

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2025

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 2 від 20. 02. 2025 року)*

Рецензенти:

Балаиов Е. М. — доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія»;

Клочек Л. В. — доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Підбуцька Н. В. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Філософія освітнього простору вищої школи (психологічне спрямування):

Ф 56 Колективна монографія: за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2025. 458 с.

ISBN 978-966-370140-0

Наукова монографія присвячена висвітленню питань оновлення методологічних підходів та змістових аспектів викладання дисциплін психологічного циклу у закладах вищої освіти; розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців та їх особистісного росту в умовах сьогодення. Також, у роботі здійснено висвітлення результатів наукових досліджень, присвячених аналізу стресостійкості здобувачів вищої освіти та їх викладачів в умовах війни; збереження ментального здоров'я українців, що залишили окуповані території чи включені у бойові дії ; відновлення тілесного Я-образу у ветеранів, що пережили тяжке знівчення тіла у результаті поранень.

Матеріали будуть корисні для студентів та викладачів вищих навчальних закладів для спеціальностей «Психологія», «Середня освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна робота». Інформація, подана у форматі аналітичних та емпіричних наукових повідомлень, буде цікавою для практикуючих психологів, педагогів та соціальних працівників.

УДК 159.9:371.214.46-316.4

ISBN 978-966-370140-0

© Колектив авторів., 2025.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2025.

Передмова

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні відбувається в надскладних умовах, що поєднують інтенсифікацію євроінтеграційних процесів, трансформувannya вітчизняних освітніх засад, прискорення наукового прогресу та руйнівних наслідків повномасштабного вторгнення Росії, що спричиняють загострення психологічної проблематики як для суспільства в цілому, так і окремо взятої особистості.

Колективна монографія присвячена висвітленню питань викладання психологічних дисциплін у вищих навчальних закладах при підготовці фахівців за спеціальностями «Психологія», «Соціальна робота» та спеціалістів галузі знань «Освіта. Педагогіка». Війна загострила потребу у фахівцях, які б допомогли населенню України зберегти ментальне здоров'я, запобігти виникненню гострих відхилень у станах психіки в умовах постійної дії психотравмуючих факторів.

Це третій випуск серійного наукового видання, зніційованого кафедрою вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету. Його попередні випуски вийшли друком у 2021 («Філософія освітнього простору: психологічний вимір») та 2022 (Філософія освітнього простору вищої школи: психологічний та психолінгвістичний дискурс) роках.

У поточному випуску зроблена спроба обговорити актуальні питання підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності через формування системи загальних та спеціальних професійних компетенцій у процесі викладання дисциплін психологічного циклу.

Монографія включає систему наукових повідомлень, об'єднаних у три блоки:

- *Вплив війни на учасників освітнього процесу та їх потенційних клієнтів;*
- *Викладання дисциплін психологічного спрямування : методологічні та змістові аспекти;*
- *Розвиток професійних компетенцій та особистості здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення.*

Перша частина колективної монографії присвячена висвітленню психологічних особливостей діяльності викладачів закладів вищої освіти у прифронтових зонах, зокрема, аналізу їх адаптивності до невизначеності. У розділі презентуються результати наукового спостереження за особливістю реагування студентською молоддю на стресові ситуації. Розкриваються особливості та закономірності

прийняття учасниками бойових дій знівченого тіла після військової травми, аналізується зарубіжний досвід підтримки тяжко травмованих ветеранів, акцентується увага на специфіці українських реалій.

У другій частині монографії висвітлюються питання розвитку гармонійної особистості в умовах глобальних трансформацій та змін; особливості викладання психології у вищій школі з урахуванням цілей сталого розвитку. Обговорюються питання методології психологічного дослідження саногенного мислення особистості; застосування науково-методологічної парадигми у консультативному процесі.

Третя частина монографії присвячена розкриттю особливостей формування професійних компетенцій, їх сутності та розвитку у процесі викладання дисциплін психологічного циклу, передбачених освітньо-професійним програмами «Психологія» та «Дошкільна освіта». Обговорюються питання розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців.

Наукові матеріали підготовлені творчим колективом науковців-викладачів вищих навчальних закладів України у руслі реалізації програм національної інтеграції досліджень, підвищення їх ефективності, взаємообміну та трансферу наукових знань. У підготовці матеріалів взяли участь викладачі наступних закладів вищої освіти:

- Рівненського державного гуманітарного університету;
- Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;
- Криворізького державного педагогічного університету;
- Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Науковий проєкт спрямовується на підвищення якості вищої освіти, зміцнення творчих зв'язків між спорідненими вищими навчальними закладами та забезпечує координацію наукових пошуків і впровадження їх результатів у освітню практику.

Питання організації наукових спостережень та висвітлення їх результатів у колективній монографії схвалені Комітетом з етики наукових досліджень психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету та відповідають Етичному кодексу психолога.

*Роман Павелків,
Наталія Корчакова*

Частина 1.

ВПЛИВ ВІЙНИ НА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇХ ПОТЕНЦІЙНИХ КЛІЄНТІВ

Наталя Токарева

Деонтологічні предиктори адаптивності до невизначеності викладачів прифронтових закладів вищої освіти

*Піднімайся над собою,
але не відводь від себе очей*

Станіслав Єжи Лец

Полімодальність стрімких змін у розвитку цивілізації, безперервність оновлення життєвого простору XXI століття спричиняють перманентну ентропію, хаотичність, драматизацію сценаріїв буття і світоглядних позицій «пересічної людини» сучасності. Нестабільність життєвого простору, сповненого стрес-факторами і пролонгованими травмівними подіями (як-от горювання і переживання втрат у континуумі руйнівної війни в Україні, що призвела до глобальної руйнації «соціальної матриці» розвитку цивілізації) посилюють суперечливість екзистенційних персоніфікованих виборів культурно-історичного сегменту самореалізації суб'єктами життєтворення. Руйнація внутрішньої цілісності й афективно-когнітивні переживання людини у несталих умовах сьогодення досягають такого рівня, що реальною постає загроза психологічної дезадаптації, психічних і соматичних розладів психогенного спектру.

Посилюються у вимірах сучасного соціокультурного світоустрою й предиктори «ненормативної буденності», невизначеності – патерни соціальної реальності, пов'язані з усвідомлюваним сприйняттям зруйнованих та/або змінених стабільних соціальних структур в умовах неоднозначних настанов і непрогнозованих рішень. Соціальна апатія, стереотипізація мисленнєвих векторів, конформізм, уникнення (або й боязнь) виявлення креативності при вибудовуванні власних життєвих стратегій часто є індикативними реакціями людини саме на

соціально-психологічну ситуацію невизначеності і виклики нових нормотипових ідентифікаційних викликів.

У якості емпіричних гарантів відновлення психологічних ресурсів особистості психологами (див. до прикладу: С. Д. Максименко, Н. В. Костенко, Т. М. Титаренко та ін.) розглядаються відчуття етнічної ідентичності, приналежності до референтної групи, реалістичний рівень домагань, схильність до надситуативної активності, адекватна атрибуція відповідальності, гнучкість життєвих сценаріїв, зумовлених невідкладним тестуванням нових (часто нав'язаних ззовні) моделей поведінкових конструктів.

