм – це стан особливого нейророзвитку, який характеризується труднощами соціальної взаємодії, вербальної та невер-

бальної комунікації, наявністю повторюваної поведінки та обмежених інтересів. Аутизм як спектральний розлад має визначені характеристики, міра вираженості яких може бути різною в осіб, яким його діагностовано [12].

Через своєрідність аутистичного розладу такі буденні речі, як контакт очима, вербальна комунікація, харчування, соціальна взаємодія з природніх аспектів дитячо-батьківських стосунків перетворюються на терапевтичні цілі. Отже, виховання дитини з розладом аутистичного спектру так чи інакше пов'язане з отриманням батьками певних знань про особливості неврологічного статусу дитини та ефективні методи її навчання та виховання, спрямовані на те, щоб успішно адаптувати її до життя в соціумі.

Встановлення діагнозу експертами стає своєрідною «лінзою» формування ставлення до дитини. В багатьох дослідженнях, що ґрунтуються на аналізі якісних даних, батьки повідомляють про втрату нормальних стосунків з дитиною після того, як їй було поставлено діагноз РАС. Констатуються переживання втрати дитини («більше ніколи моя дитина не буде такою, як я її знав(ла)»), поява «амбівалентного» ставлення до неї, сумніви в адекватності знань про свою дитину, оскільки батьківський досвід засвідчує, що способи взаємодії та спілкування з нею не адаптовані до специфіки її неврологічного розвитку [3; 4, с. 111].

Варто зауважити, що постановка діагнозу аутизм як неврологічного розладу виконує і позитивні функції: по-перше, сприяє кращому розумінню батьками поведінки дитини, отриманню доступу до послуг, спеціально розроблених для допомоги дітям з розладами аутистичного спектру; по-друге, таке розуміння знімає почуття провини батьків за поведінкові проблеми дитини, оскільки тепер вони пояснюються не браком уваги до неї чи неправильним вихованням, а її неврологічними особливостями [4, с. 112–113; 5].

Аналізуючи досвід батьків, які виховують дітей з розладами спектру аутизму, з позицій нейроцентричної моделі батьківства, Д. Бартушене показує наявність тісних зв'язків з такими її аспектами, як: критичний період перших трьох років життя

дитини, котрий у випадку аутизму зводиться до перших п'яти років; «очікування нормальної та успішної дитини»; делегована батькам відповідальність «мати таку дитину, яку хочете – «нормальну» і установка «чим раніше, тим краще». Термін нейробатьківство Д. Бартушене використовує для позначення досвіду матерів та батьків, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру, і який об'єднує їх в окрему і своєрідну соціокультурну групу. Іншими словами, нейробатьківство – це бути батьками нейровідмінних дітей, втілюючи нейроцентричний погляд на дітей та батьківство [1, с. 65].

Намагаючись зрозуміти природу аутизму, його причини, свою роль у виникненні цього розладу, оволодіти адекватними способами взаємодії з дитиною, сприяти її розвитку та інтеграції в соціум, батьки поступово ніби оволодівають роллю «батьків аутистичної дитини» [6]. Причому «вживання» в таку роль відбувається в основному через «навчання» експертів [5]. В цьому контексті термін нейробатьківство використовується для позначення специфічної ролі батьків, котрі виховують дитину з нейровідмінним розвитком. Реалізація цієї ролі передбачає, що будь-яка діяльність, міжособистісні стосунки з дитиною, з оточенням в сім'ї організуються з врахуванням її неврологічних особливостей, а також того, який вплив вони матимуть на її нейропсихічний та соціальний розвиток.

Вивчення суб'єктивного досвіду батьків дітей з аутизмом, їх переживань, висловлених в рамках напівструктурованих інтерв'ю, вказують на те, що після постановки діагнозу «розлад аутистичного спектру» життя дитини та батьків перетворюється на інвазію експертів, котра пов'язана з дорогими, важкодоступними і не завжди ефективними терапевтичними втручаннями, що в свою чергу обумовлює підвищену психологічну напругу, почуття провини, переживання того, що докладені зусилля виявилися неефективними і тому под. [1, с. 74–75].

Е. Kaszmarek вказує на складність вживання в роль «матері дитини з аутизмом», переживання суперечностей між культурними очікуваннями стосовно материнства, дитини та об'єктивною реальністю.

В спробах відповідати цим очікуванням матері змушують дитину робити те, що приносить їй біль і страждання (йдеться про терапевтичні заняття, діагностичні процедури), а це викликає у них почуття провини [6, с. 53].

Нейробатьківство містить в собі ряд джерел психологічної напруги батьків дітей з аутизмом: оцінка спеціалістами рівня неврологічного розвитку дитини і, як наслідок, сором та провини за недостатньо хороші результати; сенсорні, когнітивні, комунікативні труднощі дитини; постійні намагання пізнати і зрозуміти нейровідмінність своєї дитини, прийняти і змиритися з нею; намагання поєднати батьківські функції (частіше йдеться про материнські) з функціями «експерта» [1, с. 82–83].

В фаховому погляді на проблему аутизму домінує установка: чим раніше буде встановлено діагноз і почнуть застосовуватися ранні терапевтичні інтервенції, тим кращим буде прогноз на майбутнє і можливості підготуватися до успішного самостійного життя. Своєчасність адекватних виховних впливів пов'язується з кращим пристосуванням до стандартів нейротипової більшості і покращенням якості життя аутистичної особистості та її сім'ї [2]. Однак сучасні дослідження вказують на те, що такі установки можуть негативно впливати на емоційну сферу батьків, особливо в тій ситуації, коли докладені ними зусилля не приносять очікуваних результатів. Так, було виявлено, що почуття відповідальності батьків може поєднуватися з жахливим «почуттям терміновості» [4, с. 115–166]. Незважаючи на те, що сучасне неврологічне розуміння мозку бачить його пластичним, відкритим для навчання та вдосконалення протягом всього життя [4], фахівці рекомендують якомога раніше і більше працювати з дитиною, оскільки є ризик втратити «вікна можливостей».

Джерелом почуття розгубленості та невизначеності батьки вважають відсутність чітких критеріїв щодо вибору конкретних методів терапії, кількості занять, достатніх для досягнення бажаного результату («Що означає «багато» працювати?», «Скільки працювати достатньо?»). Крім того, знання про критичний період

розвитку мозку у випадку, коли батьки докладають зусилля, але не досягають бажаних результатів через особливості неврологічного розвитку дитини, стає для них «фактом вбивцею» і приносить ще більше психологічної напруги [1].

Таким чином, діагноз аутизм через біологічну інтерпретацію поведінки дитини допомагає з одного боку зняти почуття провини батьків за проблемну поведінку їх дитини, а з іншого – посилює почуття відповідальності за ступінь інтервенції (діяти відповідно до цих знань, визнаючи діагноз якомога раніше, щоб втрутитися, поки це ще можливо). Крім того, велика кількість терапевтичних методів, що пропонуються в рамках терапії осіб з розладами аутистичного спектру (багато з яких не мають науково доведеної ефективності), далеко не завжди приводять до очікуваних змін, спричиняючи додаткові психоемоційні та фінансові проблеми батькам.

Модель нейробатьківства більшу відповідальність за виховання «нормальної дитини» покладає на матерів. Емпіричні дослідження стресу батьків, що виховують дітей з розладами спектру аутизму, однозначно доводять вищий рівень стресу у матерів [8; 9; 10]. Результати якісних досліджень суб'єктивного досвіду матерів у зв'язку з відповідальністю за поведінку дитини вказують на те, що останні частіше стають мішенню негативних коментарів соціального оточення і, як наслідок, об'єктами стигматизації. Як зауважують D. Jakobs, K. Hens, E. Kaczmarek, коли йдеться про обов'язок знати неврологічний статус своєї дитини та необхідність залучення експертів, то матері ймовірно будуть більш сприйнятливими до критики та осуду, оскільки вони можуть бути першими, кого буде «притягнуто до відповідальності» [4, с. 117; 6, с. 53–54].

Як вже зазначалося вище, модель нейробатьківства орієнтована на виховання успішної, «нормальної і самостійної» особистості [1]. В цьому сенсі будь-який терапевтичний процес, мета якого описується як «нормальна дитина», свого роду патологізує неврологічну своєрідність особистості, оскільки дитина трактується як незавершений «продукт». В такому ракурсі діти з РАС розглядаються як результат об'єктивних обставин,

а батьківство/материнство описується не через буття батьком чи матір'ю, а через усвідомлене виховання дитини (дітей), в якому спонтанні стосунки батьків з дитиною замінюються в формальну, орієнтовану на конкретну мету, терапію (професіоналізоване батьківство). В батьківських нарративах яскраво простежується тенденція пов'язувати індивідуальні невдачі чи затримку в розвитку дитини не її нетиповим нейророзвитком, структурно-соціальними проблемами суспільства, а «батьківським/материнським» дефіцитом і недостатніми зусиллями батьків [13].

Узагальнення емпіричних досліджень дають підставу висувати припущення, що постійний і високий рівень стресу батьків дітей з РАС тісно пов'язаний з високими очікуваннями стосовно їх батьківського вкладу в «нормальність» майбутнього їх дитини. Однак через об'єктивні відмінності в нейросоціальному розвитку дитини, це зробити дуже важко, а іноді – навіть і неможливо.

Висновки. Визнаючи важливість отримання батьками знань про неврологічні особливості розвитку дитини з РАС та їх врахування в процесі догляду за нею, організації навчання та комунікації, варто вказати на те, що сама неврологізація батьківства не позбавлена проблем. Приклад аутизму демонструє, що зв'язок між неврологічним дискурсом і відповідальністю батьків складний і багатогранний.

Розлад аутистичного спектру пов'язаний з порушеннями в неврологічному розвитку дитини, з зв'язку з чим породжує необхід-

ність знання її особливостей та врахування в процесі догляду за нею. Однак перебільшення батьківської відповідальності за своєчасну діагностику, забезпечення якнайбільшої кількості терапевтичних занять та покращення функціонування дитини з РАС спричиняє додаткову психоемоційну напругу в батьків.

Розгляд аутизму як ще одного варіанту людського, а не патологічного буття, виключає орієнтацію на «нормальність», використання необґрунтованої кількості терапевтичних інтервенцій для «корекції», переконструювання аутистичної дитини в прийнятну для суспільства. Це передбачає зміну поглядів нейротипової частини суспільства і в тому числі, батьків, які виховують дитину з розладами аутистичного спектру. Прийняття факту нейровідмінного розвитку дитини є раціональним підґрунтям для формування у батьків адекватних уявлень щодо терапевтичних інтервенцій та очікуваних результатів на конкретному етапі розвитку дитини. Акцент на пластичності мозку та можливостях його розвитку протягом всього життя людини може зняти психологічний тиск на батьків щодо терміновості терапевтичних впливів з метою покращення загального функціонального стану дитини.

Дискутувати про нейробатьківство/материнство неможливо без врахування факту нейровідмінностей між людьми, згідно з яким мозок кожної людини своєрідний, він розвивається під постійним впливом взаємодіючих соціальних факторів, генетики та психологічного досвіду самої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bartušienė D. Autizmas ir neurotėvystė/motinytė: kai vien meilės nepakanka. *Kultūra ir visuomenė: socialinių tyrimų žurnalas*. 2021. № 12. P. 55–87. <https://doi.org/10.7220/2335-8777.12.3>.
2. Elder J. H., Kreider C. M., Brasher S. N., Ansell M. Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent-child relationships. *Psychology Research and Behavior Management*. 2017. № 10. P. 283–292. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S117499>.
3. Hodge N. S. Disabling families: How parents experience the process of diagnosing autism spectrum disorders. Sheffield Hallam University (United Kingdom). 2006. URL: https://shura.shu.ac.uk/17143/1/Hodge_30651.pdf.
4. Jacobs D., Hens K. Love, Neuro-Parenting and Autism: From Individual to Collective Responsibility towards Parents and Children. Analyze. *Journal of Gender and Feminists Studies*. 2018. № 10. P. 102–124. URL: https://www.analyzejournal.ro/wpcontent/uploads/issues/numarul_11/11_5_jacobs_hens-102-124.pdf.
5. Jacobs D., Steyaert J., Dierickx K. and Hens K. Implications of an Autism Spectrum Disorder Diagnosis: An Interview Study of How Physicians Experience the Diagnosis in a Young Child. *Journal of Clinical Medicine*. 2018. № 7 (10): 348 p. <https://doi.org/doi: 10.3390/jcm7100348>.

6. Kaczmarek E. Radzenie sobie z rolą matki dziecka z autyzmem w narracji autobiograficznej. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. 2016. Vol.I. № 18. P. 42–59. URL: <http://kn.pfron.org.pl>.
7. Macvarish J. *Neuroparenting: The Expert Invasion of Family Life*. Palgrave Macmillan. UK. 2016. 125 c. URL: https://www.researchgate.net/publication/306428868_Neuroparenting_The_Expert_Invasion_of_Family_Life.
8. McCafferty P., & McCutcheon J. Parenting a Child with Autism: Considering the Stresses, Supports and Implications for Social Work Practice. *Child Care in Practice*. 2020. Vol. 1 № 17. P. 389–405. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1765145>.
9. Picardi A., Gigantesco A., Tarolla E., Stoppioni V., Cerbo R., Cremonte M., Alessandri G., Lega I., & Nardocci F. Parental Burden and its Correlates in Families of Children with Autism Spectrum Disorder: A multicentre study with two comparison groups. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*. 2018. № 14. P. 143–176. <https://doi.org/10.2174/1745017901814010143>
10. Pozo P., Sarriá E. Prediction of Stress in Mothers of Children with Autism Spectrum Disorders. *The Spanish Journal of Psychology*. 2014. Vol. 17. URL: <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.6>.
11. Snoek A., Horstkötter D. Neuroparenting: the Myths and the Benefits. An Ethical Systematic Review. *Neuroethics*. 2021. P. 387–408. <https://doi.org/10.1007/s12152-021-09474-8>
12. Voinsky I., Fridland O. Y., Aran A., Frye R. E., Gurwitz D. Machine learning-based blood RNA signature for diagnosis of autism spectrum disorder. *International Journal of Molecular Sciences*, 2023. № 24(3), 2082. <https://doi.org/10.3390/ijms24032082>
13. Waltz M. The production of the “normal” child: Neurodiversity and the commodification of parenting. In H. Bertilsdotter Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm* (Routledge Advances in Sociology). Routledge. 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429322297-3>

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

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ, ВПЛИВ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПІСЛЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

Петреченко Світлана Анатоліївна,

кандидат юридичних наук, доцент,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Відокремленого структурного підрозділу закладу вищої освіти

«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Хмельницький інститут соціальних технологій

<https://orcid.org/0000-0002-7329-0219>

<http://www.researcherid.com/rid/AGE-0003-2022>

У науковій статті розглянуто питання психологічного аналізу, впливу інтерпретації після травматичних подій. Зазначено, що психологічний аналіз інтерпретації подій після травматичних подій визначається як ключовий аспект психологічної адаптації особистості до стресових ситуацій. Сучасний підхід до вивчення цього явища враховує не лише сам процес інтерпретації, але його вплив на психічне здоров'я та загальний стан особистості. Метою дослідження стало проведення глибокого психологічного аналізу процесу інтерпретації подій, що відбувається у психіці людини після травматичних ситуацій, визначення ефективних психотерапевтичних стратегій для полегшення наслідків травматичних подій. Дослідження відзначається науковою новизною через використання інтегративного підходу до аналізу психічних процесів, що включає вплив інтерпретації на психічне здоров'я, врахування індивідуальних та соціокультурних аспектів формування інтерпретаційних моделей після травматичних подій. Отримані результати свідчать про значущий вплив інтерпретації подій на психічне становище людини, на її емоції та пам'ять. Розуміння цього процесу може сприяти розробці ефективних психотерапевтичних стратегій для полегшення наслідків травматичних подій та покращення якості життя тих, хто зазнав стресу. На основі проведеного дослідження впроваджено психотерапевтичні стратегії для полегшення наслідків травматичних подій, які допомогли людям досягти позитивних результатів: когнітивно-поведінкову терапію, яка допомагає клієнтам розпізнати і змінювати негативні думки та поведінку, пов'язану з травмою; емоційно-моторну десенсибілізацію і переробку, що спеціально розробляється для лікування ПТСР; психодинамічну терапію, яка орієнтована на розуміння невідомих аспектів особистості та того, як минулі досвіди можуть впливати на теперішнє функціонування; системну терапію, яка особливо ефективна для роботи зі зв'язками та родинними системами, які можуть бути піддавались впливу травматичної події; міндфулнес-підходи, які включають практики уваги та свідомості, спрямовані на зниження стресу та покращення емоційної регуляції; групову терапію, що може допомагати клієнтам з травмою відчувати підтримку та зрозуміння від інших, які також пройшли подібні досвіди.

Ключові слова: травма, травматичні події, травматичні спогади, закарбування, інтерпретація подій, посттравматичний стресовий розлад, стратегії.

Petrenchenko Svitlana. Psychological analysis, the impact of interpretation after traumatic events

The scientific article deals with the issue of psychological analysis, the influence of interpretation after traumatic events. It is noted that the psychological analysis of the interpretation of events after traumatic events is defined as a key aspect of the psychological adaptation of an individual to stressful situations. The modern approach to the study of this phenomenon takes into account not only the process of interpretation itself, but also its impact on mental health and the general state of the individual. The purpose of the study was to conduct an in-depth psychological analysis of the process of interpreting events that occurs in the human psyche after traumatic situations, to determine effective psychotherapeutic strategies for alleviating the consequences of traumatic events. The research is marked by scientific novelty due to the use of an integrative approach to the analysis of mental processes, which includes the impact of interpretation on mental health, taking into account individual and sociocultural aspects of the formation of interpretive models

after traumatic events. The obtained results testify to the significant influence of the interpretation of events on the mental state of a person, on his emotions and memory. Understanding this process can contribute to the development of effective psychotherapeutic strategies to alleviate the effects of traumatic events and improve the quality of life of those who have experienced stress. Based on the research, psychotherapeutic strategies have been implemented to alleviate the consequences of traumatic events, which have helped people achieve positive results: cognitive-behavioral therapy, which helps clients recognize and change negative thoughts and behaviors related to the trauma; emotional-motor desensitization and processing, which is specially developed for the treatment of PTSD; psychodynamic therapy, which is focused on understanding unknown aspects of personality and how past experiences can affect current functioning; systemic therapy, which is particularly effective for working with relationships and family systems that may have been affected by a traumatic event; mindfulness approaches, which include mindfulness and mindfulness practices aimed at reducing stress and improving emotional regulation; group therapy, which can help clients with trauma feel supported and understood by others who have also been through similar experiences.

Key words: trauma, traumatic events, traumatic memories, imprinting, interpretation of events, post-traumatic stress disorder, strategies.

Постановка проблеми. В сучасному світі людина часто стикається з різноманітними травматичними подіями, такими як аварії, насильство, зґвалтування, втрати близьких, ДТП, досвід війни й інші стресові ситуації. Ці події можуть залишити глибокий слід в психіці людини та вплинути на її подальше життя.

Однак ключовим елементом в розумінні впливу травматичних подій на психічний стан особистості є інтерпретація самої події. Як особа сприймає та розуміє травматичну ситуацію може визначити подальший хід психічної реакції та процесу психологічної адаптації.

Проблема полягає в тому, що різні індивіди можуть інтерпретувати травматичну подію по-різному, що в свою чергу може визначити різні стратегії подолання стресу та впливати на психічне здоров'я. Наприклад, одна особа може вважати травматичну подію непереборною трагедією, тоді як інша може прагнути знайти в ній можливість для особистісного зростання.

Дослідження взаємозв'язку між інтерпретацією травматичних подій та їхнім впливом на психічний стан особистості, особливо в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну є актуальним завданням для розвитку ефективних психотерапевтичних та психологічних підходів до підтримки та відновлення психічного здоров'я в умовах травматичного стресу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми травми відобразились у працях українських психологів, зокрема: Т. Титаренко дослідила відновлення осо-

бистості після травматичної події, Ж. Сидоренко на основі травматичних спогадів розробила технології та практичні рекомендації щодо розвитку ресурсів життєздатності особистості, В. Климчук на власному практичному досвіді описав психологічні прояви після отримання травми. У книзі «Психологічна травма та шлях до видужання» Дж. Герман представила результати десятиліть досліджень з ветеранами бойових дій та жертвами сексуального насильства та насильства в сім'ї, політичного терору; відновив зв'язок між приватним та публічним простором, між індивідом та громадою, між чоловіком і жінкою [3; 4; 5]. Серед іноземних науковців виокремлюємо Б. Ван дер Колк у книзі «Тіло веде лік. Як залишити психотравми в минулому» проаналізував травматичні події, посттравматичний стресовий розлад та який вплив він має на функціонування людини, підкреслив важливість роботи з тілом [1]. Представлені дослідження вчених показують важливий практичний вимір, оскільки їх результати слугують основою для розробки ефективних психотерапевтичних стратегій для покращення емоційного та психічного стану людей після травматичних подій, здатності особистості адаптуватися до життєвих викликів.

Метою нашого дослідження є проведення глибокого психологічного аналізу процесу інтерпретації подій, що відбувається у психіці людини після травматичних ситуацій; визначення ефективних психотерапевтичних стратегій для полегшення наслідків травматичних подій.

Результати дослідження. Травматичні події можуть суттєво впливати на психіку людини, залишаючи сліди в її емоційному, психічному та фізичному стані. Травма може бути результатом різноманітних ситуацій, таких як аварії, природні катастрофи, насильство чи втрата близької людини. Її вплив на психічне здоров'я може бути важким завданням для самої постраждалої особи та для її оточення.

Термін «травма» використовується для опису практично будь-якої події, яка суттєво впливає на емоційний стан, навіть якщо це не завжди відповідає точному професійному визначенню цього поняття. У класифікації психічних розладів Американського психіатричного товариства травма розглядається як частина визначення посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Це означає, що для постановки такого діагнозу фахівець повинен підтвердити, що особа пережила подію, яка може бути визнана травматичною [2, с. 27].

На думку Кондратюка С. М., травма – це «пошкодження психіки після пережитої травматичної події, що може призвести до проблем здоров'я та порушень у щоденному житті людей» [4, с. 145].

Ми вважаємо, що травма – це фіксація життєвої установки на певному відрізку або на події власного минулого, через що сьогодення і майбутнє залишаються для людини в тій чи іншій мірі далекими. По-іншому можна сказати, що вона є значимою рисою всякого неврозу та може виникати лише після травматичної події.

Сандал О. С. трактує травматичну подію, як «подію, при якій людина вважає, що була явна загроза для її життя або здоров'я, життя або здоров'я близь-

кої людини чи людина була впевнена або думала, що це була явна загроза» [8, с. 50].

На нашу думку, травматична подія – це враження, яке виникло під час події, коли ситуація, здавалося б, може бути загрозовою (навіть, якщо пізніше виявилось, що реальної небезпеки не було), і спричинило фізіологічні, поведінкові чи емоційні реакції.

У більшості людей, які пережили травматичну подію, з часом симптоми згасають. Психіка людини сама відновлюється та стабілізується. В іншій частині людей, які пережили таку подію, симптоми зберігаються або ускладнюються та свідчать про перехід до більш тяжких станів, одним з яких є посттравматичний стресовий розлад, що є захворюванням, яке розвивається внаслідок переживання травматичної події.

Травматична подія може викликати травматичні спогади у людини, які відрізняються від звичайних спогадів такими ознаками, які представлені у таблиці 1 [6, с. 23–31].

Травматичні спогади є непослідовними та частковими, вони мають важливий компонент, який стирається з пам'яті. Якщо людину повністю поглинув травматичний досвід, її спогади можуть бути суперечливими та емоційно насиченими. Присутні як емоційні, так і фізичні реакції, що ускладнюють регулювання цих спогадів.

Травматичні спогади схожі на неповну шафку, де предмети випадають випадковим чином, що ускладнює пошук того, що людина хоче. Під час травматичного досвіду немає часу розглядати деталі чи підводити підсумки думок. Іншою особливістю травматичних спогадів є їх

Таблиця 1

Відмінності між травматичними та щоденними спогадами

Ознаки травматичних спогадів	Ознаки звичайних спогадів
яскраво виражені, супроводжуються фізичними відчуттями та образами	виражені, але без сильних фізичних відчуттів
не поєднані з речами, які у звичайних спогадах є «замороженими» у часі, не враховують того, що людина вважає правдою	поєднані з іншими спогадами, які разом складають цілу життєву історію
можуть виникати або не виникати у правильній послідовності, інколи відсутні основні фрагменти	виникають у правильній послідовності, всі фрагменти є головними та відомими
немає усвідомлення реального часу, який минув після травми, а здається, що травма тільки сталась або ще триває	є відчуття реального часу, що минув після згаданої події, яка надійно є закріпленою у минулому

«замороженість» в часі. Думки, які виникають під час травми, можуть залишатися незмінними, навіть, якщо логічно відомо, що вони не відповідають дійсності.

