Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Психологія

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 1, 2025

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

УДК 159.9

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Журнал «Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія» засновано в 2023 році, виходить 2 рази на рік

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 479 від 29.02.2024 р. (ідентифікатор медіа: R30-03339)

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 491 від 27.04.2023 р. (додаток 3)
Галузь знань: соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 - Психологія

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 10 від 28.04.2025 р.)

Головний редактор:

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Вертель А. В. – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гірняк А. Н. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Гуляс І. А. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Карпенко З. С. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри нейрокогнітивної психології Педагогічного університету імені Комісії національної освіти у Кракові

Корнієнко І. О. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Мукачівського державного університету

Литвиненко О. О. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Онуфрієва Л. А. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Усик Д. Б. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Фоменко К. І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Фурман О. Є. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

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

ISSN 2786-8095 (Print)
ISSN 2786-8109 (Online)

© Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, 2025

ЗМІСТ

Асатрян Сусанна Артурівна
Особливості розвитку та формування емоційного інтелекту у студентів-психологів……**7**

Булах Ірина Сергіївна, Резвих Євгенія Ігорівна
Трансформація ціннісного компонента професійної діяльності дорослих в умовах війни……**12**

Волянюк Андрій Миколайович
Порівняльний аналіз особливостей когнітивного компоненту проактивності
у майбутніх фахівців технічного і гуманітарного профілів……**21**

Гуляс Інеса Антонівна
Атрибутивні ознаки особистості студентів практичних психологів
як чинники психологічного резилієнсу……**30**

Гуртовенко Наталія Вікторівна
До питання основних мотивотворчих чинників девіантної поведінки у підлітковому віці ……**36**

Єрмакова Наталія Олександрівна
Особливості проявів самоідентичності у юнацькому віці……**40**

Зінченко Олександр Володимирович, Депутат Валентина Василівна
Аналіз сучасних напрямів соціально-психологічних досліджень інтернету……**46**

Карпенко Зіновія Степанівна, Дишель Єлизавета-Мілена Андріївна
Ґендерна компетентність як чинник політико-ідеологічного самовизначення шкільних педагогів……**50**

Кириченко Андрій Володимирович, Стасюк Василь Васильович, Дикун Володимир Григорович
Зміст та структура психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій……**55**

Кобець Олександр Володимирович, Піуткіна Тетяна Володимирівна
Психологічна підтримка батьків дітей із розладами аутистичного спектру……**60**

Кузікова Світлана Борисівна, Лукомська Світлана Олексіївна
Психологічні особливості адаптації та девіантної поведінки підлітків в умовах війни……**66**

Лисенко Людмила Леонідівна, Лишафай Алла Іванівна
Засоби розвитку емоційного інтелекту дівчат середнього шкільного віку в процесі занять футболом……**71**

Лукомська Світлана Олексіївна
Екстремальність як складова мілітарної ідентичності підлітків в умовах війни……**76**

Мазоха Інна Степанівна
Групова арттерапія в подоланні агресивної поведінки підлітків: соціально-психологічні механізми впливу……**81**

Мельник Вероніка Миколаївна
Розлади аутистичного спектра як вид дизонтогенезу у контексті сучасної спеціальної психології……**86**

Мякушко Надія Семенівна, Заіка Віталій Миколайович, Чернов Артем Анатолійович
Стигматизація військових: виклики та перешкоди в соціально-психологічній реадаптації
до цивільного життя ……**90**

Пасько Катерина Миколаївна
Психологічні особливості роботи з травмою у методі арт-терапії……**96**

Піменова Ольга Олександрівна, Савчук Надія Антонівна
Особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів: виклики сучасності……**100**

Потапчук Євген Михайлович, Потапчук Наталія Дмитрівна
Показники здоров'я як чинники суб'єктивного благополуччя здобувачів закладів вищої освіти……**105**

Примак Юлія Володимирівна, Дерев'янко Світлана Петрівна
Особливості емоційного інтелекту молоді з різним рівнем прокрастинації в умовах війни……**110**

Пухно Світлана Валеріївна
Самоефективність студентів закладів вищої освіти – майбутніх психологів……**115**

Сафін Олександр Джамільович, Тептюк Юлія Олександрівна
Освітньо-розвивальна активність здобувачів закладів освіти в умовах соціальних обмежень……**120**

Столярчук Олеся Анатоліївна
Апробація методики діагностики професійної фрустрованості особистості……**125**

Тимошенко Олена Іванівна, Дроботько Ірина Дмитрівна
Самосвідомість підлітків у кризових умовах: виклики війни……**130**

Ткачишина Оксана Романівна
Дослідження проявів тривоги та депресії у студентів в умовах воєнного стану ……**134**

Усик Дмитро Борисович
Психологічні особливості конфліктів у студентській групі в процесі навчальної діяльності……**139**

Шаталович Інна Василівна, Шаталович Олександр Михайлович
Національний мультипредметний тест як психологічний фактор академічної успішності ……**144**

CONTENT

Asatrian Susanna
Principles of development and formation of emotional intelligence in psychology students……**7**

Bulakh Iryna, Rezvykh Ievgeniia
Transformation of a valuable component of professional activities of adults in the conditions of war……**12**

Volianiuk Andrii
Comparative analysis of the features of the cognitive component of proactivity
in future specialists of technical and humanitarian profiles……**21**

Hulias Inesa
Attributive personality traits of psychology students as factors of psychological resilience……**30**

Hurtovenko Nataliia
On the issue of the main motivating factors of deviant behaviour in adolescence……**36**

Yermakova Nataliia
Features of self-identity manifestations in youth age……**40**

Zinchenko Oleksandr
Analysis of modern tendencies of socio-psychological research of the Internet……**46**

Karpenko Zinoviia, Dyshel Elyzaveta-Milena. Gender competence as a factor of political
and ideological self-determination of school teachers……**50**

Kyrychenko Andriy, Stasyuk Vasyl, Dykun Volodymyr
Content and structure of psychological readiness of servicemen for offensive actions……**55**

Kobets Oleksandr, Piutkina Tetiana
Problems of psychological support for parents of children with autism spectrum disorders……**60**

Kuzikova Svitlana, Lukomska Svitlana
Psychological features of adolescents' adaptation and deviant behavior in war conditions……**66**

Lysenko Liudmyla, Lyshafai Alla
Means of developing emotional sntelligence in middle school-aged girls during football training……**71**

Lukomska Svitlana
Extremity as a component of the military identity of teenagers in war conditions……**76**

Mazokha Inna
Group art therapy in overcoming aggressive behavior in adolescents:
socio-psychological mechanisms of influence……**81**

Melnyk Veronika
Autism spectrum disorders as a type of dysontogenesis in the context of modern special psychology……**86**

Myakushko Nadiya, Zaika Vitalii, Chernov Artem
Stigmatization of military: challenges and obstacles in social-psychological readaptation to civilian life……**90**

Pasko Kateryna
Psychological features of the work with trauma in the method of art therapy……**96**

Pimenova Olha, Savchuk Nadiia
Features of Emotional Burnout of Higher Education Teachers: Challenges of the Present……**100**

Potapchuk Yevhen, Potapchuk Nataliia
Health indicators as factors of subjective well-being of highter education students……**105**

Prymak Yuliia
Derevianko Svitlana. Peculiarities of the emotional intelligence of youth with different levels
of procrastination in the conditions of war……**110**

Pukhno Svitlana
Self-effectiveness of higher education students – future psychologists……**115**

Safin Oleksandr, Teptiuk Yuliia
Educational and developmental activity of students in educational institutionals under social restrictions……**120**

Stoliarchuk Olesia
Approbation of the questionnaire of professional frustrated personality……**125**

Tymoshenko Olena, Drobotko Irina
Self-awareness of adolescents in crisis conditions: the challenges of war……**130**

Tkachyshyna Oksana
Studies of anxiety and depression in students in martial law……**134**

Usyk Dmytro
Psychological features of conflicts in a student group during the learning process……**139**

Shatalovych Inna, Shatalovych Oleksandr
National multisubject test as a psychological factor of academic success……**144**

УДК 159.942.2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Асатрян Сусанна Артурівна,
аспірантка кафедри психології
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0009-0007-6657-7805

Стаття присвячена дослідженню розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) у майбутніх психологів як важливого чинника їхньої професійної компетентності. Визначено, що сучасна система підготовки фахівців у галузі психології переважно зосереджена на засвоєнні теоретичних знань і професійних навичок, однак недостатньо уваги приділяється формуванню емоційної компетентності. Недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту може призводити до труднощів у роботі з клієнтами, зниження якості психологічного консультування та зростання ризиків професійного вигорання.

Розглядаються основні концепції емоційного інтелекту та його значення для професійної діяльності психолога. Наголошується, що ЕІ є важливим чинником, який забезпечує розвиток таких ключових навичок, як емоційна саморегуляція, емпатія, стресостійкість, ефективна міжособистісна взаємодія та прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності. Високий рівень ЕІ корелює з академічною успішністю студентів, їхньою здатністю до саморефлексії та ефективної адаптації до майбутньої роботи.

У статті обґрунтовується необхідність інтеграції спеціального навчального курсу з розвитку емоційного інтелекту у систему професійної підготовки психологів. Доведено, що традиційні методи навчання не завжди сприяють формуванню емоційної компетентності, тому доцільним є впровадження комплексної освітньої програми, що поєднує академічну підготовку з практичними тренінговими програмами, груповими обговореннями та емоційно-орієнтованими методами навчання.

Запропонована модель розвитку ЕІ у майбутніх психологів включає чотири ключові етапи: когнітивно-аналітичний (формування базових знань про емоційний інтелект), рефлективний (усвідомлення власних емоцій та їхнього впливу на поведінку), практично-інтерактивний (опанування технік розвитку емоційного інтелекту) і професійно-орієнтований (застосування навичок у реальних умовах психологічної практики). Такий підхід дозволяє студентам не лише отримати необхідні знання, а й ефективно використовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані для розробки спеціалізованих навчальних програм у закладах вищої освіти, вдосконалення методів професійної підготовки психологів, а також для створення психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності студентів.

Ключові слова: *емоційний інтелект, майбутні психологи, емоційна компетентність, міжособистісна взаємодія, освітній процес, комплексна освітня програма.*

Asatrian Susanna. Principles of development and formation of emotional intelligence in psychology students

The article is devoted to the study of the development of emotional intelligence (EI) in future psychologists as an important factor in their professional competence. It is determined that the modern system of training specialists in the field of psychology is mainly focused on the acquisition of theoretical knowledge and professional skills, but insufficient attention is paid to the formation of emotional competence. Insufficient development of emotional intelligence can lead to difficulties in working with clients, a decrease in the quality of psychological counseling and an increase in the risk of professional burnout.

The basic concepts of emotional intelligence and its importance for the professional activity of a psychologist are considered. It is emphasized that EI is an important factor that ensures the development of such key skills as emotional self-regulation, empathy, stress resistance, effective interpersonal interaction and informed decision-making in professional activities. A high level of EI correlates with students' academic performance, their ability to self-reflect and effectively adapt to future work.

The article substantiates the need to integrate a special training course on the development of emotional intelligence into the system of professional training of psychologists. It is proved that traditional teaching methods do not always contribute to the formation of emotional competence, so it is advisable to introduce a comprehensive educational program that combines academic training with practical training programs, group discussions and emotionally oriented teaching methods.

The proposed model for the development of EI in future psychologists includes four key stages: cognitive-analytical (formation of basic knowledge about emotional intelligence), reflective (awareness of one's own emotions and their impact on behavior), practical-interactive (mastering techniques for developing emotional intelligence) and professionally oriented (application of skills in real-life psychological practice). This approach allows students not only to gain the necessary knowledge but also to use it effectively in their future professional activities.

The results of the study can be used to develop specialized curricula in higher education institutions, improve methods of professional training of psychologists, as well as to create psychological and pedagogical measures aimed at developing students' emotional competence.

Key words: *emotional intelligence, future psychologists, emotional competence, interpersonal interaction, educational process, integrated educational program.*

Вступ. Сучасна система підготовки психологів орієнтована на засвоєння теоретичних знань і розвиток професійних навичок, однак недостатньо уваги приділяється формуванню емоційної компетентності фахівців. Відсутність цілісного підходу до розвитку емоційного інтелекту може призводити до труднощів у міжособистісній взаємодії, недостатньої емпатії та професійного вигорання у майбутніх психологів.

Крім того, сучасний соціокультурний контекст вимагає від фахівців у галузі психології високого рівня емоційної компетентності для успішної адаптації до динамічних змін у суспільстві. Майбутні психологи часто стикаються зі стресовими ситуаціями під час навчання та практичної діяльності, що потребує ефективних механізмів емоційної саморегуляції. Недостатній рівень ЕІ може ускладнювати роботу з клієнтами, знижувати якість психологічних консультацій і перешкоджати побудові довірчих стосунків. Важливим аспектом є також питання інтеграції емоційного інтелекту в освітній процес, оскільки традиційні методи навчання не завжди сприяють розвитку емоційної компетентності. Виникає необхідність пошуку нових підходів і методик, що дозволять ефективно формувати ЕІ у студентів-психологів, поєднуючи академічну підготовку з практичними тренінговими програмами та емоційно-орієнтованими методами навчання.

Таким чином, існує потреба у комплексному дослідженні проблеми розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів, визначенні ефективних шляхів його формування та інтеграції в систему підготовки фахівців, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – дослідити особливості розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів, обґрунтувати його значення для професійної діяльності та запропонувати ефективні підходи до інтеграції емоційного інтелекту в систему їхньої підготовки.

Матеріали та методи. Теоретичний аналіз синтез, узагальнення та систематизація уявлень про емоційний інтелект, його розвиток та доцільність інтеграції в освітній процес, теоретичне моделювання побудови структурно-функціональної моделі формування емоційного інтелекту у студентів-психологів

Результати досліджень. Емоційний інтелект (ЕІ) є складною багатовимірною конструкцією, що визначає здатність особистості розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати як власні емоції, так і емоції інших людей. Досліджуване поняття набуло наукового визнання у 1990-х роках, завдяки роботам П. Саловея та Д. Майєра, які розглядали ЕІ як різновид соціального інтелекту, що сприяє адаптації в суспільстві [10]. Психологи встановили, що емоційний інтелект не є простою домінацією раціонального мислення над емоціями, а являє собою інтеграцію когнітивних і емоційних процесів, яка сприяє ефективному розв'язанню важливих життєвих завдань.

Д. Гоулман розширив концепцію емоційного інтелекту, додавши до неї такі складові, як саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Він визначав ЕІ як вміння людини усвідомлювати власні емоції та емоції інших, мотивувати себе, а також ефективно керувати емоційними станами в міжособистісних взаємодіях [9].

Пізніше ізраїльський психолог Р. Бар-Он концептуалізував емоційний інтелект як інтегровану систему некогнітивних здібностей, які зумовлюють здатність особистості усвідомлювати та інтерпретувати власні й чужі емоції, ефективно їх виражати, налагоджувати міжособистісні взаємодії, а також адаптуватися до вимог і викликів повсякденного життя [8].

У межах сучасних досліджень ця здатність розглядається як інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії [7].

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у системі вищої освіти, оскільки сприяє розвитку навичок саморегуляції, соціальної взаємодії, стресостійкості та ефективного прийняття рішень. Високий рівень ЕІ у студентів корелює з академічною успішністю, кращою адаптацією до освітнього середовища та здатністю працювати в команді. Д. Гоулман, спираючись на результати досліджень щодо дефіциту ключових навичок у професійній діяльності, обґрунтовує необхідність інтеграції основ емоційного інтелекту в навчальні програми університетів і професійних шкіл. На його думку, розвиток цих компетентностей у системі вищої освіти та професійної підготовки сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців і лідерів, здатних до ефективної діяльності не лише у виробничій сфері, а й у різних аспектах суспільного життя [9].

Ю. Бреус доводить, що емоційна готовність до професійної діяльності формується в результаті розвитку емоційного інтелекту та оцінюється за трьома критеріями: ***конструктивний критерій*** – здатність застосовувати емоційні знання для визначення стратегій і тактик власної діяльності, що сприяє оптимальному розвитку особистісного потенціалу та реалізації професійних здібностей; ***стабілізуючий критерій*** – вміння ефективно оперувати емоційними знаннями, що забезпечує підтримку емоційного здоров'я та психологічної стійкості; ***регулятивний критерій*** – наявність досвіду використання емоційних знань для формування адаптивної професійної поведінки, що сприяє усвідомленню власного професійного «Я-образу» та ефективній самореалізації в професійній сфері [1].

Дослідження В. Зарицької засвідчили вплив рівня емоційного інтелекту на різні аспекти когнітивної, емоційної та комунікативної сфер студентів. У когнітивній сфері встановлено, що рівень розвитку емоційного інтелекту визначає ступінь узгодженості уявлень про себе та інших: студенти з високим рівнем ЕІ демонструють більш конгруентну систему уявлень порівняно з тими, хто має середній або низький рівень ЕІ. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну функцію, забезпечуючи емоційну стійкість. Зокрема, у періоди підвищеного стресу студенти з висо-

ким рівнем ЕІ зберігають більший емоційний комфорт. Щодо комунікативної поведінки, вплив емоційного інтелекту є неоднозначним. З одного боку, виявлено, що висока здатність до усвідомлення власних емоцій може супроводжуватися зниженням рівня популярності в студентській групі. Водночас зростання загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості та зміцненню системи взаємних соціальних виборів у групі [2].

Здатність майбутнього психолога до розуміння власних емоцій і їхнього впливу на професійну діяльність сприяє усвідомленому підходу до роботи з клієнтами, уникненню проєкцій власних переживань і формуванню ефективних стратегій поведінки. Л. Мороз і О. Кобинець доводять, що «розглядаючи емоційний інтелект у якості провідного особистісного утворення, що забезпечує професійну компетентність майбутніх психологів, необхідно акцентувати увагу на його інтегральній ролі, що синтезує когнітивну та емоційну сферу студента у єдиний взаємодоповнюючий та гармонійно функціонуючий емоційно-когнітивний комплекс. Актуальність розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів базується на положенні про першочергову необхідність ефективної міжособистісної взаємодії між суб'єктами надання та отримання психологічних послуг, що має забезпечуватись з самого початкового етапу професійного становлення» [5, с. 89].

Для психологів існують низка вимог, які забезпечують ефективність їхньої професійної діяльності, зокрема: здатність до активного слухання та ефективного спілкування, навички міжособистісної взаємодії, емоційна саморегуляція, емпатія, стрес-менеджмент, критичне мислення та саморефлексія. Опанування емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки психологів посприяє розвитку таких професійних компетентностей, як емоційна саморегуляція, формування емпатії та активного слухання, зміцнення навичок міжособистісного спілкування, підвищення рівня стресостійкості.

О. Лящ виділяє кілька етапів, що забезпечують ефективний розвиток емоційного інтелекту у людей юнацького віку: перший етап – формування готовності молодої людини до пізнання світу, його закономірностей, самопізнання; другий етап – надання юнакам і засвоєння ними інформації про внутрішній світ людини і місце емоцій та почуттів у ньому; третій етап – виконання вправ, спрямованих на усвідомлення цінностей, зміну обмежувальних стереотипів, набуття навичок усвідомленого керування емоціями, використання їх в умовах навчально-тренінгового середовища та надалі у повсякденній життєдіяльності [4, с. 151].

Г. Кошонько, досліджуючи розвиток емоційного інтелекту у студентів-психологів, говорить про п'ять етапів, за допомогою яких досягається успішна динаміка розвитку ЕІ: пізнання самого себе → вміння управляти своїми емоціями й почуттями → розвиток уміння студентів-психологів розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера по спілкуванню → оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню → розвиток психологічного професіоналізму [3, с. 347].

Ми пропонуємо виділити чотири етапи формування і розвитку емоційного інтелекту в ході професійної підготовки майбутніх психологів (Рис. 1). Для реалізації зазначених етапів вважаємо за доцільне інтеграцію комплексної освітньої програми у систему професійної підготовки студентів, яка забезпечить можливість розвитку цілісного опанування регуляції та управління емоціями та міжособистісної взаємодії.

1. **Когнітивно-аналітичний етап.** Цей етап характеризується поглибленням теоретичних знань про природу емоцій, механізми їхньої регуляції та зв'язок з когнітивними процесами. Студенти опановують концептуальні засади емоційного інтелекту, його структурні компоненти та значущість у професійній діяльності. Реалізується цей етап за допомогою комплексу освітніх заходів, зокрема лекції, семінари та дискусії, спрямовані на формування фундаментального розуміння механізмів емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії.

2. **Рефлективний етап.** На цьому етапі студенти працюють над формування усвідомлення значущості емоційного інтелекту в контексті професійної діяльності та життєдіяльності загалом. Як зазначає Л. Мороз та О. Кобинець «Ключовою характеристикою мислення у людини з розвиненим емоційним інтелектом є саморозуміння та самопізнання. У контексті здобуття психологічної освіти вивчення психологічних явищ – властивостей, процесів, станів – опосередковується розумінням їх в контексті самопізнання, самоаналізу, співвіднесення з власним внутрішнім світом, поведінкою, відносинами в суспільстві [5, с. 89–90].

Студенти розпочинають систематичний аналіз власних емоційних реакцій, ідентифікацію тригерів, що їх спричиняють, а також розвиток навичок самоспостереження та рефлексії. Особлива увага приділяється формуванню здатності усвідомлювати власні емоційні стани, встановлювати зв'язок між внутрішніми переживаннями та зовнішніми обставинами, а також оцінювати вплив емоцій на поведінку та прийняття рішень. Е. Носенко акцентує увагу на тому, що емоційний інтелект ґрунтується на високому рівні суб'єктної

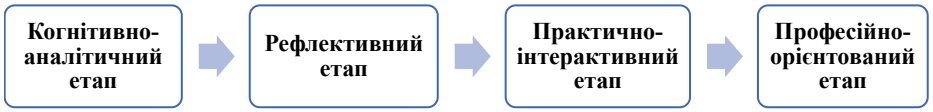


Рис. 1. Етапи формування і розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів

активності, яка тісно пов'язана з рефлексивними здібностями. Його добре розвинений рівень сприяє життєвій задоволеності, відчуттю суб'єктивного благополуччя та підтримці психічного здоров'я [6, с.117].

З метою вдосконалення емоційної компетентності застосовуються різноманітні методологічні підходи, зокрема ведення емоційних щоденників, психодіагностичне тестування, групові обговорення, які сприяють глибшому усвідомленню динаміки емоційних процесів. об'єктивної оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту, регуляції емоційних станів. збагаченню рефлексивних навичок, підвищенню рівня емпатії та покращенню міжособистісної взаємодії.

3. **Практично-інтерактивний етап.** Основна увага приділяється застосуванню отриманих знань на практиці. Як доводить Г. Кошонько «Основою професійної діяльності психолога є механізм ідентифікації. Для ідентифікації необхідний сильний емоційний зв'язок і орієнтація на іншу людину, що, у свою чергу, буде підвищувати показники продуктивності діяльності психолога» [3, с. 347].

У процесі професійної підготовки студенти залучаються до систематичного опанування технік емоційної регуляції, розвитку емпатії та навичок активного слухання. Цей етап навчання передбачає інтеграцію практико-орієнтованих методів, спрямованих на формування та вдосконалення зазначених компетентностей, зокрема:

• ***Практичні заняття*** забезпечують студентам можливість застосування теоретичних знань у контрольованому середовищі, що сприяє розвитку навичок саморегуляції та емоційного самоконтролю. Зокрема, використовуються техніки усвідомленості та релаксації, які допомагають навчитися управляти власними емоційними реакціями та підтримувати психоемоційний баланс.

• ***Рольові ігри*** використовуються як метод моделювання реальних комунікативних ситуацій, що дозволяє студентам практикувати емпатію та активне слухання. Цей підхід сприяє розвитку здатності розуміти та інтерпретувати емоційні стани інших, а також адекватно реагувати на них.

• ***Тренінги з комунікації*** спрямовані на вдосконалення навичок активного слухання, вмінні уважно сприймати інформацію, ставити уточнюючі запитання та надавати зворотний зв'язок.

• ***Вправи на розвиток саморегуляції*** включають методи усвідомленості, рефлексії та емоційного самоконтролю, що сприяють підвищенню стресостійкості та адаптивності студентів у професійній діяльності. Ці вправи допомагають студентам навчитися розпізнавати власні емоції, аналізувати їх вплив на поведінку та приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях.

4. **Професійно-орієнтований етап.** На завершальному етапі студенти інтегрують отримані знання та навички у свою професійну діяльність. Студенти починають активно застосовувати набуті навички у професійній діяльності під час проходження практики, супервізій та аналізу клінічних випадків. Г. Кошонько говорить про те, що «рівень якості підготовки спеціалістів визначається, поряд з іншими складовими професіоналізму, рівнем їх емоційного інтелекту, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечує ефективне включення їх в активну діяльність, виступає умовою творчості, створення нового, самовдосконалення, швидкої адаптації до професійно обумовлених змін» [3, с. 348].

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що емоційний інтелект є важливою складовою професійної компетентності майбутніх психологів, впливаючи на їхню здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, емоційної саморегуляції та успішної адаптації до професійної діяльності.

Визначено, що емоційний інтелект сприяє розвитку стресостійкості, емпатії, соціальних навичок і здатності приймати обґрунтовані рішення, що є важливими аспектами роботи психолога. Високий рівень ЕІ позитивно корелює з академічною успішністю студентів, їхньою здатністю до саморефлексії та глибшого розуміння особистих і професійних викликів.

Проаналізовані підходи до розвитку емоційного інтелекту в процесі підготовки фахівців у галузі психології свідчать про необхідність комплексного підходу, який поєднує когнітивно-аналітичний, рефлективний, практично-інтерактивний та професійно-орієнтований етапи. Запропоновано інтеграцію комплексної освітньої програми у системі професійної підготовки, яка сприятиме формуванню та розвитку емоційного інтелекту у студентів. Комплексна освітня програма буде включати лекційні заняття, практичні семінари, тренінги та супервізії, що забезпечать студентам можливість цілісного опанування навичками управління емоціями та міжособистісної взаємодії.

Подальші дослідження будуть спрямовані на реалізацію окресленої програми, зокрема з розробкою та апробацією комплексу психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток кожного компоненту емоційного інтелекту на кожному із запропонованих етапів.

Література:

1. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9213/1/Breus_avtoreferat_NDL_KL.pdf

2. Зарицька В. В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності. *Вісник Одеського національного університету. «Психологія»*. 2010. Вип. 16. Т. 15. С. 13–24.

3. Кошонько Г. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4. С. 341–350. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_4_36.

4. Лящ О. П. Особливості взаємозв‘язку емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії юнаків. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія». «Психологія»*. Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія». 2016. Вип. 4. С. 148–161. URL : https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7516/1/16.pdf

5. Мороз Л. І., Кобинець О. В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України.* 2023. № 4 (74). С. 87–95. URL : http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/279907/276313

6. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної самосвідомості. *Вісник Дніпропетровського національного університету*. *Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 18. Т. 20, No9/1. С. 116–123.

7. Шпак М. М. Функціональні особливості емоційного інтелекту. URL : https://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.3/authors/2016/Shpak_Marija_Myroslavivna_Funkcionalni_osoblyvosti_emocijnogo_intelektu_osobystosti.pdf

8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13–25. URL : https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

9. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

10. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and EI: Educational implications / P. Salovey, D. Sluyter (eds.). New York : Basic Books, 1997. P. 3–34

References:

1. Breus Yu. V. Emotsiinyi intelekt yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Emotional Intelligence as a Factor in the Professional Development of Future Specialists in Socio-Nomic Professions in Higher Education Institutions] : avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 2015. 20 s. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9213/1/Breus_avtoreferat_NDL_KL.pdf [in Ukrainian].

2. Zarytska V. V. Neobkhidnist rozvytku emotsiinoho intelektu osobystosti v protsesi yii pidhotovky do profesiinoi diialnosti [The need to develop the emotional intelligence of a person in the process of his/her preparation for professional activity]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. «Psykholohiia».* 2010. Vyp. 16. T. 15. S. 13–24 [in Ukrainian].

3. Koshonko H. A. Rozvytok emotsiinoho intelektu studentiv-psykholohiv [Development of emotional intelligence of psychology students]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni ta psykholohichni nauky*. 2013. № 4. S. 341–350 [in Ukrainian].

4. Liashch O. P. Osoblyvosti vzaiemozv‘iazku emotsiinoho intelektu ta mizhosobystisnoi vzaiemodii yunakiv [Features of the relationship between emotional intelligence and interpersonal interaction of young people]. *Naukovi zapysky. Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». «Psykholohiia».* Ostroh : Vydavnytstvo natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». 2016. Vyp. 4. S. 148–161. URL : https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7516/1/16.pdf [in Ukrainian].

5. Moroz L. I., Kobynets O. V. Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnikh psykholohiv [Development of emotional intelligence of future psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2023. № 4 (74). S. 87–95. URL : http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/279907/276313 [in Ukrainian].

6. Nosenko E. L. Emotsiinyi intelekt yak forma proiavu vazhlyvoi skladovoi osobystisnoho potentsialu – refleksyvnoi samosvidomosti [Emotional intelligence as a form of manifestation of an important component of personal potential - reflective self-awareness]. Visnyk Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2012. Vyp. 18. T. 20, No9/1. S. 116–123 [in Ukrainian].

7. Shpak M. M. Funktsionalni osoblyvosti emotsiinoho intelektu [Functional features of emotional intelligence] URL:https://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.3/authors/2016/Shpak_Marija_Myroslavivna_Funkcionalni_osoblyvosti_emocijnogo_intelektu_osobystosti.pdf [in Ukrainian].

8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13–25. URL : https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

9. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

10. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and EI: Educational implications / P. Salovey, D. Sluyter (eds.). New York : Basic Books, 1997. P. 3–34.

УДК 159.922.62:331.54

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Булах Ірина Сергіївна,
доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID ID: 0000-0003-0887-7395

Резвих Євгенія Ігорівна,
аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID ID: 0000-0001-5316-0516

У статті презентовано результати теоретичного дослідження психологічних джерел з проблеми цінностей професійної діяльності дорослих. Розкрито теоретичні положення цінностей і ціннісних орієнтацій дорослих як детермінантів їх професійної діяльності у працях зарубіжних і вітчизняних психологів. Визначено, що цінності визначають вибір і здійснення дорослою особистістю професійної діяльності, регулюють поведінку в соціальному та професійному середовищах, впливають на результативність виконання професійних завдань. Доведено, що процес формування цінностей відбувається в різних умовах соціалізації людини та має динамічний характер. Підкреслено, що наявність сформованих професійних ціннісних орієнтацій є важливою умовою як для професійного самовизначення людини, так і для її особистісного та кар'єрного зростання. Емпірично вивчені термінальні та інструментальні цінності дорослих у довоєнний період і в умовах війни. Визначено, що в опитуваних дорослого віку ієрархія цінностей у довоєнний період і під час війни має відмінності. У довоєнний період серед термінальних цінностей у досліджуваних домінували: активне діяльне життя, життєва мудрість, здоров'я, цікава робота, матеріально забезпечене життя та любов. В умовах воєнних дій: здоров'я, розваги, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя та впевненість у собі. Важливими інструментальними цінностями у довоєнний період для дорослих були такі: незалежність, відповідальність, раціоналізм, ефективність у справах, життєрадісність та освіченість. Під час війни стали наступні цінності: непримиренність до недоліків у собі та інших, сміливість у відстоюванні своєї думки та поглядів, життєрадісність, освіченість і чуйність. Констатовано, що ціннісний компонент професійної діяльності трансформується в кризових умовах життя дорослої людини.

Ключові слова: *професійна діяльність, ціннісний компонент професійної діяльності, цінності, професійні цінності, особистість дорослого віку.*

Bulakh Iryna, Rezvykh Ievgeniia. Transformation of a valuable component of professional activities of adults in the conditions of war

The article presents the results of a theoretical study of psychological sources on the problem of values of professional activity of adults. The theoretical provisions of values and value orientations of adults as determinants of their professional activity in the works of foreign and domestic psychologists are revealed. It is determined that values determine the choice and implementation of professional activities by an adult personality, regulate behavior in social and professional environments, and affect the effectiveness of professional tasks. It is proved that the process of values formation takes place in different conditions of human socialization and is dynamic. It is emphasized that the presence of formed professional value orientations is an important condition for both professional self-determination and personal and career growth. The terminal and instrumental values of adults in the pre-war period and in wartime are empirically studied. It has been determined that the hierarchy of values in the pre-war period and during the war has differences among the adult respondents. In the pre-war period, the terminal values of the respondents were dominated by: active life, life wisdom, health, interesting work, materially secure life, and love. During the war: health, entertainment, productive life, creativity, active life, and self-confidence. Important instrumental values in the prewar period for adults were independence, responsibility, rationalism, efficiency in business, cheerfulness, and education. During the war, the following values emerged: intransigence to shortcomings in oneself and others, courage in defending one's opinions and views, cheerfulness, education, and sensitivity. It is stated that the value component of professional activity is transformed in the crisis conditions of an adult's life.

Key words: *professional activity, valuable component of professional activity, values, professional values, adult personality.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає надскладні часи. Глобальна пандемія, карантинні обмеження, а наразі й повномасштабна війна, стали причиною для руйнувань існуючих норм суспільства та змін умов життя населення, що суттєво вплинуло на трансформацію ціннісних орієнтацій людей. Зміни відбулися як в масштабах країни, так і в житті кожного українця. Війна актуалізувала зміни у системі цінностей дорослої особистості. Все, що їй було важливо до війни (матеріальне благополуччя, здоров'я, кар'єра тощо), кардинально трансформувалось до вітального «вижити» та «безпека». Професійна діяльність та, особливо, питання професійного зростання відійшли на другий план, але не втратили своєї значущості.

Теоретичний аналіз проблеми цінностей професійної діяльності дорослих дав змогу констатувати її складність і комплексність. Професійні цінності відображають особливості професії людини, задовольняють потребу в консолідації її ресурсів для вирішення професійних завдань, виступають певним смисловим конструктом свідомості дорослої людини, що визначає зміст та орієнтири її професійного зростання. Вивченню сутності понять «цінність», «професійні цінності» в аспекті спеціальної підготовки приділяли увагу О. Шолох, Ю. Потуй, Н. Антонова, К. Куренкова; класифікації цінностей, зокрема, професійних Т. Антоненко, В. Гриньова; процесу формування професійних цінностей майбутніх спеціалістів – О. Гріньова, Т. Титаренко С. Сатановська, Н. Старинська та ін. Як виявилося, проблема вивчення професійних цінностей особистості дорослого віку має тривалу історію, проте на сьогодні у психологічній науці немає єдиного розуміння зазначеного феномена. У зв'язку з цим особливої значущості набуває питання вивчення ціннісного компонента професійної діяльності дорослих і його трансформації в умовах війни.

Мета статті полягає у вивченні особливостей конструювання ціннісного компонента професійної діяльності особистості дорослого віку та його трансформації в умовах війни.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій професійної діяльності дорослих; 2) провести емпіричне дослідження розвитку ціннісного компонента професійної діяльності особистості дорослого віку; 3) зробити порівняльний аналіз отриманих результатів у довоєнний період та в умовах війни.

Методи дослідження. У процесі теоретичного вивчення наукових джерел з проблеми дослідження цінностей професійної діяльності дорослих було використано цілий ряд методів, серед яких теоретичні й емпіричні. Теоретичними виступили: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація. Ці методи надали можливість виокремити методологічні засади досліджуваного психологічного явища та систематизувати й обґрунтувати вихідні положення його вивчення. У ході емпіричного дослідження було використано метод спостереження, бесіди та проведено тестування з використанням методики «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич). Для виводу кількісних даних результатів обстеження у графічну форму була використана програма Excel for Windows (версія Office 365).

Дослідження проводилося на базі компаній ТОВ Трансгазлогістик, ТОВ Захід Газ Енерджі, ТОВ Захід Газ Збут, ТОВ Південьгаззбут, ТОВ Східні Газові мережі та ТОВ Газтек Схід. Вибірку становили 203 досліджуваних – керівники вищої та середньої ланки управління та спеціалісти віком від 23 до 56 років.

Виклад основного матеріалу. Безперечним є той факт, що однією з провідних сфер особистісного розвитку людини є її професійна діяльність. Саме вона спрямовує соціальну активність дорослої людини і їй присвячена значна частина її життєдіяльності. Для більшості людей професійна діяльність надає можливість реалізувати внутрішні ресурси, задовольнити індивідуальну гаму потреб, розкрити власні здібності, утвердити себе як особистість, досягти певного соціального статусу й самореалізуватися у кар'єрному зростанні.

Як визначила Н. Іванова, професійна діяльність – полімотивована активність людини, яка орієнтована на досягнення її професійних цілей під впливом зовнішніх умов діяльності та психологічних чинників [5].

У психологічному розумінні діяльність – це процес активного ставлення суб'єкта до дійсності, спрямований на досягнення свідомо поставлених цілей і пов'язаний зі створенням значущих цінностей та засвоєнням соціального досвіду. Під ставленням слід розуміти синтез всіх взаємодій людини зі світом, включаючи раціоналістичні, емоційні, міжособистісні й ціннісне ставлення особистості продуктивного типу, тобто таке, яке призводить до ефективного результату.

За науковою позицією М. Варія, психологічна структура професійної діяльності, включає мікроструктуру та макроструктуру. «Мікроструктура діяльності: мотив – ціль – спосіб, засіб – результат. У макроструктурі діяльності можна виокремити чотири основні блоки: спонукально-ціннісний (мотив, цілі); прогностично-проєктний (прогнозування, вибір, планування); виконавсько-реалізувальний (способи, засоби, результат); оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення)» [2]. Отже, мотиваційно-ціннісний блок у структурі професійної діяльності особистості, за М. Варієм, актуалізує визначення цілей і мотивів діяльності, спонукає та регулює дії та поведінку дорослої особистості у професійній діяльності. Таким чином, можемо зробити висновок, що структура професійної діяльності людини інтегрує в собі низку взаємообумовлювальних і взаємозалежних компонентів. Її необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але й складні різноманітні внутрішні психічні компоненти, які визначають розвиток особистості в професійній діяльності. Ціннісний компонент у структурі професійної діяльності дорослих займає провідну роль. Наявність сформованих професійних цінностей є найважливішою умовою як для професійного самовизначення людини, так і для її особистісного та кар'єрного зростання.

Значна кількість досліджень зарубіжних вчених присвячена вивченню цінностей і ціннісних орієнтацій. Спробу абсолютизувати роль цінностей у структурі особистості здійснив німецький вчений Е. Шпрангер. Він визначив цінності як основу людської природи. На думку науковця, ціннісна орієнтація особистості – продукт загальної ціннісної орієнтації людства. Це суто духовне начало, що визначає в особистості розуміння світу та є частиною загального людського духу [3]. Дещо відмінною була думка у А. Маслоу, який вказав на те, що цінності є внутрішнім утворенням людської природи; вони біологічно та генетично закладені настільки ж, наскільки й обумовлені культурно [6]. В. Франкл пов'язував цінності особистості з поняттям сенсу життя, визначивши їх як універсалії сенсу,

що узагальнюють досвід людства. Вчений виділив три класи цінностей: цінності творчості (зокрема, серед них є професійна діяльність); цінності переживання (любов, співчуття); цінності ставлення (свідомо відпрацьована та незмінна позиція людини в критичних життєвих обставинах) [12].

Вагомий внесок у дослідження професійних цінностей здійснили М. Рокич і Ш. Шварц. На думку М. Рокича, цінності виступають психологічними детермінантами, які регулюють соціальну поведінку і діяльність людей, та є трансситуаційними, точніше, не закріпленими за ситуацією [14]. Ш. Шварц розглядав ціннісну систему особистості як мотиваційний конструкт, що безпосередньо піддається впливу середовища, культури та менталітету певного суспільства. Категорія цінності в концепції Ш. Шварца лаконічно може бути презентована таким чином: 1) цінність є переконанням, нерозривно пов'язаним з емоційною сферою особистості; 2) цінності спрямовують діяльність людини на досягнення бажаних цілей; 3) цінності є трансцендентними, точніше, такими, що здатні виходити за межі певного культурного простору; 4) цінності виступають еталонами, що визначають особливості поведінки особистості, її оцінки та пояснення вчинків, подій; 5) цінності ієрархізовані відповідно з їхньою значущістю для особистості. Упорядкований набір цінностей людини являє собою систему її ціннісних пріоритетів у життєвому просторі [15].

Узагальнюючи вищезазначені наукові позиції зарубіжних вчених, можна констатувати, що цінність – стійке переконання людини щодо значущості предмета, явища або способу дії на основі існування актуальної потреби вищого або нижчого рівнів. Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей особистості і є формою їх включення у механізм людської діяльності та поведінки.

Вітчизняна дослідниця Т. Титаренко, у своїх наукових працях, зробила акцент на тому, що для сучасної дорослої людини надзвичайно важливим є ефективний спосіб самоздійснення, зокрема – професійний [10]. У свою чергу, Н. Старинська зазначила, що професійний розвиток особистості, незалежно від фаху, починається з моменту прийняття та включення її в процес засвоєння професії, точніше, включення людини в систему вимог і цінностей обраної професії. Професійне становлення, як довела вчена, пов'язане з формуванням ціннісно-смислової сфери особистості та смисловим регулюванням її життєдіяльності [9]. У своїх наукових дослідженнях З. Савчук презентувала тісний взаємозв'язок і взаємозалежність «особистісних» та «професійних» якостей професіонала, які актуалізуються в системі його цінностей [7].

Л. Сатановська визначила професійні цінності як комплексне багаторівневе утворення певної системи координат – відповідних регулятивів процесу професійної діяльності людини [8]. На думку Ю. Путай, професійні цінності визначають природу, а також регламентують і спрямовують професійну діяльність людини. Стають базисом вибору й оволодіння професією [6].

Таким чином, професійні цінності є стратегічними цілями, які спонукають людей до виконання спільних цілей. А це для майбутнього фахівця є надважливими орієнтирами в процесі набуття та опанування професії.

Т. Антоненко вважала, що цінності професійної діяльності структурують ціннісне ставлення особистості до розвитку в себе певних якостей, особливо професіоналізму і компетентності [1]. Водночас системи професійних цінностей представників різних галузей науки, техніки та виробництва можуть певним чином відрізнятися, що пояснюється специфічністю кожної існуючої професії, відмінними базовими вимогами до них. Тому можна констатувати, що діяльність, професійна діяльність і конкретний вид діяльності співвідносяться як загальне, особливе та специфічне [11].

Професійні цінності утворюють особистісне ядро фахівця у вигляді когнітивних уявлень і переконань про себе як суб'єкта професійної діяльності. Вони визначають його поведінку в соціальному та професійному середовищах, впливають на результативність виконання професійних завдань. Ціннісне ставлення до професійної діяльності є важливим показником, що спрямовує діяльність людини, впливає на її рішення та спонукає до певних дій.

Формування цінностей відбувається в процесі соціалізації людини та має динамічний характер. Розширення життєвого досвіду та здобуття знань впливає на трансформацію цінностей людини. Кожній особистості властива певна система цінностей. Професійні цінності, безумовно, посідають провідне місце в системі цінностей дорослої особистості. Їх формування, як довела О. Гріньова, стає важливою умовою не тільки професійного самовизначення, але й становлення особистості дорослого віку в цілому [4]. Наявність в особистості професійних цінностей, на думку дослідниці, забезпечує відповідальне ставлення до справи, підштовхує її до пошуку, творчості, вдосконалення і, певною мірою, компенсує недостатньо розвинуті вміння та навички; водночас відсутність професійних цінностей може призвести людину до професійного краху, втрати майстерності.

Натепер, в умовах воєнних дій в нашій країні, існуюча система цінностей людини зазнає значного впливу та трансформації. Тому, узагальнивши результати досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених, вважаємо за необхідне поставити акцент на ціннісному компонентові у структурі професійної діяльності дорослої особистості та його трансформації в умовах війни.

Для дослідження ціннісного компонента була використана методика «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокича). В основу методики покладена концепція про систему ціннісних орієнтацій, що визначає змістовий бік спрямованості особистості та складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе. На підставі отриманих результатів вибудовується ієрархія цінностей дорослої людини та їх угрупування на змістові блоки: термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби). Перші визначають особистісні переконання людини, сенс індивідуального існування, а другі способи дій (чесність, раціоналізм).

Розподіл одержаних кількісних результатів у процесі дослідження учасників експерименту в довоєнний період та під час війни презентовано на Рис. 1. (Термінальні цінності у довоєнний період) та на Рис. 2. (Термінальні цінності під час війни).

Отримані результати розподілені нами на три групи: цінності високого рівня, особливо значущі (з 1 по 6 ранг); цінності середнього рівня (з 7 по 12 ранг) та цінності низького рівня, малозначущі (з 13 по 18 ранг) (рис. 1).

Проаналізуємо *цінності високого рівня*, особливо значущі, оскільки саме вони найактивніше детермінують процес життєдіяльності людини. Найвищий ранг серед досліджуваних у довоєнний період отримала цінність *«активне діяльне життя».* Такі результати свідчать про важливість активності як особистісної здатності людини будувати власне життя. Для респондентів велике значення має їх самореалізація як у професійному, так і в особистісному життєтворенні. Наприклад Ольга Н. (36 р.) зазначила: *«Я зараз проживаю свій найкращий вік, хочу самореалізації по-максимуму, хочу відчувати та творити своє життя».* Вибір цінності *«життєва мудрість»* для досліджуваних певно пов'язаний з тим, що вона дає змогу сформувати таке світосприйняття, яке дозволяє їм жити в гармонії з навколишнім світом і досягати поставлених цілей, реалізовувати себе як особистість і водночас бути необхідними у суспільстві та Батьківщині. Наприклад, Сергій Б. (46 р.) зазначив: *«Зараз я відчуваю неабияку відповідальність за те, який внесок я роблю для моєї країни та й для світу».* Цінність *«здоров'я»* є однією з головних складових життя, адже вона безпосередньо впливає на всі його сфери. Наступна термінальна цінність, яку відзначили респонденти – це *«цікава робота».* Для них велике значення має їх професійна діяльність і професійна самореалізація. Досліджувані прагнуть мати роботу, яка приносить не тільки матеріальну винагороду, а ще й задоволення. Вони хочуть бути успішними, мають бажання реалізовувати свої життєві цілі та плани у поєднанні з процесом власної професійної самореалізації. Наприклад, Олександр Д. (39 р.) зазначив: *«Для мене важливо мати цікаву роботу, на якій є нетипові завдання, що вимагають творчого підходу до їх вирішення».* Цінність *«матеріально-забезпечене життя»* можна оцінити як певний прояв відповідальності, оскільки всі досліджувані знаходяться у віковому діапазоні дорослого віку. Для них матеріальне забезпечення є необхідною умовою для повноцінного життя. Завершує групу термінальних цінностей високого рівня цінність – *«любов».* Для дорослих любов – це емоція, яка наповнює барвами життя. Вони відмітили, що любов має великий вплив на настрій, думки, почуття та взаємодію з іншими людьми. У професійній діяльності любов виявляється у прихильності до своєї справи, до її процесу та результату. Наприклад, Катерина М. (23 р.) прокоментувала: *«Майже всі історії успіху нині відомих людей – це історії безмежної любові до своєї професійної діяльності»* (рис. 2).

Аналізуючи результати дослідження *термінальних цінностей дорослих високого рівня значущості в умовах війни*, можна зазначити, що воєнні дії не суттєво вплинули на такі цінності, як *«здоров'я»* й *«активне діяльне життя».* Усі респонденти визначили цінність *«здоров'я»* як одну з найважливіших цінностей у своєму житті. Війна лише посилила турботу людини про своє здоров'я. Наприклад, Денис К. (48 р.) відзначив наступне: *«Зараз саме той час, коли важливо подумати не лише про фізичне здоров'я, а ще й про психічне».* Цінність *«активне діяльне життя»* також залишається однією зі значущих цінностей для дорослих, хоча вона отримала менший ранг порівняно з довоєнними періодом. Людям важливо, навіть в умовах війни, мати наповнене та повноцінне життя, мати життєві цілі та досягати їх. Неочікуваною стала трансформація цінностей *«розваги»* та *«творчість»* у період війни з незначущих до надзвичайно важливих. На нашу думку, це пов'язано з природною необхідністю «розрядки» психіки людини через постійний стрес і напругу. Так, Тетяна Д. (42 р.) зазначила: *«Я знайшла*

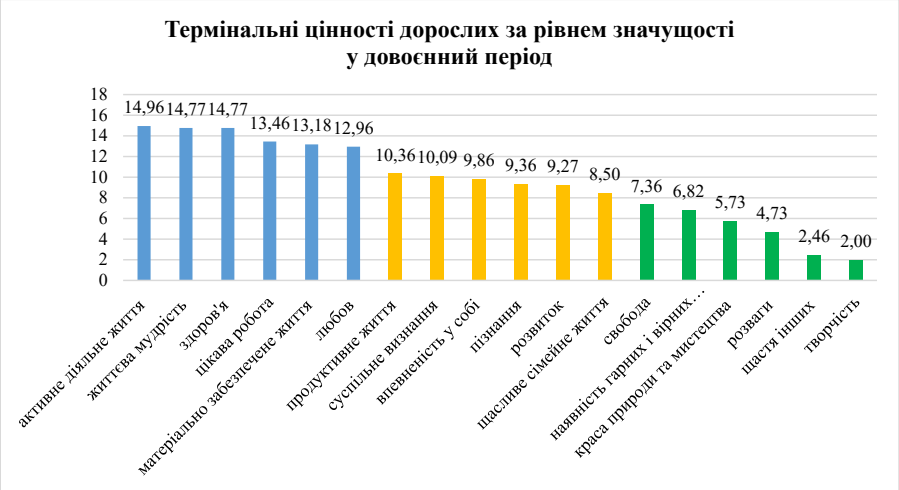


Рис. 1. Кількісні показники (%) розподілу термінальних цінностей дорослих у довоєнний період

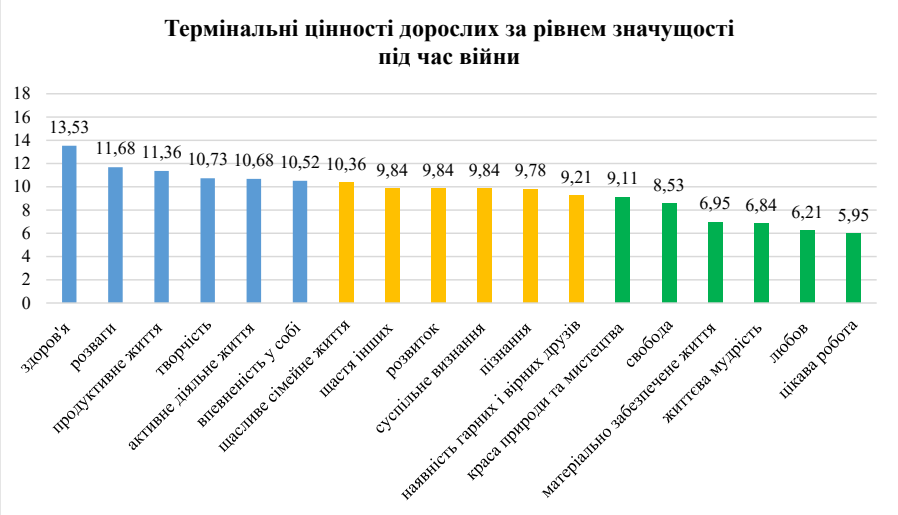


Рис. 2. Кількісні показники (%) розподілу термінальних цінностей дорослих під час війни

свій рецепт боротьби з тривожністю під час ракетних атак – вишивання». Наступний ранг належить цінності – *«продуктивне життя».* Для респондентів важливо ефективно організовувати власне життя в умовах обмежених ресурсів, постійних обстрілів і відключення електроенергії. Це вимагає від них більшої організованості та мобільності. Цінність *«впевненість в собі»* отримала вищий ранг, порівняно з результатами досліджень у довоєнний період. Для досліджуваних стало надважливо почувати себе впевненими в собі. Це почуття допомагає їм бути готовими до різних життєвих подій, адекватно оцінювати кризову ситуацію та шукати у критичних ситуаціях оптимальний варіант вирішення проблем як у особистому житті, так і в професійній діяльності. Наприклад, Володимир М. (53 р.) відмітив: *«Впевненість дає мені сміливість, стійкість та наснагу для вирішення різних життєвих ситуацій».*

До групи *термінальних цінностей середнього рівня значущості в довоєнний період* увійшла цінність *«продуктивне життя».* Як відмітили респонденти, цінність *«продуктивне життя»* має схожість з цінністю *«активне діяльне життя».* Проте на відміну від активного діяльного життя, в якому домінує емоційна складова, продуктивне життя має якісну складову – ефективність. Для дорослих важлива ефективність у професійній діяльності та в особистому житті, тому організація часу, постановка завдань і досягнення цілей повинні бути відповідними до наявних ресурсів і можливостей. Так, Дмитро Н. (41 р.) висловив наступне: *«Я вважаю, що продуктивність життя полягає у тому, як ми ефективно діємо з наявними ресурсами в певний проміжок часу».* Для частини респондентів *«суспільне визнання»* є значущою цінністю. Їм важливо отримувати позитивну оцінку результатів своєї професійної діяльності від оточуючих. Це надихає та мотивує дорослих до ще більших досягнень. *«Впевненість у собі»* для опитуваних виявляється у здатності дорослої особистості самостійно ставити для себе значущу мету та позитивній оцінці власних можливостей для її досягнення. Наприклад, Інна Ш. (33 р.) відзначила: *«Впевненість у собі – це могутня внутрішня сила, яка необхідна для досягнення успіху в кар'єрі». «Пізнання та розвиток»* взаємодоповнюючі цінності, які є значущими для респондентів. Дорослі прагнуть особистісного та професійного зростання. Крім того, постійне зростання обсягів інформації, діджиталізація в усіх сферах життя вимагає від них суттєвого поповнення знань і підвищення професійного рівня. Завершальною цінністю в середній групі є *«щасливе сімейне життя».* Це пов'язано з тим, що одна частина респондентів мають родини та налагоджений побут, а інші, стереотипне уявлення, що щасливого сімейного життя не існує.

На відміну від результатів дослідження *середнього рівня цінностей у довоєнний час*, цінність *«щасливе сімейне життя»* стала більш значущою в умовах воєнних дій. Це пов'язано з тим, що дорослі під час війни переживають складні ситуації: втрату близьких, розлуку з коханими, вимушений переїзд із рідних міст, втрату житла тощо. Зазначені ситуації актуалізують потреби в емоційному зв'язку та підтримці, які більшою мірою забезпечує родина. Значної трансформації зазнала цінність *«щастя інших»,* вона з незначущої до війни стала значущою під час. Загальні труднощі дещо знизили егоїстичні риси людей, вони стали більш емпатійними, співчутливими, готовими допомагати та єднатись для загальної мети. Наприклад, Юля К. (27 р.) відмітила: *«Ми повинні єднатись, допомагати нашим захисникам, працювати та підтримувати один одного».* Такі цінності, як *«розвиток», «суспільне визнання»* та *«пізнання»* суттєво не змінились під час війни. Цінність *«наявність хороших і вірних друзів»* набула вищого рангу. Для людей стало важливим не тільки добре проводити час із друзями, а бути поруч із тими, хто зможе підтримати у скрутну хвилину, дасть пораду та буде поруч, коли це необхідно. Наприклад, Олена У. (40 р.) наголосила: *«Для мене важливо мати друзів. Ми спілкуємось родинами, організовуємо спільний відпочинок, ми можемо приглянути за дітьми друзів, а вони за нашими».* Варто, також,

зазначити, що такі цінності як *«матеріально забезпечене життя», «цікава робота», «життєва мудрість»* і *«любов»* перемістились до групи низького рівня значущості. Це свідчить про глобальну трансформацію цінностей у період війни. Матеріальні речі та професійна реалізація втрачають свою важливість для респондентів, так як саме життя та життя близьких має більшу цінність. Зниження цінності *«життєва мудрість»* можна пояснити тим, що людина отримала неочікуваний досвід, який не вписується в її попередні уявлення про життя та руйнує їх. Цінність *«любов»,* також, втратила своє значення, оскільки в життєвий період, коли домінують втрати, горе, стреси та відчай, турбота про власне життя та безпеку є важливішими, ніж почуття.

Розподіл одержаних кількісних результатів інструментальних цінностей у процесі дослідження учасників експерименту наведений на Рис. 3. (Інструментальні цінності у довоєнний період) та на Рис. 4. (Інструментальні цінності під час війни).

Перше місце в групі *високого рівня значущості у довоєнний період* зайняла така інструментальна цінність як *«незалежність».* Для дорослих незалежність є необхідною умовою комфортного життя та професійної реалізації. Так, Костянтин К. (49 р.) зазначив: *«На мою думку, незалежність – це можливість приймати самостійні рішення, а не робити за вказівками інших».* Наступний ранг належить цінності *«відповідальність».* Доросла людина несе відповідальність за свої дії або за свою бездіяльність. Ця цінність є певною мірою показником зрілості особистості та невід'ємною частиною прогнозування свого майбутнього. Наприклад, Денис К. (47 р.) зазначив: *«Я розумію, що від мене залежить, а що ні, тому дію згідно цього принципу».* Третє місце серед досліджуваних зайняв *«раціоналізм».* Уміння логічно мислити та приймати раціональні рішення є надзвичайно важливим для дорослих. Наступною за значущістю постала цінність *«ефективність у справах».* Вона є незамінною складовою для професійної реалізації дорослих, дозволяє також ефективно розподіляти час і продуктивно виконувати різноманітні завдання в професійній діяльності, що у подальшому сприяє досягненню майстерності. Наприклад Людмила І. (48 р.) зазначила: *«Я ціную ефективність у роботі, вона дозволяє робити правильні речі правильно».* «Життєрадісність» є однією з пріоритетних цінностей, яку обрали респонденти. Життєрадісні люди частіше досягають успіху в професійній діяльності, вони відкриті до всього нового та не бояться ризикувати. Останньою в групі значущих інструментальних цінностей є – *«освіченість».* Для дорослих бути освіченими означає бути компетентними, тобто мати знання, уміння та навички, які необхідні для ефективної професійної діяльності. А також уміти користуватися інформацією, мати широкий кругозір і бути обізнаним у різних актуальних для нашого часу темах.

Продовжуючи аналіз результатів дослідження, можна зазначити, що війна вплинула на *цінності дорослих високого рівня значущості*. Цінність *«непримиренність до недоліків у собі й інших»* з останнього місця у довоєнний період підіймається на перше місце під час війни. Маємо припущення, що в умовах постійної напруги, страху та невизначеності, спричинених війною, дорослим важко зберігати витримку та спокій. Вони відчувають труднощі в міжособистісному спілкуванні, внаслідок високої тривожності, занепокоєння, нетерпимості до критики, що призводить до нездатності миритись як зі своїми, так із недоліками інших. Так само цінність *«сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів»* трансформувалася з середньої групи цінностей до значущих. Війна актуалізувала у респондентів сміливість висловлювати свої думки та почуття, незважаючи на можливі наслідки та супротив. Дозволимо



Рис. 3. Кількісні показники (%) розподілу інструментальних цінностей дорослих у довоєнний період

собі припустити, що люди стали більш відвертими та наполегливими, тому що зустріч із небезпекою для життя нівелює багато зовнішніх утилітарних факторів людської поведінки. Наприклад, Сергій Б. (43 р.) підкреслив: *«Бути сміливим – це не боятись змін, професійних викликів. Захищати свої власні переконання та думки».* Наступна цінність, яка зазнала суттєвих змін – це *«чуйність».* Вона перейшла з групи малозначущих цінностей до значущих. Люди відчувають горе за втрату близьких людей, домівки, вони бачать і відчувають горе інших людей, тому їхні почуття переповнені жалістю, співчуттям, доброзичливістю, ціннісним ставленням. Незначні зміни відбулись з цінностями *«ефективність у справах», «життєрадісність»* та *«освіченість».* За результатами дослідження вони отримали трохи вищі ранги та не втратили своєї значущості для респондентів. Для дорослих важливо бути ефективними, приймати обдумані рішення самостійно. Вони продовжують радіти життю, тому що розуміють його цінність і займаються самоосвітою (рис. 4).

Першою за результатами дослідження *інструментальних цінностей середнього рівня значущості* постала цінність *«широта поглядів».* Її важливість для дорослих полягає в умінні адекватно сприймати чужу точку зору, приймати себе та оточуючих такими, якими вони є. Крім того широта поглядів є компетенцією, яка допомагає досліджуваним вирішувати складні робочі завдання та прогнозувати успішність своєї професійної діяльності. Наступний ранг зайняла цінність *«ретельність».* Дорослі цінують старанність і сумлінність як у своїй роботі, так і в роботі своїх колег і підлеглих. Наприклад, Ірина О. (25 р.) відзначила: *«Для мене важливіша ретельність у роботі ніж швидкий результат, тому я прошу своїх бухгалтерів декілька разів перевіряти цифри у звітах». «Самоконтроль»* для респондентів виявляється у здатності контролювати свою поведінку, думки й емоції, а *«тверда воля»,* у свою чергу, пов'язана з умінням наполягти на своєму, не відступати перед труднощами, досягати своїх цілей. Далі за рангом була визначена цінність *«сміливість»,* як здатність відстоювати свої думки та погляди. Так, Євгенія Р. (33 р.) зауважила: *«Щоб досягти бажаного успіху на роботі необхідно мати сміливість братись за складні завдання та виявляти самоконтроль, щоб на шляху їх вирішення не відступити».* Зрештою, наприкінці за рангом обрана інструментальна цінність у цій групі – *«вихованість».* Досліджувані вважають, що основа поведінки вихованої людини – це чуйність, емпатія, розуміння інтересів інших людей, а особливо клієнтів, коли мова йде про професійну діяльність. Наприклад, Віталіна К. (37 р.) відмітила: *«Ввічливість – це запорука успішного клієнтського сервісу».*

До середнього рівня значущості цінностей під час війни потрапила *«терпимість»,* або іншими словами толерантність. Це може означати, що люди стали більш поважливо ставитись до іншого світогляду, способу життя, поведінки та звичаїв. Так, Катерина О. (39 р.) зазначила: *«Я стала більш толерантною до людей, які дивно одягаються, поводяться».* Наступною є цінність *«охайність, уміння тримати в порядку речі, порядок у справах»,* яка є досить необхідною для людей в умовах війни. На нашу думку, це пов'язано з тим, що війна актуалізувала абсесивно-компульсивні акцентуації в психіці дорослих внаслідок постійного стресу та життя в умовах невизначеності. Крім того, порядок і пунктуальність для досліджуваних – це особистісні якості та корисні навички, які дозволяють їм бути ефективними у професійній діяльності. Наприклад, Даніїл С. (23 р.) відзначив: *«Порядок на столі – порядок в голові».* Незначні зміни відбулись з цінностями *«широта поглядів», «самоконтроль»* та *«тверда воля».* За результатами дослідження вони залишись в групі цінностей середнього рівня. Наприклад, Анна Н. (31 р.) зазначила: *«Я не зважаю на недоліки інших, тому що*

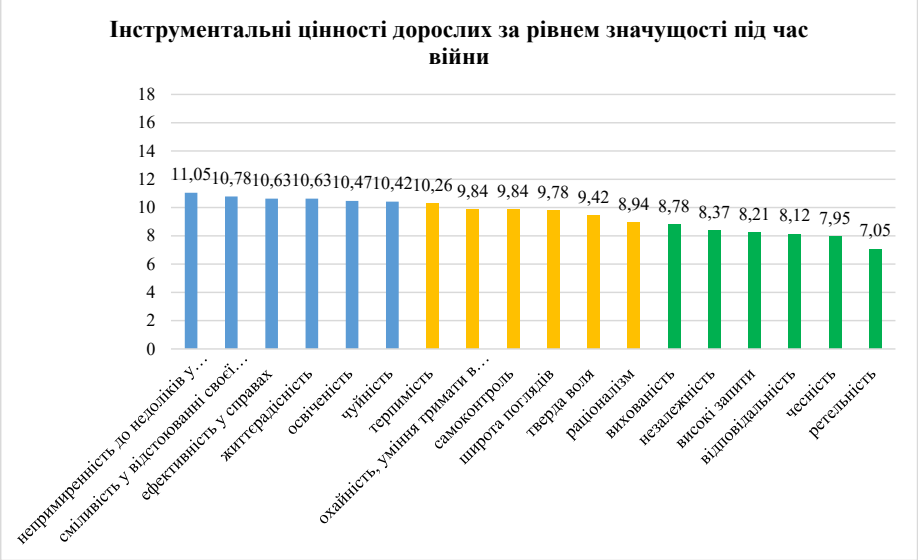


Рис. 4. Кількісні показники (%) розподілу інструментальних цінностей дорослих під час війни

я також не без них». Цінність, яка зазнала суттєвих змін – це *«раціоналізм».* Вона перейшла з групи значущих цінностей до майже малозначущих. Оскільки в умовах війни, важко щось спрогнозувати та мислити логічно. Сама війна, та її причини не є раціональними для сприйняття нормальної людини у XXI столітті.

Висновок. Отже, результати проведеного теоретичного дослідження показали, що проблема вивчення цінностей професійної діяльності дорослих у психології не має ще широкого обсягу вивчення.

Обґрунтовано, що цінності професійної діяльності – це орієнтири особистості на професійну діяльність та усвідомлення її значущості серед інших видів діяльності. Саме цінності визначають вибір і здійснення дорослою особистістю професійної діяльності. Доведено, що процес формування цінностей відбувається в різних умовах соціалізації людини та має динамічний характер. Кожній особистості властива певна система цінностей. Професійні цінності посідають провідне місце в системі цінностей особистості. Наявність сформованих професійних ціннісних орієнтацій є важливою умовою як для професійного самовизначення людини, так і для її особистісного та кар'єрного зростання. Встановлено, що ціннісний компонент професійної діяльності трансформується в кризових умовах життя дорослої людини.

За результатами проведеного емпіричного дослідження констатовано, що в опитуваних дорослого віку ієрархія цінностей у довоєнний період і під час війни має відмінності. Досліджувані у довоєнний період продемонстрували важливість таких термінальних цінностей, як активне діяльне життя, життєва мудрість, здоров'я, цікава робота, матеріально забезпечене життя та любов. Серед інструментальних: незалежність, відповідальність, раціоналізм, ефективність у справах, життєрадісність та освіченість. У довоєнний період дорослі були орієнтовані на активне діяльнісне життя, в якому є місце цікавій роботі й життєвій мудрості та актуалізується також запит на здоров'я, любов і матеріально забезпечене життя. Поряд з цим у респондентів спостерігався акцент у контексті засобів досягнення поставлених цілей на цінностях – незалежності, раціональному мисленні, здатності нести відповідальність, освіченості, а також прагненні виявляти життєрадісність і бути ефективним у справах. У період війни відбулась трансформація термінальних і інструментальних цінностей. Респонденти відзначили значущими термінальні цінності: здоров'я, розваги, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя та впевненість у собі. До значущих інструментальних досліджувані віднесли: непримиренність до недоліків у собі та інших, сміливість у відстоюванні своєї думки та поглядів, життєрадісність, освіченість і чуйність. Дорослі визначили здоров'я як першочергову цінність. Вони прагнуть мати продуктивне та активне діяльне життя, як до війни, але з розвагами та творчою реалізацією, а також мати впевненість у майбутньому. Серед цінностей-засобів досягнення поставлених цілей, респонденти під час війни, надали перевагу активній позиції у непримиренності до своїх і чужих недоліків, у відстоюванні своїх інтересів і життєрадісності. Разом з цим, дорослі виявляють чуйність і займаються своїм розвитком.

Перспективами подальших досліджень є вивчення когнітивно-рефлексивного компонента професійної діяльності особистості дорослого віку.

Література:

1. Антоненко Т.Л. Цінності і смисли як компонента компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2009. № 6 (14).
2. Варій М.Й. Психологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ, 2007. 288 с.
3. Горностай П.П., Титаренко Т.М. Психологія особистості: словник-довідник. Київ, 2002. 320 с.
4. Гріньова О.М. Психологія проектування життєвого шляху: юнацький вік. Київ, 2018. 461 с.
5. Іванова Н.Г. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Військово-спеціальні науки. Національна академія Служби Безпеки України.* 2016. № 1(34)
6. Потуй Ю.П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. № 33. С. 331-337.
7. Савчук З.Л. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 5. С. 175–184.
8. Сатановська Л.А. Формування цінностей і ціннісних професійних орієнтацій у студентської молоді у вищих навчальних закладах. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. 2013.* № 1(3). С. 53–65.
9. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ: «Інтерсервіс», 2015. 178 с.
10. Титаренко Т.М. Соціально-психологічні чинники постановки особистістю життєвих завдань. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей.* Київ, 2009. № 23(26). С. 97-105.
11. Шолох О.А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. № 142. С. 225-230.
12. Frankl V. Man's search for meaning. London, 2013. P. 240.
13. Maslow A. Motivation and Personality. New Deli, 2023. P. 379.
14. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, 1973.
15. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues.* 1994. № 50. С. 19–45.

References:

1. Antonenko T.L. Tsinnosti i smysly yak komponenta kompetentnosti [Values and meanings as a component of competence]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia.* 2009. № 6 (14).
2. Varii M.I. Psykholohiia: navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. Zakladiv [Psychology: a study guide for students of higher educational institutions]. Kyiv, 2007. 288 s.
3. Hornostai P.P., Tytarenko T.M. Psykholohiia osobystosti: slovnyk-dovidnyk [Personality psychology: a reference dictionary]. Kyiv, 2002. 320 s.
4. Hrinova O.M. Psykholohiia proektuvannia zhyttievoho shliakhu: yunatskyi vik [The psychology of designing a life path: youth]. Kyiv, 2018. 461 s.
5. Ivanova N.H. Motyvatsiia fakhivtsia do profesiinoi diialnosti: poniattia, zmist ta funktsii [Motivation of a specialist for professional activity: concept, content and functions]. *Viiskovo-spetsialni nauky. Natsionalna akademiia Sluzhby Bezpeky Ukrainy.* 2016. № 1(34)
6. Potui Yu.P. Profesiini tsinnosti: sutnist i rol u formuvanni osobystosti suchasnoho fakhivtsia [Professional values: the essence and role in the formation of the personality of a modern specialist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* 2013. № 33. S. 331-337.
7. Savchuk Z.L. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi identychnosti maibutnoho psykholoha v aspekti yoho profesionalizatsii [Psychological features of the professional identity of the future psychologist in the aspect of his professionalization]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* 2016. № 5. S. 175–184.
8. Satanovska L.A. Formuvannia tsinnostei i tsinnisnykh profesiinykh oriientatsii u studentskoi molodi u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Formation of values and valuable professional orientations among student youth in higher educational institutions]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*. 2013. № 1(3). S. 53–65.
9. Starynska N.V. Osoblyvosti samoaktualizatsii maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Peculiarities of self-actualization of future psychologists in the process of professional training]. Kyiv: "Interservis", 2015. 178 s.
10. Tytarenko T.M. Sotsialno-psykholohichni chynnyky postanovky osobystistiu zhyttievykh zavdan [Socio-psychological factors of setting life tasks by an individual]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii: zb. statei. Kyiv,* 2009. № 23(26). S. 97-105.
11. Sholokh O.A. Tsinnisne stavlennia osobystosti do maibutnoi profesii yak psykholoho-pedahohichna problema [Valuable attitude of the individual to the future profession as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky.* 2017. № 142. S. 225-230.
12. Frankl V. Man's search for meaning. London, 2013. P. 240.
13. Maslow A. Motivation and Personality. New Deli, 2023. P. 379.
14. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, 1973.
15. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues.* 1994. № 50. C. 19–45.

УДК 159.923.2:37.01

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОАКТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО І ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛІВ

Волянюк Андрій Миколайович,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID: 0009-0002-3065-4817

У статті представлено результати порівняльного аналізу особливостей прояву когнітивного компоненту проактивності у майбутніх фахівців технічного та гуманітарного профілів. Для виявлення достовірних відмінностей в кількісних показниках (середніх значеннях) за шкалами когнітивного компоненту проактивності використано непараметричний метод відмінностей для незалежних вибірок Манна-Уітні. Для перевірки статистичних гіпотез щодо залежності між двома категоріальними змінними використано критерій хі-квадрат Пірсона. В якості категоріальних змінних обрано тип спеціальності (гуманітарна чи технічна) та рівень розвитку показників проактивності. Зіставлення середніх значень за показниками когнітивного компоненту проактивності у досліджуваних диференційованих за спеціальністю дозволило виявити тенденційні відмінності у рівні вираженості лише за шкалою «автономія в ухваленні рішень». Порівняльний аналіз відсоткового розподілу даних показав статистично значущі відмінності у рівнях розвитку таких дескрипторів когнітивного компоненту проактивності як «усвідомленість дій», «прогнозування наслідків поведінки», «автономія в ухваленні рішень», «особистісно-ситуативна антиципація», «просторова антиципація» та «часова антиципація». У групі майбутніх фахівців технічного профілю наявна більша варіативність рівнів усвідомленості (є й низький рівень), в той час як у групі майбутніх фахівців гуманітарного профілю зафіксована менша варіативність (майже всі студенти мають високий рівень). Незважаючи на статистичні відмінності, виявлені за критерієм хі-квадрат ($\chi^2 = 11{,}655$; $p = 0{,}003$) за шкалою «прогнозування наслідків поведінки» серед студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, зафіксовано певну тенденцію до схожості відсоткового розподілу. Переважна більшість досліджуваних обох груп оцінила свій рівень прогнозування наслідків поведінки як високий, третина – як середній, а критично мала кількість – як низький. Прорахований лінійно-лінійний зв'язок ($\square$=20,669; $p = 0{,}000$) доводить наявність сильного взаємозв'язку між рівнем автономії в ухваленні рішень і типом спеціальності, що вказує на тенденцію до більшої автономії серед майбутніх фахівців гуманітарного профілю порівняно з майбутніми фахівцями технічного профілю. Виявлено, що в обох вибірках більшість досліджуваних має середній рівень антиципації, хоча в гуманітаріїв цей показник виявся дещо вищим. Проведений аналіз результатів вивчення рефлексивності не підтвердив суттєвих відмінностей прояву того чи іншого виду рефлексії у досліджуваних.

Ключові слова: *когнітивний компонент, проактивність, майбутній фахівець, технічний профіль, гуманітарний профіль, порівняльний аналіз, антиципація, рефлексія.*

Volianiuk Andrii. Comparative analysis of the features of the cognitive component of proactivity in future specialists of technical and humanitarian profiles

The article presents the results of a comparative analysis of the features of the manifestation of the cognitive component of proactivity in future specialists of technical and humanitarian profiles. To identify significant differences in quantitative indicators (mean values) on the scales of the cognitive component of proactivity the nonparametric method of differences for independent samples Mann-Whitney was used. To test statistical hypotheses regarding the relationship between two categorical variables, Pearson's xi-square test was used. The categorical variables were the type of specialty (humanitarian or technical) and the level of development of proactivity indicators. Comparison of average values for the indicators of the cognitive component of proactivity in the studied subjects differentiated by specialty allowed us to identify trending differences in the level of expression only on the scale of «autonomy in decision-making». Comparative analysis of the percentage distribution of data showed statistically significant differences in the levels of development of such descriptors of the cognitive component of proactivity as «awareness of actions», «predicting the consequences of behavior», «autonomy in decision-making», «personal and situational anticipation», «spatial anticipation» and «temporal anticipation». In the group of future technical specialists, there is a greater variability in levels of awareness (there is also a low level), while in the group of future humanitarian specialists, less variability is recorded (almost all students have a high level). Despite the statistical differences revealed by the xi-square test ($\chi^2 = 11.655$; $p = 0.003$) on the scale of «predicting the consequences of behavior» among students of technical and humanitarian specialties, a certain tendency towards similarity of the percentage distribution was recorded. The vast majority of the subjects of both groups assessed their level of predicting the consequences of behavior as high, a third – as average, and a critically small number – as low. The calculated linear-linear relationship ($\square$=20.669; $p = 0.000$) proves the presence of a strong relationship between the level of autonomy in decision-making and the type of specialty, which indicates a tendency towards greater autonomy among future specialists in the humanitarian field compared to future specialists in the technical field. It was found that in both samples the majority of the subjects studied had an average level of anticipation, although this indicator was somewhat higher in the humanitarian field. The analysis of the results of the study of reflexivity did not confirm significant differences in the manifestation of one or another type of reflection in the subjects studied.

Key words: *cognitive component, proactivity, future specialist, technical profile, humanitarian profile, comparative analysis, anticipation, reflection.*

Вступ. Дослідження природи проактивності, умов та механізмів її розвитку є пріоритетним напрямом психологічної науки. Інтерес до проблеми проактивності не згасає і пояснюється тим, що цей психологічний конструкт виступає важливою умовою ефективного функціонування особистості в різних сферах життєдіяльності від матеріального провадження до управління суспільними процесами. Незважаючи на велику кількість досліджень проактивності, порівняльний аналіз особливостей прояву її складових компонентів у майбутніх фахівців, є недостатньо вивченим. Ґрунтовний аналіз наукових джерел засвідчив, що й дотепер у вітчизняній і зарубіжній психології дослідження проактивності здійснюють за відсутності єдиної теорії, відповідно, й єдиної моделі проактивної поведінки та методів її вивчення [3]. З огляду на складність та багатоаспектність феномену проактивності розроблено та обґрунтовано її ідеальну модель до складу якої увійшли когнітивний, афективно-мотиваційний та вольовий компонент [2]. Виокремлення такої моделі відбувалося на підставі змістовного узагальнення, що дає змогу не лише виокремити ключові компоненти, але й з'ясувати зв'язки між ними.

Метою статті є порівняльний аналіз особливостей когнітивного компонента проактивності у майбутніх фахівців технічного та гуманітарного профілів.

Матеріали та методи. Усвідомленість дій, прогнозування наслідків поведінки, автономія в ухваленні рішень антиципаційна спроможність та рефлексія є ключовими дескрипторами когнітивного компонента проактивності на підставі яких здійснено аналіз здатності до ретроспективно-перспективного характеру прогнозування розвитку подій та планування власних дій для досягнення бажаних результатів, розуміння наслідків власного вибору.

Для визначення рівнів сформованості структурних компонентів, що входять до складу проактивності було використано батарею психодіагностичних методик, а саме: для з'ясування особливостей сформованості когнітивного компоненту використано методику діагностики проактивності. *Діагностичні шкали:* усвідомленість дій; прогнозування наслідків поведінки; автономія в ухваленні рішень; опитувальник вимірювання атиципаційної спроможності та методику вимірювання рівня рефлексивності. Отримані емпіричні дані піддавалися статистичному аналізу з подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням за допомогою методів математико-статистичної обробки даних із застосування комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 25.0).

Дослідження проводилося на базі КПІ ім. Ігоря Сікорського. У кінцеву вибіркову сукупність увійшло 425 осіб, серед яких 185 – представники гуманітарних, а 240 – технічних спеціальностей.

Результати дослідження. Враховуючи той факт, що середні значення відображають лише центральну тенденцію та мають обмеження, що можуть вплинути на точність аналізу при ненормальному розподілі даних (наприклад, за наявності відхилень, асиметрій чи викидів), в табл. 1 подано значення медіани та моди для більш повного урахування цих особливостей розподілу. Співставлення значень медіани, моди та середнього вказує на наявність відмінностей між ними але для висновків щодо рівня розвитку дескрипторів когнітивного компоненту проактивності ці розбіжності не мають суттєвого впливу, оскільки всі показники знаходяться в межах одного діапазону. Як видно із табл. 1, за шкалами «усвідомленість дій» (29,88±6,65) та «автономія в ухваленні рішень» (29,35±7,18) середні значення наближаються до нижньої межі високого рівня, що свідчить про достатньо високий рівень усвідомлення власних дій та здатність до самостійного прийняття рішень. Обраховане середнє значення за шкалою «Прогнозування наслідків поведінки» (27,03±6,03) відповідає верхній межі середнього рівня і свідчить про те, що майбутні інженери свідомо або підсвідомо прогнозують наслідки своїх дій, рішень, формують судження про майбутнє, будують модель майбутнього. Вони спроможні сформувати об'єктивне достовірне уявлення про те, що буде за певних умов (табл. 1).

Розробляючи програму діяльності, майбутні інженери окреслюють контури майбутнього, що містять альтернативи, позитивні і негативні тенденції, а також умови за яких забезпечується рішення поставлених завдань.

На підставі обрахунку середніх значень за шкалами «особистісно-ситуативна антиципація» (22,77±5,33) та «просторова антиципація» (18,45±5,05) виявлено їх відповідність середньому рівню. Рівномірність диференціювання різних просторових ознак, що зафіксована у досліджуваних забезпечує вирішення проблемних задач перцептивно-пошукового типу.

Середнє значення отримане за шкалою «часова антиципація» (14,15±4,02) знаходиться на нижній межі високого рівня, що свідчить про розвинену у майбутніх інженерів здатність до передбачення подій в часі.

Розподіл кількісних даних за шкалою «загальний показник антиципаційної спроможності» у групі майбутніх інженерів групується навколо середніх значень 55,31 бали, що відповідає середньому рівню розвитку. Ймовірнісне прогнозування пов'язане з потребами досліджуваних, їх цілями та можливістю впливати на середовище і події.

Подальший аналіз середніх значень показників, що входять до складу когнітивного компоненту, показав, що майже за всіма шкалами рефлексивності, а саме: «рефлексія теперішньої діяльності» (33,28±5,01), «ретроспективна рефлексія» (34,82±4,74), «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» (34,64±5,17) у досліджуваних спостерігається відповідність середньому рівню. Важливими характеристиками рефлексивності виступають її адекватність, повнота та цілісність [6, с. 47]. Адекватність рефлексії забезпечує адекватне самовідображення, відображення іншого таким, яким він є, а також адекватне розуміння завдань, змісту та структури діяльності. Повнота рефлексії досягається через здатність особистості займати різноманітні позиції, що дозволяє охопити всі аспекти її досвіду. Цілісність рефлексії полягає в узгодженості та несуперечли-

Таблиця 1

Описова статистика результатів діагностики когнітивного компоненту проактивності майбутніх фахівців технічного профілю

Шкали/дескриптори	Розмах варіацій		*Med*	*Mo*	M±SD	Рівень
	min	max				
Усвідомленість дій	10	40	32	34	29,88±6,65	нижня межа високого
Прогнозування наслідників поведінки	8	35	28	28	27,03±6,03	верхня межа середнього
Автономія в ухваленні рішень	8	40	31	30	29,35±7,18	нижня межа високого
Особистісно-ситуативна антиципація	9	34	25	25	22,77±5,33	середній
Просторова антиципація	8	29	18	16	18,45±5,05	середній
Часова антиципація	5	20	15	17	14,15±4,02	нижня межа високого
Загальна антиципаційна спроможність	24	70	59	63	55,31±11,03	середній
Ретроспективна рефлексія	18	44	35	35	34,82±4,74	середній
Рефлексія теперішньої діяльності	22	44	33	32	33,28±5,01	середній
Рефлексія майбутньої діяльності	24	55	40	40	39,94±5,63	нижня межа високого
Рефлексія спілкування і взаємодії із іншими людьми	20	45	34	32	34,64±5,17	середній
Загальний рівень сформованості рефлексії	106	192	145	148	143,09±15,03	середній

вості цих позицій у самосвідомості. Діагностований рівень рефлексії та її основних складових підтверджує, що, щонайменше, забезпечена адекватність цього процесу, водночас, рівні повноти та цілісності вимагають подальшого аналізу.

Діагностика наявного рівня розвитку ситуативної рефлексії засвідчила, що для досліджуваних характерним є безпосередня включеність в актуальну ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається у даний момент, координація, контроль елементів діяльності відповідно до мінливих умов. Ситуативна рефлексія є раціональним початком організації психічного і в його пізнавальних, і в особистісних проявах. Фактично йдеться про рівень що є цілком достатнім для подальшої успішної професійної самореалізації та не потребує додаткових стимулів щодо її розвитку. Обраховане середнє значення за шкалою «ретроспективна рефлексія» вказує на те, що у досліджуваних рефлексія знаходиться на середньому рівні. Психічна активність майбутніх інженерів спрямована на осмислення розуміння і структурування отриманого в минулому досвіду, рефлексуванню мотивів, умов, етапів та результатів діяльності. Включення рефлексивних функцій в учбову діяльність майбутніх інженерів уможливлює виявлення можливих помилок, знаходження причин власних невдач та успіхів. Результати отримані за шкалою «рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми» вказують на її середній рівень розвитку у досліджуваних. Це свідчить про їх здатність до розуміння психіки інших людей, що включає вміння «стати на місце іншого». Крім того, середній рівень рефлексії вказує на наявність схильності до активного пошуку різноманітних альтернатив та варіантів для вирішення проблем, що виникають у процесі взаємодії з іншими.