Водночас, у сповненому складними соціокультурними, морально-етичними, когнітивними тригерами сьогоденні, і в цьому ми поділяємо думку Н. В. Костенко, виникають парадокси, що відкривають можливості пошуку (раціонального та/або інтуїтивного) й віднайдення індивідуальних шляхів виходу з існуючого «соціально сфабрикованого безладу», які обіцяють, що людина здатна стати ким завгодно, у будь-якій спільноті, реалізуючи певний сценарій життєвого циклу, але прагнення цього часто виключає можливість бути самою собою (Н. Костенко, 2021 [90:134]). Означене, поза сумнівом, вимагає від суб'єктів життєтворення особливої політики самоздійснення, котра не має однозначних настанов і продуктивних рішень. І це можна зрозуміти, оскільки адаптивні життєві сценарії у несталих кризових умовах орієнтовані передусім на уникнення невизначеності (Н. Костенко, 2021 [90]; Н. Токарева, 2023 [219]; І. Томаржевська, 2020 [220]), тоді як унормування суб'єктивної картини світу потребує від особистості свідомого прийняття, толерування ситуацій невизначеності. Тим самим у вимірах особистісного світосприймання людини виникають своєрідні парадоксальні утворення – *«кентавр-проблеми»*, що породжуються суперечностями персонального життєвого досвіду (усталених світоглядних позицій, інтеріоризованих компетенцій, настанов, переконань особи) і викликів соціокультурних реалій буття та засвідчують співіснування (а іноді й колажування) непокєднуваних цінностей, тверджень і поведінкових стратегій у постмодернових традиціях абсурдної не-логічності. Структурально *«кентавр-проблеми»* виявляють себе індикативними маркерами окремих цілком раціональних суджень, вчинкових реакцій, котрі при поєднанні у композиційну систему постають у абсолютній протилежності логічно несумісних сенсів, верифікація яких у

суб'єктивних моделях поведінки є суто умовним варіантом розв'язання проблемної ситуації. А тому слід визнати, що у сучасному полімодальному соціокультурному просторі абсолютизація усталених когнітивних позицій в принципі не може забезпечити однозначності рішення проблем, і, відповідно, призводить до появи «кентавр-ситуації» (Ж.Т. Тощенко), у площині якої змінене життєве середовище диктує іншу логіку й інші сценарії поведінки.

У контексті означеного, особливої актуальності набувають питання переосмислення парадигм віднайдення адаптивних ресурсів та естетики професійного самоздійснення особистості. І, найбільш чутливою до нових викликів нормотипової ідентифікації особи в несталих умовах буття інституцією постала система освіти, провідним суб'єктом якої, насправді, є вмотивований педагог (вчитель, викладач), що має можливість вільно розвиватися й надихається новими ідеями у почесній діяльності супроводу молоді на шляху дорослішання. Разом з тим, хитку гармонію професійної реалізації служіння педагогів і визнання їхнього внеску у систему державотворення було порушено спочатку пандемією коронавірусу, а потім і руйнівним вихором воєнних дій в Україні. Особливого увиразнення суперечності «кентавр-ситуації» набули у професійній діяльності педагогів (і зокрема – викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) прифронтових територій – регіонів, які стало перебувають під потенційною загрозою ведення бойових дій. Феноменологія означеного зумовлена передусім інтенсивністю стрес-факторів воєнного часу : регулярними ворожими обстрілами міст і селищ України, руйнацією інфраструктури, непередбачуваними (а часто й травмівними) міграційними процесами, нестабільністю зв'язку та інтернет-підтримки, пролонгованістю дистанційної освіти. Травмівний досвід мешканців прифронтових територій оприявнюється в *трьох часових вимірах*: у залишках спогадів про минулі події, в актуальному проживанні загроз і руйнувань, у передбаченні майбутніх потрясінь (В. Панок та ін., 2024 [154:23]).

Розрив узвичаєних нормотипових стандартів професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти прифронтових територій суттєво позначається й на деонтологічному профілі фахівців освітньої галузі : підвищується міра суб'єктивності у вимірах регуляції діяльності, поведінки, життєтворення в цілому, змінюється значущість маркерів суб'єктивного благополуччя, актуалізуються предиктори резильєнтності і адаптивності особистості в умовах невизначеності. Це

підтверджують зокрема й результати емпіричного вимірювання рівня сприйнятого стресу та професійної самоефективності викладачів закладів вищої освіти Дніпропетровської області (вибіркова сукупність була сформована рандомно, вік і стать респондентів не враховувалися ; основним критерієм залучення викладачів до дослідження вважалася добровільна згода освітян взяти участь в опитуванні. Емпіричні дані були отримані за допомогою Google-форми).

В якості психодіагностичного інструментарію нами були використані:

1)«Шкала сприйнятого стресу» («Perceived Stress Scale»/ PSS – 10, *S. Cohen, T. Kamarck, K. Mermelstein*), в адаптації українською мовою О. О. Вельбрехт та Н. І. Тавровецької, 2022 [24]), що дозволила конкретизувати суб’єктивне оцінювання респондентами впливу травматичних подій у контексті можливостей опанування стрес-факторів;

2)опитувальник професійної самоефективності (Short Occupational Self-efficacy Scale», *T. Rigotti, D. Schyns, G. Mohr*) в адаптації О. В. Креденцер (Методики дослідження психічного здоров’я, 2023 [128: 37 – 38]), що забезпечив можливість аналізу ресурсності оцінювання викладачами закладів вищої освіти ефективності власної фахової діяльності.

Результати аналізу середніх величин оцінювання викладачами ЗВО суб’єктивних параметрів реагування на складні ситуації життєдіяльності наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Середні величини самооцінювання викладачами ЗВО
сприйнятого стресу та професійної самоефективності**

Рівні виявлення маркерів ознаки	Показники	Середні величини у вибірці ($\bar{x}$)	Стандартне відхилення
	Показники тестової норми	Кількість респондентів N = 42	
Маркери рівня сприйнятого стресу респондентів (за методикою S.Cohen & etc.)			
низький рівень	0 – 13 балів	0	0
номірний рівень	14 – 26 балів	$\bar{x} = 25,72$	5,23
високий рівень	27– 40 балів	$\bar{x} = 38,24$	3,52
Маркери професійної самоефективності респондентів (за методикою T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr)			
низький рівень	6 – 12 балів	$\bar{x} = 7,38$	3,20
середній рівень	13 – 24 балів	$\bar{x} = 14,23$	5,04
високий рівень	25 – 36 балів	$\bar{x} = 25,04$	2,42

Узагальнення даних психодіагностичного вимірювання засвідчило такі тенденції світобачення респондентів:

- увиразнення у профілі сприйнятого викладачами ЗВО стресу тяжіння маркерів до високого рівня виявлення ознаки : відсутність маркерів низького рівня сприйнятого стресу, фіксування помірного (середнього) рівня сприйнятого респондентами стресу на високій межі ознаки ($\bar{x} = 25,72$); високий рівень сприйнятого стресу фіксований на верхній межі ознаки ($\bar{x} = 38,24$ при діапазоні тестових значень 27 – 40 балів);

- середні величини оцінювання викладачами закладів вищої освіти професійної самоефективності скеровані до нижнього полюсу значущості ознаки (наприклад, середній рівень: ($\bar{x} = 14,23$ при діапазоні середніх тестових значень 13 – 24 балів), що дає підстави стверджувати нестійкість визнання респондентами власних досягнень у професійній діяльності, їхню залежність від ситуативних факторів і власних емоційних станів.