Нав'язливі думки, спогади та кошмари можуть бути спробою мозку зрозуміти й організувати травматичні події, які можуть перейти у ПТСР. Однак їх неприємність може спричинити уникнення та недостатню кількість обробки цих спогадів, що можуть призвести до дистресу.

Від травматичної події до ПТСР виникають [7, с. 118–124]:

1. Травматична подія характеризується раптовістю, втратою свободи вибору, жахом, безпорадністю, фактом або загрозою смерті, втратою контролю тощо.

2. Гостра стресова реакція. Проявляється протягом перших хвилин та 3–4 днів після травматичної події. Виникають такі симптоми, як: нервові тремтіння, ступор, гіперзбудження, істерика, плач, роздратування, уникнення розповідей і спогадів про подію, розповідь про подію, наче вона ще триває. Вони можуть згаснути самостійно. Якщо симптоми не зникають, то вони переходять у наступну стадію, стають більш вираженими.

3. Гострий стресовий розлад. Виражається до 4 тижнів після травматичної події, виникають такі симптоми, як: агресія, апатія, сум, плаксивість, дисоціація, повторне переживання – «флешбеки», нічні жахи, порушення сну, втрата або посилення апетиту, різкі зміни настрою. Можуть згаснути самостійно, але краще звернутися по психологічну допомогу. Якщо симптоми не зникають, вони переходять у наступну стадію, стають більш вираженими.

4. Гострий ПТСР. Проявляється від 1 до 3 місяців після травматичної події і має такі ознаки, як: спогади, відчуття та реакції, флешбеки, нічні кошмари, емоційне оніміння або уникнення, загострення хронічних хвороб, ангедонія, деструктивна поведінка. Вони самостійно не згаснуть, потрібно звернутися по психологічну допомогу. Без отримання допомоги симптоми переходять у наступну стадію, стають більш вираженими.

5. Хронічний ПТСР. Виражається від року після травматичної події. Симптоми такі самі, як при гострому ПТСР, амнезія, порушення пам'яті, спогади, що травму-

ють, суїцидальна поведінка, асоціальна поведінка, галюцинації. Без отримання належної комплексної терапії якість життя значно погіршується, можуть розвиватися інші розлади психіки.

Наша інтерпретація подій чи явищ, що відбувається або спостерігається, має вирішальне значення того, як ми ставимося до них. Наприклад, якщо ми помічаємо, що наш друг проходить повз нас, не привітавшись чи не впізнавши нас, ми можемо виробити висновок, що нас ігнорують, і відчувати себе ображеними [3 с. 203]. Але якщо тлумачити цю ситуацію як звичайну неухважність друга, то ми будемо просто здивовані. Так само й інтерпретації, які ми робимо під час та після травматичної події, є дуже важливою частиною того, як ми даємо собі раду і як відчуваємося відносно до того, що трапилося. Люди з посттравматичним стресовим розладом можуть інтерпретувати травматичну подію, її наслідки та симптоми так, що це викликає в них сильний страх. Вони можуть боятися, що подібна травматична ситуація може повторитися чи що симптоми ПТСР вибухнуть. Це загрожує втратою нормального життєвого балансу або може призвести до відштовхування від людей.

Інтерпретація подій може впливати на емоції людей, наприклад, якщо чути шум внизу на сходах:

1. Негативне значення: «Мене грабують», емоція: страх.

2. Нейтральне значення: «Знову кіт шастає», емоція: легке роздратування.

Здійснення проблемних інтерпретацій, на зразок цих, є зрозумілим, але вони заважають відновленню після наслідків травматичної події. Першим ключовим кроком на шляху до приведення до попереднього стану є усвідомлення власних інтерпретацій [1, с. 166]. Це завдання виявляється складнішим, ніж може здатися, оскільки інтерпретації часто залишаються поза межами нашого безпосереднього свідомого сприйняття та усвідомлюються як факти, а не як проблемні переконання чи «точки зору». Після того, як людина стає свідомою до своїх інтерпретацій, вона може розпочати процес перевірки їх на корисність та обґрунтованість.

Важливо відзначити, що при виникненні травматичної події надзвичайно

важливо негайно діяти з урахуванням об'єктивних обставин для максимального уникнення негативних наслідків. В. Климчук підкреслює, що для досягнення цієї мети необхідний комплекс психосоціальної підтримки, у тому числі перша психологічна допомога. Згідно з автором, головною метою ПДД є якнайшвидше послаблення впливу стресу та надання підтримки постраждалій особі, сприяючи розвитку стратегій подальшого функціонування. Провівши методики «Обережне інтерв'ю», «Я поруч», «Яка травма?», «Що відчуваєш?», «Обійми безпеки», «Безпечне місце», з дітьми дошкільного віку, молодшого шкільного та підліткового віку літніми людьми; особами, які пережили втрату, потрапили в аварію, були учасниками бойових дій, з ветеранами війни; ми зрозуміли, що різні категорії людей потребують ефективної допомоги та самопомоги. На основі проведеного дослідження, ми впровадили психотерапевтичні стратегії для полегшення наслідків травматичних подій, які допомогли людям досягти позитивних результатів. Серед них варто виділити:

1. Когнітивно-поведінкову терапію, яка допомагає клієнтам розпізнати і змінювати негативні думки та поведінку, пов'язану з травмою. Техніки включають роботу з деструктивними переконаннями, вивчення стратегій копінгу та зниження стресу.

2. Емоційно-моторну десенсибілізацію і переробку, що спеціально розробляється для лікування ПТСР. Така стратегія включає в себе використання рухів очей, щоб

допомогти клієнту обробляти та інтегрувати травматичні спогади.

3. Психодинамічну терапію, яка орієнтована на розуміння невідомих аспектів особистості та того, як минулі досвіди можуть впливати на теперішнє функціонування. Вона може допомагати розкривати та розуміти заглиблені емоційні питання.

4. Системну терапію, яка особливо ефективна для роботи зі зв'язками та родинними системами, які можуть бути піддавались впливу травматичної події. Системний підхід дозволяє розглядати особу в контексті її соціального середовища.

5. Міндфулнес-підходи, які включають практики уваги та свідомості, спрямовані на зниження стресу та покращення емоційної регуляції. 6. Групову терапію, що може допомагати клієнтам з травмою відчувати підтримку та розуміння від інших, які також пройшли подібні досвіди.

Ефективність кожної стратегії залежить від індивідуальних потреб та конкретної травматичної події. Можна комбінувати різні підходи та терапії для найкращих результатів. Ці стратегії краще використовувати під керівництвом кваліфікованого психотерапевта, спеціалізованого у роботі з травмою.

Висновки. Своєчасно надана перша психологічна допомога допомагає визначити наявні психологічні труднощі та сприяє процесу відновлення людини після травматичних подій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні індивідуальних різниць у сприйнятті та обробці травматичних подій. Це дозволить розробити персоналізовані підходи до психотерапії та підтримки людей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ван дер Колк Б. Тіло веде лік. Як залишити психотравми в минулому. К.: Vivat. 2022. 624 с.
2. Герасименко Л. О., Герасименко Л. А. Посттравматичний стресовий розлад. *Neuronews*. № 8. 2021. С. 27–32. URL: <http://surl.li/osell>.
3. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання. Львів : Вид-во Старого Лева, 2022. 416 с.
4. Кондратюк С. М. Загальна психологія : навчально-методичний посібник. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 209 с.
5. Кучманіч І., Мороз Р. Психологічний механізм виникнення та перебігу психологічної травми в особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2017. № 36. URL: <http://surl.li/osevq>.
6. Мартіна Мюллер. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / пер. з англ. Діана Бусько; наук. ред. Катерина Явна. (Серія «Сам собі психотерапевт»). Львів: Видавництво Українського католицького університету: Свічадо, 2014. 120 с.

7. Посттравматичні стресові розлади : навчальний посібник / Під заг. ред. проф. Б. В. Михайлова. Вид. 2-е, перероблене та доповнене. Харків: ХМАПО, 2014. 223 с.
8. Сандал О. С. Психотравматичні події як чинник травматичного досвіду особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2021. № 2. С. 49–62.

REFERENCES:

1. Van der Kolk, B. (2022). Tilo vede lik. Yak zalyshyty psykhotravmy v mynulomu [The body keeps score. How to leave psychotrauma in the past]. Kyiv: Vivat [in Ukrainian].
2. Herasymenko, L.O., & Herasymenko, L.A. (2021). Posttraumatichnyi stresoviyi rozklad [Post-traumatic stress disorder]. *Neyronews*, 8, 27–32 [in Ukrainian].
3. Herman, J. (2022). Psykholohichna travma ta shliakh do vyduzhannia [Psychological trauma and the path to recovery]. Lviv: Staryi Lev Publishing House [in Ukrainian].
4. Kondratiuk, S.M. (2018). Zahalna psykholohiia [General psychology]. Kyiv: TALCOM [in Ukrainian].
5. Kuchmanich, I., & Moroz, R. (2017). Psykholohichniy mekhanizm vynyknennia ta perebihu psykholohichnoi travmy v osobystosti [Psychological mechanism of the emergence and course of psychological trauma in a personality]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii» – Collection of scientific works «Problems of Modern Psychology»*, 36. Retrieved from: <http://surl.li/osevq> [in Ukrainian].
6. Martina Miuller (2014). Yakshcho vy perezhlyly psykhotravmuiuchu podiiu [If you have experienced a traumatic event]. Lviv: Ukrainian Catholic University Publishing House: Svichado [in Ukrainian].
7. Mikhailov, B.V. (Ed.) (2014). Posttravmatychni stresovi rozlady [Post-traumatic stress disorders]. Kharkiv: KHMAPE [in Ukrainian].
8. Sandal, O. (2021). Psykhotravmuvalni podii yak chynnyk travmatychnoho dosvidu osobystosti [Psychotraumatic events as a factor in the traumatic experience of a personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 1, 49–62 [in Ukrainian].

ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ УКРАЇНСЬКИМИ ІТ-ФАХІВЦЯМИ

Рідей Наталія Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри менеджменту та
інноваційних технологій соціокультурної діяльності,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-5553-059X>

Динаміка української ІТ-індустрії, з її стрімким технологічним прогресом та глобалізованим ринком праці, створює унікальне поле для аналізу різноманітних чинників впливу на кар'єрні рішення вітчизняних ІТ-фахівців. Таким чином, мета дослідження полягає у встановленні та оцінці чинників, які впливають на вибір професії представниками ІТ-галузі в Україні. Розглянуто широкий спектр чинників, що впливають на вибір професії ІТ-фахівцями: заробітна плата, наявність соціального пакета, перспективи розвитку, можливість навчатися, розвиватися у професійному плані, наявність у роботі творчого компонента, офіційне працевлаштування, гнучкий графік, корпоративна культура, позиція компанії на ринку та її імідж, визнання з боку інших професіоналів та суспільства загалом та ін. З метою ідентифікації чинників, що впливають на вибір професії ІТ-фахівцями проведено онлайн бліц-опитування 43 учасників профільної української конференції з проєктного менеджменту. За результатами опитування, в якому респондентам дозволялось вибрати декілька варіантів відповідей, виокремлено ключові мотиваційні чинники, які спонукають працівників до зміни спеціальності або пошуку нових кар'єрних можливостей у галузі інформаційних технологій. Встановлено, що 60% респондентів головною причиною їхнього професійного переорієнтування вважають пошук більш цікавої роботи та кращих можливостей для самореалізації; 40% – важливість кар'єрного прогресу та амбіцій; 37% – прагнення отримувати більшу заробітну плату, 14% – стабільність працевлаштування, 16% – перспективність галузі. Менш значущими чинниками є складність роботи, стрес, наявність друзів та приятелів у новій професійній сфері (по 2%). 33% респондентів зазначили, що при виборі професії важливими для них є відчуття цінності роботи та внеску в розвиток суспільства. Акцентовано увагу на необхідності врахування мотиваційних чинників вибору професії ІТ-фахівцями при розробці стратегій професійної орієнтації та консультування. Подальші наукові дослідження вбачаємо у вивченні впливу змін у технологічному середовищі та глобалізації на кар'єрні амбіції та вибір спеціалізації в ІТ-галузі.

Ключові слова: вибір професії, ІТ-фахівці, чинники впливу, професійне переорієнтування, самореалізація.

Ridei Nataliia. Factors in the choice of profession by Ukrainian IT specialists

The dynamics of the Ukrainian IT industry, with its rapid technological progress and globalizing labor market, creates a unique field for analyzing various factors influencing the career decisions of domestic IT specialists. Thus, the purpose of the study is to establish and evaluate the factors influencing the choice of profession by representatives of the IT industry in Ukraine. A wide range of factors influencing the choice of profession by IT specialists is considered: wages, the availability of a social package, development prospects, the opportunity to learn, develop professionally, the presence of a creative component in the work, official employment, flexible hours, corporate culture, the company's market position and his image, recognition from other professionals and society as a whole, etc. In order to identify factors influencing the choice of profession by IT specialists, an online blitz survey was conducted among 43 participants of a specialized Ukrainian conference on project management. Based on the results of the survey, in which respondents were allowed to choose several answer options, key motivational factors were identified that encourage workers to change their specialty or search for new career opportunities in the field of information technology. It was found that 60% of respondents consider the main reason for their professional reorientation to be the search for more interesting work and better opportunities for self-realization; 40% – the importance of career progress and ambitions;

37% – the desire to receive higher wages, 14% – stability of employment, 16% – the prospects of the industry. Less important factors are the complexity of the job, stress, and the presence of friends in a new professional field (2% each). 33% of respondents noted that when choosing a profession, it is important for them to feel the value of work and contribution to the development of society. Attention is focused on the need to take into account the motivational factors for choosing a profession by IT specialists when developing career guidance and counseling strategies. We see further scientific research in studying the impact of changes in the technological environment and globalization on career ambitions and the choice of specialization in the IT industry.

Key words: choice of profession, IT specialists, influencing factors, professional reorientation, self-realization.

Постановка проблеми. Вибір кар'єрного шляху є вирішальним етапом у житті людини. Він визначається набором різноманітних чинників: від особистого задоволення та самоідентифікації до соціального статусу та економічних вигод. На вибір професії впливають три групи чинників: внутрішні, що включають задоволеність роботою та особисті інтереси; зовнішні, які стосуються ринкових умов та оплати праці; міжособистісні – пов'язані з впливом сім'ї та освіти [2; 3]. Сучасні науковці виокремлюють п'ять основних категорій факторів, що впливають на кар'єрний вибір: внутрішні, зовнішні, міжособистісні, інституційні та соціально-демографічні [9]. Загальний контекст вибору кар'єри ускладнений глобалізаційними процесами, соціально-економічним середовищем, соціальною підтримкою, доступністю інформаційних та фінансових ресурсів, умовами життя та освітнім рівнем [5]. Özbilgin et al. наголошують на важливості розгляду альтернатив у кар'єрі та індивідуальних переваг [8].

Проникнення інформаційних технологій в усі сфери життя сприяє посиленню інтересу до професії IT-фахівців. IT-індустрія – найбільш швидко зростаюча та прибуткова галузь у світі. Вона охоплює безліч різних сфер, таких як програмування, дизайн, маркетинг, управління та ін. Динаміка української IT-індустрії, з її стрімким технологічним прогресом та глобалізованим ринком праці, створює унікальне поле для аналізу різноманітних чинників впливу на кар'єрні рішення вітчизняних IT-фахівців. Вивчення чинників вибору професії IT-фахівцями має критично важливе значення для формування цілеспрямованих програм кар'єрного консультування, які відповідають потребам та амбіціям цих фахівців.

Мета дослідження полягає у встановленні та оцінці чинників, які впливають на вибір професії представниками IT-галузі в Україні. Виходячи з поставленої мети, визначено завдання дослідження, які включають:

1. Ідентифікацію основних чинників, які впливають на вибір професії у сфері інформаційних технологій.

2. Аналіз значущості цих чинників для українських IT-фахівців.

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури, присвяченої вивченню чинників, що впливають на вибір професії IT-фахівцями, дає підстави стверджувати про широкий спектр змінних, які формують кар'єрні рішення у цій динамічній галузі. J. L. Holland [4] та D. E. Super [10] підкреслюють значення самооцінки та особистісного розвитку у процесі кар'єрного вибору. Модель RIASEC (J. L. Holland) та теорія розвитку кар'єри (D. E. Super) свідчать, що гармонія між особистими інтересами та професійним середовищем є ключовим аспектом задоволеності кар'єрою. Суттєво впливають на вибір професії і зовнішні чинники, такі як ринкові тенденції та заробітна плата [9].

У теорії соціальної когнітивної кар'єри (SCCT), розробленій R. W. Lent et al. [7], розглядається процес взаємодії зовнішніх обставин, особистих переконань і само-ефективності та їх вплив на кар'єрні амбіції та вибір професії. Міжособистісні чинники, такі як вплив сім'ї та наставників, також відіграють важливу роль у формуванні рішень щодо майбутньої професії. Теорія навчання кар'єрного консультування J. D. Krumboltz [6] та дослідження F. W. Vondracek et al. [11] підкреслюють важливість навчального досвіду та соціального середовища у процесі прийняття кар'єрних рішень.

Інституційні та соціально-демографічні фактори, включаючи репутацію роботодавців та гендерні відмінності, демонструють складність вибору кар'єри в ІТ сфері. Дослідження, проведене Purohit et al. [9], вказує на різноманітність очікувань та переваг у представників різних демографічних груп.

Вагомим чинником при виборі роботодавця є заробітна плата. Середня заробітна плата ІТ-фахівця в Україні становить \$2600 і від початку повномасштабного вторгнення майже не змінилася. Сьогодні більша частина технічних фахівців заробляють від \$1000 до \$4000. У 97% ІТ-фахівців заробітна плата перевищує середній заробіток в Україні [1].

Крім високої заробітної плати, пріоритетним чинником при виборі професії ІТ-фахівцями є наявність соціального пакета, основними складовими якого є: 100% оплата листка тимчасової непрацездатності, абонемент у спортзал, заохочення за роки праці в компанії, добровільне медичне страхування, оплата харчування, страхування життя, пенсійні програми, оплата житла, матеріальна допомога та ін.

Важливим чинником вибору професійної діяльності ІТ-фахівцем є перспективи розвитку, можливість навчатися, розвиватися у професійному плані (оплата компанією курсів, семінарів, тренінгів), наявність в роботі творчого компонента (цікаві інноваційні проекти, стартапи), офіційне працевлаштування, гнучкий графік роботи, корпоративна культура, можливість перевестись на роботу в іноземний офіс компанії, позиція компанії на ринку та її імідж, визнання з боку інших професіоналів та суспільства загалом.

Ключову роль у виборі професії ІТ-фахівцями відіграє потреба у творчій діяльності, можливості створювати «свій» продукт та підтримувати на належному рівні інтелектуальну активність. Значущість чинника творчої активності збільшується з віком і стажем роботи, що пояснюється набуттям досвіду та навичок, що дає можливість створювати складний та цікавий продукт. Творча орієнтованість розробників програмного забезпечення є одним з чинників зміни ними місця роботи.

З метою ідентифікації чинників, що впливають на вибір професії ІТ-фахівцями

у грудні 2023 року нами проведено онлайн бліц-опитування серед учасників профільної української конференції з проектного менеджменту. Опитування проводилося через телеграм чат. Респондентам було запропоновано відповісти на низку питань з можливістю вибору декількох варіантів відповідей, що дало змогу охопити широкий спектр чинників.

Вибірка для даного дослідження була сформована з 43 українських проектних менеджерів у галузі інформаційних технологій, які взяли участь у профільній конференції з проектного менеджменту. Демографічний розподіл вибірки відображає широкий спектр вікових груп: менше 18 років – 1%, від 18 до 23 років – 7%, від 23 до 27 років – 17%, від 27 до 32 років – 23%, від 32 до 37 років – 33%, від 37 до 42 років – 13%, старші 42 років – 6%.

Щодо професійного розподілу, то 60% респондентів обіймають посади проектних менеджерів, 7% – Delivery Manager, 6% – Scrm Master, 4% – Team Lead, 4% – BA (Business Analyst), 2% – Software Engineer, 2% – HR, 2% – Agile Coach та 13% – інші спеціалізації.

Учасники чату представляли різноманітні типи компаній, що діють у ІТ-сфері: 45% працюють в українській аутсорсинговій ІТ-компанії, 29% – в українській продуктивній ІТ-компанії, 6% – в українській компанії, що не належить до галузі ІТ, 6% мають прямий фултайм-контракт із закордонною компанією без офісу в Україні, а 10% зазначили інші види зайнятості.

Такий розподіл вибірки дає можливість проаналізувати вплив професійних та демографічних чинників на кар'єрний вибір українських ІТ-фахівців.

Результати опитування виявили ряд ключових мотиваційних чинників, які спонукають працівників до зміни спеціальності або пошуку нових кар'єрних можливостей у галузі інформаційних технологій (таблиця 1).

Аналіз результатів опитування дав можливість виявити та оцінити значущість кожного з чинників у контексті професійного самовизначення ІТ-фахівців.

Аналіз результатів дослідження. Найвищий відсоток респондентів (60%) зазначили, що головною причиною їхнього професійного переорієнтування є пошук більш

Таблиця 1
Чинники, що впливають на вибір професії ІТ-фахівцями

Чинники	Відсоток
Більш цікава робота, відчуття самореалізації	60%
Кращі можливості для розвитку кар'єри	40%
Вища заробітна плата	37%
Відчуття цінності роботи, внеску в розвиток суспільства	33%
Більш перспективна галузь, що швидко розвивається	16%
Більш стабільне працевлаштування, менші ризики звільнення	14%
Легша робота, менше стресів	2%
Більше друзів та приятелів у новій професійній сфері	2%

цікавої роботи та кращих можливостей для самореалізації. У цю групу ввійшли переважно респонденти віком 18–32 роки. Це підкреслює значення особистого зростання та задоволеності роботою у прийнятті рішення. 40% опитаних вказують на важливість кар'єрного прогресу та амбіцій при виборі професії серед ІТ-спеціалістів. Водночас для 37% респондентів важливим чинником є прагнення отримувати більшу заробітну плату, що свідчить про значний вплив фінансових стимулів на кар'єрні рішення в ІТ-сфері. Серед інших мотивуючих чинників зміни професії 14% респондентів вказали стабільність працевлаштування, 16% – перспективність галузі, що свідчить про те, що

ці чинники є важливими, але не головними драйверами змін для більшості ІТ-фахівців. Менш значущими чинниками виявились складність роботи, стрес, наявність друзів та приятелів у новій професійній сфері. Кожен з цих пунктів набрав лише 2% серед опитаних, що свідчить про їх незначний вплив на кар'єрні рішення у сфері ІТ. 33% респондентів зазначили, що при виборі професії важливими є відчуття цінності роботи та внеску в розвиток суспільства.

Таким чином, результати проведеного аналізу дали можливість встановити вплив різних чинників на кар'єрний вибір спеціалістів у сфері інформаційних технологій.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що вибір професії серед ІТ-фахівців зумовлений комплексною взаємодією різноманітних чинників, серед яких найбільш значущими є прагнення до самореалізації, пошук можливостей для кар'єрного розвитку та фінансові стимули. Вибір професії ІТ-фахівцями є раціональним і обґрунтованим, оскільки він базується на особистих інтересах та бажанні самореалізації. Вважаємо, що мотиваційні чинники вибору професії ІТ-фахівцями необхідно враховувати при розробці стратегій професійної орієнтації та консультування. Подальші наукові дослідження вбачаємо у вивченні впливу змін у технологічному середовищі та глобалізації на кар'єрні амбіції та вибір спеціалізації в ІТ-галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зростання попиту на ІТ-фахівців. 31.08.23. URL: <https://dan-it.com.ua/uk/blog/rost-sprosa-na-it-specialistov/> (дата звернення 1.03.2024).
2. Agrawal S., Srivastava S. Organizational commitment & career satisfaction among women employees. *Indian journal of industrial relations*. 2018. 54(1), 132-145.
3. Carpenter P. G., Foster W. J. Deciding to teach. *Australian Journal of Education*. 1979. 23(2), 121-131.
4. Holland J. L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources, 1997. 303 p.
5. Igere M. A. Career choice and its influence on academic performance of library and information science students in a Nigerian University. *Information Impact. Journal of Information and Knowledge Management*. 2017. 8(2). 90-98.
6. Krumboltz J. D. A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of career counseling theory and practice*. Davies-Black Publishing 1996. pp. 55-80.
7. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 1994. 45(1), 79-122.
8. Özbilgin M., Küskü F., Erdoğan N. Explaining influences on career 'choice': the case of MBA students in comparative perspective. *The International Journal of Human Resource Management*. 2005. 16(11). 2000-2028.