Середнє значення за шкалою «рефлексія майбутньої діяльності» (39,94±5,63) у досліджуваних відповідає нижній межі високого рівня розвитку, що вказує на їхню здатність до саморефлексії стосовно майбутнього. Такий результат свідчить про те, що вони активно розмірковують і аналізують можливі сценарії розвитку власного життя. Це також може бути маркером певного занепокоєння або тривоги щодо того, що чекає попереду і бажання краще зрозуміти як їхні дії можуть вплинути на майбутнє. Досліджувані з таким рівнем рефлексії схильні, з одного боку, до планування передбачення можливих труднощів, а з іншого – мають сформовану потребу в мінімізації невизначеності. Припускаємо, що це може бути сигналом того, що вони відчувають невпевненість щодо майбутнього і потребують додаткової підтримки. Нижня межа високого рівня розвитку за шкалою «рефлексія майбутньої діяльності» що зафіксована у майбутніх інженерів свідчить про надмірну зосередженість уваги на аналізі і побудові проєктів майбутнього. Низка дослідників вказують на існування оптимуму активації що сприяє становленню оптимальної функціональної структури. Так, ще в роботі Йеркса і Додсона (Yerkes, Dodson, 1908) встановлено зв'язок між активацією і швидкістю навчання: ефективність виконання завдань різної складності змінюється залежно від рівня збудження. Відповідно до цього закону, що співвідносить діяльність і активацію, якість виконання будь-якого завдання є інвертованою U-подібною функцією від активації. Така залежність, на наш погляд, існує і між процесом рефлексії і продуктивністю діяльності. Коли рівень рефлексії стає занадто високим, особистість може потрапити в стан надмірного самоконтролю самоаналізу та сумнівів, що може призвести до перенавантаження свідомості, зниження впевненості та уповільнення прийняття рішень. Замість того щоб діяти швидко і ефективно, особистість може занурюватися в надмірне обмірковування своїх попередніх кроків і дій, що заважатиме її продуктивній діяльності.

Для виявлення достовірних відмінностей в кількісних показниках (середніх значеннях) за шкалами когнітивного компоненту проактивності у майбутніх інженерів та майбутніх фахівців гуманітарного профілю використано непараметричний метод відмінностей для незалежних вибірок Манна-Уітні. Порівняння середніх

значень за показниками когнітивного компоненту проактивності у досліджуваних диференційованих за спеціальністю дозволило виявити тенденційні відмінності у рівні вираженості лише за шкалою «автономія в ухваленні рішень» (табл. 2).

Виявлено, що у майбутніх інженерів показники автономії в ухваленні рішень є нижчими порівняно з фахівцями гуманітарного профілю скоріш за все через специфіку їхньої професійної діяльності. Будь-яка діяльність має складну психологічну будову. Загальновідомо, що до її складу входять: мотивація, цілеутворення, інформаційна основа діяльності, антиципація (прогнозування) її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекція, а також оперативний образ об'єкту діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавчих дій (табл. 2) [5].

Проте існує принципова відмінність у змістовому та операційному складі діяльності фахівців технічного та гуманітарного профілю. Ухвалення рішень за наявності складних технічних завдань, специфічних засобів та способів впливу на предмет діяльності (сукупність речей, процесів, явищ з якими суб'єкт в ході діяльності практично або в думках взаємодіє) часто вимагає від майбутніх інженерів колективного обговорення та узгодження рішень в команді, оскільки навіть незначні помилки можуть мати серйозні наслідки. Натомість фахівці гуманітарного профілю працюють з більш відкритими завданнями де менше обмежень і більше можливостей для інтерпретацій і гнучких рішень. Це дозволяє їм бути більш автономними в ухваленні рішень, оскільки їхня діяльність часто передбачає більшу свободу вибору підходів.

Аналіз середніх значень є корисним для розуміння центральної тенденції, але він не дає повної картини розподілу даних, варіативності та можливих викидів. Задля отримання більш точного уявлення про дані звернемося до інших статистичних метрик, таких як відсотковий розподіл.

Результати порівняльного аналізу відсоткового розподілу даних за показниками когнітивного компоненту проактивності у майбутніх фахівців технічного та гуманітарного профілів подано у табл. 3.

Таблиця 2

Статистично значущі відмінності в показниках когнітивного компоненту проактивності між майбутніми інженерами та фахівцями гуманітарного профілю за критерієм Манна-Уїтні

Показники когнітивного компоненту проактивності	U Манна-Уїтні	W Вілкоксона	Z	p-value
Усвідомленість дій	22085,500	39290,500	-0,092	0,927
Прогнозування наслідків поведінки	20573,500	49493,500	-1,300	0,194
Автономія в ухваленні рішень	18816,500	47736,500	-2,703	**0,007**
Ретроспективна рефлексія	20566,000	49486,000	-1,306	0,191
Рефлексія теперішньої діяльності	21514,000	50434,000	-0,548	0,583
Рефлексія майбутньої діяльності	20181,500	49101,500	-1,612	0,107
Рефлексія спілкування і взаємодії із іншими людьми	21327,500	50247,500	-0,699	0,485
Загальний рівень сформованості рефлексії	20992,000	49912,000	-0,963	0,336
Особистісно-ситуативна антиципація	20706,000	37911,000	-1,197	0,231
Просторова антиципація	21170,500	50090,500	-0,822	0,411
Часова антиципація	20867,500	38072,500	-1,066	0,287
Загальна антиципаційнв спроможність	20520,500	37725,500	-1,341	0,180

Таблиця 3

Порівняльний аналіз узагальнених результатів діагностування когнітивного компоненту проактивності у фахівців технічного та гуманітарного профілів (%)

Рівні розвитку показників	Усвідомленість дій	Прогнозування наслідників поведінки	Автономія в ухваленні рішень	Особистісно-ситуативна антиципація	Просторова антиципація	Часова антиципація	Загальна антиципаційна спроможність	Ретроспективна рефлексія	Рефлексія теперішньої діяльності	Рефлексія майбутньої діяльності	Рефлексія спілкування і взаємодії із іншими людьми	Загальний рівень сформованості рефлексії
Майбутні фахівці технічного профілю (n=240)												
Низький	**6,3**	**3,1**	**6,3**	**8,3**	**8,8**	**10**	**7,1**	1,7	-	-	-	5,0
Середній	**13,3**	**34,8**	**21,3**	**40,4**	**60,8**	**36,3**	**39,6**	75,0	84,6	34,6	74,6	45,4
Високий	**80,4**	**62,1**	**72,5**	**51,2**	**30,4**	**53,8**	**53,3**	23,3	15,4	65,4	25,4	49,6
Майбутні фахівці гуманітарного профілю (n=185)												
Низький	**-**	**-**	**-**	**-**	**2,2**	**4,3**	**-**	2,2	1,1	1,1	1,1	3,2
Середній	**12,4**	**38,9**	**11,4**	**61,6**	**69,2**	**45,4**	**50,3**	70,3	78,9	30,8	72,4	47,0
Високий	**87,6**	**61,1**	**88,6**	**38,4**	**28,6**	**50,3**	**49,7**	27,6	20,0	68,1	26,5	49,8

Для перевірки статистичних гіпотез щодо залежності між двома категоріальними змінними використано критерій хі-квадрат Пірсона (χ^2). В якості категоріальних змінних обрано тип спеціальності (гуманітарна чи технічна) та рівень розвитку показників проактивності.

Як видно з табл. 3, більшість досліджуваних (80,4%; 87,6%) високо оцінюють повноту та адекватність власного психічного відображення що ґрунтується на пізнавальній діяльності різного рівня: перцепції та уяви (сприймання і створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), а також мови і мовлення (словесне позначення цього процесу). Це узгоджується з думкою Л.М. Калашнікової та В.В. Петрової які зазначають, що усвідомлення є актом свідомості який спрямовано на психічні процеси, на ті чуттєві образи дійсності, предметом якої є сама діяльність. Усвідомити будь-що означає відтворити його в уяві, створити образ так щоб можна було виразити словами, тобто, надати певного значення факту, предмету, дії. Якщо образ не набуває свого значення, то він і не усвідомлюється. Результатом усвідомлення є здатність словесно відтворювати, пояснювати й обґрунтовувати сутність предмета та застосовувати усвідомлене в практичній діяльності. Однак усвідомити можна лише те, що сприймається, згадується, осмислюється, відчувається безпосередньо самою людиною» [4, с. 53].

У цьому контексті високий рівень усвідомленості дій у досліджуваних свідчить про їх здатність не лише сприймати і осмислювати інформацію, але й ефективно використовувати її у власній діяльності. І хоча в обох групах більшість досліджуваних мають високий рівень усвідомленості дій, виявлено статистичні відмінності між досліджуваними, які навчаються за гуманітарними і технічними спеціальностями ($\chi^2 = 12{,}268$; статистична значущість $p = 0{,}002$). У групі майбутніх фахівців технічного профілю наявна більша варіативність рівнів усвідомленості (є й низький рівень), в той час як у групі майбутніх фахівців гуманітарного профілю зафіксована менша варіативність (майже всі студенти мають високий рівень).

Середній рівень розвитку за дескриптором «усвідомленість дій» виявлено лише у 12% досліджуваних. Отримані результати показали, що аналіз сприйнятих зовнішніх властивостей та ознак предметів і явищ, їх логічне групування, виділення основних характеристик, а також формування теоретичних понять і узагальнюючих висновків не досягають необхідного рівня. Виявлений рівень усвідомленості може обмежувати здатність до чіткого визначення важливих елементів задачі, що, у свою чергу, може негативно впливати на ефективність і точність виконання поточних завдань.

У невеликого відсотку (6,3%) здобувачів вищої освіти, які навчаються за технічними спеціальностями, виявлено низький рівень усвідомленості дій, що, на наш погляд, можна пояснити активним використанням цифрових технологій (штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, хмарні обчислення та ін.) що значно полегшують пошук і обробку даних. Однак, така практика може призвести і до поверхневого сприйняття матеріалу, до акустико-артикуляційного кодування фактів без глибокого занурення в суть явищ. Це може негативно впливати на розвиток здатності усвідомлювати для себе зміст, сенс, значення будь-чого. Враховуючи це, важливо щоб майбутні інженери розвивали стійку звичку до свідомого відображення дійсності та розширення особистісної значущості фахових знань.

Незважаючи на статистичні відмінності, виявлені за критерієм хі-квадрат ($\chi^2 = 11{,}655$; $p = 0{,}003$) за шкалою «прогнозування наслідків поведінки» серед студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, зафіксовано певну тенденцію до схожості відсоткового розподілу. Апріорний прогноз наслідків поведінки в тій або іншій сфері учбової та професійної діяльності бажаний як в особистому так і в суспільному аспектах. Відомо, що існує широкий діапазон ступенів прогнозування: від абсолютної детермінованості до повної випадковості. Це є крайні випадки гіпотетичного континууму прогнозування між якими лежать усі інші варіанти. Щоб уникнути крайніх позицій у прогнозуванні, припускається, що особистість діє як унаслідок своєї волі, так і в результаті впливу зовнішніх сил, які зазвичай поза її контролем. Прогнозування наслідків поведінки коливається десь у цих межах і, отже, є певною мірою передбачуваними. Прогнозування наслідників поведінки спрямовано на отримання випереджальної інформації. Конкретні методи, за якими відбувається прогнозування наслідків поведінки, ймовірно утворюються шляхом сполучення ряду основних методів прогнозування: екстраполяції, моделювання та експертизи.

Емпірично встановлено, що переважна більшість досліджуваних обох груп оцінила свій рівень прогнозування наслідків поведінки як високий, третина – як середній, а критично мала кількість – як низький.

Зіставний аналіз результатів за шкалою «автономія в ухваленні рішень» показав, що існують певні відмінності в рівні автономії між студентами технічних і гуманітарних спеціальностей. Обчислений $\chi^2 = 21{,}030$; $p = 0{,}000$ вказує на існування статистично значущих відмінностей між вибірками в рівнях сформованості дескриптора «автономія в ухваленні рішень».

Більшість студентів обох груп мають високий рівень незалежності та самостійності у прийнятті рішень (88,6% у гуманітаріїв і 72,5% у технарів). Водночас, у групі майбутніх фахівців технічного профілю спостерігається більша частка осіб із середнім рівнем (21,3%) порівняно з вибіркою гуманітаріїв (11,4%). Прорахований лінійно-лінійний зв'язок ($\propto = 20{,}669$; $p = 0{,}000$) доводить наявність сильного взаємозв'язку між рівнем автономії в ухваленні рішень і типом спеціальності що вказує на тенденцію до більшої автономії серед гуманітаріїв порівняно з технарями. Отримані результати свідчать про те, що студенти гуманітарних спеціальностей мають вищий рівень автономії в ухваленні рішень. Студенти технічних спеціальностей, хоча й мають високий рівень автономії, в більшості випадків більше орієнтовані на чітко визначені логічні завдання, що може обмежувати їхню самостійність у вирішенні складних невизначених проблем.

Якщо проаналізувати процес ухвалення рішення крізь призму індивідуального вибору і розглянути ймовірні стратегії поведінки досліджуваних в ситуації ухвалення рішення, то можна виокремити та охарактеризувати дві діаметрально протилежні позиції із одного боку – негативне ставлення до ситуації ухвалення рішення, відмова від самостійного рішення, уникання проблемних ситуацій; з іншого – прийняття проблемної ситуації аж до її створення і переконаність в тому, що відповідальність за ухвалення рішення завжди належить авторові. За високих балів, отриманих за шкалою «автономія в ухваленні рішень», найбільш типовою, на нашу думку, є активна стратегія поведінки. Автономія в ухваленні рішень безпосередньо пов'язана із розвинутим дивергентним мисленням що передбачає варіативність дій в процесі пошуку вирішення завдань. Високий рівень прояву показників за цією шкалою у майбутніх фахівців технічного профілю свідчить про їх готовність покладатися на самих себе, на свої власні сили і якості. На нашу думку, цей гіпотетичний конструкт може розглядатися як мірило функціональної здатності особистості до використання власних потенційних можливостей при вирішенні проблемних ситуацій і діяльності та взаємодії із зовнішнім соціальним оточенням.

Згідно з теоретичною моделлю проактивності до складу когнітивного компоненту увійшли показники антиципаційної спроможності. Дослідження ролі антиципації та рівнів її прояву дозволяє поглибити уявлення про приховані резерви та можливості фахівців будь-якого профілю.

Змістовний аналіз отриманих емпіричних даних передбачає розгляд антиципації крізь призму трьох важливих функцій психіки. По-перше, прояв когнітивної функції, що забезпечує передбачення розвитку явищ і результатів в певній формі. На рівні мислення за рахунок узагальненого та опосередкованого відображення дійсності, завдячуючи накопиченим знанням закономірностей, антиципація відкриває можливості до необмеженого випередження поточних подій і в часі і в просторі. По-друге, вияв регулятивної функції психіки дозволяє людині уявити можливий результат дії до її здійснення, спрогнозувати наслідки своїх дій, оцінити потенційні варіанти розвитку подій і обирати найбільш оптимальні шляхи досягнення цілей. По-третє, вияв комунікативної функції психіки. Будь-який акт спілкування (від самого елементарного до складних форм організації спільної діяльності) завжди включає антиципаційні процеси.

У сенсорній організації суб'єкта діяльності антиципація виступає як ключова ланка що забезпечує перехід від відчуттів до сприйняття, від сприйняття до уявлень і від уявлень до розумових процесів. Субсенсорний, перцептивний, уявлювальний, мовно-мисленнєвий та особистісний рівень психічного відображення забезпечує побудову імовірнісного образу майбутнього результату діяльності, проєктування, упередження та упредметнення майбутнього [1].

У психології розрізняють два основні типи антиципації: свідому та несвідому. Свідома антиципація передбачає рефлексивне прогнозування, коли особистість свідомо аналізує інформацію та будує очікування щодо майбутнього. Вищою формою свідомої антиципації є прогностична компетентність особистості. Несвідома антиципація відбувається на основі попереднього досвіду та знань. По суті, проявом антиципації на несвідомому рівні є інтуїція, що ґрунтується на глибоко засвоєних знаннях інтегрованих в структуру індивідуального досвіду.

Антиципація виявляється в різних формах існування – у вигляді реакцій, дій, образів, планів, гіпотез, дедуктивних умовиводів [7, с. 45].

В результаті аналізу отриманих даних встановлено, що найбільш поширеним серед досліджуваних є середній рівень особистісно-ситуативної антиципації (49,6%). В цілому більшість студентів здатні здійснювати прогнозування своїх дій, але не завжди мають високий рівень впевненості або довгостроковий план дій. Різниця в рівнях особистісно-ситуативної антиципації серед студентів гуманітарних і технічних спеціальностей є статистично значимою, що, на наш погляд, зумовлено специфікою предметних областей. Зміст освітньо-професійних програм за технічними спеціальностями, як правило, спрямований на розвиток здатності розв'язання інженерних задач, тоді як підготовка фахівців гуманітарного профілю в більшій мірі орієнтована на побудову ефективних комунікацій. Результати тесту $\chi^2 = 28{,}670$; $p = 0{,}000$ вказують на статистично значиму залежність між спеціальністю та рівнем особистісно-ситуативної антиципації. Спеціальність (гуманітарна чи технічна) має вплив на рівень особистісно-ситуативної антиципації.

Просторова антиципація є темпорально зорієнтованою формою організації психічного. Вона забезпечує орієнтування в просторі, оцінку можливих наслідків переміщення об'єктів. Виявлено, що більшість студентів незалежно від спеціальності мають середній рівень просторової антиципації (64,5%), що вказує на загальний тренд серед досліджуваних обох груп – диференціювання просторових відношень, але не з максимальним рівнем точності. Відсоток досліджуваних, яким властивий високий рівень просторової антиципації для обох груп складає близько 30%.

Обчислений $\chi^2 = 8{,}949$; $p = 0{,}01$ вказує на існування статистично значущих відмінностей між вибірками в рівнях сформованості дескриптора «просторова антиципація». Іншими словами рівень просторової антиципації залежить від спеціальності досліджуваних.

Не менш важливим є аналіз даних отриманих за показником «часова антиципація». З метою детального аналізу отриманих даних розглянемо час як фізичну величину, яка незалежно від її різних концептуальних трактувань, має характеристику швидкості, яка, в свою чергу, еквівалентна відстані. (Згадаємо формулу: TV = S – час, помножений на швидкість, дорівнює відстані).

Особистісна організація часу визначає «швидкість» руху, яка, в свою чергу, залежить від здатності того, хто «йде» або «біжить». Але швидкість в даному випадку не фізична, не психічна, а ціннісно-особистісна вели-

чина. Швидкість залежить від актуалізації, тобто від того наскільки особистість здатна використовувати свої часові здібності – планування часу, довільного прискорення своїх психічних процесів і дій, а також від своєчасності – оперативності, спритності, динамічності.

В цьому контексті часову антиципацію можна розглядати як один з ключових факторів, що сприяє розвитку ціннісно-особистісної «швидкості» і, в підсумку, забезпечує високий рівень професіоналізму в кар'єрі майбутнього інженера.

Обчислений $\chi^2 = 6{,}888$; $p = 0{,}032$ вказує на існування статистично значущих відмінностей між вибірками в рівнях сформованості дескриптора «часова антиципація». Показник лінійно-лінійного зв'язку ($\propto$=0,126; p-value = 0,722) свідчить про слабку кореляцію між змінними. Високий рівень хроноритмологічної антиципації, який характерний для більшості фахівців гуманітарного профілю (50,3%), вказує на їх здатність ефективно прогнозувати та коригувати свою діяльність у відповідь на зміни в часі. Така здатність є важливим інструментом для майбутніх гуманітаріїв адже вона дозволяє не лише адаптуватися до змін, а й проактивно управляти часом що сприяє досягненню професійних цілей. Середній рівень часової антиципації, який притаманний 45,4% досліджуваних, свідчить про те, що їхня здатність реагувати на непередбачувані зміни або коригувати плани в реальному часі, є обмеженою. Лише у незначної частини студентів гуманітарних спеціальностей (4,3%) зафіксовано низький рівень часової антиципації, а отже про неефективне використання часу.

У процесі дослідження з'ясувалося, що майже аналогічний розподіл за рівнями спостерігається і у майбутніх інженерів. Більше половини студентів технічних спеціальностей (53,8%) мають високий рівень часової антиципації, що свідчить про добре розвинену у них здатність передбачати зміни в часі та адаптувати свою поведінку відповідно до майбутніх потреб. Це означає що їм притаманна стратегічна своєчасність, вони спроможні ефективно коригувати свої дії та планувати свою діяльність, враховуючи часовий фактор. Таке вміння особливо важливе за умов, коли необхідно своєчасно забезпечити вчасність у виконанні завдань, що є характерним для інженерних професій де багато процесів залежать від точного розподілу часу.

Для третини осіб із вибірки майбутні інженери (36,3%) характерний середній рівень часової антиципації. У 10,0% досліджуваних виявлено низький рівень часової антиципації що свідчить про принципову несвоєчасність та вказує на певні труднощі при прогнозуванні часових проміжків та при оцінюванні хронологічної наступності подій у житті та діяльності.

Отже, переважна більшість студентів, як гуманітарних, так і технічних спеціальностей, мають високий або середній рівень часової антиципації. Це вказує на здатність студентів не лише планувати свої дії, а й аналізувати можливі наслідки своїх рішень з огляду на час, що дозволяє їм враховувати довгострокові результати своїх вчинків. Високий рівень розвитку хроноритмологічної антиципації, що полягає в здатності передбачати та адаптувати свою поведінку до майбутніх змін у часі, є важливим активом для студентів обох груп досліджуваних.

Перейдемо до розгляду результатів за показником «загальна антиципаційна спроможність». Обчислений $\chi^2 = 16{,}064$; $p = 0{,}000$ вказує на існування статистично значущих відмінностей між вибірками в рівнях сформованості «загальної антиципаційної спроможності». Різниця між групами є настільки великою, що можемо відкинути гіпотезу про відсутність залежності між спеціальністю та рівнем антиципації. З'ясовано, що не існує лінійної залежності між рівнем розвитку загальної антиципаційної спроможності досліджуваних та їх спеціальністю. Тобто, навіть якщо є відмінності між групами, вони не можуть бути пояснені простим лінійним зв'язком. Розподіл відсотків за рівнями антиципації між групами різний. У більшості фахівців гуманітарного профілю зафіксовано середній (50,3%) або високий рівень (49,7%), тоді як половині (53,3%) досліджуваних у групі майбутніх інженерів притаманний високий рівень, третині (39,6%) властивий середній рівень, незначний відсоток (7,1%) студентів має низький рівень.

З цього випливає, що антиципація відіграє вирішальну роль у формуванні цілей, плануванні та програмуванні поведінки а також у контролі поточної комунікації, виступаючи регулятором соціальних відносин. Передбачення орієнтує майбутніх фахівців як технічного так і гуманітарного профілю на створення образу діяльності та її цільового результату з урахуванням потреби як початкової фази активності і зв'язуючого компонента – мотиву. Антиципація є надзвичайно складною формою організації психічного що включає такі процеси як випереджальне відображення, проєкція, упередження та упредметнення і відіграє важливу роль у формуванні, корегуванні та вдосконаленні суб'єктивних моделей майбутнього [1].

Цілісна психологічна організація особистості та її пізнавальних процесів, прогнозування і функціонування внутрішнього світу забезпечується діяльністю фундаментального рефлексивного механізму. Рефлексія є невід'ємною властивістю психіки, її основоположним атрибутом без якого психіка не змогла б ані розвиватися, ані ефективно виконувати свої функції, тобто диференціюватися та інтегруватися в різноманітні психічні структури. Цей метакогнітивний процес є не лише центральним феноменом внутрішньої активності людини, але й базовим механізмом самоорганізації психічної активності що регулює внутрішні процеси і визначає способи взаємодії з навколишнім середовищем.

По суті, механізм рефлексії – це самоорганізація психічної активності що відбувається на різних рівнях психіки (свідомого та несвідомого) для досягнення синергізму у взаємодії людини зі світом. Він проявляється в побудові та зв'язуванні меж, їх організації в процесі руху до основ власної діяльності, в пошуку, конструюванні засобів (гіпотез, антиципуючих схем, моделей) за допомогою яких можна було б досягнути поставленої мети.

Проаналізуємо відсотковий розподіл даних за шкалами рефлексії (ретроспективна, ситуативна, перспективна, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми) у двох вибірках. Обрахований χ^2= 1,201 p-value = 0,549 для показників за шкалою «ретроспективна рефлексія» свідчить що між вибірками немає статистично значущих відмінностей між рівнями розвитку ретроспективної рефлексії в двох групах.

Для переважної більшості майбутніх фахівців гуманітарного профілю (70,3%) характерний середній рівень розвитку ретроспективної рефлексії. Високий рівень прояву зафіксовано у третини досліджуваних (27,6%). Поряд із цим відсоток із низьким рівнем її розвитку зафіксовано лише у 2,2% досліджуваних. Це вказує на те що гуманітарії здебільшого мають добре розвинену здатність до самоаналізу та осмислення своїх дій.

Побідну тенденцію відсоткового розподілу зафіксовано у групі майбутніх інженерів. Так, переважна більшість з них (75%) виявляє середній рівень ретроспективної рефлексії, 23,3% – високий і 1,7% – низький. Це свідчить про загальну тенденцію до домінування середнього рівня серед студентів незалежно від спеціальності.

Порівняльний аналіз відсоткового розподілу рівнів сформованості за шкалою «рефлексія теперішньої діяльності» показав що обидві вибірки здебільшого мають середній рівень прояву рефлексії, при цьому частка студентів з високим рівнем рефлексії не є суттєвою (χ^2 = 4,263, p-value = 0,119, що є вище за стандартний поріг значимості (0,05). Статистичний аналіз підтверджує що спеціальність (гуманітарна чи технічна) не має істотного впливу на рівень прояву рефлексії досліджуваних, що може вказувати на універсальність рефлексивних процесів серед всіх студентів. Серед всіх досліджуваних 82,1% мають середній рівень ситуативної рефлексії, 17,4% – високий рівень, і лише 0,5% – мають низький рівень.

Контрастування відсоткового розподілу рівнів сформованості за шкалою «рефлексія майбутньої діяльності» показало що в обох групах більшість досліджуваних мають високий рівень перспективної рефлексії. Рівень рефлексії майбутньої діяльності серед студентів обох спеціальностей (гуманітарних і технічних) не має значущих відмінностей (χ^2 = 3,160, а p-value = 0,206). Понад 65% досліджуваних у кожній з вибірок (гуманітарній і технічній) мають високий рівень перспективної рефлексії, що свідчить про зосередженість свідомості на осмисленні власних життєвих та професійних перспектив.

Високий рівень прояву перспективної рефлексії може мати як позитивні так і негативні наслідки залежно від того як цей процес реалізується. Високий рівень перспективної рефлексії може сприяти надмірному зануренню у власні переживання, оцінку своїх дій та рішень. Це може призводити до постійного самокопання яке не має конструктивного результату а лише спричиняє стрес, тривогу та невпевненість у своїх силах. Внаслідок цього можуть виникати такі проблеми як невпевненість у власних рішеннях, погіршення емоційного стану. Високий рівень прояву перспективної рефлексії може бути дуже витратним для психіки, оскільки відбувається надмірний аналіз власних думок, емоцій і поведінки. Коли цей процес стає надмірно інтенсивним, особистість може витрачати велику кількість психічної енергії на аналіз, що не завжди веде до реальних змін чи вирішення проблем. Це може призводити до виснаження, емоційного вигорання і відсутності ефективності в реальному житті.

Принагідно згадаємо про те що будь-яка психічна діяльність може бути ефективною за умови правильного балансу між зусиллями та результатами. Надмірне зосередження на перспективній рефлексії може порушити цей баланс оскільки людина може витрачати занадто багато часу на самоаналіз, знижуючи свою продуктивність і здатність приймати швидкі рішення. Це може призвести до затримок у виконанні важливих завдань (прокрастинації), зниження мотивації та відкладання важливих дій через занадто ретельне обдумування.

На основі розгляду отриманих даних виявлено, що хоча високий рівень перспективної рефлексії є важливою частиною процесу саморозвитку і самосвідомості, його надмірність може призвести до надмірних психічних витрат, порушення балансу між діяльністю та саморефлексією а також до зниження здатності ефективно приймати рішення і діяти в реальному житті.

Зіставний аналіз відсоткового розподілу рівнів сформованості за шкалою «рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми» показав, що немає статистично значущих відмінностей між групами (χ^2= 2,706; p-value = 0,258) за її рівнем прояву. Рівень рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми серед студентів гуманітарних і технічних спеціальностей практично однаковий. У переважної більшості досліджуваних (73,6%) зафіксовано середній рівень; у 25,9% – високий рівень і у критично низької кількості 0,5% – низький.

Розгляд рівня сформованості за шкалою «загальний показник сформованості рефлексії» серед досліджуваних гуманітарних і технічних спеціальностей показав відсутність статистично значущих відмінностей між групами (χ^2=0,820, p-value = 0,663). Більшість студентів як гуманітарних так і технічних спеціальностей мають високий (понад 49%) та середній рівень (понад 45%) рівень сформованості рефлексії. Невеликий відсоток студентів з низьким рівнем рефлексії, який складає лише 4,2% у загальній групі.

Висновки. Зіставлення середніх значень за показниками когнітивного компоненту проактивності у досліджуваних диференційованих за спеціальністю виявило тенденційні відмінності лише за шкалою «автономія в ухваленні рішень». Порівняльний аналіз відсоткового розподілу даних показав статистично значущі відмінності у рівнях розвитку таких дескрипторів когнітивного компоненту проактивності як: «усвідомленість дій», «прогнозування наслідків поведінки», «автономія в ухваленні рішень», «особистісно-ситуативна антиципація», «просторова антиципація» та «часова антиципація». Натомість, аналіз рефлексивності не виявив суттєвих відмінностей у прояві різних видів рефлексії серед досліджуваних. Емпірично підтверджено той факт, що рефлексія є невід'ємною властивістю психіки, її осно-

воположним атрибутом без якого психіка не змогла б ані розвиватися, ані ефективно виконувати свої функції, тобто диференціюватися та інтегруватися в різноманітні психічні структури.

Література:

1. Батраченко І.Г., Рихальська О.Г. Психологія життєвої антиципації особистості. Д.: Вид-во ДДУ, 2009. 168 с.
2. Волянюк А.М. Ресурсна модель проактивності особистості: теоретичні передумови і верифікація. *Науковий журнал Габітус*. Вип. 55. 2023. С. 155-160. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.55.27
3. Волянюк А.М. Феномен проактивності в зарубіжних дослідженнях. *Науковий журнал Габітус.* Вип. 53. 2023. С. 173-177. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.53.29
4. Калашнікова Л. М., Петрова В.В. Усвідомленість знань школярів як психологопедагогічна проблема. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія».* Харків, 2017. Вип. 56. С. 50-58.
5. Ложкін Г.В. Психологія праці: навч. посібник. Хмельницький: ХНУ, 2013. 191 с.
6. Маскалева Л.А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів. Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 Київ, 2019. 218 с.
7. Романенко О.В. Типологізація поняття «антиципація» в сучасній психологічній науці. *Юридична психологія*. № 2. 2015. С. 40-50.

References:

1. Batrachenko, I.H., Rykhalska, O.H. (2009) Psykholohiia zhyttievoi antytsypatsii osobystosti [Psychology of life anticipation of the individual]. D.: Vyd-vo DDU, 168 p. [in Ukrainian].
2. Volianiuk, A.M. (2023) Resursna model proaktyvnosti osobystosti: teoretychni peredumovy i veryfikatsiia [Resource model of personal proactivity: Theoretical prerequisites and verification]. Naukovyi zhurnal Habitus. Vyp. 55, 155-160 DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.55.27 [in Ukrainian].
3. Volianiuk, A.M. (2023) Fenomen proaktyvnosti v zarubizhnykh doslidzhenniakh [The phenomenon of proactivity in foreign research]. Naukovyi zhurnal Habitus. Vyp. 53, 173-177. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208. 2023.53.29 [in Ukrainian].
4. Kalashnikova, L. M., Petrova, V.V. (2017) Usvidomlenist znan shkoliariv yak psykholohopedahohichna problema. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykholohiia» [Awareness of schoolchildren's knowledge as a psychological and pedagogical problem]. Kharkiv, Vyp. 56, 50-58 [in Ukrainian].
5. Lozhkin, H.V. (2013) Psykholohiia pratsi: navch. Posibnyk [Psychology of work: A textbook]. Khmelnytskyi: KhNU, 191 p. [in Ukrainian].
6. Maskaleva, L.A. (2019) Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku refleksyvnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological and pedagogical conditions for the development of reflexivity in future psychologists]. Dis. … kand. psykhol. nauk: 19.00.07 Kyiv, 218 p. [in Ukrainian].
7. Romanenko, O.V. Typolohizatsiia poniattia «antytsypatsiia» v suchasnii psykholohichnii nautsi [Typology of the concept "anticipation" in contemporary psychological science]. Yurydychna psykholohiia. №2, 2015, 40-50. [in Ukrainian].

УДК 159.923.2

АТРИБУТИВНІ ОЗНАКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕЗИЛІЄНСУ

Гуляс Інеса Антонівна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології,
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
ORCID ID: 0000-0002-4960-4011
Researcher ID: D-9155-2016
Scopus Author ID: 57995661900

У статті представлено результати емпіричного дослідження атрибутивних ознак особистості студентів практичних психологів як чинників психологічного резилієнсу. Здійснено огляд наукових праць, у яких висвітлено ключові аспекти досліджуваного питання. Використано методи: теоретичні – аналіз, систематизація і узагальнення наукової літератури з розглядуваної проблеми; емпіричні – анкетування для збору даних щодо особистісних характеристик здобувачів освіти, їхніх психологічних реакцій і факторів стресостійкості; для кількісного аналізу – математичні. Розроблено авторську анкету. Виявлено, що опитані загалом мають базові якості для успішної роботи (гнучкість, рефлексивність, орієнтація на результат тощо), однак рівень їх самовпевненості й оптимізму варіюється; частина респондентів потребує розвитку навичок подолання труднощів, мотиваційної саморегуляції, внутрішньої стійкості та самопідтримки; майбутні психологи не завжди використовують професійну допомогу; частина респондентів важко відповідають на запитання щодо власного досвіду подолання труднощів; загалом, рівень психологічної стійкості високий, проте майже третина опитаних перебувають на середньому рівні. У цьому зв'язку запропоновано практичні рекомендації: підвищити впевненість та оптимізм опитаних через тренінги, коучинг, майстер-класи; впровадити програми для подолання бар'єрів адаптації, стратегії адаптивної поведінки й управління стресом; розробити тренінги з методик саморегуляції, постановки цілей і подолання криз; організувати семінари для розвитку внутрішніх ресурсів і подолання викликів; формувати культуру використання супервізії та консультацій для професійного зростання; включити рефлексивні практики й інтроспективні методики для усвідомлення власних ресурсів; інтегрувати техніки управління стресом і емоційної регуляції.

Ключові слова: резилієнс, адаптивність до змін, упевненість у собі, джерела підтримки, зміцнення стресостійкості, практичний психолог, особистість.

Hulias Inesa. Attributive personality traits of psychology students as factors of psychological resilience

The article presents the results of an empirical study of the attributive personality traits of students of practical psychologists as factors of psychological resilience. A review of scientific works was carried out, which highlighted the key aspects of the researched issue. The following methods were used: theoretical – analysis, systematization and generalization of scientific literature on the problem under consideration; empirical – questionnaires to collect data on the personal characteristics of education seekers, their psychological reactions and stress resistance factors; for quantitative analysis – mathematical. An author's questionnaire was developed. It was found that the respondents generally have basic qualities for successful work (flexibility, reflexivity, result orientation, etc.), however, the level of their self-confidence and optimism varies; some respondents need to develop skills in overcoming difficulties, motivational self-regulation, internal stability and self-support; future psychologists do not always use professional help; some respondents find it difficult to answer questions about their own experience of overcoming difficulties; In general, the level of psychological resilience is high, but almost a third of respondents are at an average level. In this regard, practical recommendations are proposed: increase the confidence and optimism of respondents through training, coaching, master classes; implement programs to overcome adaptation barriers, strategies for adaptive behavior and stress management; develop training on self-regulation techniques, goal setting and crisis management; organize seminars to develop internal resources and overcome challenges; form a culture of using supervision and consultations for professional growth; include reflective practices and introspective techniques for awareness of one's own resources; integrate stress management and emotional regulation techniques.

Key words: resilience, adaptability to change, self-confidence, sources of support, strengthening stress resistance, practical psychologist, personality.

Вступ. Актуальність пропонованої наукової розвідки можна окреслити такими важливими аспектами: зростанням викликів професійної підготовки психологів – професія психолога потребує високого рівня емоційної стійкості, саморегуляції й адаптивності, тому дослідження атрибутивних ознак особистості уможливлює виявлення внутрішніх ресурсів, які сприяють стійкості до стресу і професійного вигорання; важливістю резилієнсу у професійній діяльності – психологи часто працюють за складних умов, зокрема з травматичними переживаннями клієнтів, кризовими ситуаціями, відтак їхня здатність до відновлення після стресу – психологічний резилієнс є ключовим чинником ефективності роботи; особливостями періоду студентства як критичного етапу розвитку – означений період вирізняється активним формуванням особистісних характеристик і професійної ідентичності, у цьому зв'язку анонсоване дослідження допоможе зрозуміти, які саме характеристики впливають на здатність до психологічної стійкості; профілактики деструктивних

тенденцій у професійній діяльності – виявлення психологічних ресурсів студентів уможливлює розробку освітніх програм і тренінгів, спрямованих на розвиток резилієнсних якостей, що, безумовно, сприятиме запобіганню професійному вигоранню та психологічній дезадаптації; дослідження атрибутивних ознак особистості в контексті резилієнсу студентів-психологів ще недостатньо висвітлено у наукових працях, що накреслює перспективу для подальшого вивчення і застосування в освітній і професійній сферах.

Матеріали та методи. У роботі використано низку методів: *теоретичних*, зокрема аналіз, систематизація і узагальнення наукової літератури з розглядуваної проблеми; *емпіричних* – метод письмового опитування – анкетування для збору даних щодо особистісних характеристик здобувачів освіти, їхніх психологічних реакцій і факторів стресостійкості; для кількісного аналізу застосовано *математичні* методи – обчислення відсотків.

Для проведення емпіричного дослідження означеного феномена створено авторську анкету, змістове наповнення якої склали такі запитання: 1. «Як би Ви описали свою особистість?» (було передбачено варіанти відповіді: «впевнена в собі», «емоційно стабільна», «орієнтована на результат», «гнучка в ухваленні рішень», «схильна до рефлексії», «песимістична», «оптимістична», «інше» – обрати до трьох варіантів). 2. «Чи вважаєте Ви себе людиною, яка легко адаптується до змін?» («так», «частково», «ні»). 3. «Як Ви реагуєте на невдачі?» («аналізую ситуацію і роблю висновки», «відчуваю сильний стрес, але швидко відновлююся», «уникаю повторення подібних ситуацій», «втрачаю мотивацію», «інше»). 4. «Як часто Ви відчуваєте впевненість у своїх силах під час труднощів?» («завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи»). 5. «Що допомагає Вам долати складні життєві ситуації?» («підтримка родини і друзів», «власні переконання і цінності», «психологічні техніки (медитація, рефлексія тощо)», «фізична активність», «професійна допомога (психолог, коуч)», «інше» – можна обрати кілька варіантів). 6. «Чи потрапляли Ви в ситуації, коли значно зміцнили свою стресостійкість після пережитих труднощів?» («так», «ні», «важко відповісти»). 7. «Як би Ви оцінили свій рівень психологічної стійкості за шкалою від «1» до «10»?» (де «1» – дуже низький рівень, «10» – доволі високий рівень).

Візуалізацію отриманих результатів анкетування представлено на рисунках – діаграмах і виконано за допомогою програмного пакету «Microsoft Office Excel 2016».

Результати дослідження. Загалом, поняття «резилієнс» (від англ. *resilience*) розуміють як здатність суб'єкта адаптуватись до стресових ситуацій, відновлюватись після криз, долати труднощі та продовжувати ефективно функціонувати. Це, так би мовити, своєрідна психологічна гнучкість або стійкість перед викликами життя. Провідними складниками резилієнсності є: емоційна регуляція, себто вміння контролювати свої емоції та не піддаватися деструктивним впливам; когнітивна гнучкість, тобто здатність знаходити нові рішення, змінювати погляди, вчитися на власному досвіді; соціальна підтримка – наявність ресурсів (сім'ї, друзів, спільнот), які допомагають пережити труднощі; і, безумовно, сенс і цілі власного життя, які сприяють розумінню свого місця у житті й задають вектор мотивації рухатися вперед.

Теоретичні та прикладні дослідження резилієнсу знайшли своє відображення у низці закордонних психологічних підходів і концепцій. Зокрема, в позитивній психології М. Селігмана йдеться про резилієнс – конструкт, який можна розвивати через оптимізм, змістовність життя, саморегуляцію і навички вирішення проблем (складники, зазначені вище – *І.Г.*).

У контексті когнітивно-біхевіорального підходу формування резилієнсу відбувається через когнітивну гнучкість або здатність особистості переосмислювати ситуацію, фокусуватися на рішеннях, а не на проблемах.

Доволі цікавою є теорія прив'язаності Дж. Боулбі, в якій дитячий досвід взаємодії з батьками визначає здатність до адаптації: надійна прив'язаність формує більш резильєнсних особистостей.

У моделі «психологічного імунітету» (С. Мадді, К. Коннор і Дж. Девідсон) резилієнс здійснюється через комбінацію емоційної регуляції, стресостійкості та соціальної підтримки.

Висвітлення проблематики резилієнсу у вітчизняній психології є полівекторним і представлено в монографіях та поодиноких публікаціях у наукових періодичних виданнях. Так, презентовано формування концепції «резилієнс» у сучасній психології [1]; розглянуто резилієнс як феномен у рамках соціоекологічного підходу та дискурсу [2]; проаналізовано психологічні ресурси особистості та методи їх активації в умовах різних процесів соціалізації, зокрема в контексті сучасних викликів українського суспільства [3]; досліджено характеристики резильєнтності серед військовослужбовців ЗСУ [4]; розкрито вибрані аспекти вивчення резильєнтності особистості [5]; описано особливості стійкості волонтерів в умовах воєнного стану [6] тощо.

Підсумовуючи окреслений контекст зазначимо, що одним із ключових завдань сучасного дослідження резилієнс є теоретична інтеграція різних підходів, наукових розвідок і значного обсягу емпіричних даних [6, с. 61].

Стислий екскурс представлених праць свідчить, що резилієнс потребує глибшого вивчення у професійній підготовці в ЗВО, зокрема здобувачів освіти за напрямом «Психологія». У цьому зв'язку пропонується анонсована наукова розвідка.

В емпіричному дослідженні атрибутивних ознак особистості студентів практичних психологів як чинників психологічного резилієнсу взяли участь 65 здобувачів вищої освіти віком 18-19 років, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія освітньо-професійної програми «Практична психологія» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Всі учасники анкетування є добровільними. Опитування проведено 12 березня 2025 року в очному режимі.

Отже, відповіді на питання 1 анкети: «Як би Ви описали свою особистість?» проілюстровано на рис. 1.

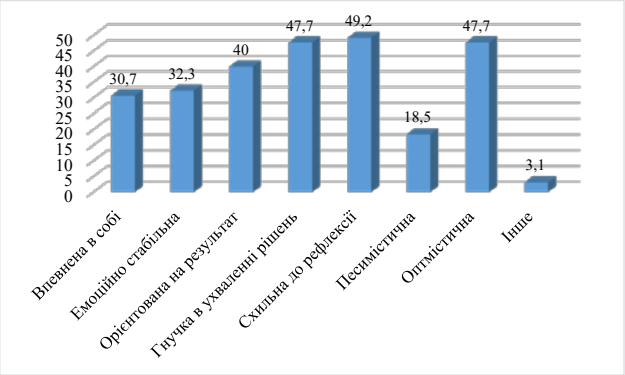


Рис. 1. Аналіз особистісних рис досліджуваними (у%)

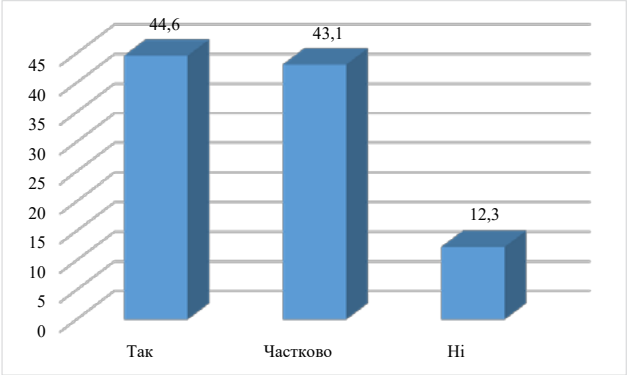


Рис. 2. Адаптивність респондентів до змін (у%)

Результати дослідження свідчать, що майбутні практичні психологи загалом характеризують свою особистість як таку, що має високий рівень адаптивності та внутрішньої стійкості. Зокрема, майже половина (47,7%) опитаних вважають себе гнучкими в ухваленні рішень, що є важливим показником здатності до адаптації в непередбачуваних ситуаціях. 49,2% респондентів схильні до рефлексії, що підтверджує їхню здатність аналізувати власний досвід, робити висновки та вдосконалювати професійну діяльність. Водночас 40% опитаних орієнтовані на результат, що може свідчити про їхню мотивацію до досягнення цілей і ефективність у професійній діяльності. 32,3% вказали на свою емоційну стабільність, що є важливим для роботи психолога, адже дозволяє їм підтримувати рівновагу в складних ситуаціях.

Щодо загальної життєвої позиції, 47,7% респондентів схильні до оптимізму, натомість лише 18,5% відзначили песимістичне сприйняття світу. Це може вказувати на переважання позитивного підходу до вирішення життєвих і професійних викликів.

Варто також зазначити, що 30,7% майбутніх психологів відчувають впевненість у собі, що є важливим для встановлення довірливих відносин з клієнтами.

Отже, більшість опитаних демонструють риси, які сприяють ефективній діяльності психолога: гнучкість, рефлексивність, орієнтацію на результат та емоційну стабільність, хоча рівень упевненості в собі й оптимізму варіюється.

Результати відповідей на питання 2 анкети: «Чи вважаєте Ви себе людиною, яка легко адаптується до змін?» відображено на рис. 2. Переважна більшість майбутніх практичних психологів вважають себе людьми, які здатні адаптуватися до змін. Зокрема, 44,6% респондентів впевнено відповіли «так», що вказує на їхню високу здатність до гнучкості та швидкого пристосування до нових умов. Ще 43,1% обрали варіант «частково», що свідчить про наявність певних бар'єрів або індивідуальних особливостей, які можуть ускладнювати процес адаптації в окремих ситуаціях. Водночас 12,3% опитаних зазначили, що їм важко адаптуватися до змін, що може бути пов'язано з особистісними характеристиками, рівнем стресостійкості або попереднім досвідом (рис. 2).

Зрезюмуємо: загалом, майбутні практичні психологи демонструють достатньо високий рівень адаптивності, що є важливою якістю для їхньої майбутньої професійної діяльності, оскільки вона потребує швидкого реагування на змінні умови та різноманітні запити клієнтів.

Розподіл відповідей на питання 3: «Як Ви реагуєте на невдачі?» набув такого вигляду (рис. 3).

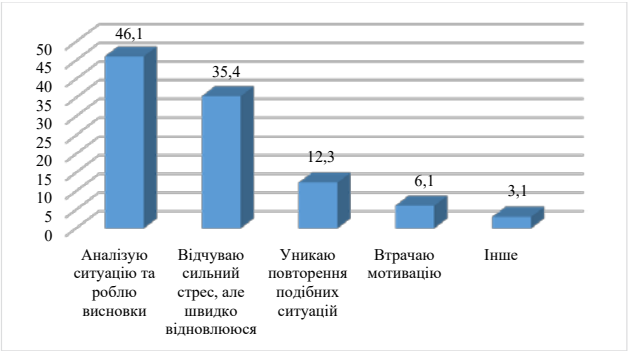


Рис. 3. Стратегії подолання труднощів досліджуваними (у%)

Отже, більшість майбутніх практичних психологів сприймають невдачі як можливість для розвитку та самовдосконалення. Зокрема, 46,1% респондентів аналізують ситуацію та роблять висновки, що є важливим показником зрілої рефлексивності та конструктивного підходу до труднощів. Це свідчить про їхню готовність навчатися на власному досвіді й використовувати невдачі як поштовх до вдосконалення. Ще 35,4% зазначили, що відчувають сильний стрес, але швидко відновлюються, що вказує на певну емоційну вразливість, проте разом із тим – на здатність до ефективного подолання труднощів. 12,3% опитаних уникають повторення подібних ситуацій, що може свідчити про прагнення до безпеки й уникнення ризиків, але і про страх помилок. Водночас 6,1% респондентів втрачають мотивацію після невдач, що може свідчити про труднощі з подоланням розчарувань і потребу в розвитку стресостійкості. Невеликий відсоток респондентів (3,1%) обрали варіант «інше», що може вказувати на індивідуальні особливості реакції на невдачі, які не були враховані в основних варіантах відповіді.

Таким чином, переважна більшість майбутніх практичних психологів мають схильність до рефлексії та відновлення після стресу, що є важливими якостями для їхньої майбутньої професійної діяльності. Однак певна частка опитаних все ж потребує додаткових навичок у сфері подолання труднощів і мотиваційної саморегуляції.

У відповідях на питання 4 анкети: «Як часто Ви відчуваєте впевненість у своїх силах під час труднощів?» респонденти розподілились так (рис. 4).

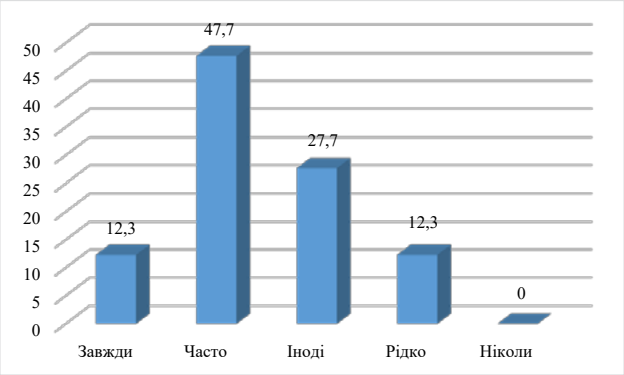


Рис. 4. Впевненість респондентів у своїх силах під час труднощів (у%)



Рис. 5. Джерела підтримки та ресурси опитаних (у%)

Отже, 12,3% респондентів завжди впевнені у своїх силах, що свідчить про високу самооцінку та стійкість перед викликами. 47,7% опитаних часто відчувають впевненість, що вказує на загальну здатність зберігати позитивний настрій і вірити у свої можливості, навіть у складних ситуаціях. Разом із тим, 27,7% респондентів іноді відчувають впевненість, що може свідчити про вплив обставин або внутрішніх сумніві на їхню здатність справлятися з труднощами. Варто звернути увагу, що 12,2% опитаних рідко почуваються впевненими, що може свідчити про низький рівень стресостійкості або потребу в розвитку навичок самопідтримки й упевненості. Позитивним є те, що жоден респондент не обрав варіант «ніколи», що свідчить про відсутність абсолютної невпевненості серед майбутніх фахівців.

Таким чином, більшість опитаних мають схильність до впевненості у своїх силах під час труднощів, проте для частини з них актуальним залишається розвиток внутрішньої стійкості та навичок самопідтримки.

Варіанти відповідей на питання 5: «Що допомагає Вам долати складні життєві ситуації?» презентовано на рис. 5.

Результати дослідження показують, що майбутні практичні психологи спираються на різноманітні ресурси для подолання складних життєвих ситуацій, поєднуючи зовнішню підтримку та внутрішні переконання. Найважливішим джерелом підтримки для більшості респондентів є родина та друзі (83,1%), що свідчить про значну роль соціального оточення у їхньому емоційному благополуччі. На другому місці – власні переконання та цінності (75,4%), що вказує на внутрішню стійкість і наявність особистісних орієнтирів, які допомагають переживати труднощі. Чверть опитаних (24,6%) використовують психологічні техніки, такі як медитація, рефлексія тощо. Це свідчить про усвідомлене застосування професійних знань у власному житті, що є важливим для майбутніх психологів. 29,2% респондентів вказали, що їм допомагає фізична активність, що підтверджує її позитивний вплив на психоемоційний стан. Натомість лише 9,2% опитаних звертаються по професійну допомогу до психолога чи коуча, що може свідчити про недостатню популярність цього ресурсу серед майбутніх фахівців або про їхню здатність самостійно опрацьовувати труднощі. Невелика частка респондентів (4,6%) обрали варіант «інше», що може містити унікальні або специфічні способи подолання труднощів. Опитані переважно спираються на соціальну підтримку, власні переконання і психологічні техніки, проте значна частина з них недостатньо використовує професійну допомогу, що може бути важливим аспектом для їхнього подальшого професійного розвитку.

Відповідаючи на питання 6: «Чи потрапляли Ви в ситуації, коли значно зміцнили свою стресостійкість після пережитих труднощів?» здобувачі освіти розподілились так (рис. 6).

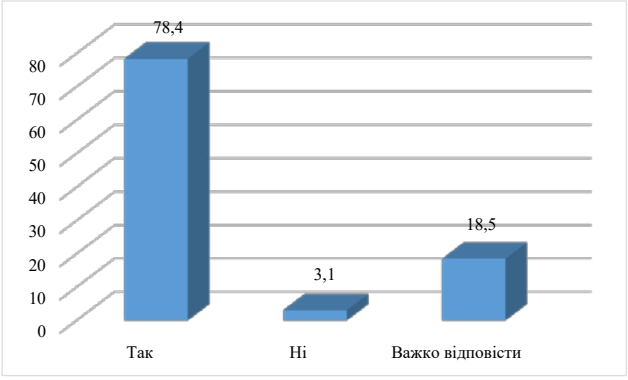


Рис. 6. Зміцнення стресостійкості опитаних після труднощів (у%)

Загалом, більшість майбутніх практичних психологів мають досвід подолання труднощів, який сприяв

зміцненню їхньої стресостійкості. Зокрема, 78,4% респондентів продемонстрували свою здатність адаптуватися до складних ситуацій і використовувати життєві випробування як можливість для розвитку. Це є важливою якістю для майбутніх психологів, оскільки їхня професійна діяльність потребує емоційної стійкості та вміння долати труднощі. Водночас 18,5% опитаних зазначили, що їм важко відповісти, що може свідчити про нерозуміння або недостатню усвідомленість власного досвіду подолання труднощів. Це може бути пов'язано з тим, що не всі усвідомлюють зміни у власній стресостійкості або не мають значного досвіду подолання серйозних викликів. Лише 3,1% респондентів вказали на відсутність у них досвіду значного зміцнення стресостійкості після пережитих труднощів.

Отже, більшість опитаних мають розвинену здатність до адаптації та самозміцнення після складних ситуацій, що є цінною якістю для їхньої майбутньої професійної діяльності.

На завершальне питання анкети «Як би Ви оцінили свій рівень психологічної стійкості за шкалою від 1 до 10?» респонденти відповіли так (рис. 7).

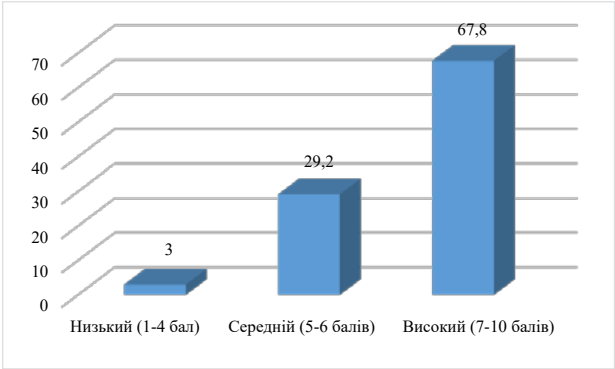


Рис. 7. Оцінка рівня психологічної стійкості респондентами (у%)

Лише незначна частка респондентів (3%) оцінила свою психологічну стійкість на низькому рівні. Це свідчить про те, що переважна більшість студентів вважає себе хоча б частково здатними справлятися зі стресовими ситуаціями. Приблизно третина опитаних (20% на рівні 5 та 9,2% на рівні 6) відзначає середній рівень стійкості, що може свідчити про наявність базових навичок подолання труднощів, але при цьому існують певні труднощі з адаптацією до стресу. Більшість досліджуваних (67,8%) оцінює свою стійкість як високого рівня. Найпоширенішими відповідями були 7 (27,7%) і 8 (24,6%), що вказує на те, що значна частина студентів має розвинені навички саморегуляції та адаптації до стресу. Водночас 9 (7,7%) і 10 (7,8%) демонструють впевненість у власній здатності долати труднощі, що є позитивною характеристикою для майбутніх практичних психологів.

Загалом, опитані мають достатньо високий рівень психологічної стійкості. Водночас майже третина респондентів перебуває на середньому рівні, що може вказувати на необхідність подальшого розвитку навичок стресостійкості та емоційної регуляції. Це особливо важливо для професійної діяльності, яка передбачає роботу зі стресовими ситуаціями та підтримку інших людей.

На основі аналізу результатів проведеного емпіричного дослідження і сформульованих узагальнень, майбутнім практичним психологам з метою комплексного розвитку особистісних і професійних компетенцій варто скористатись такими методичними рекомендаціями: 1) у плані розвитку особистісних ресурсів – зосередитись на підвищенні рівня впевненості в собі й оптимізму через тренінги, коучинг і спеціалізовані майстер-класи; 2) у контексті підвищення адаптивності – впровадити програми, спрямовані на подолання бар'єрів адаптації, що може охоплювати тренування стратегій адаптивної поведінки й управління стресом; 3) щодо розвитку навичок подолання труднощів і мотиваційної саморегуляції – рекомендується розробка тренінгових модулів з методик саморегуляції, постановки цілей і подолання кризових ситуацій; 4) з формування внутрішньої стійкості і навичок самопідтримки – організація семінарів і практичних занять, які сприятимуть розвитку внутрішніх ресурсів, допоможе психологам краще справлятися з особистими і професійними викликами; 5) у залученні професійної допомоги та супервізії – важливо формувати культуру використання професійної допомоги, сепервізії та консультацій для професійного зростання; 6) щодо підвищення усвідомленості власного досвіду – корисними будуть регулярні рефлексивні практики, робота з особистісними кейсами та інтроспективні методики, які сприяють кращому усвідомленню власних ресурсів і бар'єрів; 7) для розвитку стресостійкості й емоційної регуляції – доцільно інтегрувати в навчальні програми модулі з технік управління стресом, емоційної регуляції та релаксації.

Висновки. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що: 1) опитані майбутні практичні психологи загалом мають базові якості для успішної роботи (гнучкість, рефлексивність, орієнтація на результат, емоційна стабільність), однак рівень самовпевненості й оптимізму варіюється; 2) частина респондентів потребує розвитку навичок подолання труднощів, мотиваційної саморегуляції, внутрішньої стійкості та самопідтримки; 3) майбутні психологи переважно опираються на соціальну підтримку, власні переконання та психологічні техніки, проте не завжди використовують професійну допомогу, що може негативно вплинути на їхній подальший розвиток; 4) частина респондентів важко відповідають на запитання щодо власного досвіду подолання труднощів, що може свідчити про нерозуміння або недостатню усвідомленість цього досвіду; 5) загалом, рівень психологічної стійкості високий, проте майже третина опитаних перебувають на середньому рівні, що вказує на необхідність посилення навичок стресостійкості й емоційної регуляції. Перспективи подальших наукових розвідок окресленої теми вбачаємо в дослідженні аналізу взаємозв'язку між індивідуально-психологічними особливостями (емоційна стійкість, когнітивна гнучкість, локус контролю) та психологічною резилієнтністю.

Література:

1. Руденко О. Генезис поняття «резилієнс» у сучасній психології. Перспективи розвитку сучасної психології. 2021. Вип. 8. С. 18–23.
2. Chernobrovkina, V., & Chernobrovkin, V. Феномен резилієнс у контексті соціоекологічного підходу і дискурсу. *Психологія та психосоціальні інтервенції.* 2021. № 3. С. 59–66.
3. Активізація психологічних ресурсів особистості у різних умовах соціалізації: кол. монографія / за ред. Г. О. Хомич. Київ: 7БЦ, 2024. 270 с.
4. Кузікова С. Б., Лукомська С. О. Особливості посттравматичного стресу та резилентності військовослужбовців збройних сил України. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія.* 2024. Випуск 2. С. 32-36.
5. Воронова О. Ю., Барчій М. С. Окремі аспекти дослідження резильєнтності особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія.* 2024. Випуск 1. С. 28-32.
6. Shcherbak T. I. Research on the volunteers resilience during martial low. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2024. Випуск 1. С. 200-205.

References:

1. Rudenko, O. (2021). Henezys poniattia rezyliiens u suchasnii psykholohii [The genesis of the concept of resilience in modern psychology]. *Perspektyvy rozvytku suchasnoi psykholohii* [Prospects for the development of modern psychology], 8, 18–23.
2. Chernobrovkina, V., & Chernobrovkin, V. (2021). Fenomen rezyliyens u konteksti sotsioekolohichnoho pidkhodu i dyskursu [The phenomenon of resilience in the context of the socio-ecological approach and discourse]. *Psykholohiya ta psykhosotsial'ni interventsiyi* [Psychology and psychosocial interventions], 3, 59-66.
3. Aktyvizatsiya psykholohichnykh resursiv osobystosti u riznykh umovakh sotsializatsiyi [Activation of psychological resources of the individual in different conditions of socialization]: kol. Monohrafiya – a collective monograph / za red. H. O. Khomych – edited by G. O. Khomych. Kyiv: 7BC, 2024. 270 p.
4. Kuzikova, S. B., Lukoms′ka, S. O. (2024). Osoblyvosti posttravmatychnoho stresu ta rezylentnosti viys′kovosluzhbovtsiv zbroynykh syl Ukrayiny [Peculiarities of post-traumatic stress and resilience of servicemen of the Armed Forces of Ukraine]. *Slobozhans'kyy naukovyy visnyk. Seriya Psykholohiya* [Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Psychology Series], 2, 32–36.
5. Voronova, O. Yu., Barchiy, M. S. (2024). Okremi aspekty doslidzhennya rezyl′yentnosti osobystosti [Certain aspects of the study of personality resilience]. *Slobozhans'kyy naukovyy visnyk. Seriya Psykholohiya* [Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Psychology Series], 1, 28–32.
6. Shcherbak, T. I. (2024). Research on the volunteers resilience during martial low. *Slobozhans'kyy naukovyy visnyk. Seriya Psykholohiya* [Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Psychology Series], 1, 200–205.

УДК 316.624-053.6]:316.628](045)

ДО ПИТАННЯ ОСНОВНИХ МОТИВОТВОРЧИХ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Гуртовенко Наталія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0002-5926-8736
Researcher ID: E-9564-2019
Scopus-Author ID: 57214329813

Аналіз першоджерел допоміг нам зрозуміти витоки спонукальної сили тих чи інших вчинків, осмислити процес виникнення і формування мотивів поведінки. Особливий інтерес для нас становлять дослідження загальних закономірностей виникнення і формування мотивів девіантної поведінки у підлітковому віці. Специфічні особливості, деформації та відхилення в мотиваційній сфері особистості правопорушника є сукупністю основних внутрішніх умов, які мають визначальний вплив на формування кримінальної мотивації, її конкретний соціальний (антисоціальний) зміст. На формування мотивів девіантної поведінки впливають в основному порушення рівноваги між різними видами потреб, актуалізація другорядних потреб і спотворене сприйняття або недооцінка конкретної життєвої ситуації особистістю. Науково-теоретичний і методологічний аналіз сутності психологічних механізмів корекції девіантної поведінки дає змогу розглянути соціальні та педагогічні умови, що дають змогу будувати ефективну практичну педагогічну діяльність із розв'язання завдань корекції девіантної поведінки з використанням психологічних механізмів, які перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості. Основним критерієм ефективності корекційної діяльності є підтримання системи виховання, в яку було інтегровано корекційну діяльність, в оптимальному стані, що дає змогу успішно розв'язувати завдання формування в здобувачів освіти соціально значущих позитивних якостей особистості. На підставі теоретичного аналізу досвіду чинних педагогічних систем і власного досвіду можна виокремити основні компоненти, що мають стимулюючий вплив на ефективну організацію та діяльність виховно-корекційної системи. При розробці нових інноваційних психолого-педагогічних умов самі методи виховання, залишаючись принципово без змін, здатні мати вищий результат, тобто підвищити ефективність.

Ключові слова: *підлітковий вік, девіантна поведінка, мотивація, корекційна робота, психологічні умови.*

Hurtovenko Nataliia. On the issue of the main motivating factors of deviant behaviour in adolescence

The analysis of primary sources helped us to understand the origins of the motivating force of certain actions, to comprehend the process of emergence and formation of behavioural motives. Of particular interest to us is the study of general patterns of emergence and formation of motives for deviant behaviour in adolescence. Specific features, deformations and deviations in the motivational sphere of the offender's personality are a set of basic internal conditions that have a decisive influence on the formation of criminal motivation, its specific social (antisocial) content. The formation of motives for deviant behaviour is mainly influenced by an imbalance between different types of needs, the actualisation of secondary needs and a distorted perception or underestimation of a particular life situation by an individual. The scientific, theoretical and methodological analysis of the essence of psychological mechanisms for the correction of deviant behaviour allows us to consider the social and pedagogical conditions that make it possible to build effective practical pedagogical activities to solve the problems of correction of deviant behaviour using psychological mechanisms that are interrelated and interdependent. The main criterion for the effectiveness of correctional activities is to maintain the system of education, into which correctional activities have been integrated, in an optimal state, which makes it possible to successfully solve the problem of forming socially significant positive personality traits in students. Based on the theoretical analysis of the experience of existing pedagogical systems and our own experience, we can identify the main components that have a stimulating effect on the effective organisation and operation of the educational and correctional system. When developing new innovative psychological and pedagogical conditions, the methods of education themselves, while remaining fundamentally unchanged, can have a higher result, i.e. increase efficiency.

Key words: *adolescence, deviant behaviour, motivation, correctional work, psychological conditions.*

Вступ. Для підліткового віку характерний феномен «зараження», в основі якого лежить звичайна цікавість.

Мотивоутворюючим чинником за певних умов може стати конкретна життєва ситуація, яка сприяє ухваленню рішення про вчинення того чи іншого вчинку. Сам факт, що ситуація впливає на мотивацію девіантної поведінки, у більшості авторів, які вивчали це питання, не викликає сумнівів [1; 2; 3].

Однак дослідження останніх років показують, що ситуація здебільшого тільки актуалізує мотиви девіантної поведінки, тобто викликає до життя мотиви, що вже є в людини, і створює умови для їхньої реалізації. Тому антигромадські вчинки підлітків мають найчастіше не «випадковий» ситуативний характер, а є, за всієї раптовості, імпульсивності та емоційної залежності, логічним розвитком усього попереднього життя.

Матеріали та методи. Природно, що кожна наука, використовуючи феномен мотивації, намагається за його допомогою вирішити свої специфічні завдання. «Тому, – пише В.В. Луньов, – філософські дослідження мотивації більше тяжіють до її відображаючої функції, психологічні – до спонукальної, педагогічні – до регулятивної, для моралі та права важливі аксіологічні аспекти» [4, с. 464].

До основних мотивотворчих чинників девіантної поведінки належать:

– спосіб життя в широкому значенні цього поняття. Під способом життя розуміють сукупність типових для даного суспільства форм життєдіяльності людей, способів задоволення ними своїх матеріальних і духовних потреб;

– безпосереднє соціальне оточення (соціальна група), ситуація, певні вимоги до поведінки суб'єкта в даній ситуації (соціальна роль). Важливо розрізняти мотивотворчий вплив способу життя суспільства в цілому (макросередовище) і невеликих груп, найближчого оточення (мікросередовище).

– і, нарешті, особистісні умови або сама особистість.

Існує ще один важливий аспект впливу способу життя малої групи на мотивацію поведінки індивіда:

– спосіб життя звичної малої групи (сім'я, група однолітків) формує у особистості своєрідний стереотип мотивації поведінки;

– якщо особистість потрапляє в нове мікросередовище, вона не може відтворювати спосіб життя мікросередовища, до якого раніше належала;

– тому мотивом багатьох її вчинків може бути захист (часто неусвідомлений) своєї приналежності до колишніх малих груп, до їхнього способу життя;

– якщо спосіб життя змінюється раптово і, як правило, розходиться, а іноді навіть суперечить провідним мотивам, людина прагне відтворення способу життя, який забезпечував би функціонування характерних провідних мотивів.

Ю. М. Антонян, Ю. М. Луньов, Гарькавець С. О. стверджують, що особливий інтерес становить аналіз ролі соціальної групи в мотивації девіантної поведінки. Достатньо сказати, що основна маса протиправних порушень серед неповнолітніх відбувається в групі. Формування кримінальних мотивів у малій групі відбувається шляхом засвоєння особистістю групових цінностей у процесі її соціалізації [5, с. 52].

Найбільшою мотивоутворюючою силою девіантної поведінки володіють неформальні групи однолітків з асоціальними тенденціями:

– вплив групи особливо значущий, якщо суб'єкт цінує приналежність до неї і спосіб життя групи не суперечить внутрішнім позиціям особистості. Інакше кажучи, асоціальна група лише в тому разі «знаходить» суб'єкта, якщо сам суб'єкт «шукає» таку групу;

– для підлітків, які легко піддаються впливу асоціальної групи, характерні такі психологічні особливості: постійна орієнтація на думку оточуючих, висока комунікабельність і сприйнятливість, непевність у собі.

Одним із найскладніших питань, що виникає під час аналізу внутрішніх особистісних умов мотивації антигромадської поведінки, є питання про те, чи існують особистісні властивості і особливості, що відрізняють правопорушника від неправопорушника. Дослідження останніх десятиліть показують, що особистість злочинця характеризується відносно стійкою сукупністю антисоціальних якостей, властивостей і особливостей, які не є абсолютними [6]. Вважається, що критеріями, які дають змогу відрізнити неправопорушників від правопорушників, слугують, деформації та відхилення в мотиваційній сфері останніх.

Особливий інтерес для нас становлять дослідження загальних закономірностей виникнення і формування мотивів девіантної поведінки. Як показав аналіз, виникненню мотивів будь-якої діяльності часто передує:

– переживання домінантної потреби породжує актуальний для даного суб'єкта стан потреби, що має великий вплив на його ставлення до об'єктів (предметів), здатних задовольнити таку потребу;

– у структурі сфери потреб неповнолітніх правопорушників провідна роль належить елементарним потребам за відсутності духовних;

– значне місце посідають збочені потреби, зокрема, в алкоголі та наркотиках;

– у процесі формування мотивів, та чи інша потреба у свідомості людини набуває різного значення. Залежно від того, яке значення надає індивід конкретній потребі, остання стає спонукальною силою і формується в мотив поведінки. На процес перетворення потреби на мотив серйозний вплив має конкретна життєва ситуація. Так утворюється замкнутий ланцюг: потреба – особистісний сенс – ситуація [7].

Результати дослідження. На формування мотивів девіантної поведінки впливають в основному порушення рівноваги між різними видами потреб, актуалізація другорядних потреб і спотворене сприйняття або недооцінка конкретної життєвої ситуації.

Появою мотивів поведінки процес формування мотиваційної сфери не закінчується:

– під час вчинення девіантного вчинку й особливо після нього, первісні потреби можуть змінитися або поступитися місцем іншим;

– вчинивши проступок, особистість боїться покарання, і нова потреба – уникнути його – породжує новий мотив, який є потужним «активатором» усієї подальшої, зокрема й протиправної поведінки;

– за певних умов емоції можуть набувати форми виражених реакцій або стійких станів, які стають потужними спонукальними чинниками в структурі всієї мотиваційної сфери особистості.

Вивчення динаміки мотивації у зв'язку із зовнішніми (соціальними) і внутрішніми (особистісними) умовами допомагає сформувати цілісну систему психологічних умов ефективної реалізації психологічних механізмів корекції девіантної поведінки.

Ми вважаємо, що до числа не менш значущих можна віднести психологічні умови – принципи реалізації психологічних механізмів у корекції девіантної поведінки. Серед них вважаємо за можливе виділити такі принципи:

– цілеспрямована діагностика. Це дасть змогу співвіднести рівень розвитку клієнта-школяра з еталонно-позитивним, що створить підґрунтя для формування програми корекційної діяльності;

– корекційний процес слід розглядати як систему, тобто як сукупність елементів, що перебувають у певних відносинах і зв'язках між собою та утворюють

відповідну цілісність, єдність, то корекційна діяльність буде її елементом, підсистемою, субсистемою;

– гармонійне поєднання цілей суспільства й особистості, орієнтація навчально-виховного процесу на особистісні можливості, інтереси та потреби;

– опора на позитивне в людині, сильні сторони її особистості. Тільки гуманне, шанобливе ставлення, уміння побачити серед негативних рис характеру й агресивної поведінки незахищеність, прагнення бути кращим, дають змогу ефективніше побудувати корекційно-педагогічний процес;

– системність корекційних, профілактичних і розвиваючих завдань. Будь-яка програма корекції розвитку має передбачати запобігання виникнення девіантної поведінки та створення сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості школяра;

– єдність діагностики та корекції. Вона забезпечує цілісність процесу навчання, виховання і розвитку. Корекційно-розвивальний процес вимагає постійного систематичного контролю динаміки перебігу та ефективності корекції;

– урахування індивідуальних і вікових особливостей;

– комплексне використання методів і прийомів. У корекційній практиці необхідна певна сукупність способів і засобів, методів і прийомів, що враховують індивідуальні психологічні особливості особистості, соціальну ситуацію, логіку і послідовність впливу;

– інтеграція зусиль. Девіантні форми в поведінці підлітка – результат не тільки його психофізіологічного стану, а й активного впливу на нього. Успіх корекційної роботи із підлітками без співпраці, опори на взаємини з однолітками залежно від характеру відхилень у поведінці може виявитися недостатньо ефективним.

Таким чином, ми дійшли висновку, що ефективність корекційної діяльності в освітній установі можлива лише за створення сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов. Корекція девіантної поведінки особистості може здійснюватися тільки на основі активності самої особистості у взаємодії з навколишнім середовищем.

Говорячи про активність людини і передусім про дитину (підлітка), слід зазначити, що вона має пряму залежність від її мотивації: соціальних установок, бажань, ціннісних орієнтацій, переконань, потреб.

Тому в організації корекційно-виховної діяльності необхідно опиратися на потреби і мотиви вихованця, які є визначальними на даний момент.

Вивчення матеріалів щодо девіантної поведінки дало змогу виявити основні причини та недоліки, що зумовлюють такі відхилення: низька якість викладання окремих дисциплін, неефективний комплекс заходів педагогічного впливу, відсутність узгодженості у взаємодії «сім'я – школа», рутинність і одноманітність форм виховної роботи, відсутність дієвої психологічної служби в навчальному закладі.

Окреслені причини можуть зумовлювати девіантні відхилення в поведінці учнів. Однак деякі вчені вказують, що зазначені причини мають лише ймовірний зв'язок. Таким чином, причини девіантних відхилень мають комплексний характер. Однією з цих особливостей є «виховна система».

Знайомство з методиками, концепціями та досвідом педагогів-новаторів надає можливість побачити спільність і відмінність ідей та підходів до навчання і виховання підлітків. При цьому необхідно відзначити наступне:

1. Усі педагогічні системи (авторські школи) мають чітку спрямованість на розвиток особистості, духовно-моральну орієнтацію та соціальне становлення.

2. Розроблені теоретичні та методичні системи дають змогу розв'язувати одну з психолого-педагогічних проблем – проблему девіантної поведінки.

3. Центральним психолого-педагогічним механізмом виступає надання кожному вихованцеві можливості самореалізації (самовизначення).

4. Система соціальної взаємодії дитини (підлітка) здійснюється на основі активності самого суб'єкта виховання з включенням його мотиваційної сфери.

Основні напрями діяльності, що мають стимулюючий вплив на виховання девіантних учнів:

Цілеспрямована систематична діяльність із духовно-морального виховання: бесіди, уроки, консультації, тренінги, заходи тощо.

Актуалізація всіх форм корекційно-виховної діяльності, які є джерелом морального досвіду вихованців: навчальна; позакласна; суспільно-корисна робота; система стосунків (учень – батьки, вчителі, товариші, колектив, ін.).

Постійний моніторинг з оцінкою всіх видів діяльності, поведінки та проявів особистості вихованця. Оцінка містить моральні критерії.

Удосконалення методичної підготовки викладацького складу навчального закладу з корекційно-виховної роботи. Розроблення предметно-методичних комплексів, що забезпечують таку діяльність.

У науковій психолого-педагогічній літературі існує низка підходів як до визначення методів виховної роботи з девіантними учнями, так і їхньої класифікації. Один із найперспективніших підходів, на наш погляд, ґрунтується на розв'язанні основного завдання корекційної педагогіки – розвитку дитини в напрямку гуманістичної парадигми й удосконалення всіх її людських сфер.

«Соціальне функціонування особистості» ми розглядаємо як динамічний процес самоактуалізації та самопрезентації девіантної особистості за посередництвом психологічних механізмів у її відносинах із соціумом, де вона виконує багато соціальних ролей, які використовуються нею при виконанні різних діяльностей. Ми цілком погоджуємося з Е. Руденським щодо суті соціальної ролі в розвитку, соціалізації та адаптації особистості. «У концепції соціального функціонування особистості соціальна роль розглядається як психологічний механізм, що забезпечує адаптацію і динамічну рівновагу особистості та соціокультурної системи» [8, с. 43].

Аналіз сучасної соціальної та педагогічної літератури показав, що сьогодні не існує єдиної класифікації умов ефективної корекційно-виховної діяльності. Разом з тим, очевидно, що на ефективність роботи впливають:

1. Загальні соціально-педагогічні умови (соціальні, географічні, культурні).

2. Специфічні соціально-педагогічні умови:

а) матеріальні умови, престиж професії, моральний клімат у соціальній групі (сім'я, навчальна група, малі громадські об'єднання);

б) умови навчання і праці, включно із середовищем виховання, організацією виховного середовища (діяльності), тимчасовими і санітарно-гігієнічними умовами, забезпеченістю необхідними технічними засобами і літературою;

в) стан ціннісно-мотиваційної сфери та організаційно-педагогічні умови тощо.

Вище ми розглядали компоненти, що становлять ефективність корекційно-виховної діяльності. Тепер розглянемо педагогічні умови, що впливають на ефективність системи виховання та корекції девіантної поведінки особистості. На нашу думку до них можна віднести: гуманізацію освітньо-виховного середовища, демократизацію відносин суб'єктів педагогічного процесу, оптимізацію компонентів корекційно-виховної моделі (системи), єдність та узгодженість дій учасників системи виховання і корекції.

Гуманізація освітньо-виховного середовища визначає ефективність функціонування будь-якої виховної системи. На зміст гуманістичних цінностей впливають особливості історії та культури народу, рівень його розвитку, ментальність, групова і класова приналежність.

Висновки. Таким чином, глибокий і всебічний аналіз чинників, особливостей, компонентів, що становлять ефективність виховно-корекційно-розвивальної діяльності дає змогу зробити висновки:

1. Система корекційно-виховної діяльності ефективно функціонує в сприятливих соціально-педагогічних умовах.

2. До основних соціально-педагогічних умов ефективної корекційно-виховної діяльності в освітніх закладах будь-якого рівня належать:

– наявність системи цінностей у суспільстві;

– гуманізація виховно-корекційно-розвивального простору;

– організаційно-педагогічні умови;

– формування духовності вихованців.

3. Ефективна організація системи корекційно-виховної діяльності є визначальною умовою успішної роботи.

Література:

1. Діденко Г. Особливості впливу психоемоційних станів на формування девіантної поведінки підлітків і вчинення дрібного хуліганства. *Юридична психологія*. 2023. № 2 (33). С. 79–86.

2. Мельничук І. Я. Психокорекція девіантної поведінки підлітків. *Актуальні проблеми особистісного зростання.* 2019. С. 239–241.

3. Філоненко Л. А. Теоретичні аспекти дослідження мотиваційної сфери як чинника девіантної поведінки неповнолітніх в умовах соціальних перетворень. *Актуальні проблеми психології.* 2019. С. 467–484.

4. Мойсеєва О. Є. Мотиваційні детермінанти агресивної поведінки. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Випуск 21. С. 459–468.

5. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : [монографія]. Луганськ : вид-во «Ноулідж», 2013. 175 с.

6. Сизоненко А. С. Характеристика неповнолітніх осіб, які вчиняють кримінальні правопорушення. *Південно-український правничий часопис.* Вип. 3 (2021). С. 37–44.

7. Скворчевська Є. Л. Особливості визначення поняття «мотивації» та «установки» у вітчизняній психології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія.* Вип. 47(2011). С. 199–203.

8. Андреєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами у закладі фахової передвищої освіти. Харків, 2023. 203 с.

References:

1. Didenko, H. (2023). Osoblyvosti vplyvu psykhoemotsiinykh staniv na formuvannia deviantnoi povedinky pidlitkiv i vchynennia dribnoho khulihanstva [Features of the influence of psycho-emotional states on the formation of deviant behaviour of adolescents and committing petty hooliganism]. Yurydychna psykholohiia – Legal psychology, 2(33), 79–86. [in Ukrainian].

2. Melnychuk, I.Ya. (2019). Psykhokorektsiia deviantnoi povedinky pidlitkiv [Psychocorrection of deviant behaviour of adolescents]. Aktualni problemy osobystisnoho zrostannia – Actual problems of personal growth, 239–241. [in Ukrainian].

3. Filonenko, L.A. (2019). Teoretychni aspekty doslidzhennia motyvatsiinoi sfery yak chynnyka deviantnoi povedinky nepovnolitnikh v umovakh sotsialnykh peretvoren [Theoretical aspects of the study of the motivational sphere as a factor of deviant behaviour of minors in the conditions of social transformations]. Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology, 467–484. [in Ukrainian].

4. Moiseieva, O.Ye. (2013). Motyvatsiini determinanty ahresyvnoi povedinky [Motivational determinants of aggressive behaviour]. Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology, 21, 459–468. [in Ukrainian].

5. Harkavets, S.O. (2013). Psykholohiia pidlitkovoi viktymnosti [Psychology of adolescent victimisation]: monohrafiia. Luhansk : vyd-vo «Noulidzh», 175 p. [in Ukrainian].

6. Syzonenko, A.S. (2021). Kharakterystyka nepovnolitnikh osib, yaki vchyniaiut kryminalni pravoporushennia [Characteristics of minors who commit criminal offences]. Pivdennoukrainskyi pravnychyi chasopys – South Ukrainian Law Journal, 3, 37–44. [in Ukrainian].

7. Skvorchevska, Ye.L. (2011). Osoblyvosti vyznachennia poniattia «motyvatsii» ta «ustanovky» u vitchyznianii psykholohii [Features of the definition of 'motivation' and 'attitude' in national psychology]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Psykholohiia – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology, 47, 199–203. [in Ukrainian].

8. Andreieva, M.O. (2023). Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti studentiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladi fakhovoi peredvyshchoi osvity [Development of social competence of students with special educational needs in a professional higher education institution]. Kharkiv, 203 p. [in Ukrainian].

УДК 159.9: 316: 37.013.42

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ САМОІДЕНТИЧНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Єрмакова Наталія Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0001-6163-8313

У статті розглядаються складові, чинники, показники вимірювання та рівні самоідентичності як психологічного феномену, що полягає в усвідомленні себе як унікальної особи зі стійкими характеристиками. Даний психологічний феномен спрямовує життєві шляхи та рішення, дає змогу людям усвідомлювати відмінності між собою і тими чи іншими соціальними групами, пояснює поведінкові особливості, включно з негативними формами соціальної поведінки щодо представників інших культур і національних груп. Подаються результати проведеного теоретико-емпіричного аналізу проблеми.

Методами діагностики були стандартизовані методики: «Визначення психологічного та соціального віку особистості» С. Степанова, опитувальник «Задоволеність життям» Н. Мельникової, тест сенсожиттєвих орієнтацій (Дж. Крамбо, Л. Махолік, адаптація Д. Леонтьєва), опитувальник сенсожиттєвої кризи К. Карпінського.

У ході проведеного емпіричного дослідження що лише деякі серед досліджених дівчат і юнаків сприймають і ставляться до свого віку відповідно до його хронологічних показників. Більшість дівчат відчувають себе молодшими, а більшість юнаків – старшими. Рівень задоволеності життям вище у дівчат, показник знаходиться в межах середнього рівня у більшості осіб обох статей. Серед дівчат вище середні показники за шкалою «життєва включеність». Дані значення показують, що вони відчувають насиченість та повноту життя, у них висока активність і бажання щось робити, вони відчувають задоволення та радість від життя. У юнаків даний показник дещо знижений.

Виявлені під час дослідження тенденції вказують на важливість проведення своєчасної корекційної роботи зі студентами з метою оптимізації їх самоідентичності. Розробка ефективних психокорекційних стратегій є перспективним напрямком роботи у даному напрямку.

Ключові слова: *самоідентичність, задоволеність життям, «життєва включеність», розчарованість у житті, смисложиттєві орієнтації, юнацького віку.*

Yermakova Nataliia. Features of self-identity manifestations in youth age

The article examines the components, factors, measurement indicators and levels of self-identity as a psychological phenomenon, which consists in the awareness of oneself as a unique person with stable characteristics. This psychological phenomenon directs life paths and decisions, allows people to realize the differences between themselves and certain social groups, explains behavioral features, including negative forms of social behavior towards representatives of other cultures and national groups. The results of the theoretical and empirical analysis of the problem are presented.

Diagnostic methods were standardized techniques: "Determining the psychological and social age of an individual" by S. Stepanova, "Satisfaction with Life" questionnaire N. Melnikova, test of life orientations (J. Crambo, L. Maholik, adaptation of D. Leontiev), questionnaire of life crisis by K. Karpinsky

In the course of the empirical study, it was found that only some of the female students and male students studied perceive and relate to their age in accordance with its chronological indicators. Most of the girls feel younger and most of the male students feel older. The level of life satisfaction is higher in girls, the indicator is within the average level for most people of both sexes. Among female students, the average indicators on the "life involvement" scale are higher. These values show that they feel the saturation and fullness of life, they have high activity and desire to do something, they feel satisfaction and joy from life. In male students, this indicator is somewhat lower.

The trends identified during the study indicate the importance of conducting timely corrective work with students in order to optimize their self-identity. The development of effective psychocorrectional strategies is a promising direction of work in this direction.