Означені висновки підтверджують і показники відсоткового розподілу ознаки між респондентами (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

**Узагальнені показники оцінювання викладачами ЗВО
сприйнятого стресу та професійної самоефективності**

Рівень виявлення Показники	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	кількість респондентів у % (N = 42)		
сприйнятий стрес	0	81% (34 особи)	19% (8 осіб)
професійна самоефективність	38% (16 осіб)	50% (21 особа)	12% (5 осіб)

Згідно із показниками шкали сприйнятого стресу більшість (81%) викладачів закладів вищої освіти сприймають поточні події професійної діяльності в умовах воєнного часу як суб'єктивно значущі, але й досить стресогенні, фізично та психологічно напружені. Водночас суб'єктивні ресурси для опанування стресовою ситуацією респонденти оцінюють як помірні, що не можуть забезпечити повноцінного додання труднощів. Зважаючи, разом з тим, що середні величини даного рівня значущості більше тяжіють до верхньої межі ознаки ($\bar{x} = 25,72$), варто говорити про критичність показників нормативного (середнього) рівня сприйнятого викладачами ЗВО стресу.

Ще більше вартують уваги 19% опитаних фахівців вищої освіти, які оцінюють поточні події на максимальному рівні проблемності – як непрогнозовані, неконтрольовані стресори, а свої ресурси (зокрема й фізичні та психологічні) як абсолютно недостатні для самостійного вирішення проблем стрес-навантаження. Рівень сприйнятого ними стресу є високим, що тяжіє до верхньої критичної межі виявлення ознаки. А отже, респонденти цієї когорти є емоційно виснаженими, вразливими до впливу стрес-факторів, вони знаходяться на межі власних ресурсів. І це, поза сумнівом, вимагає цілеспрямованого психологічного втручання, корекційно-розвивальної інтервенції, спрямованої на унормування рівня сприйнятого стресу викладачами закладів вищої освіти.

Порівняв представлення показників професійної самоефективності респондентів (див. табл. 2) свідчить, що лише 13% викладачів закладів вищої освіти визнають високим рівень власної професійної самоефективності; більшість залучених до емпіричного дослідження освітян (50% опитаних) оцінюють власну професійну ефективність як помірну. Разом з тим, викликає занепокоєння й значна кількість освітян, котрі оцінюють ефективність власної професійної діяльності на низькому рівні значущості (простежується у відповідях 38% респондентів). Таким чином, вважаємо доведеною необхідність переосмислення деонтологічних предикторів адаптивних ресурсів викладачів закладів вищої освіти у царині їхньої професійної діяльності в умовах воєнного часу.

Руйнівні втрати освітян у континуумі дистанційної освіти.

Освітні втрати й освітні розриви в умовах війни стало демонструють кумулятивний ефект в усіх площинах свого виявлення – тенденцію до накопичення й поглиблення в разі невжиття вчасних та ефективних заходів щодо їх виявлення та подолання.

Системний аналіз кентавр-ситуацій викладацької діяльності у ЗВО на прифронтових територіях дає підстави стверджувати, що освітяни найбільш переймаються проблемами соціального відчуження і зокрема – відсутністю безпосередньої комунікації із здобувачами освіти у форматі дистанційного навчання, що забезпечує усезагальний доступ до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж.

Перехід закладів освіти на дистанційну форму навчання (що у 2019 році був спричинений глобальним поширенням коронавірусної

інфекції) унаочнив сильні і слабкі сторони сучасного освітнього сектора. Згідно із результатами аналітичного огляду горизонтів сучасної освіти членом-кореспондентом НАПН України М. М. Слюсаревським (2024), варто визнати, що закладам освіти, в цілому, вдалося подолати певні ризики, адаптуватися до викликів історії і налагодити освітній процес у надскладних умовах. Учасники освітнього процесу здобули значний професійний досвід, що змінив стратегічні вектори розбудови освітянського простору у нових умовах світоустрою [201:253]. Активному застосуванню дистанційної освіти в сучасних реаліях війни в Україні сприяють передусім такі як-от:

- створення безпечних умов діяльності, за яких зберігається життя і здоров'я викладачів та здобувачів освіти (школярів та студентів), адже мінімізуються фізичні контакти та перебування в місцях, які можуть зазнати обстрілів;
- забезпечується безперервність освітнього процесу та професійної діяльності, оскільки віддалений формат діяльності дає змогу продовжувати діяльність попри обмеження, викликані воєнним станом, обстрілами, комендантською годиною тощо;
- дистанційна робота гарантує можливість навчатися та працювати майже з будь-якого регіону України та/або з інших країн світу, що є важливим в умовах війни, коли люди змушені мігрувати;
- може формуватися персоналізована траєкторія навчального процесу з урахуванням інтересів та потреби учнів/студентів, навчальні графіки яких можуть бути гнучко налаштовані (В. Панок, 2024 [154: 44 – 45]).

Разом з тим не слід ігнорувати й увиразнену стресогенними маркерами низку проблем національної освіти, як-от:

- значна цифрова нерівність населення, що закономірно зросла у складних умовах життя і призвела до зниження рівня доступності для дітей і дорослих якісної освіти: недостатній рівень володіння цифровими навичками (як педагогів, так і здобувачів освіти), нерівний доступ до інтернет-послуг, недостатня забезпеченість комп'ютерною технікою, гаджетами, необхідними для навчання онлайн. Дослідниками констатовано узалежнення доступу до цифрової освітньої послуги від економічного статусу, місця проживання та структури сім'ї;
- інформаційно-технологічна і методична неготовність більшості освітніх закладів до швидкого розгортання дистанційного

навчання: відсутність або незадовільний стан комп'ютерної техніки, інтернет-підтримки, нестача програмного забезпечення суттєво ускладнювали процес; відсутність або недостатність якісного україномовного методичного забезпечення, адаптованого до умов дистанційної освіти (посібників, підручників, методичних рекомендацій тощо) щодо організації і здійснення дистанційної освіти. Як наслідок, суттєво збільшилося фізичне і психологічне навантаження на всіх учасників освітнього процесу;

- психологічна неготовність переважної більшості учасників освітнього процесу до навчання в дистанційному режимі: усі суб'єкти освітнього процесу (учні та їхні батьки, студенти, вчителі та викладачі закладів вищої освіти) відчували значні труднощі, пов'язані з перебудовою моделей соціальної взаємодії та зміною способу життя, потребою сприймати та самостійно опрацьовувати незвично великі обсяги інформації. Для педагогів найбільш складними предикторами дистанційної освіти стали: незвичний формат взаємодії з учнем/студентом, неможливість належним чином відстежувати його зворотну реакцію, надмірна тривожність та страхи, викликані різкою зміною умов навчання та невизначеністю директивних вимог до нього;

- нерозробленість законодавчо-нормативної бази дистанційного навчання, його організації в особливих умовах, пов'язаних з виникненням надзвичайних ситуацій, як-от: норм робочого часу та оплати праці вчителів і викладачів, які здійснюють дистанційне навчання у звичайних та особливих умовах, виконуючи низку додаткових функцій, невластивих традиційним формам педагогічної діяльності; не врегульовано питання ресурсного (кадрового та матеріально-технічного) забезпечення інформаційно-технологічного супроводу дистанційного навчання;