9. Purohit D., Jayswal M., Muduli A. Factors influencing graduate job choice – a systematic literature review. *European Journal of Training and Development*. 2021. 45(4/5). 381–401.

10. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*. 1980. 16(3). 282–298.

11. Vondracek F. W., Schulenberg J. E. Career development in adolescence: Some conceptual and intervention issues. *Vocational Guidance Quarterly*. 1986. 34(4). 247–254.

REFERENCES:

1. Zrostannia popytu na IT-fakhivtsiv [Growing demand for IT specialists]. (2023). Retrieved from: <https://dan-it.com.ua/uk/blog/rost-sprosa-na-it-specialistov/> [in Ukrainian].

2. Agrawal, S., & Srivastava, S. (2018). Organizational commitment & career satisfaction among women employees. *Indian journal of industrial relations*, Vol. 54(1), P. 132–145 [in English].

3. Carpenter, P.G., & Foster, W.J. (1979). Deciding to teach. *Australian Journal of Education*, Vol. 23(2), P. 121–131 [in English].

4. Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources. 303 p. [in English].

5. Igere, M.A. (2017). Career choice and its influence on academic performance of library and information science students in a Nigerian University. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, Vol. 8(2), P. 90–98 [in English].

6. Krumboltz, J.D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of career counseling theory and practice*. Davies-Black Publishing. pp. 55–80 [in English].

7. Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, Vol. 45(1), P. 79–122 [in English].

8. Özbilgin, M., Küskü, F., & Erdoğan, N. (2005). Explaining influences on career 'choice': the case of MBA students in comparative perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16(11), P. 2000–2028 [in English].

9. Purohit, D., Jayswal, M., & Muduli, A. (2021). Factors influencing graduate job choice—a systematic literature review. *European Journal of Training and Development*, Vol. 45(4/5), P. 381–401 [in English].

10. Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, Vol. 16(3), P. 282–298 [in English].

11. Vondracek, F.W., & Schulenberg, J.E. (1986). Career development in adolescence: Some conceptual and intervention issues. *Vocational Guidance Quarterly*, Vol. 34(4), P. 247–254 [in English].

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.21>

ВІКОВА ДИНАМІКА РЕГУЛЯТИВНИХ ПРЕДИКТОРІВ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Саврасов Микола Володимирович,

доктор психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри загальної психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро)
<http://orcid.org/0000-0003-1434-902X>
<https://www.webofscience.com/wos/author/record/D-7772-2018>

Мухіна Вікторія В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро)
<http://orcid.org/0000-0002-0819-4001>

Єрмоленко Катерина Василівна,

старший викладач кафедри загальної психології
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро)
<http://orcid.org/0009-0007-5428-356X>

Навчання у педагогічному виші справляє суттєвий вплив на креативність майбутнього педагога, зокрема на регулятивно-інструментальному рівні, що знаходить свій прояв на рівні вчинкових та поведінкових дериватів креативності. З теоретичної точки зору, в якості предикторів креативності майбутнього педагога можуть виступати інтенсифікація професійних потреб та оптимізація особистісної орієнтації, уникнення цільової обмеженості. Важливу роль відіграють дотримання вираженості при виборі особистісного змісту в освітньому середовищі вишу та психологічна безпека, перехід до самостійної оцінки продуктивності власної діяльності, орієнтацію на потребу у творчому виконанні завдань.

У результаті застосування регресійного аналізу були отримані рівняння, що описують регулятивні предиктори образної та вербальної креативності студента на різних етапах оволодіння майбутньою професією. Використання регресійного аналізу дозволило констатувати зростання ролі регулятивних чинників креативності з мірою оволодіння майбутньою професією суб'єкта. У ході навчання у виші регулятивні предиктори образної креативності майбутніх педагогів поступово змінюються з креативної рефлексії та обізнаності, потреби у досягненні, метамнемічного відтворення, мнемічної рефлексії, здатності до оцінки результатів діяльності до завзятості, здатності до програмування діяльності, стратегії пригнічення експресії, прийняття та перенесення у перспективу. Вербальна креативність майбутніх педагогів у процесі навчання у виші регулюється за рахунок стратегій зосередження, прийняття, перефокусування та планування і позитивного перегляду, гнучкості поведінки, креативної обізнаності та рефлексії до гнучкості поведінки, здатності до програмування та моделювання діяльності, стратегії перенесення у перспективу, інтроєктованого регулювання, терплячості, імпульсивності, креативної та мнемічної рефлексії.

Ключові слова: студент, вік, динаміка, навчання, педагогічний виш, креативність, предиктор, показник.

Savrasov Mykola, Mukhina Victoria, Ermolenko Kateryna. Age dynamics of regulatory predictors of creativity of students of a pedagogical higher educational institution

Studying at a pedagogical university has a significant impact on the creativity of a future teacher, in particular at the regulatory and instrumental level, which is manifested at the level

of action and behavioral derivatives of creativity. From the theoretical point of view, the intensification of professional needs and optimization of personal orientation, avoidance of goal limitation can act as predictors of future teachers' creativity. An important role is played by the observance of prudence in the choice of personal content in the educational environment of the university and psychological security, the transition to an independent assessment of the productivity of one's own activities, and the focus on the need for creative performance of tasks.

As a result of the regression analysis, the equations describing the regulatory predictors of the student's imaginative and verbal creativity at different stages of mastering the future profession were obtained. The use of regression analysis made it possible to state the increasing role of regulatory factors of creativity as the subject masters the future profession. In the course of studying at university, the regulatory predictors of future teachers' imaginative creativity gradually change from creative reflection and awareness, need for achievement, metamnemonic reproduction, mnemonic reflection, ability to evaluate performance to perseverance, ability to program activities, strategies for suppressing expression, acceptance and transfer to the future. The verbal creativity of future teachers in the process of studying at university is regulated by the strategies of focusing, acceptance, refocusing and planning and positive revision, flexibility of behavior, creative awareness and reflection to flexibility of behavior, ability to program and model activities, strategy of transferring to the future, introjected regulation, patience, impulsivity, creative and mnemonic reflection.

Key words: student, age, dynamics, studying, pedagogical university, creativity, predictor, indicator.

Постановка проблеми. В процесі дорослішання людини та набуття нею життєвого, академічного та професійного досвіду рівень та структура її креативності у різних видах діяльності набуває надзвичайного динамізму, ускладнюючись як у кількісному, так і у якісному відношенні. Природньо, що навчання у педагогічному виші справляє суттєвий вплив на креативність майбутнього педагога, зокрема на регулятивно-інструментальному рівні, що знаходить свій прояв на рівні вчинкових та поведінкових дериватів креативності, а отже постає питання стосовно предикторів даного процесу, та їх внутрішнього структурного та рівневої вікової динаміки.

Т. І. Доцевіч, спираючись на зміст та структуру поняття абнотивності майбутнього педагога, розглядає поняття метакреативності як «...вищу форму креативності, яка включає обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції» [1, с. 44–45]. С. В. Корнієнко в якості передумов активності творчої активності майбутнього вчителя автор розглядає: інтенсифікацію професійних потреб, домагань і прагнень; реалізація принципів задачного підходу у розвитку творчої активності; оптимізація особистісної орієнтації; уникнення цільової обмеженості та прихованої пошукової активності; дотримання виваженості при виборі особистісного змісту позитивних

і негативних впливів у процесі керування процесами в освітньому середовищі педагогічного вишу [3].

К. С. Кисельов стверджує, що наразі креативність розглядається переважно як психологічна характеристика особистості, що залежить від комплексів її більш дрібних рис та не зводиться до інтелекту, втім досі наявні певні ускладнення із її психологічною діагностикою та прогнозуванням структурних та рівневих перспектив зростання креативності педагога [2]. О. М. Куцевол поділяє психолого-педагогічні умови становлення креативності студентів на зовнішні (психологічна безпека, свобода, емпатійне розуміння, увага до особистості, перехід до самостійної оцінки продуктивності власної діяльності, забезпечення атмосфери любові, ініціативи, психологічної свободи вираження почуттів і переживань, орієнтація на потребу у творчому виконанні завдань та внутрішні (відкритість новому досвіду, внутрішнє оцінювання продуктів власної творчості, можливість вільного оперування образами, сміливість, інтуїція, потреба в успіху, віра у свої сили) тощо [4, с. 221–223].

Як бачимо, в першому теоретичному наближенні в якості предикторів розвитку креативності майбутнього педагога можна вбачати інтенсифікацію професійних потреб; оптимізацію особистісної орієнтації; уникнення цільової обмеженості; дотримання виваженості при виборі осо-

бистісного змісту позитивних і негативних впливів в освітньому середовищі педагогічного вишу; психологічну безпеку, свободу, увагу до особистості; перехід до самостійної оцінки продуктивності власної діяльності; орієнтацію на потребу у творчому виконанні завдань; потреба в успіху, віра у свої сили.

Метою дослідження є теоретико-методологічний та емпіричний аналіз основних психологічних особливостей динаміки регулятивних предикторів креативності студента педагогічного вишу в процесі навчання. Реалізація мети дослідження передбачала вирішення низки завдань дослідження, а саме: 1) стислий теоретико-методологічний аналіз креативності майбутнього педагога та її психологічних похідних; 2) множинний регресійний аналіз з покроковим включенням регулятивних предикторів образної та вербальної креативності на різних етапах навчання; 3) опис та належна психологічна інтерпретація виявлених психологічних закономірностей динаміка регулятивних предикторів креативності студентів педагогічного вишу. В якості методів дослідження нами використовується аналіз теоретичних та методологічних першоджерел, психолого-діагностичне обстеження студентів-педагогів на початку, усередині та наприкінці навчання у педагогічному виші, методи математико-статистичної обробки матеріалу (множинний регресійний аналіз). Експериментальна вибірка сформована студентами ДВНЗ «ДДПУ» (м. Дніпро) – майбутніми педагогами різних спеціальностей, першого, третього та п'ятого років навчання загальною кількістю 240 осіб без розподілу за змінною статі.

З психолого-діагностичною метою нами використані наступні методики: тест невербальної креативності Є. Торренса, тест вербальної креативності С. Медніка, опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана та Д. Р. Коннелла, адаптований М. В. Яцюк [6; 7], авторську експериментально-інтроспективну методику «Метакреативні здібності» (EIMCA) [5, с. 255-260], методику дослідження метапам'яті (Т. Б. Хомуленко, Т. І. Доцевич) [1, с. 128-136], опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ) Н. Гарнефські, опитувальник емоційної регуляції ERQ Дж. Гросса.

Результати дослідження. Основним завданням нашого дослідження на його емпіричному етапі було виявлення регулятивних предикторів розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від етапу та профілю навчання. Нижче у вигляді регресійних рівнянь подано результати множинного регресійного аналізу з покроковим включенням регулятивних предикторів образної та вербальної креативності на різних етапах навчання студентів – майбутніх педагогів.

Серед регулятивних предикторів розвитку образної креативності на початку навчання у ЗВО впливовими виявилися: креативна рефлексія ($\beta = 0,21$; $t = 2,86$; $p < 0,01$), креативна обізнаність ($\beta = 0,17$; $t = 2,69$; $p < 0,01$), потреба у досягненні ($\beta = 0,18$; $t = 2,70$; $p < 0,01$), метамнемічне відтворення ($\beta = 0,14$; $t = 2,16$; $p < 0,05$), мнемічна рефлексія ($\beta = 0,12$; $t = 1,87$; $p < 0,05$), зовнішнє регулювання ($\beta = -0,36$; $t = -2,04$; $p < 0,05$), здатність до оцінки результатів діяльності ($\beta = 0,13$; $t = 1,99$; $p < 0,05$), стратегія зосередження в емоційній саморегуляції ($\beta = 0,17$; $t = 2,08$; $p < 0,05$), стратегія звинувачення в емоційній регуляції ($\beta = -0,23$; $t = -1,91$; $p < 0,05$) та стратегія перенесення у перспективу в емоційній регуляції ($\beta = -0,13$; $t = -1,94$; $p < 0,05$).

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння. Образна креативність на початку навчання = $80,47 + 0,21$ Креативна рефлексія + $0,17$ Креативна обізнаність + $0,18$ Потреба у досягненні + $0,14$ Метамнемічне відтворення + $0,12$ Мнемічна рефлексія + $0,13$ Здатність до оцінки результатів діяльності – $0,36$ Зовнішнє регулювання + $0,17$ Стратегія зосередження – $0,23$ Стратегія звинувачення – $0,13$ Стратегія перенесення у перспективу.

Серед регулятивних предикторів розвитку вербальної креативності на початку навчання у ЗВО впливовими виявилися: стратегія пригнічення експресії ($\beta = -0,29$; $t = -3,75$; $p < 0,001$), стратегія зосередження ($\beta = 0,30$; $t = 4,88$; $p < 0,0001$), гнучкість поведінки ($\beta = 0,17$; $t = 3,37$; $p < 0,001$), креативна обізнаність ($\beta = 0,13$; $t = 2,68$; $p < 0,01$), наполегливість ($\beta = 0,10$; $t = 2,44$; $p < 0,05$), імпульсивність ($\beta = -0,12$; $t = -2,25$; $p < 0,05$),

стратегія прийняття ($\beta = 0,28$; $t = 2,49$; $p < 0,05$), креативна рефлексія ($\beta = 0,10$; $t = 1,86$; $p < 0,05$), ідентифіковане регулювання ($\beta = 0,13$; $t = 2,05$; $p < 0,05$), стратегія перефокусування і планування ($\beta = 0,18$; $t = 1,99$; $p < 0,05$) і стратегія позитивного перегляду ($\beta = 0,27$; $t = 1,86$; $p < 0,05$).

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння. Вербальна креативність на початку навчання = $151,15 + 0,30$ Стратегія зосередження - $0,29$ Стратегія пригнічення експресії + $0,17$ Гнучкість поведінки + $0,13$ Креативна обізнаність + $0,10$ Наполегливість - $0,12$ Імпульсивність + $0,28$ Стратегія прийняття + $0,10$ Креативна рефлексія + $0,13$ Ідентифіковане регулювання + $0,18$ Стратегія перефокусування та планування + $0,27$ Стратегія позитивного перегляду.

Серед регулятивних предикторів розвитку образної креативності всередині навчання у ЗВО впливовими виявилися: здатність до програмування діяльності ($\beta = 0,58$; $t = 9,64$; $p < 0,0001$), стратегія прийняття ($\beta = 0,35$; $t = 3,23$; $p < 0,001$), стратегія перенесення у перспективу ($\beta = 0,16$; $t = 2,85$; $p < 0,01$), стратегія пригнічення експресії ($\beta = 0,19$; $t = 2,77$; $p < 0,01$), труднощі менталізації ($\beta = -0,14$; $t = -2,67$; $p < 0,01$), завзятість ($\beta = 0,14$; $t = 2,32$; $p < 0,05$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння. Образна креативність всередині навчання = $123,77 + 0,58$ Здатність до програмування діяльності + $0,19$ Стратегія пригнічення експресії + $0,35$ Стратегія прийняття + $0,15$ Стратегія перенесення у перспективу - $0,14$ Труднощі менталізації + $0,13$ Завзятість.

Серед регулятивних предикторів розвитку вербальної креативності всередині навчання у ЗВО впливовими виявилися: гнучкість поведінки ($\beta = 0,43$; $t = 7,88$; $p < 0,0001$), стратегія пригнічення експресії ($\beta = -0,23$; $t = -4,17$; $p < 0,001$), стратегія позитивного перегляду ($\beta = 0,24$; $t = 3,38$; $p < 0,001$), стратегія зосередження ($\beta = -0,17$; $t = -2,99$; $p < 0,01$), румінація ($\beta = -0,26$; $t = -3,17$; $p < 0,01$), стратегія самозвинувачення ($\beta = -0,22$; $t = -2,75$; $p < 0,01$), внутрішня саморегуляція ($\beta = 0,16$; $t = 2,49$; $p < 0,05$), здатність до оцінки результатів діяльності ($\beta = 0,15$; $t = 2,37$; $p < 0,05$), здатність

до програмування діяльності ($\beta = 0,11$; $t = 2,17$; $p < 0,05$), зовнішнє регулювання ($\beta = -0,13$; $t = -2,09$; $p < 0,05$) та завзятість ($\beta = 0,08$; $t = 1,84$; $p < 0,05$).

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння. Вербальна креативність всередині навчання = $173,22 + 0,43$ Гнучкість поведінки - $0,23$ Стратегія пригнічення експресії + $0,24$ Стратегія позитивного перегляду - $0,17$ Стратегія зосередження - $0,26$ Румінація - $0,22$ Стратегія самозвинувачення + $0,16$ Внутрішня саморегуляція + $0,15$ Здатність до оцінки результатів діяльності + $0,11$ Здатність до програмування діяльності - $0,13$ Зовнішнє регулювання + $0,08$ Завзятість.

Серед регулятивних предикторів розвитку образної креативності наприкінці навчання у ЗВО впливовими виявилися: здатність до моделювання поведінки ($\beta = 0,42$; $t = 7,78$; $p < 0,0001$), здатність до оцінки результатів діяльності ($\beta = 0,22$; $t = 4,03$; $p < 0,0001$), мотивація навчання у ЗВО ($\beta = 0,20$; $t = 3,87$; $p < 0,001$), стратегія катастрофізації ($\beta = -0,16$; $t = -2,56$; $p < 0,05$), потреба у досягненні ($\beta = 0,13$; $t = 2,76$; $p < 0,01$), інтроєктоване регулювання ($\beta = -0,18$; $t = -2,52$; $p < 0,05$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння. Образна креативність наприкінці навчання = $292,26 + 0,13$ Потреба у досягненні - $0,16$ Стратегія катастрофізації + $0,42$ Здатність до моделювання поведінки + $0,22$ Здатність до оцінки результатів поведінки + $0,20$ Мотивація навчання у ЗВО - $0,18$ Інтроєктоване регулювання.

Аналіз результатів дослідження. У результаті застосування регресійного аналізу були отримані рівняння, що описують регулятивні предиктори образної та вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності на різних етапах навчання (оволодіння майбутньою професією). На початку навчання у вищій школі на образну креативність позитивно впливають високі показники креативної рефлексії та обізнаності, потреби у досягненні, метамнемічного відтворення, мнемічної рефлексії, здатності до оцінки результатів діяльності, стратегії зосередження та низькими показниками зовнішнього регулювання навчання, стратегій звинувачення та перенесення у пер-

спективу. Всередині навчання у виші на образній креативності студентів позитивно позначаються завзятість, здатність до програмування діяльності, стратегії пригнічення експресії, прийняття та перенесення у перспективу та негативно – труднощі менталізації. Наприкінці навчання у ЗВО на образну креативність позитивно діють показники потреби у досягненні, здатності до моделювання та оцінки результатів поведінки і діяльності, мотивація навчання у виші, та негативно – стратегії катастрофізації та інтроєктованого регулювання навчання.

Вербальна креативність на початку навчання обумовлена високою мірою розвитку стратегій зосередження, прийняття, перефокусування та планування і позитивного перегляду, гнучкості поведінки, креативної обізнаності та рефлексії, наполегливості, ідентифікованого регулювання навчання, та низькою – стратегії пригнічення експресії та імпульсивності. Вербальна креативність всередині навчання позитивно визначена гнучкістю поведінки, внутрішньою саморегуляцією навчання, завзятістю, здатностями до оцінки результатів та програмування діяльності, і негативно – стратегіями пригнічення експресії, зосередження, румінації, самозвинувачення та зовнішнім регулюванням навчання.

Наприкінці навчання у ЗВО на вербальну креативність позитивно позначаються високі показники гнучкості поведінки, здатності до програмування та моделювання діяльності, стратегії перенесення у перспективу, інтроєктованого регулювання, терплячості, імпульсивності, креативної та мнемічної рефлексії, труднощів металізації та низькі – стратегії пригнічення експресії і потреби у досягненні. Отримані в ході дослідження емпіричні відомості переважно узгоджуються із результатами наших спільних з колегами попередніх наукових пошуків [8] та наукових результатами, отриманими іншими

дослідниками в ході наукової роботи із спорідненої тематикою тощо [4].

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати наступне: 1) з теоретичної точки зору, в якості предикторів креативності майбутнього педагога можуть виступати інтенсифікація професійних потреб; оптимізація особистісної орієнтації; уникнення цільової обмеженості; дотримання виваженості при виборі особистісного змісту в освітньому середовищі педагогічного вишу; психологічна безпека та свобода; перехід до самостійної оцінки продуктивності власної діяльності; орієнтацію на потребу у творчому виконанні завдань; потреба в успіху; 2) у результаті використання регресійного аналізу вдалося констатувати зростання ролі регулятивних чинників на розвиток креативності з мірою оволодіння майбутньою професією суб'єкта; 3) у процесі навчання у виші регулятивні предиктори образної креативності майбутніх педагогів поступово змінюються з креативної рефлексії та обізнаності, потреби у досягненні, метамнемічного відтворення, мнемічної рефлексії, здатності до оцінки результатів діяльності до завзятість, здатність до програмування діяльності, стратегії пригнічення експресії, прийняття та перенесення у перспективу; 4) що стосується вербальної креативності майбутніх педагогів, то у процесі навчання у виші її регулятивні предиктори стратегій зосередження, прийняття, перефокусування та планування і позитивного перегляду, гнучкості поведінки, креативної обізнаності та рефлексії до гнучкості поведінки, здатності до програмування та моделювання діяльності, стратегії перенесення у перспективу, інтроєктованого регулювання, терплячості, імпульсивності, креативної та мнемічної рефлексії тощо. Перспективним надалі є з'ясування міри та характеру впливу чинника спеціальності навчання на специфіку предикторів креативності студентів педагогічного вишу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доцевіч Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 40 с.
2. Кисельов К. С. Теоретичні засади дослідження креативності майбутнього педагога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. Миколаїв: МНПУ, 2016. № 1(16). С. 188-192.

3. Корнієнко С. В. Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2008. 22 с.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. Вінниця: Глобус-прес, 2006. 348 с.
5. Саврасов М. В. Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності: метакогнітивний підхід. Монографія. Слов'янськ-Тернопіль, ЗУНУ, 2021. 398 с.
6. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45-47.
7. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 2008. V. 49. 2008. P. 182-185.
8. Savrasov M., Fomenko K., Khomulenko T., Shcherbakova O., Kuznetsov A. Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Talent Development & Excellence*. 2020. Vol. 12, № 3s. P. 2618-2630.

REFERENCES:

1. Doceвич, Т.І. (2016). Metakohnityvna kompetentnist sub'iekta pedahohichnoi diialnosti u vyshchii shkoli [Metacognitive competence of the subject of pedagogical activity in higher education]. *Extended abstract of doctor's thesis*. K. 40 s. [in Ukrainian].
2. Kyselov, K.S. (2016). Teoretychni zasady doslidzhennya kreatyvnosti majbutnogo pedagoga [Theoretical foundations of research on the creativity of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*. Mykolayiv: MNPU. № 1(16). S. 188-192 [in Ukrainian].
3. Korniyenko, S.V. (2008). Rozv'iazuvannia psykholohichnykh zadach yak zasib stanovlennia tvorchoi aktyvnosti maibutnoho uchytelia [Solving psychological problems as a means of developing the creative activity of the future teacher]. *Extended abstract of candidate's thesis*. K. 22 p. [in Ukrainian].
4. Kucevol, O.M. (2006). Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury [Theoretical and methodological foundations of the development of creativity of future teachers of literature]. Vinnycya: Globus-pres, 348 s. [in Ukrainian].
5. Savrasov, M.V. (2021). Kreatyvnist sub'iekta navchalno-profesiinoi diialnosti: metakohnityvnyi pidkhid [Creativity of the subject of educational and professional activity: a metacognitive approach]. Sloviansk-Ternopil, ZUNU. 398 s. [in Ukrainian].
6. Yacyuk, M.V. (2008). Adaptatsiia opytuvalnyka akademichnoi samorehuljatsii R. M. Raiana i D. R. Konnella (Causal Dimension Scale II SRQ-A) [Adaptation of R. M. Ryan and D. R. Connell's academic self-regulation questionnaire (Causal Dimension Scale II SRQ-A)]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 4. S. 45-47 [in Ukrainian].
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. V. 49. P. 182-185 [in English].
8. Savrasov, M., Fomenko, K., Khomulenko, T., Shcherbakova, O., & Kuznetsov, A. (2020). Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Talent Development & Excellence*. Vol.12, № 3s. P. 2618-2630. [in English].