Key words: *self-identity, life satisfaction, "life involvement", disappointment in life, life-meaning orientations, youth age.*

Вступ. Самоідентичність є одним з ключових концептів у психології, який включає процес формування і розвитку особистісної індивідуальності, усвідомлення себе як унікальної особи зі стійкими характеристиками. Війна суттєво впливає на психологічний стан молоді та сприйняття себе у світі, створює нові виклики, які можуть призводити до криз самоідентичності, зміни цінностей та пріоритетів молодих людей. Розуміння цих процесів допоможе виявити актуальні потреби студентів, забезпечити їм психологічну підтримку та розробити ефективні програми здатності адаптуватися до змін і підтримувати власну унікальність і самоцінність. Саме тому дослідження проблематики самоідентичності молоді є особливо актуальним.

Матеріали та методи. *Метою* даної статті є аналіз основних теоретичних підходів щодо дослідження особливостей самоідентичності у респондентів юнацького віку та викладення результатів емпіричного вивчення його проявів.

Концепція ідентичності є досить поширеною темою. Її аналізують філософи, соціологи, культурологи, філологи та інші фахівці. Психологами також вивчалися різні аспекти проблеми ідентичності, самоідентичності і процесу ідентифікації. Серед них розглядаються

такі питання, як структура ідентичності (дослідження Е. Еріксона, Г. Брейквела, Г. Маркуса, Л. Тищенко та ін.), соціальні та особистісні виміри ідентичності та самоідентичності (роботи Г. Зіммеля, Дж. Міда, Ч. Кулі), рівні та етапи розвитку ідентичності (дослідження Е. Еріксона, Р. Ділтса, Г. Бейтсона, Дж. Марсіа та ін..), роль ідентичності та самоідентичності у формуванні особистості (роботи О. Карпової, Т. Яблонської, І Середницької, Т. Потапчук), особливості прояву самоідентичності у юнацькому віці (дослідження Е. Еріксона, Дж. Марсіа, Л. Перетятько, М. Тесленко та ін.).

Американський вчений У. Джеймс був першим, хто розпочав вивчення ідентичності у психології. Він розглядав ідентичність як сукупність уявлень про себе, що формуються в результаті взаємодії з навколишнім середовищем. У. Джемс вважав, що ідентичність постійно змінюється під впливом різних життєвих подій і досвідів людини. Його дослідження сприяли подальшому розвитку психології ідентичності і внесли вагомий внесок у розуміння цього поняття [6].

Дж. Мід вперше підкреслив, що ідентифікація є важливим механізмом соціалізації особистості, оскільки вона передбачає прийняття соціальних ролей та формування соціальних настанов [7]. Е. Еріксон описує ідентичність особистості як центральний аспект життєвого циклу людини, який найбільш активно розвивається у юнацькому віці і має значний вплив на подальшу функціональність дорослої особистості.

Самоідентичність особистості – один з ключових концептів у психології, складовими якого є формування і розвиток індивідуальності, включаючи усвідомлення себе як унікальної особи зі стійкими характеристиками. Уявлення людини про себе формується на стику, з одного боку, суто внутрішньої, індивідуально-психологічної роботи, а з іншого боку, – неминуче залежить від становища індивіда у світі та різних зовнішніх, насамперед, соціальних, чинників, а також від інших людей. Цей конструкт спрямовує життєві шляхи та рішення, дає змогу людям проводити відмінності між собою і тими чи іншими соціальними групами, пояснює масу поведінкових особливостей, включно з негативними формами соціальної поведінки щодо представників інших культур і національних груп. Засновник гуманістичної психології А. Маслоу [1] вважав потребу в самоідентичності третьою базовою потребою людини – після задоволення фізичних потреб та потреби в соціальній захищеності.

На думку Е. Фромма, чиї погляди значною мірою визначили розвиток психоаналізу та пов'язаних із ним дослідницьких стратегій у другій половині XX ст., потреба окреслити межі свого «Я» пов'язана із самою природою людини. Люди постійно шукають своє місце у світі, намагаються зрозуміти не лише зовнішній світ, а й внутрішній, прагнуть до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Емоційне самоототожнення, згідно ідей вченого, є ключовим елементом формування індивідуальності та особистості людини. Воно дозволяє розвивати власний внутрішній світ, встановлювати глибокі зв'язки з іншими людьми, розкривати свої таланти та потенціал. Людина, яка відчуває себе цілісною та збалансованою, може стати кращим професіоналом і досягти більшого у особистому житті. Емоційне самоототожнення допомагає побудувати стійку основу для особистісного росту та розвитку, забезпечуючи глибоке внутрішнє задоволення та радість від життя [2].

Самоідентичність – процес усвідомлення власної унікальності, власної ідентичності та континууму себе в часі. Самоідентичність відображає здатність та бажання кожної людини відчувати стабільність свого «Я» в різних ситуаціях та обставинах життя. Формування самоідентичності пов'язане з внутрішнім пошуком та власне саморозвитком особистості, визначенням власних цінностей, переконань та цілей, а також з розумінням свого призначення. Людина постійно змінюється, взаємодіє з оточуючими, тому цей процес може бути доволі складним і тривалим. Як зазначає Л. Тищенко [4], самоідентичність є важливою частиною психічного здоров'я та самопізнання, оскільки дозволяє особистості відчувати себе цілісними та справді щасливими, здійснювати вибір з відчуттям власної цілісності та відповідальності за свої дії.

Конструювання самоідентичності залежить не лише від зусиль людини. На її формування впливають також інтерсуб'єктивні взаємодії. Ідентичність індивіда проходить постійно процес трансформації, оскільки процес ідентифікації ніколи не припиняється, і основною причиною нестабільності, плинності ідентичності виявляється саме відсутність автономії внутрішнього світу індивіда від мінливого зовнішнього соціального світу [2]. Даний аспект проблеми активно вивчали представники символічного інтеракціонізму, який і зараз залишається одним із ключових напрямів дослідження самоідентичності. Представники цього напряму розкривали двоїстість людської природи. З одного боку, людина належить до різних соціокультурних груп (за статтю, за конфесіями тощо), з іншого – її унікальний досвід та свідомість відрізняють її від інших представників цих груп. Таким чином, людина соціалізується в суспільстві, одночасно відчуваючи обмеження, накладені ним, і в результаті формує уявлення про саму себе.

Отже, самоідентичність – це усвідомлення та сприйняття себе людиною, власних характеристик, цінностей і вірувань, яке формується під впливом взаємодії з оточуючим світом. Це поняття включає в себе різноманітні аспекти особистості, такі як статева, етнічна, соціальна, професійна і визначається як внутрішніми переконаннями, так і соціальними процесами і взаємодією з оточуючим соціумом.

Становлення ідентичності, виходячи з ідей Е. Еріксона [5], відбувається через низку криз – періодів конфлікту між елементами ідентичності, що вже склалися, та способами «вписування» в оточуючий світ. Криза самоідентичності виявляється у проблемах інтимності, близькості, невизначеності часових перспектив, плутанині ролей, вибору негативної самоідентичності.

Дж. Марсіа, виходячи з ідей Е.Еріксона про становлення ідентичності, розробив модель розвитку ідентичності, яка розглядається як одна з найважливі-

ших теорій особистісного та соціального розвитку. Ця модель пропонує відповідь на питання, як із часом змінюється наше уявлення про себе та нашу самоідентичність [7]. За теорією Дж. Марсіа, самоідентичність формується та розвивається впродовж життя людини через взаємодію з іншими людьми та саморозкриття. Цей процес включає стадії, які можуть бути відображені на стадіях розвитку та психологічних вікових групах.

Дж. Марсіа висунув припущення, що становлення самоідентичності актуалізується у ситуації вибору та виявляється під час вибору звичного патерну вирішення проблем. Вчений уводить поняття статусів ідентичності, які залежать не тільки від глибини переживання кризи ідентичності, а і від особисто значущих цілей. Мораторій є кризою ідентичності з потребою самодослідження: підліток ставить питання своєї самоідентичності та шукає способи вираження себе в соціумі. У юнацькому віці молода людина пробує різні ролі, щоб виявити, ким вона насправді є. Ця стадія може перейти у передчасну ідентичність, при якій цінності від значущих інших некритично наслідуються і привласнюються. Дифузна ідентичність властива молоді, у якої відсутнє відчуття самототожності і немає чітких цілей, що супроводжується відчуженням, апатією, песимізмом. І лише якщо пошук себе завершився успішно і особистості притаманні значущі цілі та цінності, у неї сформоване відчуття стабільності та оптимізму, можна говорити про сформованість статусу досягнутої ідентичності. Це, як правило, відбувається у старшому дорослому віці, коли людина досягає стабільності та упевненості в своїй самоідентичності та знаходить способи забезпечення цілісності свого «я» [7]. Модель розвитку само ідентичності Дж. Марсіа є важливим інструментом для розуміння та аналізу особистісних змін та зростання. Вона показує, що самоідентичність не є статичним поняттям, а є процесом постійного еволюційного розвитку. Важливо виокремлювати стадії цього процесу та розуміти його вплив на нашу поведінку та відносини з іншими людьми.

Т. Яблонська визначила дві основні шкали для вимірювання рівня розвитку у людини якостей, пов'язаних з самоідентичністю: «сила – слабкість» самоідентичності; «відкритість – закритість» самоідентичності. Існує чотири крайніх форми розвитку самоідентичності: відкрита сильна самоідентичність, закрита сильна самоідентичність, відкрита слабка (дифузна) самоідентичність та закрита слабка (дифузна) самоідентичність [1].

Для формування самоідентичності вкрай важливим є юнацький вік, оскільки саме під час цього періоду молодь формує власне бачення себе, своїх можливостей і свого місця у світі. Молоді люди перебувають у пошуку себе, намагаються дати відповіді на питання: «Хто і який я?», «Що я хочу від життя?», «Яким я хочу бути?». Це період інтенсивного внутрішнього розвитку. Молодь досліджує світ навколо себе, виробляє власні цінності та переконання. Солідаризуючись із Б. Іваненко [2], важливо, щоб у цей період людина мала можливість вільно виражати свої думки та почуття, зустрічатися з різними викликами та навичками, оскільки саме це допоможе їй зрости як особистість.

На думку Л. Перетятько, М. Тесленко [3], юність – це час, коли вкрай важливими є стійка адекватна самооцінка та сформоване вміння аналізувати свої помилки і навчатися на них, розвинуте вміння приймати важливі рішення і відповідати за свої дії. Зокрема, самоаналіз допомагає молодій особі усвідомити свої внутрішні переконання і впливи, що формують її поведінку та дії, а самооцінка допомагає реально оцінювати власні досягнення та можливості.

Таким чином, аналіз різних наукових підходів дозволяє розглядати самоідентичність у юнацькому віці як процес усвідомлення та пізнання себе, власної унікальності через узгодження внутрішніх орієнтирів, цінностей, настанов. На її формування впливають також інтерсуб'єктивні взаємодії. Ідентичність індивіда проходить постійно процес трансформації, оскільки процес ідентифікації ніколи не припиняється, і основною причиною нестабільності, плинності ідентичності виявляється саме відсутність автономії внутрішнього світу індивіда від мінливого зовнішнього соціального світу. Вказані особливості ми врахували при плануванні та проведенні експериментального дослідження.

Результати дослідження. *Метою* емпіричного дослідження було вивчення особливостей змін самоідентичності, пов'язаних із смисложиттєвими орієнтаціями юнаків та дівчат, що є особливо важливим на даному етапі – під впливом війни в Україні. У емпіричному дослідженні вивчення особливостей самоідентичності брали участь студенти різних спеціальностей СумДПУ імені А.С. Макаренка, перших-четвертих курсів першого (бакалаврського) рівнів вищої освіти, загальною кількістю 80 осіб, з яких 40 – юнаки і 40 – дівчата. Дослідження проводилось впродовж 2023 / 2024 навчального року.

В дослідженні були використані наступні діагностичні методики: «Визначення психологічного та соціального віку особистості» (С. Степанов); опитувальник «Задоволеність життям» (Н. Мельникова); тест сенсожиттєвих орієнтацій (Дж. Крамбо, Л. Махолік, адаптація Д. Леонтьєва); опитувальник сенсожиттєвої кризи (К. Карпінський.)

За методикою *«Визначення психологічного та соціального віку особистості» (С. Степанов),* спрямованої на вивчення ставлення досліджуваних до власного сьогодення, минулого та майбутнього та виявлення уявлень про перспективи життя юнацтва, нами були отримані наступні результати (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особливості сприйняття психологічного віку респондентами юнацького віку

N=80

	Психологічний вік					
	старше		**молодше**		**адекватно**	
	Абс.	**%**	**Абс.**	**%**	**Абс.**	**%**
Юнаки	11	27,5	28	70	1	2,5
Дівчата	6	15	31	77,5	3	7,5

Проаналізуємо отримані результати. Згідно з даними інтерпретації методики, людина, яка відчуває себе старше свого віку, зазвичай не бачить перспектив свого життя, не має цілей, орієнтованих в майбутнє, не будує планів та має знижений фон настрою. Людям, які відчувають себе набагато молодше свого хронологічного віку, притаманний, навпаки, занадто оптимістичний настрій щодо самого себе та перспектив свого майбутнього, що позбавляє її можливості тверезо планувати своє майбутнє і координувати плани життя з урахуванням тайм-менеджменту, потрібного на їх втілення, їм може бути притаманна відкладати власну реалізацію «на завтра», пояснюючи це тим, що «все ще встигну...».

Аналізуючи тенденції, виявлені у досліджуваних, відзначимо, що серед юнаків, які більш адекватно оцінюють свій психологічний вік, є 2,5 %. Дівчат з реалістичним сприйняттям себе виявилося 7,5 %.

Більшість респондентів (юнаків – 70%, дівчат – 77,5%) психологічно відчувають себе молодше. Їм властиво бачити перспективи свого майбутнього більш райдужно та насичене, їх майбутнє переповнене планами, які будуть втілюватися ними «коли-небудь, але пізніше», вони занадто оптимістичні по відношенню до своїх можливостей (фізичним, соціально-психологічним). Таке самовідчуття, при всій його позитивності, може мати негативні наслідки у вигляді відкладання справ та цілей на більш пізнє втілення, тим самим, не насичуючи сьогоднішній період продуктивною активністю.

Серед досліджуваних, які відчувають себе старше, майже третина юнаків (27,5 %), які не бачать перспектив свого життя, не будують плани, не мають довгострокових цілей. Серед дівчат таких всього 15%.

Методика «Задоволеність життям» (Н. Мельникова) дозволила виявити особливості ставлення до себе, світу та способів проживання власного життя. Результати за даною методикою представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Показник задоволеності способами проживання власного життя, ставлення до себе, світу у юнацькому віці

N=80

	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Юнаки	4	10	18	45	18	45
Дівчата	6	15	21	52,5	13	32,5

Відповідно до інтерпретаційних норм методики, майже половина досліджуваних студентів-юнаків (45%) і третина – студенток-дівчат юнацького віку, що набрали більшу кількість балів, позитивніше ставляться до себе, світу, способів проживання власного життя. Цим студентам притаманний більший оптимізм, у них більше життєвої енергії, вони краще ставляться до себе, приймають свою індивідуальність та способи реалізації. Виходячи з цього можна побачити, що незначна частина досліджуваних, і юнаків (10%), і дівчат (15%), мають знижений тонус, мало оптимістичні, не відчувають позитивних почуттів щодо ставлення до себе, світу і до перспектив власного життя, тобто, мають особливості, властиві людям більш старшого віку.

Слід зазначити, що дівчатам, порівняно з юнаками, в меншій мірі властиво занадто оптимістично ставиться до себе, власних перспектив. Серед юнаків, в порівнянні з дівчатами, більше тих, хто сповнений життєвих сил, віри в себе, доброзичливих та оптимістично налаштованих на майбутнє.

Аналізуючи отримані показники задоволеності респондентів життям, можна виділити таку тенденцію, як наявність досліджуваного феномена на рівні середніх показників. Тобто, і хлопці, і дівчата суб'єктивно оцінюють своє життя як «нормальне», а на більшість питань тесту схильні відповідати в діапазоні «рідко» та «періодично». Однак, детальний аналіз показників в стандартних одиницях демонструє рівень задоволеності життям з наближенням до нижньої межі середнього рівня, хоча у дівчат суб'єктивна оцінка себе і свого життя трохи вище (4,9), ніж у юнаків (4,65).

Аналіз даних по окремих факторах, що представляють ті чи інші критерії задоволеності, можна виділити найнижчу задоволеність в категоріях «втома від життя» та «неспокій про майбутнє», а у хлопців і в категорії «розчарування в житті».

Фактор «життєва включеність» показує більш високі значення у досліджуваних, причому у дівчат виділена тенденція до більш високих показників задоволеності життям в цьому аспекті. Це свідчить про те, що дівчата відчувають насиченість та повноту життя більшою мірою, у них висока активність та бажання щось робити, вони відчувають задоволення та радість від життя більшою мірою, ніж хлопці. А хлопці ж показують більш низькі показники задоволеності за цим параметром.

Виражена у респондентів і втома від життя. Це означає, що їм властиво відчувати себе втомленими, «виснаженими», апатичними, мало орієнтованими на задоволення бажань та досягнення цілей.

Цікавим фактом за виявленими показниками є те, що при високій активності та життєвої включеності, дівчата більш розчаровані в житті, що свідчить про почуття досади, образи, відчутті несправедливості через розбіжності бажаного з дійсним, незадоволеність діяльністю та реалізацією, відчутті відсутності результатів. Інтерпретуючи дані по цих двох факторів, можна припустити, що незважаючи на розчарування, дівчатам властиво зберігати більш високий рівень життєвої включеності. Хлопцям же властивий лінійний зв'язок показників розчарованості, занепокоєння про майбутнє, втоми зі зниженням рівня життєвої включеності.

Отже, проведений аналіз демонструє задоволеність життям в межах середнього рівня у більшості дівчат (52,5%) і юнаків (45%). Можна припустити, що 10% юнаків і 15% дівчат, у яких виявлено низький рівень задоволеності життям, знаходяться на межі кризи, або в кризі самоідентичності.

Тест сенсожиттєвих орієнтацій, Дж. Крамбо, Л. Махолик, адаптація Д. Леонтьєва.

Як свідчать загальні результати кількісного аналізу отриманих даних, високий рівень сенсожиттєвих орієнтацій виявлений у 70% юнаків і 80% дівчат. Низький рівень притаманний лише 5% юнаків. Середній рівень СЖО виявлений у 25% юнаків і 20% дівчат. Отже, серед хлопців та дівчат більшість контролюють своє життя, позиціонують себе в якості сильних особистостей, дають високу оцінку пройденого відрізка свого життя та відчувають продуктивність та осмисленість прожитої її частини

Результати даного тесту також дозволили нам отримати показники значущості окремих аспектів життя для особистості досліджуваних в сукупності з активністю молодих людей в своїй життєдіяльності в цьому значимому для себе напрямку. Методика дозволяє побачити наявність цілей в житті студентів, інтерес до неї та ступінь насиченості життя активністю. Також під час аналізу можна виявити показники задоволеності власною результативністю та уявлення особистості про здатність контролювати свою спрямованість та продуктивну життєдіяльність («Локус контролю – Я», «Локус контролю – життя»).

Виявилося, що середні значення за всіма шкалами вище у дівчат, ніж у хлопців. Це означає, що дівчатам властива більша цілеспрямованість (так як показники не досягають верхніх значень високого рівня). Їм також властива більша відповідальність за реалізацію значущих цілей свого життя. Показники за субшкалою «Процес життя» і у дівчат, і у юнаків відповідають середньому рівню вираженості, але у дівчат вони трохи вищі, ніж у респондентів-юнаків. Всім досліджуваним властива заглибленість в безпосередній процес життя, вони цілком задоволені сьогоденням.

За субшкалою «Результативність в житті» юнаки показали результати, відповідні середньому рівню задоволеності власною самореалізацією (25,5). Дівчата продемонстрували більшу задоволені своєю продуктивністю та їх результати відповідають високому рівню задоволеності (27,38). І ті й інші оцінюють свою продуктивність на попередніх етапах життя цілком високо. Особливо відрізняються середні значення за субшкалами локусу контролю – «Локус контролю-життя» та «Локус контролю Я», а також за субшкалою «Цілі в житті».

Загалом, незважаючи на однакову тенденцію в сенсожиттєвих орієнтаціях у юнаків і дівчат, все ж можна виокремити певні відмінності. Так, дівчата схильні більшою мірою вважати себе сильними особистостями і контролювати своє життя, їм властива рішучість та свобода при прийнятті та втіленні власних життєвих рішень. Цікавим тут є те, що дівчатам більшою мірою властива орієнтація у своїй життєвій активності на результат, що говорить про раціоналізм та прагматичність, а також про потребу бути ефективним у досягненні поставлених цілей.

Опитувальник сенсожиттєвої кризи (К. Карпинський). Результати, отримані за допомогою даного опитувальника, представлені у таблиці 3, дозволяють отримати уявлення про суб'єктивне емоційне ставлення досліджуваних до життя, до себе, до подій свого життя, а також дані, які свідчать про негативні прояви в житті людини, обумовлених втратою сенсу життя в нинішніх умовах. У сукупності такі дані дозволять судити про наявність кризи осмисленості життя та ступеню її прояву у досліджуваних.

Таблиця 3

Показники вираженості рівня сенсожиттєвої кризи у досліджуваних

N=80

	Рівень сенсожиттєвої кризи					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Юнаки	13	32,5	15	37,5	12	30
Дівчата	11	27,5	16	40	13	32,5

Проаналізуємо отримані дані про вираженість сенсожитєвої кризи у досліджуваних. Більшість респондентів – 40% дівчат і 37,5% юнаків – мають середній рівень прояву кризи. Третина юнаків (30%) та дівчат (32,5%) продемонстрували високий рівень прояву сенсожиттєвої кризи, для якої характерна певна втрата життєвих орієнтирів, розгубленість, невизначеність, відсутність мотивації у пошуку свого місця у житті, що, безумовно, пов'язано з повномасштабною війною в Україні. Також дуже втішним є виявлений у ході дослідження факт, що третина респондентів – 32,5% юнаків та 27,5% дівчат – продемонстрували низький рівень напруги під час переживання кризи, певний оптимізм, вміння переборювати труднощі і знаходити мету та сенсожиттєві орієнтації, незважаючи на загальні тенденції втрати сенсу життя, пов'язані з війною, характерні не тільки для молоді, а і для значної частини українців.

В цілому, отримані за методикою К. Карпинського дані свідчать про те, що переживання з приводу втрати сенсу життя притаманна як дівчатам, так і юнакам на однаковому рівні: у представників обох статей переважають показники середнього та високого рівня напруги, що свідчить про притаманні переважній більшості юнацтва переживання втрати сенсу їх життєвої активності, знецінення колишньо значущих цінностей та смислів, зіткнення у внутрішньому плані параметрів значущих цінностей з можливостями їх реалізації в реальному житті. Такі переживання породжують зниження задоволеності собою і життям, призводять до почуття спустошеності, що проявляється в зниженні активності і, як правило, супроводжується негативною оцінкою власної продуктивності та не дозволяє особистості реконструювати своє життя та поведінку з орієнтацією на бажане майбутнє.

Таким чином, були отримані та проаналізовані емпіричні дані, що свідчать про ступінь прояву кризи самоідентичності особистості у досліджуваних, про наявність якої можуть свідчити виявлені нами показники задоволеності життям, ступеня структурованості смисложиттєвих орієнтацій особистості та наявність кризо-

вих переживань втрати смислової орієнтації в актуальний період життєдіяльності випробовуваних.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволив дослідити самоідентичність особистості як психологічний феномен, який є ключовим у психології. Самоідентичність є процесом усвідомлення себе, визначення власної ідентичності на основі внутрішніх орієнтирів, цінностей, переконань та досвіду. Цей процес передбачає постійний розвиток і зміну особистості з часом, що є типовим для кожної людини. Самоідентичність постійно трансформується через процес ідентифікації, оскільки вона неперервна і залежить від зовнішнього соціального світу.

Наше емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних аспектів самоідентичності у юнацькому віці під впливом воєнного конфлікту, оцінку психологічного віку хлопців та дівчат, рівень задоволеності життям, а також особливостей смислових орієнтацій та наявності смислової кризи. Отримані нами результати показали, що юнаки більш оптимістичні та впевнені у собі порівняно з дівчатами. Також було виявлено розбіжності у сприйнятті власного віку між юнаками та дівчатами.

Виявилося, що респондентки жіночої статі більш схильні до активності, ризику та пошуку нових вражень. Вони частіше відчувають потребу в самовираженні та самореалізації, краще володіють навичками самоконтролю. У юнаків бажання підтвердити свою маскулінність є менш вираженим. Також хлопці менше схильні до розгляду свого життя з прагматичного ракурсу, вони менш рішучі як при прийнятті рішень, так і при втіленні їх в життя. Потреба бути ефективними у досягненні поставлених цілей була виявлена у них менше, порівняно з дівчатами.

Отже, хоча існують загальні тенденції в проявах самоідентичності у респондентів чоловічої та жіночої статі, все ж можна виокремити певну різницю. Це може бути пов’язано з різними соціальними ролями, очікуваннями суспільства та іншими факторами, які впливають на формування самоідентичності у юнаків та дівчат.

Виявлені тенденції свідчать про необхідність проведення просвітницько-профілактичної та психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку оптимізації складових самоідентичності, зменшення проявів кризи, що і буде перспективою наших подальших наукових пошуків.

Література:

1. Бубряк Т. Ю. Деякі аспекти дослідження проблеми самоідентичності. Проблеми сучасної психології. 2011. Вип. 12. С. 120-130. URL:
2. https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/161131/160308
3. Іваненко Б. Я-ідентичність особистості: статичні й динамічні аспекти. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2020. Випуск 7. С. 53-61. URL: https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.8
4. Перетятько Л. Г., Тесленко М.М. Професійна самоідентичність майбутніх психологів у закладах вищої освіти. *Психологія і особистість.* 2022. № 2 (22). С.139-151. URL: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265493
5. Тищенко Л. В. Самоідентичність особистості як загально-психологічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 299-303.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_59
6. Erikson E. H. Identity : Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
7. James W. The principles of psychology. N.Y., Cosimo classics, 2007. Vol. 2. 706 p.
8. Marcia J. E. Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). N.Y., John Wiley, 1980. P. 139-143.

References:

1. Bubryak T. YU. (2011) Deyaki aspekty doslidzhennya problemy samoidentychnosti. [Some aspects of research into the problem of self-identity]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi*. Vyp. 12. P. 120-130. URL: https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/161131/160308 (data zvernennya: 28.03.2025) [in Ukrainian]
2. Ivanenko B. (2020) YA-identychnist′ osobystosti: statychni y dynamichni aspekty. [I-identity of personality: static and dynamic aspects]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya psykholohichni nauky.* Vypusk 7. P. 53-61. URL: https://doi.org/10.30970/PS.2020.7.8 **(**data zvernennya: 28.03.2025) [in Ukrainian]
3. Peretyat′ko L. H., Teslenko M. M. (2022) Profesiyna samoidentychnist′ maybutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoyi osvity. [Professional self-identity of future psychologists in higher education institutions]. *Psykholohiya i osobystist′.* 2022. № 2 (22). C. 139-151. URL: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265493 **(**data zvernennya: 28.03.2025) [in Ukrainian]
4. Tyshchenko L. V. (2013) Samoidentychnist′ osobystosti yak zahal′no-psykholohichna problema. [Self-identity of the individual as a general psychological problem]. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriya: Psykholohichni nauky.* T. 2. Vyp. 10. P. 299-303. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_59 **(**data zvernennya: 28.03.2025) [in Ukrainian]
5. Erikson E. H. (1968) Identity : Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 336 p.
6. James W. (2007) The principles of psychology. N.Y., Cosimo classics, 2007. Vol. 2. 706 p.
7. Marcia J.E. (1980) Identity in adolescence. Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). N.Y., John Wiley, P. 139-143.

УДК 316.4

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАПРЯМІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНТЕРНЕТУ

Зінченко Олександр Володимирович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і туризму
Київського національного лінгвістичного університету,
провідний науковий співробітник лабораторії кіберпсихології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-4625-7533

Депутат Валентина Василівна,
науковий співробітник лабораторії кіберпсихології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0001-6457-8811

Метою статті є визначення стратегічних векторів соціально-психологічних досліджень Інтернету та їх теоретичне обґрунтування. Визначено теоретичну й практичну актуальність задекларованої проблематики. Окрему увагу акцентовано на необхідності модернізації досліджень Інтернету в соціальній психології відповідно до сучасних наукових і суспільних реалій. У статті встановлено необхідність вивчення психологічних особливостей інтернет-спільнот. Аргументується актуальність створення теоретичної моделі функціонування соціальних груп в інтернет-просторі, що враховувала б мотиви, мету, особливості діяльності учасників, становлення групових контактів, поділ на мікрогрупи, рівень згуртованості й ефективності командної роботи. Встановлено важливість вивчення міжгрупових процесів в онлайн-середовищі з опертям на сучасні соціально-психологічні теорії. Описується значущість дослідження міжгрупових контактів мережевих груп у політиці, освіті, професійних галузях. Встановлено доцільність вивчення формування й проявів ідентичності особистості в онлайн-просторі. Визначено актуальність емпіричного дослідження розвитку самосвідомості особистості на різних інтернет-ресурсах – професійних, сайтах сайтів знайомств, груп інтересу. Зафіксовано необхідність вивчення специфіки соціальної перцепції в інтернет-просторі відповідно до сучасних соціальних реалій. Проаналізовано доцільність реалізації стратегії соціально-психологічних досліджень лідерства у різних соціальних осередках Інтернету. Акцентовано на важливості емпіричного вивчення агресії, конфліктів, поширення ненависті в онлайн-середовищі. Схарактеризовано практичні аспекти проведеного теоретичного аналізу. Відповідно до викладеного матеріалу зроблено висновки й визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *Інтернет, соціально-психологічні дослідження, соціальна перцепція, група, ідентичність, віртуальна ідентичність.*

Zinchenko Oleksandr. Analysis of modern tendencies of socio-psychological research of the Internet

The purpose of the article is to determine the strategic vectors of socio-psychological research of the Internet and their theoretical substantiation. It has been determined the theoretical and practical relevance of the declared issues. Special attention has been focused on the need to modernize the socio-psychological research of the Internet in accordance with modern scientific and social realities. It has been established that there is a need to study the psychological characteristics of online communities. It has been substantiated the relevance of creating a theoretical model of the functioning of social groups in the Internet space, which would take into account the motives, goals, peculiarities of the participants' activities, the establishment of group contacts, division into microgroups, the level of cohesion and efficiency of teamwork. The importance of studying intergroup processes in the online environment based on modern socio-psychological theories has been highlighted. The importance of researching intergroup contacts of network groups in politics, education, and professional fields has been described. It has been established that it is expedient to study the formation and manifestations of personal identity in the online space. The relevance of an empirical study of the formation of personal identity on various Internet resources - professional, dating sites, interest groups - has been determined. It has been recorded the need to study the specifics of social perception in the Internet space in accordance with modern social realities. It has been analyzed the expediency of implementing the strategy of social and psychological research of leadership in various social centers of the Internet. It has been emphasized the importance of empirical study of aggression, conflicts, and the spread of hatred in the online environment. The practical aspects of the theoretical analysis have been characterized. Conclusions have been drawn and prospects for further research have been determined.

Key words: *Internet, socio-psychological research, social perception, group, identity, virtual identity.*

Вступ. В останні десятиліття соціум зазнав стрімких змін, що пов'язано з інтеграцією інформаційних технологій у різні суспільні структури. Одним з основних чинників цих трансформацій стала лавиноподібна комп'ютеризація, що супроводжувалася стрімким зростанням доступності Інтернету. З дев'яностих років двадцятого століття до наших днів всесвітня мережа кардинально змінилася – від ресурсу доступного лише для «обраних» до інструменту без якого неможливо уявити повсякденне життя людини. Звісно, починаючи з появи найпростіших форм соціальної взаємодії у всемережжі, Інтернет знаходиться у фокусі особливої

уваги таких гуманітарних наук як соціологія й психологія. Психологічна характеристика соціального простору комп'ютерних мереж взагалі залишається науковим трендом протягом багатьох років. Значний час у наукових дослідженнях переважав підхід, що протиставляв комунікативні конструкції Інтернету соціальним аспектам «реального життя». Такий антагонізм часто проявлявся у негативному забарвленні й, навіть, «демонізації» мережі як джерела особистісного руйнування людини. Справді, дослідження інтернет-залежності є чи не найбільш популярними з усіх наукових розвідок психологічної специфіки Інтернету. Водночас на сьогодні трактування користування комп'ютерними мережами лише у деструктивному контексті є застарілою і шкідливою тенденцією психологічної науки. Комплексний аналіз вітчизняних і закордонних наукових здобутків дозволить визначити найбільш перспективні аспекти й вектори майбутніх наукових розвідок.

Об'єктивне психологічне дослідження Інтернету неможливе без ретельного теоретичного обґрунтування й емпіричного з'ясування його соціально-психологічної специфіки. Сутність групових процесів, особливості комунікативного поля, механізми й процеси взаєморозуміння, взаємовпливу і лідерства – лише деякі феномени, вивчення яких дозволяє інтегровано осмислити роль мережі у сучасному суспільстві. Таким чином актуалізується питання визначення провідних напрямів соціально-психологічних досліджень мережі Інтернет з урахуванням сучасних наукових і суспільних реалій. Це дозволить створити фундамент для планування й реалізації об'єктивних і практично значущих емпіричних програм вивчення психологічних особливостей користувачів Всесвітньої мережі.

Мета статті – визначення стратегічних векторів соціально-психологічного дослідження соціального простору Інтернету та їх теоретичне обґрунтування.

Матеріали та методи. У дослідженні використано теоретичні методи аналізу й узагальнення інформації з наукових джерел. Методологічною основою дослідження слугувала низка наукових праць (Н. Баес, Дж. Габарнет, І. Зварич, Й. Йан, А. Мехрад, А. Монтесано, М. Нагані, А. Оксанен, Н. Наслам, М. Стенберг, О. Ткачишина, Дж. Фейксас, Я. Чаплак, Г. Чуйко та ін.).

Результати дослідження. Проведений аналіз здійснювався з опертям на вивчення провідних тенденцій сучасної соціальної психології [5; 7]. Таким чином встановлено основні напрями, що є актуальними для цієї галузі знань. З врахуванням цієї інформації було визначено вектори досліджень психологічних особливостей Інтернету як соціальної структури.

Формування і функціонування інтернет-спільнот. Цей напрям прямо пов'язаний з центральною проблематикою соціальної психології – структурними й динамічними особливостями групи. Аналізуючи проведені дослідження можемо бачити ситуацію, коли науковці не вживають термін «група» у процесі вивчення мережевої взаємодії, використовуючи концепт «онлайн-спільнота». Так, у системному теоретичному огляді, який здійснив разом з колегами А. Оксанен зазначається, що мережеві спільноти на сьогодні стали соціальною базою Інтернету [9]. При цьому основними питаннями, що потребують розкриття є мотивація користувачів до соціального об'єднання, специфіка функціонування мережевих спільнот у різних сферах суспільства, їх вплив на психічне здоров'я особистості. У згаданому дослідженні увага зосереджується на онлайн-спільнотах заснованих на професійних контактах, агресії, механізмах залежності [9].

На нашу думку, означена проблематика потребує розширення як у методології, так і векторах дослідження. Зокрема, доцільно визначити стадії розвитку інтернет-груп та механізми їх формування. Отриману інформацію важливо порівняти з традиційними підходами й результатами класичних експериментів соціальної психології. Для цього необхідно створити теоретичну модель функціонування соціальних груп в інтернет-просторі, що враховувала б такі аспекти як мотиви й мета учасників, особливості діяльності, становлення групових контактів, поділ на мікрогрупи, рівень згуртованості й ефективності командної роботи. Очевидно, що означена модель буде мати гіпотетичний характер і може змінюватися залежно від результатів емпіричних досліджень. Варто пам'ятати, що відмінності між мережевими й «традиційними» соціальними групами дуже швидко розмиваються через швидке проникнення Інтернету у повсякденне життя [9]. У цьому контексті зростає значущість перегляду традиційних наукових підходів до рольової поведінки в онлайн-просторі.

Міжгрупові процеси в онлайн-середовищі. Й. Ху, Й. Йан, Д. Чанг виділяють такі основні уявлення про взаємодію між групами: уявний міжгруповий контакт посилює внутрішньогрупове ототожнення, схожість груп стимулює продуктивну взаємодію між спільнотами, перехід людей у різні групи детермінується соціальним сприйманням й інтрагруповими психологічними механізмами [6]. Ці положення можуть стати основою для організації й проведення відповідних досліджень в інтернет-просторі, оскільки міжгрупові контакти в онлайн-середовищі мінімально вивчалися у психологічній науці. Актуальним є емпіричне вивчення загальних соціально-психологічних механізмів контактів між різними онлайн-спільнотами. На окрему увагу заслуговують спроби з'ясувати конфліктні взаємини в Інтернеті, що виходять за межі міжіндивідної взаємодії. На нашу думку, перспективним є дослідження міжгрупових контактів інтернет-груп у різних соціальних сферах – політиці, освіті, професійних галузях.

Формування й прояви ідентичності особистості в онлайн-просторі. Н. Хаслам, Н. Баес і М. Нагані наголошують на виключній актуальності досліджень формування структур «Я» у сучасній соціальній психології [5]. Досить часто такі наукові розвідки пов'язані з вивченням особистісних рис членів соціальних груп. Теоретичною основою таких досліджень є відома модель «Великої п'ятірки» [5]. Дж. Габарнет, Дж. Фейксас, А. Монтесано вважають, що можливість анонімності інтернет-взаємодії, особливості самосвідомості суб'єкта й мета мережевої комунікації є ключовими

чинниками формування віртуальної ідентичності особистості [4]. У цьому дослідженні обґрунтовується теза про те, що низька самоповага й самооцінка людини визначає більшу спрямованість на формування ідеалізованої віртуальної ідентичності. І. Зварич, Г. Чуйко, Я. Чаплак пояснюють сутність процесу ідентифікації особистості в Інтернеті через «розмивання» самосвідомості й множинне використання різних образів, соціальних ролей і «масок» [2].

Зазначимо, що проблема віртуальної ідентичності особистості є найбільш розробленою порівняно з іншою соціально-психологічною тематикою Інтернету. Водночас залишаються недостатньо з'ясованими вікові механізми формування систем репрезентації особистості та їх зв'язок з «реальною» соціалізацією. Як уже зазначалося вище, у сучасному світі інтенсивно нівелюються межі між реальним і віртуальним. З огляду на це, трактування феномену віртуальної ідентичності як стратегії компенсаторного самовияву вимагає перегляду. Потребують ретельного емпіричного вивчення процеси й механізми формування самосвідомості особистості у контексті функціонування різних мережевих ресурсів – професійних спільнот, сайтів пошуку роботи, сайтів знайомств, хобі-груп і груп інтересу. Результатом означеного напряму досліджень має стати побудова цілісної моделі формування й структури особистості у просторі Інтернету, а також модернізація відповідної термінологічної бази.

Особливості соціальної перцепції в інтернет-просторі. Проблематика сприймання й взаєморозуміння учасників комунікації є дуже актуальною у соціальній психології [7]. Вивчення цих феноменів у контексті соціального простору Інтернету є недостатнім. Зокрема, М. Паламарчук і О. Ткачишина досліджували механізми стереотипізації контактів у соціальних мережах через сприймання різних видів аватарів [1].

Значущими є дослідження невербального складника інтернет-комунікації, що особливо це стосується знаково-текстового типу спілкування. Соціальну перцепцію й когнітивний аналіз контактів у мережі Інтернет визначають репрезентативні зображення, використання знакової експресії, опис акаунту у соціальній мережі, манера спілкування, демонстрація інтересів, стилістична і граматична коректність побудови текстових конструкцій. Усі перераховані аспекти вимагають ретельного емпіричного вивчення. Крім того, новий погляд на соціальну перцепцію в Інтернеті пов'язаний з активним розвитком мультимедійних форм віртуальної комунікації. Так раніше мережеве спілкування ототожнювали виключно з обміном письмовими повідомленнями, що визначало специфіку відповідних соціально-психологічних досліджень. Розвиток технологій сприяв активному використанню відеозв'язку в інтернет-комунікації, що звісно вплинуло на соціальну перцепцію. Аналіз цих аспектів є перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

Специфіка здійснення лідерства в Інтернеті. Різні аспекти соціальної влади й впливу у групових процесах завжди знаходилися у фокусі уваги соціальної психології. На початку активних психологічних досліджень Інтернету вважалося, що опосередкований характер комунікації утруднює формування центрального соціального ядра впливу. Проте, з розвитком мережевих ресурсів ситуація змінюється. Зокрема, жорстка ієрархія професійних онлайн-груп вимагає структурованого керівництва. Так, Р. Л. Міхай і А. Крету наголошують на важливості з'ясування механізмів мережевого лідерства у реалізації бізнес-проєктів [8]. Водночас механізми неофіційного лідерства в онлайн-групах потребують додаткового вивчення. У цьому контексті Дж. С. Бенкс разом з колегами пропонує зміну методологічних позицій дослідження діяльності лідерів у неформальних спільнотах Інтернету [3].

На нашу думку, перспективним науковим напрямом є проведення експериментальних досліджень лідерства в спеціально створених інтернет-групах. У цьому контексті, незалежними змінними можуть бути складність завдань, загальний зміст діяльності (інтелектуальний, дозвіллєвий, професійний, освітній), стиль лідерства, кількісний склад групи тощо. Важливо також з'ясувати прояви лідерства у знаково-текстовому і мультимедійному форматі інтернет-комунікації. Організація експериментального впливу має враховувати теоретичні моделі функціонування інтернет-груп.

Агресія й конфлікти в онлайн-середовищі – дуже перспективний напрям, що є досить активним у сучасній соціальній і віковій психології. Особливо актуальним є вивчення кібербулінгу як виду насильства в Інтернеті. Цей напрям фокусується, зазвичай, на шкільному періоді життя. Тобто постає проблема розширення вікового діапазону вивчення булінгу, мобінгу та інших форм насильства в мережі. Також слід враховувати чутливість досліджуваного питання, що впливає на можливість отримання об'єктивних емпіричних даних.

Окремої уваги потребують наукові розвідки спрямовані на міжособистісні конфлікти в мережі. У цьому контексті актуальним є з'ясування зв'язку між соціальними суперечностями у мережі й «реальному житті». Методологічні аспекти емпіричних досліджень конфліктів у соціальних мережах мають бути уточнені з позиції розвитку віртуальної особистості.

Висновки. Соціально-психологічні дослідження Інтернету є одними з найбільш значущих для цілісного наукового розуміння процесів, що відбуваються в Інтернеті. В останні роки відбулося суттєве проникнення Всесвітньої мережі у повсякденне життя, що визначає необхідність модернізації методологічних підходів і напрямів дослідження. Зокрема, протиставлення «віртуального» й «реального» соціального життя дає недостатньо повне висвітлення проблеми. З огляду на це основними векторами досліджень Інтернету у сучасній соціальній психології є інтернет-спільноти, міжгрупові процеси, ідентичність особистості, соціальна перцепція, лідерство, агресія й насильство. Ключовим методологічним аспектом означених наукових напрямів є конструювання теоретичної, емпірично обґрунтованої моделі розвитку й функціонування інтернет-групи як соціально-психологічного феномену. У цілому мова йде

про створення цілісної теорії соціалізації, що поєднує уявлення про психологічну специфіку мережевого простору й умовного «реального» соціуму. Подальшими перспективами задекларованої проблематики є планування й реалізація експериментальних програм досліджень Інтернету у соціальній психології

Література:

1. Ткачишина О. Р., Паламарчук М. Є. Стереотипи соціального сприйняття графічних репрезентацій користувачами соціальних мереж. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2016. № 2(6). https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19257

2. Чаплак Я., Зварич І., Чуйко Г. Віртуальна ідентифікація сучасної людини. *Psychological journal*. 2021. № 7 (2). С. 9–24.

3. Banks G. C., Dionne S. D., Mast M. S., Sayama H. Leadership in the digital era: A review of who, what, when, where, and why. *The Leadership Quarterly*. 2022. V. 33, Issue 5. P. 101634.

4. Gabarnet G., Feixas G., Montesano A. What Is the Psychological Role of the Virtual Self in Online Worlds? A Scoping Review MDPI. *Multimodal Technologies and Interaction (MTI)*. 2023. № 7(109). P. 1–18.

5. Haslam N., Baes N., Haghani M. The structure and evolution of social psychology: a co-citation network analysis. *The Journal of Social Psychology*. 2024. P. 1–12. https://doi.org/10.1080/00224545.2024.2363354

6. Hu Y., Yan Y., Zhang D. The relationship between imagined intergroup contact and common ingroup identity: The mediating effects of perceived intergroup similarity and recategorization. *Acta Psychologica*. 2025. Volume 254. P. 104843

7. Mehrad A., Sternberg M., Buyandalai E., Pius A. Theories and approaches of social psychology. *International Review of Social Sciences Research*. 2024. № 4(2). P. 71–90.

8. Mihai R. L., Cretu A. Leadership in the Digital Era. *Valahian Journal of Economic Studies*. 2017. № 10(1). С. 65–72.

9. Oksanen A., Celuch M., Oksa R., Savolainen L. Online communities come with real-world consequences for individuals and societies. *Commun Psychol*. 2024. V. 2. № 71. https://doi.org/10.1038/s44271-024-00112-6

References:

1. Tkachyshyna, O. R., Palamarchuk, M. Ye. (2016). Stereotypes of social perception of graphic representations by users of social networks. *Scientific achievements of students of the Institute of Human.* № 2(6). https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19257. [in Ukrainian].

2. Chaplak, Y., Zvarych, I., Chuyko, H. (2021). Virtual identification of modern people. *Psychological journal.* № 7 (2). P. 9–24. [in Ukrainian].

3. Banks, G. C., Dionne, S. D., Mast, M. S., Sayama, H. (2022). Leadership in the digital era: A review of who, what, when, where, and why. *The Leadership Quarterly*. V. 33, Issue 5. P. 101634. [in English].

4. Gabarnet, G., Feixas, G., Montesano, A. (2023). What Is the Psychological Role of the Virtual Self in Online Worlds? A Scoping Review MDPI. *Multimodal Technologies and Interaction (MTI)*. № 7(109). P. 1–18. [in English].

5. Haslam, N., Baes, N., Haghani, M. (2024). The structure and evolution of social psychology: a co-citation network analysis. *The Journal of Social Psychology*. P. 1–12. https://doi.org/10.1080/00224545.2024.2363354. [in English].

6. Hu, Y., Yan, Y., Zhang, D. (2025). The relationship between imagined intergroup contact and common ingroup identity: The mediating effects of perceived intergroup similarity and recategorization. *Acta Psychologica*. Volume 254. P. 104843. [in English].

7. Mehrad, A., Sternberg, M., Buyandalai, E., Pius, A. (2024). Theories and approaches of social psychology. *International Review of Social Sciences Research*. № 4(2). P. 71–90. [in English].

8. Mihai, R. L., Cretu, A. (2017). Leadership in the Digital Era. *Valahian Journal of Economic Studies*. № 10(1). С. 65–72. [in English].

9. Oksanen, A., Celuch, M., Oksa, R., Savolainen, L. (2024). Online communities come with real-world consequences for individuals and societies. *Commun Psychol*. V. 2. № 71. https://doi.org/10.1038/s44271-024-00112-6. [in English].

УДК 316.64:159.95–32

ҐЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Карпенко Зіновія Степанівна,
доктор психологічних наук,
професор кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID: 0000-0002-0747-2591
Researcher ID: I-5591-2015
Scopus Author ID: 57221871705

Дишель Єлизавета-Мілена Андріївна,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID: 0009-0004-5401-5600

В умовах російсько-української війни, що триває одинадцятий рік, гендерна компетентність особистості є однією з умов розбудови правового демократичного суспільства та гарантією незворотності його євроатлантичного цивілізаційного вибору. Шкільні педагоги як ключові агенти соціалізації підростаючого покоління найсуттєвішим чином впливають на його світогляд і громадянську позицію. Відтак від політико-ідеологічного самовизначення самих учителів, одним із чинників якого є їх ґендерна компетентність, залежить вибір і відстоювання траєкторії розвитку нашої держави. Мета цього прикладного дослідження полягає в емпіричному вивченні ґендерної компетентності шкільних педагогів як чинника їх політико-ідеологічного самовизначення.

У результаті дослідження було встановлено, що шкільним педагогам притаманні високий рівень ґендерної компетентності і зріле політико-ідеологічне самовизначення, що характеризується усвідомленою прихильністю до певних політичних поглядів та відповідних ідеологічних настанов. Зафіксовано зв'язок між ґендерною компетентністю, маркером якої є низька вираженість ґендерних стереотипів, та політико-ідеологічним самовизначенням шкільних учителів. Водночас фемінність негативно пов'язана з політико-ідеологічним самовизначенням й таким його механізмом, як позиційна конкуренція. Виокремлено три фактори політико-ідеологічного самовизначення шкільних педагогів, складником яких є ґендерна компетентність: пасіонарне – з перевагою маскулінності, консервативне – нечутливе до ґендерної самоідентифікації й егалітарне політико-ідеологічне самовизначення з вираженою андрогінною ґендерною ідентичністю, ідеями соціальної рівності та справедливості.

Ключові слова: *політико-ідеологічне самовизначення, шкільні педагоги, ґендерна компетентність, гендерні стереотипи, ґендерна ідентичність, соціалізація, гендерна рівність.*

Karpenko Zinoviia, Dyshel Elyzaveta-Milena. Gender competence as a factor of political and ideological self-determination of school teachers

In the conditions of the Russian-Ukrainian war, which has been going on for the eleventh year, the gender competence of the individual is one of the conditions for building a democratic society based on law and a guarantee of the irreversibility of its Euro-Atlantic civilizational choice. School teachers, as key agents of the socialization of the younger generation, have the most significant influence on their worldview and civic position. Therefore, the choice and defense of the development trajectory of our state depends on the political and ideological self-determination of the teachers themselves, one of the factors of which is their gender competence. The purpose of this applied research is to empirically study the gender competence of school teachers as a factor in their political and ideological self-determination.

As a result of the research, it was found that school teachers have a high level of gender competence and mature political and ideological self-determination, which is characterized by a conscious commitment to certain political views and relevant ideological guidelines. A connection has been recorded between gender competence, the marker of which is the low expression of gender stereotypes, and the political-ideological self-determination of school teachers. At the same time, femininity is negatively related to political-ideological self-determination and its mechanism, such as positional competition. Three factors of political-ideological self-determination of school teachers have been identified, a component of which is gender competence: passionate - with a predominance of masculinity, conservative - insensitive to gender self-identification, and egalitarian political-ideological self-determination with a pronounced androgynous gender identity, ideas of social equality and justice.

Key words: *political-ideological self-determination, school teachers, gender competence, gender stereotypes, gender identity, socialization, gender equality.*

Вступ. Шкільні педагоги як ключові агенти соціалізації найсуттєвішим чином впливають на світогляд і громадянську позицію підростаючого покоління. Відтак від політичного самовизначення самих вчителів, на спрямованість якого з-поміж іншого впливає їх ґендерна компетентність, залежить підтримка траєкторії

розвитку держави. З іншого боку, від політичної позиції шкільних педагогів залежить просування наративів гендерної рівності серед молодого покоління.

В Україні проблему політико-ідеологічного самовизначення громадян вивчали Л. Кожекіна [5], С. Корсакевич [6], Г. Циганенко [8] та ін. Як свідчать дослідження, сучасна політична культура українців характеризується браком знань про власні права і політичну відповідальність, почасти слабким інтересом до участі у громадських справах і розв'язанні суспільних проблем, патерналістськими очікуваннями тощо.

Дослідження проблем гендерної психології в Україні започаткували Т. Говорун і О. Кікінежді [2], які були суголосні зарубіжним студіям ґендерної тематики, наприклад, S. Bem [10], R. Branton, A. English, S. Pettey & T. Barnes [11], G. Driessen & A. Van Langen [12], а розвинули в контексті формування ґендерної компетентності шкільних педагогів на вітчизняних теренах О. Бондарчук і О. Нежинська [1], О. Кіріленко [4], Т. Чернецька, С. Губіна, Т. Дрожжина, Ю. Дьоміна, Н. Середа, Т. Гриценко, О. Скорик, М. Чорна [9]. Окремі аспекти проблеми вивчали К. Кальницька та Б. Прядко [3], Н. Хазратова [7] та ін. Дослідники стверджують, що підвищення ґендерної компетентності педагогів, володіння знаннями з ґендерної проблематики в контексті вироблення власної громадянської позиції є важливим чинником їх професійно-особистісного становленняяксуб'єктівосвітиівихованнямолодогопокоління.

Мета дослідження полягала в емпіричному вивченні ґендерної компетентності шкільних педагогів як чинника їх усвідомленого й відповідального політико-ідеологічного самовизначення.

Матеріали та методи. Використано такі емпіричні методики – опитувальник С. Бем для ідентифікації психологічної статі (BSRI), опитувальник Г. Циганенко для визначення механізмів політико-ідеологічного самовизначення (ОМПІС), опитувальник Т. Говорун та О. Кікінежді «Поширеність ґендерних стереотипів», анкета демографічного змісту; статистичні – описова статистика, кореляційний та факторний аналізи.

Вибірка. До дослідження було залучено 64 шкільні педагоги віком від 20 до 69 років, з них 50 – жіночої статі, 14 – чоловічої статі.

Емпіричне дослідження спрямовували такі **гіпотези:**

1. Шкільні педагоги, ймовірно, характеризуються високим рівнем ґендерної компетентності та незначним проявом ґендерних стереотипів.

2. Учителям притаманний високий рівень політико-ідеологічного самовизначення, що характеризується усвідомленою прихильністю до певних політичних поглядів та партій.

3. Існує позитивний зв'язок між ґендерною компетентністю та високими показниками політико-ідеологічного самовизначення.

Ця гіпотеза обґрунтована тим, що ґендерна компетентність, а також здатність до політико-ідеологічного самовизначення є важливими аспектами професійної ідентичності педагогів. Учителі, які віддані просуванню ґендерної рівності та боротьбі з дискримінаційними практиками, ймовірно, також частіше залучатимуться до демократичних процесів і матимуть сильні політичні переконання та цінності.

4. Андрогінна гендерна ідентичність, вільна від традиційних гендерних стереотипів, як один із найсуттєвіших маркерів гендерної компетентності зумовлює егалітарне політичне самовизначення шкільних педагогів.

Очікується, що особи з андрогінною ідентичністю можуть проявляти високу гнучкість поведінки, адаптуючись до ситуацій та не дотримуючись суворих ґендерних обмежень. Припускається, що ці особи будуть підтримувати політичні погляди, які сприяють поширенню рівності, оскільки їхня ґендерна компетентність дозволяє їм критично оцінювати та відкидати гендерні стереотипи та дискримінаційні практики.

Результати дослідження. Опитування за методикою С. Бем показало, що 65,6% досліджуваних притаманна андрогінність, решта результатів розподілилися в однакових пропорціях: по 17,2% отримали фемінна і маскулінна психологічні статі. Як відомо, фемінність асоціюється з традиційними жіночими рисами, такими як емпатія, турбота та емоційне самовираження. У контексті викладання фемінність може проявлятися в орієнтованому на учня підході. Відносно низький відсоток прояву фемінності в цій вибірці можна пояснити тим, що педагогічна професія вимагає цілої низки навичок та рис, які традиційно асоціюються з маскулінністю, як-от: авторитет, лідерство та напористість. Маскулінність може проявлятися в реалізації авторитарного підходу, при якому вчителі віддають перевагу дисципліні, структурі та досягненням. Проте переважна більшість шкільних педагогів заявили про наявність у себе андрогінної психологічної статі, яка асоціюється з гнучкістю, адаптивністю та готовністю виходити за межі традиційних ґендерних ролей. Під час виконання професійних функцій андрогінність проявляється у збалансованому підході, який включає як «чоловічі», так і «жіночі» якості. Присутність фемінності та маскулінності у вибірці підкреслює різноманітність стилів педагогічного спілкування та свідчить про те, що вчителі можуть використовувати різнопланові якості для створення розвивального освітнього середовища.

Діагностика вираженості ґендерних стереотипів у вибірці шкільних педагогів за допомогою опитувальника Т. Говорун та О. Кікінежді показує, що переважна більшість респондентів (68,8%) має низький рівень ґендерних стереотипів, тоді як 31,2% – високий рівень, що означає підвладність впливу ґендерних стереотипів. Це важливий показник, оскільки вчителі відіграють значну роль у формуванні поглядів та переконань учнів щодо ґендерних ролей та очікувань. Пропагуючи ґендерно-інклюзивні практики та кидаючи виклик ґендерним стереотипам, вчителі можуть допомогти створити більш справедливе навчальне середовище для всіх учнів. З іншого боку, вчителі з високим рівнем ґендерних стереотипів можуть увічнювати ці стереотипи у педагогічній практиці. Наприклад, учителі, які поділяють ґендерні упередження, можуть приділяти хлоп-

чикам більше уваги і хвалити їх більше, ніж дівчаток, або ж навпаки.

Результати діагностики механізмів політико-ідеологічного самовизначення за методикою Г. Циганенко представлено в табл. 1. Зауважмо, що розмірність шкал цієї методики різна.

Таблиця 1

Характеристики механізмів політико-ідеологічного самовизначення

Механізми	M	SD	Me	Min	Max
Позиційна конкуренція	62,12	14,86	64	32	96
Політична ідентифікація	49,26	13,57	48	18	75
Домінантна автономія	33,59	4,84	34	20	42
Владне самоствердження	24,09	7,52	26	10	44
Прагматична раціоналізація	16,56	2,38	16	12	21
Нормативна непоступливість	18,51	3,11	18	8	25

Діагностовано дещо вищий за середній рівень розвитку механізму позиційної конкуренції шкільних вчителів, що є свідченням прагнення до кар'єрного успіху. Середній рівень політичної ідентифікації свідчить про те, що вчителі не є надто догматичними чи категоричними за своїми політичними переконаннями, а навпаки, відкриті до різних точок зору та готові до конструктивного діалогу. Підвищений рівень домінантної автономії шкільних вчителів свідчить про те, що вони схильні цінувати незалежність і самостійність. Водночас такий стан може призвести до опору змінам, небажання співпрацювати задля досягнення колективних цілей. Вияв нижчого за середній рівень владного самоствердження учителів не підтверджує їх надмірних авторитарних нахилів, радше вказує на здатність збалансувати свою потребу в контролі з почуттям емпатії та розуміння учнів, що сприяє залученню учнів до суспільно корисної діяльності. Підвищений рівень прагматичної раціоналізації вчителів може бути корисним і вести до зростання ефективності педагогічної праці в короткочасній перспективі, але не надаватиме довгострокових переваг. У свою чергу підвищений рівень нормативної непоступливості свідчить про схильність учителів цінувати традиції, стабільність і послідовність, водночас може вести до опору змінам, відсутності інновацій та зосередження на збереженні статусу-кво.

Отже, аналіз показників розвитку механізмів політико-ідеологічного самовизначення шкільних педагогів виявив складний і багатогранний набір. У той час як деякі механізми передбачають прагнення до влади та визнання, інші вказують на сильне почуття самоефективності й адаптивності.

Назагал 18,8% шкільних педагогів продемонстрували низький рівень, 57,8% – середній та 23,4% – високий рівень політико-ідеологічного самовизначення. Низький рівень політико-ідеологічного самовизначення частини вчителів може бути зумовлений такими факторами, як відсутність інтересу до політики та ідеології, відчуття безправ'я чи розчарування в політичній системі. Середній рівень політико-ідеологічного самовизначення більшості вчителів свідчить про певний рівень зацікавленості та залученості в політику попри деяку аморфність власних політичних уподобань й ідеологічних переконань. Високий рівень свідчить про вірність своїм принципам і спроможність діяти згідно з ними.

Для з'ясування того, як співвідносяться ґендерна компетентність (виражається в андрогінності, а також низькому рівні вираження ґендерних стереотипів) із політико-ідеологічним самовизначенням, було застосовано кореляційний аналіз за Спірменом, вибір якого зумовлений ненормальним розподілом даних. Встановлено, що ґендерний індекс IS негативно пов'язаний з механізмом позиційної конкуренції ($r=-0.435$; $p \leq 0.01$) та з політико-ідеологічним самовизначенням ($r=-0.253$; $p \leq 0.05$) – рис. 1.

Негативний кореляційний зв'язок між IS, вираженим як фемінність, та позиційною конкуренцією, а також політико-ідеологічним самовизначенням шкільних педагогів означає, що вчителі, які більше ідентифікують себе з фемінними рисами, менш схильні до конкурентної поведінки, а також мають більш розпливчасті політико-ідеологічні орієнтації. Це можна пояснити тим, що фемінність асоціюється з такими рисами, як емпатія, співпраця і турбота, які спрямовані на ближнє коло, але ведуть до меншої обізнаності у сфері публічної політики і меншої конкуренції в питаннях влади.

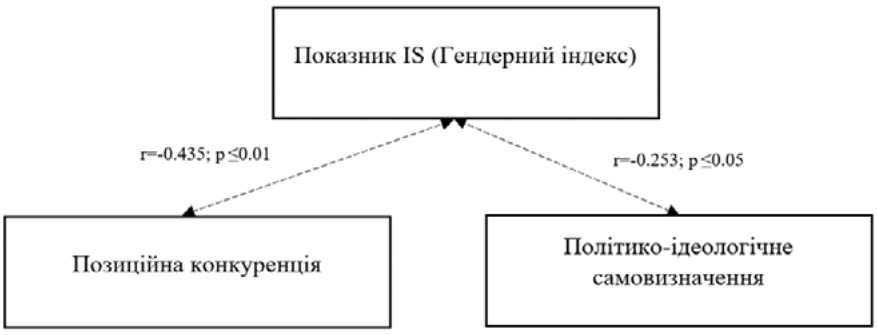


Рис. 1. Кореляція між гендерним індексом та загальним показником політико-ідеологічним самовизначенням

Іншими словами, особи з вищим рівнем фемінності схильні надавати перевагу співпраці та досягненню консенсусу, а не конкуренції та боротьбі за владу, що за певних умов може гарантувати ухвалення більш ефективних рішень.

Решта результатів кореляційного аналізу свідчать про відсутність значущого зв'язку між ґендерними стереотипами та політико-ідеологічним самовизначенням шкільних педагогів. Це означає, що рівень дотримання традиційних ґендерних ролей та очікувань не пов'язаний з рівнем визначеності та чіткості політичних та ідеологічних переконань.

Варто також зазначити, що відсутність значущої кореляції між ґендерними стереотипами та політико-ідеологічним самовизначенням не означає, що ґендерні стереотипи не мають жодного впливу на політичні переконання. Радше це свідчить про те, що їхній зв'язок є більш складним, ніж проста кореляція. Вірогідно, вплив ґендерних стереотипів на політико-ідеологічне самовизначення опосередковується іншими факторами, які в цьому дослідженні не бралися до уваги.

Загалом, дані кореляційного аналізу свідчать про те, що ґендерні стереотипи не є надійним предиктором політико-ідеологічних переконань і що люди, які послуговуються традиційними ґендерними стереотипами, можуть мати широкий спектр політичних поглядів. Для того, щоб встановити латентні чинники зв'язку між гендерною компетентністю та політико-ідеологічним самовизначенням, було застосовано факторний аналіз методом головних компонент із варімакс-обертанням. У результаті виокремлено три фактори, які сумарно пояснюють 60% загальної дисперсії (табл. 2).

Таблиця 2

Результати факторизації емпіричних даних

Змінні	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Позиційна конкуренція	,872		
Владне самоствердження	,779		
Гендерний індекс	-,640		
Прагматична раціоналізація		,763	
Нормативна непоступливість		,754	
Домінантна автономізація		,528	
Політична ідентифікація			,886
Гендерні стереотипи			-,572
Відсоток поясненої дисперсії	23%	20%	15%

Перший фактор, отриманий в результаті факторного аналізу, можна назвати «*Пасіонарне політико-ідеологічне самовизначення*». Його змінні відображають ті аспекти цього різновиду самовизначення, які асоціюються з напористістю, домінуванням та незалежністю. Фактор відображає політико-ідеологічну орієнтацію, яка наголошує на конкуренції та утвердженні влади. Цей фактор може бути пов'язаний з політичними та ідеологічними настановами на лібералізм або лібертаріанство, які наголошують на індивідуальних правах і свободах, а також з вірою у важливість конкуренції та особистого інтересу для досягнення суспільного прогресу.

З точки зору ґендеру, фактор пасіонарного політико-ідеологічного самовизначення тісно пов'язаний з маскулінними ґендерними ролями та ідентичностями. Чоловіки можуть мати вищі показники за цим фактором, ніж жінки, однак важливо зазначити, що особам будь-якої статі може бути притаманний цей самовизначення.

Другий фактор, отриманий в результаті факторного аналізу, можна маркувати як *«Консервативне політичне самовизначення»*. Цей фактор відображає політико-ідеологічну орієнтацію, яка цінує усталені норми і традиції, а також надає пріоритет самостійності та автономії. Люди з високими показниками за цим фактором ригідні, надають перевагу стабільності та спадкоємності збереження традиційних цінностей та інститутів. Слід зазначити, що цей фактор нечутливий до психологічної статі.

Третій фактор, отриманий в результаті факторизації емпіричних даних, можна означити як *«Егалітарне політичне самовизначення».* До цього фактору увійшли такі змінні, як політична ідентифікація та низька вираженість ґендерних стереотипів. Ці змінні відображають політико-ідеологічну орієнтацію, яка наголошує на рівності, справедливості та неприйнятті традиційних ґендерних ролей.

Фактор може бути пов'язаний з такими політико-ідеологічними орієнтаціями, як прогресизм або ліберальний фемінізм, які підкреслюють важливість соціальної та політичної рівності, а також відмову від традиційних ґендерних ролей і стереотипів. Люди з високими показниками за цим фактором схильні брати участь у політичних та ідеологічних дебатах і дискусіях, а також надавати пріоритет соціально-політичним змінам, а не збереженню статусу-кво. Вони також схильні підтримувати політичні ініціативи, які сприяють рівності та соціальній справедливості. Ґендерна компетентність, що виключає вплив ґендерних стереотипів, є ключовим компонентом цього фактору.

Висновки. Ґендерна компетентність шкільних педагогів в контексті їх політико-ідеологічного самовизначення охоплює знання та вміння розпізнавати і вирішувати проблеми ґендерної рівності з метою правового захисту і вільного демократичного волевиявлення громадян.

Емпіричне дослідження виявило, що більшість учителів вільна від ґендерних стереотипів і має середній рівень політико-ідеологічного самовизначення. Встановлено зв'язок між фемінною психологічною статтю і низьким рівнем політико-ідеологічним самовизначення.

В результаті факторного аналізу виокремлено три різновиди політико-ідеологічного самовизначення: пасіонарне, консервативне й егалітарне, що свідчить про позитивний зв'язок між андрогінною психологічною статтю і високим рівнем розвитку політичної самосвідомості шкільних педагогів.

Результати дослідження підтвердили висунуті гіпотези і засадничу тезу про те, що ґендерна компетентність учителів має вирішальне значення для політичної соціалізації учнів, сприяє формуванню їх громадянської відповідальності та залученню до активної участі в суспільному житті країни.

Перспективи подальших студій пов'язані з порівняльним аналізом ролі ґендерної компетентності представників соціономічних професій в екстремальних умовах суспільного розвитку (воєнного стану, революційних змін тощо) та в умовах сталого еволюційного розвитку соціуму.

Література:

1. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.
2. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: навч. посіб. К.: Академія, 2004. 307 с.
3. Кальницька К. О., Прядко Б. В. Кар'єрні домагання та система цінностей сучасної молоді. *Юність наук-2019: соціально-економічні і гуманітарні аспекти розвитку суспільства: збірник*. Ч. 2. Чернігів: Черніг. нац. технол. ун-т, 2019. С. 28–30.
4. Кіріленко О. Г. Зміст гендерної компетентності викладача ВТНЗ. *Педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 41. С. 93–103.
5. Кожекіна Л. Ю. Порівняльна характеристика основних теоретичних підходів до проблеми політичної соціалізації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць*. Вип. 10. К.: Фенікс, 2010. С. 50–57.
6. Корсакевич С. Політичне самовизначення молоді: соціально-психологічні особливості. *Проблеми політичної психології.* 2020. № 23(1), 183–194.
7. Хазратова Н. В. Гендерні і вікові особливості фрустраційних реакцій на порушення приватності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 46(49). С. 124–130.
8. Циганенко Г. В. Питальник вимірювання рівня політико-ідеологічного самовизначення. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка.* T.V. Ч. 5. 2003. С. 294–298.
9. Чернецька Т., Губіна С., Дрожжина Т., Дьоміна Ю., Середа Н., Гриценко Т., Скорик О., Чорна М. Гендерна компетентність вчительства. К.: ГО «Центр гендерної культури», 2024. 40 с.
10. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. Vol. 42(2). P. 155–162.
11. Branton R., English A., Pettey S., & Barnes T. D. The impact of gender and quality opposition on the relative assessment of candidate competency. *Electoral Studies*: *An international Journal.* 2018. № 54. P. 35–43.
12. Driessen G., & Van Langen A. Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? *International Review of Education*. 2013. Vol. 59(1). P. 67–86.

References:

1. Bondarchuk, O. I., Nezhynska, O. O. (2014). Psykholohichni umovy formuvannia gendernoii kompetentnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Psychological conditions for the formation of gender competence of heads of general educational institutions: monograph]. K.: TOV «NVP «Interservis» [in Ukrainian].
2. Hovorun, T. V., & Kikinezhdi, O. M. (2004). Genderna psykholohiia: navch. posib. [Gender psychology: a teaching manual: educational manual]. K.: Akademiia [in Ukrainian].
3. Kalnytska, K. O., & Pryadko, B. V. (2019). Kariierni domahannya ta systema tsinnostey suchasnoii molodi [Career aspirations and the value system of modern youth]. *Yunist nauky-2019: sotsialno-ekonomichni i humanitarni aspekty rozvytku suspilstva: zbirnyk*. CH. 2. Chernihiv: Chernih. nats. tekhnol. un-t, 2019, 28–30 [in Ukrainian].
4. Kirilenko, O. H. (2012). Zmist gendernoii kompetentnosti vykladacha VTNZ [The content of gender competence of a teacher of the VTNZ]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 41, 93–103 [in Ukrainian].
5. Kozhekina, L. Yu. (2010). Porivnialna kharakterystyka osnovnykh teoretychnykh pidkhodiv do problemy politychnoii sotsializatsii [Comparative characteristics of the main theoretical approaches to the problem of political socialization]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky: Zbirnyk naukovykh prats,* 10. K.: Feniks, 50–57 [in Ukrainian].
6. Korsakevych, S. (2020). Politychne samovyznachennia molodi: sotsialno-psykholohichni osoblyvosti [Political self-determination of youth: socio-psychological features]. *Problemy politychnoyi psykholohii*, *23*(1), 183–194 [in Ukrainian].
7. Khazratova, N. V. (2020). Genderni i vikovi osoblyvosti frustratsiynykh reaktsiy na porushennia pryvatnosti [Gender and age characteristics of frustration reactions to privacy violations]. *Naukovi studii iz sotsialnoyi ta politychnoii psykholohii, 46*(49), 124–130 [in Ukrainian].
8. Tsyhanenko, H. V. (2003). Pytalnyk vymiryuvannia rivnia polityko-ideolohichnoho samovyznachennia [Questionnaire for measuring the level of political and ideological self-determination]. *Problemy zahalnoii ta pedahohichnoii psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka, 5*(5), 294–298 [in Ukrainian].
9. Chernetska, T., Gubina, S., Drozhzhyna, T., Dyomina, Y., Sereda, N., Hrytsenko, T., Skoryk, O., & Chorna, M. (2024). Genderna kompetentnist vchytelstva [Gender competence of teachers]. K.: HO «Tsentr hendernoii kultury» [in Ukrainian].
10. Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *42*(2), 155–162.
11. Branton, R., English, A., Pettey, S., & Barnes, T. D. (2018). The impact of gender and quality opposition on the relative assessment of candidate competency. *Electoral Studies*: *An international Journal,* 54, 35–43.
12. Driessen, G., & Van Langen, A. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? *International Review of Education*, *59*(1), 67–86.

УДК 355.48:159.9

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНІСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО НАСТУПАЛЬНИХ ДІЙ

Кириченко Андрій Володимирович,
доктор філософії (PhD) в галузі психології,
старший викладач кафедри внутрішніх комунікацій
Національного університету оборони України
ORCID ID: 0000-0002-1333-5980

Стасюк Василь Васильович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри внутрішніх комунікацій
Національного університету оборони України
ORCID ID: 0000-0002-7943-8456
Researcher ID: AAG-6072-2021

Дикун Володимир Григорович,
старший викладач кафедри внутрішніх комунікацій
Національного університету оборони України
ORCID ID: 0000-0001-8144-7098

У сучасних умовах боротьби за незалежність України психологічна готовність військовослужбовців до наступальних дій набуває особливого значення. Це обумовлено не лише складністю завдань, які постають перед Збройними Силами України, а й високою ціною успіху в бойових операціях, спрямованих на відновлення територіальної цілісності держави. Ефективність наступальних дій значною мірою залежить від гармонійного поєднання кількох факторів: професійної підготовки, наявності сучасного озброєння, ефективного планування, а також психологічної готовності особового складу. Вона визначає здатність військовослужбовців ефективно виконувати бойові завдання в умовах високої інтенсивності ведення наступальних дій, невизначеності, раптовості, фізичних і психологічних навантажень, а також інформаційного впливу ворога. Стан психологічної готовності дозволяє демонструвати високий рівень стресостійкості, мотивації, згуртованості та впевненості у власних силах, адже саме ці аспекти відіграють ключову роль у досягненні стратегічних і тактичних цілей.

У статті розглянуто зміст та структуру психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій. Визначено, що структура такої готовності складається з трьох основних компонентів: мотиваційний, військово професійний (когнетивний) та емоційно-вольовий. Кожен з цих компонентів має свої складові й показники, які є критичними для досягнення високої боєздатності військових частин (підрозділів). Зокрема, психологічна готовність охоплює стресостійкість, мотивацію, здатність до адаптації в умовах бойових дій, впевненість у команді бойових побратимів та наявність чітких моральних орієнтирів. Крім того, під час аналізу виділено дві основні категорії готовності: короткочасну та тривалу, кожна з яких має свої специфічні показники та вимагає відповідних формувальних підходів для їх досягнення та підтримки.

Ключові слова: *психологічна готовність, наступальні дії, діяльність в бойових умовах, структура, компонент, розвиток психологічної готовності, військовослужбовець.*

Kyrychenko Andriy, Stasyuk Vasyl, Dykun Volodymyr. Content and structure of psychological readiness of servicemen for offensive actions

In the modern conditions of the struggle for the independence of Ukraine, the psychological readiness of military personnel for offensive actions acquires special importance. This is due not only to the complexity of the tasks facing the Armed Forces of Ukraine, but also to the high cost of success in military operations aimed at restoring the territorial integrity of the state. The effectiveness of offensive actions largely depends on the harmonious combination of several factors: professional training, the availability of modern weapons, effective planning, as well as the psychological readiness of personnel. It determines the ability of military personnel to effectively perform combat tasks in conditions of high intensity of offensive operations, uncertainty, suddenness, physical and psychological stress, as well as informational influence of the enemy. The state of psychological readiness allows one to demonstrate a high level of stress resistance, motivation, cohesion and self-confidence, because these aspects play a key role in achieving strategic and tactical goals.

The article examines the content and structure of the psychological readiness of military personnel for offensive actions. It was determined that the structure of such readiness consists of three main components: motivational, military professional (cognitive) and emotional-volitional. Each of these components has its own components and indicators, which are critical for achieving high combat capability of military units (units). In particular, psychological readiness covers stress resistance, motivation, the ability to adapt in combat conditions, confidence in the team of fellow combatants and the presence of clear moral guidelines. In addition, the analysis identified two main categories of readiness: short-term and long-term, each of which has its own specific indicators and requires appropriate formative approaches to achieve and maintain them.

Key words: *psychological readiness, offensive actions, activity in combat conditions, structure, component, development of psychological readiness, military serviceman.*

Вступ. Збройний конфлікт, що розпочався у 2014 році та згодом перейшов у фазу повномасштабного вторгнення, став одним із найсерйозніших викликів для України у її новітній історії. Він характеризується високою інтенсивністю бойових дій, широким застосуванням сучасних технологій, використанням гібридних методів ведення війни, а також значним психологічним впливом як на військових, так і на цивільне населення. Наші захистники змушені діяти в умовах постійної загрози для життя, невизначеності, раптових змін оперативної обстановки та впливу численних дестабілізуючих факторів сучасного бою. Такі умови вимагають високого рівня професійної підготовки, фізичної витривалості, психологічної готовності та стійкості кожного військовослужбовця, особливо під час наступальних дій, які відіграють ключову роль у звільненні тимчасово окупованих територій та відновленні територіальної цілісності України.

Матеріали та метод. Проблема психологічної готовності, зокрема її суттєве значення для забезпечення ефективності діяльності в екстремальних умовах, привертає увагу багатьох українських і зарубіжних дослідників, серед яких В. Алещенко, О. Блінов, В. Дикун, М. Дьяченко, А. Кириченко, О. Колісніченко, О. Кокун, С. Кандибович, І. Ковальська, М. Корольчук, Я. Мацегора, О. Мірошниченко, Г. Нікітенко, В. Осьодло, О. Поканевич, О. Самойленко, О. Сафін, Д. Софіян, В. Стасюк, Н. Сторожук, О. Туз, Т. Хіл, О. Хміляр, В. Ягупов та інші. Водночас питання психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій залишається недостатньо дослідженим. Це зумовлює необхідність проведення більш глибокого аналізу цього явища, визначення його структури, ключових компонентів і факторів, що впливають на формування такого стану.

Мета статті полягає у розкритті змісту та структури психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій, а також у визначенні її ключових компонентів з урахуванням сучасних викликів і потреб військових формувань для забезпечення їхньої ефективності у виконанні бойових завдань. Для досягнення поставленої мети дослідження було застосовано такі теоретичні методи: аналіз, синтез та узагальнення.

Результати дослідження. Наступальні дії сил оборони України є важливим елементом бойових операцій, що проводяться як на території противника (зокрема, Курська операція, розпочата 6 серпня 2024 року), так і з метою звільнення тимчасово окупованих територій із подальшим виходом на міжнародно визнані кордони 1991 року. Успішне виконання бойових завдань, особливо наступальних дій, вимагає від особового складу високого рівня професійної компетентності, що включає не лише фізичну витривалість, а й здатність до психологічної саморегуляції в умовах інтенсивних бойових дій. Ключовими факторами, що визначають боєздатність військовослужбовців у наступальних діях, є наявність бойового досвіду, мотивації, психологічної готовності, стійкості, здатності приймати швидкі й обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та високого рівня ризику. Важливу роль відіграє також впевненість у власних силах, ефективна взаємодія з бойовими побратимами та психологічна адаптація до змінної оперативної обстановки. Психологічна готовність до наступальних дій є критично важливим чинником, що безпосередньо впливає не лише на ефективність виконання бойових завдань, а й на збереження життя та здоров'я особового складу. Вона формується під впливом низки об'єктивних і суб'єктивних факторів, серед яких особливе значення мають рівень психологічної підготовки, стресостійкість, здатність до концентрації уваги та критичного мислення. Таким чином, забезпечення належного рівня психологічної готовності військовослужбовців є важливим напрямом у підготовці особового складу сил оборони України до ведення наступальних операцій [4; 5; 8].

Дослідження поняття "психологічна готовність", представленого в науковій літературі, дає змогу виокремити кілька загальних ознак, які характеризують цей феномен. Зокрема, В. Стасюк зазначає, що психологічна готовність військовослужбовців до бойової діяльності передбачає не лише усвідомлення відповідальності за захист Батьківщини та близьких, але й формування впевненості у своїх силах, вірі в колег по зброї, а також у надійності бойової техніки та зброї. Важливими складовими її є прагнення до боротьби, бажання перевірити свої можливості, подолати внутрішні обмеження та здобути перемогу над ворогом. Динаміка коливань показників психологічної готовності проявляється в процесі виконання бойових завдань. Рівень психологічної готовності може варіюватися на різних етапах бойової діяльності – перед її початком, у ході виконання та після завершення. Розвиток та прояв цих станів залежать від специфіки завдань і умов, у яких здійснюється діяльність [1; 8].

Згідно з дослідженням О. Кокуна, психологічна готовність військовослужбовців до діяльності в бойових умовах є одним із ключових компонентів загальної бойової готовності військових частин (підрозділів). Вона є інтегративним особистісним утворенням, що поєднує короткочасну та тривалу готовність і визначає його психологічну придатність до діяльності в особливих умовах. Тривала формується протягом значного періоду професійної, психологічної підготовки та діяльності, визначаючи потенційну психологічну здатність фахівця до виконання завдань за призначенням. Короткочасна, спираючись на тривалу, відображає актуальний рівень психологічної готовності на конкретний момент (від одного до кількох днів) і визначає здатність виконувати специфічні професійні завдання в екстремальних умовах. У структурі тривалої психологічної готовності військовслужбовця до діяльності в бойових умовах учений виокремлює дві основні складові: особистісну та функціональну готовність [6].

Особистісна готовність включає чотири ключових компоненти: 1) моральна готовність, яка характеризується усвідомленням обов'язку та відповідальності за виконання бойових завдань, готовністю до потенційних небезпек для власного життя, а також соціального та особистісного сенсу професійної діяльності. Включає активну життєву позицію, самокритичність

та потребу в постійному професійному самовдосконаленні; 2) вольова готовність, яка виявляється у впевненості в собі, організованості, зібраності, сміливості, рішучості, самоконтролі, витримці, а також у готовності до ризику та подолання складних ситуацій; 3) комунікативна готовність, що передбачає наявність як загальних, так і професійних комунікативних якостей, таких як комунікабельність, переконливість, володіння професійною мовою, здатність віддавати чіткі команди, повага до колег по зброї та готовність до взаємодопомоги; 4) загальнопсихологічна готовність, яка включає оптимальний рівень особистісної тривожності, високий рівень саморегуляції психічного стану, а також розвинені інтелектуальні здібності, здатність до планування, моделювання, програмування та оцінки результатів діяльності. Ці компоненти є основними для забезпечення ефективної діяльності особистості в професійних і екстремальних умовах [7].

У функціональну структуру готовності учний включає шість основних компонентів: 1) мотиваційна готовність, що виявляється в відданості професії, переконанні в її необхідності, прагненні до самовдосконалення, успішного вирішення професійних завдань, а також бажанні досягти успіху та продемонструвати свої найкращі якості; 2) когнітивна готовність, яка передбачає знання професійних обов'язків, функцій і оцінку їх суспільної значущості. Вона також включає знання методів і засобів для ефективного вирішення професійних завдань, усвідомлення своїх можливостей та здібностей, а також розуміння можливих змін у службовій діяльності; 3) креативна готовність, що полягає в здатності генерувати нові ідеї, гнучкості мислення та творчому підході до вирішення завдань; 4) орієнтаційна готовність, яка характеризується знанням і розумінням особливостей і умов професійної діяльності, а також вимог, які вона ставить до особистості; 5) операційна готовність, що включає наявність необхідних вмінь і навичок для вирішення професійних завдань, володіння техніками та прийомами професійної діяльності, а також здатність моделювати свою діяльність та передбачати її результати; 6) оцінювальна готовність, що полягає в адекватній самооцінці власної професійної підготовленості та відповідності результатів виконання професійних завдань визначеним вимогам [7].

У короткочасній психологічній готовності Кокун виділяє п'ять основних компонентів: 1) мотиваційна готовність, що визначається внутрішньою мотивацією до виконання безпосередніх професійних завдань, спрямованих на досягнення конкретних цілей; 2) орієнтаційна готовність, яка включає знання та розуміння особливостей і умов поточної діяльності, завдань, що вирішуються в її рамках, а також вимог, які ця діяльність ставить до особистості; 3) операційна готовність, що відображає актуальну здатність реалізувати наявні вміння і навички, необхідні для ефективного виконання професійних завдань у конкретній ситуації; 4) оцінювальна готовність, що передбачає адекватну самооцінку власних можливостей щодо вирішення поставлених завдань, що є важливим для ефективного планування подальших дій; 5) емоційна готовність, яка полягає в оптимальному рівні ситуативної тривожності, позитивному настрої для вирішення професійних завдань, зібраності та впевненості у своїх силах. Ці компоненти взаємодіють між собою та забезпечують психічну стабільність і ефективність у виконанні бойових завдань в умовах швидких змін [7].

Психологічна готовність військовослужбовців до наступальних дій визначається сукупністю факторів, зокрема їхніми переконаннями, стресостійкістю, емоційним станом у критичних ситуаціях, рівнем адаптації до екстремальних умов та станом здоров'я. Ці чинники безпосередньо впливають на бойову ефективність особового складу, зумовлюючи їхню здатність діяти злагоджено та ухвалювати оптимальні рішення в бойових умовах. Стан готовності військовослужбовців відіграє ключову роль у трансформації їхньої професійної підготовки в ефективну бойову діяльність, мінімізуючи психологічні втрати. Він забезпечує плавний перехід від стану очікування до активних дій, визначаючи рівень збереження та реалізації військової майстерності, особливо на початковому етапі бойових дій. Цей стан можна розглядати як своєрідний пропускний "клапан", що регулює доступ досягнутого рівня професійних навичок до реальної бойової практики. У сприятливих умовах цей клапан відкривається повністю, дозволяючи військовослужбовцям діяти ефективно. Водночас за несприятливих обставин він може частково або повністю блокувати реалізацію навичок воїна, що в свою чергу призводити до розгубленості, ступору чи повної нездатності до виконання бойових завдань [8; 9].