- брак гнучкості, оперативності та прогностичності в реагуванні органів управління освітою на виклики дистанційної освіти, недостатнє, а інколи й суто формальне врахування його специфіки; зусилля управлінців не завжди супроводжувалися діями на випередження, прогнозуванням наявних ризиків, заходами з їх нейтралізації чи пом'якшення;

- імітація дистанційного навчання там, де його не вдалось організувати, що призводило до дискредитації вітчизняної освіти в цілому і дистанційної освіти зокрема. Предиктором цього можна

вважати зокрема й те, що жорсткі директивні вимоги щодо організації будь-якої діяльності за відсутності ресурсів (передусім матеріальних та інформаційних) для її здійснення завжди підштовхують виконавців до намагання видати бажане за дійсне, прикрасити сумнівні результати та досягнення;

- поляризоване, суперечливе й почасти неадекватне ставлення до дистанційної освіти педагогічних працівників, інших учасників освітнього процесу і широкої громадськості (М. Слюсаревський, 2024 [201: 253 – 258]).

Наразі у закладах вищої освіти, які локально знаходяться на прифронтових територіях України, дистанційний формат освіти розглядається як єдино можливий варіант надання освітніх послуг і зберігає окреслені вище ознаки. Крім того, освітній процес ще більше ускладнюється ризиками воєнного часу; людині у площинах професійної діяльності і самоздійснення стає дедалі важче зберігати і розвивати досвід своєї цілісності (особистісної, соціальної, професійної), що становить підґрунтя соціокультурної буттєвості у складних умовах життєдіяльності. Також варто зважати, що сутнісні виміри та потенційні ресурси дистанційної освіти як синхронної та/або асинхронної взаємодії суб'єктів освітнього процесу із урахуванням індиферентності їхнього перебування в освітньому просторі постійно знаходяться у полі активних дискусій освітянської спільноти. І це, у свою чергу, створює вагомий симптомокомплекс ситуації невизначеності в українській освіті.

Системний виважений огляд дискусійного континууму щодо доцільності дистанціювання в освіті дозволяє констатувати, що безперечною перевагою дистанційного формату навчання є гнучкість у викладанні матеріалу курсів з максимальним ступенем урахування індивідуальних особливостей, здібностей та рівня підготовки здобувачів освіти. Виміри дистанційного навчання призводять до глобалізації освітніх систем, створюють умови для успішного надання освітянських послуг із урахуванням інформатизації та інтернаціоналізації світових процесів організації освіти. Більшість вищих закладів освіти в Україні зорганізовує систему дистанційного навчання із залученням ресурсних можливостей платформи Moodle (модульного об'єктно-орієнтованого динамічного освітнього середовища), яка досить добре зарекомендувала себе на теренах вітчизняної освіти. Перевагою платформи Moodle є її відкритість, що

зумовлює організацію системи управління навчанням у режимі «Open Source». Перспективним форматом навчання, у реаліях несталоного сьогодення, дистанційну освіту робить її адаптивність та гнучкість до потреб та можливостей суб'єктів освіти, модульність побудови освітніх програм, індивідуально зорієнтовані форми контролю якості знань студентів, використання високотехнологічних способів викладацько-студентської взаємодії, використання спеціалізованих програм та технічних засобів навчання тощо.

Разом з тим, на фоні чисельних полімодальних спроб реформування освіти, досі не відпрацьовані нормативи й соціально-психологічні механізми культури дистанційної освіти, що брутально породжує зловживання інформаційними стандартами відкритості освітнього простору та увиразнює некритичність сприймання інформаційного контенту, порушення принципів академічної доброчесності почасти невмотивованими здобувачами освіти. Згідно із відгуками викладачів ЗВО у форматі пролонгованої дистанційної освіти змінюються функціональні ознаки професійної взаємодії суб'єктів системи «педагог (викладач) – здобувач освіти, студент», як-от:

- знецінюється безпосередність взаємодії через відсутність конструктивного зворотного зв'язку між суб'єктами навчання;

- сприймання викладачем студента у віртуальній аудиторії (і часто – за чорним прямокутником екрану через несформованість у значної кількості здобувачів вищої освіти культури дистанційного навчання) знеособлює виміри професійного та/або навчального діалогу, руйнує його цілісність, спричиняє фрагментарність мислення студентства;

- через відсутність візуалізації партнера по спілкуванню («закритість» екрану студента) знижується можливість якісного контролю викладачем діяльності здобувача освіти, надання йому своєчасної допомоги (роз'яснення, корекції), стимулювання його активності;

- зростають також ризики порушення академічної доброчесності, зумовлені недостатньою соціальною відповідальністю здобувачів освіти у разі послаблення контролю зі сторони викладачів у дистанційному форматі навчання;

- широке і систематичне впровадження алгоритмізованого та/або тестового контролю знань здобувачів освіти на всіх рівнях

фахової підготовки аксіоматично унеможливають повноцінну професіоналізацію студентів і знижують розвиток комунікативної (і передусім діалогічної) культури майбутніх спеціалістів; особливо критичною означена тенденція є у царині підготовки фахівців гуманітарного та суспільного профілів підготовки;

- відсутність чіткого розмежування робочого й особистого часу, умов для навчання/роботи та вирішення побутових питань або відпочинку може провокувати перевтому, стрес, зниження продуктивності діяльності педагогів (викладачів, вчителів) та професійне вигорання (В. Панок, 2024 [154: 45 – 49]).

Тим самим, порушується інтегративна цілісність предметно-орієнтованого, особистісно-орієнтованого та соціально-орієнтованого сегментів професійної взаємодії викладача і студента в навчальному процесі. Водночас руйнується виплекана історією становлення ефективного освітнього середовища тенденція засвоєння людиною соціокультурного та професійного досвіду, верифікація суб'єктивних моделей поведінки на засадах активної комунікації, яка передбачає актуалізацію наявних комунікативних інтенцій, переведення їх у більш технологічну форму (із залученням засобів мовного коду та інших семіотичних систем), що декларує досягнення прогнозованого результату на відміну від випадкового процесу. Освоєння суб'єктом життєтворчості динамічної функції інтерпретування (у формі полісуб'єктних інтерпретаційних конструктів: нарація, діалог, міркування, судження) дозволяє вирішити низку задач особистісного розвитку: ліквідує смислову невизначеність ситуації соціального існування і, зокрема, у галузі професійної діяльності; пояснює необхідність співвіднесення (або не співвіднесення) власних версій, думок, конструктів із версіями інших людей; здійснює рефлексію власних оцінок і суджень, зумовлюючи визначеність і сталість критеріїв такої рефлексії тощо.

Комунікативна культура особистості позначає поглиблення особистісних смислів, інтенсифікує загальний розвиток і продуктивність соціалізації та ресоціалізації особистості, дозволяє окреслити перспективи майбуття в умовах полілогу культур (Н.М.Токарева, 2015 [218: 156–158]) і глобального «кентаврування» простору життєтворення суб'єктів освітнього процесу. Разом з тим тотальна діджиталізація й алгоритмізація суспільства (і, зокрема, його освітнього сегменту), поширення надвисоких технологій,

дефіцитарність «живого» спілкування уповільнюють та/або й блокують форматування морально-етичного контенту світоглядних устремлень людини, знецінюють континуум людяності.