УДК 159.9 + 316.472.3

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.22>

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Скнар Оксана Миколаївна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник

Інституту соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України

<https://orcid.org/0000-0001-7883-680X>

<https://www.researcherid.com/rid/V-3239-2017>

Актуальність вивчення регіональних особливостей культурної ідентифікації молоді обумовлена усвідомленням необхідності пошуку шляхів і засобів вирішення проблеми адаптування та інтеграції як внутрішньо переміщених осіб до інших соціокультурних традицій, так і місцевого населення регіонів до змінених умов життя. Викладено етапи роботи, описано логіку конструювання методичного інструментарію для вивчення регіональних особливостей культурної ідентифікації студентської та учнівської молоді України, що передбачає: виокремлення на основі теоретичного аналізу наукових джерел психологічних показників дослідження; їх операціоналізація за допомогою шкал; конструювання суджень (емпіричних індикаторів), що розкривають зміст кожної шкали. Описано сконструйований нами психосемантичний опитувальник для виявлення регіональних особливостей культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді. Наведено перші результати емпіричного дослідження, проведеного в п'яти регіонах країни (центральному, східному, західному, південному та північному), в якому взяли участь 795 респондентів. За результатами обробки на аналізі отриманих емпіричних даних виокремлено основні чинники, які визначають регіональні особливості культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді: 1) зв'язок з українською (народною) культурою; 2) цінування – знецінення надбань та традицій власної культури; 3) модальність ставлення до свого народу, які розкриваються варіативно. Перший фактор описує загальні позитивні характеристики культурної ідентифікації молоді, решта – розкривають аспекти, що сприяють чи перешкоджають їй. Встановлено, що для молоді центрального, східного та західного регіонів визначальним є емоційно-ціннісний аспект переживання зв'язку з культурними традиціями, тоді як для молоді північного та південного – поведінковий, який реалізується шляхом залучення до культурних традицій, інтересу та підтримки української культури.

Ключові слова: культурна ідентифікація, молодь, чинники культурної ідентифікації, психологічний інструментарій, регіональні особливості.

Sknar Oksana. Study of regional peculiarities of cultural identification of student youth

The relevance of the study of regional peculiarities of cultural identification of young people is due to the realization of the need to find ways and means to solve the problem of adaptation and integration of both internally displaced persons to other socio-cultural traditions and the "traditional" population of the regions to new living conditions. The stages of the work are outlined, the logic of designing methodological tools for studying regional peculiarities of cultural identification of students and pupils of Ukraine is described. Namely: the selection of psychological indicators of the study based on theoretical analysis of scientific sources; their operationalization with the help of scales; the construction of judgments (empirical indicators) that reveal the content of each scale. It is described the psychosemantic questionnaire designed by us to identify regional peculiarities of cultural identification of pupils and students. The article presents the first results of an empirical study conducted in five regions of the country (central, eastern, western, southern, and northern), in which 795 respondents took part. Based on the results of processing the empirical data, the author identifies the main factors that determine the regional peculiarities of the cultural identification of pupils and students: 1) connection with the Ukrainian (folk) culture; 2) appreciation – devaluation of the achievements and traditions of their own culture;

3) *modality of attitude towards their people, which are revealed in different ways. The first factor describes the general positive characteristics of youth cultural identification, while the others reveal aspects that facilitate or impede it. It has been found that for young people in the central, eastern and western regions, the emotional and value aspect of experiencing a connection with cultural traditions is decisive, while for young people in the northern and southern regions, it is the behavioral aspect, which is realized through involvement in cultural traditions, interest and support for Ukrainian culture.*

Key words: cultural identification, youth, factors of cultural identification, psychological tools, regional peculiarities.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, що ведеться росією проти України, призвела до активної внутрішньої міграції населення до інших регіонів, що актуалізувало низку ідентифікаційних проблем у молоді, пов'язаних із необхідністю інтегрування чи адаптування до нових соціо-культурних умов, іншого культурного середовища, що позначається на ідентичності як ВПО, так і місцевих мешканців регіонів. Тому пошук ресурсу залучення культуротворчої функції освіти для підтримання конструктивного перебігу процесу взаємної адаптації українців та м'якої інтеграції до єдиної політичної нації зі збереженням етнокультурної своєрідності молоді є нагальним викликом для науковців, що потребує сьогодні вирішення [2].

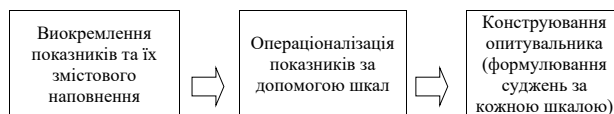
Метою дослідження є визначення регіональних особливостей культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді України, які можуть враховуватись в державній освітній політиці.

Результати дослідження. На першому етапі роботи ми визначили теоретико-методологічні засади та розробили теоретичну модель дослідження регіональних особливостей культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді як чинника державної освітньої політики. Теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел дозволив нам окреслити основні поняття дослідження, виокремити параметри та психологічні показники дослідження. Основними параметрами дослідження регіональних особливостей культурної ідентифікації молоді визначено традиційність і нормативність [1]. Психологічними показниками культурної ідентифікації української молоді нами визначено наступні: 1) ставлення до культурних цінностей; 2) суб'єктивна актуальність національної ідентичності; 3) ставлення до правил взаємодії [1, 3].

Після цього ми сконструювали модель емпіричного дослідження регіональних особливостей культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді як чинника державної освітньої політики, яка презентує психологічні показники, шкали, методи й інструментарій дослідження.

Для коректного проведення емпіричного дослідження необхідно **розробити методичний інструментарій**, адекватний меті, що дозволить ефективно реалізувати поставлені завдання. Це і стало змістом наступного етапу нашої дослідницької роботи.

Етапи створення методичного інструментарію можна окреслити так:



Отже, нами були обґрунтовані та виокремлені психологічні **показники**, за якими будемо оцінювати особливості культурної ідентифікації студентської та учнівської молоді різних регіонів країни. До них було віднесено такі: 1) ставлення до культурних цінностей (культурної спадщини, мови, національних символів, святинь, території); 2) суб'єктивна актуальність національної ідентичності (причетність та підтримка національних звичаїв і традицій, переживання приналежності до спільноти (гордість чи сором, повага чи зневага) та до території проживання нації); 3) ставлення до правил взаємодії [3]. Показники були покладені в основу **авторського психосемантичного опитувальника**, сконструйованого нами для вирішення цілей дослідження. Стандартизовано процедуру проведення, уніфіковано інструкцію та бланк. Опитувальник має високу внутрішню валідність, бо спирається на науково обґрунтовану теоретичну модель.

Ми сформулювали 15 суджень (емпіричних індикаторів), які описують вияв тих чи інших особливостей культурної ідентифікації молоді (по 5 суджень на кожну шкалу). Розроблений нами семантичний диференціал був названий «Регіональні особливості культурної ідентифікації молоді»; нижче наводимо текст опитувальника (як шкали, так й індикатори по кожній з них).

При формулюванні суджень до авторського опитувальника ми намагались також досягти відповідності таким *критеріям*:

1) різноманітності виявів поведінки, ставлень, настанов, уявлень, переживань молоді в процесі культурної ідентифікації;

2) їх «достатньої кількості» (їх не могло бути ні надто багато, бо це значно ускладнює процедуру опитування молоді, ні замало, бо це може зашкодити повноті отримуваних даних);

3) наявність прямих і зворотних суджень;

4) судження не мають носити оціночний характер та підштовхувати респондентів до соціально бажаних відповідей.

Отже, така кількість суджень була обрана з огляду на необхідність врахування наступних моментів:

1) опитувальник не має бути обтяженим, «перевантаженим» і надто великим за об'ємом, щоб ми мали змогу отримати змістовно якісний емпіричний матеріал (а не формальне заповнення бланку навмання);

2) опитувальник має бути простим і водночас достатньо вичерпно охоплювати основні показники (мінімально достатнім);

3) емпіричні індикатори (судження) мають різнобічно відображати зміст кожної шкали та розкривати його.

Семантичний диференціал

«Регіональні особливості культурної ідентифікації молоді»

1) Шкала ставлення до культурних цінностей:

Народна творчість та святково-обрядова культура близька мені по духу

Серед моїх улюблених авторів чимало українських митців (письменників, поетів, музикантів тощо)

Я відчуваю особливу єдність зі своїм народом, коли слухаю музику з елементами автентичного народного співу

Традиційні народні пісні сьогодні вже нікому не цікаві

Українська культура (література, музика, мистецтво) нічого особливо цінного не привнесла у світ / Українська культура (література, музика, мистецтво) нікому в світі особливо не відомі

Немає значення, українською мовою говорити, чи російською, головне – робити добрі справи

2) Шкала суб'єктивної актуальності національної ідентичності:

Українцю не обов'язково поважати звичаї, духовні традиції й культурний спадок країни. Головне – дотримуватись законів.

Долучаючись до підтримки національних традицій, я відчуваю спорідненість зі своїм народом

Я відчуваю особисту відповідальність за збереження й продовження традицій і звичаїв мого народу

Нам варто орієнтуватись на культурні традиції успішних країн

Традиції народу сьогодні – це формальне виконання якихось обрядів, ритуалів (як: колядки, щедрівки, тощо) без змісту і сенсу

Народні традиції з дитинства органічно вплетені в моє життя та є його важливою частиною

3) Шкала переживання приналежності до спільноти (гордість чи сором, повага чи зневага) та до території проживання нації):

Я цікавлюся історією, культурою свого народу

Мене надзвичайно зачіпає, коли чую щось образливе чи зневажливе стосовно свого народу

Мені стає соромно, коли я стикаюся з недосконаlostями, «вадами» чи звинуваченнями свого народу

Я сповнена(ний) гордості за видатні досягнення свого народу в культурі, спорті, науці, техніці

Ми ще не маємо таких досягнень, якими можна щиро пишатися

Я відчуваю зв'язок з територією проживання мого народу, як зі своєю землею, своїм «корінням».

Інструкція. Учасникам опитування пропонувалось оцінити ступінь власної згоди з тим чи іншим твердженням, яке відображає певний аспект їх культурної ідентифі-

кації. При цьому пропонувалося користуватися 5-бальною шкалою: 1 – ні (повна незгода); 2 – скоріше ні, ніж так; 3 – важко сказати; 4 – скоріше так, ніж ні; 5 – так (сильна згода).

В інструкції також відзначалося, що неправильних відповідей немає та пропонувалося давати відверту відповідь, яка відображає власну думку.

Наступним важливим етапом стало власне проведення емпіричного дослідження. Воно проводилось у період з березня по травень включно 2023 р. у формі онлайн-опитування (за створеною гугл формою). В дослідженні взяли участь 795 респондентів (учнівська та студентська молодь закладів вищої та середньої освіти) віком від 16 до 35 років з п'яти регіонів країни – центрального, західного, східного, південного та північного.

Для **обробки** отриманих первинних емпіричних даних застосовувались:

1) факторний аналіз, що здійснювався методом головних компонент з обертанням факторного простору Varimax, з нормалізацією Кайзера;

2) пошук значущих відмінностей (за критерієм Краскела-Уолліса).

Аналіз результатів дослідження. За результатами дослідження, отримано **значущі відмінності**, підтверджені критерієм Краскела-Уолліса, за показниками *ставлення до культурних цінностей* – молодь західного регіону більше, ніж молодь центру ($N=0,000$, $p \leq 0,002$) відзначає близькість з народною творчістю та святково-обрядовою культурою та більше ніж молодь сходу ($N=0,002$, $p \leq 0,016$) відчуває спорідненість, переживає особливу єдність з народом, слухаючи музику з елементами автентичного народного співу.

На загал молодь східного регіону значуще менше виявляє цікавість до історії та культури свого народу, ніж молодь заходу ($N=0,001$, $p \leq 0,015$). Тож, зважаючи на це, не викликає подиву також те, що молодь сходу більше, ніж молодь західного регіону ($N=0,001$, $p \leq 0,011$) та півночі ($N=0,005$, $p \leq 0,049$) виказує байдужість, незацікавленість та до певної міри знецінення традиційної народної культури та, зокрема, пісень.

За показником *ставлення до традицій* також виявлено значущі відмінності в уяв-

леннях молоді з різних регіонів країни. Так, молодь західного регіону більше, ніж молодь центрального ($N=0,001$, $p \leq 0,007$) та східного регіонів ($N=0,001$, $p \leq 0,010$) відчувають спорідненість зі своїм народом, коли долучаються й підтримують національні традиції. Підґрунтям для такого позитивного ставлення є *включення етнокультурних традицій у повсякденне життя*, коли народні традиції органічно вплетені в буття із самого дитинства та переживання цього досвіду як важливого, яке більш виражене у молоді заходу, ніж молодь півдня ($N=0,001$, $p \leq 0,009$), центру ($N=0,000$, $p \leq 0,000$) та сходу ($N=0,000$, $p \leq 0,001$). В продовження цієї думки, молодь західного регіону значуще менше, ніж молодь сходу ($N=0,000$, $p \leq 0,003$) та півночі ($N=0,005$, $p \leq 0,046$) схильна розглядати традиції народу як формальне виконання обрядів (колядок, щедрівок, тощо) без змісту і сенсу. Тоді як молодь сходу значуще більше, ніж молодь центру ($N=0,002$, $p \leq 0,025$) віддає перевагу дотриманню законів, допускаючи при цьому зневажання звичаїв, духовних традицій та культурного спадку своєї країни.

Виявлено також, що молодь північного регіону значуще менше, ніж молоді люди західного ($N=0,000$, $p \leq 0,005$) виявляють емоційну чутливість у переживаннях приналежності до своєї етнокультурної групи («Мене дуже зачіпає, коли чую щось образливе чи зневажливе стосовно свого народу»).

Таким чином, нами встановлено відмінності між молоддю різних регіонів України за показниками: ставлення до культурних цінностей, зв'язок з українською культурою та культурними традиціями, ставлення до традицій народу, залучення до етнокультурних традицій і звичаїв, переживання приналежності до свого народу.

За результатами **факторного аналізу** були виділені основні чинники, які лежать в основі регіональних особливостей культурної ідентифікації сучасної української молоді. В цій статті наводимо окремі результати дослідження, що ґрунтуються на аналізі загального масиву емпіричних даних. Отже, в результаті факторного аналізу масиву даних опитування респондентів виокремлено три значущих фактори, що пояснюють 54,5% внеску в загальну дисперсію ознак.

За змістом суджень, які становлять *перший* фактор (внесок у сумарну дисперсію – 36,7%), ми назвали його **емоційно-ціннісне переживання зв'язку з культурними традиціями** (детальніше див [3]).

У даному факторі представлено позитивні характеристики культурної ідентифікації української молоді. Зокрема, унаочнено переживання молоддю емоційного зв'язку і споріднення з українською культурою, єднання з народом завдяки залученню до культурного життя, народних традицій та акцентовано усвідомлення власної відповідальності за збереження традицій свого народу.

Отже, перший фактор, вочевидь, презентує загальні позитивні характеристики культурної ідентифікації сучасної молоді країни. Тоді як решта факторів розкривають аспекти, що сприяють чи перешкоджають їй.

За змістом суджень, які утворили *другий* фактор (10,0% сумарної дисперсії ознак), ми інтерпретували його як **знецінення надбань та традицій української культури**.

До цього фактора увійшли твердження, що вказують на недостатнє усвідомлення молоддю (або й взагалі його відсутність) цінності здобутків української культури, коли власні культурні традиції сприймаються як формалізовані, «механічно» відтворювані ритуали без розуміння їх сенсу, змісту і підґрунтя. Можна говорити у даному контексті про такий тип ставлення, коли «своє» оцінюється як не цінне й не варте уваги і поваги, що, в свою чергу, призводить до бажання певної частки молоді орієнтуватися на досвід інших країн, який вважається більш успішним. Отримані дані засвідчують наявність тенденції серед певних прошарків молоді знецінювати, нехтувати чи й відмовлятися від культурних звичаїв свого народу.

Відомо також, що ціннісний вимір культурної ідентифікації, на загал, виявляється через наявність позитивних чи негативних конотацій приналежності до певної етнокультурної групи. Мусимо констатувати, що у даному випадку він проявлений через негативно забарвлені змісти та ставлення молоді. Вважаємо, що такі ціннісні настанови перешкоджають позитив-

ній культурній ідентифікації молоді та припускаємо, що вони будуть більш виразно представлені при порівнянні даних між різними регіонами країни, тобто матимуть виразнішу регіональну специфіку.

На нашу думку, таке негативне оцінювання українських культурних традицій та надбань може бути спричинене впроваджуваною впродовж десятиліть на теренах України політики розповсюдження (чи його сприяння) російських імперських нарративів (особливо у східному, південному регіонах), які намагались вкорінити ідею про «вищість» російської культури, на протигагу українській, яка маркувалася як меншовартісна, провінційна, недолуга, «гірша», низькопробна чи якась друго-сортна, тощо.

І наостанок, представимо *третій* фактор (7,8% дисперсії), який отримав назву **модальність ставлення до свого народу**.

Ґрунтуючись на аналізі змісту даного фактора, було виявлено наявність амбівалентних національних почуттів у респондентів. Молодь, з одного боку, демонструє небайдужість, емоційну включеність та чутливість до етнокультурного контексту. Водночас можемо констатувати наявність як позитивно заряджених переживань, пов'язаних із відчуттям приналежності до свого народу (зокрема, гордості, пишання), так і «негативно» забарвлених емоцій (як-то сорому, ніяковіння). Отже, наочно представлено, що ставлення української молоді до факту своєї приналежності до групи, що відображає емоційно-ціннісний компонент ідентичності, на сьогодні не є визначеним.

Нагадаємо, що в соціальній психології існує практика (запропонована й введена Ч. Кулі) оцінювати самоповагу членів групи на основі співвідношення між почуттями гордості й сорому. Так, чим більш виразним й сильним є почуття гордості й слабко вираженим сором, тим вищою є самоповага. Тож в контексті наведених даних, припускаємо, що *самоповага сучасної української молоді є нестійкою* (є чим пишатися, і водночас є чого соромитися) та може коливатися залежно від зміни тих чи інших обставин або умов.

Висновки. Виявлено відмінності між молоддю з різних регіонів України за

такими показниками: ставлення до культурних цінностей, зв'язок з культурними традиціями, ставлення до традицій культури, залучення до етнокультурних традицій і звичаїв, переживання приналежності до свого народу.

За результатами факторного аналізу загального масиву даних виділено основні чинники, які лежать в основі регіональних особливостей культурної ідентифікації

учнівської та студентської молоді країни: 1) зв'язок з українською (народною) культурою; 2) цінування – знецінення надбань та традицій власної культури; 3) модальність ставлення до свого народу.

Встановлено, що перший фактор описує загальні позитивні характеристики культурної ідентифікації молоді, тоді як решта – розкривають аспекти, що сприяють чи перешкоджають їй.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скар О. М. Регіональні особливості культурної ідентифікації української молоді в контексті державної освітньої політики: проблематизація та базові поняття. *Проблеми розвитку ідентичності особистості в освітньому просторі*: Матеріали II круглого столу : Збірник матеріалів. м. Київ, 19 жовт. 2023 р. / ред. А.Б. Коваленко, І.В. Остапенко. Київ : Міленіум, 2023. С. 105–116.

2. Слюсаревський М.М. Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні відповіді і виклики. Науково-аналітична доповідь. 2022. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/.pdf>

3. Скар О.М. До створення інструментарію вивчення культурної ідентифікації молоді різних регіонів України. *Психологія та соціальна робота*. 2023. №2 (58). С. 42–50. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2023.2.5>

REFERENCES:

1. Sknar, O.M. (2023). Regionalni osoblyvosti kulturnoi identyfikatsii ukrainskoi molodi v konteksti derzhavnoi osvithnoi polityky: problematyzatsiia ta bazovi poniattia [Regional Peculiarities of Cultural Identification of Ukrainian Youth in the Context of State Educational Policy: Problematization and Basic Concepts]. *Problems of personal identity development in the educational space: Materials of the II round table on October 19, 2023*. Kyiv : Milenium, 105–116 [in Ukrainian].

2. Sljusarevskyyi, M.M. (2022). Sotsialno-psykholohichni stan ukrainskoho suspilstva v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnennia: nahalni vidpovidi i vyklyky [Social and Psychological State of Ukrainian Society in the Context of a Full-Scale Russian Invasion: Urgent Responses and Challenges]. *Scientific and analytical report*. Retrieved from <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/.pdf> [in Ukrainian].

3. Sknar, O.M. (2023). Do stvorennia instrumentariyu vyvchennia kul'turnoyi identyfikatsiyi molodi riznykh rehioniv Ukrayiny [Toward a toolkit for studying the cultural identification of young people in different regions of Ukraine]. *Psychology and social work*, 2 (58), 42–50 [in Ukrainian].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.23>

РОЛЬ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Туз Лариса Григорівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

<https://orcid.org/0009-0003-3119-264X>

Виявлено ступінь репрезентованості в науковій літературі понять «інтерпретація», «психоаналітична інтерпретація», «самоактуалізація» та здійснено їх теоретичне узагальнення. З'ясовано сутність цих феноменів у варіативності наукових підходів. Представлено результати порівняльного аналізу ролі інтерпретації у психологічній допомозі суб'єкту в різних психологічних парадигмах і, відповідно, бачення кінцевої мети психологічної допомоги в кожній із них. Розкрито особливості сприяння за допомогою інтерпретації особистісному зростанню, самокорекції, саморозвитку і самоактуалізації. Автор статті підкреслює, що несвідомий зміст психіки може бути розкритий тільки за допомогою метафоричних, контекстних, опосередкованих засобів пізнання у діалогічному психокорекційному процесі. Наголошується, що глибинно-психологічний зміст несвідомого маскується від свідомості через дію таких механізмів символізації: згущення, зміщення, гіперболізація, мінімізація, маскування кількістю, натяк, від супротивного (обернена протилежність) та інші. Надалі цей зміст буде представлений суб'єкту через інтерпретацію, з використанням доречної в поточний момент «тут і зараз» її форми, за готовності суб'єкта до її прийняття і розуміння. Констатовано, що пізнання за допомогою інтерпретації каузальних передумов особистісної проблеми суб'єкта через розширення самоусвідомлення сприяє просоціальній спрямованості, оптимальності поведінки і самоактуалізації особистості.

Ключові слова: самоактуалізація особистості, інтерпретація, психоаналітична інтерпретація, особистісна проблема, психокорекція, самокорекція.

Tuz Larysa. The role of psychoanalytical interpretation during the process of personality self-actualisation

The degree of representativeness of the concepts "interpretation", "psychoanalytic interpretation", "self-actualization" in the scientific literature was revealed and their theoretical generalization was carried out. The essence of these phenomena in the variability of scientific approaches was clarified. The results of a comparative analysis of the role of interpretation in psychological assistance to the subject in various psychological paradigms and, accordingly, the vision of the ultimate goal of psychological assistance in each of them are presented. The peculiarities of promoting personal growth, self-correction, self-development and self-actualization with the help of interpretation were researched. The author of the article emphasizes that the unconscious content of the psyche can be revealed only with the help of metaphorical, contextual, mediated means of cognition in the dialogic psychocorrective process. The author of the article emphasizes that the unconscious content of psychics can be revealed only with the help of metaphorical, contextual, mediated means of cognition in the dialogic psychocorrective process. It is emphasized that the deep-psychological content of the unconscious is masked from consciousness through the action of the following mechanisms of symbolization: condensation, displacement, hyperbolization, minimization, masking by quantity, hint, from the opposite (inverse opposite) and others. In the future, this content will be presented to the subject through interpretation, using its form that is appropriate at the current moment "here and now", if the subject is ready to accept and understand it. It was established that cognition through the interpretation of the causal prerequisites of the subject's personal problem through the expansion of self-awareness contributes to prosocial orientation, optimal behavior and self-actualization of the individual.