Стан готовності має індивідуальний характер, оскільки його зміст залежить від особистісних особливостей військовослужбовця, його бйового досвіду, психофізіологічного стану та рівня підготовки. Очевидно, що стан готовності повинен включати в себе ті психологічні та фізіологічні характеристики, які відповідають вимогам бойової обстановки та забезпечують ефективне виконання завдань. Він є проміжним етапом між завершенням підготовки до бою та безпосереднім вступом у бойові дії, забезпечуючи оптимальну мобілізацію фізичних і психологічних ресурсів. Формування та подальший розвиток психологічної готовності особового складу до наступальних дій відбувається в системі психологічної підтримки бойової підготовки, що реалізується під керівництвом командирів. Досягнення належного рівня психологічної готовності є результатом систематичної та цілеспрямованої психологічної підготовки, яка охоплює весь період навчання, виховання та військової служби [8; 9].

Аналізуючи зміст та структуру психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій в арміях провідних країн НАТО можна зазначити, що психологічна готовність є інтегральним показником, що відображає мотиваційну основу особистості військовослужбовця, рівень його професійної компетентності та емоційно-вольової стійкості, необхідної для ефективної діяльності в бойових умовах. Вона включає такі взаємопов'язані компоненти:

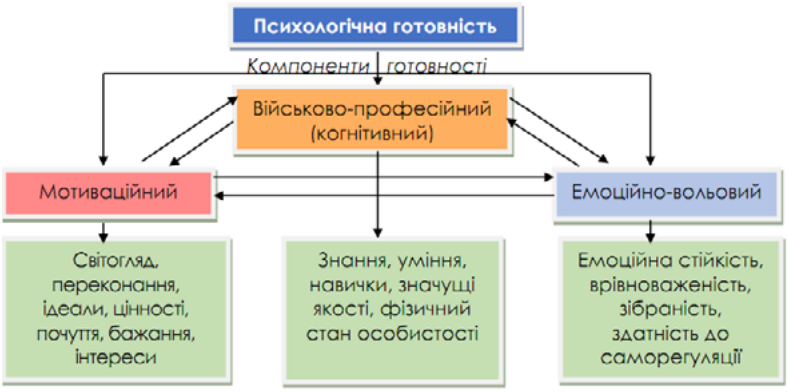


Рис. 1. Стуктура психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій

– мотиваційний компонент – це внутрішня спонука, що забезпечує прагнення військовослужбовця до виконання поставлених завдань;

– професійний компонент – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного та успішного виконання бойових завдань;

– емоційно-вольовий компонент полягає у здатності зберігати внутрішній спокій, приймати рішення та діяти рішуче за умов стресу й небезпеки (рис. 1).

Цей показник є вирішальним фактором, що визначає здатність військовослужбовця ефективно виконувати поставлені завдання, навіть у складних і непередбачуваних умовах [1; 2; 3; 10; 11].

Мотиваційний компонент психологічної готовності військовослужбовців до настуальний дій полягає в прагненні подолати перешкоди, успішно виконати поставлені бойові завдання та продемонструвати свою здатність справлятися з виниклими труднощями. Він включає в себе внутрішнє бажання проявляти сміливість, рішучість і хоробрість під час виконання бойових завдань. На цьому ґрунті формуються важливі соціально-психологічні механізми в колективі, що сприяють згуртуванню підрозділу, зміцненню морального духу та підвищенню рівня довіри між бойовими побратимами. Підвищена мотивація досягнення спільних цілей, бажання виявити особисті якості та допомогти колегам по зброї є основою, на якій будуються взаємодія та ефективність колективу в екстремальних умовах.

Мотиваційний компонент визначається через аналіз причин і чинників, які стимулюють, ініціюють, спрямовують, посилюють і підтримують активність військовослужбовця на шляху до досягнення конкретної мети. Вона відображає внутрішні спонукання, що ведуть до дій, і може проявлятися у різних формах залежно від усвідомлення соціальної потреби військовослужбовця в бойовій діяльності. Це можуть бути бажання, інтереси, ідеали, світогляд, вищі почуття та переконання.

Чим глибше військовослужбовець усвідомлює значущість і необхідність виконання поставленого завдання, тим більш сформованими і сильними є його мотиви. Усвідомлення важливості завдання впливає на інтенсивність внутрішнього стимулу до дії, що, в свою чергу, підвищує рівень його мотиваційної готовності. Розвинені мотиви сприяють більш рішучим, цілеспрямованим і ефективним діям у бойових умовах, що є необхідним для успішного виконання бойових завдань та досягнення поставленої мети.

Військово-професійний компонент доцільно розглядати як рівень розвитку знань і практичних навичок військовослужбовців, які визначають їх здатність ефективно виконувати службові обов'язки в умовах бойових дій. Це також включає розвиток психічних пізнавальних процесів, таких як відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, уява та інші, що сприяють адаптації і швидкому прийняттю рішень у екстремальни ситуаціях. Високий рівень військово-професійної готовності дозволяє військовослужбовцю діяти ефективно, зберігаючи концентрацію та оперативність у виконанні завдань навіть у складних бойових умовах.

Загалом, військово-професійний (когнітивний) компонент визначає рівень усвідомлення військовослужбовцем умов майбутньої бойової діяльності та готовності до виконання бойових завдань.

Емоційно-вольовий компонент відображає рівень впевненості у своїх силах, здатності до самоконтролю та подолання страху і втоми, а також готовність виконати отримане бойове завдання. Емоційні стани, які виникають у процесі бойових завдань, можуть бути різними за складністю, інтенсивністю, спрямованістю та стійкістю. Вони можуть варіюватися від стресу до відчуття рішучості та впевненості. Управління цими емоціями, їх стримування або посилення, можливе через розвиток вольових рис, які забезпечують здатність до емоційної саморегуляції. Формування такої здатності дозволяє військовослужбовцю ефективно реагувати на стресові ситуації, зберігаючи контроль над собою та приймаючи обґрунтовані рішення навіть під час великих емоційних навантажень [1 – 3].

Висновки. Отже, проблема розвитку психологічної готовності особового складу військових частин (підрозділів) до наступальних дій є надзвичайно актуальною як з погляду теоретичних досліджень, так і з практичної точки зору. Психологічна готовність є важливим чинником, що впливає на ефективність виконання бойових завдань, здатність до адаптації в умовах стресу та підтримання високого рівня професіоналізму у ході проведення наступальних операцій. Сучасний характер війн висуває нові вимоги до розвитку психологічної готовності військових, особливо під час наступальний дій. З урахуванням специфіки сучасної війни та її багатогранного впливу на психіку воїнів представлено ефективну структуру психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій і визначено її ключові компоненти.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на розроблення експрес-методики оцінювання рівня психологічної готовності військовослужбовців до наступальних дій.

Література:

1. Агаєв Н. А., Дикун В. Г., Стасюк В. В. Особливості організації морально-психологічного супроводу в арміях зарубіжних країн : навч. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 2020. 134 с.
2. Дикун В. Г., Кириченко А. В., Стрілець В. В. Особистісна психологічна готовність військовослужбовців армій провідних країн НАТО. Збірник матеріалі науково-практичного семінару *«Система морально-психологічного забезпечення Збройних Сил України: уроки російсько-української війни».* Київ: НУОУ, 2024. С. 26–29.
3. Дикун В. Г., Мороз В. М., Стасюк В. В. Методологія дослідження морально-психологічного стану особового складу військ (сил) : навч.-метод. посіб. Київ: 7БЦ, 2023. 383 с.
4. Кириченко А. В. Особливості психологічної готовності військовослужбовців Десантно-штурмових військ Збройних Сил України до виконання завдань за призначенням. *Вісник Національного університету оборони України*: зб. наук. пр. Київ : НУОУ, 2020. Вип. 2 (55). С. 50–58.
5. Кириченко А. В. Структура психологічної готовності військовослужбовців Десантно-штурмових військ Збройних Сил України до ведення бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. Київ : НУОУ, 2020. Вип. 5 (58). С. 80–89.
6. Кокун О. М., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження : метод. посіб. К. : 7БЦ, 2021. 170 с.
7. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Харків.: УЦЗУ, 2010. Вип. 7. С. 182–190.
8. Психологія управління військами : підручник ; вид. 2-ге, перероб. та допов. [В. І. Осьодло, О. П. Ковальчук, Д. П. Лисенко та ін.] ; за заг. ред. В. В. Стасюка. Київ : НУОУ, 2024. 532 с.
9. Ягупов В. В. Військова психологія : методологія, теорія та практика: підручник. Київ : Psyhobook, 2023 с.
10. STANAG 2437: 2017. AJP-01(E)(1) Allied Joint Doctrine for Operations. 2017 (NATO STANDARD IZATION OFFICE (NSO)). URL: https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP1_EDE_V1_E_2437.pdfм (дата звернення: 27.12.2024).
11. STANAG 2490: 2019. AJP-3(C) Allied Joint Doctrine for the Conduct of Operations. 2019 (NATO STANDARDIZATION OFFICE (NSO)). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/797323/doctrine_nato_conduct_of_ops_ajp_3.pdf (дата звернення: 27.12.2024).

References:

1. Agaev, N. A., Dykun, V. G. Stasiuk, V. V. (2020). Peculiarities of the organization of moral and psychological support in the armies of foreign countries [Osoblyvosti orhanizatsiyi moral′no-psykholohichnoho suprovodu v armiyakh zarubizhnykh krayin]. Kyiv: SRC HP of the Armed Forces of Ukraine [in Ukrainian].
2. Dykun, V. G., Kyrychenko, A. V. Strelets, V. V. (2024). Personal psychological readiness of servicemen of the armies of the leading NATO countries [Osobystisna psykholohichna hotovnist′ viys′kovosluzhbovtsiv armiy providnykh krayin NATO]. Collection of materials of the scientific and practical seminar “System of moral and psychological support of the Armed Forces of Ukraine: lessons of the Russian-Ukrainian war”. Kyiv: NUOU [in Ukrainian].
3. Dykun, V. G., Moroz, V. M. & Stasiuk, V. V. (2023). Methodology of the study of the moral and psychological state of the personnel of the troops (forces) [Metodolohiya doslidzhennya moral′no-psykholohichnoho stanu osobovoho skladu viys′k (syl)]. Kyiv: 7BC [in Ukrainian].
4. Kyrychenko, A. V. (2020). Peculiarities of the psychological readiness of servicemen of the Airborne Assault Troops of the Armed Forces of Ukraine to perform tasks as assigned [Osoblyvosti psykholohichnoyi hotovnosti viys′kovosluzhbovtsiv Desantno-shturmovykh viys′k Zbroynykh Syl Ukrayiny do vykonannya zavdan′ za pryznachennyam]. Bulletin of the National Defense University of Ukraine, 2 (55), 50 – 58 [in Ukrainian].
5. Kyrychenko, A. V. (2020). The structure of the psychological readiness of servicemen of the Airborne Assault Troops of the Armed Forces of Ukraine to conduct combat operations [Struktura psykholohichnoyi hotovnosti viys′kovosluzhbovtsiv Desantno-shturmovykh viys′k Zbroynykh Syl Ukrayiny do vedennya boyovykh diy]. Bulletin of the National Defense University of Ukraine, 5 (58), 80 – 89 [in Ukrainian].
6. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Pishko, I. O. & Lozinska, N. S. (2021) Formation of psychological readiness of military servicemen under contract to perform assigned tasks during combat coordination [Formuvannya psykholohichnoyi hotovnosti viys′kovosluzhbovtsiv viys′kovoyi sluzhby za kontraktom do vykonannya zavdan′ za pryznachennyam pid chas boyovoho zlahodzhennya]. Kyiv: 7BC [in Ukrainian].
7. Kokun, O. M. Content and structure of psychological readiness of specialists for extreme types of activities [Zmist ta struktura psykholohichnoyi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremal′nykh vydiv diyal′nosti]. Problems of extreme and crisis psychology. Collection of scientific papers, 7, 182 – 190 [in Ukrainian].
8. Psychology of military management [Psykholohiya upravlinnya viys′kamy]. (2024). Kyiv: NUOU [in Ukrainian].
9. Yagupov, V. V. (2023). Military psychology: methodology, theory and practice [Viys′kova psykholohiya : metodolohiya, teoriya ta praktyka]. Kyiv: Psyhobook [in Ukrainian].
10. STANAG 2437: (2017). AJP-01(E)(1) Allied Joint Doctrine for Operations. 2017 (NATO STANDARD IZATION OFFICE (NSO)) [Ob″yednana doktryna operatsiy Al′yansu. Retrieved from https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP1_EDE_V1_E_2437.pdfм [in English].
11. STANAG 2490: (2019). AJP-3(C) Allied Joint Doctrine for the Conduct of Operations. 2019 (NATO STANDARDIZATION OFFICE (NSO)). [Ob″yednana doktryna Al′yansu shchodo provedennya operatsiy]. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/797323/doctrine_nato_conduct_of_ops_ajp_3.pdf [in English].

УДК 159.97

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Кобець Олександр Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0003-2185-4606

Піуткіна Тетяна Володимирівна,
аспірантка кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0009-0003-5552-0302

В статті розглядаються проблеми, з якими постійно стикаються сім'ї дітей з аутизмом, та пропонуються шляхи їхнього подолання. Розглянуто зв'язок між встановленням дитині діагнозу «розлад аутистичного спектра» та особливостями під час переживання стадій горя у батьків. До актуальних проблем, з якими пості йно стикаються батьки дітей з аутизмом належать: повна відсутність інформації у соціуму стосовно розладу аутистичного спектру та особливостей його прояву, особливостей розвитку і поведінки дитини з аутизмом вдома та серед оточуючих; відсутність спеціалізованих державних закладів освіти для дітей з розладами аутистичного спектру; дефіцит медичних та корекційних фахівців; негативні та різкі зауваження близьких родичів, а особливо оточуючих, що не володіють інформацією, стосовно поведінки дитини з аутизмом; відсутність у батьків необхідної інформації щодо особливостей розвитку дитини, її реальних можливостей, а звідси й постійні страх і пролонгований стрес; відсутність психологічної допомоги батькам дітей із розладами аутистичного спектру в інклюзивно-ресурсних та корекційно-розвиваючих центрах; необхідність батьків у відпочинку з-за відсутності допомоги по догляду за дитиною з аутизмом; страх за майбутнє дитини; фінансові труднощі сім'ї, пов'язані з лікуванням, харчуванням, корекцією і розвитком дитини з розладом аутистичного спектра. Аналізуючи зарубіжні та вітчизняні дослідження, з'ясовано, що донедавна психологічній підтримці батьків приділялось недостатньо уваги, а допомога надавалась лише стосовно виховного та навчального процесу дитини, на зв'язок між психологічним здоров'ям батьків і якісним вихованням дитини майже не зверталось уваги; наголошується, що не тільки матері страждають від хвороби дитини, а й батьки важко переживають сімейну і соціальну ізоляцію. Обґрунтована необхідність надання психологічної допомоги батькам дітей з розладами аутистичного спектра як в системі інклюзивної освіти, так і поза нею.

Ключові слова: *діти з розладами аутистичного спектру; дитина з аутизмом; аутизм; батьки дітей з розладами аутистичного спектра; батьки дітей з аутизмом; інклюзивно-ресурсний центр;корекційно-розвивальний; виховання дитини; психологічна допомога.*

Kobets Oleksandr, Piutkina Tetiana. Problems of psychological support for parents of children with autism spectrum disorders

This article discusses the problems that families of children with autism constantly face and suggests ways to overcome them. The author examines the connection between the diagnosis of autism spectrum disorder and the peculiarities of parents' grief stages. The current problems faced by parents of children with autism include: a complete lack of information in society about autism spectrum disorders and their manifestations, the development and behaviour of children with autism at home and in the community; and the lack of specialised public education institutions for children with autism spectrum disorders; a shortage of medical and correctional specialists; negative and harsh remarks by close relatives, especially those around them who do not have information, about the behaviour of a child with autism; parents' lack of information about the child's developmental characteristics and real capabilities, which leads to constant fear and prolonged stress; lack of psychological assistance to parents of children with autism spectrum disorders in inclusive resource and correctional and developmental centres; parents' need for rest due to the lack of assistance in caring for a child with autism; fear for the child's future; financial difficulties of the family related to the treatment, nutrition, correction and development of a child with autism spectrum disorder.

Analysing foreign and domestic research, the author finds that until recently, insufficient attention was paid to psychological support for parents, and assistance was provided only in relation to the child's educational and learning process; the connection between the psychological health of parents and the quality of the child's upbringing was hardly paid attention to; it is noted that not only mothers suffer from the child's illness, but also fathers experience family and social isolation. The author substantiates the need to provide psychological assistance to parents of children with autism spectrum disorders both in the inclusive education system and outside it.

Key words: *children with autism spectrum disorders; child with autism; autism; parents of children with autism spectrum disorders; parents of children with autism; inclusive resource centre; correctional and developmental; child upbringing; psychological assistance.*

Вступ. Тема дитячого аутизму в Україні ще не набула необхідного масового поширення на відміну від інших країн. Статистика захворювання, особливості його прояву, симптоми та проблеми, які пов'язані з встановленням дитині діагнозу «розлад аутистичного спектра», досі не відомі сучасному українському суспільству, за

виключенням сімей, що виховують дитину з аутизмом. Проте саме сьогодні поширення знань про особливості захворювання та проблеми, з якими стикуються сім'ї, дуже актуальні. Зацікавлені люди завжди можуть знайти необхідну інформацію на теренах Інтернету, але суспільство майже не знайоме з симптоматикою розладу, його проявом, виділяє дітей з аутизмом та їхніх батьків у якусь особливу окрему групу. Відчуваючи неприязнь суспільства, відторгнення ним особливої дитини, батьки й самі відгороджуються від усіх, замикаються у світі своїх страждань.

Проблематика порушеної теми полягає в тому, що щороку в Україні майже на 30% зростає кількість дітей з діагнозом «аутизм». За статистичними даними ВОЗ станом на 2017 рік в Україні було зареєстровано 7491 дитина з розладом аутистичного спектра, проте в 2024 році ця цифра зросла до 20936, але брати її за вірну та остаточну було б недоречно. Слід звернути увагу, що, по-перше, велика кількість сімей з дітьми з аутизмом виїхала за кордон у зв'язку з військовими подіями, по-друге, невідома кількість дітей залишаються недіагностованими, серед них ті, що проживають в сільській місцевості та не мають доступу до медичних ресурсів та інклюзивних центрів, а також діти з легким ступенем розладу. Дана статистика змушує звернути увагу на реальну проблему сучасного суспільства.

Найбільше дітей з аутизмом обліковано у Києві (3891), Рівненській (1253), Харківській (1246), Київській (1209), Львівській (1117), Запорізькій (909), Закарпатській (910), Чернівецькій (821), областях.

Останні роки в сучасному суспільстві постають питання щодо дослідження психологічного стану батьків дітей-інвалідів як головної ланки у системі інклюзивної освіти. Цій тему підняли у своїх працях вітчизняниі науковці (О. В. Царькова, В. Кротенко, С. В. Карсканова, О. Романчук), що наголошують на необхідності психологічного супроводу батьків дітей з інвалідністю, підтримки, допомоги в прийнятті родиною «особливої» дитини. Зарубіжні науковці (J. Goddard, R. Lehr, J. Lapadat) набагато раніше досліджували особливості поведінки батьків дітей-інвалідів, їхній світогляд, почуття обмеженості в світі та особистісної нереалізованості, обґрунтували необхідність психотерапії для цієї категорії батьків [5, с. 275]. A. Gupta, N. Singhal звернули увагу на врахування рівня батьківського стресу на виховання та розвиток дитини з аутизмом, необхідність надання кваліфікованої психологічної допомоги батькам.

Матеріали та методи. Застосовано методи теоретичного аналізу джерел.

Результати. За статистичними даними міжнародної компанії «Фокус здоров'я» станом на 2019 рік найвищий показник аутизму було зафіксовано в Гонконзі, де захворювання було діагностовано у кожної 27-ї дитини, Південній Кореї – кожна 38-ма дитина, США – кожна 45-та, Японія – кожна 55-та. Не виключено, що існують країни ще з більшим показником рівня аутизму, але через наявність різних чинників не видається можливим повністю оцінити рівень захворювання у всьому світі.

Аутизм (розлади аутистичного (аутичного) спектру (РАС)) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування (4). Розлади аутистичного спектру проявляються у перші п'ять років життя, проте вже в 1,5-річному віці їх можна діагностувати за допомогою спеціальних тестів. Аутизм неможливо вилікувати, він зберігається протягом всього життя, але, в залежності від важкості, можна коригувати стан людини і з часом адаптувати її до повноцінного соціального життя. Розумова діяльність людей з аутизмом варіюється в надзвичайно широких межах: від важкого ступеня до геніальності. Прикладом останнього можуть бути досить відомі актори, політики та фахівці різних напрямків діяльності.

У сучасній медицині, педагогіці та психології основним предметом вивчення стала дитина з розладами аутистичного спектру, її реабілітація, надання кваліфікованої допомоги, реалізація освітніх потреб, її соціалізація. Проте самій сім'ї та її ролі в становленні дитини у сучасному світі приділялась увага лише як одному з елементів інклюзивної освіти, а психологічні консультації надавались виключно в частині розвитку дитини з аутизмом.

Чому саме сім'я – така важлива ланка в процесі становлення, розвитку і успішності дитини з аутизмом?

Батьки – перші люди, з якими взаємодіє дитина, родина – перше коло її спілкування, де вона вчиться взаємодіяти з оточуючим світом. В сім'ї запроваджуються перші методики виховання та навчання, починається й перша діагностика дитини. Саме батьки першими помічають особливості, нейровідмінності своєї дитини; вони починають шукати спочатку медичних фахівців, пізніше – спеціалістів з корекції, реабілітації, інклюзивної освіти. Та які б найкращі не були спеціалісти – саме від батьків залежить медикаментозна терапія, корекційно-реабілітаційні заходи, що відбуваються на постійній і, найчастіше, платній основі, набуття соціальних навичок, реалізація освітніх потреб. Саме в сім'ї відпрацьовуються і закріплюються набуті навички. Родина – це те місце, де дитина може бути сама собою, без маскінгу і певних обтяжуючих правил.

Народження дитини – велике щастя для кожної родини, сповнене мрій і надій. Кожна мати малює в своїх думках найщасливіше майбутнє для свого немовляти, бачить його іншим, чим другі діти – найрозумнішим, талановитим, перспективним, відомим. З року-півтора батьки записують дітей до гуртків раннього розвитку, тішаться їх досягненнями. Якщо дитина має легку ступінь розладу, то її особливості помічаються не одразу, а близько 4-5 років, інколи – в початковій школі. При затримці мовленевого розвитку батьки вважають, що дитина розговориться, треба почекати до двох-трьох, а, можливо, й до п'яти років. Матері, які більше часу проводять з дітьми, ніж батьки, першими помічають відмінності своїх дітей від інших, спостерігаючи за ними поза родиною: на дитячих майданчиках, в гуртках раннього розвитку, в дитячих садочках. Вони мають можливість порівнювати своїх дітей з іншими, оцінювати

зі сторони їх соціальні навички, поведінку, схильність до спілкування, активність, емоційність. В родинах, де є старші діти, постійно відбувається несвідоме порівняння з ними на всіх етапах розвитку.

Хвороба і стадії переживання горя. Треба зауважити, що на відміну від батьків, чиї діти народилися з патологіями, встановленими ще в перинатальному періоді або під час пологів, і які, відповідно, мали час на прийняття та усвідомлення факту народження хворої дитини, батьки дітей з аутизмом певний час жили та виховували дитину як здорову та нормотипову.

Перші зауваження батьки чують від найближчих родичів, і, найчастіше, вони звучать у досить грубій формі: наголошується на неадекватній поведінці, необхідності або якості сімейного виховання, затримці розумового або мовленевого розвитку. Батьки помічають порушення сну, нестійкий сон, пізнє засинання, нічну активність; поведінкові розлади, небажання контактувати з іншими, спалахи агресії; схильність дитини до певних продуктів харчування і повну відмову від інших, і якщо спочатку втішають себе тим, що дитина просто не любить цю їжу, то з часом усвідомлюють, що не можуть ні вмовити, ні змусити принаймні спробувати щось інше.

Встановлення діагнозу дитині «розлад аутистичного спектру» стає для батьків справжнім *шоком*, певною прірвою між минулим і майбутнім. Розгублені й налякані, вони не розуміють самого діагнозу, перші знання про нього дізнаються від лікаря, а потім з мережі Інтернет, шукають відповіді на свої питання на сайтах інтернет-видань, в дописах у соцмережах. Руйнується їх світ – світ сподівань, надій, мрій, де їх дитина мала отримати найкраще виховання, найкращу освіту і взагалі все те, що не отримали батьки у своєму дитинстві. Дитина, спрямована на щасливе життя, йде в нього нікому не відомим, незрозумілим шляхом.

Зрозуміти, що відбувається з батьками, які важкі емоційні стани вони переживають, допоможе знання моделі, розробленої американською психологинею Елізабет Кюблер-Росс в 1969 році, що описує п'ять стадій горя. І хоч вона зазнала значної критики, все ж таке за цією моделлю можна спостерігати за певними рисами і ознаками, характерними для кожної стадії переживання горя та втрати. Всі люди різні, по-різному переживають горе, але у всіх є спільні риси. Так, кожен з етапів має свої ознаки, а значить і певні стратегії психологічної допомоги, що може бути використано у допомозі родинам.

Оговтавшись від почутого діагнозу, батьки починають сумніватись у правильності такого, шукають інших лікарів, спеціалістів. ***Заперечення*** – важка і виснажлива стадія переживання горя. Їй притаманна вся гама емоцій і почуттів: від сподівань і віри в зцілення, щастя, що все обійшлось (діагноз поставили під сумнів, все не так погано, існують ліки та ін.), до болючих страждань, відчуття провини, сорому, безпорадність, злість [4, с. 1539-1540]. Заперечення встановленого діагнозу дозволяє знизити стрес, поступово адаптуватись до нових умов життя. На цьому етапі ніхто з батьків не звертається по психологічну допомогу, в них достатньо сил вирішити багато проблем і спростувати діагноз. Хоча на першому етапі спеціаліст може грамотно скерувати дії батьків, морально підтримати.

Проте з часом нічого не змінюється, батьки починають відчувати ***гнів***, розчарування і несправедливість: «Чому саме я? Чому ми? Чому саме моя/наша дитина? Але ж вона народилася абсолютно здоровою!». Вони шукають винних у хворобі дитини: лікарів, світ, екологію; звинувачують себе, одне одного, оточення, що не поділяє їхнього болю. Дехто з батьків каже, що не може бачити інших здорових дітей на дитячих майданчиках, майже ненавидить їх. В цей період дуже важливо допомогти батькам випустити свої негативні емоції, адже пригнічення їх з часом ще більше підсилить стрес.

Батьки вірять, що все можна змінити, що треба спробувати інші методи лікування, звернутись до Бога, знахарів, цілителів – і неодмінно станеться диво, тільки треба знайти інші, нестандартні способи. Віра трохи зменшує рівень болю, але не лікує, і з часом вони поринають у ***депресію***. Саме в цей період батьки виокремлюються, замикаються в собі, уникають контактів з близькими і друзями. Їм доводиться 24/7 проводити з дитиною, стикатись з особливостями її фізіологічного, психічного розвитку, можливих харчових розладів, поведінкових відхилень. Вони болісно реагують на погляди в бік своєї дитини, запитання чи висловлювання на її адресу, відсторонюються від друзів і близьких, уникають з ними контактів. В цей період відбувається відсторонення батьків одне від одного, охолодження у подружніх стосунках – кожен замикається в собі, кожен переживає своє горе по особливому, кожен відчуває свою провину і почувається одиноким у своїх переживаннях. Якщо своєчасно не допомогти родині усвідомити, що життя продовжується, що вони потрібні одне одному і зможуть подолати разом усі труднощі, то існує велика вірогідність, що сім'я розпадеться. Найчастіше з сім'ї йде батько, і мати залишається сама з хворою дитиною.

Батьки відчувають безмежний біль втрати – втрата омріяного образу тієї ідеальної дитини, яку вони собі уявляли з перших днів її життя [3, с. 7-9]. З виголошенням діагнозу в родині починається нове, реальне життя, і чи зможуть батьки адаптуватись до нових реалій, **прийняти** факт невиліковного розладу своєї дитини, стати їй другом і помічником – напряму залежить від кваліфікованої психологічної підтримки. Від того, як сім'я подолає труднощі спілкування, як подружжя підтримає одне одного, як зможе прийняти особливості своєї дитини, залежить, чи зможе людина адаптуватись під нові життєві обставини, адаптуватись, пристосуватись до них, жити далі і рухатись вперед. Розлад нікуди не подінеться, і проблеми теж виникатимуть з розвитком і дорослішанням дитини, але батьки можуть успішно долати труднощі, вести активне соціальне життя без обмежень, будувати кар'єру .

Важливо розуміти, що кожна людина індивідуальна, кожна по-своєму переживає горе, і ці стадії можуть проявлятись з різною послідовністю і тривалістю.

Це особистий емоційний відклик, можливість адаптації до нових життєвих умов, особистісного зростання.

Інклюзивна освіта дитини з розладом аутистичного спектра не може здійснюватись лише інклюзивними центрами та корекційними педагогами, бо вони приділяють дитині увагу лише під час занять та надають батькам рекомендації стосовно розвитку дитини, формування навичок. І якими б висококваліфікованими не були фахівці, що займаються з дитиною, вони ніколи не замінять функції батьків і сім'ї у вихованні дітей з РАС. Закріплення та напрацювання набутого на заняттях досвіду покладається саме на батьків, на їх щоденні однотипні заняття з дитиною, на їх віру. Закордонні і українські фахівці постійно підкреслюють особливе значення батьків та сім'ї у розвитку дітей з розладом аутистичного спектра: у процесі навчання, виховання й адаптації дітей вони забезпечують більш 2/3 успіху. А батьки, своєю чергою, знаходяться в такому стані, що не можуть допомогти дитині, тому що самі потребують психологічної допомоги.

З якими проблемами стикаються батьки дітей з РАС і чи можливе їх вирішення, чи не надумані ці проблеми?

Найголовніша проблема полягає у відсутності інформування проблеми поширення аутизму з боку держави [2, с. 372]. Досі в нашому суспільстві люди не можуть відповісти на запитання: «Хто такі люди з розладом аутистичного спектра? Чим вони відрізняються від інших?». Зазвичай розповсюдженням інформації, проведенням спеціалізованих заходів займаються громадські організації та самі родини дітей з РАС, як більш обізнані та досвідчені в цьому питанні. Проте держава повинна максимально залучитися до процесу співпраці між усіма ланками. При тому, що кількість дітей з розладами аутистичного спектра в Україні щороку збільшується, навчальної програми для допомоги їм поки що не існує. Українські фахівці говорять про дефіцит державних центрів допомоги дітям з РАС, відсутність державних корекційно-розвиваючих центрів. Існують центри від благодійних фондів і громадських організацій, приватні інституції, але вони не співпрацюють між собою, діють на власний розсуд. В державних центрах соціально-психологічної реабілітації та центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів фахівцями, як правило, не здійснюється послідовна корекційно-розвиваюча робота з дітьми з РАС. Зараз у нас є можливість діагностувати РАС у дитини в 1,5-річному віці, світові медики можуть діагностувати в більш ранньому – півроку-рік. Проте діагностування – це ще не все. В Україні немає налагодженої системи раннього втручання, відповідно, немає куди скерувати дитину в півтора роки для індивідуального спеціалізованого розвитку, мова не йде за менший дитячий вік. Розвиток спеціалізованих центрів для дітей з РАС повинен йти поряд із діагностикою.

Дітям з розладами аутистичного спектра найбільш ефективна інклюзивна форма навчання, оскільки саме вона допоможе сформуватись моделі повноцінного способу життя в суспільстві. Але якісної державної освіти у звичайних закладах освіти такі діти не отримають з причини відсутності необхідних фахівців (психологів, логопедів, корекційних педагогів, реабілітологів), що знаються на особливостях розладу аутистичного спектра та мають практичні навички роботи з дітьми з РАС. Досить складно найти людину на посаду асистента дитини, тому що невелика зарплатня не заохочує до цієї роботи, тому інколи на цю посаду влаштовується працювати мама, щоб дати дитині можливість жити в соціумі.

Навчання у спеціалізованих приватних садочках та школах набагато краще і враховує всі потреби дитини, але доступно не всім батькам, на початок 2022 року вартість навчання складала від 15 тисяч гривень на місяць.

Не менш актуальна проблема сьогодення – велика нестача або й повна відсутність дитячих психіатрів, і це проблема на державному рівні як наслідок ліквідування дитячої психіатрії як спеціальності у вищих медичних закладах та інтернатури з дитячої психіатрії. Робота дитячого психіатра не дуже престижна і оплачувана, тож бажаючих небагато, функції його виконують дорослі лікарі-психіатри, в лікарнях невеличких районних центрів взагалі немає психіатра. Також можна відзначити нестачу дитячих вузькопрофільних спеціалістів, що знаються на особливостях розвитку дітей з аутизмом, реабілітологів. Наприклад, в місті Одеса лише три дитячих гастроентеролога, що спеціалізуються на лікуванні дітей з РАС, один дитячий імунолог і один, що спеціалізується на лікуванні дорослих і дітей, два дитячих ендокринологи, два дитячих психіатра; дещо кращі справи з дитячими неврологами. Набагато кращі справи з діагностикою, навіть за воєнних умов багато матеріалу можна передати на дослідження за кордон, але всі вони платні і вартість деяких дуже висока (наприклад, генетичний аналіз крові на секвенування коштує від 35 тисяч до 150 тисяч гривень в залежності від країни виконавця).

Ситуація в регіонах має плачевний вигляд, щоб не сказати жахливий. Батькам важко, можливості заробити необхідну для розвитку і лікування дитини суму грошей немає. Часом неможливо знайти потрібного фахівця, до якого треба звернутись, неможливо здати дитині весь перелік аналізів, тому що більшість з них не роблять в одній лабораторії і навіть в одному місті. Зараз в Україні працює лише одна приватна виїзна лабораторія, що транспортує аналізи країною та за кордон, але приїжджає вона тільки в обласні центри раз на місяць.

І в питаннях медичного супроводу дитини з аутизмом перед батьками постає безліч проблем: де знайти відповідного фахівця, де здати потрібні аналізи і пройти обстеження, а головне – де на це все взяти гроші? Батькам потрібна індивідуальна повна поінформованість про розлад, психофізичний розвиток дитини на кожному віковому етапі, проблеми, з якими вони можуть стикатися, реальні можливості дитини, її майбутнє. Знаходячись в стресовому стані, ніби у вакуумному просторі, батьки намагаються самостійно вивчати проблему, стикаються з нерозумінням медичної термінології, ізоляцією і неприйняттям з боку суспільства, почуттями сорому і провини.

Встановлення діагнозу дитині впливає на всі сфери життя сім'ї. Найчастіше матері змушені покинути роботу, можливо, відмовитись від кар'єрного зростання заради виховання дитини. Якщо родині немає кому допомогти, то мати занурюється в виховання дитини та побутові турботи. Одна з важливих проблем – харчування дитини з аутистичним розладом: це вибірковість у їжі, постійні дієти, заборона багатьох продуктів харчування. Доводиться витрачати багато часу у пошуках дозволених продуктів харчування, безглютенової продукції, ціна на яку вище, ніж на звичайні продукти. Наприклад, безглютеновий хліб коштує близько 150 гривень за шматочок вагою 300 грам, безглютенове борошно – від 150 до 700 грн. за кілограм. Не менше часу піде на приготування, щоб їжа була не тільки корисною, а й смачною. А ще треба час і гроші, щоб купити і приготувати звичайну їжу для сім'ї. Одноманітність такого батьківства не сприяє покращенню емоційного стану. Постійний прийом лікарських препаратів теж фінансово і психічно напружує, додає депресії батькам. Інколи їм здається, що дитина почуває себе краще, в них оживає надія на зцілення; інколи препарати не підходять і стається «відкат», що виражається в погіршенні стану і поведінки дитини з аутизмом. Завдає душевного болю і заздрощів мимовільне порівняння своєї дитини з іншою дитиною з аутизмом, якщо та має більш легку форму розладу.

Мати чекає на повернення чоловіка з роботи, щоб відпочити від дитини, приділити собі трохи часу, а батько теж мріє про відпочинок після роботи. Всі фінансові витрати лягають на його плечі. Йому постійно приходиться думати, де і як заробити більше, шукати підробітки, бо знову і знову потрібні гроші на реабілітацію та розвиток дитини. Постійна фізична втома погано впливає на психоемоційний стан чоловіка, підвищує рівень депресії.

А що робити одинокій мамі, в якої немає чоловіка, і вона сама донедавна забезпечувала сім'ю? На кого залишити дитину? І чи спроможна вона буде сама заробити на життя і лікування? Де їй взяти бажання, сили і час на створення тієї ідеальної родини, яка так потрібна дитині для розвитку і підтримки?

Чи є вихід із ситуації, що склалася в таких сім'ях, та якої допомоги потребують батьки дітей з розладом аутистичного спектра? Хронічний стрес, напруга і безпорадність викликають у батьків бажання ще більше ізолюватись від усіх. Все частіше вони задумуються на питанням: «Що буде з дитиною, коли ми помремо?» Майбутнє виглядає похмурим і страшним, а життя – безрадісним і обтяжуючим, стимулу жити немає. Хронічний нескінченний стрес, тривога за дитину та її майбутнє, низка сподівань і розчарувань, сором за дитину, страх осуду оточення визиває абсолютно зрозумілу потребу припинити це якомога швидше. Так батьки попадаються на хитрощі шахраїв, які пропонують «чарівну пігулку», що лікує аутизм, або методики, засновані на насильстві над дитиною. І так, останні інколи дають ефект, але пригнічують в дитині все людське, дресирують дитину через біль і страх. Ми не можемо звинувачувати батьків, бо ні в них, ні у суспільства немає достатньо знань про методики виховання дітей з аутизмом, їх розвиток, мотивації, освіту. Кожна дитина з розладом аутистичного спектру – це як нова далека невивчена планета.

Однак до нього можна пристосуватись, бути щасливими і дати дитині можливість зростати щасливою в тому «світі», в якому вона живе. Як саме?

1. Надавати психологічну підтримку батькам дітей з РАС: індивідуальні консультації, групові.

2. Прийняти діагноз дитини – складний і довготривалий процес, що потребує кваліфікованої психологічної допомоги.

3. Запровадити тренінгові програми в розвиваючих центрах, спрямовані на розширення кола спілкування, підвищення стресостійкості, розвиток особистісних якостей.

4. Не шукати винних, а прийняти ситуацію такою, якою вона є і дозволити собі будувати щасливе життя, мріяти, ставити цілі, досягати їх, розвиватись.

5. Виділити час на себе: спорт, догляд за тілом, спа-процедури, прогулянки на свіжому повітрі, спілкування з друзями.

6. Знаходити можливість батькам побути вдвох за рахунок делегування повноважень, звернутись по допомогу нянь, родичів, друзів.

Звісно, не можна порівнювати життя родин, які виховують дітей з аутизмом, з життям сімей з нормотиповими дітьми. Але за професійної психологічної допомоги всі сім'ї можуть бути щасливими.

Висновки. Батьки дітей з аутизмом – категорія людей, що перебуває у довготривалому стресі і потребує серйозної допомоги. Їм потрібна постійна психотерапевтична та психологічна підтримка, можливе залучення психіатра і призначення препаратів для корегування емоційних станів [1, с. 261]. Необхідною складовою їхнього повноцінного життя є просвіта, поінформованість, критичне мислення, засноване на досвіді інших батьків, великому обсязі інформації про розлад, постійне отримання нових знань на різноманітних курсах для батьків, спілкування з такими ж батьками і дорослими з аутизмом. Треба усвідомити, що полегшення не настане одразу, адже аутизм – невиліковний.

Література:

1. Карсканова С.В. Безумовне прийняття власної дитини батьками дітей з інвалідністю. *Інновації в освіті: перспективи розвитку*. 2021. С. 258-261.

2. Кротенко В. Взаємодія з батьками як складова ефективного психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2017. № 1(13). С. 370-378.

3. Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психолого-медико-педагогічної консультації / за ред. А.Г. Обухівської. Київ, 2015. 66 с.

4. Bray L., Carter B., Sanders C., Blake L. & Keegan K. Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability : a mixed method study. *Patient Education and Counseling*. 2017. Vol. 100. Iss. 8. P. 1537–1543. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.004.

5. Goddard J.A., Lehr R. & Lapadat J.C. Parents of children with disabilities : telling a different story. *Canadian Journal of Counselling*. 2000. Vol. 34(4). P. 273–289. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ619276.pdf

References:

1. Karskanova S.V. (2021). Bezumovne pryjnjattja vlasnoi' dytyny bat'kamy ditej z invalidnistju [Unconditional acceptance of their own child by parents of children with disabilities]. *Innovacii' v osviti: perspektyvy rozvytku*, pp. 258-261. [in Ukrainian]

2. Krotenko V. (2017). Vzajemodija z bat'kamy jak skladova efektyvnogo psyhologichnogo suprovodu ditej v umovah inkljuzyvnoi' osvity [Interaction with parents as a component of effective psychological support for children in inclusive education]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shljahy rozbudovy*. 1(13), pp. 370-378. [in Ukrainian]

3. Psyhologo-pedagogichnyj suprovid sim'i' u roboti psyhologo-medyko-pedagogichnoi' konsul'tacii' za red. A.G. Obuhivs'koi'. (2015). Kyi'v, 66 p. [in Ukrainian]

4. Bray L., Carter B., Sanders C., Blake L. & Keegan K. (2017). Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability : a mixed method study. Patient Education and Counseling, vol. 100, iss. 8, pp. 1537–1543. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.004.

5. Goddard J.A., Lehr R. & Lapadat J.C. (2000). Parents of children with disabilities : telling a different story. Canadian Journal of Counselling, vol. 34:4, pp. 273–289. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ619276.pdf

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Кузікова Світлана Борисівна,
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000 0003 2574 9985
Researcher ID: AAS-8918-2020
Scopus Author ID: 57207304002

Лукомська Світлана Олексіївна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-0360-6484
ResearcherID: E-3114-2018
Scopus Author ID: 57459049900

Вивчення поведінки підлітків в екстремальних ситуаціях війни, особливості їх адаптації та дезадаптації в умовах хронічного стресу та постійної загрози життю є важливими завдання сучасної вітчизняної науки та практики. Сенс девіантної поведінки полягає в діях або поведінці, які суперечать соціальним нормам або очікуванням. Соціальні норми – це неписані правила, які суспільство чи культура вважають прийнятними. Будь-яка поведінка, яка порушує соціальні норми або формальні закони, вважається девіантною. Ми стверджуємо, що в умовах війни підлітки зазнають як первинної, так і вторинної травматизації, які, у свою чергу, позначаються на поведінці підлітків, часто девіантній та екстремальній. За результатами емпіричного дослідження виявлено, що показники адаптації дівчат та хлопців загалом відповідають відносно успішній адаптації, тобто усі підлітки у переважній більшості потребують психологічних консультацій за конкретними запитами. Підлітки зазначали, що їх турбують проблеми розладів харчової поведінки, зокрема під час і після обстрілів та несуїцидальні самоушкодження як спосіб привернення до себе уваги та зниження рівня тривожності, зумовленою хронічною екстремальністю. Встановлено, що під час війни відбувається нормалізація ненормального, ми можемо стверджувати, що змушені адаптуватися до умов хронічної екстремальності, що складно робити за відсутності раніше сформованих патернів поведінки, тож девіантність, особливо у поведінці підлітків, може бути етапом адаптації до умов токсичного хронічного стресу, зумовленого війною. Виявлено, що нині є високий ризик не допомоги підліткам з так званою девіантною поведінкою, а їх стигматизація, не збільшення довіри, а посилення тоталітарного контролю. За таких умов актуальним стає вивчення ефективних методик надання психологічної допомоги підліткам під час війни.

Ключові слова: *війна, підлітки, адаптація, посттравматичний стресовий розлад, девіантна поведінка, поведінкові стереотипи, психологічна допомога.*

Kuzikova Svitlana, Lukomska Svitlana. Psychological features of adolescents' adaptation and deviant behavior in war conditions

The study of the behavior of adolescents in extreme situations of war, the features of their adaptation and maladaptation in conditions of chronic stress and constant threat to life are important tasks of modern domestic science and practice. The meaning of deviant behavior lies in actions or behavior that contradict social norms or expectations. Social norms are unwritten rules that society or culture considers acceptable. Any behavior that violates social norms or formal laws is considered deviant. We argue that in conditions of war, adolescents experience both primary and secondary traumatization, which, in turn, affect the behavior of adolescents, often deviant and extreme. The results of the empirical study revealed that the adaptation indicators of girls and boys generally correspond to relatively successful adaptation, that is, all adolescents in the vast majority need psychological counseling for specific requests. Adolescents noted that they are concerned about eating disorders, in particular during and after shelling and non-suicidal self-harm as a way to attract attention to themselves and reduce the level of anxiety caused by chronic extremism. It has been established that during war, the abnormal is normalized, we can say that we are forced to adapt to the conditions of chronic extremism, which is difficult to do in the absence of previously formed patterns of behavior, so deviance, especially in the behavior of adolescents, may be a stage of adaptation to the conditions of toxic chronic stress caused by war. It has been found that currently there is a high risk not of helping adolescents with the so-called deviant behavior, but of stigmatizing them, not of increasing trust, but of strengthening totalitarian control. Under such conditions, the study of effective methods of providing psychological assistance to adolescents during war becomes relevant.

Key words: *war, adolescents, adaptation, post-traumatic stress disorder, deviant behavior, behavioral stereotypes, psychological assistance.*

Вступ. Поведінка людини в надзвичайних ситуаціях і реакція на психологічний стрес є важливими науковими питаннями фундаментальних досліджень управління надзвичайними ситуаціями. Зазвичай вважається, що людська поведінка випадково розподілена в часі, але мало розвідок присвячено вивченню реакцій на психологічний дистрес груп людей під впливом надзвичайних ситуацій, посилених соціальними мережами, не в останню чергу це стосується і девіантної поведінки підлітків.

Визначення надзвичайних ситуацій є дуже широким за причинами та за масштабами, зазвичай їх можна розділити на чотири категорії: стихійні лиха, аварії, події у сфері охорони здоров'я та події соціального захисту. Особливу категорію надзвичайних ситуацій становить війна, яка ставить під сумнів усталені патерни поведінки та суттєво впливає на визначення поняття норми.

Сенс девіантної поведінки полягає в діях або поведінці, які суперечать соціальним нормам або очікуванням. Соціальні норми – це неписані правила, які суспільство чи культура вважають прийнятними. Будь-яка поведінка, яка порушує соціальні норми або формальні закони, вважається девіантною. Девіантна поведінка може бути неформальною або формальною. Прикладом неформальної девіантної поведінки може бути колупання в носі в громадських місцях або стояння занадто близько до іншої людини. Прикладом формальної девіантної поведінки може бути викрадення автомобіля або вчинення вбивства (E. Hanimoglu) [4].

Гострота сприйняття громадськістю травмівних подій з часом знижується, як і оцінка подій, що призводить до паніки. Коли суспільні потреби не можуть бути задоволені, виникає психологічна реакція на стрес, реакція фізичного інстинкту, яка в основному проявляється в психологічній поведінці та фізіологічних і емоційних відхиленнях (H. Timory) [7]. Через зниження індивідуальних когнітивних помилок і помилок у судженні та поширення чуток індивідуальна психологічна реакція на стрес поступово перетвориться на соціально-психологічну реакцію на стрес. Чим сильнішою є соціально-психологічна реакція на стрес, тим більше паніки в громадськості виникне через групову ірраціональність. Однак існує небагато досліджень щодо процесу реагування на груповий психологічний стрес під час раптових публічних кризових подій та масштабних надзвичайних ситуацій.

Ми констатуємо суттєве посилення ролі соціальних мереж у розвитку адаптативних можливостей сучасних українців, однак, спостерігаємо і їхній негативний вплив, оскільки тривалий перегляд стрічки новин зумовлює втрату чутливості до жахливих подій, емоційну анестезію щодо них. Це нормалізація тенденцій, ситуацій і подій, які насправді взагалі не повинні бути «нормальними». У повсякденному житті ми говоримо про звикання. Чим більше люди роблять так звані неправильні вчинки, чудово розуміючи, що вчиняють погано, тим менше відчувають від цього дискомфорту. Чим довше українці живуть в екстремальних умовах, тим більше звикають до них і вважають їх нормальними. Звичайно, у цього є плюси: певною мірою люди повинні мати можливість адаптуватися до нових обставин і ситуацій, якими б важкими вони не були. Однак, це також може увічнити порочне коло, коли насильство породжує насильство, що, у свою чергу, актуалізує поняття нормальності та аномальності в поведінці.

Ненормальні атитюди – це не що інше, як звичайні психологічні події, які були збільшені (або надмірно, або з недостатнім розвитком) або придушені. Наприклад, реалістично припустити, що реакцією нормальної людини на присутність змії буде миттєва евакуація з території, щоб уникнути укусу змії. З іншого боку, якщо людина грає зі змією, отримуючи при цьому велике задоволення, це є симптомом девіантної поведінки, який можна вважати незвичайним, якщо минула інформація чи навчання не відіграють ролі в цьому випадку. Людина, яка з дитинства була професійно навчена боротися зі зміями, не буде боятися змій, і якщо вона не прибере змію зі свого дому, її не вважатимуть нормальною людиною. Якщо хтось із дитинства був професійно навчений поводитися зі зміями, він не боятиметься змій. Згідно із M. C. Mobbs, G. A. Bonanno, аномальна поведінка вважається неетичною, оскільки вона завдає шкоди не лише суспільству, але й окремій людині, а під час війни часто зумовлена травмівними подіями, посттравматичним стресовим розладом і моральною травмою [5]. Через це така поведінка вважається неетичною. Неадекватна поведінка шкодить не тільки благополуччю окремої людини, але й благополуччю групи, а також створює стрес для окремої людини, яка е володіє патернами продуктивною поведінки в екстремальних ситуаціях та може адаптуватися до них лише за допомогою різного роду девіацій, в такому випадку мова йде про квазіадаптацію (J. Barton-Crosby) [1].

Можна сказати, що ненормальна поведінка стала концепцією, яка привертала увагу в усі періоди людства. Доісторичні культури часто дивилися на аномальну поведінку з надприродної точки зору і вважали це роботою злих духів, демонів, богів або відьом, які взяли під контроль людину. Приклади такого роду демонологічного мислення також можна знайти в багатьох культурах. Знову ж таки, у багатьох культурах ситуації одержимості демонами зазвичай траплялися, коли людина діяла всупереч релігійним вченням того часу. З цієї точки зору, в той час, коли така поведінка була помічена в людині, вдавалися до священиків або ченців. У таких випадках лікування включало техніку під назвою трепанація, під час якої кам'яний інструмент, відомий як трепан, використовувався для видалення частини черепа та створення отвору. Таким чином злі духи могли втекти, тим самим припинивши душевні страждання людини та повернувши їх до нормальної поведінки. Крім того, рання грецька, єврейська, єгипетська та китайська культури використовували форму лікування, яка називається екзорцизмом. У цьому методі зло виганяли з людини за допомогою молитви, магії, бичування, голоду, змушуючи людину ковтати жахливі на смак напої або створюючи шум (M. Quigley) [6]. Незважаючи на таку ситуацію, були люди, які не визнавали цих вірувань і висували різні

ідеї в суспільствах. Безсумнівно, що ідеї Гіппократа, який жив до Різдва Христового і відомий як «батько медицини», є дуже важливими на цьому етапі. Гіппократ розглядав психічні захворювання з біологічної точки зору, відокремлюючи їх від надприродних сил. Він припустив, що психічні розлади є захворюваннями мозку і визначив мозок як орган свідомості, інтелектуального життя та емоцій. Гіппократ також розділив психічні розлади на три категорії, як манія, меланхолія та менінгіт або мозкова лихоманка. З біологічної точки зору він стверджував, що на функції мозку і, як наслідок, на психічне здоров'я впливає баланс чотирьох рідин, таких як кров, чорна жовч, жовта жовч і мокрота, і в разі дисбалансу в людини виникає психічний розлад (S. Cankardaş) [2]. Відомо, що лікування осіб з психічними розладами в минулому не було належним чином. Стигматизація вважається однією з важливих причин такої ситуації. Ці люди, яких суспільство не сприймає як особистості, зазнали насильства. Сьогодні є високий ризик не допомоги підліткам з так званою девіантною поведінкою, а їх стигматизація, не збільшення довіри, а посилення тоталітарного контролю.

У новітній історії поняття ненормальності асоціювалося з божевіллям у суспільствах. Божевілля використовувалося для позначення людей, які були «одержимі дияволом», таких людей почали поміщати у виправні будинки, але метою було закрити цих осіб через те, що вони не можуть або не є членами суспільства, а не з медичною метою. Замість того, щоб закривати цих людей у виправні заклади, варто було з'ясувати, звідки береться визначення норми. M. Colak, O.Sireli стверджують, що при визначенні поняття ненормального слід досліджувати основні причини такої поведінки, а не ознаки, які спостерігаються ззовні, оскільки поведінка є динамічною. Згідно з ним, як нормальна, так і ненормальна поведінка – це не що інше, як індивід продовжує своє життя відповідно до того, як він розуміє світ [3]. Крім того, методи функціонування нормальної та ненормальної поведінки подібні. З іншого боку, аномальні симптоми пов'язані лише з неадекватністю адаптаційних зусиль людини, тобто не дають ідеї для пояснення причини цього стану. У минулому, якщо індивід не мав дуже великої аномальної поведінки, цей індивід вважався нормальним. Розглядаючи спроби визначити поняття ненормального та нормального, ми констатували, що різні ідеї висуваються на перший план кожного періоду. З іншого боку, З. Фройд виступив проти цього в 1937 році, сказавши, що не існує такого поняття, як нормальне, і сказав, що неможливо і уявно дати визначення цьому поняттю. Перший період 20-го століття був періодом, коли вважалося, що дотримання соціальних правил є нормальним, а протилежне вважалося ненормальним. Переломним моментом, коли ця точка зору почала змінюватися, стало розуміння того, що суспільства також можуть бути хворими після Другої світової війни. Те, чим суспільства хворіють, полягає в тому, що вони сприймають поведінку, яка є нормальною, як ненормальну. Зважаючи на все це, можна сказати, що визначення понять нормального і ненормального змінилося в рамках трансформацій і подій у суспільствах. Саме завдяки війнам доведено зміну уявлень про норму у поведінці, а останнім часом актуалізувалися питання впливу травми, зокрема, вторинної на девіантну поведінку підлітків та молоді.

Отже, у контексті війни, визначення нормальної адаптації та девіантної поведінки підлітків, а також особливості надання їм психологічної допомоги в умовах хронічної екстремальності є актуальною проблемою, яка вимагає ретельного аналізу аби в процесі підтримки не завдати їм до травми, зумовленої війною, ще й вторинної травматизації. Зазначимо, що вторинна травма відноситься до дистресу або негативних емоційних наслідків, які є результатом вторинного впливу. Іншими словами: вторинна травма може виникнути, коли людина чує про травми, пережиті іншою людиною з перших вуст, або отримує жахливий чи тривожний матеріал через зображення або відео.

Матеріали та методи. Матеріали даної статті побудовано на результатах емпіричного дослідження, в якому взяли участь 86 підлітків Сумської та Полтавської областей, з них, 45 дівчат (52,33%) і 41 хлопець (47,67%).

Рівень адаптації у контексті посттравматичного стресового розладу ми вивчали за допомогою Міссісіпської шкали посттравматичного стресового розладу – опитувальник-самозвіт, розроблений у 1987 р. T. M. Keane зі співавторами для діагностики ПТСР, складається з 35 питань, відповіді на які даються за 5-бальною шкалою Лайккерта, підраховується лише один підсумковий коефіцієнт, вираженість симптомів ПТСР коливається від 35 до 175 балів. Частина питань має обернені значення, що дозволяє знизити тривожність досліджуваного або заповнення бланка в довільному порядку. Оцінку соціальної адаптованості здійснено шляхом впровадження Опитувальника стану адаптації «ОСАДА» С. Яковенка, який складається із 30 тверджень, на які досліджуваний повинен обрати один із чотирьох варіантів відповіді. Сумарний бал максимально складає 90 балів, від 0 до 18 балів за кожною із п'яти шкал: задоволеності собою, ситуацією, спілкуванням, здоров'ям і способом життя, діяльністю на роботі і вдома. Результат від 0 до 3 балів в окремих шкалах, але менше 12 балів сумарно є ознакою «квазіадаптивності» респондента і спостерігається у інфантильних осіб. Результат від 4 до 6 балів і до 30 балів сумарно характерний для осіб з успішною адаптацією; а від 7 до 9 (сумарно до 45 балів) – для осіб, адаптація яких є успішною, хоча і досягається ціною певної напруги. Результат від 10 до 12 балів за шкалами і 61-75 балів сумарно вказує на наявність субекстремальної адаптації, в якій може бути показана разова консультація психолога; а при 13-15 балах за шкалами та сумарно 76-90 балів – екстремальна адаптація – може знадобитися тривала психологічна допомога. Крім того, ми спілкувалися з батьками та педагогами з метою виявлення маркерів соціальної дезадаптованості підлітків.

Результати дослідження. Насамперед, ми виявили маркери соціальної дезадаптованості підлітків (табл. 1).

Таблиця 1

Прояви соціальної дезадаптованості підлітків (за результатами опитування батьків та педагогів)

Прояви соціальної дезадаптованості	Дівчата (n=45)	Хлопці (n=41)
Вживання алкоголю	2 (4,45%)	12 (29,27%)
Паління	19 (42,21%)	22 (53,66%)
Надмірна захопленість соціальними мережами	37 (82,21%)	31 (75,61%)
Екстремальні форми поведінки, в тому числі й зачеперство	0	11 (26,83%)
Несуїцидальні самоушкодження	16 (35,55%)	12 (29,27%)
Соціальна ізольованість	28 (62,21%)	23 (56,09%)
Високий рівень агресивності, конфліктності	32 (71,12%)	36 (87,81%)
Зниження шкільної успішності	33 (73,34%)	39 (95,13%)

Як видно з табл. 1, найбільше батьків та педагогів турбують проблеми зниження шкільної успішності, високий рівень агресивності, конфліктності підлітків, паління та надмірна захопленість соціальними мережами, останній прояв соціальної дезадаптованості більше, на думку опитуваних, стосується дівчат. Натомість у бесідах власне підлітки зазначали, що їх турбують проблеми розладів харчової поведінки, зокрема під час і після обстрілів та несуїцидальні самоушкодження як спосіб привернення до себе уваги та зниження рівня тривожності, зумовленою хронічною екстремальністю.

За результатами застосування Міссісіпської шкали посттравматичного стресового розладу досліджувані підлітки в середньому отримали 30-35 балів (83,71%), що свідчить про невисокий рівень вираженості симптомів ПТСР, при цьому дані для хлопців та дівчат статистично значуще не відрізняються (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості адаптованості підлітків за Міссісіпською шкалою посттравматичного стресового розладу

Вік	Достатній рівень адаптації	Виражене порушення адаптації	Адаптація значно порушена, ПТСР
Дівчата (n=45)	36 (85,01%)	8 (12,78%)	1 (2,21%)
Хлопці (n=41)	34 (82,93%)	6 (14,63%)	1 (2,44%0

Отже, достатній рівень адаптованості спостерігається у 81,39% досліджуваних підлітків, 16,28% мають порушення адаптації та потребують медико-психологічного супроводу на базі медичних закладів непсихіатричного профілю і лише 2,32% потребують консультації лікаря-психіатра для підтвердження діагнозу ПТСР і відповідної корекції. Отримані дані відповідають результатам попередніх досліджень, проведених на вибірках учасників бойових дій та осіб, які проживають на прифронтових територіях.

За результатами діагностики адаптації підлітків за методикою С. Яковенка виявлено, що показники адаптації дівчат та хлопців загалом відповідають відносно успішній адаптації, тобто усі підлітки у переважній більшості потребують психологічних консультацій за конкретними запитами. Крім загального показника адаптації ми проаналізували результати досліджуваних за усіма шкалами даної методики (табл. 3).

Таблиця 3

Результати адаптованості підлітків за методикою ОСАДА С. Яковенка

Показник	Дівчата	Хлопці
Задоволеність собою	4,12±1,26	4,17±0,89
Задоволеність ситуацією	1,18±2,59	1,42±0,94
Задоволеність спілкуванням	3,25±3,08	5,86±1,06
Задоволеність здоров'ям	1,06±4,02	3,19±2,11
Задоволеність навчанням	1,39±1,13	2,38±1,27

Отже, за шкалою «задоволеність собою» успішно адаптованими можна вважати всіх підлітків, за шкалою «задоволеність спілкуванням» більше підлітків чоловічої статі, за результатами статистичного аналізу з використанням U-критерію Манна-Вітні для незалежних виборок виявлено значущі відмінності між ними (U=13,643, p=0,004); за шкалою «задоволеність ситуацією» статистично значущих відмінностей не виявлено, а підлітки характеризуються субекстремальною адаптацією, виявлено не було (при p>0,05). Особливої уваги вимагають результати досліджуваних за шкалами «задоволеність здоров'ям» і «задоволеність навчанням»: нами виявлено квазіадаптивність відносно здоров'я (від «не хочу турбувати батьків своїми проблемами», до «моє самопочуття негативно позначається на шкільній успішності»), при цьому менше задоволені своїм здоров'ям саме дівчата (U=12,517, p=0,002), однак і вони намагаються не привертати уваги батьків скаргами на самопочуття, крім того, підлітки визнають, що їхня успішність суттєво знизилася під час війни, не в останню чергу через проживання в умовах хронічної екстремальності.

Відповідно до результатів регресійного аналізу, самосприйняття, самозвинувачення, безпорадність, безнадійність і сприйняття життя як небезпечного зумовлює девіантну поведінку підлітків, яка, у свою чергу позитивно корелює з вираженістю у них посттравматичного стресового розладу. Отже, адаптованість як задоволеність собою, ситуацією, спілкуванням, здоров'ям і діяльністю позитивно статистично значуще корелює із адаптивністю, прийняттям себе та інших (ймовірно, толерантністю), емоційним комфортом та несхильністю до уникнення проблем (ескапізму).

Висновки. Під час війни відбувається нормалізація ненормального, ми можемо стверджувати, що змушені адаптуватися до умов хронічної екстремальності, що складно робити за відсутності раніше сформованих патернів поведінки, тож девіантність, особливо у поведінці підлітків, може бути етапом адаптації до умов токсичного хронічного стресу, зумовленого війною.

Наслідки травматичної події – а події в Україні, безсумнівно, є такими, заразливі. Тобто можуть поширюватися далеко за межі початкових жертв. Під час війни жертвами є військові, переміщені особи, поранені та вбиті, а також ті, хто втратив близьких. Вторинна травма протягом тривалого часу в основному обмежувалася людьми, залученими в початкову подію, наприклад, рятувальниками, лікарями, а зараз, коли графічні зображення травми поширюються в соціальних мережах, цілком ймовірно, що вони справляють значний негативний вплив на психічне здоров'я та благополуччя багатьох, особливо підлітків і молодих людей, які і без того відчувають серйозні проблеми під час війни. Травма часто описується підлітками як руйнування власних припущень або світогляду. Тобто, коли події стикаються з очікуваннями, переконаннями чи надіями, люди змушені переглянути те, що справді можливо. Ми стверджуємо, що в умовах війни підлітки зазнають як первинної, так і вторинної травматизації, які, у свою чергу, позначаються на поведінці підлітків, часто девіантній та екстремальній.

Перспективами подальших досліджень є вивчення ефективних методик надання психологічної допомоги підліткам під час війни.

Література:

1. Barton-Crosby J. The nature and role of morality in situational action theory. *European Journal of Criminology*. 2022. Vol. 19(6). P. 1421-1437.
2. Cankardaş S. Control-focused behavior therapy resulted with decrease in the severity of PTSD, depression and pain level: A case study. *Klinik Psikoloji Dergisi*. 2020. Vol. 4(2). P. 151-158.
3. Colak M., Sireli O. Mediator role of cognitive distortions in the relationship between posttraumatic stress disorder symptoms and peritraumatic stress levels. *Journal of Affective Disorders*. 2025. Vol. 379 (1). P. 282-288
4. Hanimoglu E. Deviant Behavior in School Setting. *Journal of Education and Training studies*. 2018. Vol. 6(10). P. 133-141.
5. Mobbs M. C., Bonanno G. A. Beyond war and PTSD: The crucial role of transition stress in the lives of military veterans. *Clinical psychology review*. 2018. Vol. 59. P. 137-144.
6. Quigley M. "Perfectly good, normal, and right": Eliot, Intimacy, and Abnormality. *The TS Eliot Studies Annual*. 2024. Vol. 6(1). P. 119-131.
7. Timory H. The Impact of Psychological Trauma on Deviant Behavior in Adolescents. *Baharestan Scientific Research Quarterly Journal*. 2025. P. 117-132.

References:

1. Barton-Crosby, J. (2022). The nature and role of morality in situational action theory. *European Journal of Criminology*, *19*(6), 1421-1437.
2. Cankardaş, S. (2020). Control-focused behavior therapy resulted with decrease in the severity of PTSD, depression and pain level: A case study. *Klinik Psikoloji Dergisi*, *4*(2), 151-158.
3. Colak, M., & Sireli, O. (2025). Mediator role of cognitive distortions in the relationship between posttraumatic stress disorder symptoms and peritraumatic stress levels. *Journal of Affective Disorders*. 379 (1) P. 282-288.
4. Hanimoglu, E. (2018). Deviant Behavior in School Setting. *Journal of Education and Training studies*, *6*(10), 133-141.
5. Mobbs, M. C., & Bonanno, G. A. (2018). Beyond war and PTSD: The crucial role of transition stress in the lives of military veterans. *Clinical psychology review*, *59*, 137-144.
6. Quigley, M. (2024). "Perfectly good, normal, and right": Eliot, Intimacy, and Abnormality. *The TS Eliot Studies Annual*, *6*(1), 119-131.
7. Timory, H. (2025). The Impact of Psychological Trauma on Deviant Behavior in Adolescents. *Baharestan Scientific Research Quarterly Journal*, 117-132.

УДК 796.332-055.25-057.874:159.942

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІВЧАТ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФУТБОЛОМ

Лисенко Людмила Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка
ORCID ID: 0000-0002-3629-3840

Лишафай Алла Іванівна,
магістр фізичної культури і спорту
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка
ORCID ID: 0009-0005-7443-3292

У статті наведено результати експериментальних досліджень щодо рівня емоційного інтелекту дівчат футболісток середнього шкільного віку. Встановлено низький рівень загального показника емоційного інтелекту футболісток. З'ясовано, що у більшості дівчат спостерігаються складнощі в управлінні своїми емоціями та прояв їх, слабка здатність розпізнавати й розуміти емоції інших футболісток.

Визначено та обґрунтовано систему засобів та методів формування емоційного інтелекту дівчат в процесі занять футболом, які спрямовані на: розвиток їх емоційної обізнаності (вправа «словник почуттів», спілкування метафорами, використання рефлексивних технологій); формування здатності управляти власними емоціями (навчання навичкам використання різноманітних методів саморегуляції у відповідності до емоційного стану); формування здатності розпізнавання емоцій інших дівчат та емпатію (створення позитивного емоційного середовища (команди), робота в групах під час тренування, аналіз ігрових ситуацій з позитивним і негативним проявом поведінки та емоцій спортсменок футболісток, засоби розвитку здатності до розуміння емоційних станів та їх диференціації).

Наведено результати формувального експерименту щодо ефективності впровадження обґрунтованої системи засобів в навчально-тренувальний процес дівчат футболісток. Відбулося покращення загального показника їх емоційного інтелекту на 14,6% ($p<0,05$), знизилась кількість дівчат футболісток з низьким рівнем емоційного інтелекту на 33,4%. Отримано данні позитивної динаміки змін складових емоційного інтелекту, так найбільші зміни відбулися за показником «емоційна обізнаність» на 20,5%, «розпізнавання емоцій інших людей» – 15,3% та «управління своїми емоціями» – 13,8%. Однак, загальний рівень емоційного інтелекту залишився на низькому рівні, наближеному до середнього, що потребує тривалого впровадження засобів і методів його формування з урахуванням особистісних характеристик дівчат футболісток.

Ключові слова: *емоційний інтелект, дівчата футболістки, середній шкільний вік, жіночий футбол.*

Lysenko Liudmyla, Lyshafai Alla. Means of developing emotional sntelligence in middle school-aged girls during football training

The article presents the results of experimental research on the level of emotional intelligence among middle school-aged female football players. A low level of overall emotional intelligence was identified among the players. It was found that most girls experience difficulties in managing and expressing their emotions, as well as a weak ability to recognize and understand the emotions of other players.

A system of tools and methods for developing emotional intelligence in girls during football training was determined and substantiated. These methods aim to: develop emotional awareness (e.g., the "feelings dictionary" exercise, metaphorical communication, and the use of reflective technologies); enhance the ability to regulate one's emotions (training in various self-regulation techniques according to emotional states); and improve the ability to recognize the emotions of others and develop empathy (creating a positive emotional team environment, group work during training, analyzing game situations with both positive and negative emotional behaviors, and fostering the ability to understand and differentiate emotional states).

The results of a formative experiment on the effectiveness of implementing the proposed system in the training process of female football players are presented. The overall emotional intelligence of the players improved by 14,6% ($p<0,05$), and the number of athletes with a low level of emotional intelligence decreased by 33,4%. The data on the positive dynamics of changes in the components of emotional intelligence were obtained, with the largest changes occurring in the indicator of "emotional awareness" by 20,5%, "recognizing the emotions of others" – 15,3%, and "managing one's emotions" – 13,8%. However, the general level of emotional intelligence remained low, approaching an average level, which indicates the need for long-term implementation of training methods, taking into account the personal characteristics of female football players.

Key words: *emotional intelligence, female football players, middle school age, women's football.*

Вступ. Одним із важливих психологічних факторів ефективності та надійності діяльності в спорті є емоційна стійкість спортсменок, яка зменшує негативний вплив сильних емоцій, підтримує готовність до дії, запобігає виникненню сильного стресу [5]. Емоційна стійкість дівчат футболісток залежить від якості їх розумової діяльності, інтелекту та чутливості до різноманітних подразнень й ступеню прояву інтелектуальних емоцій.

Розвиток емоційного інтелекту футболісток є важливим когнітивно-емоційним станом, який має сприяти забезпеченню емоційної стійкості спортсменок в змагальній діяльності, формуванню згуртованості команди.

Необхідність розвитку емоційного інтелекту дівчат футболісток на якісно новому рівні окреслює напрямок нашого дослідження, спрямованого на визначення особливостей прояву емоційного інтелекту футболісток і шляхів його розвитку.

Матеріали та метод. Для досягнення поставленої мети було використано методи дослідження: аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури; педагогічні методи дослідження (спостереження, констатувальний та формувальний експерименти); психодіагностичні (опитувальник Н. Холла); методи математичної статистики.

В дослідженні прийняли участь 15 дівчат віком 12-14 років, які займаються футболом. Експеримент тривав 7 місяців. Упродовж цього терміну було зроблено 2 зрізи. Для перевірки ефективності впровадження системи засобів формування емоційного інтелекту дівчат футболісток було проведено лінійний (послідовний) педагогічний експеримент.

Результати. Розвинутий емоційний інтелект дозволяє особистості краще зрозуміти власні емоційні стани, емоції інших людей [7], що в свою чергу, стає підґрунтям для розвитку власної емоційної стійкості.

Емоційний інтелект за визначенням D. Mayer, P. Salovey [8] – це здатність ефективно контролювати емоції та використовувати їх для покращення мислення та інше. За даними В. Зарицької [3] – це інтегральна властивість особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності для досягнення життєво важливих цілей.

З метою діагностування емоційного інтелекту дівчат середнього шкільного віку, які займаються футболом ми використовували опитувальник Н. Холла. Результати дослідження представлено в таблиці 1.

Аналіз отриманих нами даних свідчить про наявність у дівчат футболісток низького рівня емоційного інтелекту – 66,7%, середнього – 33,3%. Інтегративний рівень емоційного інтелекту по групі складає – 28,5 бали, що відповідає низькому рівню. Він може виявлятися в труднощах розпізнавання своїх емоцій і почуттів оточуючих спортсменок, в управлінні, низькій емпатії. Отримані результати свідчать про відсутність бажаної стратегії подолання стресу у дівчат футболісток, що підкреслює не сформованість у них стилю вирішення важких ситуацій або відсутність досвіду щодо їх подолання.

Таблиця 1

Динаміка змін загального рівня емоційного інтелекту дівчат футболісток середнього шкільного віку, n=15

Рівень емоційного інтелекту	%	
	лютий	жовтень
Низький	66,7%	33,3%
Середній	33,3%	53,3%
Високий	-	13,3%

Аналіз вираженості показників емоційного інтелекту дівчат футболісток представлено на рис. 1.

Детальний аналіз прояву показників емоційного інтелекту у спортсменок дозволив визначити, що компоненти «управління своїми емоціями» (4,3 бали), «самомотивація» (6,2 бали) мають низький рівень. Це свідчить про слабкі вміння, щодо контролю своїх емоцій та використання їх для досягнення різноманітних цілей та самомотивації й здатності управління своєю поведінкою.

Дівчата футболістки, які не володіють такою властивістю як регулювання емоціями, часто перебувають у стані дистресу, у той час як ті, що мають здібності контролювати емоції, значно ефективніше та швидше долають небажані емоційні стани. Спроможність футболісток мотивувати себе до діяльності реалізується у їх зусиллях спрямувати власні емоції на користь

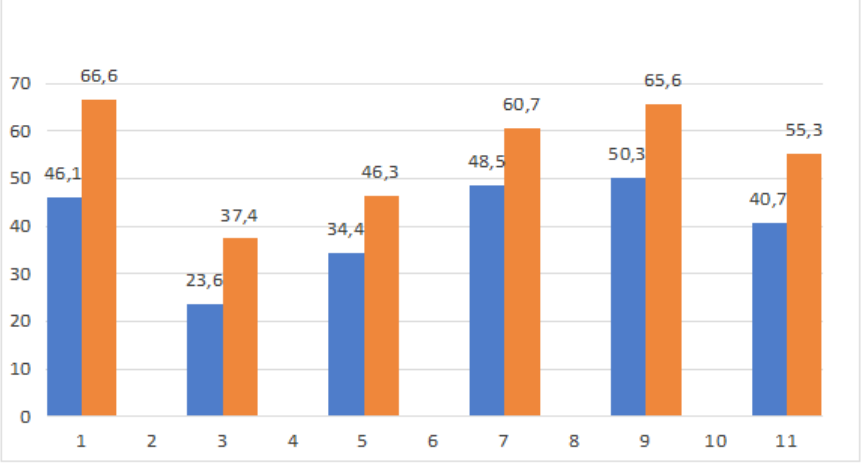


Рис. 1. Динаміка змін показників емоційного інтелекту футболісток, %

Примітка: 1 – емоційна обізнаність; 3 – управління своїми емоціями; 5 – самомотивація; 7 – емпатія; 9 – розпізнавання емоцій інших людей; 11 – загальний рівень показника емоційного інтелекту.

досягнення високих спортивних результатів, самомотивування на нові досягнення.

Інші показники мають середній рівень, але наближений до низького – «емоційна обізнаність» (8,3 бали), «емпатія» (8,7 бали), «розпізнавання емоцій інших людей» (9,1 бали). Важливо відзначити, що футболістки усвідомлюють значення емоцій для ефективного управління своїм психологічним станом в навчально-тренувальному процесі і змагальній діяльності, у спортсменок середній рівень здатності розпізнавати емоції, ідентифікувати їх та розуміти. Футболістки, які краще розпізнають свої почуття та вплив їх на емоційний стан й співпрацю в команді, краще управляють своїм емоційним станом, більш емоційно стабільні.

Важливим фактором є соціальний аспект емоційного усвідомлення, який дозволяє дівчатам футболісткам розуміти інших, розпізнавати їхні почуття та успішно взаємодіяти в команді. Вважаємо, що досвід роботи футболісток в команді також сприяв розвитку такого компоненту, як «розпізнавання емоцій інших людей». Передбачаємо, що дівчата здатні зрозуміти емоційний стан інших спортсменок, використовуючи зовнішні прояви емоцій, наприклад міміку, звучання голосу тощо. Тому існує необхідність формувати такі навички в навчально-тренувальному процесі.

Слід зауважити, що загальний показник емоційного інтелекту дівчат футболісток має низький рівень і становить 28,5 бали. Це свідчить про присутність у більшості футболісток складнощів в управлінні своїми емоціями, в розумінні і розпізнаванні почуттів навколишніх людей.

Емоції є досить інформаційними, завдяки їм футболістки можуть ефективно організувати свою навчально-тренувальну і змагальну діяльності. Як зазначає Є. Карпенко, в структурі емоційної стійкості варто наголосити на емоційній зрілості особистості, що виражається через її емоційний інтелект [4]. Емоційний інтелект є важливим фактором взаємодії спортсменок в командних видах спорту і потребує його розвитку. У відповідності до наукових даних [6] щодо структури емоційного інтелекту, який включає два аспекти – внутрішньо особистісний (самооцінка, усвідомлення власних почуттів, самоконтроль, мотивація досягнень) і міжособистісний (емпатія, комунікабельність, антиципація), нами було підібрано систему засобів його формування (табл. 2).

Емоційна обізнаність є відправною точкою для управління власних емоцій. Визначена нами система розвитку емоційної обізнаності спрямована на формування у футболісток здатності розуміти та визнавати емоції, що передбачає їхнє розпізнавання, врахування різноманіття емоцій, їхньої сили та їх прийняття. У жіночому футболі без розуміння власних емоцій дівчатами не можливо розуміти емоції інших спортсменок та адекватно взаємодіяти під час змагальної діяльності. Тому для забезпечення емоційної стійкості дівчат футболісток важливо сформувати у них вміння відчувати свої емоції та використовувати їх для успішного прийняття рішень в спортивній діяльності.

Використання запропонованих засобів розвитку емоційної обізнаності в навчально-тренувальному процесі футболісток сприяло її розвитку. Відбулося покращення показника «емоційна обізнаність» на 20,5% (рис. 1). Даний показник становить 12 балів, що відповідає середньому рівню.

Управління власними емоціями може бути сформовано шляхом корекції способів емоційного реагування, які розкривають ставлення дівчат футболісток до себе, своєї діяльності і до супротивниць і спортсменок по команді. Важливе значення належить формуванню прийомів саморегуляції спортсменок, які повинні відповідати їх індивідуальним особливостям, сприяючи формуванню емоційної стійкості як важливої якості для досягнення спортивного результату.

Саморегуляція це один із ключових компонентів емоційного інтелекту. Це здатність контролювати свої імпульси і емоції, знаходити баланс в складних ситуаціях, як навчально-тренувальної, так і змагальної діяльностей.

Таблиця 2

Система засобів формування емоційного інтелекту дівчат футболісток

Задачі	Засоби та методи формування емоційного інтелекту
Розвивати емоційну обізнаність	Вправа «Словник почуттів» Спілкування метафорами (почуваюся, наче мене переїхав трактор, команда – це річка, яка об'єднує свої потоки в перемогу, почуваюся наче щаслива дівчинка, почуваюся наче в лещатах тощо) Називати емоції кольорами Використовувати в кінці тренувального уроку рефлексивні технології (мікрофон, рефлексивна мішень)
Сприяти розвитку здатності управляти власними емоціями	Використання різноманітних засобів саморегуляції (музичний супровід, артерапія, дихальні вправи, «наївні методи», прості методи (спеціальна розминка, фокусування уваги на інших подразниках, влив на зовнішні прояви стресу), аутогенне тренування, тілесноорієнтовані вправи тощо [1, 2].
Сформувати у футболісток навички самомотивації	Вправа «Самомотивація спортсменок» Вправа «Мотивація досягнення успіху» Вправа «25 бажань»
Розвивати емпатію	Виховання моральних цінностей (доброта, чесність та повага до інших) Створення позитивного емоційного середовища (команди) Робота в групах під час тренування. Аналіз ігрових ситуацій з позитивним і негативним проявом поведінки, емоцій спортсменок футболісток Засоби розвитку здатності до розуміння емоційних станів та їх диференціації
Розвивати здатність розпізнавання емоцій інших людей	

Для досягнення високого рівня емоційної стійкості дівчат футболісток необхідно обов'язково ознайомити спортсменок з різноманітними методами саморегуляції, навчити підбирати відповідні до емоційного стану (як перед змаганнями, так і після), враховуючи індивідуальні особливості.

У формувальному експерименті ми частково реалізували дану задачу, адже її реалізація вимагає більш досконалої підготовки і часу. Відбулося покращення показника «управління власними емоціями» у дівчат футболісток на 13,8%, однак даний показник у другому зрізі становить 6,7 бали, що відповідає низькому рівню. Спостерігаючи за діяльністю спортсменок ми можемо відзначити, що більшість дівчат ще не вміють контролювати свої емоції та доцільно використовувати методи саморегуляції.

Користь *самомотивації* в тому, що мотивовані футболістки тривалий час обходяться без зовнішніх стимулів і контролю, зокрема в складних і відповідальних ситуаціях. Спостереження за спортсменками, які мають високий рівень самомотивації дозволили виявити, що у них високий рівень внутрішньої установки для реалізації різноманітних проблем, вони готові брати на себе відповідальність, мають креативне мислення, краще управляють своїми емоціями.

Використання запропонованих засобів розвитку самомотивації в навчально-тренувальному процесі футболісток сприяло її розвитку. Відбулося покращення показника «самомотивація» на 11,9%. Даний показник становить 8,3 бали, що відповідає середньому рівню (на початку досліджень рівень був низький).

Отже, за свідомої самомотивації реалізується механізм посиленого пошуку досягнення поставленої мети. Сила самомотивації проявляється у вирішенні проблем, володінні собою. Нічого не відбувається з футболістками доти, доки вони не досягнуть потрібного рівня мотивації і не збережуть його, щоб досягти бажаного результату.

Емпатія – ще один важливий компонент емоційного інтелекту, і вона може активно розвиватися в командних видах спорту. У командних іграх, таких як футбол, важливо не тільки діяти в інтересах команди, а й розуміти емоційний стан інших спортсменок. Здатність відчувати емоційні коливання інших учасників команди та адекватно на них реагувати розвиває емпатію та покращує спілкування.

Крім того, командні види спорту вчать взаємодіяти з людьми різних характерів і темпераментів, *розпізнавати емоції інших спортсменок*. Це сприяє формуванню соціальних навичок, які також пов'язані з емоційним інтелектом. Дівчата навчаються розуміти, як емоції впливають на дії інших, і розвивають гнучкість у спілкуванні.

Для розвитку емпатії та здатності розпізнавати емоції інших нами в навчально-тренувальному процесі було впроваджено систему засобів розвитку даних компонентів емоційного інтелекту. Особлива увага зверталась на виховання моральних цінностей, які сприяють розвитку емпатії, оскільки вони навчають дівчат бути уважними до потреб інших, проявляти турботу та відчуття відповідальності. Крім того, моральні цінності формують моральну свідомість, що є важливим компонентом емпатичного сприйняття світу. Через виховання моральних цінностей ми навчаємо футболісток розуміти, що їх спілкування та взаємодія з іншими має враховувати потреби та почуття спортсменок по команді.

Для стимулювання розвитку емпатії важливо створювати позитивне соціальне середовище (команду), яке сприяє розумінню та підтримці емоційної сфери спортсменок футболісток і таким чином забезпечує якісну взаємодію спортсменок в команді.

Використання запропонованих засобів розвитку емпатії та розпізнавання емоцій інших людей в навчально-тренувальному процесі футболісток сприяло їх розвитку. Відбулося покращення показника «емпатія» на 12,2%, «розпізнавання емоцій інших людей» на 15,3%. Показники «емпатія» становить 10,9 балів, «розпізнавання емоцій інших людей» – 11,8 балів, що відповідає середньому рівню.

Враховуючи отримані результати, було визначено, що рівень емоційного інтелекту спортсменок футболісток, його складових за методикою Н. Холла після формувального експерименту має позитивну динаміку, відбулося покращення загального показника емоційного інтелекту на 14,6% ($p<0,05$), знизилась кількість спортсменок з низьким рівнем емоційного інтелекту на 33,4%. Однак, загальний рівень емоційного інтелекту залишається на низькому рівні, наближеному до середнього і становить 38, 7 балів.

Висновки. Встановлено, що компоненти емоційного інтелекту у більшості дівчат футболісток мають низькі та середні показники. Це свідчить про недостатній розвиток здатності керувати своїми емоціями, не сформованість у дівчат футболісток стиля вирішення складних ситуацій або відсутність досвіду їх подолання.

Розвиток емоційного інтелекту дівчат футболісток має значний потенціал для підвищення взаємодії в команді, здатності керувати стресом, забезпечення командного духу, що має сприяти успіху та результативності в змагальній діяльності. Отже, рівень емоційного інтелекту впливає на поведінку спортсменок футболісток і потребує акцентованої уваги до його розвитку в процесі психологічної підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в поглибленому вивченні даної проблеми.

Література:

1. Арнаутова Л., Петровська Т. Копінг-стратегії подолання стресу спортсменами. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2019. № 2. С. 105–113.
2. Воронова В. І. Психологія спорту : навч. посібник. Київ : Олімпійська література, 2007. 298 с.
3. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
4. Карпенко Є. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*, 2019. No1(15). С. 60–72.
5. Лишафай А. Емоційна стійкість як фактор ефективної діяльності спортсменок футболісток. *Наукові дискусії кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання*. Тези доповідей. Чернігів: НУ«ЧК» імені Т.Г. Шевченка, 2024. С. 43–46.
6. Остап'як З. М., Мицкан Б.М., Мицкан Т.С., Випасняк І.П., Лесів М.З. Емоційний інтелект і спорт. *Вісник Прикарпатського університету*. *Фізична культура,* 2020. № 35. С. 64–78.
7. Kopp A, Reichert M, Jekauc D. Trait and Ability Emotional Intelligence and Its Impact on Sports Performance of Athletes. Sports (Basel). 2021 May 10;9(5):60. doi: 10.3390/sports9050060.
8. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3). 197–215.