Розглядаючи означені реалії освітнього процесу як об'єктивні координати професійного самоздійснення науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, зокрема – прифронтової локації, вважаємо цілком доведеним (і на цьому наголошує доктор соціологічних наук, професор Н. В. Костенко), що сучасне суспільство постає перед викликами нової нормативності ідентичності особистості, спричиненої «обмеженою мобільністю, етатизацією цифрових стратегій, таргетованістю особистісних та соціально-політичних домагань» (Н.В. Костенко, 2021 [90 : 134]). І це, за нашим переконанням, зумовлює нагальну необхідність переосмислення маркерів професійного самоздійснення та відновлення деонтологічного змісту професій із високим ступенем відповідальності, передусім педагогів (зокрема – викладачів ЗВО).

Деонтологічні акценти професійної діяльності викладача ЗВО.

Проблемні концепти професійної деонтології стало знаходитися у полі міждисциплінарних наукових дискусій, проте на кожному етапі розвитку цивілізації постають нові виклики щодо маркерів деонтологічного коду фахівців різних професій.

Історично означення деонтологічних (від грец. *δέον* (*δέοντος*) – потрібне, необхідне, *λόγος* – наука) аспектів життєдіяльності людини пов'язане із ім'ям Джеремі (Іеремія) Бентама (Jeremy Bentham; 1748 – 1832) – англійського філософа, юриста, який у трактаті «Deontologie or the sciense of morality» (1834) в якості стрижневого принципу утилітаризму (*utilitas* – корисний) утвердив ідею, що кожна дія людини має оцінюватися з позиції тієї користі (і як наслідку – «суми суспільного щастя»), яку вона приносить людям. Висловлені Дж. Бентамом концепти щодо взаємозв'язку категорій «інтерес» і «обов'язок», «добročесність» і «гріх», «задоволення» і «страждання», «добро» і «зло» стали підґрунтям вибудовування теоретичних засад сучасної професійної деонтології (В.М. Савіщенко, 2022 [190]; Л. В. Чумак, 2012 [246]).

Філософський енциклопедичний словник [228:148] тлумачить поняття деонтології як розділ етики, у якому розглядаються проблеми обов'язку і належного. Методологічною основою деонтології означено дві парадигми філософії моралі – деонтологічна етика обов'язку і блага

та телеологічна етика справедливості, турботи та піклування [228:149]. Відповідно, у широкому розумінні смислового континууму деонтологія висвітлює проблеми обов'язку та належного в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема й у царині професійної діяльності.

Системоутворювальною категорією професійної деонтології стало визнається (В.М. Савіщенко, 2019 [189]; 2022; С.С. Сливка, 2001 [198]; Л.В. Чумак та ін., 2012 [243]) категорія професійного обов'язку, детермінована культурно-історичними та світоглядними засадами розвитку цивілізації, пропонованими особистості для інтеріоризації, а також – імплікованими у форматі совісті моральними законами співіснування суб'єктів діяльності (Л.В. Чумак, 2012 [243: 80]) як усезагальної форми виявлення соціальної необхідності.

Деонтологічний профіль фахівця увиразнює складноструктуровану систему маркерів професійних морально-етичних обов'язків і відповідальності суб'єкта діяльності у парадигмальних вимірах професійного самоздійснення.

Зосереджуючись надалі на деонтологічних концептах педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти, маємо водночас зауважити, що на сучасному високотехнологічному, цифровому етапі розвитку цивілізації зникають чіткі межі між усталеними (до прикладу, у класифікації Є. Клімова: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – знаки», «людина – художній образ», «людина – людина») типами професій. Конкурентоздатними у ХХІ столітті стають комбіновані типи професійного центрування, зокрема соціономічні професії все більше формуються у полімодальному профілі «людина – техніка – знаки – людина». На фоні потужної синергії природного і штучного інтелекту в умовах стрімкої діджиталізації соціального простору педагоги, психологи, соціологи, юристи мають вільно орієнтуватися й у просторі комп'ютерних, інформаційних та цифрових технологій, опановуючи не лише гуманітарні, але й технічні, сигномічні (знакові), а інколи й артономічні (образні) компетентності.

Дистанційна освіта актуалізувала необхідність володіння вчителями, викладачами вищої школи інформаційно-комунікативними та освітніми комп'ютерними технологіями. Штучний інтелект успішно мімікрує у людських стосунках, змінюючи сенсові парадигми людини, усвідомлювані нею стандарти життєтворення, переживання й ціннісні орієнтири у професійній діяльності.

Разом з тим, при модифікації професійного профілю педагогів, зміні умов і знарядь праці фахівців константою залишається деонтологічна складова фахової підготовки – категорії професійного морально-етичного обов'язку та відповідальності (В.М. Савіщенко, 2022 [190: 179]) суб'єктів діяльності, що зумовлюють професійне покликання людини, її професійну придатність, здатність до професійного служіння.

У контексті означеного ілюстративно доречним рефреном деонтологічного конструкту професійного служіння педагога є умовиводи відомого французького етнографа, філософа і соціолога Шарля Летурно (1831 – 1902), який наголошував: «якщо ти знаєш засоби зміцнити тіло, загартувати волю, облагородити серце, витончити і зрівноважити розум, – то ти педагог» (цит. за: Л.В.Чумак, 2012 [243: 80]). Вимогливо оцінював морально-етичні чесноти вчителя, вихователя й К. Д. Ушинський (1824 – 1870), акцентуючи увагу на тому, що «виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti, програми, штучний організм закладу, як би хитро він не був продуманий, не можуть замінити особистості вихователя в справі виховання» (цит. за: Л.В.Чумак, 2012 [243: 83]). Таким чином, педагогічна деонтологія віддзеркалює внутрішню єдність координат духовного становлення особистості фахівця освітньої галузі крізь призму минулого, теперішнього і майбутнього; приписи морально-етичних норм у сценаріях самоздійснення суб'єкта педагогічної діяльності породжують «уявлення про внутрішній обов'язок, його загальнолюдську цінність і конкретні соціальні блага, закладені у самому вчинку» [198: 30]. Тим самим людина форматує той внутрішній імператив (закон, настанову), що скеровує її життєтворення і розглядається нею як внутрішній обов'язок. У цьому, як зазначає С. С. Сливка із посиланням на умовиводи професора В. Г. Сокурєнка, немає суперечності, оскільки людина сама вибудовує особистісні нормотипові кордони діяльності, що цілком сумісно з її внутрішньою свободою й виявом власної свободи волевиявлення – права вибору поведінки у межах об'єктивно існуючого соціального нормування» (цит. за: С.С.Сливка, 2001 [198: 30]).