Key words: self-actualization of personality, interpretation, psychoanalytic interpretation, personal problem, psychocorrection, self-correction.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах війни, внаслідок економічної, політичної і демографічної криз відбувається докорінна зміна звичного життя, що потребує постійної адаптації суб'єкта до невизначених обставин. Тож особливо гостро стоїть питання збереження ментального здоров'я, пошуку людиною стану психологічного благополуччя, шляхів саморозвитку і самоактуалізації. «Відродимо людину – людина відродить усе», – наголошує Перша леді України О. Зеленська. З огляду на позначене вище особливої чинності набуває пошук форм і методів дієвої психологічної допомоги суб'єкту в умовах невизначеності.

Інструментом, який допомагає людині у самопізнанні і, відповідно, саморозвитку і самоактуалізації, є інтерпретація. Саме інтерпретація психолога забезпечує практичну реалізацію індивідуального підходу до кожного суб'єкта, пізнання його унікального внутрішнього світу. Інтерпретацію можна вважати мистецтвом, показником професійної майстерності психолога.

Мета роботи: розкрити особливості психоаналітичної інтерпретації як категорії і процедури та дослідити її вплив на самоактуалізацію особистості.

Методи дослідження. Особливості психоаналітичної інтерпретації у форматі психодинамічної теорії та специфіка її впливу на самоактуалізацію особистості досліджувалися нами у ході бесіди і спостереження. Застосування інтерпретації у процесі психокорекції потребує використання відповідних методів і прийомів, оскільки специфіка досліджуваних явищ не піддається прямому виявленню за допомогою стандартизованих методик. Несвідомий зміст психіки може пізнаватися контекстно, опосередковано, метафорично у процесі діалогічної взаємодії психолога і суб'єкта.

Дослідження відбувалося у січні 2024 року на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Респондентами були 14 студентів психологічного факультету віком від 18 до 19 років, 9 дівчат і 5 хлопців – експериментальна група (група А). Ця група упродовж 10 днів проходила групові психокорекційні заняття. Контрольну групу, з якою не проводилися психокорекційні групові заняття, становили 14 студен-

тів психологічного факультету – 8 дівчат і 6 хлопців віком від 18 до 19 років. На початку і в кінці занять студентам обох груп було запропоновано пройти тестову методику на вимірювання рівня тривожності Дж. Тейлора.

Доцільність вибору тесту на рівень тривожності обґрунтована твердженням про цілісність психіки та потребою пошуку показників, що відображають поведінкові вияви, особистісні зміни, міжособистісну взаємодію і відповідність таким критеріям відкоригованості суб'єкта: зменшення рівня тривожності, депресивності, агресивності, спонтанність і активність, збільшення гнучкості й адаптивності поведінки, децентрація уваги, прийняття іншої людини такою, яка вона є, толерантність, щирість, відкритість у спілкуванні, доброзичливість, зменшення викривлень об'єктивної реальності, послаблення автоматизованих психологічних захистів, збільшення автономності, розвиток самоконтролю, саморефлексії і самоаналізу, набуття навичок аутопсихокорекції тощо [10].

Результати дослідження. Категорія інтерпретації перебуває у фокусі уваги багатьох наук – фізики, математики, логіки, методології науки, літературознавства, семіотики, гносеології, філософії, медицини, педагогіки, психології. Слово «інтерпретація» (з грецької) означає розкриття змісту, пояснення, витлумачення, переклад на більш зрозумілу мову. У сучасних психологічних студіях інтерпретація описується в герменевтичних (витлумачення текстів і переживань суб'єкта) [4] і психоаналітичних (виявлення за явними значеннями латентного змісту і його семантичного наповнення) [3; 7; 9; 10] термінах.

До загальних характеристик інтерпретації можна віднести такі: функція виявлення (встановлення) й об'єктивування (розкриття) смислу; синтезуюча (інтеграційна) спрямованість; пізнавальна функція; побудова через співвіднесення даних поточної ситуації «тут і зараз» із теоретичними передумовами, загальними правилами, законами і закономірностями; когнітивно-рефлексивний складник, робота мислення інтерпретатора у процесі її побудови; урахування множинності (плюральності) образів чи значень.

Інтерпретація застосовується в аналітичній психології (К. Юнг), індивідуальній психології (А. Адлер), транзактному аналізі (Е. Берн), гештальт-психології (Ф. Перлз), трансперсональній психології (С. Гроф), онтопсихології (А. Менегетті), психодрамі (Дж. Морено), символдрамі (Х. Льюїнер). Проте в переважній більшості підходів вона не є провідною процедурою, тоді як у психоаналітичному підході інтерпретацію вважають головним методом аналізу психологічної продукції. У межах різних напрямів психологічної науки поняття інтерпретації має різне значення і набуває особливого «звучання». У форматі кожного підходу інтерпретація є суголосною меті психологічної допомоги й узгоджується з баченням причин психічних порушень. В ортодоксальному психоаналізі З. Фрейда мета допомоги пацієнту загалом і інтерпретації як головної аналітичної процедури зокрема спрямована на пошук і розкриття інфантильних чинників неадаптивної поведінки [9].

За К. Юнгом, вона полягає в допомозі процесу індивідуації, тобто особистісному зростанню, що є цінним для нашого дослідження. Слушним для нас є бачення С. Грофом мети психологічної допомоги у вивільненні і подальшому використанні для особистісного зростання глибинних потенціалів психіки, що відбувається за рахунок подолання негативних наслідків перинатального періоду і реалізації «заборонених» бажань. Не можна не відзначити позицію Е. Берна, який наголошував на потребі зміни життєвих сценаріїв, які успадковуються дітьми від батьків. Н. Пезешкіан робив акцент на розвитку вміння бачити позитивні сторони життя. Ф. Перлз – на розвитку здатності до усвідомлення. Разом із тим, поза увагою науковців нерідко перебуває цілісне, системне розуміння психіки в єдності свідомої і несвідомої її сфер, розуміння унікальності психіки кожного суб'єкта, що потребує феноменологічного підходу і сприяє діагностичній точності інтерпретації [19].

Дослідження психоаналітичної інтерпретації є, з одного боку, досить ґрунтовними, з іншого – вузькоплановими і непослідовними. Вони репрезентовані в працях таких авторів: А. Адлер, М. Балінт, Е. Бібрінг, Л. Бурлачук, Ф. Буш,

Д. Віннікот, М. Гілл, Е. Гловер, Р. Грінсон, А. Жибо, Н. Каліна, О. Кернберг, М. Кляйн, П. Куттер, Ж. Лакан, Г. Левін, Р. Льовенштейн, Ч. Райкрофт, В. Райх, О. Ранк, Дж. Стречі, Г. Стюарт, Х. Томе і Х. Кехеле, Ш. Ференці, О. Фільц, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та інші. Дослідники психоаналізу відзначають важливість інтерпретації в аналітичному процесі й окреслюють її як головний інструмент аналізу психологічного матеріалу [9].

Психоаналітична інтерпретація – повідомлення психолога, спрямоване на надання психологічній продукції людини значення, що розширює або поглиблює те значення, яке надає їй сама людина (Ч. Райкрофт); переклад прихованих і неусвідомлюваних смислів на зрозумілу і максимально очевидну мову (О. Фільц, Р. Гаубль, Ф. Лямонт); процес, у ході якого аналітик словами виражає те, що він зрозумів у психічному житті пацієнта, ствердження нового знання про пацієнта (Б. Мур і Б. Файн); вербальний акт аналітика, який допомагає привнести до свідомості несвідомий комплекс, а також опори і систему захистів, яка утримує цей комплекс у несвідомому (Х. Дікманн); процедура розпізнавання матеріалу, прихованого від суб'єкта, і повідомлення йому результату ... допомога в найменуванні чогось несвідомого в момент його прагнення прорватися до свідомості (Повний довідник психоаналітика); переведення в усвідомлений стан несвідомого змісту історії, джерела, способу або причини психічної події (Р. Грінсон); вербальна інтервенція аналітика, спрямована на усвідомлення пацієнтом несвідомих аспектів психіки (В. Техке); ствердження, спрямовані на розкриття певних аспектів поведінки пацієнта, які раніше ним повністю не усвідомлювалися (І. Вайнер) [3; 7; 10].

Уперше процедура інтерпретації була застосована З. Фрейдом, який категорично заперечував випадковість життєвих подій і поведінки суб'єкта і наголошував на необхідності виявлення каузальних детермінант психічних явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між актуальною ситуацією і її глибинно-психологічними передумовами. Засновник психоаналізу окреслював інтерпретацію як головний інструмент аналізу психологіч-

ного матеріалу, що сприяє переведенню у поле свідомості інфантильних чинників симптому, що виник під впливом витіснення. Інтерпретація у форматі класичного психоаналізу будується на основі побудови логічних взаємозв'язків у вербальній продукції, що виявляється у вільних асоціаціях пацієнта [9].

Психоаналітична інтерпретація має такі відмітні характеристики: спрямованість на дешифрування латентного несвідомого психіки, що має символічний характер; функція розкриття каузальних передумов явищ, які досліджуються, встановлення їх зв'язку з інфантильним минулим, едіповим періодом розвитку суб'єкта; вибудовування інтерпретації у процесі довготривалої багаторівневої діалогічної взаємодії; залежність діагностичної точності інтерпретації від рівня професіоналізму психолога [10].

Тема статті потребує розкриття поняття самоактуалізації. У наукових студіях зустрічаємо досить широке розуміння самоактуалізації [2; 5; 6; 8], а саме:

- прагнення до найповнішого вияву і розвитку особистісних можливостей;
- безперервна реалізація своїх потенційних здібностей, талантів і можливостей;
- звершення своєї долі, місії, покликання;
- повніше і глибше пізнання і прийняття власної початкової природи;
- невпинне прагнення до інтеграції, єдності, внутрішньої синергії особистості;
- найвища потреба людини, відповідно до «піраміди потреб» (А. Маслоу) [11].

За К. Роджерсом, прагнення до самоактуалізації властиве усім живим організмам. Щоб досягти самоактуалізації (автентичності), людині важливо активізувати свою особистість, жити у згоді зі своєю внутрішньою сутністю. Згідно з позицією дослідника, автентичність має стати метою кожного індивіда, адже це пряме слідування власним шляхом, а не сліпе підпорядкування [5].

Згідно з А. Маслоу, самоактуалізовані люди є найбільш здоровими людьми. Автор підкреслював, що дослідження системи цінностей таких людей сприятиме формуванню науково обґрунтованої універсальної етичної системи, що охоплювала такі цінності: добро, краса, істина, справедли-

вість, радість. Потреба в самоактуалізації, за А. Маслоу, є головним імпульсом творчості, адже для творчої людини самореалізація є працею, мета якої – досягнення досконалості.

Розвиваючи теорію самоактуалізації, А. Маслоу запропонував концепцію трансценденції самоактуалізації. Науковець виокремлює два типи людей, що самоактуалізувалися, і наводить різницю між ними. «Просто здорові люди, що самоактуалізуються», що належать до першої категорії, живуть у світі з метою «здійснити себе в ньому». Інакше кажучи, вони більше діють, ніж спостерігають, вони є більш прагматичними. Натомість «трансценденти» більшою мірою живуть на рівні буття, є більшими естетамі, мають, за А. Маслоу, цілісне усвідомлення і більш часті «плато переживання» [11].

Поняття «самоактуалізація» має кілька суміжних понять. Так, трапляються випадки ототожнення або віднесення до одного синонімічного ряду категорій «механізм розвитку особистості» (А. Маслоу), «тенденція до актуалізації» (К. Роджерс), «осягнення сенсу» (Е. Гуссерль), «автентичність» (Дж. Бьюдженталь), «самотрансцендентність» (В. Франкл), «тенденція до індивідуалізації» (К. Юнг), «здійснення самості» (А. Адлер, Г. Саллівен), «самореалізація» (Г. Олпорт, К. Хорні, Л. Бінсвангер), «саморозвиток» (А. Анг'ял), «мотивація ефективності» (Р. Вайт), «вільне самотворення» (Ж. Сартр), «досягнення продуктивності», «плідна орієнтація» (Е. Фромм), «самоздійснення» (О. Кокун), «особистісна відкоригованість» (Т. Яценко). На нашу думку, позначені поняття не є тотожними, але висловлюють схожий зміст, доповнюють і поглиблюють одне одного.

К. Гольдштейн відзначає, що самоактуалізація – не що інше, як здатність індивіда виконати те, що вимагає від нього світ, здійснення власної місії на Землі. Самоактуалізація неможлива без наявності розвинутої структури особистості, у якій згармонізовано блоки «хочу», «можу», «треба», тобто співвідносяться бажання («хочу», або інтереси, схильності, що спонукають до активності), можливості («можу», або пізнання своїх можливостей, самооцінка) і необхідність («треба» – самоорганізація,

яка охоплює саморегуляцію, уявлення про соціальний запит до особистості). Зміст цих блоків зумовлюється ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками суб'єкта та його сферою мотивацій і потреб. Стійкий баланс «хочу», «можу» і «треба», у яких виявляються особистісні характеристики, є передумовою вибору ефективної стратегії самоактуалізації [5]. Індивідуація, за К. Юнгом, є кінцевою метою розвитку особистості, досягнення єдності на тлі якнайповнішої диференціації й інтеграції різних її сторін. А. Адлер розвивав ідею самоактуалізації за допомогою категорій «прагнення до переваги» і «творче Я» [8].

Самоактуалізація, як і відкоригованість суб'єкта, є передусім процесом, а не кінцевим результатом, «золотою рамкою». А. Маслоу підкреслює, що вона є завершеною лише в небагатьох людей. У більшості ж вона існує як надія, потяг до бажаного, проте ще не досягнутого. Відмітними рисами самоактуалізованих людей, за А. Маслоу, є щирість, доброта, шляхетність, незалежність у мисленні, спонтанність, креативність, культурна відкритість, повага до інших, почуття гумору. Реальність сприймається більш чітко, людина зорієнтована на розв'язання проблем, а не на втечу від них [11].

Дотичним до категорії самоактуалізації є поняття відкоригованості суб'єкта [1; 9; 10]. Ми виокремлюємо такі критерії відкоригованості, спираючись в тому числі на роботи А. Маслоу і Е. Фромма: зменшення тривожності, агресивності, депресивності, толерантність, прийняття іншої людини такою, якою вона є, відкритість у спілкуванні, щирість, доброзичливість, спонтанність, підвищення рівня соціальної активності, зменшення тенденції до викривлення соціально-перцептивної інформації, набуття більшої реалістичності, зменшення показників ідеалізації «ідеалізованого Я», децентрація уваги, збільшення гнучкості й адаптивності поведінки, послаблення потреби в автоматизованих психологічних захистах, автономія, незалежність від позиції навколишніх, здатність будувати партнерські стосунки, відкритість до нового досвіду, розвиток здібностей саморефлексії та інші [10].

Психоаналітична інтерпретація у форматі психодинамічної теорії, на яку ми спираємося у ході дослідження [1; 9; 10], спрямована на дешифрування індивідуально неповторного змісту несвідомого, об'єктивування інфантильних детермінант поведінки та її глибинно-психологічної семантики. Це допомагає суб'єкту зрозуміти характер і особливості впливу на його актуальну поведінку матеріалу, витісненого до несвідомого. За допомогою інтерпретації встановлюються асоціативні взаємозв'язки, що розкривають логіку свідомого і логіку несвідомого в їх суперечливій єдності.

Інтерпретація дає змогу об'єктивувати імпліцитні фактори особистісної проблеми суб'єкта, що породжують внутрішню суперечливість психіки, детерміновану його інфантильним досвідом, пов'язаним з едіпальним періодом розвитку. Експлікування цих факторів відбувається через розширення самосвідомості та зниження автоматизованості психологічних захистів, що, своєю чергою, сприяє зменшенню відступів від реальності і становить передумову ефективності психокорекції [10].

Інтерпретація у корекційному процесі не залежить від результатів тестового обстеження, а ґрунтується на поведінковому матеріалі суб'єкта в ситуації «тут і зараз», що сприяє глибинному пізнанню феноменів психіки. Специфіка процесуальної діагностики, яка симультанно зливається з корекцією, передбачає відсутність чітких алгоритмів роботи – відтак приховані змісти психіки виявляються і пізнаються в безпосередньому «живому» процесі, який має діалогічну сутність. Відповідно до феноменологічного підходу, в центрі уваги перебуває людина з її індивідуально неповторною психічною організацією. Умови організацію роботи в групі сприяють мінімізації факторів просоціального ґатунку, які актуалізують опори і систему психологічних захистів (соціальні оцінки «добре» – «погано», критика, чорно-білі категорії, навішування ярликів, академізм поясень тощо). Таким чином, з одного боку, атмосфера в групі дає змогу почуватися психологічно захищеним (тобто усуває травмивні моменти, від яких суб'єкт страждав у житті), з іншого боку, через інфантильну запрограмованість поведінки

відбувається постійне повторення виявів захисних реакцій. За таких умов відбувається процес накопичення психологом поведінкового матеріалу в усій палітрі вербальних і невербальних виявів. Цей матеріал піддається психологом пізнанню через інтерпретацію, яка дає змогу встановлювати асоціативні взаємозв'язки, що відповідають логіці свідомого і логіці несвідомого [10].

Позначеним вище умовам роботи психокорекційної групи підпорядковуються такі методики глибокого пізнання: психоаналіз комплексу авторських тематичних малюнків, психоаналітична робота з використанням неавторських малюнків, предметних моделей, метафоричних карт, психодрама, рольова гра, методи невербальної взаємодії та інші.

Психоаналітична інтерпретація у форматі психодинамічної теорії передбачає врахування:

- концептуальних засад психодинамічної теорії;
- структурних, енергетичних, процесуальних аспектів психіки;
- цілісності психіки, єдності, взаємозв'язку та симультанного злиття свідомої і несвідомої її сфер, їх системної впорядкованості;
- ітеративності, інваріантності поведінки;
- суперечностей психіки (в сукупності вербального та невербального поведінкового матеріалу);
- гостроти й особливостей емоційних реакцій суб'єкта (відповідно до тези про емотивність виявів несвідомого);
- механізмів символізації (зміщення, згущення, натяк, від супротивного, мінімізація, гіперболізація, локалізація, маскування кількістю та інші)
- авторського розуміння символіки і поведінки;
- полізначності символіки;
- архетипного значення символів.

Корекційний ефект інтерпретації досягається за допомогою поглиблення самопізнання людини, яке стимулюється інтерпретаційним процесом. Інтерпретація, по-перше, несе інформацію, по-друге – відкриває перспективи здобуття нових особистісно значущих знань, отриманих на основі рефлексивного мислення, що допомагають у розв'язанні внутрішньої супере-

чливості психіки й особистісної проблеми суб'єкта. Психоаналітична інтерпретація, яка здійснюється у психодинамічній парадигмі, допомагає в узагальненні поведінкового матеріалу через виявлення ітеративних, інваріантних (повторюваних, незмінних) характеристик поведінки суб'єкта. Це уможливорює об'єктивування семантики глибокої детермінованості поведінки і є важливим фактором розуміння феномену психічного [10].

З огляду на важливість теми роботи доцільно буде сформулювати конкретні рекомендації психологу-практику, який працює в руслі глибокої психокорекції і використовує прийом інтерпретації. Отже, ефективне здійснення глибокопсихологічного пізнання передбачає:

1) розуміння специфіки інтерпретації в діагностико-корекційному процесі у форматі психодинамічної теорії;

2) знання теоретичних основ і сутності глибокої психокорекції, її спрямованості на гармонізацію свідомої і несвідомої сфер психіки; розуміння особливостей корекційного впливу на особистість, згідно з якими суб'єкт має здатність до рефлексії і прогресивних змін на когнітивно-раціональних засадах;

3) володіння методологічними основами роботи психокорекційної групи; знання специфіки групової динаміки (відбувається в напрямку інтеграції) та особистісних змін учасників групи (позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція психіки на більш високому рівні);

4) знання функційних особливостей несвідомого, характеру його впливу на актуальну поведінку людини; розуміння архетипної символіки, механізмів символізації змісту несвідомого; феноменів витіснення та фіксації, які визначають роль емоційного переживання у формуванні системи психологічних захистів, епіфеномен яких становлять соціально-перцептивні викривлення;

5) уміння недирективного, опосередкованого управління групою, забезпечення спонтанності і невимушеності поведінки її учасників відповідно до принципів роботи групи; сприяння забезпеченню умов позитивної дезінтеграції з каталізацією учасників у напрямку прогресивних самозмін і самокорекції;

6) прагнення проникати у сутність психологічних явищ, розрізняти діагностично значущий матеріал, виявляти глибинні детермінанти; відчуття закономірної сутності феномену психічного в ситуації «тут і зараз»; уникнення побутового рівня тлумачення поведінкового матеріалу;

7) уміння вести професійний діалог з огляду на його поліфункціональність (діагностична, корекційна, інформативна, прогностична, мотиваційна функції); поєднання завдань діагностики і психокорекційного впливу на особистість; актуалізація спонтанності і невимушеної поведінки учасників групи на тлі мінімізації спонук до активності в умовах психологічної захищеності (забезпечується принципами роботи групи) з метою нейтралізації опорів;

8) володіння інструментарієм психодинамічного пізнання; наявність арсеналу вправ і методик і вміння їх застосовувати відповідно до поточної ситуації «тут і зараз»;

9) розвиток в учасників групи здатності до спонтанної творчості, вміння відчувати і цінувати поточний момент, володіння ситуацією взаємодії «тут і зараз»;

10) тренування професійної пам'яті; розвиток здатності до децентрації уваги, вміння утримання в полі зору як усієї групи, так і кожного її учасника, перенесення фокусу уваги з інтеріндивідуальної площини на інтраіндивідуальну і навпаки; розвиток навичок спостереження й аналізу неповторності феномену психічного, вдосконалення вміння встановлення логічно-асоціативних зв'язків між окремими символами і вербальним матеріалом;

11) особистісна психокорекція психолога з метою пізнання глибинної сутності особистісної проблеми (внутрішніх суперечностей), що зумовлює деструкції психіки, та їх нівелювання; здійснення самоаналізу, самокорекції власної поведінки у спілкуванні з навколишніми та у корекційних групах; поглиблення власного самопізнання; оволодіння вміннями перетворення себе на об'єкт дослідження, чому може сприяти ведення професійних щоденників;

12) періодичне проходження супервізії з більш досвідченим фахівцем;

13) робота над розвитком емпатії і професійної інтуїції, прагнення глибше зрозуміти

внутрішній світ людини; розвиток особистісно значущих професійних якостей (гуманність, толерантність, тактовність, сміливість, послідовність, незалежність, наполегливість, здатність до самостійного прийняття рішень); нівелювання страху новозмін; реалізація у власній поведінці принципів роботи психокорекційної групи (щирість, доброзичливість, відкритість до нового досвіду, спонтанність, прийняття іншої людини такою, яка вона є, підтримка, відсутність критики, уникнення чорнобілих категорій, безоцінність суджень та інші);

14) робота в напрямку підвищення загальної культури спілкування, мовленнєвої культури, загальної ерудованості [10].

Емоційними показниками особистісної проблематики суб'єкта є високий рівень тривожності, депресивності та агресії. Саме тому з метою вимірювання рівня тривожності було використано методику Дж. Тейлора, яка частіше за інші використовується дослідниками в наукових і практичних цілях. Вибір методики залежав від концептуальної ідеї психодинамічної теорії і методології про цілісність психіки, яка виявляється в єдності її свідомої і несвідомої сфер, і необхідності пошуку параметрів, які відповідають позначеним вище критеріям відкоригованості суб'єкта.

Результати дослідження (табл. 1) переконливо доводять збільшення кількості обстежуваних із низьким рівнем тривожності в групі Б (експериментальна група),

Таблиця 1
Показники дослідження рівня тривожності (за результатами тесту Дж. Тейлора)

Рівень тривожності	Група А	Група Б (до занять)	Група А	Група Б (після занять)
Низький	24,8	22,8	24,3	30,6
Середній (з тенденцією до низького)	18,4	19,3	18,5	24,5
Середній (з тенденцією до високого)	17,6	18,7	17,7	14
Високий	20,3	20,8	21	15,6
Дуже високий	18,9	18,4	18,5	15,3

яка проходила психокорекційні заняття – з 22,8% до 30,6%. До занять у респондентів цієї самої групи було виявлено показники високої та дуже високої тривожності (20,8% і 18,4%). Після проходження груп у студентів зафіксовано суттєво нижчі показники високої та дуже високої тривожності (15,6% і 15,3%). Число досліджуваних, які показали середньо-високий рівень тривожності, зменшилася з 18,7% до 14%. Учасники контрольної групи, яка не відвідувала занять із психокорекції (група А), істотних змін не виявили. Результати проведеного дослідження засвідчують корекційний ефект інтерпретації, яка реалізується в цілісному психокорекційному процесі сукупності інших прийомів і методів.