References:

1. Arnautova, L., Petrovskaya, T. (2019) Koping-strategiï podolannja stresu sportsmenami. [Coping strategies for overcoming stress by athletes]. Theory and methods of physical education and sports. 2. 105–113. [in Ukrainian].
2. Voronova, V.I. (2007) Psykhologhija sportu [Psychology of sport]. Kyiv: Olimpiiska literatura. 298. [in Ukrainian].
3. Zarycjka, V.V. (2010) Teoretyko-metodologhichni osnovy rozvytku emocijnogho intelektu u konteksti profesijnoji pidghotovky [Theoretical and Methodological Foundations of Emotional Intelligence Development in the Context of Professional Training]. Zaporizhzhja: Vyd-vo KPU. 304. [in Ukrainian].
4. Karpenko, Ye. (2019). Suchasni vektory doslidzhennia emotsiinoho intelektu osobystosti [Modern research vectors of the emotional intelligence of the individual]. Psykholohiia i osobystist. 1(15). 60–72. [in Ukrainian].
5. Lishafai, A. (2024) Emocijna stijkistj jak faktor efektyvnoji dijaljnosti sportsmenok futbolistok [Emotional stability as a factor of effective activity of female football players]. Scientific discussions of the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education. Abstracts of reports. Chernihiv: T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». 43–46. [in Ukrainian].
6. Ostap'jak, Z.M., Myckan, B.M., Myckan, T.S., Vypasnjak, I.P., Lesiv, M.Z. (2020) Emocijnyj intelekt i sport [Emotional intelligence and sport]. Visnyk Prykarpatsjkogho universytetu. Fizychna kuljtura. 35. 64–78.
7. Kopp, A., Reichert, M., Jekauc, D. (2021) Trait and Ability Emotional Intelligence and Its Impact on Sports Performance of Athletes. Sports (Basel). May 10;9(5):60. doi: 10.3390/sports9050060.
8. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3). 197–215.

УДК 159.923.2

ЕКСТРЕМАЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Лукомська Світлана Олексіївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-0360-6484
ResearcherID: E-3114-2018
Scopus Author ID: 57459049900

Війна призводить до постійної напруги, емоційних змін, масових людських страждань, зниження рівня психологічного благополуччя. Крім того, вже понад два роки в інформаційному полі ключовими є дані про наслідки війни, які шокують кожного українця. Доведено, що війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями, тому варто запобігти насильницьким процесам конструювання ідентичності, а зосередитися на формуванні тимчасово консолідуючої мілітарної соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в буремні часи війни, особливо це стосується нинішніх підлітків, яким випало жити на зламі епох, бути учасниками страшної, кривавої війни, пандемії, боротьби за виживання. При вивченні наслідків полівіктимізації чи кумулятивної травми (тобто численні випадки пережитих травм), доведено сильний зв'язок між кількістю травматичних переживань у дитинстві та ймовірністю розвитку посттравматичного стресового розладу чи інших негативних наслідків психічного здоров'я в підлітковому віці. ПТСР, токсичний стрес та хронічні життєві негаразди, які впливають на людей під час війни, часто, й особливо у підлітковому віці, зумовлюють так звані екстремальні форми поведінки. проблемна поведінка часто є крайньою формою звичайної або типової поведінки, однак в умовах війни, під впливом хронічного, часто токсичного стресу, ненасильницьких травм і посттравматичного розладу, зумовленого комулятивною дією різних травмівних чинників, викликає більш тяжкі, віддалені наслідки, як то екстремальна поведінка, несуїцидальні самоушкодження, агресія та самоагресія, при цьому шкода від проблемною поведінки може завдаватися підлітком як оточуючим, так і самому собі. Ми констатуємо помірно виражений рівень посттравматичного стресового розладу і низький рівень життєстійкості молодших і старших підлітків, зумовлений, ймовірно, невеликим життєвим досвідом, необхідністю виживання в екстремальних умовах – пандемії COVID-19 та нинішньої російсько-української війни.

Ключові слова: *війна, підлітки, мілітарна ідентичність, посттравматичний стресовий розлад, життєстійкість, екстремальність.*

Lukomska Svitlana. Extremity as a component of the military identity of teenagers in war conditions

War leads to constant tension, emotional changes, massive human suffering, and a decrease in the level of psychological well-being. In addition, for more than two years now, the key information in the information field has been data on the consequences of the war, which shock every Ukrainian. It has been proven that war is a way of forming a consolidated Ukrainian identity, and not a competition between different identities, so it is worth preventing violent processes of identity construction and focusing on the formation of a temporarily consolidating military social identity, which will become an important factor in the survival of the nation in turbulent times of war, especially for today's teenagers who have had to live at the turn of the eras, be participants in a terrible, bloody war, a pandemic, and a struggle for survival. When studying the effects of polyvictimization or cumulative trauma (i.e., multiple instances of trauma), a strong link has been shown between the number of traumatic experiences in childhood and the likelihood of developing post-traumatic stress disorder or other negative mental health outcomes in adolescence. PTSD, toxic stress, and chronic life adversities that affect people during wartime often, and especially in adolescence, lead to so-called extreme behaviors. Problem behavior is often an extreme form of normal or typical behavior, however, in war conditions, under the influence of chronic, often toxic stress, non-violent trauma and post-traumatic stress disorder caused by the cumulative effect of various traumatic factors, it causes more severe, long-term consequences, such as extreme behavior, non-suicidal self-harm, aggression and self-aggression, while the harm from problem behavior can be caused by the teenager both to others and to himself. We note a moderately pronounced level of post-traumatic stress disorder and a low level of resilience of younger and older adolescents, probably due to little life experience, the need to survive in extreme conditions - the COVID-19 pandemic and the current Russian-Ukrainian war.

Key words: *war, teenagers, military identity, post-traumatic stress disorder, resilience, extremity.*

Вступ. Війна в Україні – одне з найбільш руйнівних лих для української нації, здоров'я, життя та добробуту населення. Сьогоднішнім підліткам випало жити на зламі епох, бути учасниками страшної, кривавої війни, пандемії, боротьби за виживання. Це жах, який існує за межами розуміння та досвіду більшості людей. Постійні новини з гарячих точок бойових дій, вбивства та тортури цивільного населення і військових, бомбардування та обстріли мирних міст і сіл, примусова зміна населенням місця проживання, втрата майна та роботи – все це призводить до втрати почуття безпеки, впевненості, стабільності і передбачуваності життя загалом. Психологічний стан і психічне здоров'я під час війни надзвичайно важливі. Багато людей страждають від виснаження, спустошення, перевтоми, тривоги та паніки. Війна призводить до постійної напруги, емоційних

змін, масових людських страждань, зниження рівня психологічного благополуччя. Крім того, вже понад два роки в інформаційному полі ключовими є дані про наслідки війни, які шокують кожного українця. За таких умов питання психологічного супроводу особистості, зокрема, підлітків, під час війни набувають особливої актуальності, оскільки їхня поведінка часто характеризується високим рівнем екстремальності.

Ми зазначаємо, що війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями (західної, східної чи південної «ми одесити», «ми харків'яни»). Тому варто запобігти насильницьким процесам конструювання ідентичності, а отже зосередитися на формуванні тимчасово консолідуючої мілітарної соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в буремні часи війни. Особливість тієї війни за ідентичність, яка сьогодні точиться між Україною і Росією, полягає в тому, що вона а) ведеться, головним чином, на своїй території і б) передовсім, за своїх власних громадян. Ми наголошуємо, що нинішня російсько-українська війна – це війна за ідентичність, зокрема дітей та підлітків.

Аналізуючи воєнну проблематику та особливості поведінки підлітків ми базуємось на понятті мілітарної (воєнної) посякденності. Під воєнною повсякденністю ми розуміємо весь комплекс повсякденно-побутових реалій людей, в яких провідну роль відіграє «військовий фактор». До воєнної повсякденності слід віднести фронтову повсякденність – самі війни та збройні локальні конфлікти, а також тилову повсякденність – реалії, що їх супроводжують – ротації, забезпечення повсякденних потреб життєдіяльності військових угрупувань, волонтерство тощо. Суспільство являє собою утворену людським матеріалом структуровану систему, що реалізує себе через конкретні – завжди різні в часі і просторі – вчинки людей. У воєнній повсякденності вчинки набувають особливого значення.

У процесі «конструювання повсякденності», у тому числі й воєнної, виокремлюються два сектори: проблематичний і непроблематичний. Останній – це звичайний, рутинний, статичний» порядок існування, а перший – охоплює нестандартні ситуації й життєві епізоди, динамічний. Людина постійно прагне трансформувати проблемні моменти в непроблематизоване знання (S. J. Lynn, R. J. McNally,) [6]. Такий підхід дозволяє диференційовано підійти до характеристики екзистенційних, переломних періодів історичного буття – революцій, війн, реформ, переворотів тощо, показати, яким чином соціальні групи й інваліди визначають сфери проблематизації та шляхи депроблематизації в щоденній практиці, конфлікти між реальностями і засобами їхнього розв'язання.

Проблема суб'єктної поведінки в екстремальних ситуаціях може бути вирішена в контексті типології життєвих ситуацій, а в умовах війни екстремальність у поведінці підлітків набуває особливого значення. Наукові дослідження переважно стосуються дітей-війни, але обговоренню поведінки підлітків приділялося менше уваги (W. R. Saltzman, R. S. Pynoos) [8]. Іноді складалося враження, що підлітків як вікової групи під час війни не існує, вони відносяться або до категорії дітей, за яких все вирішують дорослі, або до дорослих, тобто в перехідному періоді, який власне і є підлітковий вік, суспільство їм відмовляє.

За даними досліджень посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія та тривога частіше спостерігалися у підлітків, які зазнали війни, ніж у тих, хто живе за межами регіону України, що постраждав від війни. Існують вагомі та переконливі докази, що пов'язують травматичний стрес, навіть на підпорогових рівнях, та інші хронічні фізичні захворювання, такі як ожиріння та хвороби серця; проблеми емоційної регуляції, соціально-емоційного розвитку, когнітивного розвитку та інтелектуального функціонування; і ризик самогубства, психічних захворювань і зловживання психоактивними речовинами (M. Einollahi) [3]. Дослідження також пов'язують травму в підлітковому віці з довгостроковими порушеннями розвитку, включаючи порушення міжособистісних і професійних стосунків і морального розвитку (C. Mucci, A. Scalabrini) [7]. Підвищений ризик посттравматичних стресових розладів був пов'язаний не лише з впливом насильства, але й із ненасильницькими травмами, спричиненими війною, включаючи вимушене переселення та втрату соціальної підтримки. Ми наголошуємо на важливості вивчення впливу на формування мілітарної ідентичності та адаптацію до умов мілітарної повсякденності саме ненасильницьких травм – вимушеного переселення та втрати звичного соціального оточення, що ми спостерігаємо на численних прикладах внутрішньо переміщених осіб. При вивченні наслідків полівіктимізації чи кумулятивної травми (тобто численні випадки скоєних травм), доведено сильний зв'язок між кількістю травматичних переживань у дитинстві та ймовірністю розвитку посттравматичного стресового розладу чи інших негативних наслідків психічного здоров'я в підлітковому віці (R. E. Cash) [1]. Під час війни підлітки стикаються з жорстокістю, організованим насильством, втратою соціальних мереж і переселенням на вирішальних етапах їхнього фізичного, емоційного, соціального та когнітивного розвитку. Психологічний вплив, який війна в Україні матиме на підлітків, неможливо недооцінити, і країни, які приймають біженців, також повинні усвідомлювати необхідність надання їм своєчасних та ефективних послуг з підтримки психічного здоров'я.

Крім ПТСР та ненасильницьких травм, ми виділяємо ще токсичний стрес, який виникає, коли людина відчуває сильні, часті, тривалі негаразди, такі як фізичне чи емоційне насильство, хронічне нехтування, зловживання психоактивними речовинами з боку опікуна, схильність до насильства, спричинені кліматом екстремальні погодні явища, як-от повені, та/або накопичений тягар економічних труднощів сім'ї, – без стосунків підтримки, які б захистили від стресу. У багатьох дослідженнях впливу війни на дітей основна увага приділяється посттравматичному стресовому розладу (ПТСР). Дійсно, рівень ПТСР серед дітей у зонах бойо-

вих дій, що не дивно, набагато вищий, ніж у дітей, які живуть у мирних умовах (C. Downey, A. Crummy) [2]. Однак ПТСР – це лише один із проявів токсичного стресу, пов'язаного з війною. Він не охоплює широкого спектру шкідливих наслідків впливу постійного сильного стресу, пов'язаного зі збройним конфліктом. ПТСР фокусує нашу увагу на реакціях на конкретні, жахливі події, такі як вибухи, вбивство або поранення близьких, руйнування будинку (C. M. Farmer, B. B. Kirley) [5].

ПТСР, токсичний стрес та хронічні життєві негаразди, які впливають на людей під час війни, часто, й особливо у підлітковому віці, зумовлюють так звані екстремальні форми поведінки, серед яких велику увагу слід приділити несуїцидальним самоушкодженням. Несуїцидальні самоушкодження (NSSI) визначаються як навмисне руйнування тканин власного тіла без суїцидальних намірів і з цілями, не дозволеними суспільством. Самоушкодження є більш поширеним серед людей, які в анамнезі зазнали жорстокого поводження. Форми самоушкодження: порізи, анорексія та булімія, кусати, бити себе або стіни, навмисне потрапляння в ситуації, де людина ризикує отримати травму, включаючи бійки або ризиковану сексуальну поведінку, вживання алкоголю та наркотиків (M. W. Woodbridge, W. C. Sumi) [10]. Деякі люди вважають, що самоушкодження миттєво приносить відчуття полегшення. У інших після цього можуть виникнути почуття провини, сорому або страху. Часто для підлітків самоушкодження це спосіб показати свої внутрішні почуття назовні. Люди, які почуваються соціально ізольованими або відкинутими, особливо діти та підлітки, які зазнають знущань або соціальної ізоляції з інших причин, мають вищий рівень самоушкодження (A. Granieri, F. Guglielmucci) [4].

Отже, у контексті травм війни, формування мілітарної ідентичності підлітків ми аналізуємо зв'язок ПТСР, екстремальності у поведінці підлітків та їх життєстійкості.

Матеріали та методи. У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 98 підлітків, які проживають в Центрі України (Полтавській, Черкаській та Кіровоградській областях), близько 36% з них є внутрішньо переміщеними особами та мають досвід проживання ненасильницьких травм.

Вираженість симптомів ПТСР у підлітків ми діагностували за допомогою Опитувальника симптомів ПТСР PCL-5 (F. W. Weathers, B. T. Litz, T. M. Keane, 2013), яка спрямована на моніторинг симптомів посттравматичного стресового розладу в процесі медико-психологічної реабілітації і часто використовується для попередньої постановки діагнозу ПТСР. Опитувальник PCL-5 складається із 20-пунктів, які досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою, де 0 – ніколи, 4 – дуже часто, аналогічно до PCL-M оцінюється вираженість симптомів протягом останнього місяця. Визначається як загальний показник ПТСР, так і вираженість симптомів за кожним із кластерів (за DSM-5).

Життєстійкість досліджено за допомогою Опитувальника життєстійкості (Hardiness Survey, C. Мадді). Методика орієнтована на вивчення ресурсу життєстійкості, що сприяє успішному подоланню стресу і складних життєвих ситуацій, зниженню внутрішньої напруги та має трьохшкальну структуру: залученість – здатність бути включеним у ситуацію, тенденція до відмови від уникнення труднощів; контроль – переконаність у можливості впливати на хід подій власного життя; прийняття ризиків – впевненість у тому, що зміни у житті є засобами особистісного зростання, а не перешкоди на шляху до самореалізації.

Крім того, ми використали розроблений нами опитувальник мілітарних наративів, де ключовими питаннями були наступні: Як ти ставився до війни перед 24 лютого 2022 року? Які твої перші спогади про початок війни? Що допомогло тобі впоратися з переживаннями перших днів війни і що допомагає жити зараз? Чи хтось із друзів або родини приєднався до лав ЗСУ? Що ти відчув, коли вони пішли? Опиши свій досвід життя під час війни. Що для тебе означає День незалежності? Які, на твою думку, уроки цієї війни? Які твої улюблені книжки і фільми про війну? Чи хотів би ти залишити повідомлення чи пораду майбутнім поколінням?

Результати дослідження. Насамперед, ми визначили вираженість посттравматичного стресового розладу у підлітків (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості посттравматичного розладу (ПТСР) у підлітків (середні значення та стандартні відхилення)

Вік	Критерій B	Критерій C	Критерій D	Критерій E
10-12 років	1,95±2,43	0,34±1,03	2,05±1,44	3,43±1,87
13-15 років	2,04±1,45	0,76±1,19	2,34±1,71	3,02±1,41

Отже, у досліджуваних підлітків найбільше виражений критерій E (збудження), який є типовою реакцію на життя в умовах аномальної нормальності, якими стала для українців війна, критерії D (негативні зміни в емоціях і переконаннях) та B (інтрузії) виражені помірно, натомість критерій C (уникнення) підліткам практично не властивий. Ми наголошуємо на тому, що всі досліджувані продовжують жити в умовах війни, а отже в умовах високої екстремальності, з високим ризиком для життя, відповідно, уникнути травматичних подій нині практично неможливо, однак у випадку значущості травматичної події, наприклад, влучання шахеда в сусідній будинок, у підлітків нерідко спостерігаються інтрузії. Загалом, в учасників нашого дослідження виявлено помірний рівень посттравматичного стресового розладу, однак критерій A (травматична подія) статистично значуще корелює лише із критерієм E (збудження), тобто можемо констатувати, що травматична подія зумовлює роздратованість, підвищену збудливість, настороженості і проблеми зі сном, що важливо для нашого дослідження екстремальної поведінки підлітків, однак наголошуємо, що сам факт наявності травми не завжди зумовлює розвиток симптомів ПТСР (оскільки для його діагностики лише одного критерію E недостатньо, особливо це стосується травматичних розладів у підлітків).

Ми дослідили зв'язок між ПТСР та життєстійкістю (вміння людини ефективно діяти, попри кризовість життєвих ситуацій), результати діагностики подано у табл. 2.

За результатами статистичного аналізу було виявлено значущі відмінності підлітків 10-12 років та 13-15 років за шкалою «Прийняття ризиків», яка більше виражена у старших підлітків (при 0,006), які більше, ніж молодші підлітки впевнені у тому, що самостійно обирають свій життєвий шлях, здатні контролювати власне життя і нести відповідальність за свої вчинки. Однак, загалом, рівень життєстійкості підлітків є низьким.

Кореляційний аналіз двох методик показав наявність статистично значущого негативного зв'язку (r=-0,703, p=0,004) між життєстійкістю та критерієм Е (збудження), однак загальний показник ПТСР та життєстійкості не корелюють між собою (r=0,548, p=0,731). Щодо мілітарних наративів, то у підлітків виявлено основний, умовно названий нами «виживання» (вижити будь-якою ціною), це стосується як власне самих підлітків, так і їхніх рідних, при цьому старші підлітки є більш патріотично налаштованими, ніж молодші, а вагомою складовою їх мілітарної ідентичності виступають різні форми участі у волонтерському русі. Слід відзначити, що провідною емоцією у наративах підлітків є не страх, як ми припускали на початку дослідження, а гнів. Саме гнів допомагає людям справлятися з життєвими стресами, даючи енергію, щоб продовжувати діяти в умовах небезпеки. Гнів також є типовою реакцією на події, які здаються несправедливими або жертвою яких люди стають, а також може бути особливо поширеним, при відчутті зрадженості (загибель батька на війні підлітки часто сприймають як зраду), крім того зрадою є руйнування звичного способу та ненасильницькі травми.

Ми зазначаємо, що відповідно до теорії емоційної десенсибілізації, при повторному контакті з насильством люди стають «онімілими» до насильства, тобто вони відчувають менше тривоги з кожним новим контактом. Вважається, що це «заціпеніння», у свою чергу, робить людей більш сприйнятливими до насильства і навіть більш жорстокими. Це відбувається тому, що люди, які зазнають постійного насильства, не «почуваються погано» через результати агресивних сценаріїв, які вони вважають (свідомо чи несвідомо) використовують. Навпаки, повторне переживання тривоги у відповідь на спостереження насильства узагальнює переживання тривоги при розгляді використання агресивного сценарію. Ця тривога при думці про агресивну поведінку потім перешкоджає як кодуванню, так і використанню агресивних сценаріїв для вирішення соціальних проблем. Звідси випливає, що особи, для яких характерна менша негативна емоційна реакція під час впливу насильства, будуть більш схильні отримувати агресивні сценарії під час впливу насильства та використовувати їх згодом. З іншого боку, люди, які демонструють більш негативні емоційні реакції під час дії насильства, будуть менш схильні до формування агресивних сценаріїв під час дії насильства та дотримання цих сценаріїв згодом, але вони будуть більш схильні відчувати симптоми посттравматичного стресу після цього. Особливо це актуально для підліткового віку, а за результатами нашого дослідження виявлено помірні показники посттравматичного стресового розладу, низькі показники життєстійкості та у бесідах встановлено високу схильність до екстремальної поведінки і практично несформовані мілітарні наративи, що є своєрідним психологічним захистом від тривалого токсичного стресу війни та численних втрат, яких зазнають підлітки.

У людей з ПТСР їхня реакція на надзвичайну загрозу може «застрягти», що може призвести до відповіді на всі стреси в режимі виживання. Ця автоматична реакція дратівливості та гніву в тих, хто страждає на ПТСР, може створити серйозні проблеми у повсякденному житті та може вплинути на ставлення до себе та своєї ролі у суспільстві. Часто найкращою відповіддю на надзвичайну загрозу є вибір діяти агресивно, щоб захистити себе. Багато людей, які пережили травму, особливо ті, хто пережив травму в молодому віці, ніколи не навчилися іншим способам справлятися з небезпекою. Вони, як правило, застрягають у своїх способах реагування, коли відчувають загрозу, можуть бути імпульсивними, діяти раніше, ніж подумати (A. Schimmenti) [9].

Гнів при ПТСР та низькій життєстійкості проявляється у формах збудження (людину у стані гніву легко можна спровокувати на агресію та самоагресію, а отже посилюється ризик наразитися на небезпеку життю та здоров'ю); агресивної поведінки, яка також включає скарги, «удари в спину», запізнення або навмисне погане виконання роботи, самозвинувачення або навіть самоушкодження; негативні переконання про себе та про інших, по суті – впевненість у небезпечному зовнішньому світі, де часто нема є комфортного, безпечного місця. Наприклад, підліток, який переїхав із зони активних бойових дій у відносний тил, може злитися, коли його друзі не «дотримуються правил». Він не усвідомлює, що його переконання насправді пов'язані з тим, наскільки важливо для нього було дотримуватися правил там, де він раніше проживав, щоб запобігти смертям. Звідси, у одним із вагомих мілітарних наративів підлітків є велика потреба контролювати своє

Таблиця 2

Особливості життєстійкості підлітків (середні значення та стандартні відхилення)

№	Шкали методики	10-12 років	13-15 років	U	p
		Середні значення			
1	Залученість	35,40±1,45	43,04±2,17	2,365	0,634
2	Контроль	29,52±2,03	32,63±1,95	4,544	0,733
3	Прийняття ризиків	11,53±1,09	17,09±0,98	16,562	0,006
4	Життєстійкість	78,54±2,87	89,31±1,45	1,908	0,872

оточення, це може змусити їх діяти негнучко по відношенню до інших, а у відповідь нерідко отримувати критику чи інше негативне ставлення («Нікому не можна довіряти», «Після всього, що я пережив, я заслуговую на те, щоб до мене ставилися краще, ніж зараз», «Інші хочуть мене дістати» або «Вони мене не захистять»). Мілітарні наративи, як і особливості переживання підлітками травмівних подій, в умовах, коли вони ще тривають, варто враховувати при плануванні психологічної роботи з даною категорією клієнтів.

Висновки. Отже, проблемна поведінка часто є крайньою формою звичайної або типової поведінки, однак в умовах війни, під впливом хронічного, часто токсичного стресу, ненасильницьких травм і посттравматичного розладу, зумовленого кумулятивною дією різних травмівних чинників, викликає більш тяжкі, віддалені наслідки, як то екстремальна поведінка, несуїцидальні самоушкодження, агресія та самоагресія, при цьому шкода від проблемною поведінки може завдаватися підлітком як оточуючим, так і самому собі. Ми констатуємо помірно виражений рівень посттравматичного стресового розладу і низький рівень життєстійкості молодших і старших підлітків, зумовлений, ймовірно, невеликим життєвим досвідом, необхідністю виживання в екстремальних умовах – пандемії COVID-19 та нинішньої російсько-української війни. Психологічна допомога підліткам має бути спрямована на формування адаптивних мілітарних наративів і здатності інтерпретувати стресові події як такі, що відкривають нові можливості та шляхи самовдосконалення. Перспективами подальших досліджень ми вважаємо вивчення зв'язку між ПТСР та девіантною поведінкою підлітків під час війни.

Література:

1. Cash R. E. When it hurts to be a teenager. *Principal Leadership*. 2003. Vol. 4(2). P. 11-15.
2. Downey C., Crummy A. The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2022. Vol. 6(1). P. 100237.
3. Einollahi M. Study of Abnormal Behaviors in Teenagers and Young People. *UCT Journal of Management and Accounting Studies*. 2016. Vol. 4(3). P. 1-5.
4. Granieri A., Guglielmucci F., Costanzo A., Caretti V., Schimmenti A. Trauma-related dissociation is linked with maladaptive personality functioning. *Frontiers in psychiatry*. 2018. Vol. 9. P. 206-209.
5. Farmer C. M., Kirley B. B., McCartt A. T. Effects of in-vehicle monitoring on the driving behavior of teenagers. *Journal of safety research*. 2010. Vol. 41(1). P. 39-45.
6. Lynn S. J., McNally R. J., Loftus E. F. The memory wars then and now: The contributions of Scott O. Lilienfeld. *Clinical Psychological Science*. 2023. Vol. 11(4). P. 725-743.
7. Mucci C., Scalabrini A. Traumatic effects beyond diagnosis: The impact of dissociation on the mind–body–brain system. *Psychoanalytic Psychology*. 2021. Vol. 38(4). P. 279-287.
8. Saltzman W. R., Pynoos R. S., Layne C. M., Steinberg A. M., Aisenberg E. Trauma-and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group dynamics: Theory, research, and practice*. 2001. Vol. 5(4). P. 291-299.
9. Schimmenti A. The trauma factor: Examining the relationships among different types of trauma, dissociation, and psychopathology. *Journal of Trauma & Dissociation*. 2018. Vol. 19(5). P. 552-571.
10. Woodbridge M. W., Sumi W. C., Thornton S. P., Fabrikant N., Rouspil K. M., Langley A. K., Kataoka S. H. Screening for trauma in early adolescence: Findings from a diverse school district. *School Mental Health*. 2016. Vol. 8. P. 89-105.

References:

1. Cash, R. E. (2003). When it hurts to be a teenager. *Principal Leadership*, *4*(2), 11-15.
2. Downey, C., & Crummy, A. (2022). The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma & Dissociation*, *6*(1), 100237.
3. Einollahi, M. (2016). Study of Abnormal Behaviors in Teenagers and Young People. *UCT Journal of Management and Accounting Studies*, *4*(3), 1-5.
4. Granieri, A., Guglielmucci, F., Costanzo, A., Caretti, V., & Schimmenti, A. (2018). Trauma-related dissociation is linked with maladaptive personality functioning. *Frontiers in psychiatry*, *9*, 206.
5. Farmer, C. M., Kirley, B. B., & McCartt, A. T. (2010). Effects of in-vehicle monitoring on the driving behavior of teenagers. *Journal of safety research*, *41*(1), 39-45.
6. Lynn, S. J., McNally, R. J., & Loftus, E. F. (2023). The memory wars then and now: The contributions of Scott O. Lilienfeld. *Clinical Psychological Science*, *11*(4), 725-743.
7. Mucci, C., & Scalabrini, A. (2021). Traumatic effects beyond diagnosis: The impact of dissociation on the mind–body–brain system. *Psychoanalytic Psychology*, *38*(4), 279.
8. Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Layne, C. M., Steinberg, A. M., & Aisenberg, E. (2001). Trauma-and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, *5*(4), 291.
9. Schimmenti, A. (2018). The trauma factor: Examining the relationships among different types of trauma, dissociation, and psychopathology. *Journal of Trauma & Dissociation*, *19*(5), 552-571.
10. Woodbridge, M. W., Sumi, W. C., Thornton, S. P., Fabrikant, N., Rouspil, K. M., Langley, A. K., & Kataoka, S. H. (2016). Screening for trauma in early adolescence: Findings from a diverse school district. *School Mental Health*, *8*, 89-105.

УДК 159.98

ГРУПОВА АРТТЕРАПІЯ В ПОДОЛАННІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ

Мазоха Інна Степанівна,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльського державного гуманітарного університету,
ORCID ID: 0009-0009-9361-8080

У статті розглядається групова арттерапія як ефективний метод психокорекції агресивної поведінки підлітків, що базується на використанні невербального самовираження для трансформації деструктивних емоцій. Визначаються основні механізми впливу арттерапевтичної діяльності на емоційну регуляцію, зниження рівня агресії, розвиток соціальних навичок та адаптацію особистості до міжособистісних відносин. Аналізуються ключові етапи терапевтичного процесу, зокрема формування безпечного простору, стимулювання емоційного вираження, рефлексивне осмислення власних переживань та інтеграція нового досвіду у повсякденну поведінку. Особлива увага приділяється ролі групової динаміки у терапевтичному процесі, що сприяє формуванню довіри, розвитку емпатії, зниженню рівня соціальної напруги та усвідомленню власного емоційного стану. Групова арттерапія дозволяє підліткам не лише виражати агресивні імпульси через творчість, а й переосмислювати свої деструктивні реакції, замінюючи їх конструктивними стратегіями взаємодії. Застосування таких методів, як малювання, колаж та театралізація, сприяє опрацюванню внутрішніх конфліктів, зниженню рівня тривожності та напруги, а також розвитку альтернативних способів комунікації. Художньо-творча діяльність у структурі терапії сприяє глибшому усвідомленню власних емоційних станів, що дозволяє формувати більш адаптивні способи реагування та розвитку навичок саморегуляції. Досліджуються особливості соціально-психологічного впливу групової арттерапії на осіб з агресивними поведінковими тенденціями, зокрема її здатність моделювати соціально прийнятні моделі поведінки та створювати позитивний досвід співпраці. Підкреслюється значення метафоричних образів та символічних форм вираження для переосмислення конфліктних ситуацій та формування альтернативних стратегій реагування.

Ключові слова: арттерапія, групова терапія, агресивна поведінка, соціально-психологічна корекція, емоційна регуляція.

Mazokha Inna. Group art therapy in overcoming aggressive behavior in adolescents: socio-psychological mechanisms of influence

The article considers group art therapy as an effective method of psychocorrection of aggressive behavior of adolescents, based on the use of non-verbal self-expression to transform destructive emotions. The main mechanisms of the influence of art therapy on emotional regulation, reducing the level of aggression, developing social skills and adapting the individual to interpersonal relationships are determined. The key stages of the therapeutic process are analyzed, in particular, the formation of a safe space, stimulating emotional expression, reflective understanding of one's own experiences and integrating new experience into everyday behavior. Special attention is paid to the role of group dynamics in the therapeutic process, which contributes to the formation of trust, the development of empathy, reducing the level of social tension and awareness of one's own emotional state. Group art therapy allows adolescents not only to express aggressive impulses through creativity, but also to rethink their destructive reactions, replacing them with constructive interaction strategies. The use of such methods as drawing, collage and theater helps to process internal conflicts, reduce anxiety and tension, and develop alternative ways of communication. Artistic and creative activity in the structure of therapy contributes to a deeper awareness of one's own emotional states, which allows for the formation of more adaptive ways of responding and the development of self-regulation skills. The features of the socio-psychological impact of group art therapy on individuals with aggressive behavioral tendencies are studied, in particular its ability to model socially acceptable behavioral patterns and create a positive experience of cooperation. The importance of metaphorical images and symbolic forms of expression for rethinking conflict situations and the formation of alternative response strategies is emphasized.

Key words: *art therapy, group therapy, aggressive behavior, socio-psychological correction, emotional regulation.*

Вступ. Агресивна поведінка є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної науки та практики. Вона може мати різні форми прояву – від вербальної агресії та імпульсивних реакцій до фізичного насильства. У цьому контексті особливого значення набуває групова арттерапія, яка через невербальні засоби комунікації дозволяє клієнтам безпечним способом виражати емоції, усвідомлювати власні почуття та розвивати навички конструктивної взаємодії.

Проблема агресивної поведінки дітей і підлітків знайшла відображення у наукових дослідженнях І. Мазохи, О. Мізерної, О. Тарасової та І. Федуха, які аналізували різноманітні аспекти її прояву. Ґендерну специфіку агресивних реакцій у дитячому віці вивчала Н. Сухарєва, розглядаючи особливості агресії залежно від статевої приналежності. Питання, пов'язані з профілактикою та корекцією агресивної поведінки підлітків, висвітлено у наукових працях О. Лящ, А. Пєтрової, Н. Малікової та В. Шебанової, які досліджували ефективні підходи та методи психологічної допомоги.

Сучасні дослідження доводять ефективність арттерапевтичних методів у роботі з підлітковою агресією. Аналізуючи вітчизняний контекст, варто зазначити дослідження українських науковців, які акцентують увагу на використанні арттерапії у психокорекційній роботі з дітьми та підлітками, що зазнали стресу або

перебувають у кризових станах (Т. Яценко, Г. Чепелєва, О. Вознесенська). Аспекти використання арт-терапії в діяльності практичного психолога у сфері освіти розглянуто у наукових працях сучасних українських дослідників, зокрема В. Назаревич, І. Борейчук, О. Гарковець та інших. У їхніх роботах обґрунтовано ефективність арт-терапевтичних методів у процесі психологічного консультування, а також представлено різноманітні підходи, техніки та прийоми, що сприяють оптимізації психологічної допомоги в освітньому середовищі. Окремий напрямок досліджень стосується застосування арт-терапевтичних методів для корекції агресії у підлітків. У цьому контексті слід відзначити методичні напрацювання О. Деркач, Л. Лєбєдєвої, М. Сидоркіної та інших, які розробили ефективні підходи до використання арт-терапії в психологічній практиці. Також, слід виділити роботи, присвячені застосуванню арттерапевтичних технологій у подоланні посттравматичних реакцій та агресивної поведінки підлітків у контексті воєнних дій (О. Кочубейник, Л. Лєонтьєва). Таким чином, аналіз наукових досліджень підтверджує актуальність використання групової арттерапії як методу корекції агресивної поведінки підлітків.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні соціально-психологічних механізмів впливу групової арттерапії на подолання агресивної поведінки підлітків. Зокрема, дослідження спрямоване на виявлення особливостей функціонування арттерапевтичних груп як середовища соціальної взаємодії, що сприяє трансформації агресивних патернів поведінки, розвитку навичок емоційної регуляції та формуванню конструктивних стратегій комунікації. Також у межах дослідження передбачається аналіз ефективності арттерапевтичних методик у корекції агресивних проявів підлітків та визначення психологічних чинників, що опосередковують цей вплив.

Матеріали та методи. У процесі підготовки публікації застосовано комплексний підхід до дослідження, що забезпечив глибокий та всебічний аналіз проблеми. Використано теоретико-методологічні засади, зокрема аналіз та систематизацію наукових джерел у галузі психології, що дозволило визначити ключові концептуальні положення та актуальні напрями вивчення групової арттерапії. Інтерпретаційно-аналітичний метод сприяв глибшому осмисленню отриманих даних, критичному аналізу та встановленню взаємозв'язків між теоретичними положеннями, що дало змогу більш комплексно розглянути соціально-психологічні механізми впливу арттерапії на агресивну поведінку підлітків.

Результати дослідження. Агресивна поведінка підлітків є однією з актуальних проблем сучасної психології, оскільки вона має складну детермінованість і значні наслідки як для самих підлітків, так і для суспільства в цілому. В умовах війни дана проблема набуває особливої гостроти, оскільки психотравмуючі фактори, пов'язані з військовими діями, змінюють особливості соціального функціонування, емоційного реагування та поведінкових стратегій підлітків. Військові конфлікти спричиняють значний рівень стресу, порушення почуття безпеки, дестабілізацію емоційної сфери, що може сприяти зростанню рівня агресивних проявів у підлітків. Актуальність дослідження агресивної поведінки підлітків в умовах війни зумовлена низкою соціально-психологічних чинників. Зокрема, дестабілізація сімейної системи, вимушене переселення, втрата близьких, порушення соціальних зв'язків і обмежений доступ до звичних ресурсів підтримки можуть провокувати підвищену емоційну напругу, фрустрацію та негативні афективні стани. Під впливом цих факторів підлітки можуть проявляти агресію як спосіб вираження емоційного дистресу, механізм психологічного захисту або стратегію адаптації до кризових обставин.

Крім того, в умовах війни змінюється структура нормативних уявлень про насильство, що може сприяти формуванню толерантності до агресії та насильницьких форм взаємодії. Спостереження за бойовими діями, доступність травматичної інформації, підвищений рівень соціальної напруги та поляризації суспільства можуть формувати у підлітків деструктивні поведінкові патерни, знижувати здатність до емпатії та конструктивного розв'язання конфліктів. Особливої уваги потребує аналіз механізмів формування та прояву агресивної поведінки в різних категорій підлітків, зокрема тих, хто безпосередньо постраждав від воєнних дій, перебуває у статусі внутрішньо переміщених осіб або залишається у зоні активних бойових дій. Для цих груп характерні різні рівні психологічної травматизації, що обумовлює специфіку проявів агресії та визначає необхідність розробки диференційованих підходів до профілактики і корекції агресивної поведінки. Таким чином, дослідження агресивної поведінки підлітків в умовах війни є надзвичайно актуальним з наукової та практичної точок зору. З одного боку, воно сприяє поглибленню наукового розуміння психологічних механізмів формування агресії у кризових умовах, а з іншого – забезпечує розробку ефективних методів профілактики та психокорекції, спрямованих на підтримку психічного здоров'я підлітків, гармонізацію їхньої емоційної сфери та формування конструктивних способів подолання стресу.

У цьому контексті важливим є розрізнення понять агресивність та агресія. Агресивність розглядається як відносно стійка особистісна характеристика, що виявляється у схильності до ворожого або насильницького реагування в соціальних взаємодіях. Натомість агресія є конкретним поведінковим актом, спрямованим на завдання шкоди іншій особі або об'єкту. В умовах війни, коли підлітки зазнають тривалого впливу стресогенних чинників, агресивність може значно посилюватися, що, своєю чергою, підвищує ймовірність проявів агресії у їхній поведінці. Військові події можуть стати тригером для розвитку агресивності як способу адаптації до реальності, у якій насильство сприймається як допустимий або навіть необхідний механізм виживання. При цьому агресія у підлітків може бути спрямована як на зовнішній світ (вербальні та фізичні прояви ворожості щодо оточення), так і на себе (аутоагресія, руйнівна поведінка, суїцидальні тенденції). Враховуючи це, дослідження взаємозв'язку між агресивністю,

агресією та впливом воєнних обставин є важливим для розуміння процесів соціальної адаптації підлітків і розробки ефективних психологічних інтервенцій.

На основі сучасних досліджень проведено аналіз форм агресивної поведінки, її механізмів та функціонального значення. Фізична агресія характеризується безпосереднім насильницьким впливом на об'єкт агресії, спрямованим на заподіяння фізичної шкоди, тоді як вербальна агресія реалізується через мовні засоби вираження ворожості, зокрема звинувачення, погрози, приниження, а також соціально прийнятні форми, як-от сарказм і іронія. Важливим аспектом є компенсаторна функція вербальної агресії, яка виступає як механізм психологічного захисту у випадках неможливості фізичного впливу. Психокорекція агресивної поведінки здійснюється через психологічні інтервенції, орієнтовані на трансформацію деструктивних патернів у соціально прийнятні форми взаємодії [1].

Як зазначають сучасні дослідники, в підлітковому віці агресивність часто зумовлена особливостями емоційної регуляції, рівнем розвитку когнітивних механізмів контролю поведінки, а також впливом мікросоціального середовища, зокрема сімейних стосунків, стилю виховання та соціальних норм, які закріплюють чи, навпаки, стримують агресивні прояви. Так, у дослідженні Сергеєвої К. В., спираючись на ключові теоретичні підходи до вивчення агресивної поведінки, обґрунтовано, що агресивна поведінка підлітків є багатофакторним феноменом, зумовленим впливом різних особистісних детермінант [2].

У контексті психокорекційної роботи групові методи довели свою ефективність у подоланні агресивної поведінки, оскільки вони сприяють формуванню сприятливого соціального середовища, що стимулює рефлексію, розвиток емпатії та навичок конструктивної взаємодії [3]. Групові форми корекції, на відміну від індивідуальних, забезпечують безпосереднє соціальне навчання через взаємодію з однолітками, обмін досвідом та розвиток стратегій емоційної регуляції. Однією з основних переваг є отримання зворотного зв’язку від психолога та ровесників, що сприяє підвищенню самосвідомості, відповідальності та соціальної компетентності. Участь у групових сесіях дає підліткам змогу аналізувати власну поведінку через досвід інших, що сприяє глибшому розумінню причинно-наслідкових зв’язків їхніх вчинків. Цей формат взаємодії стимулює критичне переосмислення поведінкових патернів, розвиток саморефлексії та емоційної регуляції.

Соціально-психологічний підхід до групової корекції агресії підлітків акцентує на важливості соціальних взаємодій та впливу групових норм на індивідуальну поведінку. Він орієнтований на формування адаптивних соціальних навичок через інтеграцію у систему міжособистісних відносин. Групова динаміка сприяє засвоєнню моделей поведінки, прийнятих у суспільстві, та розвитку альтернативних способів розв’язання конфліктів. Аналіз конфліктних ситуацій і дискусії стимулюють переосмислення агресивних тенденцій, замінюючи їх конструктивними стратегіями. Застосування цього підходу формує навички співпраці, ефективної комунікації та пошуку компромісів, що сприяє гармонізації міжособистісних відносин і соціальній адаптації підлітків [4].

Особливе значення у цьому підході має розвиток емпатії, що реалізується через процеси емоційного зворотного зв’язку та підтримки з боку інших членів групи. Підлітки, спостерігаючи реакції однолітків на їхні емоційні прояви та поведінкові патерни, починають краще розуміти почуття інших, що сприяє поступовому зниженню рівня агресивності та підвищенню соціальної адаптивності. Взаємодія у безпечному груповому середовищі формує позитивний досвід соціального прийняття та взаємодопомоги, що є важливим для гармонізації міжособистісних відносин.

Одним із центральних аспектів соціально-психологічного підходу є формування та закріплення позитивних соціальних ролей і норм поведінки. У процесі групової корекції підлітки мають можливість випробовувати нові соціальні ролі, які сприяють засвоєнню конструктивних моделей поведінки. Тобто, соціально-психологічний підхід у груповій корекції сприяє підвищенню рівня соціальної компетентності, розвитку адаптивних механізмів поведінки та зниженню агресивних проявів, що є важливими чинниками особистісного зростання підлітків [5].

У контексті групової психотерапії підлітків одним із ефективних методів, що сприяє гармонізації емоційного стану та розвитку конструктивних форм поведінки, є арт-терапія. Завдяки своїй творчій природі цей підхід дозволяє учасникам виражати емоції у безпечній і соціально прийнятній формі, що є особливо важливим для підлітків з агресивними проявами або труднощами у вербалізації власних почуттів. Арт-терапія не лише доповнює традиційні психокорекційні методи, а й створює додаткові можливості для самовираження, саморефлексії та опрацювання внутрішніх конфліктів через художню діяльність, що робить її важливим елементом комплексного підходу до роботи з підлітками. Даний метод особливо актуальний для осіб, які відчувають труднощі у вербалізації власних почуттів та переживань, оскільки мистецькі форми дозволяють опосередковано передати внутрішні стани та емоційні конфлікти [6].

На думку І.В. Бабій, метод арт-терапії володіє низкою суттєвих переваг, що визначають його ефективність у психокорекційній роботі. Зокрема, він надає можливість безпечного вираження агресивних емоцій у соціально прийнятній формі, що сприяє розрядці внутрішньої напруги через творчі види діяльності, такі як малювання, живопис чи ліплення. Завдяки використанню невербальних засобів комунікації, цей підхід сприяє швидшому виявленню підсвідомих конфліктів і внутрішніх переживань, які можуть бути складними для вираження у традиційній вербальній психотерапії [7].

Значна кількість науковців вказує на те, що арт-терапія позитивно впливає на самооцінку, оскільки створення художніх образів допомагає суб’єкту відчути свою цінність, зміцнює віру у власні здібності і стимулює розвиток креативного потенціалу. Арт-терапія

розглядається як процес лікування через мистецтво, яке служить засобом міжособистісної комунікації та пізнання клієнта. Створення візуальних образів дозволяє виражати емоційні переживання, що важко вербалізувати, сприяючи глибшому усвідомленню внутрішніх станів і їх психокорекції [8].

Серед методів арт-терапії найбільш ефективними при роботі з підлітковою агресією є малювання, колаж і театралізація. Кожен із цих методів дає можливість виражати внутрішні конфлікти та емоції, зокрема агресію, що дозволяє підліткам знаходити конструктивні шляхи для їх подолання. Малювання, зокрема використання кольору і лінії, дає змогу візуалізувати емоційний стан, сприяючи усвідомленню переживань і полегшуючи виплеск агресивних емоцій. Цей метод допомагає знижувати напруження і через творчість виражати те, що важко сказати словами, що є важливим етапом профілактики деструктивних комунікацій. Техніка діалогу через кольори, зокрема акварель по-мокрому, створює умови для емоційної взаємодії в безпечному просторі, даючи змогу виразити негативні емоції та зменшити напруження в групі.

Колаж як техніка комбінування різних елементів стимулює креативність і сприяє самопізнанню підлітка. Під час створення колажу підлітки можуть візуалізувати свою агресію чи інші складні емоції, перетворюючи їх на конструктивні форми. Ця техніка передбачає точне відображення образів через ручну роботу, розміщення елементів і використання інструментів для вирізання та розфарбовування. Колажування активізує пошукову діяльність під час вибору матеріалів і дає змогу створювати образи як інтегративного, так і деструктивного характеру. Колаж є ефективним інструментом для визначення психологічного стану, виявлення змісту самосвідомості та інтеграції нових патернів мислення і поведінки.

Театралізація, зокрема драма-терапія, дає можливість підліткам проживати різні ролі і сценарії, що дозволяє їм перевірити різні варіанти поведінки та емоційних реакцій в безпечному контексті. Це сприяє розвитку емпатії, самоконтролю та нових моделей взаємодії в колективі, що є важливим для зниження рівня агресії в групі. Створення масок за допомогою техніки пап'є-маше є ще одним інструментом, що сприяє формуванню довірливих та конструктивних відносин між підлітками. Спільна робота над виготовленням масок та підготовка виступів чи перфомансів допомагає розвивати нові ролі та моделі взаємодії, що є важливим аспектом драматерапевтичної творчості, яка, в свою чергу, підтримує розвиток нових стосунків у групі. Комбінація цих методів дає підліткам можливість не лише виражати свою агресію, але й працювати з нею конструктивно, перетворюючи негативні емоції на ресурси для розвитку особистості і покращення соціальних навичок [9]. Крім того, психодраматичні техніки активно залучають механізми саморегуляції, оскільки у процесі рольового моделювання підлітки набувають навичок управління емоційними станами та поведінкою у стресових ситуаціях.

Висновки. Групова арттерапія є ефективним засобом психокорекції агресивної поведінки підлітків, оскільки вона поєднує емоційно-експресивні, когнітивно-рефлексивні та соціально-адаптаційні механізми впливу. Використання невербальних засобів самовираження дозволяє опрацьовувати глибинні внутрішні конфлікти, які можуть бути складними для вербалізації, а груповий формат терапії сприяє розвитку важливих соціальних навичок. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розробку спеціалізованих арттерапевтичних програм для різних категорій підлітків з агресивною поведінкою, а також на емпіричну оцінку ефективності різних видів художньої діяльності у процесі корекції агресивних тенденцій.

Література:

1. Мазоха І. С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2016. № 9. С. 99–104.
2. Сергеєва К.В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 20 с.
3. Подкоритова Л. О., Гоя О. В. Подолання агресивної поведінки підлітків засобами арт-терапії: емпіричне дослідження. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. № 6, т. 2. С. 105–111.
4. Павелків В.Р. Аналіз специфіки стосунків підлітків з агресивною поведінкою з однолітками. *Наукові* записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Главник, 2019. Вип. 26. С. 273-282.
5. Сеага С. Зміст і особливості підліткової агресії та характеристика причин її розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 125-129.
6. Концепція впровадження арт-терапії в дитячі лікарні //Вознесенська О.Л., Гундертайло Ю.Д., Латуненко Ю.Є., Немежанська О.А., Осадчук Л.А., Плетка О.Т., Скнар О.М., Яценя А.А. / За заг. ред. Вознесенської О.Л., Скнар О.М. К.: Міленіум, 2007. 80 с.
7. Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс / уклад. І.В. Бабій. Умань, Алмі. 2014. 75 с.
8. Тропина Л.Б. Психолого-педагогічна корекція агресивної поведінки старших підлітків. *Концепт*. 2020. Вип. 8. С. 15–22.
9. Волинська О.О. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 3 (30). С. 117–131.

References:

1. Mazokha, I.S. (2016). Ahresyvnist yak chynnyk konfliktnoi povedinky osobystosti [Aggressiveness as a factor in conflict behavior of an individual]. *Nauka i osvita : nauk*.-prakt. zhurnal. Vol. 9. S. 99–104. [in Ukrainian].
2. Serheieva, K.V. (2016). Profilaktyka ahresyvnoi povedinky pidlitkiv u tsentrakh sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii [Prevention of aggressive behavior in adolescents in social and psychological rehabilitation centers]. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].
3. Podkorytova, L. O., Hoia, O. V. (2019). Podolannia ahresyvnoi povedinky pidlitkiv zasobamy art-terapii: empirychne doslidzhennia [Overcoming aggressive behavior in adolescents through art therapy: an empirical study]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. № 6, t. 2. S. 105–111. [in Ukrainian].
4. Pavelkiv, V.R. (2019). Analiz spetsyfiky stosunkiv pidlitkiv z ahresyvnoiu povedinkoiu z odnolitkamy [Analysis of the specifics of the relationships of adolescents with aggressive behavior with peers]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy* . Kyiv : Hlavnyk,. Vyp. 26. S. 273-282. [in Ukrainian].
5. Seaha, S. (2021). Zmist i osoblyvosti pidlitkovoi ahresii ta kharakterystyka prychyn yii rozvytku [The content and features of adolescent aggression and the characteristics of the causes of its development]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 78. S. 125-129. [in Ukrainian].
6. Voznesenska, O.L., Hundertailo, Yu.D., Latunenko, Yu.Ie., Nemezhanska, O.A., Osadchuk, L.A., Pletka, O.T., Sknar, O.M., Yatsenia, A.A. (2007). Kontseptsiia vprovadzhennia art-terapii v dytiachi likarni [The concept of introducing art therapy in children's hospitals]. K.: Milenium. 80 s. [in Ukrainian].
7. Babii, I.V. (2014). Teoriia i praktyka art-terapii: navchalno-metodychnyi kompleks [Theory and practice of art therapy: educational and methodological complex]. Uman, Almi. 75 s. [in Ukrainian].
8. Tropyna, L.B. (2020). Psykholoho-pedahohichna korektsiia ahresyvnoi povedinky starshykh pidlitkiv [Psychological and pedagogical correction of aggressive behavior of older adolescents]. *Kontsept*. Vyp. 8. S. 15-22. [in Ukrainian].
9. Volynska, O.O. (2016). Problema ahresyvnoi povedinky pidlitkiv: faktory ta mekhanizmy sotsializatsii [The problem of aggressive behavior in adolescents: factors and mechanisms of socialization]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*. № 3 (30). S. 117-131. [in Ukrainian].

УДК 159.97

РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЯК ВИД ДИЗОНТОГЕНЕЗУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Мельник Вероніка Миколаївна,
здобувач третього рівня вищої освіти
кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0009-0009-2589-4665

Стаття розкриває поняття розладів аутистичного спектра через підхід спеціальної психології, – це галузь психологічної науки, яка має тісні міждисциплінарні зв'язки з такими напрямами психології: загальна, вікова, педагогічна, психофізіологія та навіть нейропсихологія. Зазначено, особливість роботи спеціальних психологів полягає у співпраці з іншими педагогічними і медичними фахівцями у процесі допомоги людям з різноманітними порушеннями розвитку, зокрема особам з аутизмом.

У роботі подано структуру найвидатніших вчених сучасної вітчизняної наукової теорії та практики, яка ґрунтується на базі спеціальної психології за кількома сферами діагностичної та корекційно-розвиткової діяльності. Спеціальні психологи мають вивчати засоби сенсорної інтеграція, створення сенсо-моторного профілю осіб з аутизмом; знати про методи активізації мовлення через вербальні та альтернативні засоби комунікації.

У статті розкривається зміст розладів аутистичного спектру як варіанту дизонтогенезу, який характеризується дисбалансом психічних процесів, труднощами в когнітивний діяльності, соціальній взаємодії та комунікації у різних ситуативних контекстах. Найзначнішою ознакою визначено наявність обмеженої кількості повторюваних моделей поведінки, інтересів і алгоритму дій. Тому негативним наслідком таких поведінкових проявів людини з РАС стає утруднений освітній процес, що унеможливлює повноцінну адаптацію дитини в колективі однолітків. Психологічний супровід передбачає співпрацю спеціального психолога з іншими фахівцями в закладах дошкільної та загальноосвітнього рівня освіти для розуміння психічного стану дитини з аутизмом, її когнітивних здібностей, можливість запуску писемного мовлення, організації навчальної діяльності. Вирішальну роль має злагодженість диференціальної діагностики та психологічної підтримки у ході супроводу людей з аутизмом протягом життя.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, дизонтогенез, спеціальна психологія, психологічна підтримка, українські науковці

Melnyk Veronika. Autism spectrum disorders as a type of dysontogenesis in the context of modern special psychology

The article discusses the concept of autism spectrum disorders through the approach of special psychology, that is a branch of psychological science that has close interdisciplinary links with areas such as general psychology, developmental psychology, pedagogical psychology, psychophysiology, and even neuropsychology. The article highlights that the work of special psychologists involves collaboration with other pedagogical and medical professionals in assisting individuals with various developmental disorders, including those with autism.

The paper presents the structure of the most prominent scientists of modern domestic scientific theory and practice, which is based on the basis of special psychology in several areas of diagnostic and correctional and developmental activities. Special psychologists should study the means of sensory integration, the creation of a sensorimotor profile of persons with autism; know about methods of activating speech through verbal and alternative forms of communication.

The article elaborates on the content of autism spectrum disorders as a variant of dysontogenesis, characterized by an imbalance in mental processes, difficulties in cognitive activities, social interaction, and communication in various situational contexts. The most significant feature identified is the presence of a limited number of repetitive patterns of behavior, interests, and action sequences. Therefore, the negative consequence of such behavioral manifestations in individuals with ASD is the difficulty they face in the educational process, which hinders their full adaptation to a peer group. Psychological support involves collaboration between special psychologists and other professionals in preschool and general education institutions to understand the mental state of children with autism, their cognitive abilities, the possibility of initiating written speech, and organizing their learning activities. The decisive role lies in the coherence of differential diagnostics and psychological support in assisting individuals with autism throughout their lives.

Key words: autism spectrum disorders, dysontogenesis, special psychology, psychological support, Ukrainian scientists.

Постановка проблеми. Стрімке збільшення народжуваності осіб з порушеннями психофізичного розвитку, вдосконалення психодіагностичних методів і технічних засобів обстеження закономірно викликає питання повноцінного вивчення їх загальних й індивідуальних особливостей. Проблематика простежується на фоні включення України до світового освітньо-наукового співтовариства, що потребує, зокрема, якісної професійної підготовки спеціалістів в сфері спеціальної освіти. Реформування галузі психолого-педагогічного супроводу має служити принципам демократизації навчально-виховного процесу, гуманізація та індивідуалізація методичних матеріалів. Постає суперечність між розширенням мережі навчальних закладів з інклюзивною формою діяльності, вдосконалення форм навчання, примноженням спектру напрямів і спеціальностей та високою необхідністю посилити якість підготовки фахівців [14].

Опанування теоретичних знань і практичних умінь із новітніх відомостей спеціальної психології сприятиме підвищенню фахової підготовки майбутніх психологів,

допоможе правильно визначати порушення психічного розвитку, розробляти доцільні шляхи психологічної реабілітації [5], й водночас стати рівноцінним учасником супроводу дитини з РАС. Однією з головних задач психолога є комплексна допомога в пристосуванні до зовнішнього середовища, певного колективу з перспективою подальшої соціалізації [3]. Департамент спеціальних освітніх послуг США підкреслює важливість співпраці психологів з педагогами, батьками та іншими фахівцями для створення сприятливого середовища; оцінки всіх сфер розвитку дітей і відтворення відповідних програм втручання для дітей з РАС [13].

Спеціальна психологія працює із стійкими аномальними станами, викликані органічним ураженням в пренатальному періоді, в ранньому віці або внаслідок дисфункціональних соціальних умов. Цей факт пов'язує спеціальну психологію з такими галузями, як загальна, вікова, педагогічна психологія, психофізіологія і нейропсихологія [8]. Кожен напрямок спеціальні психологи мають широко застосувати у практичній діяльності.

Поступове вдосконалення законодавчої бази, виділення необхідного фінансування, оновлення матеріального забезпечення фізичного простору навчальних закладів спричинене впровадженням інклюзивної практики психолого-педагогічної підтримки учнів з різноманітними особливими потребами у вітчизняних реаліях. Чи не найбільшу потребу соціальної адаптації мають категорії осіб з розладами аутистичного спектра, труднощі виконання завдань і дотримання правил поведінки в навчальному середовищі яких є другорядними наслідками ключових проблем цього виду порушень психофізичного розвитку. Вони мають детально вивчатись саме психологами як знавцями когнітивних процесів, закономірностей психічного розвитку. Звідси постає актуальність інтегрованої допомоги особам з розладами аутистичного спектра від психологів Саме тому метою статті є обґрунтувати вивчення розладів аутистичного спектра у призмі вітчизняної спеціальної психології поточного десятиліття.

Аналіз свіжих досліджень у сфері психологічної діагностики та публікацій на тему впровадження корекційно-розвиткового впливу доводить підвищену затребуваність пізнання аутизму з погляду функціонування психіки. Основоположниками вчення про аутизм справедливо вважаються Asperger H., Kanner L. як перші науковці, які незалежно один від одного описали характерні особливості цього стану. Проблема аутизму продовжує активно вивчатись у світовій науковій практиці, яскравими найбільш відомими представниками якої є Ayres A.J., Baron-Cohen S., Bender L., Bristol M., Bundy A.C., Charman T., Greenspan S., Hadwin J.A., Happé F., Hermelin B., Lai M.C., Rimland B., Schopler E., Wing L.

Розлади аутистичного спектра (РАС) – це загальна гетерогенна група нейророзвиткових порушень, що негативно позначається на вербальній і невербальній комунікації від раннього віку та протягом життя. Проявляється у труднощах соціальної взаємодії, адаптаційних процесів, а також у наявності обмеженого кола стереотипних інтересів, відставання основних фаз моторного розвитку. РАС характеризуються проблемами участі в соціальних досвідах, таких як імітація, спільна увага, розподіл уваги, емоційний інтелект, використання мови з комунікативною метою. Науковці доводять наявність структурних порушень мозочка і лімбічної системи, що спричиняє труднощі соціальної взаємодії і мовленнєвій прагматиці, незважаючи на високий рівень когнітивних навичок. За розподілом статевої приналежності стверджують, що особи чоловічої статі страждають від цього стану частіше, ніж жінки, хоча точне співвідношення достеменно не встановлено [2, 8, 10].

Нині питання виявлення унікальних характеристик дітей з РАС, планування маршруту комплексної підтримки, а також попередження виникнення можливих ускладнень вирішують передусім педагогічні працівники закладів освіти. На жаль, простежується обмежене бачення завдань психолога у групі спеціалістів підтримки осіб з аутизмом, наприклад, мінімізація негативних наслідків проблемної поведінки учнів з ООП без реального аналізу та усвідомлення причин реакції дітей. Ба більше, досі існують прогалини у захисті діяльності психологів у супроводі школярів з аутизмом, що значно гальмує впровадження якісного освітнього процесу [13].

Виклад основного матеріалу дослідження. До XX ст. спеціальна психологія була складовою дефектології – комплексної науки про етіологію та патогенез порушеного розвитку. Близько 60-х рр. минулого століття вважають часом виокремлення спеціальної психології в самостійний науковий напрямок. Наразі спеціальною називають галузь психології, яка досліджує закономірності психічного розвитку й особливості психічної діяльності людей у випадку дизонтогенезу. До цієї галузі належать: психологія інтелектуальних (олігофренопсихологія) і психічних (патопсихологія) порушень, глухих і слабочуючих (сурдопсихологія), сліпих і слабозорих (тифлопсихологія), психологія осіб з порушеннями мовлення (логопсихологія) та осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ортопсихологія) [4, 8].

Тому предметом вивчення спеціальної психології є закономірності атипового розвитку, його причини і механізми, характер пізнання оточення від раннього віку до унікального засвоєння соціокультурного досвіду людиною у випадку певних змін нормальних вікових показників. У ракурсі огляду спеціальної психології всі психічні явища (пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани та психічні властивості) виявляються у різних формах активності людини – діяльності, спілкуванні, поведінці. Суб'єктами дослідження виступають особи з вродженими або набутими порушеннями психічного розвитку [8].

Мета спеціальної психології полягає в дослідженні індивідуальних особливостей дизонтогенезу, вивченні структури порушень; у розробці стратегії допомоги для поліпшення якості життя людей з психофізичними ураженнями. Водночас до завдань спеціальної психології входить: вивчення закономірностей психічного розвитку дітей та дорослих з різними психічними проблемами, розробка інструментів максимально чіткої

діагностики задля встановлення сильних і слабких сторін психічного стану; створення засобів психологічної корекції недоліків психічних процесів; застосування спеціальними психологами актуальних методів з науково доведеною ефективністю для навчання, виховання та соціальної адаптації осіб з психофізичними порушеннями [8]. Психологи мають володіти комплексом професійно-особистісних якостей, необхідних для успішного проведення психодіагностики та планування психокорекції [7].

Науково-методичні підходи для професійної підготовки фахівців спеціальної освіти мають складати праці саме українських авторів, позаяк вони обізнані в наявних умовах і специфіці діяльності різноманітних закладів, враховують особливості державної політики щодо врегулювання підтримки осіб з особливими потребами. Провідними вченими галузі «спеціальна психологія» можна вважати таких видатних персоналій, як Іллященко Т.Д., Кобильченко В.В., Матвєєва М.П., Миронова С.П., Омельченко І.М.

У контексті підходу індивідуалізації навчально-виховного процесу дослідження в галузі спеціальної психології орієнтуються на вивчення когнітивних процесів, на аналіз індивідуальних психофізіологічних ознак, що визначають специфіку розумової діяльності дітей з особливими потребами та регулювання підходів соціальної адаптації учнів [12].

Наразі в Україні утворились кілька профільних напрямків актуальних питань вивчення й проведення психологічних корекційних заходів для людей з аутизмом на різних рівнях. До прикладу, методичні рекомендації впровадження принципів раннього втручання, домашнього візитування, вдосконалення дитячо-батьківських стосунків та родинно-орієнтований підхід психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з РАС, пропонує ряд відомих науковців: Риндер І.Д., Сухіна І.В., Хворова Г.М.

У контексті діагностичної й реабілітаційної програм людей з РАС належить виконання принципів раннього виявлення, запобігання можливих ускладнень цього стану; проведення диференціального та поглибленого обстеження, планування оптимального маршруту психологічної корекції [8]. Загалом алгоритм діагностично-корекційної роботи спеціальних психологів у ході супроводу дітей з аутизмом у власних наукових доробках висвітлюють Літвінова О.В., Максимчук М.О., Островська К.О., Рибченко Л.К.

Незалежно від біологічних причин аутичного спектра, завжди проявляється дефіцит здатності обробляти вербальну інформацію в різних соціальних ситуаціях [1]. Більшості особам з РАС притаманні специфічні труднощі висловлювання, розуміння словесних інструкцій, вираження адекватної до ситуації відповіді у вербальній формі, ініціатива встановлення та підтримка комунікативного зв'язку. У цьому випадку залучення спеціального психолога є вкрай необхідним, позаяк через оперування невербальних психологічних методик стає можливим виявлення рівня інтелектуального розвитку чи окреслення індивідуальних особливостей сприймання цих дітей [8, 9]. Разом з цим Базима Н.В., Гончар Г.Д., Куценко Т.О., Свідерська М.М., Товкес Ю.В., Чайка М.С. наголошують на необхідності розвитку як імпресивного, так і експресивного мовлення, пропонують способи активізації комунікативної діяльності альтернативними засобами спілкування.

Роль залучення прийомів сенсорної інтеграція, знання принципів сенсо-моторного розвитку, оформлення психомоторного сенсорного профілю у процесі застосування ерготерапії доводять Вакуленко Ю.В., Вітомська М.В., Ляхова І.М., Мойсеєнко І.М., Сєромаха Н.Є., Скрипник Т.В. Окрім цього варто відзначити науковців, які присвячують свої праці організації та впровадженню музикотерапевтичної роботи, логоритмічних занять, програм фізичного виховання (Козинець О.В., Мусієнко О.В., Породько, М.І., Призванська, Р.А.) для людей з аутизмом.

Основи психологічного супроводу в установах дошкільної та шкільної освіти структуровано описано в останніх працях Качмарик Х.В., Матейко Н.М., Мякушко О.І., Тарасун В.В., Шульженко Д.І. Запуск писемного мовлення, підготовка школярів з РАС до навчальної діяльності є центром уваги таких науковців: Аль-Мраят О.Б., Дмитрієва І.В., Сіденко Ю.О.

Важливо відмітити тенденцію прогресивного розвитку вітчизняної спеціальної психології, де розглядаються поточні умови навчання та виховання осіб з ООП з уточненням специфіки формування їх психологічної адаптованості, професійної реабілітації, повноцінної інтеграція в соціокультурний простір [11]. Саме відповідно до цілей має визначатися зміст корекційно-розвиткових стратегій, які реалізує спеціальний психолог [6]. Головні питання формування психологічних умов співпраці спеціальних психологів і педагогів задля впровадження корекційного маршруту особи з аутизмом представлені у новітніх наукових роботах Рибченко Л.К., Синьов В.М., Таран О.П., Хворова Г.М. Також варто згадати про українських вчених зі сфери спеціальної психології, які дотримуються принципів покрокової інтеграції людей з аутизмом у загальносуспільний простір для соціалізації (Мухіна А.Ю., Недозим І.В., Сайко Х.Я., Шкварська Т.М.).

Висновки. Проблема розвитку осіб з аутизмом була досліджена багатьма науковцями, серед яких вагома роль українських сучасників. Успіх формування загальної пізнавальної активності, гнучкості та інтеграції дитини з аутизмом у суспільство, залежить від того, наскільки своєчасно надана допомога у пристосуванні в соціумі.

Спеціальна психологія розглядає властивості перебігу природної компенсаторної роботи й організованої корекційної допомоги людям з особливими потребами. Спеціальні психологи мають бути обізнаними у варіантах психічних порушень, їх причини та механізми прояву з метою подальшого прогнозування термінів і темпів навчання, надавати рекомендації педагогічному колективу і батькам дитини з аутизмом. Психологічне обстеження необхідне для визначення програм супроводу, що враховують індивідуальні особливості психічних функцій, мовлення, мислення та оптимальні

шляхи засвоєння знань задля повноцінної соціалізації особи з РАС. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в доведенні спеціальними психологами типології РАС на основі його характерних властивостей; також у розробці обґрунтованої класифікації або можливої структуризації за певними чіткими параметрами з урахуванням функціонування психічного дизонтогенезу особистості з аутизмом.

Література:

1. Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders.* 2005. Vol. 1. P. 335–364.
2. Vivanti G., Rogers S.J. Autism and the mirror neuron system: insights from learning and teaching. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences.* 2014. 369(1644), 20130184.
3. Берегова Н.П., Боярова Д.І.. Аналіз психологічної готовності психологів до роботи з аутичними дітьми. *Вісник* Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. Психологія. 2018. Вип. 1.
4. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності. *Педагогіка і психологія. Проблеми психології.* 2016. № 2. С. 64–70.
5. Кушнір Ю. В., Оверчук В.А., Шпортун О.М. Вікова та спеціальна психологія: навчальний посібник. Вінниця. 2020. 384 с.
6. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вчені записки Таврійського національного ун-ту ім. В.І. Вернадського. Сер.Психологія*. 2021. Вип. 32(71) (2). С. 163–168.
7. Огороднійчук З.В., Дубовик О.М. Вивчення професійно-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 30. С. 437–447.
8. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія : навчальний посібник. Полтава. 2015. 357 с.
9. Пєтухова І.О. Заушнікова М.Ю. Спеціальна психологія : навч. посібник. Ірпінь : Державний податковий університет. 2022. 288 с.
10. Плахтій М.В., Куралова Я.С. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. *Науковий* вісник Миколаївського національного ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. *Психологічні науки*. 2017. № 2. С. 152–157.
11. Погорільська Н. І. Соціокультурні основи спеціальної психології. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 345–349.
12. Прохоренко Л. Спеціальна психологія в незалежній Україні: розвиток та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 110(2). 2023. С. 7–23.
13. Скрипник Т.В., Таран О.П., Супрун Г.В. Удосконалення змісту діяльності практичного психолога закладу освіти щодо надання додаткових послуг з опорою на міжнародні стандарти. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. Сер. Психологія,* 2024. Вип.1 (35(74)). С. 31–35.
14. Шеремет М.К., Супрун Д.М., Кондукова С.В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами*. 2020. С. 6–10.

References:

1. Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders.* 2005. Vol. 1. P. 335–364.
2. Vivanti G., Rogers S.J. Autism and the mirror neuron system: insights from learning and teaching. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*. 2014. 369(1644), 20130184.
3. Berehova N.P., Boyarova D.I. Analiz psykholohichnoi hotovnosti psykholohiv do roboty z autychnymy ditmy. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykrordonnoi sluzhby Ukrainy. Ser. Psykholohiya. 2018. Vyp. 1.
4. Kobylchenko V.V. Spetsial'na psykholohiya na suchasnomu istorychnomu etapi: poshuk vlasnoi naukovoi identychnosti. *Pedahohika i psykholohiya. Problemy psykholohiyi*. 2016. № 2. S. 64–70.
5. Kushnir Yu.V., Overchuk V.A., Shportun O.M. Vikova ta spetsial'na psykholohiya: navchal'nyi posibnyk. Vinnytsya. 2020. 384 s.
6. Martynchuk O.V., Skrypnyk T.V. Alhorytm psykholohopedyhohichnoho suprovodu uchniv molodshoho shkil'noho viku z osoblyvymy osvitnimy potreby. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsional'noho un-tu im. V.I. Vernads'koho. Ser. Psykholohiya.* 2021. Vyp. 32(71) (2). S. 163–168.
7. Ohorodniichuk Z.V., Dubovyk O.M. Vyvchennia profesiino-osobystisnykh yakostei maibutnikh spetsial'nykh psykholohiv. *Problemy suchasnoi psykholohiyi.* 2015. Vyp. 30. S. 437–447.
8. Pakhomova N.H., Kononova M.M. Spetsial'na psykholohiya: navchal'nyi posibnyk. Poltava. 2015. 357 s.
9. Pietukhova I.O. Zaushnikova M.Yu. Spetsial'na psykholohiya: navch. posibnyk. Irpin' : Derzhavnyi podatkovyi universytet. 2022. 288 s.
10. Plakhtii M.V., Kuralova Ya.S. Psykholohichni ta fizyolohichni osoblyvosti rozvytku ditey z rozladamy autychnogo spektru. *Naukovyj visnyk Mykolaivskoho natsional'noho un-tu imeni V.O. Sukhomlynskogo. Psykholohichni nauky.* 2017. № 2. S. 152–157.
11. Pohorils'ka N.I. Sotsiokul'turni osnovy spetsial'noi psykholohiyi. *Naukovyj chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Ser. Korektsiina pedahohika ta spetsial'na psykholohiya.* 2013. Vyp. 24. S. 345–349.
12. Prokhorenko L. Spetsial'na psykholohiya v nezalezhnii Ukraini: rozvytok ta perspektyvy. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia.* № 110(2). 2023. S. 7–23.
13. Skrypnyk T.V., Taran O.P., Suprun H.V. Udoskonalennia zmistu diial'nosti praktychnoho psykholoha zakladu osvity shchodo nadannia dodatkovykh posluh z oporoiu na mizhnarodni standarty. Vcheni zapysky TNU im. V.I. Vernads'koho. Ser. Psykholohiya, 2024. Vyp. 1 (35(74)). S. 31–35.
14. Sheremet M.K., Suprun D.M., Kondukova S.V. Profesijna pidhotovka fakhivtsiv spetsial'noi osvity v umovakh siohodennia. *Innovatsiini pidhody v osviti ta reabilitatsii ditey iz osoblyvymy osvitnimy potreby*. 2020. S. 6–10.

УДК 159.9-044.372:364-25-057.36

СТИГМАТИЗАЦІЯ ВІЙСЬКОВИХ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРЕШКОДИ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕАДАПТАЦІЇ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Мякушко Надія Семенівна,
кандидат політичних наук, доктор філософії, директор
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0003-3779-7861
Researcher ID: JQJ-1878-2023

Заіка Віталій Миколайович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0001-5710-2997
Researcher ID: C-3848-2018

Чернов Артем Анатолійович,
інструктор ЗСУ з надання першої психологічної допомоги та відновлення,
асистент кафедри кризової психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID ID: 0009-0002-3742-3106

Війна як соціальне потрясіння викликає глибокі зміни в структурі суспільства, зокрема, утворення нових соціальних груп, які мають особливі потреби та потребують спеціалізованих соціальних послуг. Військовослужбовці, хоча й не є новою категорією в контексті соціальних служб, після початку широкомасштабного вторгнення росії в Україну у 2022 році стали значно чисельнішими. Кількість демобілізованих та людей, які повертаються з війни, зростає щодня, що створює нові виклики для системи надання соціальних послуг. Крім того, одна з основних проблем полягає у стигматизації військових, що впливає на ефективність надання цих послуг. Спочатку, на самому початку війни, військовослужбовці були сприйняті в суспільстві як герої, що борються за незалежність та безпеку країни. Однак, з часом, позитивне сприйняття змінюється на негативне, що, зокрема, проявляється в соціальних стереотипах, які сприяють їх стигматизації.

Стигматизація військових може бути пов'язана з численними факторами, зокрема психологічними відмінностями між тими, хто пережив бойові дії, та тими, хто залишився вдома. Така ситуація призводить до того, що деякі військовослужбовці можуть бути сприйняті суспільством як "інші", що має певні негативні наслідки для їх реінтеграції в соціум після повернення з фронту. Це, у свою чергу, ускладнює надання їм необхідних соціальних послуг, оскільки стигматизація може впливати на доступ до медичних, психологічних та соціальних послуг, а також створює перешкоди для соціальної адаптації.

З метою дослідження причин і наслідків стигматизації військових у суспільстві, а також її впливу на надання соціальних послуг, ми провели теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень. Виявлено, що стигматизація військових є глобальним явищем, яке проявляється в багатьох країнах, де громадськість відрізняє учасників бойових дій від тих, хто не пережив їх. Одним з основних аспектів такого явища є відчуження, яке виникає через різницю у досвіді війни та мирного життя, що формує нові соціальні бар'єри. Важливим є також розуміння, як такі соціальні стереотипи можуть впливати на процеси реабілітації та реадаптації військових до цивільного життя, а також на їх реінтеграцію в соціальні та економічні процеси.

Таким чином, аналіз стигматизації військових допомагає визначити основні бар'єри для ефективного надання соціальних послуг та окреслити шляхи їх подолання. Результати дослідження вказують на важливість змін у суспільному сприйнятті військових та необхідність створення програм підтримки, які сприятимуть їх реабілітації та адаптації до цивільного життя, зокрема через зміну ставлення до них на соціальному рівні.

Ключові слова: *війна, військовий, соціальна перцепція, стигма, стигматизація, феноменологія досвіду, бар'єр, конфлікт, соціальні послуги.*

Myakushko Nadiya, Zaika Vitalii, Chernov Artem. Stigmatization of military: challenges and obstacles in social-psychological readaptation to civilian life

War as a social upheaval causes profound changes in the structure of society, in particular, the formation of new social groups that have special needs and require specialized social services. Military personnel, although not a new category in the context of social services, have become significantly more numerous since the beginning of Russia's large-scale invasion of Ukraine in 2022. The number of demobilized and people returning from the war is growing every day, which creates new challenges for the system of providing social services. In addition, one of the main problems is the stigmatization of the military, which affects the effectiveness of the provision of these services. Initially, at the very beginning of the war, military personnel were perceived in society as heroes fighting for the independence and security of the country. However, over time, the positive perception changes to a negative one, which, in particular, is manifested in social stereotypes that contribute to their stigmatization.

Stigma of the military may be associated with numerous factors, including psychological differences between those who have experienced combat and those who have remained at home. This situation leads to the fact that some military personnel may be perceived by society as "others", which has certain negative consequences for their reintegration into society after returning from the front. This, in turn, complicates the provision of necessary social services to them, since stigmatization can affect access to medical, psychological and social services, and also creates obstacles to social adaptation. In order to study the causes and consequences of stigmatization of the military in society, as well as its impact on the provision of social services, we conducted a theoretical analysis of foreign and domestic studies. It was found that stigmatization of the military is a global phenomenon that manifests itself in many countries, where the public distinguishes combatants from those who have not experienced them. One of the main aspects of this phenomenon is alienation, which arises due to the difference in the experience of war and peaceful life, which forms new social barriers. It is also important to understand how such social stereotypes can affect the processes of rehabilitation and readaptation of military personnel to civilian life, as well as their reintegration into social and economic processes.

Thus, the analysis of the stigmatization of the military helps to identify the main barriers to the effective provision of social services and outline ways to overcome them. The results of the study indicate the importance of changes in the public perception of the military and the need to create support programs that will contribute to their rehabilitation and adaptation to civilian life, in particular through a change in attitudes towards them at the social level.

Key words: *war, military, social perception, stigma, stigmatization, phenomenology of experience, barrier, conflict, social services.*

Вступ. Виникнення нових соціальних груп, зумовлених війною, завжди викликає певний супротив у суспільстві. Якщо на соціальному рівні всі висловлюють вдячність воїнам-захисникам, то на індивідуальному рівні багато хто задається питанням: чому саме я маю стати частиною цієї групи? Подібно до того, як ми співчуваємо матерям та дружинам загиблих, уявляючи їхній біль, пересічна людина прагне уникати близького контакту, оскільки не хоче бути причетною до їхнього психологічного болю. Окремо можна виокремити групи, які постраждали від війни: внутрішньо переміщених осіб (ВПО), тих, хто втратив домівки внаслідок бойових дій, військовополонених та осіб, постраждалих від насильства під час війни тощо. Зустріч з такими людьми для тих, хто живе в цивільному суспільстві, часто є потрясінням. На етапі першого знайомства це викликає шок і прагнення уникнути спілкування. Залежно від досвіду взаємодії, людині може бути приписаний ярлик, наприклад: «Не знаю, що сказати», «Він може бути небезпечним», «Краще уникати спілкування з ним», що стає основою для стигматизації.

Варто зазначити, що подібні ситуації не є новими для нашої країни. Учасники Війни в Афганістані 1979 – 1989 рр., так звані «афганці» тривалий час сприймалися як небезпечна група осіб через набутий «афганський синдром», а діти «чорнобильців» часто стикалися з упередженнями в школах. Окремо можна виокремити категорію сімей загиблих. На жаль, співчуття часто не означає здатності до конструктивної взаємодії. Таким чином, соціальні проблеми тільки накопичуються, а подальше замовчування та ігнорування проблеми соціальної перцепції, зокрема стигматизації, може призвести до розколу суспільства на тих, хто воював, і тих, хто не брав участі в війні. У наступних розділах ми послідовно розглянемо цю проблематику.

Питання стигматизації має довгу передісторію та відносно коротку історію вивчення. Однією з перших літературних згадок про стигму можна вважати Старий Завіт, зокрема 4-ту книгу Буття, де розповідається історія про Каїна та Авеля. Після вбивства Авеля Бог поставив знак на лобі Каїна та вигнав його. Цей знак можна розглядати як одну з перших згадок про стигму. На відміну від психологічного поняття стигми, знак Каїна є справедливою карою за його вчинок. Біблія використовує метафори і казки, які, хоча й не є емпірично вивіреним матеріалом, на рівні символів і тез дають змогу зрозуміти підсвідомі образи, що впливають на поведінку індивіда. У науковий світ поняття стигми було введено Е. Гофманом, який визначав її як соціальне та психологічне відчуження особи від суспільства [1; 2, с. 84]. Згадуючи історію про Каїна і Авеля, можна помітити схожість: «мітка», «знак», «тавро», «соціальна ізоляція» та «відторгнення суспільством».

Стигматизацію військових, як частину ширшого поняття соціальної перцепції, досліджують А. Чернов, В. Заіка, В. Лебедєв [3; 4] та пропонується її розглядати у межах когнітивного, афективного та поведінкового компонентів [4, с. 177]. За їхніми спостереженнями, чим краще суспільство сприймає військових, тим легше проходять процеси реадаптації та ресоціалізації, зміна соціальної ролі з військового на цивільного і навпаки. Якщо сприйняття є негативним, то ці процеси ускладнюються, а симптоми дезадаптивних змін у військовослужбовців можуть призвести до серйозних психічних захворювань, що мають серйозні наслідки для демобілізованих осіб.

Подібні тези висловлюють психіатри О. Чабан, О. Хаустава та В. Омелянович у своїй роботі «Психічні розлади військового часу», де на прикладі В'єтнамської війни 1959–1975 рр. та негативного ставлення до ветеранів пояснюють високий рівень психічних розладів, самогубств і маргінальної поведінки серед ветеранів, багато з яких так і не пройшли шлях ресоціалізації через неприязне ставлення суспільства [5].

З цих робіт випливає важливий висновок: відсутність прийняття однією групою іншої спричиняє соціальну напругу і може призвести до конфліктів, які часто вирішуються через насильство. Система взаємодії між цивільним суспільством і військовими будується на взаємних очікуваннях. Цивільне суспільство очікує, що військовий швидко та без особливих труднощів адаптується до цивільного життя, тоді як військовий чекає на вдячність і підтримку в процесі реінтеграції. Однак, коли ці очікування не виправдовуються, виникає конфлікт.

Д. Гросман підкреслює, що будь-яке суспільство з осторогою ставиться до своїх захисників [6]. За його

словами, кожен цивільний сприймає з пересторогою людину, чия діяльність пов'язана з силовими структурами і ця реакція виражається в напрузі при спілкуванні з ветеранами або співробітниками правоохоронних органів. Приналежність до силових структур стає основною ознакою, за якою цивільна особа будує свою взаємодію з ветераном чи правоохоронцем.

В дослідженні "Портрет ветерана" Ю. Кірілловї, В. Зновяка і І. Долі наводяться цифри результатів опитування в порівнянні за лютий:жовтень 2023 року, за якими 61,7%:43,3% опитаних ветеранів відчувають повагу від суспільства, але 25,4%:44,1%% вважають, що їх не поважають з тенденцією до зростанням негативних відповідей [7, с. 10]. Ці дані вказують на деякі основи стигматизації ветеранів, що зумовлює актуальність подальшого розгляду цієї проблеми та пошуку шляхів її вирішення.

Матеріали та методи. Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень (аналіз, синтез, порівняння) з теми соціальної перцепції ветеранів війни, причин виникнення стигматизації та гармонійної ресоціалізації їх в цивільне суспільство.

Результати дослідження. Поняття соціальної стигми є добре вивченим явищем у соціальній психіатрії, де стигматизацію пов’язують з певними психічними розладами [2]. Однак важливіше за саме захворювання є ставлення оточуючих до психічно хворої людини, як до небезпечної і неадекватної, незважаючи на період її ресоціалізації та прагнення знайти своє місце в суспільстві. Простими словами, стигма – це упереджене ставлення, через яке одна людина сприймає іншу [1]. Але в даному контексті саме сприймання відходить на другий план; на перший план виходить уникнення, стереотипи та певні якості, якими наділяється носій стигми. Так, людина з інвалідністю може сприйматися як немічна і нездатна справлятися з життям. Тобто через стигму суспільство інвалідизує індивіда, з одного боку, а з іншого – намагається позбутися його як небажаного елемента. Яскравим невербальним прикладом стигматизації є ситуація, коли ми уникаємо погляду ветерана, що втратив кінцівки. Частково це пояснюється відсутністю стереотипу толерантної поведінки та алгоритмів співчуття. Маючи традицію сприймати людину як «гвинтик» великої державної машини, що рухається до світлої мети, нам некомфортно бачити зламані «гвинтики». Довгий час в нашій традиції людина була не метою, а засобом, що досі залишає свій відбиток. Нашу історію, за великим рахунком, супроводжує дискримінація цілих груп населення (заможних селян, козаків, священників, інтелігенції, офіцерів), що була нав’язана радянською владою як елемент класової боротьби після Жовтневого перевороту 1917 року. У цьому контексті глибина стигматизації та дискримінації окремих груп населення є сталими, починаючи з депортації ветеранів з інвалідністю внаслідок бойових дій Другої світової війни 1939–1945 рр. з великих міст і закінчуючи ігноруванням інклюзивних потреб дітей з особливими потребами. За аналогією з механізмом заперечення, радянська влада прагнула усувати все, що їй не подобалося, подалі від людських очей.