Зміст внутрішнього імперативу професійного обов'язку полягає у тому, що він є усвідомлюваним, вмотивованим чинником реальної поведінки фахівця, певною світоглядною позицією професіонала. Саме таке суб'єктивне унормування ставлення педагога до вимірів

потрібного і належного у системі професійної діяльності зумовлює моральність спілкування, прийняття відповідальних рішень, перспективи самоздійснення фахівця. Формування внутрішніх імперативів професійного обов'язку і відповідальності неможливе поза логікою норм та принципів права і моралі, конкретних морально-етичних приписів, бо неможлива людська діяльність поза нормуванням, поза виміром цілеспрямованих перспектив. А тому, цілком логічним є повернення на порядок денний філософії освіти XXI століття – епохи стрімких змін, сповнених глобальними технологічними зрушеннями, складно структурованими суперечностями, травмівними подіями та війнами – питання збереження (а деяких площинах – відновлення) деонтологічного коду професії із високим ступенем моральної відповідальності й передусім – професії науково-педагогічного працівника, викладача закладу вищої освіти.

Згідно із класифікацією професій К. М. Гуревича (цит. за: В. М. Савіщенко, 2019 [189]; 2022 [190]), професійна кваліфікація викладача ЗВО може бути віднесена до групи професій, які за своєю сутністю вимагають досягнення вищого ступеня фахової майстерності, абсолютної професійної придатності; це різновид найскладніших професій, що потребують найвищої кваліфікації, досвіду, професійної відданості, таланту, особливих здібностей, постійного професійного самовдосконалення, – професій високого деонтологічного потенціалу (В.М.Савищенко, 2022 [190: 178 – 180]).

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти характеризується полімодальністю функціональних векторів активності, що поєднують педагогічну (системно-дидактичну, методичну та виховну) активність, вектор надання психологічної підтримки, функціонал управління (менеджменту) когнітивними процесами, особистісним розвитком здобувачів освіти та освітнім процесом в цілому, науково-дослідницьку діяльність вченого. Крім того в умовах війни, згідно із офіційними статистичними даними (див.: В. Г. Кремень та ін., 2023 [100: 17]), близько 30% викладачів вітчизняних університетів займаються, окрім основної професійної діяльності (викладання, дослідження), ще й соціальною діяльністю (гуманітарна допомога, волонтерство тощо).

Відповідно, беручи до уваги деонтологічні напрацювання В. М. Савіщенко, 2019 [189]; 2022 [190]) та виокремлені нею показники

деонтологічного потенціалу професії – обов’язок професійного служіння, професійні цінності та принципи, імператив професійного обов’язку, імператив професійної відповідальності, високий рівень насиченості професійної діяльності ситуаціями морального вибору, – діяльність викладача ЗВО можна описати у форматі узагальненої відкритої системи (див. табл. 3), що може бути доповнена й іншими сегментами професійного профілю фахівців педагогічного та науково-педагогічного спрямування.

Таблиця 3

Деонтологічно орієнтований профіль викладача ЗВО

Функціонал професії, що передбачає служіння	Маркер професії – високий рівень деонтологічного потенціалу професії типу «людина–техніка–знаки–людина»			
	Показники			
	Професійні цінності та принципи	Імператив професійного обов’язку	Імператив професійної відповідальності	Високий рівень виникнення ситуацій морального вибору
Педагогічна активність / викладач, вихователь, методист	Гуманність, доброта, делікатність, педагогічний такт і витримка, студентоцентрированість, толерантність, академічна свобода, автономність	Забезпечення форм ування фахових компетентностей, ь юторство, розвиток гармонійної особистості здобувача вищої освіти, а також: самоосвіта, підвищення власної кваліфікації	Відповідальність за професійну та особистісну готовність до самоздійснення здобувача вищої освіти у вимірах життєтворення і професіоналізації	Вибір методів навчання і виховання обумовлюється унікальністю кожної особистості, традиціями сімейного виховання, рівнем культурного середовища студента; педагогічна помилка; взаємодія з батьками різного соціального, культурного рівня, збереження професійної таємниці
Управлінська активність (менеджмент)	Верховенство права, законність діяльності, патріотизм, справедливість, соціальний інтелект, доброчесність	Забезпечення публічної, професійно неупередженої викладацької діяльності в інтересах суспільства і людини	Відповідальність за дотримання правових стандартів викладацької діяльності, людиноцентризм поведінки, рефлексивний менеджмент	Визначення стратегій фахової підготовки здобувачів вищої освіти, педагогічна неупередженість

Функціонал професії, що передбачає служіння	Маркер професії – високий рівень деонтологічного потенціалу професії типу «людина–техніка–знаки–людина»			
	Показники			
	Професійні цінності та принципи	Імператив професійного обов'язку	Імператив професійної відповідальності	Високий рівень виникнення ситуацій морального вибору
Психологічна підтримка здобувачів освіти	Духовність, гуманність, оптимізм, милосердя, емпатійність, емоційний інтелект, стресостійкість, пріоритетність інтересів людини	Надання психологічної підтримки суб'єктам освіти, утвердження власним прикладом високих ідеалів добра, творчості, свободи і гідності	Відповідальність за психологічне благополуччя та ментальне здоров'я людини, культура психологічного супроводу здобувачів освіти	Розв'язання завдань, які відповідають рівню компетенції; маніпуляція іншими людьми; збереження професійної таємниці; здійснення психологічних інтервенцій
Науково-дослідницька діяльність вченого	Пріоритет морального виміру науки, впевненість у надійності наукових результатів, чесність, свобода наукової думки, об'єктивність викладення висновків, прозорість наукового дослідження, істинність, принципи біоетики	Отримання нового знання	Відповідальність за розвиток людства і природи; застосування отриманих знань задля блага людства	Протидія негуманним принципам наукових досліджень; протидія конформізму в професійному середовищі; викривання фактів порушення академічної доброчесності; протидія поширенню псевдонаукових концепцій, теорій, знань

Варто також зважати, що педагогічна та науково-педагогічна діяльність викладачів ЗВО вибудовується згідно із добровільно взятими на себе імперативами професійного обов'язку та професійної відповідальності, що детермінують гуманність світоглядних позицій, свободу розумного волевиявлення, поклик сумління та інші характерні властивості професійної діяльності. Разом з тим маємо враховувати (і в цьому ми суголосні із твердженням знаного фахівця із юридичної деонтології С. С. Сливки), що розумна і добра воля сильніша від закону (концепту позитивного права), адже вона тісно пов'язана із совістю. «Хоча кожна людина має совість, але рідко нею користується, – наголошує у своєму дослідженні С. С. Сливка, – що підкреслює окреме існування внутрішнього і зовнішнього імперативів обов'язку» [198: 31]. Відповідно для педагогічної діяльності більш значущими є

внутрішні професійні імперативи, які усвідомлюються суб'єктами діяльності та системно реалізуються у професії. І хоча внутрішній імператив професійного обов'язку не передбачає матеріального підкріплення, він є запорукою ментального здоров'я педагогів (і зокрема – викладачів ЗВО), предиктором стресостійкості, адаптивності, суб'єктивного благополуччя та джерелом задоволення професією фахівців.

Разом з тим, в умовах прискореного темпоритму буття й сповненої складними тригерами і суперечностями між соціокультурними, політичними та внутрішніми джерелами моралі і обов'язку реальністю воєнного часу людина все частіше постає перед необхідністю морального та/або морально-професійного вибору. Не є винятком і царина професійної діяльності фахівців освітньої галузі; педагогічна спільнота (і зокрема – викладачі ЗВО), попри все, продовжує виконувати свої професійні обов'язки, надаючи кваліфіковані освітні послуги. Однак відсутність достатньої і необхідної інформації, руйнація або змінення (часто – необґрунтоване) соціальних та/або освітніх стандартів в умовах неоднозначних настанов і непрогнозованих рішень (Т.В. Єрескова, 2021 [56: 65]), нечіткі критерії оцінювання результативності психолого-педагогічних інтервенцій, непередбачуваний характер розвитку ситуації – все це унеможливорює ефективне прогнозування майбутнього, породжує невизначеність й порушує усталені логічні схеми суб'єктивного сприйняття соціальної дійсності.