Отже, згідно з результатами тесту, можна констатувати зменшення її рівня у групи, яка відвідувала корекційні заняття. Відповідно до твердження про цілісність психіки, зі зменшенням рівня тривожності в осіб, які проходили групові заняття, відбулися й інші особистісно прогресивні зміни, що сприятиме відкоригованості і допомагатиме в самоактуалізації.

Висновки. Психодинамічна інтерпретація в межах психодинамічної теорії, яка спирається на знання функційних особливостей свідомої і несвідомої сфер психіки у їх єдності і взаємозв'язках, допомагає поступово, порційно розширювати сферу самоусвідомлення суб'єкта через

об'єктивування глибинних детермінант його поведінки, пов'язаних з інфантильним (едіпальним) періодом розвитку. Інтерпретація сприяє ретроспективному синтезу актуального і попереднього життєвого досвіду суб'єкта, задає перспективу самопізнання, сприяє аутопсихокорекції на реалістичних засадах. Інтерпретація допомагає суб'єкту в усвідомленні глибинних джерел поведінки на основі переосмислення минулого досвіду, сприяє нівелюванню деструктивних тенденцій психіки, розвитку соціально-перцептивного інтелекту та навичок самопізнання. Останнє буде допомагати в самокорекції, розширенні розуміння глибинно-психологічної сутності особистісної проблеми, а також зумовить прогресивні зміни психіки суб'єкта та оптимальність його поведінки.

Таким чином, психоаналітична інтерпретація сприяє виявленню глибинно-психологічних джерел особистісної проблеми суб'єкта як передумову корекції його поведінки, що допомагатиме в розвитку соціально-перцептивного інтелекту, навичок самопізнання і самокорекції і сприятиме самореалізації і самоактуалізації суб'єкта.

Перспективи наукового пошуку вбачаємо у розробці прийомів і методів психологічної допомоги людям, які пережили травматичні події, пов'язані з війною, з метою подальшого сприяння їм у самореалізації і самоактуалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аврамченко С. М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалюнка : автореф. ... дис. к. психол. н. : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
3. Груповий психоаналіз : навч. посібник / за ред. О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямотт. Львів : ВНТЛ-Класика, 2004. 192 с.
4. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
5. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2000. 200 с.
6. Психологія особистості : хрестоматія / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
7. Словник психологічних термінів (з глибинної психології) / за ред. С. І. Рясенко. Київ : Держсоцслужба, 2006. 260 с.
8. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 178 с.
9. Туз Л. Г. Інтерпретація в психоаналізі як категорія і процедура. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2 (32). С. 140–148.

10. Туз Л. Г. Психоаналітична інтерпретація як засіб корекції поведінки учасників соціально-психологічного навчання : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2010. 363 с.
11. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. New York : Viking Press, 1971. 281 p.

REFERENCES:

1. Avramchenko, S.M. (2004). Piznannia vnutrishnoi superechlyvosti psykhyky subiekta metodom psykhomaliunka [Recognition of internal contradictions of the subject's psychics by the psychodrawing method]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk, 2004. 20 s. [in Ukrainian].
2. Boryshevskiy, M.Y. (2010). Doroha do sebe. Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The road to self. From the basics of subjectivity to the top spirituality.]. Kyiv : Akademvydav. 416 s. [in Ukrainian].
3. Hrupovyi psykhoanaliz (2004). [Group psychoanalysis] : *navch. posibnyk* / za red. O. Filtsa, R. Haublia, F. Liamott. Lviv : VNLT-Klasyka. 192 s. [in Ukrainian].
4. Zborovska, N.V. (2003). Psykhoanaliz i literaturoznavstvo [Psychoanalysis and literary studies]: *posibnyk*. Kyiv : Akademvydav. 392 s. [in Ukrainian].
5. Dolinska, Yu.H. (2000). Samoaktualizatsiia osobystosti maibutnoho psykhologa u protsesi profesiinoi pidhotovky [Self-actualization of the personality of the future psychologist in process of professional training]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 200 s. [in Ukrainian].
6. Psykholohiia osobystosti (2009). [Personality psychology]: *khrestomatiia* / O. B. Melnychuk, R. F. Pasichniak, L. M. Volnova ta in. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 532 s. [in Ukrainian].
7. Slovnyk psykholohichnykh terminiv (z hlybyynnoi psykholohii) (2006). [Dictionary of psychological terms (from deep psychology)]/ za red. S. I. Riasenko. Kyiv : Derzhzotszluzhba. 260 s. [in Ukrainian].
8. Starynska, N.V. (2015). Osoblyvosti samoaktualizatsii maibutnikh psykhologiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Peculiarities of self-actualization of future psychologists in process of professional training]. Kyiv : Interservis, 178 s. [in Ukrainian].
9. Tuz, L.H. (2008). Interpretatsiia v psykhoanalizi yak katehoriia i protsedura [Interpretation in psychoanalysis as a category and procedure]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. № 2 (32). S. 140–148 [in Ukrainian].
10. Tuz, L.H. (2010). Psykhoanalitichna interpretatsiia yak zasib korektsii povedinky uchasykyv sotsialno-psykholohichnoho navchannia [Psychoanalytic interpretation as a means of behavior correction participants of social and psychological training]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 363 s. [in Ukrainian].
11. Maslow, A.H. (1971). The farther reaches of human nature. New York : Viking Press. 281 p. [in English].

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Чистовська Юлія Юріївна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

<https://orcid.org/0000-0001-7817-1967>

На основі емпіричного дослідження взаємозв'язку самоактуалізації та перфекціонізму у формуванні особистості, виявлено взаємовплив між рівнем перфекціонізму та рівнем самоактуалізації. Досліджено, що досягненню самоактуалізації сприяє перфекціонізм, орієнтований на себе, який, у свою чергу, є основою мотивації до внутрішніх змін, розвитку та формування особистості. Водночас, високий рівень соціально-наказового перфекціонізму перешкоджає досягненню самоактуалізації, оскільки провокує людину беззаперечно наслідувати соціальні норми та вимоги інших людей, а також дуже обмежує розвиток особистості.

Для дослідження самоактуалізації та перфекціонізму було підібрано відповідні психодіагностичні методики: тест дослідження самоактуалізації (САТ, опитувальник САМОАЛ) та багатомірна шкала перфекціонізму Х'юїтта-Флетта. Методика «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ) сформована на основі особливостей самоактуалізації суб'єкта у постіндустріальному суспільстві. Суттєвою відмінністю, порівняно із попередньою версією, є специфіка типів шкал і формування діагностичних запитань. Методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H) (П. Х'юїтт і Г. Флетт) дає змогу визначити специфіку перфекціонізму як різностороннього феномену.

Виявлено взаємозв'язок самоактуалізації та перфекціонізму особистості, що підтверджено рядом негативних кореляційних зв'язків між зазначеними явищами. Досліджено, що високий рівень загального перфекціонізму заважає досягти високого рівня самоактуалізації. У процесі дослідження також виявлено негативні зв'язки між рівнем загального перфекціонізму та певними складовими самоактуалізації (лабільністю поведінки, спонтанністю, самоприйняттям, самоповагою, контактністю тощо). Зокрема, особистісно-орієнтований перфекціонізм негативно корелює зі шкалою підтримки, лабільності поведінки та самоприйняттям. Наявні значущі негативні кореляційні взаємозв'язки між рівнем соціально-наказового перфекціонізму та лабільністю поведінки і спонтанністю.

Ключові слова: самоактуалізація, перфекціонізм, нарцисизм, особистість.

Chystovska Yuliia. Features of the relationship of perfectionism and personality self-actualization

Based on an empirical study of the relationship between self-actualization and perfectionism in personality formation, the interaction between the level of perfectionism and the level of self-actualization was revealed. It has been studied that the achievement of self-actualization is facilitated by self-oriented perfectionism, which, in turn, is the basis of motivation for internal changes, development and personality formation. At the same time, a high level of social-prescriptive perfectionism prevents the achievement of self-actualization, as it provokes a person to unquestioningly follow the social norms and requirements of other people, and also greatly limits the development of the personality.

For the study of self-actualization and perfectionism, appropriate psychodiagnostic methods were selected: the self-actualization research test (SAT, SAMOAL questionnaire) and the Hewitt-Flett multidimensional scale of perfectionism. The method "Determining the level of self-actualization of the individual" (SAMOAL questionnaire) is formed on the basis of the features of self-actualization of the subject in the post-industrial society. A significant difference, compared to the previous version, is the specificity of the types of scales and the formation of diagnostic questions. The "Multidimensional Perfectionism Scale" (MPS-H) method (P. Hewitt and G. Flett) makes it possible to determine the specifics of perfectionism as a versatile phenomenon.

According to the results of the research, the relationship between self-actualization and perfectionism of the individual was revealed, which was confirmed by a number of negative correlations between the mentioned phenomena. It has been studied that a high level of general perfectionism prevents achieving a high level of self-actualization. In the process of research, negative relationships were also found between the level of general perfectionism and certain components of self-actualization (behavior lability, spontaneity, self-acceptance, self-respect, contact, etc.). In particular, personality-oriented perfectionism is negatively correlated with the scale of support, behavioral lability, and self-acceptance. There are significant negative correlations between the level of social-command perfectionism and the lability of behavior and spontaneity.

Key words: self-actualization, perfectionism, narcissism, personality.

Постановка проблеми. Питання самопізнання (пізнання власного внутрішнього світу), розкриття своїх можливостей, удосконалення особистісних якостей – завжди цікавили людину, протягом усієї історії людства. Зокрема, однією із провідних проблем гуманістичної психології є самоактуалізація. Згідно із цією теорією, у процесі розкриття та розвитку різних сторін свого Я – людина забезпечує адекватне та оптимальне функціонування у соціумі та психологічну гармонію. Однак самовдосконалення іноді перетворюється на постійне прагнення за недосяжним ідеалом, що розкривається через явище перфекціонізму.

Перфекціонізм – це прагнення до досконалості, яке є значущою рушійною силою зорієнтованою до гармонійної соціалізації людини. Проте занадто ідеалізоване прагнення досягти досконалості, гонитва за найкращим та найідеальнішим, іноді перетворюється у надмірне прагнення до постійної відповідальності завищеним стандартам і є неоптимальним, негативним виявом перфекціонізму.

Мета дослідження – дослідити особливості взаємозв'язку перфекціонізму та самоактуалізації у формуванні особистості.

Проблема самоактуалізації наразі є однією із провідних у дослідженнях психологів. Зокрема, у гуманістичній психології, самоактуалізація є центральним питанням. Поняття «самоактуалізація» розкривається через змогу людини стати самою собою [1], а згідно із теорією А. Маслоу, самоактуалізація є найголовнішою потребою людини [2].

Одним із перших науковців, хто досліджував феномен самоактуалізації, був К. Гольдштейн [3]. Згідно із його теорією, відтворення закладених тенденцій до актуалізації неминуче вступають у конфлікт із силами зовнішнього оточення. Досягнення

актуалізації передбачає подолання перепон, утворених під час зіткнення із перешкодами світу. Науковець наголошував, що неможливість самореалізації є провідним джерелом та наслідком психічних хвороб людини.

Численні дослідження феномену самоактуалізації присвятив А. Маслоу. Науковець окреслював самоактуалізацію як «бажання людини стати тим, ким вона може стати, прагнення повністю реалізувати свої таланти, здібності та можливості, досягти вершини свого потенціалу» [4, с. 67]. А. Маслоу писав: «Якщо ви навмисне збираєтеся стати менш значною особистістю, ніж це дозволяють ваші здібності, я попереджаю, ви будете глибоко нещасливі все своє життя» [5, с. 73].

Самоактуалізовані люди характеризуються зрілістю почуттів та емоцій, творчістю, здатністю доволіно концентруватися, об'єктивністю, впевненістю, усвідомленням свого покликання тощо. Самоактуалізація – це процес, а не кінцевий результат, постійна динаміка та нескінченна робота над собою.

А. Маслоу вважав, що самоактуалізовані люди є найбільш здоровими і вивчення цінностей цих людей може привести до формування науково обґрунтованої універсальної етичної системи. На думку дослідника, така система могла б включати цінності: істини, добра, краси, веселості, справедливості та радості.

Під прагненням до самоактуалізації К. Роджерс розглядав властиву всім живим організмам спрямованість. Як зазначає дослідник, «прагнення до росту, розвитку, дозріванню, тенденцію виявляти та активізувати всі здатності організму в тій мірі, в якій ця активізація сприяє розвитку організму або особистості» [6, с. 46].

Зараз у наукових джерелах категорія самоактуалізації тлумачиться у достат-

ньо широкому контексті: і як устремління людини до найповнішого виявлення і розвитку власних особистісних можливостей, і як постійна реалізація потенційних можливостей, талантів і здібностей, і як звершення своєї місії (покликання, долі), і як повніше пізнання і прийняття власної природи, і як невпинне прагнення до інтеграції, єдності та внутрішньої синергії особистості. Самоактуалізація має чітко визначені характеристики, супроводжується вимірними оцінками, а відповідні досягнення під час самоактуалізації не розглядаються як остаточні. Особа, яка досягла самоактуалізації та професійної компетентності, свідомо обирає шлях допомоги (наставництво) тим, хто ще не досяг цього рівня.

Отже, самоактуалізація – це специфічний вид діяльності, дійсний процес розвитку і саморозвитку людини, в якому вона є активним суб'єктом особистого перетворення, через систематичні зміни уявлень про себе і світ, задля повного розкриття і реалізації власного потенціалу; та чи та діяльність реалізується через свідомий вибір напрямку розвитку і зростання у кожній життєвій ситуації, а також дій на основі цього вибору.

Проблема тлумачення явища перфекціонізму в науково-психологічній літературі за останні роки набуває все більшої уваги. Водночас, залишається велика кількість відкритих запитань, що стосуються структури, чинників, місця та значення цього явища. Незважаючи на те, що явище перфекціонізму почало вивчатись у психології із 60-х років ХХ ст., ще у 30-х роках ХХ ст. окремі наукові розвідки цієї проблеми можна знайти в працях психоаналітичного напрямку.

Загалом, у психоаналітичних працях проблема перфекціонізму взаємопов'язана з проблемою деструктивності, що охоплює всі сфери людської життєдіяльності і виявляється в порушенні самоідентичності, спотворенні об'єктивних репрезентацій, негативно-ворожого ставлення до себе і оточуючих, важких емоційних переживань, порушень когнітивного функціонування і афективної регуляції [7].

Перфекціонізм відображає прагнення особистості до досконалості; пред'явлення до себе і, загалом, до оточення – надзвичайно високих вимог і нереалістичних

стандартів. Отже, перфекціонізм включає не лише особистісний стиль, що визначає бажані межі досягнення, а й соціально-орієнтований стиль, що відображає значущість соціокультурного аспекту перфекціонізму.

Важливим питанням є значення перфекціонізму у життєдіяльності особистості, його особистісний та соціокультурний аспекти, що потребують більш детального та глибокого вивчення та аналізу [8].

Отже, проведений теоретичний аналіз проблеми, дає змогу окреслити, що в основі і перфекціонізму і самоактуалізації лежить прагнення до досконалості. Проте якщо самоактуалізація – безперервний процес розкриття людиною власних можливостей, що сприяє внутрішній гармонізації і ефективному функціонуванню в суспільстві, то перфекціонізм – дисфункціональна властивість особистості, яка полягає у переконанні, що досконалість будь-якими способами варто досягнути (у всіх важливих для особи сферах життєдіяльності) [9, 10]. Така позиція сприяє постійному незадоволенню результатами діяльності, пов'язана з самокритикою та залежністю від позитивної оцінки оточуючих людей.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження взаємозв'язку самоактуалізації та перфекціонізму у формуванні особистості здійснювалося за допомогою методик: тест дослідження самоактуалізації (САТ, опитувальник САМОАЛ) та багатомірна шкала перфекціонізму Х'юїтта-Флетта.

За методикою дослідження рівня перфекціонізму отримано такі результати:

- Середній рівень перфекціонізму виявлено у 33 осіб (66%).
- Високий рівень – у 11 осіб (22%).
- Низький рівень – у 6 осіб (12%).

Середній рівень перфекціонізму – є оптимальним для професійної діяльності. Він оптимально впливає на досягнення довершеності та постановку реалістичних цілей і завдань до виконання, сприяє відчуттю задоволення від отриманих результатів власної діяльності, характеризується великою кількістю позитивних якостей. Високий рівень перфекціонізму передбачає наявність сильної, надмірної напруги емоційної та когнітивної сфер

психіки людини. Такі люди характеризуються занадто високим рівнем прагнення до досконалості та неможливістю отримувати задоволення від виконання завдань, надмірним трудоголізмом, а також – професійною деформацією; іноді може підвищуватися рівень тривожності та пришвидшуватися емоційне вигорання. Низький рівень перфекціонізму викликає різні розлади вольової сфери, певну незацікавленість та розчарованість у професії, прокрастинацію та зниження або відсутність мотивації.

У процесі емпіричного дослідження також було виявлено особливості самоактуалізації респондентів та окреслено її рівні. У результаті дослідження опитаних було розділено на чотири групи, з огляду на значення їхньої самоактуалізації. Виявлено, що більшість респондентів має середній рівень самоактуалізації (30 осіб, 60% вибірки), низький рівень – діагностовано у 12 осіб (24%), високий – 8 осіб (16%). Кожна із груп досліджуваних, незалежно від рівня самоактуалізації, має статистично значущі відмінності на основі особливостей вияву складових самоактуалізації. Люди з високим рівнем самоактуалізації характеризуються здатністю жити у ситуації «тут і зараз» і цілісно сприймати минуле, теперішнє і майбутнє. Такі особи мають високий рівень незалежності поведінки та цінностей від зовнішнього впливу, вміють втілювати власні цінності у поведінці, а також взаємодіяти із навколишнім світом. Для таких людей притаманно адекватно і швидко реагувати на нестабільні ситуації, свідомо та адекватно здійснювати оцінювання своїх досягнень, поважати себе, безоціночно приймати себе такими, якими вони є, із сильними сторонами та недоліками. Вони вміють якісно встановлювати тісні контакти із іншими людьми, вміють спонтанно і невимушено виражати власні почуття і емоції, здатні приймати і усвідомлювати власну агресивність. Їм притаманна яскраво виявлена творча спрямованість. Загалом, усе зазначене – сприяє гармонійній життєдіяльності. Респонденти із низьким рівнем самоактуалізації характеризуються некомпетентністю у часі. Таким людям важко співвіднести минуле, теперішнє і майбутнє, вони зорієнтовані лише на щось одне. Їхня пове-

дінка підпорядковується соціальним нормам та вимогам навколишніх. Їм притаманна відсутність творчості та низький рівень пізнавальної діяльності, що відображається на професійній діяльності та саморозвитку. Зазначене зумовлює гальмування розвитку людини. Респондентам із середнім рівнем самоактуалізації притаманні середні показники за різними шкалами. Такі люди добре орієнтуються у часі, розмежовують теперішнє і минуле та оптимально планують майбутнє. Їхні ціннісні орієнтації є цілісними та стійкими до зовнішніх впливів, та є сформованими людиною під впливом усвідомлення свого життєвого шляху. Значущими є високий розвиток уявлень про природу людини та об'єктивне і позитивне сприйняття інших людей. Такі люди – лабільні у поведінці, легко адаптуються до змін та легко формують і підтримують близькі і дружні міжособистісні стосунки.

Для визначення змістової кореляції між самоактуалізацією та перфекціонізмом було проведено статистичну процедуру, яка передбачала два етапи: 1. Ієрархічний кластерний аналіз (метод дальнього сусіда, відстань Евкліда) – для визначення кількості кластерів. 2. Аналіз k-середніх – для уточнення кількості кластерів та їхнього змісту. У результаті аналізу було окреслено три змістовні кластери, утворені залежно від рівня самоактуалізації та вираження структурних одиниць перфекціонізму. Структурні аспекти кластерів: 1. 19 осіб. 2. 8 осіб. 3. 23 особи. Для дослідження змісту кластерів було проаналізовано і порівняно середні значення шкал перфекціонізму (об'єктно-орієнтованого, суб'єктноорієнтованого та соціально-наказового) та рівня самоактуалізації за допомогою непараметричного критерію Н. Краскела-Уолеса.

Отже, до першого кластеру належать 19 осіб, які мають низький рівень самоактуалізації та високий рівень перфекціонізму. Зокрема, орієнтованого на себе та соціально-наказового перфекціонізму. Такі люди мають високий рівень прагнень та нереалістичні вимоги до власної діяльності, їм притаманна незадоволеність результатами і надмірна самокритика. Респонденти переживають невдачу дуже гостро, зазвичай наявне неприйняття

себе. Останнє негативно впливає на саморозкриття та самореалізацію, а також на психологічний добробут людини. Що, у свою чергу, знижує продуктивність діяльності та провокує стагнацію саморозвитку. До другого кластеру входять 8 осіб, які характеризуються високим рівнем самоактуалізації та середнім рівнем перфекціонізму. У таких людей діагностовано високий рівень рефлексії, добре виражене стремління до саморозвитку та самореалізації за допомогою соціально прийнятних шляхів самоствердження, а також наявна позитивна Я-концепція, актуалізована мотивація досягнення успіху, самоприйняття та саморозуміння. У третій кластер ввійшли респонденти з низьким рівнем самоактуалізації та низьким рівнем загального перфекціонізму, з провідним соціально-наказовим перфекціонізмом. Такі люди не зорієнтовані на власний розвиток, не здатні рефлексувати, не самокритичні, їм не притаманний жорсткий самоконтроль. Зазначене формує негативну основу для самоактуалізації. У поведінці таких людей зазвичай – допінг-стратегії, що спрямовані на уникнення, мотивація – уникнення, провідний локус контролю – зовнішній, мотивованість – шукають ззовні, у зв'язку із нестачею внутрішньої мотивації. Згідно із отриманими результатами дослідження, виявлено взаємозв'язок самоактуалізації та перфекціонізму особистості, що підтверджено рядом негативних кореляційних зв'язків між зазначеними явищами. Досліджено, що високий рівень загального перфекціонізму заважає досягти високого рівня самоактуалізації. У процесі дослідження також виявлено негативні зв'язки між рівнем загального перфекціонізму та певними складовими самоактуалізації (лабільністю поведінки, спонтанністю, самоприйняттям, самоповагою, контактністю тощо). Зокрема, особистісно-орієнтований перфекціонізм негативно корелює зі шкалою підтримки, лабільності поведінки та самоприйняттям. Найвні значущі негативні кореляційні взаємозв'язки між рівнем соціально-наказового перфекціонізму та лабільністю поведінки і спонтанністю. Відповідно, люди із високим рівнем соціально-наказового перфекціонізму важко адаптуються до мінливих ситуацій, мають стійку поведінку,

емоційно закриті та не вміють спонтанно виявляти почуття. Зазначене – є підґрунтям тривожності та дискомфорту у будь-якій ситуації міжособистісної взаємодії. Отже, згідно із результатами дослідження, виявлено, що для формування особистості та її оптимальної самоактуалізації необхідно мати середній рівень перфекціонізму, виду «орієнтований на себе». Зазначене передбачає окреслення перед собою адекватних, об'єктивних, оптимальних вимог та завдань, адекватний рівень самооцінки, а також поступальний розвиток та подальшу самоактуалізацію. Водночас, завищений рівень перфекціонізму, та його конкретних складових, гальмують або ж навіть унеможливають процес формування адекватної особистості та досягнення нею самоактуалізації. З огляду на полярність впливу перфекціонізму, вкрай важливо своєчасно та дієво корегувати його у соціально прийнятному векторі розвитку ще на етапі зародження та формування.

Висновки. У процесі емпіричного дослідження було виявлено, що середній рівень перфекціонізму є найбільш сприятливим для самоактуалізації особистості. З іншого боку, надмірно високий та низький рівні перфекціонізму передбачають численні негативні вияви: особистісні та міжособистісні конфлікти, труднощі у спілкуванні, коливання самооцінки, низький рівень продуктивності діяльності, уповільнення або застій особистісного розвитку та самоактуалізації особистості. Середній рівень перфекціонізму характеризується конструктивним прагненням до самоактуалізації, мотивацією до саморозвитку, високим рівнем рефлексії та орієнтованістю на успіх.