Перейдемо до сучасної ситуації та проаналізуємо передумови стигматизації ветеранів Українсько-російської війни. Доцільно розглядати цю проблему як з точки зору ветерана, так і з точки зору надавачів соціальних послуг. На нашу думку, така дискусія мала б розпочатися ще з Афганської війни. Невміння здійснювати історичний аналіз ставить націю перед необхідністю повторювати уроки минулого, поки висновки не будуть зроблені або помилки попереднього етапу не повторяться. Кожне соціально-психологічне явище має свої передумови, які забезпечують його реалізацію, і ми маємо на увазі принцип детермінізму. Проте для того, щоб соціальний феномен проявився, необхідно, щоб було кілька причин. Отже, розглянемо передумови виникнення стигматизації в середовищі ветеранів.

Передумови стигматизації, що виникають у самій ветеранській спільноті, зокрема: унікальність військового досвіду, його інтимність і відчуття, що не бажано ділитися ним з іншими. Військова служба пов’язана з адаптаційними процесами та психологічними змінами в структурі особистості. Цей феноменологічний досвід є дуже особистим, і військові часто не розраховують на розуміння з боку цивільних осіб, тому можуть ділитися ним лише в закритому середовищі військових або взагалі не ділитися. З боку цивільних осіб військовий може здатися замкнутим і мовчазним. Тут виникає певне непорозуміння: коли цивільні обговорюють чутки, військовий відчуває дисонанс, адже ці розмови йому не цікаві. І навпаки, коли військовий розповідає про штурм, цивільним складно підтримати таку розмову через відсутність досвіду участі в таких подіях, і часто ці розмови здаються їм страшними. Тому знову виникає дисонанс: для військового це реальний досвід, а для цивільного – щось неможливе.

Ветеранська спільнота часто є закритою, сформованою завдяки спільному досвіду, спогадам і пережитим подіям. Іноді військове братерство виявляється сильнішим за сімейні зв’язки. Протягом тривалого часу військовослужбовці разом жили, піклувалися один про одного і ділилися труднощами. З часів давнього Риму армія функціонує як єдиний механізм, де люди перебувають у постійній взаємодії. Окрім формальних ієрархічних зав’язків, між солдатами виникають міцні неформальні зв’язки. Часто вони рятували один одному життя, охороняли секрети і діяли разом в екстремальних ситуаціях. Це зближує людей, і після служби багато військових продовжують підтримувати зв'язок з побратимами або ностальгують за часами, коли виконували небезпечні завдання. Через це ветерани часто утворюють закриті спільноти чи клуби за інтересами, які ізольовані від цивільного суспільства і часто зустрічаються з нерозумінням з боку загалу.

Психологічні зміни ветеранів внаслідок участі в бойових діях мають свої особливості. Проблеми адаптивних і дезадаптивних змін в результаті військової служби або участі в бойових діях є дуже обширною темою, яку неможливо вичерпно охопити в межах однієї статті. У цьому контексті йдеться саме про психологічні зміни та набуті риси характеру, а не про психічні розлади. Для ветеранської спільноти характерні

такі особливості, як недовіра, відчуття справедливості, загальна реактивність емоцій і різка мова. Ці психологічні особливості, з точки зору оточуючих, можуть бути сприйняті як агресивні прояви, що веде до формування стигми небезпечності та непередбачуваності.

Учасники бойових дій часто зазнають психічних і психологічних травм внаслідок постійних психофізичних навантажень. Це може призводити до виникнення субклінічних станів, які не досягають рівня розгорнутого психічного розладу, але вже порушують емоційно-вольову сферу військовослужбовця. Ці стани потребують психологічної корекції, але через відсутність регулярного психологічного огляду після звільнення, порушення норм декомпресії та загальну недовіру до психологів в середовищі ветеранів, ці проблеми часто залишаються без уваги. До таких субклінічних станів належать тривога, депресія, симптоми ПТСР та стресових розладів, паніка, фобії, неврастенія тощо [8]. Для цивільних людей ці ознаки можуть виглядати як серйозні психіатричні розлади, що, в свою чергу, призводить до стигматизації та уникання.

Вагомо значення також мають очікування цивільного суспільства щодо ветеранів. Безумовно, ветерани, які служили в 2022-2023 роках, є однією з найбільш активних проукраїнських спільнот, що стали на захист Батьківщини добровільно. Під час служби цивільне життя "перебувало на паузі", тому після повернення до нього цивільні особи очікують, що ветеран швидко відновить свою цивільну роль і повернеться до звичних занять. Однак, через втому, переоцінку цінностей, психологічні зміни, спричинені бойовим стресом або самою службою, ветеран може не прагнути повернутися до минулої цивільної ролі. Простими словами, він змінився, і повернення до минулого неможливе. Цивільним особам часто важко прийняти зміни, які сталися з людиною після війни.

Нижче наведена узагальнена картина роботи психологічних служб, яка може відрізнятися в залежності від регіону або конкретного закладу, оскільки існують численні фактори, які неможливо врахувати в одній статті. Наприклад, соціальні служби в містах мають більший доступ до навчання, розвинуту мережу зв'язків з медичними, реабілітаційними та адміністративними установами, тоді як в сільських громадах часто спостерігається дефіцит кадрів і обмежений доступ до підвищення кваліфікації. Загальна ситуація по країні є нерівною, тому цей узагальнений опис слід сприймати як приблизну теоретичну модель.

Однією з основних проблем є недостатня обізнаність працівників соціальних служб про психологічні особливості цільових груп, з якими вони взаємодіють. Часто виникають нові категорії споживачів соціальних послуг, до яких неможливо підготуватися заздалегідь. Наприклад, із початком війни з’являються ветерани, після руйнування домівок – люди без даху над головою, активні бойові дії призводять до масового переміщення осіб, що стають внутрішньо переміщеними особами (ВПО), а також до створення нових верств населення, які тікають з небезпечних територій, аби зберегти своє життя. Зміна соціального статусу, місця проживання, інтенсивний вплив стресу можуть призвести як до кризи особистості, так і до розвитку гострого психічного розладу (ГТСР).

Психологічний вплив стресу, що є каталізатором змін в організмі і психіці людини, є важливим аспектом, який необхідно враховувати. Кожна цільова група має свої специфічні психологічні особливості. Наприклад, ветеран, який проходить реінтеграцію після служби, переживає складний процес адаптації, а людина, яка втратила домівку, проходить стадії горювання і втрати. З позиції людини, яка не розуміє цих процесів, поведінка постраждалої особи може здаватися неадекватною. Зазвичай працівники соціальних служб орієнтуються на психометрію мирного часу, що є недоречним для людей, які переживають психологічні травми. Така поведінка часто розцінюється як неадекватна, що призводить до стигматизації і уникання.

Як зазначалося раніше, в соціальних службах не передбачено чіткої програми роботи з постраждалими від катастроф, війни та інших кризових ситуацій. Кількість споживачів соціальних послуг зростає з кожним роком, але штатні одиниці залишаються незмінними. Хоча з’являються нові посади, такі як спеціалісти з супроводу демобілізованих осіб, працівники для роботи з ВПО та інші, цього недостатньо для вирішення проблеми. Наприклад, при кількості мобілізованих осіб понад мільйон, навіть 30-40 нових працівників з супроводу демобілізованих не можуть суттєво змінити ситуацію. Статистика ВПО доступна публічно, і якщо порівняти кількість працівників, що повинні надавати послуги ВПО, з їх реальною кількістю, очевидно, що цього також недостатньо.

Під час великого навантаження працівники соціальних служб намагаються вирішувати лише ті питання, які підлягають їхній компетенції. Проблеми, що виходять за межі їхніх повноважень, часто ігноруються, затягуються в часі або перенаправляються до інших служб без належного супроводу. Проблема реінтеграції ветеранів є міждисциплінарною задачею, яку не в змозі вирішити ані психолог, ані медик, ані соціальний працівник самостійно.

Соціальний менеджмент, хоч і є загальновизнаним методом надання соціальних послуг, на практиці є новим для більшості працівників соціальних служб. У багатьох випадках люди не розуміють, як його реалізувати, тому багато звернень залишаються без відповіді. Навантаження на працівників соціальних служб має нерівномірний характер: кількість випадків і звернень, що потребують відповіді, зростає в геометричній прогресії через війну, а наявний штат не може задовольнити ці потреби. Це призводить до уникання складних кейсів, бажання працювати з типовими запитами і проблемами, а на більш складні ситуації часто накладається ярлик «не має вирішення».

Загальний емоційний стан працівників соціальних служб значним чином впливає на надання ними соціальних послуг. Діяльність у сфері «людина-людина» є емоційно виснажливою роботою. Якщо продавець моро-

зива має помірне емоційне навантаження, то працівник соціальної сфери, який працює з людьми, що пережили втрату рідних, житла або психологічні травми, стикається з набагато вищим рівнем стресу, що прямо пропорційний його здатності до емпатії. Неможливо залишатися емоційно нейтральним, працюючи з людьми, які переживають важкі життєві ситуації. Що більше біографія і обставини життя соціального працівника схожі на досвід клієнта, то вищий ризик трансферу – переносу власних почуттів і переживань на клієнта.

Трансфер, як процес перенесення емоцій і переживань, є відомим у всіх психологічних школах, навіть у когнітивно-поведінковій терапії (КПТ). Це означає, що емоційне включення у ситуацію клієнта може настільки сильно захопити працівника, що він перестає бути нейтральним професіоналом і стає співчуваючою людиною, що інколи може заважати виконувати свої професійні обов'язки. Особливо в умовах війни, яка не є далеким феноменом, а безпосередньо стосується кожного, соціальні працівники також стикаються з емоційними перевантаженнями, стресом, вигоранням, трансфером та проекцією чужих переживань на себе.

З часом психіка може виробляти захисні механізми для подолання надмірної емпатії, створюючи бар'єри між власними переживаннями та переживаннями інших. Однак, це може призвести до емоційної відчуженості, яку інтуїтивно відчувають клієнти. У таких ситуаціях стигматизація стає захисним механізмом, який допомагає працівникам соціальних служб справлятися з емоційним навантаженням. Вони можуть уникати роботи з певними категоріями людей, що є проявом захисту від надмірних емоційних переживань.

Відсутність психологічного супроводу працівників соціальних служб, інтервізій та супервізій також може негативно позначатися на наданні соціальних послуг. Як вже згадувалося, професії в сфері «людина-людина» є емоційно виснажливими, і це навантаження збільшується через війну та зростаючу кількість нових цільових груп клієнтів. Одним із загальновизнаних методів профілактики емоційного вигорання серед фахівців допомагаючих професій є супервізія – робота молодого спеціаліста під наглядом досвідченого наставника. Це передбачає не лише розбір професійних питань, але й підтримку на особистому рівні.

Міжнародні стандарти надання психологічної, соціальної та медичної допомоги підкреслюють необхідність супервізії для молодих спеціалістів, які повинні робити перші кроки під керівництвом досвідчених колег. Інтервізія, як професійна самодопомога, також є важливим елементом підтримки: спеціалісти рівного досвіду аналізують складні кейси та підтримують один одного. Нажаль, в Україні в соціальних службах відсутні як інтервізії, так і супервізії.

Молоді спеціалісти, як і досвідчені працівники, часто залишаються самі зі своїми професійними та психологічними проблемами. Така ситуація призводить до активізації захисних механізмів, і наслідком цього може бути присвоєння стигми певній групі осіб. Це стає своєрідною раціоналізацією і способом уникати якісної роботи з цією категорією клієнтів.

Висновки. Стигматизація військових не є новим для нашого суспільства соціально-психологічним явищем. Її корені можна простежити ще в радянський період історії України, коли стигматизація та дискримінація певних соціальних груп були широко застосовуваними інструментами колонізаційної політики. Проблема полягає в тому, що з цього досвіду не були зроблені належні висновки, і тому наше сучасне суспільство може повторити помилки минулого. На даний момент стигматизація військових не є поширеним явищем і не становить гострої проблеми, але завдання соціально-психологічних наук полягає не тільки в аналізі наявних феноменів, а й у вивченні передумов та ймовірності виникнення нових соціальних явищ.

Аналізуючи наукову літературу як вітчизняну, так і зарубіжну, з проблеми стигматизації ветеранів, ми приходимо до висновку, що це явище не є новим. Кожне суспільство, в тій чи іншій формі, з пересторогою ставиться до своїх захисників. Описуючи ймовірні причини стигматизації з точки зору ветеранської спільноти, ми виявляємо, що до основних передумов стигматизації відносяться такі фактори, як феноменологія та інтимність бойового досвіду, закритість ветеранських груп, а також психологічні зміни, що відбуваються з ветераном під час проходження військової служби.

З точки зору соціальних служб, до факторів, що сприяють стигматизації, можна віднести: загальну завантаженість працівників, відсутність спеціалізованих знань, трансферні реакції, а також брак психологічного супроводу в самій соціальній службі.

Отриманий результат свідчить про те, що стигматизація військовослужбовців є загальносвітовим явищем і зумовлена психологічними відмінностями між групами людей, що брали участь у війні, і тими, хто не мав бойового досвіду.

Подальші дослідження можуть зосередитись на аналізі впливу соціальних стереотипів на професійну реінтеграцію військових, вивченні того, як стереотипи про військових впливають на їх можливості знайти роботу, а також на роль держави та громадських організацій у створенні програм підтримки зайнятості для демобілізованих осіб.

Література:

1. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N. Y. : Publisher: Simon & Schuster, 1986. 147 p.
2. Руденко Є. В., Антоненко П.Б., Антоненко К.О. Особливості психічних розладів в Україні: історичні передумови їх виникнення та сучасний стан. *Медична освіта.* 2024. № 2. С. 83–89. URL: DOI: 10.11603/m.2414-5998.2024.2.14818
3. Повернення з війни: соціально-психологічні особливості реадаптації та ресоціалізації ветеранів і ветеранок до умов цивільного життя: колективна монографія / [А. Чернов, В. Заіка, В. Лебедєв та ін.]. Полтава : ПУЕТ, 2024. 249 с. URL: DOI: https://doi.org/10.36994/978-966-388-709-8-2024-249
4. Чернов А.А. Соціальна перцепція ветеранів. Психологічні координати розвитку особистості: реалії і перспективи: матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного університету ім. В.Г. Короленка, 30–31 травня 2024 р. Полтава : Полтавський національний університет ім. В.Г. Короленка, 2024. С. 175–178.
5. Чабан О. С., Хаустава О. О., Омелянович В. Ю. Психічні розлади воєнного часу : монографія. Київ : Видавничий дім Медкнига, 2023. 232 с.
6. Гроссман Дейв. Вбивство: психологічна плата за навчання вбивати на війни і в мирний час / пер. з анг. Андрій Накорчевський ; фаховий редактор Олег Фешовець. Львів : Астролябія, 2024. 560 с.
7. Кіріллова Ю., Зновяк В., Доля І. Портрет Ветерана: Український ветеранський фонд, Київ, 2023. 32 с.
8. Blum, K., Gondré-Lewis, M. C., Modestino, E. J., Lott, L., Baron, D., Siwicki, D., McLaughlin, T., Howeedy, A., Krengel, M. H., Oscar-Berman, M., Thanos, P. K., Elman, I., Hauser, M., Fried, L., Bowirrat, A., & Badgaiyan, R. D. (2019). Understanding the Scientific Basis of Post-traumatic Stress Disorder (PTSD): Precision Behavioral Management Overrides Stigmatization. Molecular neurobiology. 56(11). P. 7836–7850. URL: DOI: https://doi.org/10.1007/s12035-019-1600-8

References:

1. Goffman E. (1986). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N. Y. : Publisher: Simon & Schuster. 147 p.
2. Rudenko Ye. V., Antonenko P.B., K.O. Antonenko. (2024) Osoblyvosti psykhichnykh rozladiv v Ukraini [Peculiarities of mental disorders in Ukraine: Historical prerequisites for their emergence and current state.]: Istorychni peredumovy yikh vynyknennia ta suchasnyi stan. Medychna osvita, № 2 s. 83-89. DOI 10.11603/m.2414-5998.2024.2.14818 [in Ukrainian]
3. Povernennia z viiny: sotsialno-psykholohichni osoblyvosti readaptatsii ta resotsializatsii veteraniv i veteranok do umov tsyvilnoho zhyttia (2024). [Returning from war: socio-psychological features of the readaptation and resocialization of veterans to the conditions of civilian life]: kolektyvna monohrafiia / [Chernov A., V. Zaika, V. Lebedev ta inshi]. Poltava : PUET, 2024. 249 s. [in Ukrainian]
4. Chernov A.A. Sotsialna (2024) pertseptsiia veteraniv [Social perception of veterans]. Psykholohichni koordynaty rozvytku osobystosti: realii i perspektyvy: materialy VI mizhnar. nauk.-prakt. konf. do 110-richchia Poltavskoho natsionalnoho universytetu im. V.H. Korolenka, 30–31 travnia 2024 r. Poltava: Poltavskyi natsionalnyi universytet im. V.H. Korolenka, S. 175–178. [in Ukrainian]
5. Chaban O. S., Khaustava O. O., Omelianovych V. Yu. Psykhichni (2023) rozlady voiennoho chasu [Wartime mental disorders] : monohrafiia. Kyiv : Vydavnychyi dim Medknyha,. 232 s. [in Ukrainian]
6. Hrossman Deiv. (2024). Vbyvstvo: psykholohichna plata za navchannia vbyvaty na viiny i v myrnyi chas [Murder: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Peace] / per. z anh. Andrii Nakorchevskyi ; fakhovyi redaktor Oleh Feshovets. Lviv : Astroliabiia, 560 s. [in Ukrainian]
7. Kirillova Yu., Znoviak V., Dolia I. (2023) Portret Veterana [Portrait of a Veteran]: Ukrainskyi veteranskyi fond, Kyiv, 32 s. [in Ukrainian]
8. Blum, K., Gondré-Lewis, M. C., Modestino, E. J., Lott, L., Baron, D., Siwicki, D., McLaughlin, T., Howeedy, A., Krengel, M. H., Oscar-Berman, M., Thanos, P. K., Elman, I., Hauser, M., Fried, L., Bowirrat, A., & Badgaiyan, R. D. (2019). Understanding the Scientific Basis of Post-traumatic Stress Disorder (PTSD): Precision Behavioral Management Overrides Stigmatization. Molecular neurobiology. 56(11). P. 7836–7850. https://doi.org/10.1007/s12035-019-1600-8

УДК 159. 923:[615.85:7 П19

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТРАВМОЮ У МЕТОДІ АРТ-ТЕРАПІЇ

Пасько Катерина Миколаївна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0003-0488-9719
Researcher ID: JOZ-3878-2023

У даній статті розглядаються причини і прояви травми, а також зазначено методи арт-терапії, що можуть бути використані арт-терапевтом в ході роботи з травматичним досвідом клієнта. Так, з психологічного погляду травма є результатом непереборної загрози для особистості, яка запускає реакцію людини на стрес «бий/біжи/замри». Якщо людина пригнічена загрозою, у неї може розвинутися посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), за якого її тіло застрягає в реакції на стрес і продовжує поводитися так, начебто воно бореться з ворогом.

Травма може бути спричинена зневагою і насильством – емоційним, фізичним або сексуальним. Спостереження за домашнім насильством або травмуючими подіями, такими як нещасні випадки, травми або війна, також є відомими причинами. Дані свідчать про те, що люди з несприятливим дитячим досвідом більш схильні відчувати ПТСР, ніж ті, хто в дитинстві мав надійну прихильність до опікунів. Симптоми травми включають повторне переживання подій у спогадах або кошмарах, уникнення ситуацій, які можуть викликати травматичні спогади, депресію, тривогу, відключення (дисоціацію) і низьку самооцінку. Травма може бути проявлена у вигляді порушення сну, панічних атак, прискореного серцебиття, задишки, «нервовості», сильно виражених емоцій або замкнутості. Деякі люди висловлюють своє горе через фізичне нездужання або біль (це називається соматизацією). Травмовані люди можуть демонструвати нездатність регулювати свої емоції, дуже швидко впадаючи в гнів або розлад. Коли людина переживає травматичну подію, частина її мозку, яка відповідає за мову (зона Брока), відключається. Водночас центр розпізнавання небезпеки в мозку (мигдалеподібне тіло) перебуває в стані підвищеної готовності та реєструє травматичний спогад візуально та у формі тілесних відчуттів [6].

Застосування мистецтва для вираження емоцій відкриває доступ до візуальної пам'яті та тілесних відчуттів. Воно не лише дозволяє людям створювати образи, а й передбачає використання художніх матеріалів, як-от глина та фарба, може відновити їхній зв'язок із фізичними відчуттями. Вони можуть бути відірвані від своїх почуттів тіла, особливо у випадках фізичного та сексуального насильства. Деякі дослідники припустили, що почуття дотику і зору прямо пов'язані з центром страху в мозку людини [5], тому арт-терапія є відмінним методом для роботи з травматичною пам'яттю особистості.

Терапевтичні стосунки допомагають жертвам травми почуватися в безпеці та вкоренитися в теперішньому моменті. Це необхідно до того, як буде отримано доступ до будь-якого травмуючого спогаду, щоб вони почувалися в безпеці, знаючи, що травма минула і що в терапевтичній кімнаті вони перебувають «тут і зараз». Це може запобігти їхньому почуттю пригніченості під час опрацювання травмуючого спогаду.

Оскільки травматична пам'ять зберігається візуально, підключення до неї через мистецтво може бути більш безпосереднім. Це дає змогу людині, яка страждає від травми, вибирати, що вона створює, і вона звільняється від аспектів травми у своєму власному темпі, що не дає їй бути пригніченою. Для дітей це може бути особливо корисним інструментом, оскільки дорослі могли сказати їм «не розповідати» про негативний досвід, такий як насильство або зневага. Мистецтво допускає невербальну розповідь, яка може змусити їх почуватися в більшій безпеці і з більшою ймовірністю поділитися своїм досвідом. У них також може не бути словникового запасу, тому зображення може дозволити їм висловити словами те, що вони відчувають.

Ключові слова: *метод арт-терапії, травматичний досвід, наслідки травми, відновлення, арт-практики.*

Pasko Kateryna. Psychological features of the work with trauma in the method of art therapy

This article discusses the causes and manifestations of trauma, as well as the methods of art therapy that can be used by an art therapist in the course of working with a client's traumatic experience. Thus, from a psychological point of view, trauma is the result of an insurmountable threat to the individual, which triggers the 'fight/flight/freeze' stress response. If a person is overwhelmed by a threat, they may develop post-traumatic stress disorder (PTSD), in which their body gets stuck in a stress response and continues to behave as if it were fighting an enemy.

Trauma can be caused by neglect and violence - emotional, physical or sexual. Observing domestic violence or traumatic events such as accidents, trauma or war are also known causes. Evidence suggests that people with adverse childhood experiences are more likely to experience PTSD than those who had secure attachment to caregivers as children. Symptoms of trauma include re-experiencing events in flashbacks or nightmares, avoidance of situations that may trigger traumatic memories, depression, anxiety, disconnection (dissociation) and low self-esteem.

The injury can manifest itself in the form of sleep disturbances, panic attacks, nervousness, shortness of breath, heart palpitations, intense emotions or withdrawal. Some people express their grief through physical ailments or pain (somatisation). Traumatised people may demonstrate an inability to regulate their emotions, becoming angry or upset very quickly. When a person experiences a traumatic event, the part of the brain responsible for language (Broca's area) shuts down. At the same time, the danger recognition centre in the brain (the amygdala) is on high alert and registers the traumatic memory visually and in the form of bodily sensations [6].

Using art to express emotions opens up access to visual and bodily memory. Not only does it allow people to create images, but through artistic materials such as paints and clay, it reconnects them with their physical senses. They can lose touch with their bodily sensations, especially in situations of sexual and physical violence. Some researchers have suggested that the senses of touch and sight are directly linked to the fear centre in our brains [5], making art therapy ideal for working with traumatic memory.

The therapeutic relationship helps trauma victims feel safe and rooted in the present moment. This is necessary before any traumatic memory is accessed, so that they feel safe in the knowledge that the trauma has passed and that they are in the 'here and now' in the therapy room. This can prevent them from feeling overwhelmed while processing the traumatic memory.

The traumatic memory is stored visually and that is why the connecting to it through art can be more direct. It allows the trauma survivor to choose what they create, and they release aspects of the trauma, which prevents them from being overwhelmed. For children, it can be a useful tool, as adults may have told them not to 'talk' about negative experiences such as abuse or neglect. Art allows for non-verbal storytelling, which helps them feel more safe and more likely to share their experiences. They may also not have the vocabulary, so an image helps them about their feeling.

Key words: *art therapy method, traumatic experience, consequences of trauma, recovery, art practices.*

Вступ. Творче самовираження може бути корисною формою терапії, особливо для тих, хто потребує допомоги в подоланні свого травматичного досвіду. Зазвичай клієнт прагнете опрацювати тривожну подію, однак дуже часто розмова про неї змушує його зупинитися. Відкрито говорити про травму може бути досить складно. У таких випадках можна запропонувати спосіб опрацювання травматичного досвіду клієнта без слів. Арт-терапія виступає рекомендованим підходом для проходження зазначеної ситуації. Клієнту не потрібно бути досвідченим художником, щоб займатися арт-терапією, йому не потрібно турбуватися про те, щоб все виглядало добре або мало певний сенс. Йдеться про те, щоб за допомогою творчого самовираження зануритися трохи глибше, ніж клієнт міг зробити це раніше.

Матеріали та методи. Арт-терапія – це терапевтичний метод, який поєднує творче самовираження з розмовною терапією, і все це відбувається під керівництвом дипломованого фахівця-психолога.

В цілому, підхід спрямований на допомогу людям вирішити емоційні проблеми за допомогою творчого виходу, наприклад, малювання, живопису, танців або музики тощо. Арт-терапевти працюють з людьми різного віку і майже немає вікових обмежень у застосуванні даного методу.

Американська асоціація арт-терапії стверджує, що переваги арт-терапії включають:

– розвиток самооцінки і самосвідомості;

– покращення когнітивних і сенсорно-моторних функцій;

– підвищення емоційної стійкості;

– зменшення та вирішення конфліктів та дистресу;

– покращення соціальних навичок.

Задля того, щоб отримати користь від арт-терапії, не обов'язково мати талант до образотворчого мистецтва. Метою не є створення естетично приємних творів мистецтва. Йдеться про те, щоб виразити себе і свою «історію» за допомогою образів, рухів або іншого творчого самовираження.

Під керівництвом арт-терапевта клієнт може відкрити і висловити спогади або почуття, які допоможуть йому пережити травму, тривогу, депресію або якийсь психічний розлад, коли йому досить складно пояснити свою проблему саме словами.

Арт-терапія пропонує унікальний і потужний підхід до зцілення травм, використовуючи творчий процес для полегшення самовираження, дослідження і трансформації. Він передбачає:

1. Створення безпечного та сприятливого середовища. Арт-терапія надає людям безпечний і неупереджений простір для вивчення і вираження своїх емоцій, думок і травматичних переживань. Створення сприятливого середовища, що сприяє довірі та повазі, має вирішальне значення для того, щоб учасники почувалися комфортно, ділячись своїми потаємними почуттями.

2. Використання невербального вираження. Травму може бути складно висловити тільки словами, оскільки вона часто перебуває в підсвідомості. Арт-терапія дає змогу людям використовувати невербальний вираз, використовуючи художні матеріали, як-от фарби, глина або колаж, для передавання складних емоцій, спогадів і переживань, які може бути важко висловити словами.

3 Екстерналізація травматичного досвіду. За допомогою мистецтва люди можуть екстерналізувати свій травматичний досвід, створюючи візуальні уявлення своїх емоцій, тригерів і спогадів. Цей процес дає їм змогу відчути дистанцію від травми та вивчити її з іншого погляду, сприяючи глибшому розумінню та полегшуючи процес зцілення.

4. Розширення можливостей самопізнання та роздумів. Участь у творчості заохочує самоаналіз і самопізнання. Коли люди створюють та інтерпретують свої арт-роботи, вони отримують уявлення про свої емоції, переконання та досвід. Арт-терапія забезпечує основу для вивчення особистих оповідань, сприяння самосвідомості та полегшення інтеграції травматичних спогадів в історію життя.

5. Сприяння емоційному регулюванню. Арт-терапія пропонує спосіб регулювати емоції та сприяти емоційному благополуччю. Участь у творчому процесі може допомогти людям висловити й обробити пригнічувальні емоції, пов'язані з травмою, сприяючи почуттю звільнення, полегшення і катарсису. Художнє вираження може слугувати здоровим механізмом подолання труднощів та інструментом емоційної саморегуляції.

6. Заохочення символічного вираження та метафори. Арт-терапія дає змогу людям висловлювати свої переживання символічно, використовуючи образи, кольори та форми для представлення складних емоцій та аспектів своєї травми. Символічне вираження забезпечує метафоричну мову, яка може обійти обмеження вербального спілкування, забезпечуючи глибше дослідження і розуміння.

7. Розвиток стійкості та розширення можливостей. За допомогою арт-терапії люди можуть розкрити свої внутрішні ресурси, сильні сторони та стійкість. Участь у творчому процесі сприяє виникненню почуття розширення прав і можливостей, оскільки учасники відіграють активну роль у перетворенні своєї травми за допомогою створення арт-творів. Це розширення прав і можливостей може виходити за рамки сеансів арт-терапії, впливаючи на загальне благополуччя і стійкість людей у повсякденному житті.

8. Інтеграція та примирення. Арт-терапія сприяє інтеграції та примиренню фрагментованих аспектів особистості, які можуть виникнути внаслідок травми. Процес створення творів мистецтва дає змогу людям дослідити суперечливі емоції, невирішені спогади та частини себе, які були роз'єднані. Завдяки цьому дослідженню можна виховати почуття цілісності, прийняття та співчуття до себе.

Травма – це реакція на ситуацію або сукупність обставин, що викликають глибокі страждання. Травматичними можуть бути різні ситуації, наприклад, автомобільна аварія, військові дії, напад на людину, расова дискримінація, фізичне насилля тощо.

Наслідки травми можуть включати: нічні кошмари, зміну режиму сну; фізичні симптоми; панічні атаки; хронічну втому; надмірну плаксивість; замкнутість особистості; нав'язливі думки; дратівливість, гнів, лякливість; підвищену пильність; вживання алкоголю або наркотиків як спосіб впоратися з переживаннями; флешбеки або повторне відтворення досвіду в уяві клієнта тощо.

У дітей травма часто може програватися в повторюваних ігрових сценаріях або картинах травматичного інциденту, у тривожній прив'язаності до вихователя або в повільному розвитку. Вони можуть здаватися відрізаними, втрачати здатність до творчої гри або бути нездатними грати з іншими.

Травматичні спогади можуть виникати, здавалося б, нізвідки, оскільки вони не повністю оброблені. Це часто відбувається у відповідь на несвідомі тригери, наприклад, у випадках сексуального насильства ті, хто вижив, можуть боятися аспекту зовнішності, який був у їхнього кривдника. Або, для тих, хто пережив трагічну автомобільну аварію, вереск гальм автомобіля може змусити їхню нервову систему похитнутися.

Дослідження 2007 року [7], проведене за допомогою нейровізуалізації, показало, що люди з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) мають нейробіологічні зміни – те, як може змінюватися робота мозку після пережитої травми. Так, деякі з послідовних змін були пов'язані з емоційною пам'яттю та зоною Брока, яка відповідає за мовлення. Це допомагає пояснити труднощі, які можуть виникати у тих, хто пережив травму, з обговоренням, переказом або обробкою свого досвіду. І в таких ситуаціях раціональним стає використання саме арт-терапії, як методу роботи з травмою клієнта.

Ряд досліджень говорять про те, як тіло людини утримує травму – навіть якщо свідомість цього не усвідомлює – також відоме нам як соматизація [3].

Національний альянс з питань психічного здоров'я (NAMI) стверджує, що травма може «жити» фізично після події [8]. Деякі з способів, як травма може проявлятися в тілі, включають в себе наступні: хронічні захворювання; проблеми зі сном; головний біль, біль у грудях, біль у шлунку.

При цьому творче самовираження може допомогти клієнту сповільнити деякі з цих реакцій, наприклад, малювання допомагає вгамувати нав'язливі роздуми та покращити уважність, що може полегшити біль і стрес, глина може сприяти відновленню зв'язку з фізичними відчуттями. Творче самовираження також може сповільнити дихання і принести усвідомлення відчуттів у тілі клієнта, відволікаючи увагу від нав'язливих думок. Оскільки кожен справляється з травмою по-різному, традиційна розмовна терапія може виявитися складною для того, щоб заохотити когось до розповіді про травматичні ситуації.

Дослідження 2021 року свідчить, що арт-терапія особливо корисна для тих, хто пережив тривалу або повторювану травму, а також повідомляє, що арт-терапія може бути корисною для дітей, які пережили травму [4]. Метод арт-терапії також може бути корисним для лікування тривоги та депресії – поширених симптомів травматичного досвіду людей. При цьому інші методи, які можуть допомогти людям, що пережили травму, включають: когнітивно-поведінкову терапію (КПТ); десенсибілізацію та переробку рухом очей (EMDR); терапію тривалої експозиції.

Люди, які пережили численні травматичні події, можуть мати проблеми з вербальною пам'яттю, оскільки не хочуть згадувати про свій пережитий досвід. Це ще один пункт на користь використання у роботі з травматичним досвідом методу арт-терапії. Людині легко зациклитися на тому, що вона може сказати відносно того, що сталося, замість того, щоб спиратися на реальний досвід того, що сталося. Тому люди, які пережили травму, часто не розголошують болючої для них інформації, оскільки вважають це єдиним для них способом і можливістю захистити себе.

Включення мистецтва у роботу з травмою є результативним, оскільки воно може виступити в ролі заспокійливого елементу для деяких клієнтів, що допомагає їм легше говорити про свій досвід, коли їхня нервова система розслабляється.

Безперечно, різні фахівці з арт-терапії по-різному структурують свої сесії, але в ході будь-яких занять дозволяється клієнтам використовувати самостійно обрані ними засоби – кольорові олівці, матеріали для колажів або фарби. При цьому вибір клієнтом робочих інструментів виступає для арт-практиків ще і додатковим діагностичним матеріалом. Після того, як робота завершена, арт-терапевт розмовляє з клієнтами про те, що з'явилося в їх арт-роботі, проходить обговорення, здійснюється аналіз. Терапевт може підтримати людину, обговорюючи роботу та втілюючи травму в слова. Додавання розповіді та контексту до твору мистецтва разом із арт-терапевтом дає змогу опрацьовувати травматичний спогад і поміщати його в простір і час,

повідомляючи мозку, що зараз цього більше не відбувається. Потім спогади зберігаються як автобіографічна пам'ять, а не в центрі страху мозку. Це зменшує їхній сильний емоційний зміст, що може допомогти зменшити симптоми ПТСР.

Арт-терапія, яка відбувається з кваліфікованим арт-терапевтом, може спонукати людину заглибитися в свої емоції. Однак, є ряд вправ, які зручно виконувати самостійно для полегшення власного стану [1: 2].

Наприклад, можна використовувати розмальовки, які передбачають, що саме потрібно розфарбовувати. Їх зручно носити з собою.

Можна спробувати створити мандалу. Арт-мандала складається з круглих об'єктів і візерунків, отже межі графіки можуть дати людині відчуття контролю та спокою. У самій роботі по колу також є щось ритмічне. Навіть можна малювати свої власні кола без мандали. Багато сесій починаються з того, що арт-терапевт просить клієнтів малювати кола на папері.

Також можна спробувати записувати у щоденник речі та людей, за які клієнт може бути вдячний, тобто писати певні подяки, щоб відволіктися від роздумів. Можна писати потік думок, структуровані ідеї або вірші, якщо людина схильна до цього.

Спробувати створити каракулі на папері. Свобода малювання може позбавити людину очікування намалювати щось добре. У певному сенсі те, як людина пише, може нагадувати її емоції. Так, якщо лінії плутаються на папері, це може свідчити про те, що нервова енергія людини вививається назовні, або про відсутність фокусу. Якщо людина робить сильний натиск при малюванні, можливо, вона вивільняє енергію або напругу, яку відчуває.

Можна створити карти афірмації, шляхом перетворення старої колоди карт або картотеки на карти намірів. Почати варто з того, що обклейте одну сторону клаптиками цигаркового паперу, кольорового паперу, наклейками чи штампами. Потім роздрукувати афірмації або написати їх у верхній частині картки маркером. Написати потрібно щось позитивне про себе. Навіть якщо це буде одне слово, наприклад, «дихання», або коротка фраза на кшталт «Я сильна». Такі листівки можна розклеїти по всьому будинку або носити з собою.

Висновки. Таким чином можна стверджувати, що арт-терапія пропонує потужний шлях зцілення травм, даючи змогу людям розкрити свій творчий потенціал і задіяти перетворювальний потенціал художнього процесу. Надаючи безпечне і сприятливе середовище для самовираження, арт-терапія дає змогу людям досліджувати, обробляти та інтегрувати свій травматичний досвід. За допомогою мистецтва люди можуть повернути собі почуття власної гідності, розвинути стійкість і стати на шлях зцілення і трансформації.

Література:

1. Вознесенська О. Л. Можливості арт-терапії в подоланні психічної травми. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій* : зб. статей. К. : Міленіум, 2015. С. 98-110.
2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: Практичний посібник. К. : Золоті ворота, 2015. 148 с.
3. Aybar, S. (2021). 4 Somatic Therapy Exercises for Healing from Trauma. Retrieved from https://psychcentral.com/lib/somatic-therapy-exercises-for-trauma
4. Braito I., Rudd T., Buyuktaskin D., Ahmed M., Glancy C., Mulligan A. (2021). Review: systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorder. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s11845-021-02688-y
5. Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy.* 21(3) pp. 125–135.
6. Rausch, S. L., van der Kolk, B. A., Fisler, R. E. & Alpert, N. M. (1996). A symptom provocation study of posttraumatic stress disorder using positron emission tomography and script-driven imagery. *Archives of General Psychiatry.* 53(5) *pp. 380-387.*
7. Francati, V., Vermetten, E., Bremner, J.D. (2011). Functional neuroimaging studies in posttraumatic stress disorder: review of current methods and findings. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3233765/
8. Hope Starts With Us: How to Care for Neighbors After Traumatic Events (2024). Retrieved from https://www.nami.org/support-education/podcasts-and-webinars/

References:

1. Voznesenskaya O. L. (2015). Possibilities of art therapy in overcoming mental trauma. Psychological assistance to a person experiencing the consequences of traumatic events: a collection of articles. K.: Millennium, P. 98–110. [in Ukrainian].
2. Voznesenska O.L., Sydorkina M.Y. (2015). Art therapy in overcoming mental trauma: A practical guide. Kyiv: Zoloti Vorota, 148 p. [in Ukrainian].
3. Aybar, S. (2021). 4 Somatic Therapy Exercises for Healing from Trauma. Retrieved from https://psychcentral.com/lib/somatic-therapy-exercises-for-trauma
4. Braito I., Rudd T., Buyuktaskin D., Ahmed M., Glancy C., Mulligan A. (2021). Review: systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorder. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s11845-021-02688-y
5. Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. Art Therapy. 21(3). pp. 125–135.
6. Rausch, S. L., van der Kolk, B. A., Fisler, R. E. & Alpert, N. M. (1996). A symptom provocation study of posttraumatic stress disorder using positron emission tomography and script-driven imagery. Archives of General Psychiatry. 53(5) pp. 380-387.
7. Francati, V., Vermetten, E., Bremner, J.D. (2011). Functional neuroimaging studies in posttraumatic stress disorder: review of current methods and findings. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3233765/
8. Hope Starts With Us: How to Care for Neighbors After Traumatic Events (2024). Retrieved from https://www.nami.org/support-education/podcasts-and-webinars/

УДК 316.613.4

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Піменова Ольга Олександрівна,
кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету
ORCID ID: 0000-0003-3384-6806
Researcher ID: LPQ-4049-2024

Савчук Надія Антонівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій
Луцького національного технічного університету
ORCID ID: 0009-0000-4071-9667

Стаття спрямована на вивчення феномену емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів та його зв'язку з особливостями їхньої професійної діяльності. У ході проведеного дослідження було отримано дані про рівень емоційного вигорання, його структурні компоненти, а також чинники, що сприяють розвитку цього феномену. Встановлено, що емоційне вигорання є складним психологічним феноменом, яке характеризується поступовим виснаженням емоційних і фізичних ресурсів, зниженням мотивації до роботи, розвитком негативних установок щодо себе та оточуючих. Для оцінки рівня емоційного вигорання та пов'язаних із ним психологічних станів у викладачів вищих навчальних закладів було застосовано такі методики: «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон), методика діагностики «Синдрому професійного вигорання» (Дж. Грінберг), «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян) та методика «Діагностика самооцінки психічних станів» (Г. Айзенк). Застосовані методики підтвердили, що емоційне вигорання є поширеною проблемою, яка негативно впливає на професійну ефективність та загальний добробут викладачів. Отримані результати дають можливість стверджувати, що високий рівень навантаження, недостатня соціальна підтримка та обмежені можливості професійного зростання сприяють підвищенню рівня емоційного вигорання викладачів. Результати дослідження також вказують на необхідність впровадження заходів психологічної підтримки та оптимізації умов праці у закладах вищої освіти. Насамперед ідеться про розвиток стратегій подолання стресу, що забезпечували б підтримку емоційного балансу, зниження рівня професійного виснаження та формування конструктивних способів взаємодії у робочому середовищі.

Ключові слова: *емоційне вигорання, деперсоналізація, викладачі вищих навчальних закладів, професійна діяльність, психологічне здоров'я, профілактика емоційного вигорання.*

Pimenova Olha, Savchuk Nadiia. Features of Emotional Burnout of Higher Education Teachers: Challenges of the Present

The article is aimed at studying the phenomenon of emotional burnout among university lecturers and its connection to the specifics of their professional activity. The research provided data on the level of emotional burnout, its structural components, and the factors contributing to the development of this phenomenon. It was established that emotional burnout is a complex psychological phenomenon characterized by the gradual depletion of emotional and physical resources, a decrease in motivation to work, and the development of negative attitudes towards oneself and others.

To assess the level of emotional burnout and related psychological states in university lecturers, the following methodologies were used: "Self-Assessment of Burnout Potential" (J. Gibson), the "Professional Burnout Syndrome" diagnostic method (J. Greenberg), the "Emotional Response Scale" (A. Mehrabian), and the "Psychological State Self-Assessment" method (H. Eysenck). The applied methodologies confirmed that emotional burnout is a widespread issue that negatively affects the professional effectiveness and overall well-being of lecturers.

The results of the study suggest that high levels of workload, insufficient social support, and limited opportunities for professional growth contribute to an increase in emotional burnout among lecturers. The findings also indicate the need for implementing psychological support measures and optimizing working conditions in higher education institutions. Primarily, this involves the development of stress-coping strategies that would help maintain emotional balance, reduce professional exhaustion, and foster constructive ways of interaction within the work environment.

Key words: *emotional burnout, depersonalization, teachers of higher educational institutions, professional activity, psychological health, prevention of emotional burnout.*

Вступ. Останніми роками в умовах модернізації системи вищої освіти безперервно зростає як робоче (навчально-методичне, аудиторне та ін.), так і психоемоційне навантаження на викладачів закладів вищої освіти. Крім того, сучасною особливістю організації навчального процесу є активне використання електронного навчання, що з необхідністю викликає зміну умов праці, перенесення її значної частини в елек-

тронне середовище. Не заперечуючи позитивних сторін цієї діяльності, і передусім широкого доступу до освітніх ресурсів, не можна не відзначити й негативні аспекти для здоров'я викладачів через появу інформаційних стресів, перенапруження інтелектуальної діяльності, гіпокінезію, офтальмологічні захворювання тощо. Українська дослідниця Ж. Вірна характеризує емоційне вигорання як особливий психологічний стан і розглядає його крізь призму професійної деформації таким чином: «Професійне вигорання проявляється у таких добре відомих психосоматичних синдромах: астенізація – переживання стану почуття постійної втоми, стомлюваності, нервового виснаження; погіршення настрою з легко виникаючою тривожністю; порушення режиму сну і пильнування, що, крім усього, пов'язане з добовим режимом роботи і з нічною роботою; короткочасні психогенні реакції у вигляді нав'язливих уявлень, думок, сумнівів; зміна ставлення до себе, своєї професійної діяльності (виявляється у формі сумніву в необхідності і корисності своєї професії, відчутті безглуздості своєї праці). Окрім фізичного виснаження, ознаками професійного вигорання є деперсоналізація як деформація відносин з іншими людьми, що проявляється у байдужому або навіть негативному ставленні до людей. Контакти з людьми стають більш формальними, виникають негативні установки, і як наслідок з'являється цинізм та роздратування. Також ознакою професійного вигорання є редукування особистих досягнень, що проявляється у негативному оцінюванні себе як професіонала і як особистості або в обмеженні своїх можливостей, знятті із себе відповідальності та перекладанні її на інших» [1, с. 86].

Важливо відзначити, що ситуація також ускладнюється і досить поширеною практикою строкових контрактів, в умовах якого викладач постійно перебуває під загрозою припинення з ним трудового договору і втрати роботи. Такі умови підвищують ризик розвитку синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності викладача.

Особливості емоційного вигоряння викладачів вищих навчальних закладів досліджувалися у працях таких дослідників: Ж. Вірна, І Галецька, Д. Гошовська, Я. Гошовський, Ю. Жогно, О. Ігумнова, Г. Каленська, Н. Марута, А. Мудрик, О. Стельмах, О. Чабан.

Розгляд цієї проблеми дозволяє краще зрозуміти, як саме професійна діяльність викладачів впливає на їхній емоційний стан та як можна запобігти негативним наслідкам. Це питання є важливим для забезпечення сталого розвитку освітньої системи та підтримки високого рівня професійної діяльності викладачів. Таким чином, дослідження емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів є важливим кроком до створення сприятливих умов праці та підвищення ефективності освітнього процесу в цілому.

Матеріали та методи. Емпіричне дослідження проводилося у вересні-грудні 2024–2025 навчального року.

Для проведення цього дослідження нами була обрана вибірка за принципом «снігової кулі». Українська дослідниця Світлана Сальнікова стверджує, що: «Цей метод відноситься до стихійного методу відбору і пов'язаний зі способом отримання інформації, який не контролюється дослідником, а залежить виключно від волі респондента. Певною мірою він «перегукується» зі спрямованим методом, проте у ньому немає можливості особистого рекрутингу. Через спонтанність характеру стихійного методу відбору його аналогом можемо вважати англомовний accidental sampling» [4, с. 92].

На початку дослідження випадковим чином була обрана початкова група респондентів, після опитування яких ми просили допомогти виявити наступних кандидатів. У подальшому відбір респондентів відбувався серед тих викладачів, які були запропоновані першими респондентами.

Дослідник Сердюк О. О. обґрунтовує принцип «снігової кулі» таким чином: «Кожен представник цільової групи запрошує до участі у дослідженні одного чи декількох наступних представників цільової групи, або надає їх контактні дані. Вибірка поповнюється до тих пір, поки не почне надходити потрібна інформація або досягне необхідної кількості. Кількість учасників постійно змінюється, через те, що нові учасники запрошуються особами, що вже беруть участь у дослідженні, це називається ефектом снігової кулі» [2, с. 46].

У вибірці взяли участь 60 викладачів закладів вищої освіти м. Луцька.

Дослідження проходило у формі онлайн-опитування (CAWI) шляхом заповнення учнями опитувальника, створеного у Google-формі [3, с. 262].

У ході дослідження було застосовано комплекс діагностичних методик: 1) методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон); 2) методика «Дослідження синдрому «вигорання» (Дж. Грінберг); 3) методика діагностики «Самооцінки психічних станів» (Г. Айзенк); 4) методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян).

Результати дослідження. Здійснений нами емпіричний аналіз емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик показав результати, які дозволяють встановити різні рівні, а також особливості прояву цього феномену.

За проведеною методикою «Оцінка власного потенціалу вигорання» (Дж. Гібсон), вивчали рівень вигорання за такими компонентами: деперсоналізація, особиста задоволеність та емоційне виснаження. Дослідження показало, що серед респондентів спостерігаються різні рівні прояву емоційного вигорання (таблиця 1).

Найбільше респондентів, а саме 94,12%, виявили низький рівень деперсоналізації. Це свідчить про те, що переважна більшість опитаних зберігає емоційну стійкість і не схильна до відчуження чи негативного ставлення до оточуючих. Тільки 5,88% респондентів показали середній рівень деперсоналізації, що може свідчити про початкові стадії відчуження. Високий рівень деперсоналізації не був виявлений у жодного з учасників дослідження, що є позитивним показником загального емоційного стану респондентів.

Таблиця 1

Показники рівнів оцінки власного потенціалу вигорання

Компоненти вигорання	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Деперсоналізація	94,12%	5,88%	0%
Особиста задоволеність	17,65%	47,06%	35,29%
Емоційне виснаження	58,82%	35,29%	5,88%

Щодо особистої задоволеності, результати дослідження показують, що більшість респондентів знаходяться на середньому рівні, який становить 47,0%. Це свідчить про те, що значна частина опитаних відчуває помірну задоволеність своїм життям та роботою. Високий рівень особистої задоволеності був виявлений у 35,29% респондентів, що є свідченням високого рівня професійного та особистого задоволення. Низький рівень особистої задоволеності мають 17,65% респондентів, що може вказувати на потребу в додатковій підтримці або змінах у робочому середовищі.

Емоційне виснаження, як ключовий компонент синдрому вигорання, проявляється у 58,82% респондентів на низькому рівні, що є позитивним показником, адже більшість опитаних не відчуває значного виснаження. Середній рівень емоційного виснаження спостерігається у 35,29% респондентів, що свідчить про наявність певних стресових факторів у їхньому житті. Лише 5,88% респондентів виявили високий рівень емоційного виснаження, що є критичним показником і потребує негайної уваги для запобігання подальшого погіршення їхнього емоційного стану.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що найбільше респондентів мають низький рівень деперсоналізації та емоційного виснаження, що є позитивним показником загального стану. Водночас значна частина респондентів має середній рівень особистої задоволеності, що свідчить про необхідність підтримки та можливого втручання для підвищення їхнього рівня задоволеності. Найменше респондентів виявили високий рівень деперсоналізації та емоційного виснаження, що свідчить про відносно низький рівень емоційного вигорання у загальній вибірці, однак потребує уваги до окремих індивідуальних випадків для запобігання серйозним наслідкам.

Проведене дослідження за методикою «Синдром професійного вигорання» (Дж. Грінберг) спрямоване на виявлення рівнів розвитку цього синдрому серед респондентів, виявило важливі результати, що дають змогу глибше зрозуміти стан професійного здоров'я учасників дослідження.

Результати показують, що серед опитаних респондентів спостерігається рівномірний розподіл рівнів вигорання між низьким і середнім, тоді як високий рівень вигорання не був виявлений у жодного з учасників. Дані розподілилися наступним чином: 50% респондентів показали низький рівень вигорання, 50% – середній рівень, а високий рівень вигорання не був зафіксований (таблиця 2).

Низький рівень вигорання (50%): це свідчить про те, що половина респондентів має добрий стан професійного здоров'я. Вони зберігають позитивне ставлення до своєї роботи, не відчувають значного емоційного виснаження і не демонструють ознак деперсоналізації. Така ситуація є показником того, що робоче середовище для цієї групи респондентів є сприятливим, з адекватним рівнем стресу і достатніми можливостями для відновлення сил та емоційного балансу.

Таблиця 2

Показники рівнів синдрому професійного вигорання

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Вигорання	50%	50%	0%

Середній рівень вигорання (50%): ця група респондентів знаходиться в зоні ризику, адже середній рівень вигорання може свідчити про наявність певних проблем, які, якщо не вжити відповідних заходів, можуть призвести до підвищення рівня вигорання до високого. Вони можуть відчувати періодичне емоційне виснаження, зниження особистої задоволеності від роботи та певні ознаки деперсоналізації.

Високий рівень вигорання (0%): відсутність респондентів з високим рівнем вигорання є позитивним показником, що свідчить про відносно здорове робоче середовище. Це означає, що жоден з опитаних не відчуває критичного рівня емоційного виснаження, деперсоналізації чи низької особистої задоволеності, що могло б негативно вплинути на їхню професійну діяльність та особисте життя.

Отримані дані свідчать про відносно позитивну картину з точки зору рівнів професійного вигорання серед респондентів. Важливо зазначити, що, хоча високий рівень вигорання не був виявлений, наявність середнього рівня вигорання у 50% респондентів вказує на потребу в подальшому моніторингу та втручанні для запобігання погіршенню ситуації. Це може включати проведення регулярних оцінок стану професійного здоров'я, організацію тренінгів з управління стресом, підвищення рівня підтримки з боку колег та керівництва, а також вдосконалення умов праці.

Таким чином, результати цього дослідження надають важливу інформацію для розуміння стану професійного здоров'я респондентів та вказують на необхідність впровадження відповідних заходів для підтримки їхнього благополуччя та ефективності в роботі.

Наступна методика, яка була застосована нами у ході експериментального дослідження емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти це – «Діагностика самооцінки психічних станів» (Г. Айзенк). Ця методика призначена для діагностики таких психічних станів як: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Дослідження, проведене за допомогою

методики Г. Айзенка, надало важливі дані про емоційні стани викладачів. Ці стани формують складний емоційно-психологічний портрет респондентів і розкривають чинники, що можуть впливати на їхнє професійне життя (таблиця 3).

Рівень тривожності є ключовим показником емоційного благополуччя. У більшості респондентів тривожність знаходиться на середньому, допустимому рівні (61,54%), що відповідає конструктивним адаптивним реакціям на професійні виклики. Проте, незначна частина (15,38%) демонструє високий рівень тривожності, що може свідчити про схильність до стресу та внутрішньої напруги. Ці показники є важливими для розуміння загального емоційного клімату в освітньому середовищі та свідчать про потребу в додатковій підтримці викладачів із високою тривожністю. Перехід до показників фрустрації дозволяє глибше дослідити, як викладачі справляються з невдачами та труднощами, а також як це впливає на їхній емоційний стан.

Майже половина респондентів (46,15%) демонструють високу самооцінку та стійкість до невдач, що є позитивною характеристикою їхньої професійної ролі. Це означає, що значна частина викладачів не тільки успішно долає труднощі, а й сприймає їх як можливість для зростання. Водночас, частка з середнім рівнем фрустрації (38,46%) свідчить про те, що ці викладачі все ще можуть відчувати труднощі, хоч і здатні знаходити способи їх подолання. Невеликий відсоток (15,38%) респондентів із низькою самооцінкою демонструє схильність уникати труднощів і боятися невдач, що може негативно впливати на їхню ефективність та взаємодію із колективом і студентами.

Наступним важливим аспектом емоційного стану викладачів є агресивність, яка може як сприяти, так і заважати їхній професійній діяльності.

Середній рівень агресивності, який продемонстрували 46,15% викладачів, є ознакою їхньої активної, але контрольованої взаємодії із професійним середовищем. Це свідчить про те, що вони реагують на виклики без надмірної напруги, але й без зайвої пасивності. Водночас, значна частина респондентів (38,46%) зберігає спокій і витримку, що є позитивним фактором для професійної атмосфери. Невелика група (15,38%) з високим рівнем агресивності може відчувати труднощі у взаємодії.

Результати щодо рівня ригідності показують, що більшість викладачів (84,62%) демонструють середній рівень цього показника, що відображає баланс між стійкістю переконань і здатністю до адаптації. Така стійкість є важливою в умовах професійної діяльності, але вона також може обмежувати гнучкість у кризових ситуаціях. Невеликий відсоток викладачів (7,69%) є повністю ригідними або, навпаки, надзвичайно гнучкими, що вказує на необхідність розвитку навичок адаптації у першої групи та стабільності у другої.

Отримані результати свідчать про те, що більшість респондентів мають середній рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Це вказує на їхню емоційну стабільність, але також підкреслює необхідність уваги до окремих аспектів їхнього психічного здоров'я. Позитивним є те, що високі рівні тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності не є домінуючими серед опитаних. Для забезпечення комфортного та здорового робочого середовища доцільно розробити

Таблиця 3

Показники самооцінки психічних станів

Тривожність		
Тривожність відсутня	Тривожність середня, допустимого рівня	Висока тривожність
23,08%	61,54%	15,38%
Фрустрація		
Висока самооцінка, стійкі до невдач	Середній рівень, фрустрація має місце	Низька самооцінка, уникає труднощів, фрустрований
46,15%	38,46%	15,38%
Агресивність		
Спокійний, витриманий	Середній рівень агресивності	Агресивний, не витриманий, є труднощі при спілкуванні і роботі з людьми
38,46%	46,15%	15,38%
Ригідність		
Ригідності немає, гнучкість	Середній рівень	Сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони розходяться, не відповідають реальній обстановці, життя
7,69%	84,62%	7,69%

Таблиця 4

Рівень розвитку емпатії за методикою «Шкала емоційного відгуку»

Рівень розвитку емпатії	**Дуже високий**	**Високий**	**Середній (нормальний)**	**Низький**	**Дуже низький**
	5%	75%	20%	-	-

та впровадити програми підтримки та розвитку стійкості до стресу.

Одна із важливих застосованих нами методик у дослідженні емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів є «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн). Ця методика дає можливість оцінити загальні емпатичні схильності респондента, зокрема такі аспекти, як рівень розвитку здатності до емоційного співпереживання та ступінь відповідності чи невідповідності емоційних реакцій суб'єкта та об'єкта емпатії (таблиця 4).

Проведене дослідження дозволило оцінити рівень розвитку емпатії серед респондентів. Зокрема, дослідження показало наступний розподіл результатів. Лише 5% учасників мають дуже високий рівень емпатії, що свідчить про їхню виняткову здатність до емоційного співпереживання і розуміння емоцій інших людей. Більшість опитаних демонструють високий рівень емпатії (75%), що свідчить про їхню здатність до емоційного співпереживання та належного відгуку на емоційні стани інших людей. Решта респондентів (20%) мають середній, або нормальний рівень емпатії. Жоден із респондентів не виявив низького чи дуже низького рівня емпатії. Це може свідчити про загалом стабільний емоційний стан учасників дослідження та їхню готовність до ефективної комунікації та співпраці.

Висновки. Отже, дослідження, проведене серед викладачів закладів вищої освіти, виявило середній рівень емоційного вигорання у значної частини респондентів. Застосовані методики підтвердили, що емоційне вигорання є поширеною проблемою, яка негативно впливає на професійну ефективність та загальний добробут викладачів.

Література:

1. Вірна Ж. Неврогенез професійних деструкцій особистості. *Психологічні перспективи.* Луцьк, 2012. № 19. С. 84–90.

2. Методи дослідження залежностей = Introduction to Research Methods in Substance Use and Abuse: матеріали електрон. навч. курсу / авт.-уклад.: О. О. Сердюк, В. В. Бурлака; Харків. нац. ун-т внутр. справ; Ун-т Вейна; Мічиган. ун-т. Харків : Константа, 2018. 160 с.

3. Паніотто В., Хаченко Н. Методи опитування. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2017. 342 с.

4. Сальнікова С. Вибірка у соціологічному дослідженні: підручник. Луцьк : Вежа - Друк, 2021. 252 с.

References:

1. Virna, Zh. (2012). Nevrogenez profesiinykh destruktsii osobystosti. *Psykholohichni perspektyvy*, 19, 84–90. [in Ukrainian].

2. Serdiuk, O.O., & Burlaka, V.V. (2018). *Metody doslidzhennia zalezhnostei = Introduction to Research Methods in Substance Use and Abuse: Materialy elektronnoho navchalnoho kursu* [Methods of research on addictions: materials of an electronic training course]. Kharkiv: Konstanta. [in Ukrainian].

3. Paniotto, V., & Khatchenko, N. (2017). *Metody opytuvannia* [Survey Methods]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Kyievo-Mohylianska akademiia". [in Ukrainian].

4. Salnikova, S. (2021). *Vybirka u sotsiolohichnomu doslidzhenni* [Sampling in Sociological Research]. Lutsk: Vezha-Druk. [in Ukrainian].

УДК 159.922

ПОКАЗНИКИ ЗДОРОВ'Я ЯК ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Потапчук Євген Михайлович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
ORCID ID : 0000-0001-7040-8456

Потапчук Наталія Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник науково-організаційного відділу
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0001-8303-6196

Дослідження дозволило виявити достовірні відмінності за рівневими показниками здоров'я у групах «суб'єктивно благополучних» і «суб'єктивно неблагополучних» здобувачів вищої освіти. Суб'єктивно благополучні здобувачі вирізняються нижчим рівнем тривоги і депресії, вищою самооцінкою фізичного і психічного здоров'я; вищою життєстійкістю, зокрема такими її показниками, як залученість, контроль і прийняття ризику; більш вираженою метою у житті та її спрямованістю, зокрема просоціальною; більшим прийняттям ситуації, оптимістичнішою її оцінкою, більшою активністю у ситуації та оцінкою її як більш легкої, більшою екстернальністю в оцінці ситуації.

Відповідно до різних життєвих ситуацій виокремлено рівні фізичного, психічного, особистісного та соціального здоров'я. Здобувачі із високим рівнем суб'єктивного благополуччя оцінюють усі рівні здоров'я достовірно вище, ніж здобувачі із низьким рівнем. Підтвердилася гіпотеза про те, що різнорівневі характеристики здоров'я мають різний внесок у суб'єктивне благополуччя здобувачів: мірою зменшення міри впливу розташовуються життєстійкість і мета у житті, самооцінка психічного здоров'я, оптимізм, самооцінка здоров'я, депресія (від'ємна спряженість), прийняття в оцінці значущої життєвої ситуації, просоціальні тенденції. При цьому найбільший вплив мають внутрішньоособистісні (ендопсихічні) чинники – життєстійкість і наявність мети у житті. Меншою мірою впливають екзопсихічні чинники – ставлення до значущої життєвої ситуації та просоціальна спрямованість, а також психічне здоров'я (депресія) та його самооцінка. Найбільший внесок у суб'єктивне благополуччя внутрішньоособистісних характеристик, виявлений в емпіричному дослідженні, підтверджує провідну роль особистості у регуляції взаємовідносин людини і світу. Отримані дані дають можливість вибудувати ієрархію значущих ресурсів здоров'я, що дозволить більш змістовно наповнювати програми здоров'язбереження представників різних сфер діяльності, зокрема здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *чинники суб'єктивного благополуччя; рівні здоров'я; життєстійкість; мета у житті; ставлення до життєвої ситуації.*

Potapchuk Yevhen, Potapchuk Nataliia. Health indicators as factors of subjective well-being of highter education students

The research revealed significant differences in health indicators in the groups of 'subjectively well-off' and 'subjectively disadvantaged' higher education students. Subjectively well-off applicants are distinguished by lower levels of anxiety and depression, higher self-assessment of physical and mental health; higher resilience, including such indicators as engagement, control and risk taking; a more pronounced purpose in life and its orientation, including prosocial; greater acceptance of the situation, more optimistic assessment of it, greater activity in the situation and its assessment as easier, greater externalisation in assessing the situation.

According to different life situations, levels of physical, mental, personal and social health are distinguished. Applicants with a high level of subjective well-being assess all levels of health significantly higher than those with a low level. The hypothesis that different levels of health characteristics have different contributions to the subjective well-being of applicants was confirmed: in order of decreasing influence, resilience and purpose in life, self-assessment of mental health, optimism, self-assessment of health, depression (negative conjugation), acceptance of a significant life situation, and prosocial tendencies are ranked. At the same time, intrapersonal (endopsychic) factors, such as resilience and the presence of a goal in life, have the greatest impact. Exopsychic factors, such as attitude to a significant life situation and prosocial orientation, as well as mental health (depression) and self-esteem, have a lesser impact. The greatest contribution to subjective well-being of intrapersonal characteristics found in the empirical study confirms the leading role of the individual in regulating the relationship between man and the world. The data obtained make it possible to build a hierarchy of significant health resources, which will allow more meaningful filling of health promotion programmes for representatives of various fields of activity, including higher education students.

Key words: *factors of subjective well-being; health levels; resilience; goal in life; attitude to life situation.*

Вступ. Здоров'я являє собою складний системний феномен, що має специфіку прояву на різних рівнях функціонування людини. Тому продуктивними є спроби подати модель здоров'я як цілісний конструкт. У той же час при оцінюванні здоров'я людини та її статусів на індивідуальному, соціальному та глобальному

рівнях концептуальним фокусом стає благополуччя (well-being). При цьому феномен суб'єктивного благополуччя залишається доволі розмитим через багаторівневість людського буття. Тому постає питання про внесок показників різних рівнів в інтеґральне переживання благополуччя представниками різних сфер діяльності, зокрема здобувачами вищої освіти.

Матеріали та методи. Застосовано методи теоретичного аналізу джерел, методи емпіричного дослідження, методи математичної статистики.

Результати. На тлі переживання дорослості у осіб студентського віку можуть виникати специфічні проблеми. Так, різною мірою може проявлятися емоційна нестійкість, а в умовах іспитів і соціальних змін – і більш серйозні психосоматичні симптоми. Суб'єктивне благополуччя як рефлексивне відображення якості життя негативно пов'язане зі стресом. Стратегії саморегуляції відіграють суттєву роль у подоланні суб'єктивного неблагополуччя та збільшенні рівня задоволеності життям. Феномен суб'єктивного благополуччя можна розглядати як інтеґральний показник оцінки задоволеності сферами життя, що відображає також і ресурсний потенціал особистості, який може не корелювати з об'єктивними показниками якості життя. Можна констатувати складність конструкту благополуччя і відсутність узгодженої позиції із приводу його операціоналізації та вимірювання. Проте пошук критеріїв благополуччя триває. Найзагальніше визначення суб'єктивного благополуччя містить щастя, позитивні емоції / відносну відсутність негативних емоцій, задоволеність життям [4]. М.Аргайл описав задоволеність як суб'єктивне судження про те, наскільки усе є благополучним [2].

Є різні погляди на те, що визначає сприйняття якості власного життя. Перша група теорій відводить провідну роль загальним стійким властивостям особистості. В одних людей є глобальна тенденція сприймати усі обставини життя позитивно, а в інших – негативно. Тоді щастя – це накопичення щасливих переживань [5]. Друга група теорій припускає, що існує генетична схильність бути щасливим або нещасним, і ця схильність визначає вихідну точку самооцінки власного суб'єктивного благополуччя [3]. У цьому разі зовнішні події, ситуаційні та демографічні чинники керують суб'єктивним благополуччям. Тобто існують універсальні базові людські потреби, і щастя є результатом їхнього задоволення. У «психології повсякденності» життєве середовище людини може бути як джерелом стресу, так і ресурсом самодопомоги особистості. Ставлення до життєвої ситуації дозволяє виявити найзагальніші тенденції взаємодії людини і середовища. Ставлення до людей також може впливати на суб'єктивне благополуччя. Просоціальну спрямованість розглядають як сукупність змістовних і динамічних характеристик особистості, що визначають схильність до надання допомоги оточуючим і готовність приносити користь іншим людям і суспільству загалом. Однак у деяких дослідженнях показано, що зовнішні події становлять достовірно меншу частку дисперсії у самозвітах про суб'єктивне благополуччя, ніж властивості особистості [4]. Таким чином, проблема чинників, що визначають суб'єктивне благополуччя, досі не має остаточного розв'язання.

А. Антоновскі на початку 70-х рр. минулого століття зробив припущення, що сам по собі стрес не завжди призводить до патогенних наслідків, але може викликати нові адаптивні реакції [1]. Чинники, що сприяють стійкості до стресу, можуть бути психологічними (наприклад, оптимізм) або такими, що належать до соціального оточення (наприклад, соціальна підтримка), а можуть бути і чинниками фізичного середовища (наприклад, чистота питної води). Усвідомлювані стратегії дозволяють зберегти здатність до творчого розвитку, продуктивного використання емоційної енергії, до самовіддачі, до успішної взаємодії із людьми і до переживання почуття радості. Головним чинником стресостійкості називають «почуття зв'язності», яке охоплює усі сфери життя людини: уся інформація, що надходить із зовнішніх і внутрішніх джерел досвіду, видається їй структурованою і передбачуваною; вимоги середовища постають як виклики, які варті того, щоб вкладати у них особистісні ресурси. Почуття зв'язності відрізняє від життєстійкості компонент збагненності та пов'язаний із ним чинник узгодженості життєвого досвіду [6]. Наявність мети і смислу у житті нерідко розглядають як детермінанту суб'єктивного благополуччя, серед регулятивних психологічних утворень.

Завдання нашого дослідження полягало у порівнянні показників характеристик здоров'я у суб'єктивно благополучних і суб'єктивно неблагополучних здобувачів ЗВО, а також визначенні впливу характеристик здоров'я на їхнє суб'єктивне благополуччя. При цьому гіпотезою дослідження було припущення, що: показники здоров'я є різними в осіб із високим і низьким рівнями суб'єктивного благополуччя; внутрішньоособистісні чинники здоров'я є найвагомішими.

У дослідженні взяли участь 150 здобувачів ЗВО, середній вік 19,5±2,25). Опитування респондентів проводилося онлайн із використанням Google-форм. Суб'єктивне благополуччя оцінювалось за допомогою скринінгової версії тесту С. Кейєса MHC-SF, в адаптації Є. Осіна. Життєстійкість вимірювали за допомогою тесту Д. Леонтьєва і О. Рассказової. Мету життя оцінювали за допомогою субшкали шкали психологічного благополуччя К. Риффа. Для оцінювання просоціальних тенденцій використовували методику оцінювання просоціальних тенденцій Г. Карло і Б. Рендалла в адаптації Н. Кухтової. Ставлення до значущої життєвої ситуації вимірювали за методикою оцінювання значущої життєвої ситуації О. Коржової, А. Коржової, А. Кухтової. Рівень тривоги та депресії оцінювали за допомогою скринінгових методик для моніторингових досліджень: адаптованої шкали депресії PHQ-9 та адаптованої шкали тривоги GAD-7 з опитувальника «Оцінки здоров'я пацієнта» (Patient Health Questionnaire).

За результатами обстеження усіх респондентів було поділено на дві групи: до групи «неблагополучних» було віднесено здобувачів, які отримали 1–34 бали (за підсумковим показником методики), а до групи «бла-

гополучних» – 36–70. Середнє значення суб'єктивного благополуччя за усією вибіркою становило 35 балів. Далі порівнювали групи «благополучних» і «неблагополучних» за зазначеними вище показниками фізичного і психічного здоров'я, внутрішньоособистісних і соціально-психологічних ресурсів. Для визначення достовірності відмінностей застосовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Для виявлення чинників суб'єктивного благополуччя за усією вибіркою застосовувався множинний регресійний аналіз. Суб'єктивне благополуччя було залежною перемінною, а показники інших методик – як незалежні перемінні.

Результати порівняння показників здоров'я засвідчили, що здобувачі із високим рівнем суб'єктивного благополуччя оцінюють власне фізичне і психічне здоров'я достовірно вище, ніж здобувачі із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя (табл. 1).

Рівень депресії та тривоги як показники психічного здоров'я є достовірно вищим у здобувачів із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Рівень депресії та тривоги як показники психічного здоров'я є достовірно вищим у здобувачів із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Розглянемо показники внутрішньоособистісних ресурсів у здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя (табл. 2, 3).

У табл. 2 подано результати порівняльного аналізу здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя за низкою показників життєстійкості. Згідно із отриманими результатами, суб'єктивно неблагополучні здобувачі є значно менш життєстійкі. У них нижчі показники за усіма трьома компонентами життєстійкості, а також за його підсумковим показником.

У табл. 3 показано відмінності між здобувачами із різними рівнями суб'єктивного благополуччя за показником мети у житті. Згідно із результатами, наведеними у табл. 3, за показником мети у житті здобувачі із високим рівнем суб'єктивного благополуччя значно переважають здобувачів із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя.

Розглянемо показники соціального здоров'я здобувачів із високим і низьким рівнями соціального благополуччя (табл. 4, 5). У табл. 4 подано результати

Таблиця 1

Достовірні відмінності середніх значень показників фізичного та психічного здоров'я у групах здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя

Показники	Рівні суб`єктивного благополуччя		t-критерій	p
	низький	високий		
Самооцінка фізичного здоров`я	2,286 ±0,718	2,773 ± 0,637	–10,143	0,000
Самооцінка психічного здоров`я	2,212 ±0,8100	2,911 ± 0,693	–13,712	0,000
Рівень депресії	13,10472 ±6,8543	7,163 ± 5,324	13,979	0,000
Рівень тривоги	8,61823 ±5,54178	4,963 ± 4,662	10,171	0,000

Таблиця 2

Достовірні відмінності середніх значень показників життєстійкості у групах здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя

Показники життєстійкості	Рівні суб`єктивного благополуччя		t-критерій	p
	низький	високий		
Втягнутість	4,770 ±2,824	8,686 ±2,845	–19,164	0,000
Контроль	5,225 ±2,477	8,286 ±2,303	–15,456	0,000
Прийняття ризику	5,276 ±2,505	8,189 ±2,674	–15,456	0,000
Підсумковий показник	15,273 ±6,954	25,161 ±7,084	–19,164	0,000

Таблиця 3

Достовірні відмінності середніх значень показника мети у житті у групах здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя

Показники	Рівні суб`єктивного благополуччя		t-критерій	p
	низький	високий		
Мета у житті	51,978±10,267	64,147 ± 9,990	–16,752	0,000

Таблиця 4

Достовірні відмінності середніх значень показників просоціальної спрямованості у групах здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя

Показники	Рівні суб`єктивного благополуччя		t-критерій	p
	низький	високий		
Згода із твердженням: «Коли мене просять про допомогу, я не вагаюся і дію»	2,952 ±0,625	3,111 ±0,628	–3,603	0,000
Згода із твердженням: «Мені легко допомагати тим, хто перебуває у важкій ситуації»	2,884 ±0,633	3,039 ±0,662	–3,2890	0,001
Сумарний показник просоціальної тенденції	11,107 ±1,665	11,464 ±1,694	–2,948	0,003

Таблиця 5

Достовірні відмінності середніх значень показників ставлення до життєвої ситуації у групах здобувачів із різними рівнями суб'єктивного благополуччя

Показники відношення до ситуації	Рівні суб`єктивного благополуччя		t-критерій	p
	низький	високий		
Відкидання/прийняття	2,283 ±0,799	2,952 ±0,7815	–11,952	0,000
Труднощі/легкість	2,756 ±0,807	2,234 ±0,792	9,087	0,000
Песимізм/оптимізм	2,931 ±0,820	3,430 ±0,643	–10,316	0,000
Екстернальність/ інтернальність	2,222 ±0,820	2,026 ±0,788	3,390	0,007
Пасивність/ активність	2,763 ±0,761	3,140 ±0,727	–7,080	0,000

Таблиця 6

Психологічні детермінанти суб'єктивного благополуччя здобувачів (F=90,728; R2=0,56)

Детермінанти	β	t	p
Життєстійкість (інтегральний показник)	0,321	9,169	0,000
Мета у житті	0,175	5,520	0,000
Самооцінка психічного здоров`я	0,155	5,256	0,000
Оптимізм в оцінці значущої життєвої ситуації	0,117	4,134	0,000
Самооцінка здоров`я	0,094	3,620	0,000
Депресія	–0,078	–1,98	0,046
Прийняття в оцінці значущої життєвої ситуації	0,065	2,313	0,020
Просоціальні тенденції (інтегральний показник)	0,058	0,012	0,049

порівняння просоціальної спрямованості у групах здобувачів із високим і низьким рівнями суб'єктивного благополуччя.

Згідно з результатами, наведеними у табл. 4, просоціальна спрямованість у здобувачів із високим рівнем суб'єктивного благополуччя достовірно вища за всіма трьома досліджуваними показниками – за двома окремими і за сумарним показником просоціальної спрямованості. У табл. 4 подано результати порівняння просоціальної спрямованості у групах здобувачів із високим і низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Згідно з результатами, наведеними у табл. 4, просоціальна спрямованість у здобувачів із високим рівнем суб'єктивного благополуччя достовірно вища за всіма трьома досліджуваними показниками – за двома окремими і за сумарним показником просоціальної спрямованості.

У табл. 5 подано результати оцінювання значимої життєвої ситуації за низкою показників.

Згідно із результатами, наведеними у табл. 5, здобувачі із високим рівнем благополуччя більш позитивно та конструктивно ставляться до життєвих ситуацій, ніж здобувачі із низьким рівнем життєвих ситуацій, ніж здобувачі із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Вони більшою мірою приймають те, що з ними відбувається; вважають ситуацію легшою; більш оптимістичні щодо майбутнього; більше виявляють активність; при цьому вони більш екстернальні, перекладаючи частину «життєвого вантажу» на зовнішні обставини.

У табл. 6 відображено результати множинного регресійного аналізу для оцінки впливу розглянутих вище показників на суб'єктивне благополуччя здобувачів.

Для аналізу виокремлено чинники із найвищими значеннями β-коефіцієнтів, що зумовлюють внесок кожної перемінної у регресійну модель. Згідно із результатами, наведеними у табл. 6, результати множинного регресійного аналізу вказують на переважно позитивну спряженість низки психологічних характеристик здобувачів. Позитивно пов'язані такі характеристики (за зменшенням ступеня впливу, як вони і розташовані у таблиці): життєстійкість (β=0,321; p=0,000), мета у житті (β=0,175; p=0,000), самооцінка психічного здоров'я (β=0,1565; p=0,000), оптимізм в оцінці значущої ситуації (β=0,117; p=0,000), прийняття в оцінці значущої життєвої ситуації (β=0,065; p=0,020), просоціальні тенденції (β=0,058; p=0,05). Негативно пов'язаний показник депресії (β=-0,078; p=0,046). Незважаючи на те що отримано низку достовірних відмінностей за більшою кількістю показників, як детермінантами є деякі з них. Найбільший вплив мають ендопсихічні чинники (життєстійкість і мета у житті) – 1 і 2 місця. Меншою мірою впливає психічне здоров'я (відсутність депресії) і його самооцінка (3 і 6 місця відповідно), а також екзопсихічні чинники (два показники оцінювання значущої життєвої ситуації та просоціальні тенденції). До показників регресійного аналізу входили також рівень тривоги як показник психічного здоров'я і два показники оцінки значущої життєвої ситуації (інтернальність – екстернальність) та активність – пасивність. Проте їхній вплив на соціальне благополуччя за даними регресійного аналізу виявився незначним.

Висновки. Це дослідження дозволило виявити достовірні відмінності за рівневими показниками здоров'я у групах «суб'єктивно благополучних» і «суб'єктивно неблагополучних» здобувачів вищої освіти. Суб'єктивно благополучні здобувачі вирізняються нижчим рівнем тривоги і депресії, вищою самооцінкою фізичного і психічного здоров'я; вищою життєстійкі-

стю, зокрема такими її показниками, як залученість, контроль і прийняття ризику; більш вираженою метою у житті та її спрямованістю, зокрема просоціальною; більшим прийняттям ситуації, оптимістичнішою її оцінкою, більшою активністю у ситуації та оцінкою її як більш легкої, більшою екстернальністю в оцінці ситуації.

За допомогою регресійного аналізу визначено вплив різнорівневих характеристик здоров'я на суб'єктивне благополуччя як інтегральний салютогенетичний показник. Але, незважаючи на значущість фізичного і психічного здоров'я, а також чинників середовища, найбільший внесок роблять внутрішньоособистісні (ендопсихічні) параметри, що характеризують стійку життєву філософію людини. Такий результат узгоджується з ідеєю А. Антоновскі про «почуття зв'язності», що структурує усі ресурси із зовнішніх і внутрішніх джерел, як головний чинник стресостійкості [1]. Найбільший внесок у суб'єктивне благополуччя внутрішньоособистісних характеристик, виявлений в емпіричному дослідженні, підтверджує провідну роль особистості у регуляції взаємовідносин людини і світу, в яких людина є суб'єктом, здатним керувати своєю поведінкою і змінювати середовище.

Таким чином, суб'єктивне благополуччя як інтегральне переживання стану здоров'я являє собою багатовимірне явище. Результати засвідчили, що здобувачі із високим рівнем суб'єктивного благополуччя оцінюють усі рівні здоров'я достовірно вище, ніж здобувачі із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Найбільший вплив на суб'єктивне благополуччя чинять внутрішньоособистісні (ендопсихічні) чинники – життєстійкість (β=0,321; p=0,000) і наявність мети у житті (β=0,175; p=0,000). Меншою мірою впливають екзопсихічні чинники – ставлення до значущої життєвої ситуації та просоціальна спрямованість, а також самооцінка психічного здоров'я та наявність депресії. Найбільший внесок у суб'єктивне благополуччя внутрішньоособистісних характеристик, виявлений в емпіричному дослідженні, підтверджує провідну роль особистості у регуляції взаємовідносин людини і світу. Отримані дані дають можливість вибудувати ієрархію значущих ресурсів здоров'я, що дозволить більш змістовно наповнювати програми здоров'язбереження представників різних сфер діяльності, зокрема здобувачів вищої освіти. Обґрунтування та розробка таких програм здоров'язбереження є перспективою подальших розвідок цієї теми.

Література:

1. Antonovsky A. The life cycle, mental health and the sense of coherence. *Israeli Journal Psychiatry and Re- lated Sciences,* 1985. №22(4). С. 273−280.
2. Argyle M. The Psychology of Happiness. London: Routledge, 2001 288 p.
3. DeNeve K.M. Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science,* 1999. №8(5). С. 141–144. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00033
4. Diener E., Oishi S., Tay L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour,* 2018. № 2. С 253−260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6
5. Krieke van der L., Jeronimus B. F., Blaauw F., Wanders R., Emerencia A.C., Schenk H., Vos de S., Snippe E., Wichers M., Wigman J., Bos E., Wardenaar K., Jonge de P. How Nuts Are The Dutch (HoeGekIsNL): A crowdsourcing study of mental symptoms and strengths. *International Journal of Methods in Psychiatric Research,* 2016. № 25(2). С. 123−144. https://doi.org/10.1002/mpr.1495
6. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology,* 2006. № 1(3). С. 160−168.

References:

1. Antonovsky, A. (1985). The life cycle, mental health and the sense of coherence. *Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences,* 22(4), 273−280.
2. Argyle, M. (2001). The Psychology of Happiness. London: Routledge. 288 p.
3. DeNeve, K. M. (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science,* 8(5), 141–144. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00033
4. Diener, E., Oishi, S., Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour,* 2, 253−260. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6
5. Krieke, van der L., Jeronimus, B. F., Blaauw, F., Wanders, R., Emerencia A. C., Schenk, H., Vos, de S., Snippe, E., Wichers, M., Wigman, J., Bos, E., Wardenaar, K., Jonge, de P. (2016). How Nuts Are The Dutch (HoeGekIsNL): A crowdsourcing study of mental symptoms and strengths. *International Journal of Methods in Psychiatric Research,* 25(2), 123−144. https://doi.org/10.1002/mpr.1495
6. Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*. 1(3). 160–168.

УДК 159.942-053.6:355.01

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Примак Юлія Володимирівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID: 0000-0001-7374-1844

Дерев'янко Світлана Петрівна,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID: 0000-0003-2946-1444
Researcher ID: GPS-4845-2022

Виклики сьогодення, пов'язані з тривалою невизначеністю та щоденними ризиками через війну, обґрунтували актуальність і доцільність представленої статті. Мета розвідки полягала у виявленні особливостей прояву складових емоційного інтелекту, резильєнтності молоді юнацького віку в умовах війни, враховуючи рівень їхньої прокрастинації. Задля цього було використано методику Н. Холла для визначення рівня та складових емоційного інтелекту, методику діагностики резильєнтності К. Лапперт, шкалу загальної прокрастинації К. Лея (адаптація Т. Юдєєвої). Емпіричне дослідження охопило 215 осіб (30,2 % – чоловічої, 69,8% – жіночої статі), середній вік яких – 18 р. Зафіксовано, що більшість юнаків і юнок наразі мають середній рівень прокрастинації (але з часом в юності її рівень зростає), що увиразнило більшу емпатійність та краще керування своїми емоціями. Особи з низьким рівнем відтермінування виявилися більш самомотивовані, більш обізнані щодо емоцій і почуттів. Показано, що зростання прояву прокрастинації диференціюється за статтю: в юнок помітніша тенденція до зниження резильєнтності, розпізнавання емоцій інших, самомотивації, загального ЕІ, емпатії, керування своїми емоціями; у хлопців – зниження емоційної обізнаності, самомотивації, розпізнання емоцій інших, резильєнтності, а навпаки – зростання емпатії, керування своїми емоціями. Загалом прокрастинація продемонструвала чіткий обернений зв'язок із резильєнтністю та емоційним інтелектом, його складовими. Проведений аналіз засвідчив, що в молодих людей із різним рівнем відтермінування (низьким і середнім) неоднаково спрацьовують складові емоційного інтелекту (йдеться передусім про емоційну обізнаність, емпатію, керування своїми емоціями, самомотивацію).