Й доволі часто викладачі закладів вищої освіти на прифронтових територіях (територіях, локально наближених до зони бойових дій) знаходять сили для адаптації до ситуацій невизначеності у деонтологічному ресурсному профілі – ціннісних орієнтирах, особистісних морально-етичних зобов'язаннях, в імперативах професійних обов'язків та відповідальності.

Адаптаційні ресурси професійної деонтології викладача ЗВО

Конгруентність і суб'єктивна виваженість світосприймання людини у жорсткому парадоксальному сьогоденні пов'язані передусім із адаптацією (від латин. *adaptation* – пристосовувати) – пристосуванням самоорганізованих систем до умов середовища, яке змінюється. У соціально-психологічному контексті адаптація тлумачиться як реактивна динамічна поведінка особистості, пов'язана

із прийняттям соціальних норм, усвідомленням соціальних очікувань, які супроводжують життя кожної людини та зумовлюють особливості взаємодії із соціальними групами (Н. М. Токарева, 2023 [219: 186]).

Професійний континуум адаптації передбачає інтегрування особистісних, соціально-психологічних та професійних векторів життєвого циклу суб'єкта певної діяльності, скероване на мобілізацію особистісних ресурсів, спеціалізоване удосконалення предикторів деонтологічного профілю професії та наявних професійних компетентностей (та/або оволодіння новими) для ефективного фахового самоздійснення в змінних умовах життєтворення.

Із урахуванням концептуальності множинних режимів залучення особистості до життєвих випробувань Л. Тевено інспіровані кризовими умовами адаптивні сценарії самоздійснення суб'єктів діяльності супроводжуються переживаннями, осмислюються, викликають спонтанні, афективні та/або рефлексивні реакції (цит. за: Н. В. Костенко, 2021 [90: 135]). Оцінюючи ефективність адаптивних сценаріїв людини, варто зважати й на особливості ставлення особи до ситуації невизначеності, серед яких на підставі сутнісних ознак ситуації вченими розрізняються толерантний (активний, адаптивний) та інтолерантний (дифіцитарний, пасивний, утилітарний) типи (І. В. Томаржевська, 2019 [220: 67]).

Характер адаптаційних процесів людини до ситуацій невизначеності і травмівних стрес-факторів в умовах воєнних загроз залежить від багатьох факторів, які можна поділити на **дві групи**:

- об'єктивні обставини: географічна локація людини відносно лінії фронту, умови життєдіяльності людини, вид, характер та величина фізичного та психічного навантаження, психологічний клімат у соціальних групах, до яких людина долучена (солідарність, згуртованість), соціально-побутові умови тощо;

- суб'єктивні характеристики осіб, які переживають війну: здатність контролювати тривогу, пов'язану зі стресом, резильєнтність; стійкість переконань і світоглядних позицій, цілісність ідентичності, якості соціальних зв'язків, довіри, доступність соціальної підтримки; гнучкість, відкритість до нового досвіду, задоволеність діяльністю тощо.

Взаємодія між зовнішніми, об'єктивними та особистісними, суб'єктивними чинниками відіграє важливу роль у формуванні адаптаційного досвіду суб'єктів діяльності, висвітлюючи унікальні сценарії адаптації для кожної конкретної людини.

У першому наближенні предикторами адаптивності викладачів закладів вищої освіти до невизначеності у континуумі професійного самоздійснення вартують уваги такі як-от: здатність особистості до управління амбівалентними сенсами життєтворення, їх співвіднесення з цінностями та мотиваційними алгоритмами; ступінь обізнаності і сприйнятливості суб'єкта до інформації; системність засвоєних імперативів професійного обов'язку та професійної відповідальності; вміння конструктивно розпоряджатися психічними ресурсами, особистісним культурним капіталом; досвід адаптивної поведінки.

Для успішного розв'язання завдань соціально-психологічної адаптації в умовах ситуації невизначеності людині необхідний достатній рівень інтелектуального розвитку (й головне – соціального інтелекту), що обумовлює швидкість і адекватність сприйняття нових життєвих обставин, здатність усвідомлювати варіативність розвитку ситуації, пам'ять про схожі колізії з минулого, широту пізнавальних інтересів, володіння певним колом логічних операцій тощо (А. G .Billings et al., 1984 [264]; N.Cantor et al., 1994 [268]; І. Лядський, Д.Дячков, 2022 [113:114]; Т. Tytarenko et al., 2023 [361]; Н.М. Токарева, 2023 [219]). Означену властивість інтелекту підкреслював також і Р. Дж. Стернберг, констатуючи, що інтелект містить не лише когнітивні здібності людини, але й життєвий досвід у широкому сенсі трактування даного поняття, а також здатність адаптуватися до соціального і культурного простору, змінювати власні способи мислення (цит. за: Billings et al., 1984 [264]). А отже, у осіб з високим рівнем інтелекту процес адаптації протікає більш успішно, оскільки у них не виникає проблем, пов'язаних із самоорганізацією і відповідальністю за власні дії. Невисокий інтелект нерідко супроводжується емоційною нестабільністю, що призводить до зриву адаптації (Т. Tytarenko et al., 2023 [361]). Крім того адаптивність особистості, про що свідчать дані емпіричних досліджень (цит. за: Пріб et al., 2022 [166: 106]), позитивно корелює із вираженим рівнем сформованості резильєнтності (здатністю до подолання стресів), життєстійкістю, адаптивними копінг-стратегіями та помірним рівнем психологічного благополуччя людини.

Опанування особистістю адаптивної поведінки у жорстких реаліях воєнного часу охоплює стадії соціально-психологічного шоку (на фоні гострого переживання непередбачуваних змін у нових реаліях життєтворення), мобілізації адаптивних резервів (і передусім –

суб'єктних ресурсів деонтологічного профілю), пошуку ефективних моделей координації і управління адаптивними ресурсами життєтворення та відповіді на виклики соціального середовища. Разом з тим варто зважати, що тривале перебування людини під впливом стрес-факторів, нетипового психологічного навантаження (до прикладу – в умовах тривалих повітряних тривог і обстрілів на прифронтових територіях, проведення занять у бомбосховищах) накладає відбиток на світосприймання особистості (В.Г. Кремень та ін., 2023 [100]; В. Панок та ін., 2024 [154]; Tytarenko et al., 2023 [362]), формуючи такий симптомокомплекс як-от:

- зниження рівня креативності, розбалансованість ментальних репрезентацій, полenezалежної адаптивності;
- зниження продуктивності сенсорної активності, осмислення власного досвіду, розмитість ціннісних орієнтирів;
- зниження рівня базової довіри до світу, до інших та до себе; зниження здатності до співпереживання;
- переважання негативного емоційного фону, дефіцитарність емоційних, психологічних та фізичних ресурсів; синдром хронічної стомлюваності;
- часткова або повна втрата професійної мотивації, зниження почуття професійної задоволеності та виражена тенденція до заниження своїх професійних досягнень і самооцінки;
- на соціально-психологічному рівні – зниження схильності до співпраці, залучення до системи полімодальних соціальних зв'язків і відносин; прагнення до усамітнення;
- загострення відчуття справедливості; потреба у соціальному визнанні – адекватній оцінці суспільними інституціями ролі науково-педагогічних працівників, визнанні їхньої цінності, адекватної економічної підтримки.