Згідно із науковими джерелами, визначено, що прагнення до досконалості – перебуває в основі і перфекціонізму і самоактуалізації. Водночас, самоактуалізація – це постійний процес дослідження та розкриття особистістю своїх можливостей, що, у свою чергу, сприяє гармонізації та ефективній взаємодії у суспільстві, а перфекціонізм – це дисфункціональна властивість людини, що передбачає переконання значущості досягнення досконалості будь-якими способами. Зазначена позиція сприяє безперервному незадоволенню результатами власної діяльності та пов'язана із самокри-

тикою і залежністю від позитивної оцінки навколишніх. Важливим питанням є значення перфекціонізму у життєдіяльності особистості, його особистісний та соціо-

культурний аспекти, що потребують більш детального та глибокого вивчення та аналізу, в чому ми вбачаємо перспективи подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братаніч Б.В., Ільченко І.Г. Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*. 2021. № 2. С. 13–20.
2. Лоза О. О. Особливості перфекціонізму як особистісної риси державних службовців : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / Лоза О. О. Київ, 2015. 205 с.
3. Большакова А.М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 36 с.
4. Павлова В. С. Теоретичний аналіз типологій перфекціонізму. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : ЛАДО, 2013. Т. 1 : *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, Вип. 39. С. 53–57.
5. Parker W. D. Perfectionism and the gifted. *Roepel Review*. 1985. V. 17. № 3. P. 173–176.
6. Карпенко Є.В. Перфекціонізм як джерело невротизації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Вип. 1. Т. 1. Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2016. С. 30–37.
7. Скрипченко О., Роменська Л., Огоднійчук З., Зелінська Т., *Загальна психологія*. К.: АПН, 1999.
8. Чепурна Г. Л. Особливості прояву соціально приписаного перфекціонізму молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. №126. С. 171–175.
9. Кононенко О. Проблема онтогенезу перфекціонізму особистості в сучасних дослідженнях. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 2 (32). С. 171–177.
10. Грубі Т.В. Сімейні чинники, що впливають на розвиток перфекціонізму особистості. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2016. № 7 (07). С. 43–50.

REFERENCES:

1. Bratanich, B.V., & Il'chenko, I.H. (2021). Samoaktualizatsiya osobystosti ta osvita [Self-actualization of personality and education]. *Filosofs'ki problemy osvity*. № 2. S. 13–20 [in Ukrainian].
2. Loza, O.O. (2015). Osoblyvosti perfektsionizmu yak osobystisnoyi rysy derzhavnykh sluzhbovtziv [Peculiarities of perfectionism as a personality trait of civil servants]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 205 s. [in Ukrainian].
3. Bolshakova, A.M. (2011). Osobystisna realizovanist' lyudyny v ontogenezi [Personal realization of a person in ontogenesis]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Klasych. pryvat. un-t. Zaporizhzhya. 36 s. [in Ukrainian].
4. Pavlova, V.S. (2013). Teoretychnyy analiz typolohiy perfektsionizmu [Theoretical analysis of typologies of perfectionism]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / In-t psykholohiyi im. H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny*. Kyiv: LADO, T. 1 : *Orhanizatsiyana psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya. Sotsial'na psykholohiya*, Vyp. 39. S. 53–57 [in Ukrainian].
5. Parker, W.D. (1985). Perfectionism and the gifted. *Roepel Review*. V. 17. № 3. P. 173–176 [in English].
6. Karpenko, YE.V. (2016). Perfektsionizm yak dzherelo nevrotyzatsiyi osobystosti [Perfectionism as a source of neurotic personality]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky*. Vyp. 1. T. 1. Kherson : Khersons'kyy derzh. un-t, S. 30–37 [in Ukrainian].
7. Skrypchenko, O., Romens'ka, L., Ohodniychuk, Z., Zelins'ka, T. (1999). Zahal'na psykholohiya [General psychology]. K.: APN [in Ukrainian].

8. Shepurna, H.L. (2015). Osoblyvosti proyavu sotsial'no prypysanoho perfektsionizmu molodi [Peculiarities of the manifestation of socially attributed perfectionism of youth]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky.* № 126. S. 171–175 [in Ukrainian].

9. Kononenko, O. (2014). Problema ontogenezu perfektsionizmu osobystosti v suchasnykh doslidzhennyakh [The problem of the ontogenesis of personality perfectionism in modern research]. *Visnyk ONU im. I. I. Mechnykova. Psykholohiya.* T. 19. Vyp. 2 (32). S. 171–177 [in Ukrainian].

10. Hrubii, T.V. (2016). Simeyni chynnyky, shcho vplyvayut' na rozvytok perfektsionizmu osobystosti [Family factors affecting the development of personality perfectionism]. *Kyyivs'kyy naukovo-pedahohichnyy visnyk.* № 7 (07). P. 43–50 [in Ukrainian].

УДК 317.21:319-027.361

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.25>

РОЛЬ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Шель Наталія Василівна,

доцент кафедри психології

Донецького національного університету імені Василя Стуса

<https://orcid.org/0000-0001-5965-5288>

Стаття присвячена актуальній темі дослідження кар'єрних орієнтацій та їх вплив на формування професійної компетентності майбутніх психологів. Проаналізовано поняття кар'єра та кар'єрні орієнтації. Охарактеризовано три основних напрямки в дослідженні кар'єри: соціально-економічний підхід, управлінський підхід, організаційно-психологічний підхід. Проведено теоретичний аналіз наукових досліджень у зарубіжній та вітчизняній науці поняття кар'єрних орієнтацій. Визначено поняття кар'єрна орієнтація як ціннісні орієнтації, якими керується особистість, обираючи свій професійний шлях. Розкрито поняття кар'єрних орієнтацій згідно з концепцією Е. Шейна та виокремлено на цій основі вісім основних кар'єрних орієнтацій: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво. Діагностовано кар'єрні орієнтації у майбутніх психологів. Виявлено домінування таких кар'єрних орієнтацій, як «інтеграція стилів життя», «стабільність», «підприємництво». Встановлено найменшу орієнтацію майбутніх психологів на такі важливі ціннісні орієнтації як «служіння», «виклик», «професійна компетентність». Визначено перспективою подальших досліджень врахування кар'єрних орієнтацій у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, задля кращої орієнтації в ринку праці, його вимог та можливість вибору студентом тієї кар'єри, яка буде приносити йому задоволення і дозволить максимально реалізувати свій особистісний та професійний потенціал.

Ключові слова: кар'єрні орієнтації, кар'єра, професійний розвиток, професійна компетентність, майбутні психологи, професійна підготовка.

Schel Nataliia. The role of career orientations in the form of professional competence of personal psychologists

The article is devoted to the topical issue of studying career orientations and their influence on the formation of professional competence of future psychologists. The concepts of career and career orientations are analyzed. Three main directions in the study of careers are characterized: socio-economic approach, managerial approach, organizational and psychological approach. A theoretical analysis of scientific research in foreign and domestic science on the concept of career orientations is carried out. The concept of career orientation is defined as the value orientations that guide a person when choosing his or her professional path. The concept of career orientations according to the concept of E. Shane's concept and, on this basis, eight main career orientations are allocated: professional competence, management, autonomy, stability, service, challenge, integration of lifestyles, entrepreneurship. The career orientations of future psychologists have been diagnosed. The dominance of such career orientations as "integration of lifestyles", "stability", "entrepreneurship" has been revealed. The lowest orientation of future psychologists to such important value orientations as "service", "challenge", "professional competence" was found. The prospect of further research is determined to take into account career orientations of future psychologists in the process of professional training, for better orientation in the labor market, its requirements and the possibility of choosing a career that will bring him pleasure and allow him to maximize his personal and professional potential.

Key words: career orientations, career, professional development, professional competence, future psychologists, professional training.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток усіх сфер сучасного суспільства висуває все нові і нові вимоги до ринку

праці. Радикальні зміни на ринку праці призводять і до зміни можливостей людини щодо досягнення кар'єри. З одного боку,

суспільство потребує висококваліфікованих фахівців, а з іншого, створює доволі жорсткі конкурентні умови для успішної майбутньої професійної діяльності. Значна частина фахівців не орієнтуються ні в умовах ринку праці, ні в питаннях правильної організації запиту на свої послуги та побудови успішної кар'єри. Здебільшого успішність кар'єри визначається економічним чинником і поза увагою залишається особистісне ставлення та задоволеність професійної діяльністю. Саме тому, ще на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців значна увага має приділятися активація внутрішніх особистісних чинників. Одним із суттєвих чинників, що впливає на професійну кар'єру студентів є кар'єрні орієнтації, які є важливою складовою професійного «Я-образу» студентів.

Кар'єрні орієнтації визначають спрямованість студентів на певний тип кар'єрного зростання, їх індивідуальні уявлення про послідовність дій, необхідних для отримання професійного досвіду та активності у професійній сфері протягом життя. Врахування кар'єрних орієнтацій значно збільшує ймовірність вибору студентом тієї кар'єри, яка буде приносити йому моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати свій потенціал. Проте не слід і забувати про те, що суспільство потребує висококваліфікованих, компетентних фахівців та створює доволі жорсткі конкурентні умови для успішної майбутньої професійної діяльності. Все це висуває нові вимоги до системи вищої освіти, яка є важливою складовою у розвитку професійної компетентності майбутніх психологів і побудови грамотного керівництва кар'єрою на ранніх етапах професіоналізації. В рамках нашого дослідження ми поділяємо думку щодо розуміння формування професійної компетентності як індивідуальної траєкторії майбутнього психолога, починаючи з етапу його професійної підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця, будуючи власну професійну кар'єру орієнтуючись на свої бажання, нахили, пріоритети. Під час цього складного процесу важливу роль відіграють кар'єрні орієнтації майбутнього психолога.

Результати дослідження. У науковій літературі дослідження проблеми

кар'єрних орієнтацій знаходимо як у роботах зарубіжних (Д. Сьюпер [6], Е. Шейн [5]), так і у роботах українських вчених (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. П. Поплавська, О. П. Щотка) [4]. В роботах цих дослідників робиться акцент на дослідженні сутності професійної кар'єри, її ролі в діяльності організацій, професійному розвитку персоналу організації та висвітлені окремі аспекти розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців. Що ж стосується розвитку кар'єрних орієнтацій у студентів ЗВО, то ця проблема знайшла лише певне відображення в роботах О. П. Щотки [4] та деякі фрагментарні дослідження у інших дослідників [1].

Метою статті є аналіз результатів дослідження кар'єрних орієнтацій студентів-психологів в процесі професійного підготовки.

Завдання реалізуються через аналіз базових теоретико-методологічних підходів вивчення кар'єрних орієнтацій та висвітлення результатів дослідження кар'єрних орієнтацій студентів-психологів.

Результати дослідження. Поняття «кар'єрна орієнтація» є доволі новим для вітчизняної науки. Вітчизняні науковці у своїх дослідженнях здебільшого опираються на розробки та дослідження зарубіжних дослідників.

Вперше поняття кар'єрних орієнтацій було використано американськими психологами, зокрема у концепції Едгара Шейна «Кар'єрні якорі». Цю працю вважають основною у дослідженні кар'єрних орієнтацій фахівця. Згідно із концепцією Е. Шейна, кар'єрні орієнтації – це ряд уявлень співробітника про себе, ключові цінності, мотиви, навички, що визначають вибір кар'єри [5, 80]. За допомогою орієнтацій можна передбачити, який вид кар'єри виявиться для людини найбільш привабливим, так, як вона намагається вибрати спосіб життя відповідно до найважливіших для неї цінностей. Кар'єрні орієнтації виявляють спрямованість особистості на певні норми, цінності у кар'єрі, що втілюють особистісні смисли людини у професійній діяльності. Вони є внутрішніми витоками кар'єрних цілей, а також визначають напрям саморозвитку та самоздійснення особистості впродовж професійного шляху. Кар'єрні орієнтації

виявляються у особливостях постановки кар'єрних цілей та планування кар'єри. Вибір кар'єрних орієнтацій – це в ідеалі результат узагальнених, стійких, усвідомлених та реалістичних уявлень про себе та своє місце у світі [1].

У психологічному словнику кар'єрні орієнтації визначаються як ціннісні орієнтації, якими керується особистість, обираючи свій професійний шлях. Кар'єрні орієнтації виступають в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей людини, висловлюючи відповідно те, що для особистості є найбільш важливим у професійній діяльності [2, 296].

Розвиток та формування кар'єрних орієнтацій неможливий без певних знань змісту та напрямків професійної кар'єри.

У розробках лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка було виокремлено три основних напрямки в дослідженні кар'єри: соціально – економічний підхід, управлінський підхід, організаційно – психологічний підхід [3].

Відповідно до соціально-економічного підходу, науковці в якості основного критерію успішності професійної кар'єри, вбачають економічне стимулювання.

Управлінський підхід акцентує увагу на реалізацію управлінських функцій в професійній кар'єрі.

Організаційно-психологічний підхід розглядає професійну кар'єру з точки зору можливостей для реалізації психологічного ресурсу в діяльності організації. Даний підхід дозволяє вивчити «психологічне наповнення» професійної кар'єри особистості, тобто ті чинники, які формують особистісний потенціал професійної кар'єри. Базуючись на основних ідеях організаційно-психологічного підходу, професійну кар'єру особистості можна визначити як успішне проходження особистістю основних етапів професійної діяльності в організації, зумовлене досягненням високих показників у професійній діяльності, та яке сприяє її самореалізації та самовираженню, а також забезпечує ефективну діяльність самої організації [5].

Задля вивчення психологічних особливостей кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів було застосовано «Методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі

«Якоря кар'єри» (Е. Шейн). Опитувальник спрямований на діагностику восьми цінностей («кар'єрних якорів»): техніко-функціональний якір («професійна компетентність»); загальне керівництво («менеджмент»); самостійність і незалежність («автономія»); почуття безпеки та стабільності («стабільність роботи» і «стабільність місця проживання»); прагнення бути корисним і відданість справі («служіння»); випробування сил («виклик»); стиль життя («інтеграція стилів життя»), підприємницький підхід («підприємництво»).

Якорі кар'єри – це ціннісні орієнтації, соціальні установки, інтереси тощо, соціально зумовлені спонукання до діяльності, характерні для людини. Кар'єрні орієнтації виникають у початкові роки розвитку кар'єри, вони стійкі та можуть залишатися стабільними тривалий час. При цьому дуже часто людина реалізує свої кар'єрні орієнтації несвідомо.

Згідно із опитувальником Е. Шейна визначено психологічна характеристика кар'єрних типів:

1. Професійна компетентність. Люди з такою орієнтацією прагнуть визнання себе, своїх талантів, успіху, намагаються бути майстрами своєї справи у професійній сфері. Досить часто такі люди швидко втрачають інтерес до роботи, особливо, якщо вона заважає професійній самореалізації та розвитку потенціалу. Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, але управління не є для них самоціллю та не представляє для них особливого інтересу, а швидше, це як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. Такі фахівці складають основу в організації для забезпечення прийняття компетентних рішень.

2. Менеджмент. Людина із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду управління різними сторонами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажами. Особистість з домінуванням цієї цінності орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей. Для таких людей характерними є володіння аналітичними навичками, навичок міжособистісного і групового спілкування, емоційної

врівноваженості. Вони є відповідальними за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації.

3. Автономія (незалежність). Особистість з домінуванням цієї кар'єрної орієнтації всіяко прагне звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Спроба обмежити «автономію» або «втиснути» особистість в певні рамки може викликати протест, відмову від просування по службі і від інших можливостей для збереження своєї незалежності. У таких фахівців яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати, як і що одягати при цьому вони не відчувають відданості організації та відкидатимуть всі обмеження її автономності.

4. Стабільність. Головна потреба особистості орієнтовану на цю цінність – це безпека та стабільність, передбачуваність. Виокремлюють дві групи фахівців: із орієнтацією на постійність роботи і інша група – орієнтація на стабільність місця проживання. Перша група стабільних людей, їх ще називають «люди організації», орієнтовані переважно на стабільність місця роботи: шукають місце роботи в такій організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбуються про пенсіонерів, виплачують великі пенсії та мають гарний соціальний пакет. Відповідальність за управління кар'єрою вони повністю покладають на керівника. Друга група, орієнтована на стабільність місця проживання: такі люди «пускають коріння» у певному географічному місці, можуть змінювати роботу, якщо це не пов'язане зі зміною посади, звання і т. інше.

Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і отримувати високі посади в організації, але, якщо постає вибір, підвищення із новими можливостями та перспективами, чи стабільну роботу і життя, то вони оберуть радше перше, аніж друге.

5. Служіння. Головні цінності такого типу особистості – це люди та робота на їх благо. Основними цінностями при даній орієнтації є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «Бажання зробити світ кращим» і т. д.

6. Виклик. Такі люди у роботі орієнтовані на вирішення складних завдань,

подолання перешкод, у взаємодії з іншими співробітниками – на конкуренцію, перемогу над іншими, соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв – виграв». Процес боротьби чи перемоги є для них важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія, їх приваблює новизна, різноманітність, невизначеність та непередбачуваність. Для цієї категорії осіб все, що просто, доступно і на «поверхні», то є нецікаво і викликає нудьгу.

7. Інтеграція стилів життя. Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін життя намагається збалансувати всі сфери життя: сім'ю, кар'єру, самореалізацію та саморозвиток. Така людина більше цінує своє життя в цілому – де живе, як вдосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію, в якій працює.

8. Підприємництво. Особистість орієнтовану на дану цінність прагне створити щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Люди цієї групи не бажать працювати на інших, хочуть мати власну «марку», справу, бути фінансово незалежними та прагнуть до фінансового багатства. Для таких людей головне створити справу, концепцію чи організацію, щоб це стало продовженням її самої. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її будуть переслідувати невдачі і буде змушена ризикувати.

Для визначення кар'єрних цінностей майбутніх психологів нами проведено емпіричне дослідження. У дослідженні брали участь 546 студентів (юнаки і дівчата віком 18–25 років, із 1 по 4 курс), які навчалися у Українському національному університеті імені Миколи Драгоманова, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Київського педагогічного університету імені Бориса Грінченка за спеціальністю 053 Соціальні та поведінкові науки (табл. 1).

Із отриманих результатів видно, що найбільше виборів отримала ціннісна орієнтація «інтеграція стилів життя» у 276 студентів, що становить 50,55%.

Отримані дані свідчать про те, що студенти орієнтуються на інтеграцію різних сторін свого життя, цінують його в цілому і прагнуть його збалансувати. Можна припустити, що студентство – це молодь, яка прагне до встановлення шлюбних

Таблиця 1
Кількісні показники рівнів сформованості складових ціннісних орієнтацій досліджуваних в кар'єрі, n = 546

№	Показник	N	%
1	Менеджмент	10	1,83
2	Професійна компетентність	37	6,78
3	Автономія	23	4,21
4	Служіння	40	7,33
5	Виклик	31	5,68
6	Підприємництво	74	13,55
7	Стабільність	55	10,07
8	Інтеграція стилів життя	276	50,55

партнерських стосунків, створення сім'ї, облаштування комфортних умов життя. А тому вони орієнтовані більш на фінансове забезпечення задля задоволення цих потреб. Підтвердженням цього є домінування у виборі на другому місці орієнтації «підприємництво» у 74 студентів, що становить 13,55%. Ця група майбутніх психологів вбачають у своїй майбутній професії можливість побудови власної справи, організації підприємницької діяльності, бізнесу, з одного боку, як форма втілення проєкту або ідеї, притаманній тільки їй, а з іншого – засіб для заробітку та фінансового забезпечення.

Наступною цінністю, яка набрала найбільше виборів «стабільність» у 55 студентів, що становить 10,07%. Ці студенти орієнтовані здебільшого на стабільність у роботі та місці проживання.

Приблизно однаково розподілилися показники за шкалами «професійна компетентність» у 37 студентів, що становить 6,78%. Отримані дані можна пояснити таким чином, що досліджувані цієї групи орієнтовані на оволодіння професійною компетентністю, вони обиратимуть ті посади, що відповідають їх професійним компетенціям і прагнуть досягнути успіху у професії. Для них важливим буде не керівна посада, а здатність досягати максимальних результатів при виконанні професійних завдань та постійне самовдосконалення та зростання. Робота, що не передбачає професійного розвитку, вдосконалення та збагачення досвіду – буде для них нецікава і марудна.

За шкалою «Служіння» були отримані такі результати – у 40 студентів (7,33%). Такі дані свідчать, що студенти прагнуть

принесити користь людям, суспільству, для них дуже важливо бачити конкретні плоди своєї роботи, навіть якщо вони і не виражені в матеріальному еквіваленті. При побудові їх кар'єри вони орієнтовані отримати можливість максимально ефективно використовувати їх таланти і досвід для реалізації суспільно важливої мети. З одного боку, це є цілком зрозумілим для студентів психологів – їх основне призначення професії – допомога іншим, але не може непокоїти той факт, що на цю цінність орієнтована незначна кількість студентів. Професія психолог – це професія із так званих «допомагаючих професій», і ця кар'єрна цінність має неабияке значення. Орієнтація на цю цінність вказує на зацікавленість майбутніх психологів у своїй роботі та її результатах – психологічна допомога та підтримка інших людей.

Ціннісну орієнтацію «виклик» обрали 31 студент, що становить 5,68% загальної вибірки. Ці студенти приймають непередбачуваність, динамічність, невизначеність сучасного суспільства, а значить готові працювати в умовах подолання нездоланих перешкод, рішення нерозв'язних проблем. Вони орієнтовані на те, що такі ситуації допомагають виходити за межі звичних моделей поведінки, власного досвіду та оптимально відібраних ефективних інструментів професійної діяльності. Кар'єра для них – це постійний виклик їх професіоналізму, і вони завжди готові його прийняти.

Найнижчі показники зафіксовано за шкалою «автономія» у 23 студентів, що становить 4,21%, і «менеджмент» у 10 студентів, що становить 1,83%. Отримані результати вказують на той факт, що незначна частина студентів прагнуть до незалежності та автономії у побудові власної кар'єри. Вони не хотіли б, щоб майбутня робота втручалася в їхнє приватне життя, тому воліють робити незалежну кар'єру власним шляхом, отримати можливість працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. Більшість студентів погоджується з організаційними правилами, приписами та обмеженнями.

Результати можна проінтерпретувати таким чином, що такі студенти орієнтовані здебільшого на лідерство, високий дохід, підвищення рівнів відповідальності і внесок

в успіх своєї організації. Студенти з такою орієнтацією вважатимуть, що не досягли мети своєї кар'єри, поки не займають високу посаду, на якій будуть управляти різними сторонами діяльності організації.

Отже, результати засвідчують, що студенти при побудові власної кар'єри орієнтовані здебільшого на такі ціннісні орієнтації «інтеграція стилів життя», «приємництво», «стабільність». Проте потребує уваги той факт, що майбутні психологи при побудові професійної кар'єри менш орієнтовані на такі цінності як «служіння», «виклик», «професійна компетентність». Це є прямим наслідком недостатньої сформованості уявлень про зміст своєї майбутньої діяльності, структуру професійних намірів, що може відображатися на успішності та компетентності майбутнього фахівця. Саме орієнтація на ці цінності, на нашу думку, сприяє розвитку професійної компетентності, підвищує фаховість майбутнього психолога та забезпечує йому конкурентоздатність в умовах сучасного глобалізованого, інформатизованого та динамічного суспільства.

Кар'єрні орієнтації – це вимоги особистості, які вона самостійно ставить перед собою щодо обраної професійної діяльності. Відтак для студентів кар'єрні орієнтації є важливим компонентом самовдосконалення особистості, що сприяє формуванню самореалізації в професійній сфері та досягнення нею успіху. Саме студентство – це період інтенсивної соціалі-

зації людини, розвитку професійної компетентності, становлення інтелектуальної системи і особистості в цілому.

Етап професійної підготовки – це найважливіший та початковий період в орієнтації на побудову власної кар'єри і чим раніше людина починає замислюватися про те, чого вона бажає, чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1].