***Ключові слова**: емоційний інтелект, резильєнтність, прокрастинація, юнацький вік, умови війни.*

Prymak Yuliia, Derevianko Svitlana. Peculiarities of the emotional intelligence of youth with different levels of procrastination in the conditions of war

The challenges of today, associated with prolonged uncertainty and daily risks due to the war, substantiated the relevance and expediency of the presented article. The purpose of the reconnaissance was to identify the features of the manifestation of the components of emotional intelligence, resilience in young people of adolescence during the war, taking into account the level of their procrastination. For this purpose, N. Hall's method was used to determine the level and components of emotional intelligence, the method of diagnosing resilience by K. Lappert, scale of general procrastination by C. Lei (adaptation by T. Yudieieva). The empirical study has covered 215 people (30.2% male, 69.8% female), whose average age was 18 years. It has been recorded that most young men and women currently have an average level of procrastination (but its level increases over time in adolescence), which has shown greater empathy and better management of their emotions. Individuals with a low level of postponement turned out to be more self-motivated, more aware of emotions and feelings. It has been shown that the increase in the manifestation of procrastination is differentiated by sex: women have a more noticeable tendency to decrease resistance, recognition of the emotions of others, self-motivation, general EI, empathy, management of their emotions; men – a decrease in emotional awareness, self-motivation, recognition of the emotions of others, resilience, but on the contrary, the growth of empathy, the management of one's emotions. In general, procrastination has shown a clear inverse relationship with resilience and emotional intelligence, its components. The analysis showed that in young people with different levels of postponement (low and medium), the components of emotional intelligence work differently (we are talking primarily about emotional awareness, empathy, managing one's emotions, self-motivation).

***Key words:** emotional intelligence, resilience, procrastination, adolescence, war conditions.*

Вступ. Проблема емоційного інтелекту (EI / EQ) наразі є надзвичайно важливою та актуальною як у теоретичному, так і в прикладному аспектах через його апріорі фасилітативний й адаптивний потенціал (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Майєр, Е. Носенко, П. Саловей, О. Темрук, Н. Холл, М. Шпак). EI представимо як структуру, що виразно може себе презентувати в науковому просторі в таких семантичних опціях як емоційна обізнаність, емпатія, управління власними емоціями та емоціями інших, самомотивація та здатна сприяти спрямованості свідомості на аналіз молодими людьми власної віктимності [1], та загалом таку, що відгуку-

ється з їхньою резильєнтністю [4]. Остання постає як розумовий, фізичний, емоційний і поведінковий потенціал особи адаптуватися, відновлюватися та розвиватися в ситуаціях ризику та небезпеки, невдач; є значущою у посттравматичному стресовому зростанні [3; 8].

Вважаємо, що саме такі характеристики можуть уже помітно резонувати в осіб юнацького віку, що засвідчує їхнє прагнення й можливість бути пластичними, рефлексивними, активними, цілеспрямованими, саморегулятивними, резильєнтними в траєкторії щодо успішного задоволення потреб вищого рівня. Наразі неабияк важливими для сучасної особистості є навички ефективного планування та самоорганізації, психічної стійкості, врешті здоров'язбереження. Заразом умови тривалої виснажливої війни (а до цього й COVID-пандемії) можуть і дещо нівелювати можливість, а то й бажання, планувати-впроваджувати бажане, задумане най найближчий час. Гадаємо, що нині на противагу нерідко обирається вектор жити «тут і зараз», що виражається передусім у прагненні задоволення переважно базових потреб. Водночас цей дихотомічний варіант, що засвідчує схильність особи ірраціонально-раціонально відтерміновувати виконання завдань, перекладати відповідальність на інших, найчастіше нині може бути саме через страхи, екзистенційні зокрема (невдачі, втрати контролю над ситуацією, надмірної ізоляції, смерті, непередбачуваності подій) або злість («Мені не варто», «Чому я?), робить помітним саме феномен прокрастинації. Припускаємо, що він може бути поширеним явищем, адже нині достатньо таких осіб, хто живе «тут і зараз» (що розкривається в задоволенні неповного формату потреб усіх рівнів і відкладанні реалізації певних життєвих сценаріїв на «потім», чекаючи на життя після закінчення війни). Такий страх перед невизначеністю майбутнього, а не лише лінощі, – значущий чинник для особливого прояву прокрастинації.

Саме семантичний зміст як певний гіпофункціонал феномена прокрастинації особистості, на нашу думку, різною мірою постійно протистоїть іншому полюсу – гіперфункціоналу. Загалом зниженню рівня відтермінування часто сприяє посилення структурованості й концентрації на справі, прагнення досконалості, бажання уникнути негативних емоцій з боку оточення [2].

Важливим і виявляється – визначити місце характеристик емоційного інтелекту на цьому континуумі, що здатне підсилювати резильєнтність особистості. Часто явище ірраціонального-раціонального відкладання індивідом важливих справ попри розуміння невідворотності негативних наслідків наближає прокрастинацію до вияву дилаторної поведінки. Водночас ще на початку XXI ст. W. Knaus наголосив на тому, що не кожна форма відкладання на потім детермінує негативні наслідки й не завжди йдеться про захисну активність [7]. Цю думку підтвердили й G. Schraw, T. Wadkins, L. Olafson, виявивши певні адаптивні чинники в проблемі зволікання [11]. Відтак прокрастинація як конструкт життя приховує своє особливе співвідношення між амбівалентністю та бінарністю: негативного й позитивного.

Так, A. H. C. Chu, J. N. Choi відмітили, що серед різних видів прокрастинації саме її пасивний тип указує на схильність особистості відкладати свої справи до останнього моменту через нездатність ухвалювати рішення діяти своєчасно [9; 10]. Саме такий вид прокрастинації асоціюють із внутрішнім локусом контролю особистості [5], низьким рівнем орієнтації на майбутнє [6], негативними емоційними станами [12]. А от саме активна прокрастинація передбачає раціональне рішення щодо відтермінування дій через очікування більш значущих результатів у майбутньому, а відтак вона позитивно корелює з чинниками контролю часу, емоційної стабільності, здатності до багатозадачності [10]. Досі питання щодо ступеня синергізму чи антагонізму між пасивною та активною прокрастинацією залишається не вирішеним [9].

Отож констатована актуальність і важливість окресленої проблеми обґрунтувала й реалізацію представленої емпіричної розвідки.

Матеріали та методи. Наше дослідження дозволило виявити особливості прояву складових емоційного інтелекту, резильєнтності в молоді юнацького віку в умовах війни, враховуючи рівень їхньої прокрастинації. Відтак зафіксовано особливості балансування функціонально-дисфункціонального вираження відтермінування, завдяки дослідженню особливостей ЕІ та резильєнтності в осіб юнацького віку.

У представленій студії було застосовано методику Н. Холла для визначення рівня та складових емоційного інтелекту, методику діагностики резильєнтності К. Лапперт, шкалу загальної прокрастинації К. Лея (адаптація Т. Юдєєвої). Емпіричне дослідження проводилося в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, до якого рандомно та добровільно долучилося 215 осіб (30,2 % – чоловічої, 69,8% – жіночої статі), віком від 17 до 20 рр. (середній вік – 18 р.).

Задля досягнення мети визначено такі завдання:

1) окреслити загальне співвідношення складових ЕІ, резильєнтності з прокрастинацією;

2) виявити особливості представленості респондентів за рівнем прокрастинації: високий, середній, низький, сформувавши окремі групи заради зіставлення їх за індикаторами емоційного інтелекту, резильєнтності засобом порівняння двох незалежних дослідницьких вибірок за критерієм Стьюдента (позаяк розподіл сукупності за ознакою «рівень прокрастинації» у дослідженні дозволив виділити для порівняння дві, а не три групи);

3) встановити зв'язок між індикаторами емоційного інтелекту, резильєнтності та дескриптором прокрастинації, враховуючи зокрема й стать респондентів (завдяки застосуванню кореляційного аналізу Пірсона (R) та Спірмена (r_s) для відповідного типу шкал). Статистично достовірними вважалися рівні .001 (**), .01 (**) та .05 (*).

На основі отриманих результатів формувалася комп'ютерна база даних, обробка якої дала змогу зробити низку інтерпретацій та висновків щодо завдань представленого дослідження. Критерієм визначеності даних стало використання методів математичної ста-

тистики із застосуванням пакету прикладних статистичних засобів SPSS 26 for Windows. Такий підхід дозволив отримати об'єктивні та вірогідні дані з подальшою їхньою інтерпретацією.

Результати дослідження. Передусім відмічено, що за коефіцієнтом кореляції Пірсона в усій вибірковій сукупності показник прокрастинації в осіб юнацького віку засвідчив свій прямий позитивний зв'язок з віком (0,228**) (але побіжно вік прямо скорелював й з рівнем психічної стійкості, за Спірменом (0,180**)), а обернений – показниками «загальний ЕІ» (-0,239**), «самомотивація» (-0,381**), «резильєнтність» (-0,380**), «розпізнавання емоцій інших» (-0,352**), «емоційна обізнаність» (-0,156*).

Вважаємо, що старші за віком представники юнацького віку хоча й схильні до прокрастинації більше, але все ж таки це варіант передусім раціонального змісту (і середнього рівня, про що йтиметься надалі), коли допускаємо, що в умовах невизначеності, тривалої неможливості бути задоволеній потребі в безпеці (спочатку через пандемію COVID-19, а нині – війну), потреба раціонального зваженого рішення щодо реалізації певних глобальніших життєвих ухвал поступається пріоритетним завданням самозбереження, психічної стійкості передусім «тут і зараз» задля балансування між тим, що ще можна контролювати в своєму житті, а що об'єктивно ні. Щодо складових емоційного інтелекту, то загалом виявлене зафіксувало одновекторну траєкторію їхнього оберненого корелювання з прокрастинацією.

Звертає на себе увагу те, що юнки порівняно з юнаками показали вищі показники за індикаторами «емоційна обізнаність», «емпатія», «розпізнавання емоцій інших» ($p \leq 0{,}001$), «загальний ЕІ» ($p \leq 0{,}01$), «прокрастинація» та «психічна стійкість» ($p \leq 0{,}05$), але й заразом такими, що гірше керують своїми емоціями ($p \leq 0{,}001$).

Також у дівчат за коефіцієнтом кореляції Пірсона зафіксовано обернений зв'язок на значущому рівні індикатора «прокрастинація» з «резильєнтність», «розпізнавання емоцій інших», «самомотивація», «загальний ЕІ», «емпатія», «керування своїми емоціями». Побіжно у хлопців показник «прокрастинація» статистично відгукувався у таких діадах із непрямим зв'язком: з «емоційна обізнаність», «самомотивація», «розпізнавання емоцій інших», «резильєнтність», та прямим – «емпатія», «керування своїми емоціями» (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки прокрастинації з індикаторами ЕІ та резильєнтності в юнок та юнаків

Індикатори ЕІ та резильєнтності	Прокрастинація	
	Юнки	Юнаки
Самомотивація	-.314**	-.771**
Емпатія	-.226**	.783**
Емоційна обізнаність	-	-.838**
Розпізнавання емоцій інших	-.405**	-.562**
Керування своїми емоціями	-.177*	.399**
Загальний ЕІ	-.295**	-
Резильєнтність	-.419**	-.299*

*Примітка: в цій таблиці: 1) нулі та коми опущені; 2) позначення «**» – зв'язок значущості на рівні .01; «*» – зв'язок значущості на рівні .05.*

Зважаючи на вищенаведені результати, в юнок порівняно з юнаками взаємозв'язок складових ЕІ, резильєнтності з прокрастинацією одновекторний, виключно обернений, хоча й не такий сильний (де заразом власна психічна стійкість виявилася пріоритетною). Допускаємо, що у дівчат цей зв'язок більше пов'язаний з природним дещо швидшим психосоціальним дозріванням здатності до саморегуляції, самоконтролю та більшою психосоціальною детермінованістю їхньої емоційності. Водночас можемо припустити, що наразі в юнаків виявлені особливості зв'язку складових ЕІ з резильєнтністю засвідчили більшу складність і екзистенційну латентну напруженість. Ймовірно, через хвилювання, а то й страхи з огляду на можливу мобілізацію (що сприймається як екзистенційно лякаюча), рефлексивна увага до навичок приборкання своїх емоцій, власне сам процес емпатування («я чутливий до емоційних потреб інших») можуть вказувати й на певні актуальні стратегії захисної поведінки з ознаками уникнення та загострення екзистенційних потреб. Заразом вважаємо, що розвинена емпатія стає складовою потреби особливої прихильності зі змістом передусім потреби в безпеці. Тому можемо припустити прагнення юнаків розширити множини об'єктів / суб'єктів емпатії, а заразом ускладнення її феноменології (не лише моносуб'єктне емпатійне ставлення, а й інтерсуб'єктне) та структури. І це те, що увиразнюється як певне нашарування нормативної вікової кризи (пов'язаної з роздумом над сенсом життя, пошуком себе) й ненормативної (загострення страху завчасної смерті, каліцтва через війну). Нині припускаємо більшу невизначеність, дифузність, непередбачуваність щодо планів на майбутнє особливо у 17-18-річних хлопців в Україні, зокрема й щодо розуміння, визначення пріоритетності завдань власного життя. Також у осіб чоловічої статі складові ЕІ сильніше відгукуються з прокрастинацією і заразом в складному нелінійному змісті. Вважаємо, що крім принципу зумовлення в умовах війни особливо спрацьовує й принцип обумовлення (йдеться про обмеження обставинами, застереженнями). Відтак юнаки наразі – ймовірніше напружені прокрастинатори.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що за рівнем прокрастинації всі респонденти у вибірковій сукупності розподілилися так: більшість із них належить до групи з середнім (72,6 %) та низьким (18,6 %), а лише 2,8 % – високим. Відтак ми зосередилися надалі саме на перших двох групах. Застосування критерію Стьюдента для двох незалежних вибірок для результатів щодо складових ЕІ та резильєнтності респондентів дозволило встановити наступне. Так, особи групи з низьким рівнем прокрастинації засвідчили вищі показники за такими дескрипторами ЕІ як «самомотивація» ($p \leq 0{,}01$), «емоційна обізнаність» ($p \leq 0{,}05$), а нижчі – «емпатія» ($p \leq 0{,}001$), «керування своїми емоціями» ($p \leq 0{,}05$). Також виявлено, що особи з низьким рівнем резильєнтності (а таких помічено 59,1%) порівняно

з середнім (22,8 %) продемонстрували себе такими, кому більше характерна прокрастинація ($p \leq 0{,}001$).

Припускаємо, що особи з середнім рівнем прокрастинації емпатійніші та водночас краще прагнуть керувати своїми емоціями, тому й більше орієнтуються на інших, їхню підтримку, але й намагаються нині сенситивно балансувати щодо власної рефлексивної активності. Водночас низькопрокрастиновані особи обізнаніші щодо емоційно-почуттєвої сфери приховують кращий внутрішній локус контроль.

Висновки. Отож дослідження засвідчило, що серед молоді юнацького віку, яка навчається, не виявлено значущо високого рівня прояву прокрастинації (навіть нині в складні тривалі часи невизначеності, зокрема й через війну). Переважна більшість юнаків і юнок наразі мають середній рівень прокрастинації (заразом з часом у період юності її рівень зростає). Молодь із середнім рівнем відтермінування емпатійніша та краще керує своїми емоціями. Водночас особи з низьким рівнем прокрастинації більш самомотивовані й обізнані щодо емоцій і почуттів. У жодному з двох варіантів не виявлено виразно дезадаптивної, непластичної стратегії життєдіяльності молодих осіб. Загалом прокрастинація продемонструвала чіткий обернений зв'язок із резильєнтністю та емоційним інтелектом, його складовими. Побіжно в другому випадку зафіксовано специфіку за статтю щодо емпатії й керування своїми емоціями.

Показано, що зростання прояву прокрастинації у дівчат увиразнює тенденцію до зниження їхньої резильєнтності, загального EI, здатності розпізнавання емоцій інших, самомотивації, емпатії, керування своїми емоціями; у хлопців – зниження емоційної обізнаності, самомотивації, розпізнання емоцій інших, резильєнтності, а навпаки – зростання емпатії (що може слугувати певним дескриптором аутоохоронної поведінки), керування своїми емоціями. Саме в юнаків нині, в умовах війни, прокрастинація відіграє більшою мірою роль захисної стратегії в поведінці. Відтак певні практичні рекомендації психологічного змісту все ж таки мають бути (що реалізується в подальшому), враховуючи апелювання до розвитку резильєнтності та складових EI задля попередження можливості поглиблення неконструктивних захисних копінг-стратегій (як-то уникнення або глибокого рівня усамітнення).

Можна відмітити, що розвиток складових емоційного інтелекту може сприяти зменшенню неконструктивної форми прокрастинації завдяки опрацюванню навички контролю над своїми емоціями (для досягнення оптимальності в результуванні). Також в психологічній практиці важливо наразі особливо зосереджуватися на подальшій роботі щодо розвитку резильєнтності молодих осіб із метою їхньої адаптації та самореалізації. Ефективною може виявитися спроба зайнятися навіть «творчою прокрастинацією», оскільки така практика здатна засвідчити свій здоров'язберігаючий потенціал. У перспективі вважаємо за необхідне продовжувати подібні дослідження, приділивши особливу увагу деталізації причин особистісної схильності до відтермінування в конструюванні особистісного майбутнього в умовах війни.

Література:

1. Дерев'янко С. П., Примак Ю. В., Ющенко І. М. Роль емоційного інтелекту в запобіганні віктимності молоді. *Наука і освіта*. 2018. Вип. 9–10. С. 44−51. URL: http://surl.li/nrvpzx
2. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711403/1/Dvornyk_Mon_2018.pdf
3. Лазос Г. П. Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Т. 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця : ФОП Рогальська І., 2018. Вип. 14, 26–64.
4. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. 74 (4), 79–86. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-74-4-79-86
5. Brownlow S., Reasinger R. D. Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000. Vol. 15. P. 15–34.
6. Ferrari J. R., Diaz-Morales J. F. Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*. 2007. Vol. 41 (3). P. 707–714. URL: https://doi:10.1016/j.jrp.2006.06.006
7. Knaus W. Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality*. 2000. Vol. 15 (5). P. 153–166.
8. Kokun O. The Ukrainian population's war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma*. 2022. URL: https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612
9. Choi J. N., Moran S. V. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*. 2009. Vol. 149 (2). P. 195–212.
10. Chu A. H. C., Choi J. N. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*. 2005. № 145 (3). P. 245–264. URL: https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264
11. Schraw G., Wadkins T., Olafson L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99 (1). P. 12–25.
12. Stoeber J., Joormann J. Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*. 2001. Vol. 25 (1). P. 49–60.

References:

1. Derevianko, C. P., Prymak, Yu. V. & Yushchenko, I. M. (2018). Rol emotsiinoho intelektu v zapobihanni viktymnosti molodi [The role of emotional intelligence in the prevention of youth victimization]. *Nauka i ocvita*, 9–10, 44−51. [in Ukrainian].
2. Dvornyk, M. S. (2018). Prokrastynatsiia v konstruiuvanni osobystisnoho maibutnoho [Prokrastinatsiya in constructing of personality future]: monohrafiia ; Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. 120 p. [in Ukrainian].
3. Lazos, H. P. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen. Aktualni problemy psykholohii [Resilience: conceptualization of concepts, an overview of modern research]. T. 3.: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Vinnytsia : FOP Rohalska I., 14, 26–64. [in Ukrainian].
4. Liashch, O., Khurtenko, O. & Marchuk, S. (2023). Emotsiinyi intelekt yak zasib rozvytku rezylientnosti osobystosti [Emotional intelligence as a means of developing personal resilience]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy,* 74 (4), 79–86. [in Ukrainian].
5. Brownlow, S., Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15–34.
6. Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41 (3), 707–714. URL: https://doi:10.1016/j.jrp.2006.06.006
7. Knaus, W. (2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 153–166.
8. Kokun, O. (2022). The Ukrainian population's war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma*. URL: https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612
9. Choi, J. N., Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 195–212.
10. Chu, A. H. C., Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145 (3), 245–264. URL: https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264
11. Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12–25.
12. Stoeber, J., Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (1), 49–60.

УДК 378.147:159.9. - 051]: 159.923.2

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Пухно Світлана Валеріївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0001-9862-5145
Researcher ID: ABW-2691-2022

В статті проаналізовані поняття «самоефективність», «особистісна самоефективність», «професійна самоефективність». Визначено, що особливості самоефективності на різних етапах життя мають свою специфіку, обумовлені соціальною ситуацією розвитку людини, провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями. Проаналізовані результати сучасних досліджень, згідно яким юнацький період – віковий етап де актуалізуються питання самоефективності. Це пов'язується дослідниками з професійним самовизначенням, формуванням професійної компетентності, можливостей успішної особистісної і професійної самореалізації. Визначено, що розвиток і формування самоефективності забезпечує вироблення стратегій адаптації, особистісні зміни людини. Проаналізовано поняття «професійної самоефективності» як усвідомлення фахівцем можливостей вирішення складних професійних ситуацій на основі сформованих компетенцій і мобілізації професійних здібностей. Професійна самоефективність формується під час навчання студентів, здійснення завдань практики. Проаналізовані такі види самоефективності майбутніх психологів – діяльнісна, комунікативна, особистісна. Визначено, що особистісна самоефективність свідчить про наявність професійно-важливих якостей людини і впевненості в можливостях виконання завдань професійної діяльності. Визначені психолого-педагогічні умови успішного розвитку особистісної самоефективності майбутніх психологів, а саме: розвиток рефлексивних здібностей студентів; розвиток професійно-важливих особистісних якостей; зміцнення позитивного професійного самоставлення; формування складових професійної «Я-концепції»; формування впевненості у професійному потенціалі

Ключові слова: *компетентність, особистісна самоефективність, професійна самоефективність, самоефективність, соціально-психологічна адаптація, «Я – концепція».*

Pukhno Svitlana. Self-effectiveness of higher education students – future psychologists

The article is devoted to the analysis of the concepts of "self-efficacy", "personal self-efficacy", "professional self-efficacy". It is determined that the features of self-efficacy at different life stages have their own specifics, determined by the social situation of human development, leading activity, and psychological neoplasms. The results of modern research are analyzed, according to which the adolescent period is an age stage where issues of self-efficacy become relevant. Researchers associate this with professional self-determination, the formation of professional competence, and opportunities for successful personal and professional self-realization. It is determined that the development and formation of self-efficacy ensures the development of adaptation strategies, personal changes of a human. The concept of "professional self-efficacy" is analyzed as the awareness by a specialist of the possibilities of solving complex professional situations on the basis of formed competencies and mobilization of professional abilities. Professional self-efficacy is formed during students' training, the implementation of practice tasks. The following types of self-efficacy of future psychologists were analyzed - activity, communicative, personal. It was determined that personal self-efficacy indicates the presence of professionally important qualities of a person and confidence in the ability to perform professional tasks. Psychological and pedagogical conditions for the successful development of personal self-efficacy of future psychologists have been identified, namely: development of students' reflective abilities; development of professionally important personal qualities; strengthening of a positive professional self-attitude; formation of components of a professional "self-concept"; formation of confidence in professional potential

Key words: *competence, personal self-efficacy, professional self-efficacy, self-efficacy, socio-psychological adaptation, «I – concept».*

Вступ. До фахівця будь-якої професійної діяльності, а практичного психолога, – зокрема, в сьогоднішніх складних умовах життя висуваються чисельні вимоги, що потребує від людини не лише професійної компетентності – міцної системи знань, розвинених і сформованих практичних навичок і вмінь, наявності професійного мислення і розвинених особистісних якостей. Будь-яка діяльність в умовах сьогодення, зокрема, – професія типу «людина – людина», до якої відноситься і «практичний психолог», вимагає постійного долання труднощів в складних умовах, в умовах невизначеності, часто – в ситуаціях, які характеризуються як стресові, а також, мобілізації всіх потенційних ресурсів щоб досягти необхідного результату. На сьогодні все визначене потребує від практичного психолога життєстійкості, пластичності, загалом, – всіх показників ефективної соціально-психологічної адаптації в складних умовах життя. Успіхи людини як професіонала не в останню чергу залежать від її оцінки особистісної самоефективності, що визначається здатністю раціонально використовувати весь потенціал ресурсів для здійснення життєвих звершень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самоефективності особистості – предмет наукових досліджень як закордонних (А. Бандура, М. Зіммерман, Д. Майєрс, С. Мадді, Дж. Роттер, М. Шерер,

М. Селігман, Р. Шварцер та ін.), так і вітчизняних науковців (В. В. Балахтар, Т. О. Гальцева, Л. О. Голубкова, О. А. Даценко, О. О. Кревська, О. Л. Луценко, Д. О. Шапошник та ін.). На сьогодні, увага дослідники приділили вивченню особливостей самоефективності представників юнацького віку, – цим питанням присвячені, зокрема, дослідження О. М. Шпортун, З. С. Савчук [7]. Вважаємо, такі дослідження, на сьогодні, потребують значної уваги, оскільки юнаки починають професійне навчання, що ускладнюється на території України в зв'язку з військовими діями, а також, – дистанційною формою навчання. Зазначене позначається психологічному стані молоді, що отримує професійну освіту: постійний стрес, психоемоційне напруження, тривожність, впливають на процеси соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої і професійної освіти перших курсів, результати і якість навчання, мотивацію, формування особистісної перспективи професійного саморозвитку. На сьогодні потребують дослідження питання самоефективності здобувачів вищої освіти – майбутніх психологів, оскільки значення психологічної допомоги людям під час військових дій, наданої компетентним фахівцем, складно переоцінити. Так, за Л. Е. Орбан-Лембрик, проведення досліджень феномену самоефективності потребує обов'язкового врахування специфіки професійної діяльності, оскільки самоефективність є специфічним когнітивним механізмом, який передбачає можливості усвідомленої оцінки можливостей фахівця і їх реалізацію в діяльності [2, с. 166].

Матеріали та методи. Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття «самоефективність», теоретичному аналізі психологічних особливостей самоефективності студентів закладів вищої освіти – майбутніх психологів.

В роботі використані методи комплексного аналізу, теоретичний аналіз джерел, систематизація даних.

Саме поняття «самоефективність» було введене в науку в 1977 році американським психологом Альбертом Бандурою, який вважав це поняття багатомірним інтегральним динамічним утворенням. Самоефективність, з точки зору дослідника, є переконанням людини в здатності успішно діяти всупереч обставинам життя. Згідно ідеям А. Бандури, самоефективність – центральна детермінанта поведінки [4, с. 36-37]. Компоненти самоефективності ґрунтуються на присвоєнні людиною собі успіху, підтримці високої самооцінки і вірі у власні можливості і сили. Чинники, що впливають на самоефективність, згідно досліджень А. Бандури: спостереження людини за досвідом інших, наявність особистісного досвіду досягнень, можливості переконання інших, певні фізіологічні і психоемоційні реакції [7, с. 89]. Самоефективність, за А. Бандурою, є тією властивістю особистості, яка формується як усвідомлене розуміння власних здібностей, умінь і можливості ефективно діяти в ході вирішення певних труднощів і складних життєвих ситуацій, впевнено діяти відповідно специфіці соціальної взаємодії.

За Д. Майєрсом, – самоефективність полягає у відчутті власної компетентності, ефективності, і це відрізняється від таких понять як, самоповага, почуття гідності [7, с. 89]. Самоефективність мотивує людину не відмовлятись від досягнення успіху внаслідок існування труднощів, долати сумніви, невдачі, докладати максимум зусиль у досягненні успіху. Головним джерелом підвищення самоефективності, згідно досліднику, є пережитий досвід успіху, а також, – компетентність, що надають віру людині у власні можливості, можливості досягнення позитивних результатів діяльності. Самоефективність особистості, за Г. Крайгом, Д. Бокумом, є здібністю людини виконувати завдання, діяти зі значною результативністю на основі розуміння власного особистісного потенціалу [7, с. 89]. Дослідниками виділено два рівні феномену: перший – це об'єктивний рівень, що характеризується сформованістю певних навичок і вмінь, які оцінити відповідно результатів діяльності може сторонній, і суб'єктивний рівень, що виражається в самооцінці людиною навичок і вмінь, і оцінка їх дієвості у власній діяльності [4, с. 37]. Зарубіжні науковці співвідносили такі поняття як «актуальна самоефективність» і «сприйнята самоефективність», де перше є показником сформованості компетентності в різних сферах життя, а друге є суб'єктивним на рівні самооцінювання.

Відповідно наукових конструктів дослідників психології, з поняттям «самоефективність» схожими є поняття «сприйнята компетентність» (Роберт Уайт), «життєстійкість» (Сальваторе Р. Мадді), «впевненість в собі» (В. Г. Ромек), проте, дослідники надавали цим поняттям специфічний сенс. Зокрема, Р. Уайт вважав «сприйняту компетентність» внутрішнім прагненням людини почуватися компетентною і пов'язував це поняття з мотивацією ефективності. Чинником самоефективності, що має індивідуально-психологічну основу, вчені визначали життєстійкість особистості, виділяли взаємний зв'язок цих явищ [7, с. 89].

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що розвиток самоефективності особистості відбувається впродовж усього життя. Особливості самоефективності мають певну специфіку на різних етапах життя і детерміновані специфікою соціальної ситуації розвитку людини, провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями. Саме юнацький період є тим віковим етапом де актуалізуються питання самоефективності. Це пов'язано з професійним самовизначенням, появою перспектив, початком формування професійної компетентності і, відповідно, – переконаннями щодо можливостей успішної самореалізації визначених планів життя. Відповідно, нове соціальне оточення, – заклади професійної, вищої освіти, студентські начальні групи, та ін., позначаються на активізації процесів самовизначення, саморозвитку, навчально-професійної компетентності, що, в свою чергу, пливає на підвищення самоефективності юнаків. Самоефективність позначається на здатності молодої людини до самореалізації, долання труднощів, складних ситуацій життя. Відчуття власної самоефективності впливає на рівень домагань юнаків, життєві плани, перспектив самореалізації. Згідно сучасних досліджень, впродовж життя

відбувається розвиток і формування самоефективності людини, що забезпечує її особистісні зміни, вироблення стратегій ефективної адаптації, можливості вдосконалення. Оцінка людиною власної ефективності впливає на спектр можливостей вибору діяльності, докладання або мінімізацію зусиль щодо долання перешкод на життєвому шляху, наполегливості під час вирішення завдань професійної діяльності [2, с. 166].

Результати досліджень. В переважній більшості, студенти освітнього рівня бакалавр починають навчання в закладі вищої освіти в юнацькому віці. Відповідно, на самоефективність студентів – майбутніх психологів вливають вікові особливості цього періоду, а також – процеси соціально-психологічної адаптації.

Аналіз студентського періоду життя, що, в більшості випадків припадає на юнацький вік, пов'язаний зі специфікою таких понять, як самооцінка, самоусвідомлення. Самоусвідомлення людини характеризується усвідомленням і оцінкою власних думок, дій, результатів, почуттів, інтересів, системи ідеалів, мотивів, фактично, є цілісною оцінкою себе як суб'єкта і перетворювача дійсності. Самооцінка характеризується певним ставленням людини до самої себе, оцінюються власні якості, можливості, фізичні і духовні сили [1, с. 22]. Рівень самооцінки пов'язаний розвитком самоповаги людини, відчуттям особистісної цінності, позитивного ставлення щодо власного «Я». Відповідно, низька самооцінка свідчить про неприйняття складових власного «Я», негативного ставлення до власної особистості. Знання психологічних особливостей юнацького віку надає підстави розуміння сутності особистості студентів, можливостей надання психологічної допомоги в питаннях самовизначення, що є важливим під час адаптації першокурсників. Серед основних психологічних механізмів перебудови свідомості студентів – самопереконання, самоуправління, самоприму с, самозаохочення, самоствердження [1, с. 22]. Ці механізми забезпечують здійснення свідомої саморегуляції діяльності студентів відповідно до нових умов життя і навчання. Завдяки цим механізмам відбувається усвідомлення юнаками нових потреб, розвивається мотивація щодо виконань завдань нової діяльності, нових дій, виробленням стратегій поведінки відповідно нових умов. Визначені механізми взаємопов'язані, формують психологічний зміст життя в нових умовах, характер поведінки і діяльності. Визначене пов'язане з оцінкою самоефективності студентів, зокрема, – майбутніх психологів, передусім, як здобувачів професійної освіти, що полягає в усвідомленому оволодінні знаннями, розуміння їх практичного значення, готовності до навчання, «бачення» себе в професії і оцінки себе як потенційного компетентного фахівця.

Згідно дослідження І. П. Андрійчук, психологи зазначають те, що соціально-психологічна адаптація – це процес активного пристосування людини до нових вимог середовища, є специфічним моделюванням поведінки як стратегії і тактики, що мають індивідуальний характер, – нова мета полягає у досягненні необхідного результату. Внутрішні і зовнішні соціальні регулятори впливають на процес формування бажаної мети і способів досягнення. Зовнішні соціальні регулятори – соціальні норми поведінки, вимоги, очікування певної поведінки людини. Внутрішні – інтереси, складові потребнісно-мотиваційної і ціннісної системи особистості, сенсожиттєві орієнтації, вказане – визначає життєві цілі, індивідуальні способи соціальної адаптації. Серед психологічних чинників особливостей соціальної адаптації особистості – індивідуально-психологічні властивості, особливості когнітивної сфери особистості. Відповідно, оцінка самоефективності юнаків, що починають професійне навчання в закладі вищої освіти, теж постає чинником соціально-психологічної адаптації. Так, рівень самооцінки і самоповаги особистості, – серед компонентів самоефективності, ця система є взаємопов'язаною. Згідно досліджень, труднощі соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу пов'язані з несформованістю самоконтролю, здатності самостійного навчання, відсутності вмінь ефективного розподілу робочого часу. Адаптація студентів передбачає адаптацію до нового соціального середовища (нового міста, закладу освіти), колективу, освітньо-професійної діяльності. Серед труднощів першокурсників – проблеми з невизначеністю мотивів вибору професії; недостатність психологічної підготовки до вимог самостійного життя, зокрема, – прийняття самостійних рішень, відповідальності, відсутність вмінь психоемоційної саморегуляції. Визначене впливає на успішність навчання, формування професійних компетентностей, мотивації професійного саморозвитку, як компонентів самоефективності майбутніх психологів.

Особливої уваги заслуговує поняття «професійна самоефективність особистості», виділена дослідниками Д. Несдел, К. Пинтер, які розглядають її елементом професійної «Я-концепції», що містить переконання людини, що вона здатна до професійно-компетентної поведінки, яка забезпечить ефективний результат [5]. Згідно досліджень О. О. Кревської, під професійною самоефективністю, як динамічним багатокомпонентним утворенням, яке активно формується під час навчання студентів у закладах вищої освіти та здійснення завдань практики, розуміється усвідомлена здатність фахівця, що полягає у вирішенні складних професійних ситуацій, можливостей ефективного виконання професійної діяльності на основі сформованих компетенцій і мобілізації здібностей людини [5].

Згідно досліджень Н. Харченко, О. Дудник, становлення професійної «Я-концепції» майбутнього психолога на рівні «Я-ідеального» пов'язане зі становленням ідеального образу «Я-професіонал» [6, с. 230]. Визначене обумовлене інтеграцією знань в єдину систему – своєрідне об'єднання певних особистісних рис авторитетних професіоналів. Емоційне сприйняття нового образу і відповідна мотивація активізують особистість до того, щоб досягти представленого образу, сприяють спрямованості щодо професійної самореалізації. Професійна «Я-концепція» включає уявлення про себе як представника професійної спільноти і впливає на досягнення в трудовій діяльності, ґрунтується на профе-

сійно важливих якостях і індивідуально-психологічних властивостей. Таким чином, це – когнітивно-емоційний комплекс, що сприяє адаптації в новій ситуації, а умова його розвитку – ідентифікація з позицією значимого професіонала. У сучасних психологічних дослідженнях «Я-концепцію» розглядають як головний чинник, від якого залежить саморегуляція індивіда, самоконтроль, особистісна та соціальна ідентифікація. Розвиток та становлення «Я-концепції» є опосередкованим діяльністю та спілкуванням і залежить від того, які об'єктивні відношення відкриваються перед суб'єктом. Таким чином, умови активізації соціальної активності людини: здатність відображення у виді системи самооцінок результат всієї попередньої діяльності, соціальних оцінок, досягнень; активізація складових «Я-концепції», у тому числі, – її професійної складової [6, с. 233].

Згідно дослідження М. І. Гайдара щодо видів самоефективності студентів закладів освіти – майбутніх психологів під час професійного становлення, представленого в роботі Т. О. Гольцевої, визначене наступне [3, с. 112]. Самоефективність в цьому процесі представлена наступними видами: діяльнісна, комунікативна, особистісна. Дослідник характеризує особистісну самоефективність, як професійно-ціннісну метаякість, що свідчить про наявність в уявленні людини професійно-важливих якостей і на цій основі – впевненості в можливостях ефективного здійснення завдань професійної діяльності. Під діяльнісною самоефективністю дослідник розуміє уявлення майбутнього психолога, що він володіє необхідними професійними компетентностями, професійними технологіями і можете їх застосувати на практиці. Комунікативна самоефективність характеризується уявленнями майбутнього психолога, що він володіє комунікативною компетентністю, що дозволяє здійснювати ефективне професійне спілкування [3, с. 112].

Відповідно, завдання навчання майбутніх психологів в закладах вищої освіти є розвиток рефлексивних здібностей студентів, поглиблення уявлень про власні особистісні, професійні якості і усвідомлення можливостей їх розвитку, що повинно позначитись на їх оцінці себе як професіонала.

До компонентів особистісної самоефективності майбутніх психологів дослідники відносять когнітивно-рефлексивний компонент як система професійних уявлень власних компетентностей, які є частиною професійної «Я – концепції»; емоційно-оціночний компонент – систему оцінок як результату усвідомлення власних професійних компетентностей і їх порівняння з якостями моделі «ідеального» психолога. На цій основі формується певне емоційно-ціннісне відношення до себе як професіонала. Наступний – регулятивно-поведінковий компонент, представлений рівнем домагань психолога в професійному середовищі та прагненні професійної самореалізації. Таким чином, особистісна самоефективність – складне інтегративне утворення, є найбільш професійно значимою інтегративною психологічною характеристикою, яка не може бути сформованою до формування визначених вище компонентів. Ця метасистема – основа впевненості людини, що всі професійні компетентності вона може успішно реалізувати під час роботи. У студентів психологів особистісна самоефективність починає будуватись під час професійного навчання і проходження всіх видів практики як накопичення певного професійного досвіду. Згідно досліджень психологів, представлених в роботі О. Штепи, показник особистісного рівня готовності до професійної діяльності – рефлексія власної підготовленості, результат якої – індивідуальний досвід студентів-психологів [8, с. 233].

Висновки. Таким чином, серед психолого-педагогічних умов успішного розвитку особистісної самоефективності студентів – майбутніх психологів наступні: розвиток рефлексивних здібностей; розвиток професійно-важливих особистісних якостей і розуміння шляхів і можливостей їх розвитку; зміцнення професійної самооцінки і позитивного професійного самоставлення; здійснення психолого-педагогічних впливів на формування складових професійної «Я-концепції» майбутніх психологів; формування впевненості молодих людей у власному професійному потенціалі**.** В умовах дистанційного освітнього процесу визначене є досить складним процесом, здійснення завдань якого можливо з застосуванням інформаційно-комунікативних технологій, інтерактивних методів навчання, можливостей сучасних інтернет-ресурсів для організації і проведення он-лайн–лекторіїв, вебінарів, семінарів, інтернет-конференцій, тощо. Серед перспектив – дослідження процесу формування особистісної самоефективності майбутніх психологів, зокрема, – в умовах дистанційної форми навчання в закладі вищої освіти.

Література:

1. Андрійчук І. П. Особливості адаптації студентів - майбутніх психологів до навчання у вищій школі. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science.* 4(8), Vol.2, June 2018. С. 20–26.

2. Балахтар В. В. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Молодий вчений*. 2018. №9 (61). С. 165–170.

3. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості : їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2015. Вип. 4. С. 110–114.

4. Даценко О. А. Теоретичні засади дослідження проблеми самоефективності як психологічного феномена. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 35 – 41.

5. Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Луцьк. 2018. 20 с.

6. Харченко Надія, Дудник Оксана. Особливості Я-концепції майбутніх психологів. *Вчені записки Університету «КРОК».* № 4 (72), 2023. С. 228 –234.

7. Шпортун О. М., Савчук З. С. Психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. Проблеми педагогічної та вікової психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія»*, № 11, червень, 2020 р. С. 88 –99.

8. Штепа Олена. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки.* 2013. Випуск 16. С. 232–240.

References:

1. Andriichuk I. P. (2018). Osoblyvosti adaptatsii studentiv - maibutnikh psykholohiv do navchannia u vyshchii shkoli. International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 4(8), Vol.2. Pp. 20–26.

2. Balakhtar V. V. (2018). Samoefektyvnist yak indykator stanovlennia osobystosti fakhivtsia z sotsialnoi roboty yak profesionala. Molodyi vchenyi. №9 (61). Pp. 165–170.

3. Haltseva T. O. (2015). Vydy samoefektyvnosti osobystosti : yikh kharakterystyka ta doslidzhennia. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky. 2015. Vyp. 4. Pp. 110–114.

4. Datsenko O. A. (2020). Teoretychni zasady doslidzhennia problemy samoefektyvnosti yak psykholohichnoho fenomena. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky. № 1 (19). Pp. 35–41.

5. Krevska O. O. (2018). Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk : 19.00.01 – zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii. Lutsk. 20 p.

6. Kharchenko Nadiia, Dudnyk Oksana. (2023). Osoblyvosti Ya-kontseptsii maibutnikh psykholohiv. Vcheni zapysky Universytetu «KROK». №4 (72). Pp. 228–234.

7. Shportun O. M., Savchuk Z. S. (2020). Psykholohichni osoblyvosti samoefektyvnosti osib yunatskoho viku. Problemy pedahohichnoi ta vikovoi psykholohii. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», seriia «Psykholohiia», № 11. Pp. 88–99.

8. Shtepa Olena. (2013). Tendentsii osobystisnoho samorozvytku maibutnikh psykholohiv: resursnyi aspekt. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofski nauky. 2013. Vypusk 16. Pp. 232–240.

УДК 159.922

ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ОБМЕЖЕНЬ

Сафін Олександр Джамільович,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
ORCID ID: 0000-0001-5745-8635
Researcher ID W-2590-2018
Scopus Author ID: 57226642112

Тептюк Юлія Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0002-2918-112X

Проаналізовано відмінності у прояві та детермінації освітньо-розвивальної активності здобувачів у звичайній життєдіяльності та в умовах вимушеної соціальної ізоляції. Встановлено, що в умовах самоізоляції освітньо-розвивальна активність здобувачів є вищою, ніж у звичайній життєдіяльності. Загалом прояв освітньо-розвивальної активності у здобувачів зумовлений психоемоційними станами особистості.

Емпіричне дослідження характеристик освітньо-розвивальної активності в умовах вимушеної самоізоляції дозволило виявити тенденцію до підвищення її вираженості у більшості здобувачів і визначити її детермінанти. За низького ступеня її прояву вони виявилися більш чутливими до змін умов навчання, ніж високоактивні однолітки; вирізнялися вираженими реакціями фрустрації на наслідки вимушених соціальних обмежень і заміщення активності іншими її видами у сфері сімейних стосунків і здоров'я; їхні особистісні ресурси загалом та залученість особистості до процесу життя є чинниками підвищення активності, а стани психічної активації, напруги та комфортності знижують її. У здобувачів із високою освітньо-розвивальною активністю до її детермінант за умов самоізоляції можна зарахувати особистісні ресурси, основним із яких є впевненість у підконтрольності подій, а також їхню спрямованість на реалізацію професійних устремлінь і задоволення інтересів у сфері відпочинку та захоплень.

Загалом вираженість освітньо-розвивальної активності у здобувачів в умовах соціальних обмежень зумовлена двома взаємопов'язаними чинниками: активністю особистості, що визначається ступенем фрустрації на наслідки соціальних обмежень, залежить від здатності проявляти активність у сферах життєдіяльності або компенсувати її іншими формами активності та використовувати особистісні ресурси; психічними станами – емоційним тонусом, комфортністю, напруженістю та інтересами, які у сукупності визначають ступінь психічної активації особистості.

Ключові слова: *освітньо-розвивальна активність; самоізоляція; соціальні обмеження; соціальна фрустрація; психічні стани особистості.*

Safin Oleksandr, Teptiuk Yuliia. Educational and developmental activity of students in educational institutionals under social restrictions

The differences in the manifestation and determination of the educational and developmental activity of students in normal life and in conditions of forced social isolation are analysed. It has been established that in conditions of self-isolation, the educational and developmental activity of students is higher than in normal life. In general, the manifestation of educational and developmental activity in applicants is determined by the psycho-emotional states of the individual.

An empirical study of the characteristics of educational and developmental activity in conditions of forced self-isolation has revealed a tendency to increase its severity in most applicants and to identify its determinants. With a low degree of its manifestation, they were more sensitive to changes in learning conditions than their highly active peers; they were distinguished by pronounced reactions of frustration to the consequences of forced social restrictions and substitution of activity with other types of activity in the field of family relationships and health; their personal resources in general and their involvement in the process of life are factors of increasing activity, while states of mental activation, tension and comfort reduce it. For applicants with high educational and developmental activity, its determinants in self-isolation conditions include personal resources, the main of which is confidence in controlling events, as well as their focus on realising professional aspirations and satisfying interests in the field of leisure and hobbies.

In general, the severity of educational and developmental activity in applicants under conditions of social restrictions is due to two interrelated factors: personal activity, which is determined by the degree of frustration at the consequences of social restrictions, depends on the ability to be active in the spheres of life or compensate for it with other forms of activity and use personal resources; mental states – emotional tone, comfort, tension and interests, which together determine the degree of mental activation of the individual.

Key words: *educational and developmental activity; self-isolation; social restrictions; social frustration; mental states of the individual.*

Вступ. Вивчення проблеми соціальної активності молоді в умовах соціальних обмежень, викликаних пандемією у світі і російсько-українською війною зокрема продовжує залишатися актуальним на сьогодні [1; 3; 4; 6].

Матеріали та методи. Застосовано методи теоретичного аналізу джерел, методи емпіричного дослідження.

Результати. Метою дослідження було встановлення особливостей освітньо-розвивальної активності в умовах звичайної життєдіяльності та вимушеної самоізоляції, а також виявлення психологічних характеристик і станів, що її зумовлюють. Для її досягнення використовувався метод порівняльного аналізу. Збір даних відбувався в електронному вигляді через Google-форми, анонімно, безоплатно та добровільно. Респонденти були ознайомлені з метою дослідження, опитувальні та тестові методики заповнювалися ними самостійно. Оброблення даних здійснювалося у статистичному пакеті «Statistica for Windows 10.0». У дослідженні взяли участь 338 здобувачів ЗВО (63,9% – дівчата і 36,1% – юнаки) віком 16-25 років (M=19,9; SD=2,1). З них 82 осіб – учні в системі середньої професійної освіти; 175 осіб – здобувачі бакалаврату і 81 особа – магістранти. Своїм місцем проживання здобувачі зазначили мале місто (30,7%), обласний центр (51,8%) і мегаполіс (17,5%). У дослідженні застосовували анкету для вивчення соціально-демографічних характеристик, вираженості освітньо-розвиткової активності особистості та рівня емоційного комфорту у соціальній ізоляції (за шкалою розмірністю від 1 до 5 відповідно до шкали Лайкерта). Респонденти оцінювали власну освітньо-розвивальну активність за умов звичайної життєдіяльності та в період самоізоляції, що виявлялася у видах діяльності, спрямованих на розвиток особистості та набуття нових навичок (здобуття додаткової освіти; навчання в авторських online-школах; проєктно-дослідницька діяльність; участь у наукових конкурсах і конференціях, у розвивальних тренінгах, вебінарах, майстер-класах та ін.).

Для вивчення характеристик активності особистості використовувалася методика «Активність особистості в умовах вимушених соціальних обмежень» (Н. Усова, І. Арендачук, М. Кльонова), у якій якості об'єднано у блоки: фрустрація на наслідки вимушених соціальних обмежень, компенсаторні форми активності, її особистісні ресурси та ступінь вираженості за сферами життєдіяльності. Для оцінювання здобувачами власної активності на рівні психічних станів, зумовлених вимушеними соціальними обмеженнями за умов самоізоляції, було використано методику «Оцінювання психічної активації, інтересу, емоційного тонусу, напруження та комфортності» (Л. Курганський, Т. Немчин). Порівняльний аналіз студентів у групах із низьким (N=135) і високим (N=89) ступенями освітньо-розвивальної активності засвідчив достовірні відмінності між ними, а також суттєве підвищення активності у період самоізоляції у здобувачів із низьким її вираженням (табл. 1). Було виявлено тенденцію до підвищення освітньо-розвивальної активності в умовах вимушеної самоізоляції: кількість здобувачів із низьким і середнім ступенями активності зменшилася (відповідно, у 2,7 і 1,34 рази), значно збільшилася кількість високоактивних здобувачів (у 2,28 рази) (табл. 2).

В процесі кореляційного аналізу вивчалися взаємозв'язки між вираженістю освітньо-розвивальної активності, психологічними характеристиками і психічними станами особистості в умовах вимушеної самоізоляції у здобувачів із низьким (N=50; M=1,68; SD=0,47) і високим (N=203; M=4,45; SD=0,50) ступенями її прояву (табл. 3).

У дослідженні спираємося на розуміння детермінації як зумовленості чинників, їхньої активної та рухливої взаємодії та розуміння її сутності як визнання двох об'єктивно існуючих способів взаємозумовлювання. В процесі кореляційного аналізу встановлено, що у здобувачів із низьким ступенем освітньо-розви-

Таблиця 1

Освітньо-розвивальна активність здобувачів у різних умовах життєдіяльності (N=224)

Умови прояву	Освітньо-розвивальна активність, описова статистика M (SD)		p – рівень значущості*
	низька (N=135)	висока (N=89)	
У звичайній життєдіяльності	1,61 (0,48)	4,43 (0,50)	p<0,001
В умовах соціальних обмежень	3,16 (1,25)	4,24 (1,25)	p<0,001
p-рівень значущості	p<0,001	p>0,05	-

*Примітка: *значущість відмінностей визначено за критерієм Колмогорова-Смирнова для порівняння двох емпіричних вибірок.*

Таблиця 2

Освітньо-розвиткова активність студентської молоді за ступенем вираженості у різних умовах її прояву (N=338)

Ступінь освітньо-розвивальної активності	У звичайній життєдіяльності		В умовах соціальних обмежень	
	осіб	%	осіб	%
низька	135	40,0	50	14,8
середня	114	33,7	85	25,1
висока	89	26,3	203	60,1

аблиця 3

Вираженість освітньо-розвивальної активності та її психологічними характеристик у молоді в умовах соціальних обмежень (N=253)

Психологічні характеристики	Середні значення та стандартні відхилення параметрів, M(SD)		r-Спірмена, p<0,05*	
	Освітньо-розвивальна активність			
	низька	висока	низька	висока
Фрустрація на наслідки вимушених соціальних обмежень:	2,76 (0,70)	2,76 (0,51)	-0,28*	-0,08
зосередженість на проблемі	2,85 (1,01)	3,05 (0,79)	-0,09	-0,08
відчуття гнітючого емоційного напруження	3,00 (0,85)	2,75 (0,73)	-0,20	0,08
блокування та переривання активності	2,41 (0,91)	2,49 (0,85)	-0,30*	-0,13
Компенсаторні форми активності:	2,58 (0,68)	2,98 (0,62)	0,19	0,01
віртуальна активність	2,75 (0,72)	3,18 (0,69)	-0,16	0,04
заміщення активності	2,40 (0,88)	2,77 (0,78)	0,29*	-0,03
дисимуляція активності	2,59 (0,82)	2,98 (0,78)	0,19	0,02
Особистісні ресурси:	3,17 (0,71)	3,55 (0,64)	0,28*	0,15*
залученість у процес життя	3,02 (0,84)	3,52 (0,75)	0,28*	0,09
упевненість у підконтрольності подій	3,77 (0,76)	3,79 (0,74)	0,14	0,19*
прийняття виклику життя	2,73 (1,07)	3,34 (0,82)	0,19	0,08
Активність у різних сферах життєдіяльності:	2,83 (0,38)	3,10 (0,39)	0,09	0,07
професійна сфера	2,87 (0,57)	3,02 (0,51)	0,04	0,14*
навчання, освіта	2,87 (0,53)	3,12 (0,47)	0,12	0,10
сімейні взаємини	3,02 (0,50)	3,14 (0,45)	-0,28*	0,00
соціальні контакти	2,90 (0,45)	3,21 (0,50)	-0,19	0,00
відпочинок, захоплення	2,88 (0,42)	3,30 (0,49)	0,23	0,16*
матеріальне становище	2,84 (0,61)	2,97 (0,59)	0,03	0,01
здоров'я	2,72 (0,51)	3,13 (0,51)	0,28*	-0,06
любовні стосунки	2,58 (0,52)	2,88 (0,59)	0,12	-0,01
Рівень емоційного комфорту у соціальній ізоляції:	6,80 (2,39)	6,46 (2,23)	0,00	0,00
психічна активація	13,52 (4,79)	12,44 (4,28)	-0,39*	0,00
інтерес	11,48 (4,08)	9,66 (3,75)	-0,17	0,07
емоційний тонус	11,12 (4,56)	9,65 (4,10)	-0,18	0,00
напруга	10,94 (4,53)	10,87 (3,63)	-0,28*	0,06
комфортність	12,42 (4,47)	11,08 (4,00)	-0,28*	0,08

вальної активності її детермінантами є реакції фрустрації на наслідки вимушених соціальних обмежень (r=-0,276), у т. ч. блокування і переривання активності (r=-0,303), і такі емоційні стани, як психічна активація (r=-0,386), напруження (r=-0,279) та комфортність (r=-0,280). Компенсаторною формою цієї активності є її заміщення (r=-0,286), спрямоване на сімейні взаємовідносини (r=-0,276) і здоров'я (r=-0,278). Особистісні ресурси (r=0,281) і, зокрема, залученість у процес життя (r=0,285) також зумовлюють її прояв у здобувачів цієї групи. Освітньо-розвиткова активність здобувачів із високим ступенем її вираженості в умовах самоізоляції детермінована особистісними ресурсами (r=0,151), у т. ч. упевненістю в підконтрольності подій (r=0,191), а також спрямованістю на задоволення інтересів у професійній сфері (r=0,144), у сфері відпочинку та захоплень (r=0,164).

Класифікація вивчених ознак за ступенем близькості елементів метричного простору і виявлення структури логічного взаємозв'язку між ними здійснювалась агломеративним кластерним аналізом методом «ближнього сусіда» (простий поодинокий зв'язок); міра розбіжності (близькості) – коефіцієнт злиття 1-Pearson r (відображає ступінь пов'язаності різних кластерів і виявляє ієрархічні кластери). Ознаки, що кластеризуються, – освітньо-розвивальна активність здобувачів у самоізоляції; рівень емоційного комфорту; узагальнені психологічні характеристики активності особистості за умов вимушених соціальних обмежень (фрустрація на їхні наслідки, особистісні ресурси, компенсаторні форми активності та її прояв у різних сферах життєдіяльності); характеристики емоційних станів особистості.

Аналіз статистичних зв'язків між перемінними виокремив два взаємопов'язані кластери:

– активність особистості в умовах вимушених соціальних обмежень – ядро кластера становлять центральна діада із найближче розташованих компонентів «компенсаторні форми активності – активність у різних сферах життєдіяльності» (коефіцієнт злиття dr=0,12) і наближена до неї характеристика «особистісні ресурси» (dr=0,36). Компонентом, що об'єднує ці характеристики, є «фрустрація на наслідки вимушених соціальних обмежень» (dr=0,62);

– психічні стани особистості – ядро цього кластера становлять достатньо близько розташовані в ієрархії характеристики емоційних станів у діаді «емоційний тонус – комфортність» (dr = 0,23), які у сукупності з інтересом (dr = 0,28) і напруженням (dr = 0,33) об'єднані через компонент «психічна активація» (dr = 0,38).

Обидва кластери взаємопов'язані через компоненти, що їх об'єднують («фрустрація на наслідки вимушених соціальних обмежень» і «психічна активація», dr=0,71), з освітньо-розвивальною активністю (dr=0,75). Загалом системоутворювальною характеристикою з усіх вивчених є рівень емоційного комфорту у соціальній ізоляції (dr=0,82) (отримані результати застосовні лише до умов самоізоляції, виявлені закономірності можуть змінюватися в інших, відмінних від цих, умовах).

Проведене дослідження засвідчило підвищення освітньо-розвивальної активності у здобувачів у період самоізоляції, коли процес навчання здійснювався у дистанційному форматі. Ця тенденція виявилася властивою навіть тим із них, які у звичних умовах життя її не виявляли. Можна відзначити узгодженість отриманих результатів із дослідженнями, в яких визнається, що здобувачі достатньо швидко подолали труднощі навчання на початковому етапі самоізоляції, адаптувалися до нових його умов і знайшли для себе певні переваги: низька емоційна напруженість під час навчання та мінімальний рівень стресу при перевірці знань, індивідуальна швидкість навчання та самостійність у визначенні послідовності опанування предметів, можливість більше відпочивати і розважатися, збільшення тривалості нічного режиму, збільшення тривалості нічної активності. До закінчення періоду самоізоляції у більшості здобувачів спостерігалася позитивна динаміка в оцінці якості навчання, організації навчального та вільного часу; багато хто позитивно оцінив ідеї щодо переведення частини непрофільних дисциплін повністю у дистанційний формат і про організацію навчального процесу у змішаному форматі навчання.

Особливості прояву освітньо-розвиткової активності здобувачів за умов вимушеної самоізоляції залежать від ступеня її вираженості, від зумовленості психологічними характеристиками та психічними станами особистості. Здобувачі із низькою активністю схильні до фрустрації на наслідки вимушених соціальних обмежень, а за необхідності підвищення її продуктивності у них домінують реакції фрустрації, що блокує активність у досягненні мети внаслідок невпевненості у власних діях, та заміщення – перенесення потреб, бажань і активності в інші сфери життєдіяльності. За зниження освітньо-розвивальної активності ймовірним є зменшення інтересу до власного здоров'я (у зв'язку із переходом до малорухливого способу життя та обмеженнями активних форм відпочинку і фізичних навантажень) і перенесення акценту на сімейні взаємовідносини. Дослідження інших авторів також свідчать про підвищення активності у сфері сімейних стосунків у період самоізоляції, яка може бути як чинником ризику (загострювати наявні суперечності), так і ресурсним чинником (бути додатковою підтримкою, яка захищає від почуттів ізольованості та самотності, підвищує рівень психологічного благополуччя) [2; 2; 5 та ін.]. Співвіднесення вже наявних і отриманих у дослідженні результатів дозволяє припустити, що у здобувачів із низькою освітньо-розвивальною активністю не відбувається її підвищення внаслідок щільнішої взаємодії у сім'ї – як загострення деструктивності сімейного спілкування, так і захопленість спільним проведенням часу із близькими відволікають їх від розв'язання навчальних завдань і досягнення освітніх цілей. Водночас мобілізація особистісних ресурсів, залученість до процесу життя і ставлення до самоізоляції як можливості віднайти додаткові інтереси є джерелами підвищення освітньо-розвиткової активності таких здобувачів, навіть якщо до самоізоляції вона була невисокою. До психологічних детермінант цієї форми їхньої активності можна віднести такі стійкі емоційні стани, як психічна активація, напруження та комфортність. Висока освітньо-розвивальна активність здобувачів зумовлена їхньою здатністю до мобілізації особистісних ресурсів та впевненістю у власних можливостях впливати на життєві події, спрямованістю на підвищення обізнаності у професійній сфері, а також у сфері відпочинку та розваг.

Освітньо-розвивальна активність здобувачів як одна з форм соціальної активності не зводиться лише до здійснення навчальної та дослідницької діяльності, вона реалізується у ширшій понавчальній діяльності (як навчальній, так і позанавчальній), спрямованій на розкриття здатності до саморозвитку.

Висновки. Емпіричне дослідження характеристик освітньо-розвивальної активності в умовах вимушеної самоізоляції дозволило виявити тенденцію до підвищення її вираженості у більшості здобувачів і визначити її детермінанти. За низького ступеня її прояву вони виявилися більш чутливими до змін умов навчання, ніж високоактивні однолітки; вирізнялися вираженими реакціями фрустрації на наслідки вимушених соціальних обмежень і заміщення активності іншими її видами у сфері сімейних стосунків і здоров'я; їхні особистісні ресурси загалом та залученість особистості до процесу життя є чинниками підвищення активності, а стани психічної активації, напруги та комфортності знижують її. У здобувачів із високою освітньо-розвивальною активністю до її детермінант за умов самоізоляції можна зарахувати особистісні ресурси, основним із яких є впевненість у підконтрольності подій, а також їхню спрямованість на реалізацію професійних устремлінь і задоволення інтересів у сфері відпочинку та захоплень.

Загалом вираженість освітньо-розвивальної активності у здобувачів в умовах соціальних обмежень зумовлена двома взаємопов'язаними чинниками: активністю особистості, що визначається ступенем фрустрації на наслідки соціальних обмежень, залежить від здатності проявляти активність у сферах життєдіяльності або компенсувати її іншими формами активності та використовувати особистісні ресурси; психічними станами – емоційним тонусом, комфортністю, напруженістю та інтересами, які у сукупності визначають ступінь психічної активації особистості.

У практичному аспекті можна зазначити, що формування емоційно комфортного середовища для здобувачів є важливою умовою, що нівелює складнощі, які виникають в процесі їхнього навчання у вимушеній соціальній ізоляції, і дистанційна форма навчання може підвищувати освітньо-розвивальну активність молоді, розширюючи межі можливостей сучасної системи професійної освіти. Надалі перспективним може стати вивчення не лише особистісних характеристик освітньо-розвивальної активності здобувачів за умов соціальних обмежень, а й діяльнісних форм її прояву з метою пошуку відповідей на запитання, як перебудовується самоорганізація освітньої діяльності молоді, яка навчається, на рівні розв'язування завдань і побудови ефективних комунікацій. Також актуальними можна вважати дослідження щодо індивідуального стилю саморозвитку особистості в процесі реалізації освітньо-розвивальної активності.

Література:

1. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С.М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

2. Chouhan J., Banford Z., Munro K. What is it that we want to educate young people about?. *Journal of International Scientific Publications : Educational Alternatives.* 2017. Vol. 15. P. 354–370. URL:https://www.scientific-publications.net/en/ article/1001590

3. Lateef R., Alaggia R., Collin-Vézina D. A scoping review on psychosocial consequences of pandemics on parents and children : Planning for today and the future. *Children and Youth Services Review,* 2021. Vol. 125. N.11. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106002

4. Lovrić R., Farčić N., Mikšić Š., Včev A. Studying During the COVID-19 Pandemic : A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences. *Education Sciences,* 2020. Vol. 10. N. 7. DOI:10.3390/educsci10070188

5. Oksana Kravchenko, Oleksandr Safin, Yevhen Potapchuk, Svitlana Bobrynova, Dariia Karpova. Psycho-emotional state of school children in conditions of quarantine limitations and distance learning. *Training, Education, and Learning Sciences.* 2022. Vol. 59. P. 260–267. https://doi.org/10.54941/ahfe1002409

6. Safin O., Kravchenko O., Mishchenko M., Potapchuk Y. Peculiarities of Psychologists' and Social Pedagogues' Work in Terms of Quarantine. *Lecture Notes in Networks and Systems.* 2021. Vol. 267. P. 149–157. URL: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57226642112

References:

1. Osvita Ukrai'ny v umovah vojennogo stanu. Innovacijna ta projektna dijal'nist' [Education in Ukraine under martial law. Innovative and project activities: Scientific and methodological collection] : Naukovo-metodychnyj zbirnyk / za zagal'noju red. S.M. Shkarleta. Kyi'v-Chernivci «Bukrek». 2022. 140 s. [in Ukrainian]

2. Chouhan J., Banford Z., Munro K. What is it that we want to educate young people about?. *Journal of International Scientific Publications : Educational Alternatives.* 2017. Vol. 15. P. 354-370. URL:https://www.scientific-publications.net/en/ article/1001590

3. Lateef R., Alaggia R., Collin-Vézina D. A scoping review on psychosocial consequences of pandemics on parents and children : Planning for today and the future. *Children and Youth Services Review,* 2021. Vol. 125. N.11. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106002

4. Lovrić R., Farčić N., Mikšić Š., Včev A. Studying During the COVID-19 Pandemic : A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences. *Education Sciences,* 2020. Vol. 10. N. 7. DOI: 10.3390/educsci10070188

5. Oksana Kravchenko, Oleksandr Safin, Yevhen Potapchuk, Svitlana Bobrynova, Dariia Karpova. Psycho-emotional state of school children in conditions of quarantine limitations and distance learning. *Training, Education, and Learning Sciences.* 2022. Vol. 59. P. 260–267. https://doi.org/10.54941/ahfe1002409

6. Safin O., Kravchenko O., Mishchenko M., Potapchuk Y. Peculiarities of Psychologists' and Social Pedagogues' Work in Terms of Quarantine. *Lecture Notes in Networks and Systems.* 2021. Vol. 267. P. 149–157. URL: https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57226642112

УДК 159.9.072

АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ФРУСТРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Столярчук Олеся Анатоліївна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000 0003 4252 2352

У статті викладено результати апробації авторської методики діагностики професійної фрустрованості особистості. Актуальність дослідження зумовлена обмеженою кількістю україномовних інструментів діагностики характеристик особистості як суб'єкта професійної діяльності та дефіцитом методик вивчення криз професійного розвитку фахівця.

Метою дослідження постали розроблення й апробація авторської методики діагностики професійної фрустрованості особистості.

Фрустрованість тлумачиться як психологічна характеристика особистості, що проявляється у тривалому пригніченні, розчаруванні, спровокованими неможливістю досягнути бажаної мети, задовольнити свої потреби через перешкоди або труднощі. Відповідно, професійна фрустрованість особистості виникає на підґрунті переживання особистістю стану фрустрації у професійній сфері.

Психометричну вибірку склали 597 працюючих осіб з репрезентативним розподілом за критеріями статі, віку та сфери професійної діяльності, що загалом відповідає генеральній сукупності українського суспільства. Змістова надійність пунктів методики перевірена застосуванням альфа Кронбаха, який становить 0,768, що є достатнім показником. Ретестова надійність визначена шляхом повторного опитування через 3 тижні та застосуванням кореляційного аналізу, при цьому коефіцієнт Пірсона становить 0,721. Валідність методики визначена засобами факторизації (пояснена дисперсія становить 66,627%) та кореляційного аналізу із показниками методики професійної самоефективності, де коефіцієнт Пірсона становить r= -0,619. Стандартизація методики передбачала розроблення трьох рівнів професійної фрустрованості особистості з відповідними числовими діапазонами та описовими характеристиками. Психометрична перевірка методики діагностики професійної фрустрованості особистості засвідчила достатні показники надійності та валідності цього діагностичного інструменту.

Ключові слова: *фрустрація, фрустрованість, професійна фрустрованість, фахівець, діагностична методика, психометрична перевірка, надійність, валідність.*

Stoliarchuk Olesia. Approbation of the questionnaire of professional frustrated personality

The article presents the results of testing the author's questionnaire for diagnosing professional frustrated personality. The relevance of the study is due to the limited number of Ukrainian-language tools for diagnosing personality characteristics as a subject of professional activity and the shortage of methods for studying crises in the professional development of a specialist.

The aim of the study was to create and test the author`s questionnaire of professional frustrated personality.

Frustrated personality is interpreted as a psychological characteristic of a personality, manifested in prolonged depression, disappointment, provoked by the inability to achieve the desired goal, satisfy one's needs due to obstacles or difficulties. Accordingly, professional frustrated personality of the individual arises on the basis of experiencing of a frustration in the professional sphere.

The psychometric sample consisted of 597 working people with a representative distribution according to the criteria of gender, age and sphere of professional activity, which generally corresponds to the general population of Ukrainian society. The content reliability of the methodology items was tested using Cronbach's alpha, which is 0.768, which is a sufficient indicator. Retest reliability was determined by re-surveying after 3 weeks and using correlation analysis, with the Pearson coefficient being 0.721. The validity of the method was determined by means of factorization (the explained variance is 66.627%) and correlation analysis with the indicators of the method of professional self-efficacy, where the Pearson coefficient is r= - 0.619. Standardization of the method involved the development of three levels of professional frustrated personality of the individual with the corresponding numerical ranges. Psychometric testing of the method of diagnosing professional frustration of the individual demonstrated sufficient indicators of reliability and validity of this questionnaire.

Key words: *frustration, frustrated personality, professional frustrated personality, specialist, questionnaire, psychometric testing, reliability, validity.*

Вступ. Професія залишається однією з основних сфер самореалізації дорослої особистості, що суттєво впливає на її самооцінку та самоповагу, ментальне здоров'я загалом. Однак тривалий воєнний стан, що супроводжується тотальною стресогенністю та емоційною напруженістю життєдіяльності українців, провокує їхні кризові переживання, в тому числі й щодо професійної діяльності. Важливим ресурсом конструктивного вирішення кризи професійного розвитку є встановлення її ознак і детермінант у суб'єкта праці. Серед типових ознак переживання кризи фігурує високий рівень фрустрованості особистості. На цьому тлі важливим практичним завданням є використання валідних діагностичних знарядь для підтвердження переживання суб'єктом праці кризи професійного розвитку та визначення її чинників. Обмежена кількість україномовних інструментів діагностики характеристик особистості як суб'єкта професійної діяльності та дефіцит

методик вивчення криз професійного розвитку фахівця зумовили актуальність проведення нами дослідження, метою якого постало розроблення й апробація авторської методики діагностики професійної фрустрованості особистості.

Матеріали та методи. На першому етапі дослідження нами було уточнено теоретичний концепт фрустрованості як психологічного феномену.

Родовим до поняття фрустрованості є фрустрація як стан психічного напруження, що виникає через невиконання бажаних цілей або через неможливість подолати перешкоди, які ускладнюють досягнення цих цілей. Тобто фрустрація – це ситуація, коли людина стикається з перешкодами, які заважають їй реалізувати свої бажання або задовольнити потреби. Ядром стану фрустрації є негативні емоційні переживання пригнічення, розчарування, гніву, смутку тощо, однак цей стан може виражатись і на соматичному рівні.

Прийнятною вважаємо позицію дослідника В. Мушкевича, що фрустрація як психологічний феномен є психічним станом, викликаним неуспіхом чи неможливістю досягнення цілей і задоволення потреб, крахом планів і надій. Основними фрустраторами вищезгаданий психолог уважає постійні стреси, невдачі, розчарування, особистісні фактори тощо. Фрустрація характеризується типовими поведінковими реакціями, до яких відносять невпорядковані реакції, апатію, агресію, стереотипізацію, регрес. Проте фрустрація може й мобілізувати людину, спроможну використовувати власні ресурси її подолання [3, с. 107].

Варто взяти до уваги тлумачення фрустрації українськими вченими В. Синявським та О. Сергеєнковою, що розглядають означений феномен як межу допустимого рівня психічної напруги, перевищення якого викликає деструктивні зміни у психіці і поведінці людини [4, с. 323].

Переживання стану фрустрації зумовлюється, на думку американського психолога С. Розенцвейга, фруструвальними ситуаціями, як-от: нестачі/ відсутності необхідних засобів для досягнення цілі або задоволення потреби; втрати предметів чи об'єктів, які раніше задовольняли потреби; конфлікту через одночасне існування двох несумісних одне з одним спонукань, амбівалентних почуттів чи відносин [6].

Таким чином, розглядаємо фрустрацію як більш загальний, процесуальний термін, що описує ситуацію чи стан особистості, тоді як фрустрованість постає характеристикою особистості, спричиненою переживанням стану фрустрації.

У баченні українського дослідника М. Вовка, фрустрованість визначається як ступінь підвищеної чутливості до дії травмувальних факторів, на відміну від толерантності до фрустрації яка, у свою чергу, обумовлює стійкість до несприятливих факторів або послаблення реагування в результаті зниження чутливості до їх впливу. Фрустраційна толерантність, таким чином, є ступенем реагування на несприятливі обставини життєвих ситуацій, а фрустрованість передбачає наявність травми, внаслідок життєвих невдач, що потенціюється дією несприятливих зовнішніх факторів [1, с. 122].

Підкреслення емоційної складової фрустрованості має місце у тлумаченні цієї характеристики особистості психологом Н. Шмаровою. Дослідниця наголошує, що фрустрованість – це, насамперед, схильність особистості до фрустрації тобто сензитивність до впливу тривоги, невизначеності, стурбованості, пригніченості, песимізму або й відчаю, що виникають і прогресують завдяки тиску справжніх або уявлюваних невдач та перешкод, зумовлених міграційними намірами. Важливою ознакою фрустрованості виступає переживання людиною перманентної неспроможності досягнути омріяної мети [5, с. 285].

Фрустрованість тлумачиться нами як психологічна характеристика особистості, що проявляється у тривалому пригніченні, розчаруванні, спровокованими неможливістю досягнути бажаної мети, задовольнити свої потреби через перешкоди або труднощі. Відповідно, професійна фрустрованість особистості виникає на підґрунті переживання стану фрустрації у професійній сфері.

Доречно розглянути типові прояви професійної фрустрованості особистості на інтра- та інтерпсихічному рівнях. Маркерами когнітивних проявів професійної фрустрованості є перекручування думок і звужене мислення, оскільки фахівець може перебільшувати або спрощувати несприятливу професійну ситуацію, вважати її цілком безнадійною. Характерними є також домінування негативного сприйняття професійної ситуації та себе як суб'єкта фахової діяльності. Фрустрована особистість зациклюється на дрібницях, забуваючи про загальну картину, що може ще більше погіршувати її емоційний стан. На афективному рівні фахівець часто переживає розчарування, роздратування або агресію, особливо якщо він визнає, що в професійній ситуації панує несправедливість або якщо його зусилля не приносять успіхів фахової діяльності. Коли фахівець не може вирішити проблему або досягти бажаного, він переживає дистрес, тривогу через невизначеність і/або страх невдачі, а у випадку системних пролонгованих невдач професійної активності – почуття безнадійності, депресивний настрій.

Професійна фрустрованість проявляється у поведінці особистості через зниження її фахової мотивації, прокрастинацію, ірраціональні рішення або імпульсивні дії, що часто спричиняє погіршення ситуації. Фрустрована особистість може намагатися уникати або ігнорувати професійну проблему, замість того, щоб вирішувати її. Через сумніви у власних силах і здібностях фахівець може поводити себе невпевнено та безініціативно. Соціальні прояви професійної фрустрованості особистості виражаються у її схильності до конфліктів з колегами та адміністрацією, оскільки її терплячість і здатність до компромісу знижуються. Водночас, **о**скільки людина може переживати безсилля або сором через свої невдачі у професійній сфері, вона може віддалятися від близьких, друзів, колег, вважаючи, що її емоційний стан не буде зрозумілий або підтриманий оточенням.

Таким чином, професійна фрустрованість особистості може бути результатом різних чинників, як правило, інтегрованого характеру: пролонгованих несприятли-

вих зовнішніх обставин, невдач професійної діяльності та неадекватних, конфліктних внутрішніх переконань, настановлень чи очікувань. Її прояви можуть варіюватися в залежності від типу особистості, психічного ресурсу людини та рівня підтримки з боку оточення.

На наступному етапі дослідження розроблено зміст питань до методики діагностики професійної фрустрованості особистості та реалізовано пілотну апробацію її змісту. Початкова версія методики діагностики професійної фрустрованості особистості складалась із 20 питань, які охоплювали різні психологічні аспекти професійної діяльності. На пілотному етапі розроблення методики було уточнено формулювання питання «Чи задоволені Ви рівнем своєї зарплатні?» шляхом доповнення формулювання «заробітку» для фрілансерів/ працівників приватної сфери, а також питання «Чи задоволені Ви ставленням до вас начальства?» доповненням формулювання «контролюючих органів» для фрілансерів/працівників приватної сфери.

Подальшим кроком апробації методики постала її психометрична перевірка. Психометричну вибірку склали 597 осіб, з них 54,9% становлять жінки та 45,1% становлять чоловіки. Віковий діапазон респондентів становить від 20 до 64 років, середній вік опитаних – 35 років. Дослідницька вибірка за професійним статусом розподілена таким чином: приватні підприємці становлять 13,4% від загальної кількості опитаних, фахівці, що працюють у державних установах і громадських організаціях склали 24,3%, обсяг фрілансерів становить 17,3%, працівники сфери обслуговування нараховують 9,7%, наймані працівники представлені у дослідженні 23,6% осіб, фізичні особи-підприємці склали 11,7% загальної вибірки. Таким чином, вікові, гендерні та статусні характеристики вибірки є репрезентативними, оскільки загалом відповідають генеральній сукупності працюючих осіб українського суспільства.

Результати дослідження. Під час подальшої апробації методики здійснена перевірка її валідності та надійності. У процесі визначення валідності внаслідок застосування кореляційного аналізу із первинної версії методики було вилучено 4 питання, показники конструктивної валідності яких не відповідали стандартам розроблення тестів. Остаточна версія методики містить 16 запитань, описові статистики та показники конструктивної валідності яких є відповідними та достатніми (табл. 1).

Встановлення одномоментної надійності було здійснено за допомогою альфа Кронбаха, зафіксований показник 0,768 за всіма питаннями методики засвідчив її достатню надійність. Для визначення ретестової надійності методики було застосовано кореляційний аналіз показників першого та повторного тестування, проведеного через три тижні; показник кореляції за коефіцієнтом Пірсона становить r=0,721, що є достатнім.

Перевірка конвергентної валідності методики здійснювалась шляхом кореляційного аналізу показника професійної фрустрованості та показника професійної самоефективності із застосуванням опитувальника професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-efficacy Scale», T. Rigotti, B. Schyns, G. Mohr, адаптація О.В. Креденцер) [2, с. 37]. Було встановлено обернену кореляцію між показником професійної фрустрованості та показником професійної самоефективності (r= -0,619**), що підтверджує валідність авторської діагностичної методики.

Конструктна валідність перевірялась шляхом факторного аналізу. Застосуванням методу головних компонент з обертанням варімаксу з нормалізацією Кайзера виокремлено 7 факторів із поясненою дисперсією 66,627% (обертання зійшлось за 12 ітерацій), що є достатнім показником валідності запитань методики. Ми не ставили завдання розроблення окремих шкал

Таблиця 1

Описові статистики та показники конструктивної валідності питань кінцевого варіанту методики

Компоненти методики	r	min	max	M	σ
Питання 1	0,705**	0	4	1,54	1,375
Питання 2	0,799**	0	4	1,96	1,332
Питання 3	0,762**	0	4	1,52	1,296
Питання 4	0,791**	0	4	1,68	1,453
Питання 5	0,746**	0	4	1,97	1,338
Питання 6	0,815**	0	4	1,94	1,243
Питання 7	0,789**	0	4	1,70	1,458
Питання 8	0,702**	0	4	1,55	1,373
Питання 9	0,751**	0	4	1,55	1,273
Питання 10	0,723**	0	4	1,70	1,284
Питання 11	0,708**	0	4	1,59	1,301
Питання 12	0,787**	0	4	1,74	1,317
Питання 13	0,767**	0	4	1,91	1,336
Питання 14	0,621**	0	4	1,58	1,228
Питання 15	0,788**	0	4	1,65	1,270
Питання 16	0,834**	0	4	1,67	1,291

Примітка: r – коефіцієнт кореляції Пірсона; min – мінімальне значення; max – максимальне значення; M – медіана; σ – стандартне відхилення.

методики, тому не продовжували застосування факторного аналізу для оптимізації кількості факторів.

Таким чином, остаточна версія методики діагностики рівня професійної фрустрованості особистості налічує 16 запитань, розрахована на працюючих осіб, містить таку інструкцію: «Перечитайте кожне з питань та виберіть найбільш прийнятний для вас варіант відповіді, позначивши його у відповідній колонці таблиці» та форму (табл. 2).

Для відповідей респондентам пропонується шкала від 0 до 4 балів, де 0 балів позначає відповідь – «цілком так, 1 бал – «загалом так», 2 бали – «важко відповісти», 3 бали – «загалом ні», 4 бали – «цілком ні». Підрахунок здійснюється сумуванням балів за всіма питаннями.

На етапі стандартизації методики загальні показники професійної фрустрованості всіх респондентів були переведені у z-значення та виокремлено три рівні професійної фрустрованості особистості – низький (діапазон балів від 1 до 20), середній (діапазон балів від 21 до 33), високий (від 34 до 64). Наведемо опис проявів цих рівнів.

Низький рівень професійної фрустрованості характеризується епізодичною легкою дратівливістю, незначною психоемоційною напругою при зіткненні фахівця із перешкодами у процесі виконання завдань професійної діяльності. Ці емоційні реакції можуть лише тимчасово знижувати ефективність професійної діяльності та швидко минають, коли особистість усуває перешкоди та вирішує проблеми, самотужки досягаючи поточної мети без значної психофізіологічної напруги.

Середній рівень професійної фрустрованості виникає через значні труднощі чи невдачі у професійній діяльності, коли особистість не може досягти мети, виконати поставлені завдання або стикається з проблемами, які здаються важкими для вирішення. Цей рівень фрустрованості проявляється через відчутне розчарування, злість, занепокоєння чи тривогу, може супроводжуватись зменшенням професійної активності і зниженням ефективності діяльності. Для подолання фрустрованості цього рівня потрібна психічна мобілізація фахівця, доречною для нього є зовнішня підтримка та допомога.

Високий рівень професійної фрустрованості особистості проявляється через глибоке розчарування, злість, сум, тривалий пригнічений настрій, почуття безпорадності та спустошеності, які виникають внаслідок серйозних або тривалих невдач, неподоланих перешкод, нереалізованих планів і нездійснених мрій у професійному житті. Стійкий високий рівень фрустрованості є ознакою переживання фахівцем кризи професійного розвитку, потребує значної активізації його життєвих ресурсів, суттєвої соціальної підтримки та психологічної допомоги.

Застосування методики дозволяє зафіксувати загальний рівень професійної фрустрованості як ймовірну ознаку переживання особистістю кризи професійного розвитку, а цільовий аналіз відповідей респондента на окремі питання може виявити чинники цієї кризи.

Таблиця 2

Бланк методики діагностики рівня професійної фрустрованості

	Чи задоволені ви:	**Цілком так**	**Загалом так**	**Важко відповісти**	**Загалом ні**	**Цілком ні**
1	Своєю посадою/ професійним статусом (наприклад, приватний підприємець чи фрілансерка)	0	1	2	3	4
2	Рівнем своєї зарплатні/заробітку	0	1	2	3	4
3	Стосунками з колегами по роботі	0	1	2	3	4
4	Ставленням до вас начальства/ контролюючих органів	0	1	2	3	4
5	Рівнем теперішньої професійної самореалізації	0	1	2	3	4
6	Можливостями побудови кар'єри	0	1	2	3	4
7	Робочим графіком	0	1	2	3	4
8	Робочим навантаженням	0	1	2	3	4
9	Побутовими умовами праці	0	1	2	3	4
10	Рівнем власної конкурентоспроможності	0	1	2	3	4
11	Якістю своєї професійної діяльності	0	1	2	3	4
12	Можливостями професійного розвитку	0	1	2	3	4
13	Ефективністю подолання труднощів у професійній діяльності	0	1	2	3	4
14	Внеском своєї праці у розвиток суспільства	0	1	2	3	4
15	Можливостями проявляти творчість у професії	0	1	2	3	4
16	Відповідністю професії Вашим життєвим цінностям	0	1	2	3	4

Висновки. Отже, високий рівень професійної фрустрованості особистості є маркером переживання нею кризи професійного розвитку. Актуальність розроблення методики діагностики професійної фрустрованості зумовлена обмеженою кількістю українськомовних інструментів діагностики характеристик особистості як суб'єкта професійної діяльності та дефіцитом засобів вивчення криз професійного розвитку фахівця.

Психометрична перевірка авторської методики діагностики професійної фрустрованості особистості засвідчила достатні показники надійності та валідності цього діагностичного інструменту, що уможливлює його застосування для вивчення ознак і чинників переживання суб'єктом праці кризи професійного розвитку.

Перспективами подальших наукових розвідок є розроблення й апробація методик діагностики фрустрованості особистості у сферах подружніх взаємин і батьківсько-дитячої взаємодії. Доречність розроблення цих методик зумовлюється розповсюдженістю криз сімейної взаємодії та потребами практики у вивченні фрустрованості особистості як ознаки переживання цих криз.

Література:

1. Вовк М. В. Особливості переживання фрустраційних ситуацій юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 118–124.
2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум. За ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
3. Мушкевич В. Психологічні особливості фрустраційної поведінки військовослужбовців. *Психологічні перспективи*, 2020. Вип. 35. С. 101–118.
4. Психологічний словник. Автори-уклад. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. За ред. Побірченко Н. А. Київ : *Науковий* світ, 2007. 274 с.
5. Шмарова Н. Психологічні особливості фрустрації в людей з міграційними намірами. *Психологічні перспективи*, Вип. 34, 2019, С. 278–288.
6. Rosenzweig, S. (1941). Need-persistive and ego-defensive reactions to frustration as demostrated by an experiment on repression. *Psychological Review*, 48, 4, 347–349.

References:

1. Vovk, M. V. (2013). Osoblyvosti perezhyvannia frustratsiinykh sytuatsii yunatskoho viku [Peculiarities of experiencing frustration situations in adolescence] *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky*, 19, 118–124. [in Ukrainian].
2. Karamushka, L. M. (Ed.) (2023). Metodyky doslidzhennia psykhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii : psykholohichnyi praktykum [Instruments for assessing staff's mental health and well-being: psychological practicum]. Kyiv : G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, 76 p. [in Ukrainian].
3. Mushkevych, V. (2020). Psykholohichni osoblyvosti frustratsiinoi povedinky viiskovosluzhbovtsiv [Psychological features of frustrated behavior of military personnel]. *Psykholohichni perspektyvy*, 35. 101–118. [in Ukrainian].
4. Pobirchenko, N. A (Ed.) (2007). Psykholohichnyi slovnyk [Psychological dictionary] Kyiv : Naukovyi svit, 274 p. [in Ukrainian].
5. Shmarova, N. (2019). Psykholohichni osoblyvosti frustratsii v liudei z mihratsiinymy namiramy [Psychological features of frustration in people with migration intentions]. *Psykholohichni perspektyvy*, 34, 278–288. [in Ukrainian].
6. Rosenzweig, S. (1941). Need-persistive and ego-defensive reactions to frustration as demostrated by an experiment on repression. *Psychological Review*, 48, 4, 347–349.

УДК 159.922.7

САМОСВІДОМІСТЬ ПІДЛІТКІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ

Тимошенко Олена Іванівна,
доктор філософських наук, професор, ректор
ПВНЗ «Європейський університет»
ORCID ID: 0000-0003-3820-1492

Дроботько Ірина Дмитрівна,
доктор філософії (PhD),завідувач кафедри практичної психології та соціальних технологій
ПВНЗ «Європейський університет»
ORCID ID: 0000-0002-8639-1887

У статті досліджується проблема формування самосвідомості підлітків в умовах воєнного часу. Розглядається вплив соціально-економічних та політичних чинників на процес становлення особистості, особливо в період нестабільності та кризових ситуацій. Визначено, що війна виступає потужним стресогенним фактором, який змушує підлітків переглядати свої життєві орієнтири, адаптуватися до нових реалій та шукати сенс у змінених умовах існування. Особливу увагу приділено структурі самосвідомості, яка включає когнітивний, емоційний, соціальний та морально-ціннісний компоненти. Підкреслюється, що в умовах війни традиційні механізми формування самосвідомості (соціальна взаємодія, стабільне середовище, підтримка родини та однолітків) зазнають значних трансформацій. Підлітки можуть стикатися з проблемами втрати стабільності, психологічного стресу, соціальної ізоляції, зміни ціннісних орієнтацій та прискореного дорослішання. У дослідженні використано психодіагностичні методики: «Методика діагностики самосвідомості» (Г. Батлер і Г. Хайг) та Особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPI). Проведений кореляційний аналіз за критерієм Пірсона у програмі «SPSS Statistics» показав позитивний зв'язок між рівнем самосвідомості та рівнем нейротизму (0,88). Це свідчить про те, що підлітки з високою самосвідомістю мають підвищену чутливість до власних емоційних станів, що може підвищувати ризики тривожності, депресії та стресових реакцій. Водночас адекватний рівень самосвідомості сприяє зниженню негативних емоційних проявів і формуванню ефективних механізмів психологічної адаптації. Отримані результати підкреслюють необхідність впровадження психологічних програм підтримки підлітків у кризових ситуаціях, спрямованих на розвиток емоційної грамотності, саморегуляції та навичок подолання стресу. Дослідження може слугувати основою для подальших наукових розвідок щодо психологічного супроводу молоді у складних соціальних умовах.

Ключові слова: *самосвідомість, нейротизм, підлітки, кризові умови, війна.*

Tymoshenko Olena, Drobotko Irina. Self-awareness of adolescents in crisis conditions: the challenges of war

The article examines the problem of forming adolescents' self-awareness in wartime. The influence of socio-economic and political factors on the process of personality formation, especially in times of instability and crisis situations, is considered. It is determined that war is a powerful stressor that forces adolescents to reconsider their life orientations, adapt to new realities and search for meaning in the changed conditions of existence. Particular attention is paid to the structure of self-consciousness, which includes cognitive, emotional, social and moral and value components. It is emphasised that in times of war, traditional mechanisms of identity formation (social interaction, stable environment, family and peer support) undergo significant transformations. Adolescents may face the problems of loss of stability, psychological stress, social isolation, changes in value orientations and accelerated maturation. Psychodiagnostic methods were used in the study: 'The Self-Consciousness Inventory (G. Butler and G. Haig) and the Eysenck Personality Inventory (EPI). The correlation analysis using Pearson's criterion in the SPSS Statistics software showed a positive relationship between the level of self-awareness and the level of neuroticism (0.88). This suggests that adolescents with high self-awareness are more sensitive to their own emotional states, which can increase the risk of anxiety, depression, and stress reactions. At the same time, an adequate level of self-awareness helps to reduce negative emotional manifestations and form effective mechanisms of psychological adaptation. The findings emphasise the need to implement psychological support programmes for adolescents in crisis situations aimed at developing emotional literacy, self-regulation and coping skills. The study can serve as a basis for further research on psychological support for young people in difficult social conditions.

Key words: *self-awareness, neuroticism, adolescents, crisis conditions, war.*

Вступ. Сучасні підлітки зростають у складних соціально-економічних та політичних умовах, що значно впливає на формування їхньої самосвідомості. Особливо гостро ця проблема постає в умовах воєнного стану, коли криза стає не лише зовнішнім, а й внутрішнім фактором розвитку особистості. Війна порушує звичний хід життя, загострює почуття небезпеки, втрати та невизначеності, що змушує підлітків переглядати свої життєві орієнтири та адаптуватися до нових реалій.

Самосвідомість є ключовим механізмом особистісного розвитку, оскільки визначає сприйняття власного «Я», ідентичність, цінності та ставлення до майбутнього. В умовах війни цей процес ускладнюється впливом стресу, травматичних переживань, зміни соціальних зв’язків і необхідності прискореної психологічної зрілості. Важливими аспектами дослідження є питання стійкості, пошуку сенсу, адаптаційних стратегій та особливостей формування самооцінки в підлітковому віці.

Актуальність теми зумовлена також необхідністю розробки психологічних програм підтримки молоді, що допоможуть їм долати виклики війни та зберігати психологічне благополуччя. Результати дослідження можуть стати підґрунтям для ефективних освітніх і соціальних ініціатив, спрямованих на гармонійний розвиток особистості підлітків у кризових умовах.

Матеріали та методи. Для проведення теоретичних розвідок з обраної теми дослідження було використано методи аналізу та синтезу, систематизація та узагальнення.

Для дослідження зв'язку між рівнем самосвідомості та нейротизму в підлітків проведено опитування згідно психодіагностичних методик («Методика діагностики самосвідомості «Тест відмінностей між ідеальним та реальним Я» (Г. Батлер і Г. Хайг) та Особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPI)), а також кореляційний аналіз за критерієм Пірсона у програмному забезпеченні «SPSS Statistics».

Результати дослідження. Проблема самосвідомості особистості є однією з центральних у психологічній літературі, що присвячена особистісному розвитку. Нині існує цілий ряд визначень самосвідомості. При цьому, як відзначає Г. Свіденська, в психологічних дослідженнях не існує чіткого визначення та єдиного розуміння поняття «самосвідомість особистості». Свідченням цього є розмаїття трактувань структури самосвідомості і таких пов'язаних з нею характеристик як: «Я», «Я-концепція», «Я-образ», «Я-ідеал», «самість», «самоідентичність», «Я-система», «Я-конструкт» тощо [4, с. 8].

Наведемо лишень декілька з визначень, які пропонують українські дослідники. До прикладу, Т. Клибанівська трактує самосвідомість як усвідомлення людиною себе як індивідуальності, власного внутрішнього світу, своєї ідентичності, Я-концепції [3, с. 41].

На думку К. Хоменко, самосвідомість – складне системно організоване психічне утворення, взаємопов'язане, з одного боку, зі свідомістю, а з іншого – з утвореннями особистості. Важливим елементом самосвідомості є комплекс самоставленнь, що впливають на становлення соціальних установок, переконань, цінностей [5, с. 612].

Самосвідомість особистості, згідно В. Афанасенко, Т. Комар, Н. Синюк, є рівнем розвитку свідомості, де проявляється активне ставлення людини до своєї свідомості як до об'єкта. Самосвідомість, продовжують науковців, виступає способом інтерсуб'єктивності комунікації особистості, семантично-енергетичним джерелом продуктивно-діяльнісного самоздійснення людини на основі усвідомлення своєї сутності [1, с. 14].

Насправді, кожне з наведених визначень має цінність та розкриває той чи інший аспект досліджуваної дефініції. Можемо узагальнити, що самосвідомість – це здатність людини усвідомлювати себе як окрему особистість, розуміти свої думки, почуття, мотиви, цінності та поведінку, а також аналізувати свій досвід і взаємодію зі світом.

За свідченням М. Варія, структура самосвідомості людини складна. Вона відзначається різноманітністю форм вияву, які пов'язані з усіма аспектами її психічної діяльності:

– пізнавальної (самокритичність, самоаналіз, самооцінка, самопереконання, самоіронія тощо);

– емоційної (самозадоволення, самоповага, самолюбство, самосхвалення);

– вольової (самодисципліна, самонаказ, самоконтроль, саморегуляція, самовимогливість тощо) [2, с. 83].

Ми вважаємо, що серед складових самосвідомості варто виділити такі її компоненти:

1. Когнітивний компонент – розуміння власних якостей, можливостей, особистісних характеристик.

2. Емоційний компонент – усвідомлення та прийняття своїх почуттів і емоцій.

3. Соціальний компонент – розуміння себе у стосунках з іншими людьми, своєї ролі в суспільстві.

4. Морально-ціннісний компонент – усвідомлення власних переконань, цінностей, моральних принципів.

Самосвідомість формується поступово, починаючи з дитинства, і особливо активно розвивається в підлітковому віці, коли людина починає самостійно шукати відповіді на питання: «Хто я?», «Яка я?», «Чого я хочу?». Тобто саме у цей віковий проміжок людина починає активно рефлексувати над своїми цінностями, емоціями, переживаннями, взаємодією із соціумом тощо.

У звичайних умовах формування самосвідомості підлітків відбувається через соціальну взаємодію, навчання, досвід успіхів і невдач, підтримку родини та однолітків. Важливу роль відіграє стабільне середовище, яке дає змогу експериментувати з різними соціальними ролями, формувати власну систему цінностей та поступово усвідомлювати свою унікальність. Однак у воєнний час ці умови зазнають значних змін: підлітки можуть втратити відчуття безпеки, бути змушеними адаптуватися до нових реалій, долати стрес та психологічну травму. Війна створює виклики, що впливають на процес формування самосвідомості, змушуючи підлітків швидко дорослішати, переглядати свої життєві орієнтири та шукати нові способи осмислення власного «Я». Опишемо більш детальніше впливу викликів війни на формування та самосвідомості підлітків.

1. Руйнування стабільності та передбачуваності. Самосвідомість підлітків мала б формуватися в умовах стабільного середовища, коли вони можуть поступово досліджувати себе, свої цінності та життєві орієнтири. Війна ж руйнує цю стабільність, змушуючи підлітків швидко адаптуватися до нових умов, що може спричиняти відчуття невизначеності щодо майбутнього, втрату чітких орієнтирів та сенсу життя, труднощі в прийнятті власної ідентичності тощо.

2. Психологічний стрес і травматизація. Війна супроводжується страхом, втратою близьких, загрозою життю, що створює психологічний тиск. Підлітки можуть відчувати постійне відчуття тривоги та небезпеки, розгубленість у сприйнятті себе («Хто я в цьому

Таблиця 1

Кореляційний аналіз між рівнем самосвідомості та рівнем нейротизму в підлітків

Психологічні характеристики	Завищений рівень самосвідомості	Адекватний рівень самосвідомості	Занижений рівень самосвідомості
Нейротизм-емоційна стійкість	0,88	0,56	-0,80

хаосі?»), посилене усвідомлення смертності, що може призводити до екзистенційної кризи.

3. Соціальна ізоляція та втрата звичних зв'язків. Підлітки часто будують свою самосвідомість через взаємодію з однолітками, участь у соціальному житті, спілкування. Однак, в умовах війни відбувається втрата друзів через міграцію або загибель, обмежені можливості соціальної активності.

4. Переконфігурація цінностей і світогляду. Підлітки, які проживають в умовах війни, змушені переглядати свої уявлення про світ, добро і зло, майбутнє. Це може призводити до конфлікту між минулими переконаннями та новими реаліями, виникнення радикальних поглядів або повної апатії, кризи віри у справедливість та людяність тощо, що, безумовно, позначається на саомсвідомості підлітків.

5. Підвищена відповідальність і прискорене дорослішання. В умовах війни підлітки часто опинятися в ситуаціях, коли їм доводиться брати на себе роль дорослих (допомога родині, підтримка молодших, волонтерство). Це може спричинити надмірний психологічний тиск, відчуття втрати дитинства та нормального підліткового досвіду, перенапруження та емоційне вигорання тощо.

6. Криза національної, культурної та особистісної ідентичності. Війна посилює питання приналежності, може відбуватися стигматизація через походження, мову або політичні погляди. Безумовно, це ще один виклик для формування самосвідомості у підлітковому віці.

Відтак, проблеми формування самосвідомості підлітків під час війни, першочергово, обумовлені стресовим станом, напругою, тривогою. Саме з цих міркувань нами було проведено дослідження, покликане встановити зв'язок між самосвідомістю та нейротизмом. Для цього було проведено опитування, в якому взяли участь 60 підлітків (30 дівчат та 30 хлопців), віком від 13 до 15 років. Всі вони на момент експерименту були студентами бізнес-коледжу при ПВНЗ «Європейський університет». Підліткам було запропоновано пройти опитування згідно таких методик, як «Методика діагностики самосвідомості «Тест відмінностей між ідеальним та реальним Я» (Г. Батлер і Г. Хайг) та Особистісний опитувальник Г. Айзенка (EPI).

За результатами дослідження встановлено, що для 60% учасників експерименту є характерним високий рівень нейротизму (емоційна нестійкість, збудливість, занепокоєння, роздратування, невпевненість в собі, тривожність, вразливість тощо). 25% підлітків, які взяли участь в експерименті, мали середній рівень нейротизму, тобто для них є характерною занижена емоційна стійкість, інерційність емоційних реакцій, надлишкове використання в поведінці вегетативних, рухових компонентів тощо. Тільки 15% підлітків відрізнялися низьким рівнем нейротизму, тобто емоційної стійкості. Такі результати в умовах, в яких перебувають підлітки, є закономірними й можуть посилювати ризики розвитку психологічних проблем і ускладнювати процес адаптації.

Провівши кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, використовуючи програму «SPSS Statistics», встановлено позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем самосвідомості і проявами нейротизму (0,88) (табл. 1). Це свідчить про те, що підлітки із вищим рівнем самосвідомості є більш свідомими до своїх почуттів і емоцій, включаючи негативні. Вони можуть більше сприймати і осмислювати свої емоційні реакції, і якщо ці емоції мають негативний характер, то це призводить до вищого рівня нейротизму, який включає в себе симптоми тривожності, депресії, стресу. Також можемо припустити, що вищий рівень самосвідомості може включати в себе перфекціоністські тенденції, коли люди мають високі стандарти і вимоги до себе. Цей пошук ідеалу створює додатковий стрес і тривогу, які призводять до збільшення рівня нейротизму (табл. 1).

Загалом, зв'язок між самосвідомістю і нейротизмом складний і багатогранний, однак вказаний позитивний кореляційний зв'язок вказує на існування статистичної тенденції до менших проявів нейротизму у підлітків з адекватним рівнем самосвідомості. Зважаючи на це, важливо приділяти увагу розвитку емоційної грамотності у підлітків, навчати їх ефективним стратегіям управління емоціями та адаптивним способам подолання стресу. Особливо це актуально в кризових умовах, коли вміння усвідомлювати свої почуття та справлятися з ними сприяє зниженню рівня тривожності та покращенню психологічного благополуччя.

Висновки. Отже, підлітковий вік є критичним періодом у формуванні самосвідомості, оскільки саме в цей час індивід активно осмислює власну ідентичність, систему цінностей, життєві орієнтири та соціальні ролі. У звичайних умовах цей процес відбувається поступово, завдяки взаємодії з оточенням, рефлексії та досвіду. Однак кризові ситуації, зокрема війна, суттєво ускладнюють розвиток самосвідомості, створюючи додаткові психологічні та соціальні виклики.

Дослідження самосвідомості підлітків у кризових умовах є важливим для розуміння механізмів адаптації, розвитку психологічної стійкості та підтримки молоді в цей складний період. Важливим напрямком практичної роботи є створення умов для психологічної підтримки підлітків, забезпечення безпечного середовища для розвитку їхньої самосвідомості та формування навичок емоційної саморегуляції. Це сприятиме не лише їхньому психологічному благополуччю, а й збереженню та розвитку їхнього потенціалу в майбутньому.

Література:

1. Афанасенко В. І., Комар Т. В., Синюк Н. В. Сутність і розвиток самосвідомості як основа продуктивно-діяльного самоздійснення особистості. *Науковий журнал «Психологічні травелоги».* 2021. № 2. С. 5-16.
2. Варій М. Й. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
3. Клибанівська Т. М. Теоретичні аспекти дослідження самосвідомості особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Т. С. Костюка НАПН України.* 2019. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 51. С. 37-42.
4. Свіденська Г. М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 21 с.
5. Хоменко К. В. Науково-теоретичні підходи до вивчення проблеми самоставлення в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології:* Зб. наук. пр. 2013. Вип. 22. С. 611-623.

References:

1. Afanasenko, V. I., Komar, T. V., & Syniuk, N. V. (2021). Sutnist' i rozvytok samosvidomosti yak osnova produktyvno-dial'nogo samozdiisnennia osobystosti [The essence and development of self-consciousness as a basis for productive and active self-realisation of the individual]. *Naukovi travelohohhi*, 2, 5-16. [in Ukrainian].
2. Varyi, M. I. (2007). *Zahal'na psykholohiya* [General psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
3. Klybanivska, T. M. (2019). Teoretychni aspekty doslidzhennia samosvidomosti osobystosti [Theoretical aspects of the study of personal identity]. In A. B. Kostiuk (Ed.), *Aktual'ni problemy psykholohii*: Zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii im. T. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 51, 37-42. [in Ukrainian].
4. Svidenska, H. M. (2008). *Psykholohohichni osoblyvosti rozvytku samosvidomosti osobystosti v period pidlitkovoi kryzy* [Psychological features of self-awareness development during adolescent crisis] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Khomenko, K. V. (2013). Naukovo-teoretychni pidkhody do vyvchennia problemy samostavlennia v yunas'komu vitsi [Scientific and theoretical approaches to the study of the problem of self-attitude in adolescence]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 22, 611-623. [in Ukrainian].

УДК 159.942.5

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОГИ ТА ДЕПРЕСІЇ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ткачишина Оксана Романівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID ID: 0000-0001-8520-1730

Стаття присвячена дослідженню важливих аспектів проблеми ментального здоров'я в Україні, а саме: вивченню проявів тривоги та депресії у студентської молоді в умовах воєнного стану. Значна увага приділяється психологічному аналізу впливу війни на ментальне здоров'я населення. Війна в Україні розглядається як дистрес, що негативно впливає на особистість та її функціонування, психіку та ментальне здоров'я особистості. Ментальне здоров'я нації є потенціалом розвитку держави, адже від психічного здоров'я залежать не тільки особливості життя конкретної людини, але й можливість та ефективність виконання нею соціальних ролей та функцій, її внесок у розвиток суспільства в цілому. В статті розкриваються такі поняття, як «тривога», «депресія», «психічний стан», їх вплив на функціонування особистості в умовах війни. Розглянуто основні компоненти психічного стану, такі як: активаційний, емоційний, когнітивний. Наголошується на тому, що тривожні розлади та депресія є дуже поширеними у сучасному світі. Динамічність, непередбачуваність та важкопрогнозованість сучасного світу, які є характерними для людського соціуму в наш час сприяють формуванню тривожних та депресивних розладів.

Стаття містить деякі результати емпіричного дослідження психічних станів студентів, зокрема проявів тривоги та депресії у контексті проблеми ментального здоров'я в умовах воєнного стану. Зазначається, що прояви тривоги спостерігаються у 60 % студентів першого курсу (від легкого ступеня – субклінічно виражена тривога до важкого ступеня – клінічно виражена тривога). 40% студентів-першокурсників мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів тривоги. За показником депресії виявлено, що у 22% студентів першого курсу спостерігаються прояви депресії (від легкого до помірного ступеня). А решта досліджуваних – 78% мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів депресії. Наголошується на тому, що тривога та депресія у студентів можуть негативно позначатися на їх навчальній успішності. Підкреслюється значення соціально-психологічної служби закладу вищої освіти, яка має відігравати важливу роль у подоланні негативних психічних станів у студентів, надаючи психологічну допомогу тим, хто цього потребує.

Ключові слова: *ментальне здоров'я, тривога, депресія, психічний стан, дистрес, психічні розлади.*

Tkachyshyna Oksana. Studies of anxiety and depression in students in martial law

The article is devoted to the study of important aspects of the problem of mental health in Ukraine, namely: to study the manifestations of anxiety and depression in student youth in the conditions of martial law. Much attention is paid to psychological analysis of the impact of war on the mental health of the population. The war in Ukraine is regarded as distress, which adversely affects the personality and its functioning, psyche and mental health of the individual. The mental health of the nation is the potential for the development of the state, because not only the peculiarities of the life of a particular person, but also the possibility and effectiveness of the performance of social roles and functions, its contribution to the development of society as a whole, depend on mental health. The article reveals such concepts as "anxiety", "depression", "mental state", their impact on the functioning of personality in the conditions of war. The main components of the mental state, such as activation, emotional, cognitive, are considered. It is emphasized that anxiety disorders and depression are very common in the modern world. The dynamism, unpredictability and difficulty of the modern world, which are characteristic of the human society nowadays contribute to the formation of anxiety and depressive disorders.

The article contains some results of empirical study of students' mental states, such as anxiety and depression in the context of mental health problems in martial law. It is noted that anxiety is observed in 60 % of first year students (from mild degree – subclinically expressed anxiety to severe degree – clinically expressed anxiety). 40% of first-year students have indicators within normal limits, that is, are characterized by the absence of pronounced symptoms of anxiety. The depression indicator revealed that 22% of first year students show depression (from mild to moderate degree). And the rest of the subjects – 78% have indicators within normal limits, is are characterized by the absence of severe symptoms of depression. It is emphasized that anxiety and depression in students can adversely affect their educational performance. The importance of the social and psychological service of a higher education institution is emphasized, which should play an important role in overcoming negative mental states in students, providing psychological assistance to those who need it.

Key words*: mental health, anxiety, depression, mental state, distress, mental disorders.*

Вступ. Проблема ментального здоров'я в Україні набуває все більшої актуальності в умовах війни в нашій країні. Не втратить своєї актуальності зазначена проблема і після її завершення, адже психічні та психологічні наслідки війни можуть виявитись набагато глибшими, складнішими і тривалішими, ніж це може здаватися на перший погляд. Світовий досвід отриманий в інших надзвичайних ситуаціях вказує на те, що війна в Україні матиме як безпосередній, так і опосередкований вплив на психічне здоров'я та добробут населення. Причому цей вплив проявляється як безпосередньо під час війни, так буде проявлятися і після її завершення,

а також протягом кількох років по тому. Війна стає випробуванням, як для психіки кожної окремої людини, так і держави в цілому. Негативний вплив війни та її наслідки не можуть не відбиватися на ментальному здоров'ї населення. Так, гострий та хронічний стрес, психотравма, горе та втрати (рідних та близьких, матеріальні та інші) не тільки впливають на психіку людини, а й нерідко можуть порушувати і ментальне здоров'я, що може проявлятися у депресивних та тривожних розладах, формуванні ПТСР, когнітивних та психотичних розладах тощо [1]. Війна та воєнні дії, військові конфлікти в цілому, призводять до підвищення показників проявів тривоги та депресії серед населення від легких проявів до тяжких розладів, що підтверджується відповідними даними ВООЗ. Так, згідно з глобальними оцінками ВООЗ, 22% людей, які пережили війну чи інший конфлікт протягом останніх 10 років, матимуть депресію, тривогу, посттравматичний стресовий розлад, біполярний розлад, або шизофренію. Відповідно до даних ВООЗ, оціночна поширеність психічних розладів серед постраждалого від конфлікту населення в будь-який конкретний момент часу (точкова поширеність) становить 13 % для легких форм депресії, тривоги та посттравматичного стресового розладу та 4% для помірних форм цих розладів. Розрахункова поширеність тяжких розладів (тобто шизофренії, біполярного розладу, важкої депресії, сильної тривоги та важкого посттравматичного стресового розладу) становить 5%. За оцінками, кожна одинадцята людина (9%), яка живе в середовищі, що зазнавало конфлікту протягом останніх 10 років матиме помірний або важкий психічний розлад [2].

Варто зазначити, що тривожні розлади та депресія є дуже поширеними у сучасному світі. Динамічність та насиченість, непередбачуваність та важкопрогнозованість, які характерні для сучасного світу сприяють формуванню тривожних та депресивних розладів. Стрес, тривога, депресія стали домінуючими у психічному стані людини. Як результат, головний мозок з його тонкими нейрональними та нейроендокринними системами не встигає адаптуватися до швидких та несприятливих життєвих ситуацій, і ми бачимо дезадаптацію у вигляді збільшення психічних та психосоматичних розладів [3]. Серед українських науковців проблемі впливу війни на ментальне здоров'я населення України, а також дослідженню психічних станів особистості і розладам функціонування таким, як тривога, депресія, стрес, психотравма, посттравматичний стресовий розлад тощо, в наш час приділяють увагу, зокрема: М. Маркова, Н. Марута, Г. Пилягіна, О. Хаустова, О. Чабан, Л. Юр'єва та інші.

Метою статті є психологічний аналіз результатів емпіричного дослідження психічних станів студентів, зокрема проявів тривоги та депресії у контексті проблеми ментального здоров'я в умовах воєнного стану.

Матеріали та методи. Відповідно до поставленої мети застосовувались як загальнонаукові методи теоретичного дослідження (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових теорій і висновків емпіричних досліджень), так і емпіричні методи, зокрема шкала HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale), яка направлена на виявлення тривоги і депресії та оцінку тяжкості цих симптомів. Шкала HADS містить 14 тверджень, які складаються в дві підшкали «Тривога» та «Депресія». Вибір даної методики був зумовлений тим, що в умовах сьогодення України тривога та депресія можуть як викликатися, так і посилюватися у зв'язку з війною та її негативними наслідками (наприклад, повітряними тривогами, поганими новинами, порушенням сну тощо). Тривога та депресія в умовах сьогодення України можуть виявлятися як у формі легких проявів, так і у формі тривалих станів, що може свідчити про розвиток тривожних чи депресивних розладів, а то й їх поєднанням, оскільки депресія досить часто поєднується з тривожними розладами. Дослідження було проведено у 2024 р. (II навчальному семестрі) на факультеті психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. В цей час студенти-першокурсники вже змогли адаптуватися до умов закладу вищої освіти, нового соціального оточення, своєї нової ролі студента та ін. Це важливо було врахувати при проведенні дослідження з метою виключення вирішального впливу процесів адаптації студентів до умов закладу вищої освіти на результати дослідження, коли студенти в процесі адаптації могли відчувати і тривогу, і переживати депресивні настрої внаслідок збільшення навчального навантаження, входження в нове соціальне середовище тощо. Загалом у дослідженні брали участь 50 студентів першого курсу денної форми навчання, які навчаються на факультеті. З них 91% – жіночої статі та 9% – чоловічої статі.

Результати дослідження. Перед розглядом отриманих результатів дослідження, варто детальніше зупинитись на понятті психічного стану, оскільки як депресію, так і тривогу відносять до психічних станів. Так, тривога – це психічний стан який є нормальною реакцією на потенційну загрозу. А депресія – це не тільки смуток та пригнічений настрій, а складне поєднання різних відчуттів: від їх відсутності (оніміння) до картання себе без причини. Психічний стан людини являє собою цілісну характеристику її психічної діяльності за певний період часу. Психічні стани, які переживає особистість, їх тривалість, динаміка, гострота переживання та інші особливості можна розглядати, на нашу думку, як певні індикатори ментального здоров'я. Тобто психічний стан особистості є одним з важливих показників її ментального здоров'я, хоча і не єдиним, проте у сукупності з іншими показниками такими, як стійкість власного «Я», адекватність психічних реакцій впливу середовища, здатність до саморегуляції та адаптації до зовнішніх змін, соціальна активність, продуктивність діяльності, особливості спілкування та взаємодії з іншими людьми може формувати уявлення про ментальне здоров'я конкретної людини. Основними компонентами психічного стану є активаційний, емоційний, когнітивний. Таким чином, психічний стан особистості впливає на її активність у соціальних відносинах, стосунках у групі, її діяльність, а також має вплив

і на результати діяльності. Емоційний компонент психічного стану визначає основні емоції, які переживає людина, їх силу та виразність в певний часовий період. Когнітивний компонент психічного стану впливає на когнітивну сферу особистості, пізнавальні процеси та пізнання в цілому [4].

Результати дослідження отримані за допомогою методики HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) виявились цікавими хоча і прогнозованими. Перевагами шкали HADS є простота застосування і обробки (заповнення шкали не вимагає тривалого часу і не викликає труднощів у досліджуваних) [3]. Отримані результати за підшкалами «Тривога» та «Депресія» (HADS) подані на рис. 1.

Розглянемо отримані результати дослідження за підшкалою «Тривога» (методика HADS). В цілому було виявлено, що у 26% студентів першого курсу за показниками тривоги мають місце наявні розлади, тобто у них спостерігається клінічно виражена тривога. Так, 22% першокурсників за підшкалою «Тривога» мають помірний ступінь розладу настрою, а у 4% досліджуваних спостерігається важкий ступінь розладу настрою. 34% студентів мають результати, що становлять зону ризику (присутність феномену) або легкий ступінь тяжкості симптому, тобто в них спостерігається субклінічно виражена тривога. Таким чином, прояви тривоги спостерігаються у 60 % досліджуваних (від легкого ступеня – субклінічно виражена тривога до важкого ступеня – клінічно виражена тривога). Менше половини (40%) студентів-першокурсників мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів тривоги [4]. Отримані результати можна певним чином пояснити умовами сьогодення в нашій країні, зокрема, їх доречно розглядати як психологічні наслідки війни, які негативно відбиваються на ментальному здоров'ї молодого покоління. Загалом тривога, як негативний емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і виявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій, відіграє також і позитивну роль щодо формування психологічної готовності особистості діяти певним чином для убезпечення себе. Тобто сенс тривоги як психологічного феномену полягає у позначенні небезпеки та попередженні про можливе заподіяння шкоди, болю, наявності загрози, якої ще можна уникнути. При цьому рівень тривоги визначається індивідуальними психічними особливостями людини в більшій мірі, ніж об'єктивною ситуацією. В умовах дистресу війни тривога та тривожні стани можуть набувати постійного характеру. Не викликає сумніву, що війна в Україні впливає, як на населення країни в цілому, так і на психічний стан окремої особистості і може підвищувати рівень її тривожності, оскільки вона несе загрозу життю та здоров'ю людини, а також перешкоджає задоволенню важливої потреби людини в безпеці. В крайньому негативному своєму прояві це може призводити до тривожних та інших психічних розладів [4].

Далі детальніше зупинимось на деяких показових результатах дослідження. Так, було виявлено, що 36% студентів відчувають напруженість увесь час, або часто, а 58% досліджуваних відчувають напруженість час від часу, і лише 6% – зовсім не відчувають. До того ж, 28% досліджуваних лише зрідка можуть легко сісти і розслабитись, а 4% – зовсім не можуть цього зробити. Внутрішнє психологічне напруження і певна скутість не дають можливості легко це зробити людині, яка переживає тривогу та постійну напруженість. Також 14% студентів зазначили, що неспокійні думки крутяться у них в голові постійно, 26% – більшу частину часу, 38% – час від часу. Таким чином, думки, які викликають хвилювання, особливо коли це спостерігається постійно, а також без певних причин, можна розглядати як певні прояви тривожних розладів. Відчувають внутрішнє напруження, чи тремтіння, дуже часто – 2% досліджуваних, часто – 24% студентів, іноді – 68%. І лише 6% досліджуваних зовсім не відчувають внутрішнього напруження чи тремтіння. Відчувають непосидючість та бажання постійно рухатись 16% досліджуваних, 68% – відчувають це в певній мірі, а для 16% – це не характерно. Людина яка переживає тривогу, чи має тривожні розлади в меншій, чи більшій мірі втрачає відчуття внутрішнього спокою та гармонії. Внутрішнє

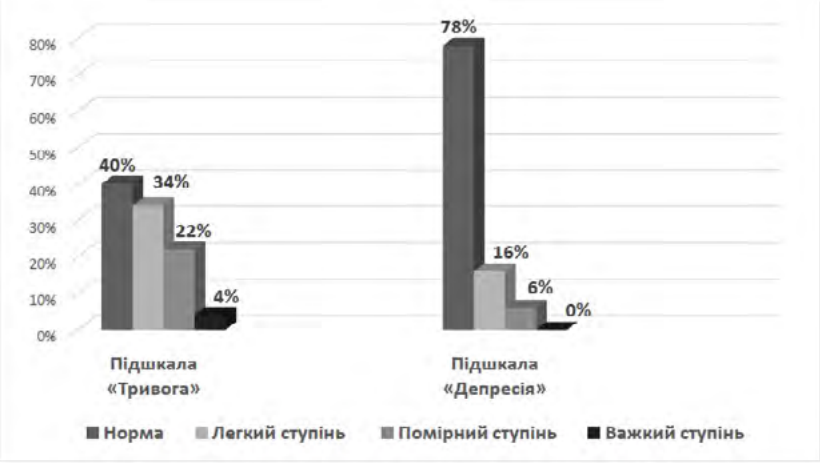


Рис. 1. Результати дослідження за методикою HADS

напруження не дає можливості розслабитись і людина схильна відчувати постійне бажання рухатись, або щось робити, тобто постійно бути чимось зайнятою. Відомо, що в стані стресу рух, рухові вправи, фізичне навантаження допомагають певною мірою зняти психічне напруження. Оскільки напруження та неспокій спостерігаються при переживанні тривоги, тривожних розладах, то психіка людини самостійно може знаходити шляхи зниження напруження у постійному русі, зайнятті якимись справами тощо. Щодо питання про переживання студентами раптового виникнення паніки, отримані наступні результати: 4% – дуже часто буває; 18% – досить часто; 52% – не так вже й часто, але буває; 26% – зовсім не буває. Слід підкреслити, що особи, які мають клінічно виражені ознаки переживання тривоги, або ж мають тривожні розлади, меншою чи більшою мірою схильні до панічних атак. І тут важливо навчити особистість розуміти сутність цього явища, помічати в себе виникнення панічних атак і способів самостійного їх подолання.

Далі розглянемо отримані дані за підшкалою «Депресія» (методика HADS), за якою результати виявились кращими. Так, важкий ступінь депресії у студентів не виявлено. Лише 6% студентів мають помірний ступінь розладу настрою, тобто для них характерна клінічно виражена депресія. А 16% студентів мають результати, що становлять зону ризику (присутність феномену) або легкий ступінь тяжкості депресії, тобто в них спостерігається субклінічно виражена депресія. Таким чином, у 22% студентів першого курсу спостерігаються прояви депресії (від легкого до помірного ступеня). Решта досліджуваних – 78% мають показники в межах норми, тобто характеризуються відсутністю виражених симптомів депресії [4]. Варто зазначити, що депресія є розповсюдженою патологією як у мирний час, так і під час війни. Депресія є наслідком складної взаємодії соціальних, психологічних та фізіологічних чинників. Зокрема, до причин виникнення депресії відносяться такі, як: стрес, травма, горе, втрата, розлука, спадковість, хронічні хвороби. Слід зауважити, що деяка депресія є нормальною реакцією на важкі несприятливі життєві події та проблеми (наприклад, розлучення, втрата близької людини, роботи тощо).

Зупинимось на аналізі результатів відповідей на деякі твердження, які можуть свідчити про наявність депресивних настроїв та депресії. Так, щодо твердження, що стосується переживання бадьорості отримані наступні результати: для 22% досліджуваних бадьорість притаманна увесь час; для 54% – іноді; 18% – дуже рідко відчувають бадьорість; 6% – зовсім не відчувають бадьорості. Варто зазначити, що при депресії, в меншій мірі при депресивному настрої, людина схильна відчувати втому і виснаження, астенію, відсутність сил для виконання певних завдань, а то й для звичайної необхідної побутової активності. Зазначили, що стали робити все дуже повільно – 8% досліджуваних практично увесь час, 16% – часто, 48% – іноді, і 28% – зовсім такого за собою не помітили. Уповільнення мислення разом з загальмованістю в руховій сфері, що може проявлятися у сповільненні дій, виконанні певних завдань та гіпотимією, тобто пригніченим настроєм, формуючи так звану тріаду, входять до складу депресивного синдрому. Важливою для виявлення депресивних станів є оцінка особистістю своїх справ, занять, які раніше викликали захоплення та інтерес. Було виявлено, що 52% студентів вважають, що їхні справи (заняття, захоплення) можуть принести їм почуття задоволення. Але 36% зазначають, що це задоволення переживається ними не в тій мірі, як раніше, 10% – значно менше, ніж зазвичай, і 2% – вважають, що не можуть отримати задоволення від тих справ, які його приносили раніше. Відомо, що при депресії у людини спостерігається зниження інтересу, іноді навіть байдужість до того, що раніше викликало інтерес і приносило задоволення.

Висновки. Отримані результати дослідження в значній мірі можна обґрунтувати умовами сьогодення України, тобто трактувати їх як негативний вплив війни, що викликає такі психологічні наслідки, які негативно відбиваються на ментальному здоров'ї студентської молоді. Тривогу можна розглядати як емоційний стан, орієнтований на майбутнє, що характеризується випереджальними когнітивними, поведінковими та афективними змінами у відповідь на невизначеність щодо потенційної загрози. Цей стан може порушувати діяльність особистості, її соціальну активність, дезорганізувати, порушувати нормальне функціонування психічних процесів. Депресія також вносить зміни у функціонування психіки людини. Підвищений ризик розвитку депресії спостерігається у людей, які пережили життєві потрясіння (наприклад, втрату свого майна, психологічні травми, безробіття тощо). Тривога та депресія у студентів можуть позначатися на їх навчальній успішності. В стані тривоги людині важче сконцентрувати свою увагу на чомусь, спостерігається поверховість сприйняття, відволікання. У студентів це призводить до зниження якості засвоєння навчального матеріалу, погіршення його запам'ятовування. При депресії найбільше страждає мотиваційна сфера особистості, спостерігається зниження інтересу до того, що раніше цікавило, сповільнюються мисленнєві процеси. У студентів в стані депресії це може проявлятися у зниженні інтересу до навчання, байдужості до навчального процесу, безініціативності. Крім того, сповільнені мисленнєві процеси викликають труднощі в розумінні, засвоєнні та запам'ятовуванні навчального матеріалу. Тому, в умовах воєнного стану соціально-психологічна служба закладу вищої освіти має відігравати важливу роль у подоланні негативних психічних станів у студентів, надаючи психологічну допомогу тим, хто цього потребує. Одним з ефективних методів роботи для покращення психологічного самопочуття студентів та їх психічних станів може бути проведення тренінгів.

Література:

1. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 53. Видавничий дім «Гельветика». 2023. С. 207-211.
2. WHO. Mental health in emergencies (16 March 2022). URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies (дата звернення: 18.03.2025).
3. Практична психосоматика: діагностичні шкали: навч. посіб. / За заг. ред. О. О. Чабана, О. О. Хаустової. К. : ВНТУ. 2018. 108 с.
4. Ткачишина О. Р. Вивчення психічного стану студентів в умовах сьогодення / Восьмі Ґеретівські читання: наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (27 вересня 2024 р.). Тернопіль, 2024. С. 284-288.

References:

1. Tkachyshyna, O.R. (2023). Problema mentalnoho zdorovia v Ukraini: psykholohichnyi analiz [The problem of mental health in Ukraine: a psychological analysis]. Naukovyi zhurnal «Habitus». V. 53. Vydavnychyi dim «Helvetyka». pp. 207-211. [in Ukrainian].
2. WHO (2022). Mental health in emergencies. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies (accessed on 18.03.2025).
3. Chaban, O.O., Khaustova O.O. (2018). Praktychna psykhosomatyka: diahnostychni shkaly [Practical psychosomatics: diagnostic scales]. Kyiv : VNTU. 108 p. [in Ukrainian].
4. Tkachyshyna, O.R. (2024). Vyvchennia psykhichnoho stanu studentiv v umovakh sohodennia [Studying the mental state of students in today's conditions]. Vosmi Geretivski chytannia: naukovi statti, tezy dopovidei ta inshi materialy Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii (27 veresnia 2024 r.). Ternopil. pp. 284-288. [in Ukrainian].

УДК 159.9.019.4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Усик Дмитро Борисович,
доцент, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-1350-5847
Scopus-Author ID: 57210892794
Reseacher ID: AEH-9763-2022

У статті приводиться аналіз поняття конфлікт, його інтерпретація. Проведено історичний аналіз розуміння природи конфлікту, виокремлено аспекти різних класифікацій конфліктів. Визначено етапи в історії вивчення конфліктів, основні напрямки зарубіжних досліджень конфлікту. Проаналізовано складові структурні компоненти конфліктної поведінки. З'ясовано особливості конфліктної поведінки в студентській групі, визначено що конфлікти виникають переважно у відповідь на перешкоду для досягнення первинних, тобто. основні цілі освітньої діяльності, перешкоди на шляху досягнення другорядних, особистих цілей спільної освітньої діяльності, поведінка, що не відповідає прийнятим нормам відносин, поведінка людей у спільній освітній діяльності, що не відповідає їх очікуванням, особисті конфлікти, що виникають в результаті особистісних особливостей учасників зі студентської команди. Виокремлено теоретичні аспекти дослідження конфліктів у студентській групі.

Представлено результати дослідження психологічних особливостей конфліктів у студентській групі в процесі спільної навчальної діяльності. З'ясовано, що більшість студентів показали високий рівень готовності до управління конфліктами, що означає те, що досліджувані володіють широким спектром навичок, знань і підходів, які допомагають їм ефективно розпізнавати, вирішувати та превентивно управляти конфліктами, вміння знаходити ефективні рішення та розвивати стратегії запобігання конфліктам, що є важливими для досягнення гармонійних відносин і попередження конфліктних ситуацій. У студентів яскраво виражені такі стратегії поведінки в конфлікті як співробітництво і компроміс. Ці дві стратегії є конструктивними підходами, оскільки спрямовані на спільне розв'язання проблеми і знаходження взаємоприйнятних рішень. Вони дозволяють студентам прагнути зрозуміння, співпраці та побудови позитивних стосунків з іншими людьми. Крім того, ці стратегії сприяють розвитку навичок комунікації, емоційного інтелекту та толерантності, що є важливими в освітньому середовищі та майбутній кар'єрі. Було підтверджено підтвердило важливість вивчення конфліктів в студентській групі.

Ключові слова: *конфлікт, поняття конфлікту, причини конфлікту, конфліктні прояви, студентське середовище, студентські конфлікти, взаємодія.*

Usyk Dmytro. Psychological features of conflicts in a student group during the learning process

The article analyzes the concept of conflict and its interpretation. A historical analysis of the understanding of the nature of conflict is conducted, and aspects of various classifications of conflicts are highlighted. The stages in the history of conflict studies and the main directions of foreign conflict research are identified. The constituent structural components of conflict behavior are analyzed. The specifics of conflict behavior in a student group are clarified, and it is determined that conflicts mainly arise in response to obstacles to achieving primary, i.e., core goals of educational activity, obstacles to achieving secondary, personal goals of joint educational activity, behavior that does not comply with accepted norms of relationships, behavior of people in joint educational activities that does not meet their expectations, and personal conflicts arising from the personal characteristics of participants in the student team. Theoretical aspects of the study of conflicts in a student group are highlighted.

The results of a study on the psychological characteristics of conflicts in a student group during joint learning activities are presented. It was found that the majority of students showed a high level of readiness for conflict management, which means that the subjects possess a wide range of skills, knowledge, and approaches that help them effectively recognize, resolve, and preventively manage conflicts, the ability to find effective solutions and develop conflict prevention strategies, which are important for achieving harmonious relationships and preventing conflict situations. Students clearly demonstrate such conflict behavior strategies as collaboration and compromise. These two strategies are constructive approaches, as they are aimed at jointly solving problems and finding mutually acceptable solutions. They allow students to strive for understanding, cooperation, and building positive relationships with others. In addition, these strategies contribute to the development of communication skills, emotional intelligence, and tolerance, which are important in the educational environment and future career. The importance of studying conflicts in a student group has been confirmed.

Key words: *conflict, concept of conflict, causes of conflict, conflict manifestations, student environment, student conflicts, interaction.*

Підвищення напруженості у сучасному суспільстві зумовлює зростання різнобічних конфліктів і необхідність їх глибокого дослідження з метою усунення негативних наслідків.

В період навчання та комунікації студенти стикаються з багатьма проблемами, які призводять до зовнішніх протиріч. Знаючи фактори, що зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, можна розробити низку методів, орієнтованих на попередження конфліктних ситуацій [1; 6; 8].

Проблема конфліктів завжди привертала увагу дослідників і розроблялася представниками різноманітних психологічних підходів зарубіжної та вітчизняної психології. Приміром в зарубіжній психології найбіль-

ший інтерес представляють розробки представників різних наукових напрямків: психоаналітичний (З. Фрейд, А. Адлер, Д. Хорні, Е. Фромм); соціотропний (У. МакДауголл, С. Сігеле та ін.); етологічний (К. Лоренц, Н. Тінберген); теорія групової динаміки (К. Левін, Д. Креч, Л. Ліндсі); фрустраційно-агресивний (Д. Доллард, Л. Берковітц, Н. Міллер); біхевіорістичний (А. Басс, А. Бандура, Р. Сірс); соціометричний (Дж. Морено, Е. Джанигс, З. Додс, Р. Гурвич); інтеракціоністський (Д. Мід, Т. Шибутані, Д. Шпігель) [6; 8].

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють Проблематику конфліктів в Україні успішно розробляють: І.С. Булах, О.В. Винославська, О.В. Волянська, А.М. Гірник, Л.В. Долинська, Г.В. Ложкін, І.В. Кошова, Н.Ф. Коротенька, В.М. Кушнірюк, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель [1; 3].

Конфлікти в студентській групі є звичайним явищем, і вони можуть мати значний вплив на динаміку групи та загальну успішність. Деякі з психологічних особливостей цих конфліктів включають особисті цінності та переконання, відмінності в стилях спілкування, уявлення про справедливість і розвиток групових норм. На ці конфлікти також можуть впливати індивідуальні відмінності в рисах особистості та рівні емоційного інтелекту членів групи [7; 9].

Розуміння психологічних особливостей конфліктів в учнівській групі може допомогти педагогам і учням ефективніше управляти та розв'язувати конфлікти.

Міжособистісний конфлікт може представляти сприйняття та розуміння ситуації, поведінку одного по відношенню до іншого, взаємне або одностороннє нерозуміння та неправильне тлумачення намірів як причину для студентів. Даний вид конфліктів є досить поширеними у підлітковому віці, оскільки саме в цей період життя відбувається активний розвиток соціальної компетентності, емоційної стійкості та взаємодії з оточуючим середовищем.

Конфлікти у студентській групі – це складна соціальна проблема, яка вимагає уваги та дослідження. Вивчення конфліктів у студентській групі є важливим з точки зору розвитку соціальних навичок, формування колективу та підтримки позитивної атмосфери в групі [2].

Особисті передумови для розбіжностей з іншими можуть включати такі якості, як нетерпимість до чужих помилок, знижена самокритичність, імпульсивність, стриманість, глибоко вкорінені негативні упередження і упереджене ставлення до певних людей. Конфліктними якостями можуть бути схильність до агресивної поведінки, підпорядкування оточуючим, неуважність, відсутність внутрішньої духовної культури, неувага до людей, свавілля, егоїзм, тобто риси характеру, сформовані в результаті неправильного, одностороннього виховання.

1. Теоретичні аспекти дослідження конфліктів у студентській групі можна умовно розділити на кілька груп:

2. Психологічні аспекти – розглядають психологічні механізми, які викликають конфлікти в групі, способи їх врегулювання та профілактики.

3. Соціологічні аспекти – визначають вплив соціального середовища на виникнення та подальший розвиток конфліктів у студентській групі.

4. Педагогічні аспекти – зосереджують увагу на ролі педагога у запобіганні конфліктів, а також на способах використання конфліктних ситуацій як засобу формування соціальних навичок.

5. Міждисциплінарні аспекти – розглядають конфлікти у студентській групі як складову частину багатьох наук, таких як психологія, соціологія, педагогіка, менеджмент та інші [4].

Для дослідження феномену психологічних особливостей конфліктів у студентській групі в процесі спільної навчальної діяльності ми обрали наступні методики:

1) Методика діагностики стратегії поведінки в конфлікті К. Томаса

2) Визначення рівня конфліктостійкості особистості (Н.П. Фетіскін)

3) Опитувальник шкала локусу рольового конфлікту

4) «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, Х. Петерсен).

Експериментальна вибірка становила 30 студентів вищого навчального закладу – Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (10 студентів інституту педагогіки і психології, 10 студентів інституту фізичної культури, 10 студентів факультету іноземної та слов'янської філології).

Результати дослідження за методиками наступні:

1.Методика діагностики стратегії поведінки в конфлікті К. Томаса.

Аналіз результатів методики надав нам важливу інформацію про те, що у студентів яскраво виражені такі стратегії поведінки в конфлікті як співробітництво і компроміс.

Співробітництво передбачає активну співпрацю і взаємодопомогу сторін, які працюють разом над знаходженням вирішення, що відповідає інтересам обох сторін. Ця стратегія покликана забезпечити виграш обом сторонам та покращити загальну ситуацію. У контексті студентів, це може означати спільне обговорення проблеми, обмін ідеями, пошук компромісних рішень, де всі сторони задоволені.

Компроміс передбачає пошук рішення, яке враховує потреби та інтереси обох сторін, але може вимагати певного рівня уступок з кожної сторони. Це означає, що студенти можуть вирішувати конфлікт, знаходячи середину між своїми позиціями та здійснюючи компромісні кроки для досягнення спільної згоди.

Ці стратегії є конструктивними та сприяють побудові позитивних взаємин та розв'язанню конфліктів на основі взаєморозуміння та взаємовигідного співробітництва. Однак, в кожній конкретній ситуації ефективність цих стратегій може залежати від багатьох факторів, таких як особистість студента, складність конфлікту, наявні ресурси тощо.

Більш точно результати представлені у таблиці 1.

Графічно результати отримані за методикою «**Діагностика стратегії поведінки в конфлікті К. Томаса**» представлені у діаграмі на рис. 1.

Таблиця 1

Стратегії поведінки в конфлікті

№	Стратегії поведінки в конфлікті	Кіль-кість	у %
1.	Суперництво	2	6,66
2.	Співробітництво	10	33,33
3.	Компроміс	11	36,66
4.	Уникання	3	10
5.	Пристосування	4	13,33

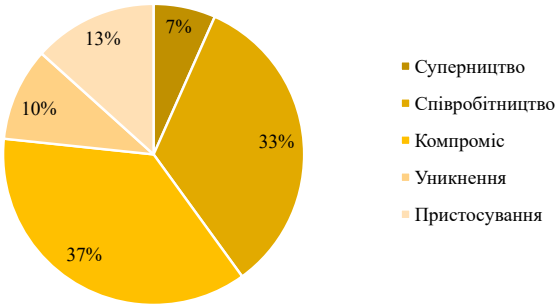


Рис. 1. Стратегії поведінки в конфлікті

2. Визначення рівня конфліктостійкості особистості (Н.П. Фетіскін).

Аналіз результатів визначення рівня конфліктостійкості особистості Н.П. Фетіскін показав рівень готовності студентів до управління конфліктами та їх поведінку в конфліктних ситуаціях. Беручи до уваги підрахунки, ми можемо дати висновок про відсутність конфліктності поміж студентів. Яскраво виражені високий та середній рівні конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс та прагнення уникати конфліктів.

Люди з високою конфліктостійкістю зазвичай демонструють гнучкість, толерантність і вміння пристосовуватися до змін. Вони можуть шукати спільні рішення, враховувати інтереси інших людей та бути відкритими до узгодження позицій.

Орієнтація на компроміс означає готовність до взаємних уступок та пошуку рішень, що задовольняють всіх учасників конфлікту. Це може включати пошук компромісних позицій, обговорення альтернативних варіантів і примирення з різницями.

Відмінність в рівнях конфліктостійкості може означати, що деякі студенти можуть бути більш схильними до конфлікту, а інші – більш налаштовані на пошук компромісів і співпрацю.

Уникання конфліктів може бути іншою стратегією, застосованою студентами з високим рівнем конфліктостійкості. Це означає, що вони можуть намагатися уникнути суперечок або підходити до них з обережністю, щоб зберегти мир і стабільність у відносинах.

Конфліктні ситуації можуть вимагати різних стратегій поведінки, і кожен студент може обирати свою власну підхід в залежності від обставин.

Результати більш детально наведені у таблиці 2.

Графічно результати отримані за методикою «**Визначення рівня конфліктостійкості особистості**» представлені у діаграмі на рис. 2.

Таблиця 2

Рівні стійкості особистості до конфлікту

№	Рівні стійкості особистості до конфлікту	Кіль-кість	у %
1.	Високий рівень конфліктостійкості (40–50 балів)	13	43,33
2.	Середній рівень конфліктостійкості (30–40 балів)	17	56,66
3.	Низький рівень конфліктостійкості (20–30 балів)	0	0
4.	Дуже низький рівень конфліктостійкості (1–19 балів)	0	0

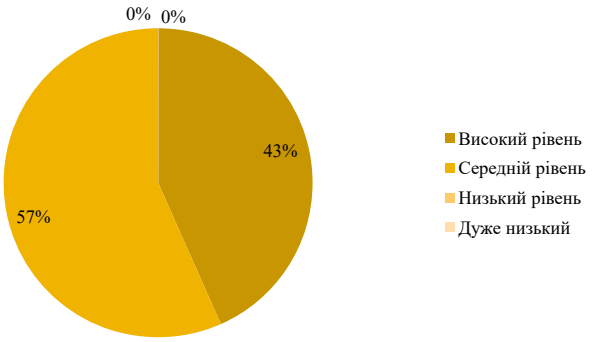


Рис. 2. Рівні стійкості особистості до конфлікту

3.Опитувальник шкала локусу рольового конфлікту.

Аналізуючи результати опитувальника, ми дізналися, що у досліджуваних домінує екстернальний тип локусу рольового конфлікту, що свідчить про надвисоку готовність спрямовану на великі внутрішні домагання, задля уникнення суперечностей в процесі спільної навчальної діяльності.

Екстернальний тип локусу рольового конфлікту означає, що досліджувані студенти відносяться до категорії людей, які сприймають зовнішні фактори, такі як обставини чи інші особи, як визначальні у виникненні конфлікту. Це означає, що вони можуть поставити вину за конфлікт на зовнішні чинники, а не на себе чи власні внутрішні ресурси.

У цьому контексті екстернальний локус рольового конфлікту може вказувати на те, що студенти схильні приписувати причини конфлікту зовнішнім обставинам, таким як нерозуміння, неправильні інструкції, недолік ресурсів або поведінка інших людей.

Вони можуть відчувати, що змінити ситуацію є складною задачею, оскільки вона залежить від зовнішніх чинників, які перебувають поза їх контролем.

Інтернальний тип – самозвинувачування і відчуття вини.

Результати опитувальника **«Шкала локусу рольового конфлікту»** наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Тип локусу рольового конфлікту

№	Тип локусу рольового конфлікту	Кількість	у %
1.	Екстернальний тип (0-10 балів)	23	76,66
2.	Проміжний тип (11-15 балів)	5	16,66
3.	Інтернальний тип (16-24 балів)	2	6,66

Графічно результати отримані за методикою **«Шкала локусу рольового конфлікту»** представлені у діаграмі на рис. 3.

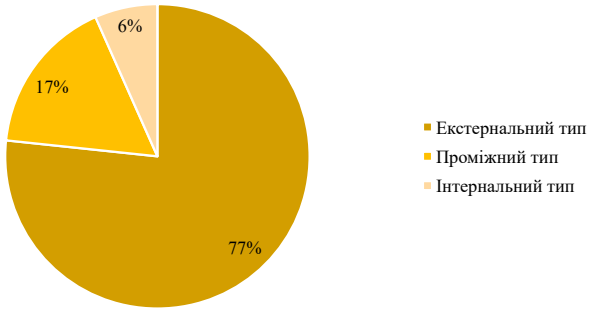


Рис. 3. Тип локусу рольового конфлікту

4. «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, Х. Петерсен).

Відповіді студентів показали домінування високого та середнього рівнів конфліктологічної компетентності. Результати показують, що досліджувані загалом можуть легко розпізнавати причини та наслідки конфліктів, знаходити ефективні рішення та розвивати стратегії запобігання конфліктам, проте, може потребуватися додаткова підтримка або навчання для ефективного вирішення більш складних конфліктів.

Високий рівень конфліктологічної компетентності вказує на те, що студенти мають глибоке розуміння конфліктних ситуацій і здатні застосовувати стратегії і методи для їх вирішення. Вони можуть бути ефективними у виявленні ризиків та потенційних проблем, а також у розробці та реалізації конструктивних рішень.

Середній рівень конфліктологічної компетентності означає, що студенти мають базові знання та уміння управляти конфліктами, але можуть потребувати певної додаткової підтримки та розвитку в цій області. Вони можуть бути здатними виявляти конфлікти та розуміти важливість їх вирішення, але їхні навички впровадження конфліктологічних стратегій можуть бути ще у процесі розвитку.

Домінування високого та середнього рівнів конфліктологічної компетентності є позитивними ознаками, оскільки вони свідчать про готовність студентів до ефективного вирішення конфліктів та побудови позитивних взаємин.

Результати опитувальника **«Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»** показано у таблиці 4.

Таблиця 4

Рівень конфліктологічної компетентності

№	Рівень конфліктологічної компетентності	Кількість	у %
1.	Низький рівень (18-48 балів)	2	6,66
2.	Середній рівень (49-60 балів)	15	50,0
3.	Високий рівень (61-72 балів)	13	43,33

Графічно результати отримані за методикою **«Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»** показано у діаграмі на рис. 4.

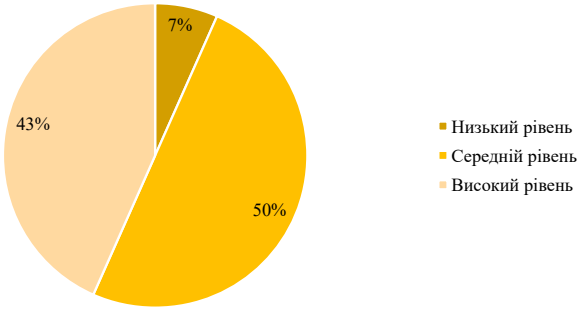


Рис. 4. Рівень конфліктологічної компетентності

Дослідження показало, що більшість студентів показали високий рівень готовності до управління конфліктами, що означає те, що досліджувані володіють широким спектром навичок, знань і підходів, які допомагають їм ефективно розпізнавати, вирішувати та превентивно управляти конфліктами, вміння знаходити ефективні рішення та розвивати стратегії запобігання конфліктам, що є важливими для досягнення гармонійних відносин і попередження конфліктних ситуацій. У студентів яскраво виражені такі стратегії поведінки в конфлікті як співробітництво і компроміс. Ці дві стратегії є конструктивними підходами, оскільки спрямовані на спільне розв'язання проблеми і знаходження взаємоприйнятних рішень. Вони дозволяють студентам прагнути зрозуміння, співпраці та побудови позитивних стосунків з іншими людьми. Крім того, ці стратегії сприяють розвитку навичок комунікації, емоційного інтелекту та толерантності, що є важливими в освітньому середовищі та майбутній кар'єрі.

Також було виявлено, що наслідки конфліктів можуть бути серйозними для успішності студентів, так як вони можуть впливати на співпрацю в групі та знижувати мотивацію до навчання. Більшість студентів визнали, що їм достатньо підтримки, вони не потребують допомоги в вирішення конфліктів в групі.

В цілому, дослідження підтвердило важливість вивчення конфліктів в студентській групі. Дане дослідження є важливим в контексті визначення стратегій поведінки в конфлікті, що виникають у студентських групах, готовність до ефективного вирішення конфліктів, рівня оволодіння собою, своїми навичками під час вирішення конфлікту.

Емпіричне дослідження конфліктів у студентській групі вивчало такі фактори як готовності до управління конфліктами, вплив конфліктів на групову згуртованість і продуктивність, рівня оволодіння собою, а також стратегії ефективного управління конфліктами.

На основі теоретичного та емпіричного дослідження конфліктів у студентській групі в процесі спільної навчальної діяльності були зроблені такі висновки:

Конфлікти є неодмінною складовою процесу взаємодії в студентській групі в процесі спільної навчальної діяльності.

Найбільш поширеними причинами конфліктів є розбіжності в інтересах, потребах та цінностях, невідповідність рівня знань та навичок, недостатня взаємодія між учасниками групи, невизначеність ролей.

Найбільш ефективними способами вирішення конфліктів є компроміс та співпраця. Обидва ці підходи можуть бути ефективними, в залежності від конкретної ситуації та учасників конфлікту. Важливо вміти адаптувати свої підходи до особливостей конфлікту та реагувати гнучко для досягнення найкращого результату.

Конфлікти можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на навчальний процес та розвиток студентів. Важливо вміти ефективно управляти конфліктами, спрямовуючи їх на позитивний розвиток і вирішення проблем, а також вчасно втручатися та нейтралізувати негативний вплив конфліктів, якщо він загрожує навчальному процесу та розвитку студентів.

Роль викладача у вирішенні конфліктів полягає в створенні сприятливого психологічного клімату в групі, сприянні взаємодії між студентами та забезпеченні ефективної комунікації в групі.

Література:

1. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навч. посібник. Київ : Каравела, 2010. 303 с.
2. Дурманенко Є. Конфлікти в педагогічному процесі. Луцьк : Вежа, 2003. 313 с.
3. Зарицька В. В. Психологія конфлікту : навч. посібник. Одеса : Гельветика, 2019. 380 с.
4. Лаппо В. В. Психологічний клімат академічної групи як чинник виховання духовних цінностей особистості. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 86–90.
5. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : «Плай» ЦІТ, 2009. С. 298–308.
6. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2007. 416 с.
7. Середницька І. Проблема міжособистісних конфліктів у студентському середовищі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 2. С. 103–111.
8. Трофименко А.В., Константинова Ю.В. Конфліктологія та теорія переговорів : навчальний посібник. Маріуполь, МДУ, 2020. 375 с.
9. Яцюк А. М. Спосіб реагування на конфліктну ситуацію у юнаків. *Інсайт: психологічні виміри суспільства : наук. журн.* / ред. кол.: І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 1. С. 59–64.

References:

1. Dolyinska, L. V. (2010). Psykholohiia konfliktu [Psychology of conflict]. Kyiv: Karavela, 303 p. [in Ukrainian].
2. Durmanenko, Ye. (2003). Konflikty v pedahohichnomu protsesi [Conflicts in the pedagogical process]. Lutsk: Vezha. 313 p. [in Ukrainian].
3. Zarytska, V. V. (2019). Psykholohiia konfliktu: navch. posibnyk [Psychology of conflict: Textbook]. Odesa: Helvetyka. 380 p. [in Ukrainian].
4. Lappo, V. V. (2015). Psykholohichnyi klimat akademichnoi hrupy yak chynnyk vykhovannia dukhovnykh tsinnostei osobystosti [Psychological climate of the academic group as a factor in the upbringing of spiritual values of the individual]. Nauka i osvita [Science and Education], 10, S. 86–90. [in Ukrainian].
5. Lysenko-Helembyuk, K. M. (2009). Spetsyfika mizhosobystisnoho konfliktu v yunatkomu vitsi [Specificity of interpersonal conflict in adolescence]. Zbirnyk naukovykh prats: filosofiia, sotsiolohiia, psykholohiia [Collection of scientific papers: Philosophy, sociology, psychology] (S. 298–308). «Plai» TsIT. [in Ukrainian].
6. Lozhkin, H. V., & Pov'yakel, N. I. (2007). Psykholohiia konfliktu: teoriia i suchasna praktyka: navchal'nyi posibnyk [Psychology of conflict: Theory and modern practice: Textbook]. Kyiv: Profesional. 416 p. [in Ukrainian].
7. Serednytska, I. (2004). Problema mizhosobystisnykh konfliktiv u students'komu seredovyshchi [The problem of interpersonal conflicts in the student environment]. Pedahohika i Psyholohiia Profesiinoi Osvity [Pedagogy and Psychology of Professional Education]. 2, S. 103–111. [in Ukrainian].
8. Trofymenko, A. V., & Konstantinova, Yu. V. (2020). Konfliktolohiia ta teoriia perehovoriv: navchal'nyi posibnyk [Conflictology and negotiation theory: Textbook]. Mariupol: MDU. 375 p. [in Ukrainian].
9. Yatsiuk, A. M. (2019). Sposib reahuvannia na konfliktnu sytuatsiiu u yunakiv [The way of reacting to a conflict situation in young men]. Insait: Psykholohichni Vymiry Suspilstva [Insight: Psychological Dimensions of Society: Scientific Journal]. Kherson: Vydavnychyi dim "Helvetyka", 1, S. 59–64. [in Ukrainian].

УДК 159.9.07:378

НАЦІОНАЛЬНИЙ МУЛЬТИПРЕДМЕТНИЙ ТЕСТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

Шаталович Інна Василівна,
кандидат філософських наук, магістр психології,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
ORCID ID: 0000-0001-7388-9216

Шаталович Олександр Михайлович,
доктор філософських наук,
доцент, професор кафедри філософії
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
ORCID ID: 0000-0001-7388-9216

Стаття присвячена емпіричному дослідженню суттєвості впливу чинника НМТ на академічну успішність здобувачів вищої освіти. Через теоретичний огляд з'ясовано вагомість впливу на академічну успішність студентів їх попередніх академічних досягнень, зокрема балу, який отримано на загальнонаціональному вступному іспиті (АСТ і SAT в США, ЗНО в Україні). В умовах війни відбулася зміна формату ЗНО на формат НМТ, що потребує відповідної емпіричної перевірки прогностичної ефективності мультипредметного тесту. Висунуто гіпотезу дослідження: серед психологічних чинників академічної успішності здобувачів вищої освіти найбільш вагомим є попередні академічні досягнення (НМТ). Для перевірки гіпотези у 2023-2024 навчальному році проведено емпіричне дослідження, вибірку якого склали 92 здобувача вищої освіти різних спеціальностей денної форми навчання першого та другого курсів бакалаврату двох українських закладів вищої освіти (м. Дніпро), віком 17 - 19 років з розподілом за статтю: жінки – 47,8 % та чоловіки – 52,2 %. Емпіричним методом збору даних було психологічне тестування та анкетування із використанням застосунку Microsoft Forms. Використано такі психодіагностичні методики: «Прогресивні матриці Равена», адаптований опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн», адаптований опитувальник «Шкала академічної мотивації», адаптований опитувальник ADOR, адаптований опитувальник «Переглянута шкала перфекціонізму». За допомогою лінійного регресійного аналізу (парного і множинного) встановлено, по-перше, що предиктор НМТ у порівнянні із іншими предикторами має найбільший коефіцієнт детермінації, що дозволяє пояснити середній бал академічної успішності майже на 31,3 %. По-друге, із врахуванням предиктора НМТ модель множинної лінійної регресії має кращу пояснювальну здатність у порівнянні з моделлю без його врахування, а предиктор НМТ має найбільший стандартизований коефіцієнт регресії. Отже, висунуту гіпотезу було підтверджено.

Ключові слова: *психологічні чинники, НМТ, ЗНО, попередні академічні досягнення, вища освіта, успішність навчання.*

Shatalovych Inna, Shatalovych Oleksandr. National multisubject test as a psychological factor of academic success

The article is devoted to an empirical study of the significance of the impact of the NMT factor on the academic performance of higher education students. The authors of the article find out the significance of the influence of previous academic achievements on students' academic performance, in particular, the score obtained at the national entrance examination (ACT and SAT in the USA, ZNO in Ukraine). In the context of war, the NMT format replaces the ZNO format, which requires an appropriate empirical confirmation of the predictive effectiveness of the multisubject test. The hypothesis of the study is that among the psychological factors of academic success of higher education students, the most significant is prior academic achievement (NMT). To test the hypothesis in the academic year 2023-2024, an empirical study was conducted, the sample of which consisted of 92 higher education students of different specialties of full-time study of the first and second years of bachelor's degree at two Ukrainian higher education institutions (Dnipro), aged 17-19 years, with a gender breakdown: women - 47.8 % and men - 52.2 %. The authors used psychological testing and questionnaires using Microsoft Forms as an empirical method of data collection. The authors used the following psychodiagnostic techniques: "Raven's Progressive Matrices", the adapted Emotional Intelligence Inventory "EmIn", the adapted Academic Motivation Scale, the adapted ADOR, and the adapted "Revised Perfectionism Scale". Using linear regression analysis (paired and multiple), the authors find, firstly, that the predictor of NMT has the highest coefficient of determination compared to other predictors, which allows explaining the average academic performance score by almost 31.3%. Secondly, the multiple linear regression model with the NMT predictor has a better explanatory power than the model without it, and the NMT predictor has the highest standardised regression coefficient. Thus, the hypothesis was confirmed.

Key words*: psychological factors, NMT, ZNO, previous academic achievements, higher education, academic performance.*

Вступ. Вагомість впливу на академічну успішність попередніх академічних досягнень, і зокрема впливу попереднього балу, який отримано на загальнонаціональному вступному іспиті зазначена в багатьох дослідженнях [2; 3; 4; 5; 6].

Найбільш ґрунтовним дослідженням-систематизацією психологічних чинників академічної успішності є метааналіз, проведений англійськими дослідниками М. Річардсоном, Ч. Абрахамом і Р. Бондом [8]. Дослідники здійснили огляд 13-річних досліджень

щодо середнього балу успішності (GPA) студентів вищих закладів освіти на підставі баз даних PsycINFO та Web of Knowledge між 1997 та 2010 роками. Проаналізувавши більше 7 тисяч англомовних статей, що містять 241 набір даних, на вибірці 31971 здобувачів, вони виокремили 50 концептуально відмінних корелятів середнього балу. Зокрема, серед найбільш впливових чинників дослідники виділяють, по-перше, ACT – (American College Testing) – стандартизований тест для вступу до коледжів та університетів США, який включає: англійську мову, читання, математику і наукову аргументацію. Кореляція із академічною успішністю (GPA) з поправкою на помилку вибірки дорівнює $r^+ = 0,4$. По-друге, SAT – Scholastic Assessment Test (Шкільний Оцінювальний Тест) – стандартизований тест для вступу до коледжів у США, що включає аналіз тексту, математику, письмо. Цей тест за даними метааналізу відповідно має $r^+ = 0,29$.

Наявність статистично значущого зв'язку балів отриманих абітурієнтами на тестуванні до вступу у заклади вищої освіти (SAT) із подальшою успішністю студентів зазначена також Дж. Кобріним з колегами [9] у масштабній роботі, що ґрунтується на даних 150 тисяч здобувачів освіти.

Українські дослідники [1, с.17] на вибірці 3657 студентів отримали позитивний кореляційний зв'язок результатів ЗНО із середнім балом двох екзаменаційних сесій, який складає 0,503. За узагальненням українських дослідників, вступ у заклади вищої освіти на підставі зовнішнього незалежного тестування (ЗНО) буде прогностично ефективним за наявності кореляційного зв'язку балів ЗНО із академічною успішністю на рівні більшим за 0,5, а якщо сила кореляційного зв'язку менша за 0,35, ефективність вважається низькою [1, с. 10–11].

Проте в умовах війни формат ЗНО змінюється на формат НМТ, що потребує відповідної емпіричної перевірки. Отже, ***мета роботи*** – емпірично дослідити суттєвість впливу чинника НМТ (Національний мультипредметний тест) на академічну успішність здобувачів вищої освіти. Сформулюємо гіпотезу яка потребує перевірки: серед психологічних чинників академічної успішності здобувачів вищої освіти найбільш вагомим є попередні академічні досягнення у вигляді НМТ.

Матеріали та методи. Вибірку емпіричного дослідження, яке відбувалося у 2023–2024 навчальному році, склали 92 здобувача вищої освіти різних спеціальностей денної форми навчання першого та другого курсів бакалаврського рівня освіти у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара (56 здобувачів – 61%) та Дніпровському університеті митної справи та фінансів (36 здобувачів – 39%). Вік респондентів 17–19 років. Серед респондентів вибірки 44 жінки (47,8 %) та 48 чоловіки (52,2). Емпіричним методом збору даних було психологічне тестування та анкетування із використанням застосунку Microsoft Forms.

Для емпіричної перевірки гіпотез дослідження використано такі психодіагностичні методики: «Прогресивні матриці Равена» (адаптація І. Приходька та ін., 2016); Опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна (адаптація О. Верітової, 2019 р.); Опитувальник «Шкала академічної мотивації» Т. Гордєєвої та ін. (адаптація М. Кузнєцовой, 2018); Опитувальник ADOR «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (адаптація О. Анопрієнко, 2017, модифікація Н. Гура, 2018); Опитувальник «Переглянута шкала перфекціонізму» Р. Слені (адаптація Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі, 2018).

Обробку результатів дослідження здійснено за допомогою математично-статистичних методів у програмі Jamovi (Version 2.3), а саме: рангова кореляція Спірмена та регресійний аналіз (лінійна регресія: парна та множинна).

Результати дослідження. Для перевірки поставленої гіпотези було використано показники успішності здобувачів вищої освіти (середнього балу підсумкової семестрової рейтингової оцінки), а також показники їхнього середнього балу НМТ, коли вони були абітурієнтами. Зазначимо, що середній бал НМТ має середній позитивний зв'язок високого ступеню значущості із середнім балом успішності здобувачів у ЗВО (ρ Спірмена = 0,578, $p < .001$).

Перевірку гіпотези здійснюємо за допомогою лінійного регресійного аналізу. Спочатку порівняємо коефіцієнти детермінації парної лінійної регресії кожного із значущих предикторів (табл. 1), серед яких було враховано дані середнього балу НМТ, шкали «Мотивація саморозвитку» (Опитувальник «Шкала академічної мотивації»), шкал «Автономність з боку матері» та «Непослідовність з боку батька» (Опитувальник ADOR «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них»), показника IQ («Прогресивні матриці Равена»), шкали «Високі стандарти» («Переглянута шкала перфекціонізму» Р. Слені), шакала «Розуміння чужих емоцій» (Опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн»).

Згідно результатам парної лінійної регресії, які представлено у таблиці 1 серед значущих предикторів найбільший коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,313$ має предиктор НМТ. Тобто попередні академічні досягнення спроможні більш ніж на третину (31,3%) спрогнозувати бал академічної успішності студентів. Зазначимо також, що предиктор НМТ з відривом майже у 2 рази перевищує найближчий до нього предиктор мотивації саморозвитку (із коефіцієнтом детермінації $R^2 = 0,178$).

Крім порівняння показників парної лінійної регресії для з'ясування долі значущості предикторів у разі їх спільної дії побудовано дві моделі лінійно-множинного аналізу. Дані першої моделі – без врахування предиктора попередніх академічних досягнень (НМТ) представлено у таблиці 2.

Згідно таблиці 2 лінійно-множинна регресійна модель №1 (без врахування попередніх академічних досягнень – НМТ) спроможна пояснити середній бал успішності на 34,7% ($R^2 = 0,347$) і включає такі значущі предиктори: мотивація саморозвитку, автономність з боку матері, IQ, непослідовність з боку батька. Найбільш вагомим серед них, згідно стандартизова-

Таблиця 1

Показники парної лінійної регресії предикторів середнього балу успішності

Предиктори середнього балу успішності	Показники парної лінійної регресії		
	Коефіцієнт кореляції (R)	Коефіцієнт детермінації (R^2)	Рівень значущості (p)
НМТ	0,559	0,313	< 0,001
Мотивація саморозвитку	0,422	0,178	< 0,001
Автономність з боку матері	0,381	0,146	< 0,001
Непослідовність з боку батька	0,316	0,100	0,002
IQ	0,285	0,081	0,006
Високі стандарти	0,208	0,043	0,046
Розуміння чужих емоцій	0,205	0,042	0,05

Таблиця 2

Статистика кореляційно-регресійних зв'язків між психологічними чинниками і середнім балом успішності у моделі №1 лінійно-множинного регресійного аналізу

МОДЕЛЬ	Коефіцієнт кореляції (R)	Коефіцієнт детермінації (R2)	Критерій Дарбіна-Уотсона (DW)	Рівень значущості (p)
№ 1. Без врахування попередніх академічних досягнень (НМТ)	0,589	0,347	1,84	< 0,001
КОЕФІЦІЄНТИ МОДЕЛІ № 1				
Предиктор	**Коефіцієнт регресії (β)**	**Стандартизований коефіцієнт регресії (βст)**	**t-критерій Стьюдента**	**Рівень значущості (p)**
Мотивація саморозвитку	0,947	0,295	3,23	0,002
Автономність з боку матері	0,894	0,275	3,01	0,003
IQ	0,229	0,201	2,24	0,027
Непослідовність з боку батька	-0,530	-0,192	-2,14	0,036

ному коефіцієнту регресії є мотивація саморозвитку (βст = 0,295).

Дані другої моделі – із врахуванням предиктора попередніх академічних доягнень (НМТ) представлено у таблиці 3.

Згідно таблиці 3 лінійно-множинна регресійна модель №2 (із врахуванням попередніх академічних досягнень – НМТ) спроможна пояснити середній бал успішності на 55,4% (R^2 = 0,554) і включає такі значущі предиктори: НМТ, автономність з боку матері, непослідовність з боку батька, мотивація саморозвитку, високі стандарти. Найбільш вагомим серед них, згідно стандартизованому коефіцієнту регресії є предиктор НМТ (βст = 0,466), який майже у 2 рази перевищує вагу найближчого до нього предиктора – автономності з боку матері (βст = 0,249).

Узагальнюючи дані парної і множинної лінійної регресії, зазначимо, що предиктор НМТ є найбільш вагомим, так як, по-перше, він у порівнянні із іншими предикторами (у разі застосування парної лінійної регресії) має найбільший коефіцієнт детермінації і завдяки тільки одному предиктору НМТ можна пояснити середній бал академічної успішності майже на 31,3 %; по-друге із врахуванням предиктора НМТ модель множинної лінійної регресії має кращу пояснювальну здатність у порівнянні з моделлю без його врахування

Таблиця 3

Статистика кореляційно-регресійних зв'язків між психологічними чинниками і середнім балом успішності у моделі №2 лінійно-множинного регресійного аналізу

МОДЕЛЬ	Коефіцієнт кореляції (R)	Коефіцієнт детермінації (R^2)	Критерій Дарбіна-Уотсона (DW)	Рівень значущості (p)
№ 2. Із врахуванням попередніх академічних досягнень (НМТ)	0,745	0,554	1,9	< 0,001
КОЕФІЦІЄНТИ МОДЕЛІ №2				
Предиктор	**Коефіцієнт регресії (β)**	**Стандартизований коефіцієнт регресії (βст)**	**t-критерій Стьюдента**	**Рівень значущості (p)**
НМТ	0,378	0,466	6,346	< 0,001
Автономність з боку матері	0,809	0,249	3,287	0,001
Непослідовність з боку батька	-0,618	-0,224	-2,957	0,004
Мотивація саморозвитку	0,7	0,218	2,810	0,006
Високі стандарти	0,265	0,172	2,262	0,026

(R^2 = 0,554 у порівнянні із R^2 = 0,313); по-третє, в моделі лінійно-множинної регресії №2 (із врахуванням НМТ), предиктор НМТ має найбільший стандартизований коефіцієнт регресії (βст = 0,466).

Результати емпіричного дослідження було проаналізовано та зроблено інтерпретацію отриманих даних. Зазначимо, що отримані результати щодо впливу предиктора НМТ добре збігаються із дослідженнями як зарубіжних [8; 9], так і вітчизняних науковців [1]. У нашому дослідженні отримано результат кореляційного аналізу у вигляді значущого кореляційного зв'язку (ρ Спірмена = 0,578, p < 0,001) між показниками середнього балу НМТ і середнього балу семестрової успішності близький до українських колег (ρ = 0,503).

У нашому дослідженні було також визначено суттєвість впливу предиктора НМТ та його значну вагу у пояснювальній здатності щодо академічної успішності здобувачів вищої освіти. Для пояснення даного результату, зазначимо, що траєкторія успішного здобуття вищої освіти задається у процесі шкільного навчання ще до вступу у заклад вищої освіти. Як стверджує Л. Рендон [7], молодь «випадає» із навчання у вищих закладах освіти, починаючи ще із школи. Іншими словами, якщо діти не здатні освоїти мінімальний курс середньої школи з математики або рідної мови, то в майбутньому їм набагато складніше домогтися успіху.

Висновки. Підтверджено висунуту гіпотезу: серед психологічних чинників академічної успішності здобувачів освіти юнацького віку найбільш вагомим є попередні академічні досягнення (НМТ). Для перевірки гіпотези було використано показники середнього балу успішності здобувачів вищої освіти, а також показники їхнього середнього балу НМТ, коли вони були абітурієнтами. Перевірку гіпотези здійснено за допомогою лінійного регресійного аналізу, через порівняння коефіцієнтів детермінації парної лінійної регресії кожного із значущих предикторів, а також через порівняння коефіцієнтів двох моделей лінійно-множинної регресії. Предиктор НМТ є найбільш вагомим, так як, по-перше, він у порівнянні із іншими предикторами (у разі застосування парної лінійної регресії) має найбільший коефіцієнт детермінації і завдяки тільки одному предиктору НМТ можна пояснити середній бал академічної успішності майже на 31,3 %. По-друге із врахуванням предиктора НМТ модель множинної лінійної регресії має кращу пояснювальну здатність у порівнянні з моделлю без його врахування (R^2 = 0,554 у порівнянні із R^2 = 0,313). По-третє, в моделі лінійно-множинної регресії №2 (із врахуванням НМТ), предиктор НМТ має найбільший стандартизований коефіцієнт регресії (βст = 0,466).

З'ясовано, що отримані результати щодо вагомого впливу предиктора НМТ добре збігаються із дослідженнями як зарубіжних, так і вітчизняних науковців.

Щодо подальшого дослідження, зазначимо, що перспективною є побудова нових багатовимірних моделей чинників академічної успішності.

Література:

1. Дослідження якості конкурсного відбору студентів вищих навчальних закладів за результатами зовнішнього незалежного оцінювання: аналітичні матеріали / За ред. В. В. Ковтунця, С. А. Ракова. Київ: Нора-Друк, 2015. 160 с.
2. Ahmmed M., Salim Z.R. Determinants of Academic Performance of Undergraduate Students in Private Universities in Bangladesh: A Case Study. *Global Journal of Human-Social Science*. 2018. Vol. 18 (11).
3. Alyahyan E., Düştegör D. Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2020. № 17:3. https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7
4. Erdem C., Şentürk İ., Arslan C. Factors Affecting Grade Point Average of University Students. *The Empiical Economics Letters*. 2007. Vol. 6 (5). P. 360–368.
5. Eze S.C., Inegbedion H. Key Factors Influencing Academic Performance of International Students in Uk Universities: A Preliminary Investigation. *British Journal of Education*. 2005. Vol. 3 (5). P. 55–68.
6. Kyoshaba M. Factors affecting academic performance of undergraduate students at Uganda Christian University : master dissertation. Kampala: Makerere University, 2009. 92 p.
7. Rendon L.I. Access in a Democracy: Narrowing the Opportunity Gap. *Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Paper Presented at the Policy Panel on Access*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 1998. P. 57–71.
8. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2012. Vol. 138. №. 2. P. 353–387.
9. Validity of the SAT for Predicting First-Year College Grade Point Average / J.L. Kobrin et al. College Board Research Report. 2008. № 5. N.Y.: The College Board. 15 p.

References:

1. Kovtunets, V.V., Rakov S.A. (ed.) (2015). Doslidzhennya yakosti konkursnoho vidboru studentiv vyshchykh navchal′nykh zakladiv za rezul′tatamy zovnishn′oho nezalezhnoho otsinyuvannya: analitychni materialy [Investigation of the competitive selection of students from higher initial deposits to the results of the current independent assessment: analytical materials]. Kyyiv: Nora-Druk, 2015. 160 p. [in Ukrainian].
2. Ahmmed, M., Salim, Z.R. (2018).Determinants of Academic Performance of Undergraduate Students in Private Universities in Bangladesh: A Case Study. *Global Journal of Human-Social Science*, 18 (11).
3. Alyahyan, E., Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17:3. https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7
4. Erdem, C., Şentürk, İ., Arslan, C. (2007). Factors Affecting Grade Point Average of University Students. *The Empiical Economics Letters*, 6 (5), 360–368.

5. Eze, S.C., Inegbedion, H. (2005). Key Factors Influencing Academic Performance of International Students in Uk Universities: A Preliminary Investigation. *British Journal of Education*, 3 (5), 55–68.

6. Kyoshaba, M. (2009). Factors affecting academic performance of undergraduate students at Uganda Christian University : master dissertation. Kampala: Makerere University.

7. Rendon, L.I. (1998). Access in a Democracy: Narrowing the Opportunity Gap. *Reconceptualizing Access in Postsecondary Education. Paper Presented at the Policy Panel on Access*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 57–71.

8. Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.

9. Kobrin, J.L. et al. (2008). Validity of the SAT for Predicting First-Year College Grade Point Average. *College Board Research Report.* № 5. N.Y.: The College Board.

НОТАТКИ

Наукове видання

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Психологія

Науковий журнал

Випуск 1, 2025

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Підписано до друку: 26.11.2025 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 17,43.
Замов. № 0525/414. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.