Таким чином, майбутні психологи ще у період навчання мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваним на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як гнучкість, готовність до змін, вміння швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті кар'єрні орієнтації, особистісна готовність професійно реалізувати себе в сучасних конкурентних умовах життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні кар'єрних орієнтацій у взаємозв'язку із мотивацією, рефлексією та смисл життєвими орієнтаціями. Емпіричні дані показують про необхідність цілеспрямованих психологічних заходів в усвідомленні майбутніми психологами власних кар'єрних орієнтацій та орієнтація студентів на ті, які сприяю розвитку їх професійної компетентності та підвищення рівня конкурентоздатності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Перегончук Н.В., Фальчук М.П. Карера та карєрні орієнтації: визначення змісту понять. 2018 р. «Молодий вчений», № 12 (64) С. 60–64.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. 2009 Харків: Прапор, 672 с.
3. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. 2005 Київ. Фірма «Інкос», 366 с.
4. Щотка О.П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти. *Актуальні проблеми психології. Том.1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія.: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.* 2002. Київ: Міленіум С. 83 – 89.
5. Schein E.N. Career anchors resisted/implications or career development in the 21St century. *Academy of Management Executive.* 1996. Vol. 10. № 4. P. 80–89.
6. Super D. E. Career development: self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963. 462 p.

REFERENCES:

1. Perehonchuk, N.V., & Falchuk, M.P. (2018). Kariera ta karierni orientatsii: vyznachennia zmistu poniat [Career and career orientations: definition of the content of concepts]. *«Molodyi vchenyi»*, № 12 (64) S. 60–64 [in Ukrainian].
2. Psykholohichniy tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv (2009). [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Kharkiv. Prapor. 672 s. [in Ukrainian].
3. Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv (2005). [Work technologies of organizational psychologists]. Navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplom. osvity / Za nauk. red. L.M. Karamushky. Kiev: Firma «Inkos», 366 p. [in Ukrainian].
4. Shchotka, O.P. (2002). Profesiina kariera ta praktyka yii rozvytku v orhanizatsiakh osvity [Professional career and practice and development in educational organizations]. *Aktualni problemy psykholohii. Tom.1. Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykholohiia.: Zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. KostiuksAPN Ukrainy*. Kiev: Milenium. S. 83–89 [in Ukrainian].
5. Schein, E.N. (1996). Career anchors resisted/implications or career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*. Vol. 10. № 4. P. 80–89 [in English].
6. Super, D.E. (1963). Career development: self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board. 462 p. [in English].

ТЬЮТОРИНГ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВПЛИВ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

Шкарлатюк Катерина Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра практичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0003-0855-5003>

Коширець Віктор Васильович,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра практичної психології та психодіагностики,
Волинського національного університету імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-4790-8839>

Просіна Ольга Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри філософії і освіти дорослих
ЦІПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти НАПН України»
<https://orcid.org/0000-0002-1243-6069>

У статті представлено особливості реалізації тьюторингових стратегій у вищій освіті, розглянуто їх вплив на академічну успішність та професійний розвиток здобувачів освіти, розкриття індивідуально-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Дослідження містить обґрунтування доцільності використання тьюторингу в умовах технологізації цілісного освітнього процесу для набуття необхідних професійних компетенцій. Тьюторство – це додаткова необхідна складова, що доповнює основний навчальний процес; тьютор – творча особистість, керівник навчальної групи, який проводить групові заняття-практикуми, надає психологічну підтримку й індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних та особистих проблем, пов'язаних з навчанням; здійснює професійну орієнтацію та консультивання.

У статті зазначено, що саме тьюторинг, поєднуючи процеси забезпечення індивідуалізації освітнього простору, спираючись на формування усвідомленого запиту особистості до навчання, суб'єктність освітньої діяльності, є тією освітньою технологією, яка найбільш уда-ло інтегрує традиційний та інноваційний підходи в освітньому процесі.

Описано пріоритетні професійні компетенції здобувача освіти, формування яких можливе у взаємодії «тьютор-тьюторант»: адаптивність, гнучкість, готовність допомагати, особиста ефективність в складних та нестандартних професійних ситуаціях, відповідальність, організованість та вміння планувати, саморозвиток та особисте зростання, здатність до пошуку рішень, ефективна комунікація, стрес-менеджмент, тайм-менеджмент, володіння сучасними інформаційними технологіями.

Запропоновано методи та техніки тьюторингу, що передбачають розкриття змісту і послідовності етапів тьюторської діяльності, забезпечення освітніх потреб для формування стійкого інтересу здобувачів освіти, консультативної підтримки, спільної рефлексії проміжних та остаточних результатів спільної діяльності.

Ключові слова: тьютор, тьюторант, тьюторинг, індивідуалізація, стратегії тьюторства, консультивання.

Shkarlatiuk Kateryna, Koshyrets Viktor, Prosina Olha. Tutoring in higher education: impact on academic performance and professional development

The article represents the implementation peculiarities of tutoring strategies in higher education, considers their impact on the academic performance and professional development of students, revealing the individual creative potential of future specialists.

The study contains the advisability justification of using tutoring in the context of technological development of the holistic educational process for acquisition of the necessary professional competencies. Tutoring is an additional necessary component that complements the basic educational process; a tutor is a creative person, the head of a study group, who conducts group classes-workshops, provides psychological support and individual assistance to students in solving educational and personal problems related to studies; provides professional guidance and counseling.

The article states that tutoring, combining the processes of ensuring the individualization of the educational space, relying on the formation of an individual's conscious request for learning, the subjectivity of educational activity, is the educational technology that most successfully integrates traditional and innovative approaches in educational process.

The priority professional competencies of an education seeker, the formation of which is possible in the «tutor-tutorant» interaction, are described: adaptability, flexibility, willingness to help, personal effectiveness in difficult and non-standard professional situations, responsibility, organization and the ability to plan, self-development and personal growth, the ability to find solutions, effective communication, stress management, time management, mastery of modern information technologies.

The methods and techniques of tutoring are proposed, which involve revealing the content and sequence of stages of tutoring activity, providing educational needs for the formation of a sustainable interest of education seekers, advisory support, joint reflection of intermediate and final results of joint activities.

Key words: tutor, tutorant, tutoring, individualization, tutoring strategies, counseling.

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти в Україні відбувається у контексті Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору, відповідно до вимог ринку освітніх послуг, затребуваності висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати викликам та попиту міжнародного ринку праці. Освіта, ставши сферою послуг і зважаючи, передусім, на тенденції світового освітнього простору, в орієнтуванні на нове, має раціонально поєднувати традицію й інноватику. Людина впродовж життя змушена багаторазово пристосовуватися до швидких зрушень на ринку праці, нових технологій, трендових напрямів. Набувши статусу цілежиттєвості, вона перетворюється на відкриту систему. Вагомими стають досвід проживання людини в нових умовах і його рефлексія, обмін цим досвідом, проектування майбутнього та спроби реалізації проєктів, дослідження нового.

Індивідуалізація навчального процесу в Європейських університетах здійснюється завдяки інституції тьюторів, що склалася в процесі її еволюційного розвитку й зазнала об'єктивних змін в розумінні їх сутності, місії, завдань і змістового наповнення тьюторської діяльності в ході організації навчальної діяльності студентів. Кожен європейський університет має свій унікальний досвід реалізації тьюторської технології, свої традиції та пріоритети,

які заслуговують на її творчо-критичний аналіз для визначення базових ідей тьюторства як цілісної системи, принципів та механізмів його впровадження в практику української вищої школи з врахуванням досягнень і прорахунків вітчизняної практики кураторства та наставництва.

Метою дослідження є аналіз тьюторингу як універсальної освітньої технології задля успішного його впровадження в освітню практику.

Концептуальним напрямом освітньої діяльності є забезпечення якісної вищої освіти кожним здобувачем на принципах студентоцентризму, академічної доброчесності та свободи, інтегрованості в міжнародний освітньо-науковий простір. Розвиток університету передбачає нові вимоги до реалізації психологічного забезпечення якості життя здобувачів шляхом підвищення доступності та ефективності надання освітніх послуг; підвищення професійної компетентності наукових та студентських кадрів; стимулювання співробітництва між здобувачами та науково-педагогічними працівниками.

Тьюторинг не вирішує всі питання та завдання освіти, але може стати формою суб'єктних відносин учасників педагогічного процесу. Тьюторський супровід здійснюється за індивідуальними можливостями, потребою формування суб'єктної взаємодії та персоніфікацією вищої освіти.

Науковий аналіз низки українських і зарубіжних дописів із проблем індивідуального супроводу в освітніх процесах (Л. Бахмач, А. Бойко, О. Бундак, О. Іваницька, В. Кухаренко, Л. Слинко, Н. Чаюн, Т. Швець, S. Kowal, S. Krzyschał, S. Skurpien та ін.) [3], спонукає до переосмислення науково-теоретичних підходів в обґрунтуванні тьюторингу як міжнародної універсальної освітньої технології з позицій провідних психологічних теорій задля усвідомленого її впровадження в освітню практику.

Науково-теоретичні основи тьюторства, особливості впровадження практики тьюторів в освітній процес ЗВО висвітлюються в роботах дослідників Н. Акініної, А. Бойка, Н. Дем'яненко, І. Кравченка, Т. Лукіної, К. Осадчої та ін. Важливими для тьюторського руху в освітніх закладах є дослідження західноєвропейських науковців таких як К. Барроуз, А. Белл, М. Девольєрі, Л. Дейві, Г. Кавелті, Дж. Міллер та ін. [2; 3; 4].

Тьюторство реалізується сьогодні в багатьох європейських соціальних проєктах і на різних рівнях освіти. В окремих університетах країн Європи тьюторство стало складником навчального процесу. Тьюторство базується на концепціях розвитку лідерства і талантів, зміцнення віри у власні освітні досягнення. Практикуючі тьютори засвідчують позитивний вплив системної взаємодії з тьютором.

Результати дослідження. Варто зазначити, що тьюторство є ефективним інструментом для підвищення самоефективності та поваги серед здобувачів освіти. Студенти, які мають труднощі в навчанні, можуть відчувати почуття неадекватності та низької самооцінки. Працюючи з тьютором, студенти можуть отримати індивідуальний зворотній зв'язок, схвалення та мотивацію, що може допомогти їм подолати слабкі сторони та підвищити впевненість у собі. Це відчуття розширення можливостей може підштовхнути студентів до досягнення успіху в навчанні та стати більш стійкими перед викликами сьогодення.

Існування різного рівня тьюторів пов'язане з функціонуванням різнорівневої системи освіти, визначенням різних вимог до їх тьюторської діяльності зі студентами. Практика свідчить, що до інсти-

туції тьюторів залучають (на добровільній основі) кращих студентів бакалаврату, магістратури, викладачів, котрі в процесі індивідуальної взаємодії з тьюторантами, надають їм конкретну допомогу щодо організації самостійної навчально-пізнавальної роботи, online і offline засвоєння навчального матеріалу, визначення продуктивної траєкторії власної успішності, вимог до контролю й критеріїв об'єктивного оцінювання засвоєного змісту навчання.

Тьютори можуть визначити слабкі сторони тьюторантів і розробити індивідуальні стратегії, які допоможуть їм покращити свою академічну успішність; сприяють у формуванні компетентностей управління часом та організаційними навичками, які є вирішальними для успіху в навчанні. Ці навички можуть підготувати здобувачів до академічного оцінювання та підвищити їхню впевненість у своїх академічних здібностях.

Сучасні дослідники виходять із положення, що тьюторинг у вищій освіті – це співпраця викладача (тьютора) та студента (тьюторанта) шляхом індивідуальних зустрічей (тьюторіалів). Відповідно до цього були визначені компетенції тьютора:

1) партнерські взаємини між тьютором та тьюторантом. Відповідальність за взаємини покладається на тьютора.

Тьютор повинен вміти піклуватися; готуватися до регулярних зустрічей та певних важливих тем на них; бачити у студентові цілісну особистість, з урахуванням його характеру, темпераменту, рівня знань, талантів, інтересів, ціннісних настанов; бути великодушним та уважним; ділитися власним досвідом та знаннями; щиро цікавитися іншими людьми; бути наполегливим; мати та вміти чітко висловлювати власну думку; зосереджуватися не на проблемах, а на їх вирішенні; бути людиною, якій можна довіряти; вміти надихати відповідно до визначених цілей та схилити до мислення; вміти знаходити потенціал студента; допомагати відкривати сенс освіти, планувати діяльність, приймати виклики; вміти задавати питання, уважно слухати; концентруватися на сильних сторонах підопічного;

2) здатність обирати методи, засоби та інструменти для вирішення професійних завдань в роботі зі студентом.

Тьютор підтримує прогрес студента в навчанні, допомагає (у разі необхідності) налагодити зв'язки із зовнішніми експертами, мотивує до планування, визначення та досягнення цілей;

3) проведення моніторингу прогресу студента, надання конструктивного зворотного зв'язку, обговорення зі здобувачем змін в його житті;

4) аналіз та оцінка власної діяльності для підвищення ефективності тьюторського процесу, тобто вміння саморефлексії, знання власних компетенцій та обмежень, вміння своєчасно попросити допомоги інших спеціалістів.

Окрім вищезазначеного, можна ще додати такі компетенції: адаптивність, гнучкість, готовність допомагати, особиста ефективність в складних та нестандартних професійних ситуаціях, відповідальність, організованість та вміння планувати, саморозвиток та особисте зростання, здатність до пошуку рішень, ефективна комунікація, стрес-менеджмент, тайм-менеджмент, володіння сучасними інформаційними технологіями.

Окрім загальних та професійних компетенцій, варто виділити ще психологічні:

– організація тьюторингу з урахуванням вікових особливостей здобувача освіти;

– володіння психологічними технологіями (психологічна діагностика) та вміння використовувати її в тьюторській практиці;

– професійне самовизначення та утримання тьюторської позиції на основі індивідуалізації.

Професійно організований тьюторський супровід передбачає дотримання певних етапів тьюторської діяльності, до яких відносять:

1) діагностико-мотиваційний (побачити і підтримати інтерес особистості, підвищити її мотивацію до дії);

2) проєктний (допомогти з плануванням і пошуком ресурсів, визначенням цілей, вибором способів реалізації власного інтересу);

3) реалізаційний (супроводжувати на етапі реалізації, надаючи консультативну підтримку);

4) аналітичний (після завершення дії провести з тьюторантом рефлексію, допомогти визначити подальший розвиток інтересу, навчити знаходити в собі причину власних досягнень/невдач) [2].

Зустрічі між викладачами та студентами можуть мати одну з наступних форм:

– семінари (для всіх студентів, які бажають взяти участь, надати інформацію);

– групове навчання (обговорення та участь студентів);

– індивідуальне навчання (персональний супровід).

Аналіз результатів дослідження.

Для тьюторської підтримки освітнього процесу застосовується комплекс методів, зокрема:

– методи практико-орієнтованої діяльності;

– методи проблемного навчання, (аналіз проблемних ситуацій, метод навчального кейсу);

– проєктні методи (розробка і реалізація ІОТ, проєкту, портфоліо);

– психодіагностичні (анкетування, психологічна діагностика);

– індивідуальне та групове консультування, профконсультування);

– методи активного навчання;

– методи аналізу самоаналізу (рефлексія, рефлексивний звіт освітніх цілей, діяльності по їх досягненню, аналіз і самоаналіз здібностей, нахилів);

– методи самостійної роботи (індивідуально і в групах) [1].

Техніки тьюторингу [5]:

1. *Постановка запитань і активне слухання.* Ставте відкриті запитання. Запитання, які вимагають більше, ніж відповідь «так/ні», ви заохочуєте студента почати думати:

«Як ви думаєте, з чого нам почати?», «Які кроки необхідно виконати для вирішення цієї проблеми?», «Яке визначення цього терміна?»

Ставте навідні запитання.

«Що буде, якщо те, що ти сказав, правда?», «Що змусило Вас так подумати?»

«Що протилежне цій позиції?», «Ви маєте рацію. Відповідь на це питання неправильна. Що потрібно, щоб це стало правдою?»

Парфразуйте запитання. Спробуйте повторити своє запитання дещо іншим способом.

Переформулюйте своє початкове запитання.

Розподіліть вихідне запитання на менші частини.

Змініть тон свого голосу, повторюючи вихідне запитання.

Наступний ключ — це справді слухати відповіді. Слухання — це набута навичка. У звичайній розмові ми часто слухаємо інших, але не достатньо уважно, щоб «читати між рядків». Щоб бути ефективним тьютором, варто уповільнити темп і зосередитися на тому, що говорить інший.

Чи він/вона розуміє концепцію?

Чи може він/вона це легко пояснити чи це потребує певних зусиль?

Його/її мова тіла щось говорить?

Щоб отримати відповіді на ці та інші питання, необхідно уважно слухати і цілеспрямовано спостерігати.

2. Використання паузи.

Спочатку ця техніка була розроблена, щоб заохотити викладачів університетів робити паузу в своїх лекціях приблизно після 15 хвилин виступу, щоб студенти могли подумати про все, що вже було сказано. Ці 2–3 хвилинні паузи дозволяли студентам заглибитися в новий матеріал, а не рухатися вперед, не маючи реального розуміння того, що лектор уже розкрив.

Під час паузи узагальнюється ідея, яка щойно була представлена, і викладач дізнається, чи у студентів є запитання. Якщо це групова робота, студенти пояснюють один одному те, про що вони щойно дізналися. Під час пауз студенти можуть виконати короткий тест або завдання, закріплюючи нові навички.

3. Одним із найпростіших і найефективніших методів навчання є твердження «Я можу...». Це фрази, які пояснюють цілі навчання та допомагають розпізнати, що вони вже успішно засвоїли. Наприклад, якщо студенту важко вирішити багатокрокове завдання, ви можете використати таке твердження «Я можу»: «Я можу підібрати інформацію, проаналізувати її...». Варто запропонувати кейс для аналізу, який дає приклад того, що потрібно робити далі.

4. «Think – Pair – Share».

Одним із найбільш очевидних недоліків стандартизованого навчання є відсутність у студентів можливості обмірковувати інформацію. Якщо навчання проходить у невеликій групі, цей прийом може працювати особливо добре.

Метод «подумайте, попрацюйте в парах і поділіться» починається з надання інфор-

мації студентам. Можна запропонувати короткий текст або послухати коротку лекцію чи подивитися відео. Потім поставити одне запитання, попросити студентів поміркувати над ним, записати відповідь та обговорити відповідь у парі. Нарешті, ви просите кожну пару дати одну відповідь. А тоді вся група може брати участь в обговоренні (дебатах).

Крім того, можна обійти етап індивідуальне обмірковування, одразу об'єднати учасників у пари й дозволити їм сформулювати свої відповіді разом.

5. Швидкі тренування.

Якщо ви навчаєте предмету, який потребує значної роботи з пам'яттю, тренуйте певні моменти, щоб переконатися, що студенти запам'ятовують важливі факти та інформацію.

6. Аналіз джерел інформації.

Тьютори використовують технологічні пристрої та програмні системи в аудиторії або за допомогою віртуальних навчальних занять.

Використовуючи онлайн-джерела, викладачі можуть заохочувати критичне мислення, аналізуючи джерела інформації, до яких ви звертаєтесь, щоб дійти правильного висновку. Тьютори повинні досліджувати довідкову інформацію про предмет, який вивчається, залучаючи експертів-практиків.

7. Стимулювання до самоконтролю.

Допоможіть студенту знайти додаткові ресурси та розробити відповідні стратегії навчання. Завдяки цим інструментам вони можуть самостійно досягти успіху в навчанні. Дозволяючи студентові контролювати процес, ви заохочуєте незалежне навчання та допомагаєте набутти впевненості у власних здібностях та усвідомленні своїх стилів навчання. Отже, як ви це робите? Дайте можливість самостійно підібрати інформацію, намалювати схему, діаграму тощо.

Покажіть, що нормально мати розчарування, робити помилки в процесі навчання, усвідомлювати неправильне сприйняття речей, чергувати повільний та швидкий робочий ритм.

8. Зворотній зв'язок та його конструктивне використання.

Як тьютор ви можете запитати студентів, що, на їхню думку, покращить їх навчання. Це допомагає дізнатися більше

про те, як допомогти студентам, а також визначити, у чому вони можуть відчувати труднощі. Окрім того, що ви можете запитати про зворотний зв'язок з використанням «Я-тверджень», тому що це дозволяє почуватися комфортніше та показує, що ви намагаєтеся їм допомогти.

Висновки. Отже, модель тьюторської діяльності містить:

1) аналітико-діагностичні дії, які передбачають здатність тьютора: визначити й враховувати об'єктивні й суб'єктивні умови, в яких функціонує система вищої освіти, вимоги до підготовки фахівців різних освітньо-професійних рівнів і спеціалізацій; діагностувати рівень розвитку тьюторантів для розробки найбільш продуктивної програми освітньо-професійного розвитку для кожного з них; здійснювати аналіз та корекцію навчально-виховної роботи зі студентами відповідно до їх індивідуальних особливостей;

2) мотиваційно-цільові дії, які дозволяють педагогу-тьютору: формулювати спільно з тьюторантом цілі, завдання його навчально-пізнавальної роботи (і в аудиторний, і в позааудиторний час) для забезпечення особистісно-фахового становлення й самореалізації в ході життєдіяльності; впливати на вибір тьюторантом мотивів, інтересів, установок, ІОТ, що відповідає його соціально-психологічним

особливостям, особистісним здібностям та прагненням;

3) професійно-змістовий елемент передбачає дії тьютора, спрямовані на реалізацію здатності: формувати зміст обраних навчальних дисциплін кожного тьюторанта, враховувати їх взаємозв'язок та взаємозалежність відповідно до вимог нормативних, організаційно-методичних і навчально-методичних документів, концепції особистісно-орієнтованого навчання й виховання студентів, культурно-історичних традицій їх освітньо-професійної підготовки; користуватися принципами навчання для доцільного відбору навчальної інформації, науково-теоретичних джерел (підручників, посібників, навчально-методичних рекомендацій), аналітичних матеріалів [4].

Таким чином, для успішної реалізації стратегій тьюторства у вищій освіті необхідно більш чітко обґрунтувати статус тьютора як педагога-організатора індивідуального супроводження освітньо-професійного й особистісного становлення тьюторантів; сприяти розвитку тьюторства як освітньої інноваційної технології та розширити її методологічний інструментарій; розробити вимоги до організації індивідуальної та групової роботи тьютора й критерії оцінювання її результативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барієва Е.І., Топорков Т.В. Методи тьюторської діяльності у навчанні інформатики. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6 (3), С. 1–11. <https://doi.org/10.32919/uesit.2018.03.01>
2. Дем'яненко Н.М. Методологія тьюторингу з позицій психологічного знання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 17. С. 7–17. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.1>
3. Коробова І., Нікіфорова В., Лікарчук Л. Роль тьюторства в опануванні германськими мовами у вищій школі. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. № 93, С. 76–83. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-10>
4. Чаюн Н.С. Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 2(58), С. 8–19. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19>
5. Ajrina Hysaj, Abeer Elkhoully, Ayesha Wasim Qureshi, Nidhal Abdulaziz. A Study of the Impact of Tutor's Support and Undergraduate Student's Academic Satisfaction. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*. 2019. Volume 03, Issue 12, pp. 70–77. https://www.researchgate.net/publication/348155529_Study_of_the_impact_of_tutor's_support_and_undergraduate_student's_academic_satisfaction

REFERENCES:

1. Bariieva, E.I., & Toporkov, T.V. (2018). Metody tiutorskoi diialnosti u navchanni informatyky [Methods of tutoring activities in the training of computer science]. *Ukrainian Journal of*

Educational Studies and Information Technology. № 6 (3), P. 1–11. <https://doi.org/10.32919/uesit.2018.03.01> [in Ukrainian].

2. Demianenko, N.M. (2023). Metodolohiia tiutorynhu z pozytsii psykholohichnoho znannia [Methodology of tutoring from the standpoint of psychological knowledge]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoioblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. № 17. P. 7–17. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.1> [in Ukrainian].

3. Korobova, I., Nikiforova, V., & Likarchuk, L. (2021). Rol tiutorstva v opanuvanni hermanskymy movamy u vyshchii shkoli [The role of tutoring in the acquisition of German languages in higher education]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Serii: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*. № 93, P. 76–83. <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-10> [in Ukrainian].

4. Chaiun, N.S. (2020). Tiutorska diialnist: sutnisni osnovy, praktyka, perspektyvy. [Tutoring: essential fundamentals, practice, perspectives]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*. №2(58), P. 8–19. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19> [in Ukrainian].

5. Ajrina Hysaj, Abeer Elkhoully, Ayesha Wasim Qureshi, Nidhal Abdulaziz. (2019). A Study of the Impact of Tutor's Support and Undergraduate Student's Academic Satisfaction. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*. Volume 03, Issue 12, P. 70–77. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/348155529_Study_of_the_impact_of_tutor's_support_and_undergraduate_student's_academic_satisfaction [in English].

НОТАТКИ

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ

№ 1, 2024

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Формат 60x84/8. Гарнітура Verdana.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 23,01.
Замов. № 0424/276. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.