Аналізуючи ресурсний потенціал адаптаційних сценаріїв професійного самоздійснення викладачів ЗВО, маємо також зважати на імперативний, примусовий характер адаптації особистості до змінних умов існування у біфуркаційні моменти буття; життєві випробування сповнених травмівними подіями реалій воєнного часу тяжіють над адаптантом і змушують його виживати, змінюючи звичні стандарти поведінки, модифікуючи маркери соціальної (а іноді й особистісної) ідентичності, звичної тотожності власного Я із засвоєними сценаріями

поведінки. Втім у кожному конкретному випадку адаптивний сценарій самоздійснення може варіюватися; серед найбільш поширених (див. до прикладу : А. С. Лобанова, 2009 [110]) доречно згадати такі сценарії пристосування до змінного середовища як:

- алопластична адаптація, реалізація якої обмежується психологічним переосмисленням ситуації самоздійснення: індивід усвідомлює необхідність інноваційних змін у поведінково-діяльнісному сегменті власного життя (зокрема й у площинах професійної діяльності), проте не сприймає і не визнає нових стандартів життєустрою, використовуючи в якості орієнтирів власні цінності та вже апробований раніше досвід життєтворення;

- пошук «зони комфорту», у здійсненні якого індивід терпимо ставиться до нових умов існування та нав'язуваних йому моделей поведінки, розглядаючи їх як прийнятні у змінених умовах життя (адаптація за принципом акомодатії);

- аутопластична адаптація, згідно з якою пристосування набуває асимілятивного характеру: індивід відмовляється від попередніх конструктів самоздійснення (цінностей, зразків та норм поведінки), орієнтуючись на нові моделі життєтворення, що дозволяє йому не лише виживати у ситуаціях невизначеності, але й розвиватися.

Важливою константою ефективного виконання професійної (викладацької, організаційно-методичної, науково-дослідницької) діяльності викладачів ЗВО визнається деонтологічний профіль, професіоналізм особистості, що обумовлює не лише можливість кваліфікованої праці, але й оптимізацію процесу моделювання особистісних конструктів, забезпечення цілісності, конструктивної фахової спрямованості (Н.М. Токарева, 2015 [218]) суб'єкта діяльності. Серед значущих особистісних конструктів, що можуть тлумачитися як деонтологічні предиктори адаптивності до реалій воєнного часу викладачів закладів вищої освіти, потребують особливої уваги маркери толерантності до невизначеності та особистісної готовності до змін.

Уточнення континуальних показників означених особистісних конструктів у деонтологічному профілі викладачів ЗВО прифронтової локації обумовило застосування в якості психодіагностичного інструментарію таких методик як-от:

- методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації українською мовою Л. Кирієнко (В.Д. Барко, Л.А. Кирієнко,

2019 [8: 223 – 236]), що дозволяє дослідити ставлення респондентів до ситуацій невизначеності як інтегральної характеристики особистості, що увиразнює її можливості взаємодії із навколишнім середовищем у різних проблемних ситуаціях;

- методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS: «Personal change readiness survey» A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull) в адаптації Н. А. Бажанової й Г. Л. Бардієр, яка визнається науковцями як ефективний інструмент при дослідженні реакцій людини на стресові ситуації.

Результати аналізу середніх величин виявлення показників толерантності до невизначеності викладачів ЗВО Дніпропетровської області України представлено у таблиці 4.

Таблиця 4.

Середні величини показників толерантності до невизначеності викладачів ЗВО (за методикою С. Баднера)

Показники Сушкали методики	Показники тестової норми(у балах)	Середні величини у вибірці ($\bar{x}$)	Стандартне відхилення
		кількість респондентів N = 42	
Толерантність до новизни	4 – 28	$\bar{x} = 16,38$	6,24
Толерантність до суперечливості ситуації	16 – 112	$\bar{x} = 42,34$	12,42
Толерантність до складності вирішення проблем	3 – 21	$\bar{x} = 18,33$	4,25
Загальна толерантність до невизначеності	23 – 161	$\bar{x} = 76,58$	14,05

Аналіз середніх величин за субшкалами методики С. Баднера дозволяє стверджувати тенденцію до помірного рівня виявлення викладачами закладів вищої освіти прифронтових територій толерантності/ інтолерантності:

- у ставленні викладачів ЗВО до новизни ($\bar{x} = 16,38$ при середніх тестових значеннях 11 – 14 балів) та до труднощів у вирішенні проблем ($\bar{x} = 18,33$ при середніх тестових значеннях 6 – 12 балів) усереднені показники ознаки зміщені до полюсу інтолерантності. Це можна розглядати як декларативний симптомокомплекс ситуативного виявлення освітянами толерантних та інтолерантних рис, котрий залежить від об'єктивної напруженості ситуації, досвіду адаптивного соціально-психологічного реагування особи на стрес-фактори та емоційного стану викладачів ЗВО;

- маркери ставлення респондентів до полімодальної суперечливості ситуації характеризуються відносно заниженим рівнем ознаки ($\bar{x} = 42,34$ при діапазоні середніх тестових значень 46 – 50 балів), що свідчить про тяжіння до полюсу толерантності;

- інтегральний показник толерантності респондентів фіксує загальну тенденцію виявлення ознаки на верхній (критичній) межі ($\bar{x} = 76,58$ при діапазоні середніх тестових значень 44 – 48 балів), що можна тлумачити як схильність викладачів закладів вищої освіти прифронтових територій до інтолерантності (і навіть нетерпимості) до невизначеності.

Суголосно означеним тенденціям розподіляються і результати порівневого виявлення викладачами закладів вищої освіти маркерів толерантності до невизначеності (див. табл. 5). Аналіз та узагальнення отриманих даних психодіагностичного вимірювання інтегративного (загального) показника толерантності до невизначеності викладачів ЗВО прифронтових територій підтверджують усереднені тенденції: респонденти відзначаються переважно середнім рівнем толерантності (засвідчено у 62% опитаних), тоді як високі показники за шкалою методики – показники інтолерантності до невизначеності означені у відповідях 14% респондентів вибіркової сукупності. 24% залучених до емпіричного дослідження освітян виявляють толерантність до невизначеності, про що свідчать показники низького рівня інтолерантності.

Таблиця 5.

Узагальнені показники толерантності/ інтолерантності до невизначеності викладачів ЗВО (за методикою С.Баднера)

Рівень прояву Субшкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	кількість респондентів у % (N = 42)		
Толерантність до новизни	10% (4 особи)	76% (32 особи)	14% (6 особи)
Толерантність до суперечливості ситуації	50% (21 особа)	38% (16 осіб)	12%(5 особи)
Толерантність до складності вирішення проблем	12% (5 осіб)	69% (29 осіб)	19% (8 осіб)
Загальна толерантність до невизначеності	24% (10 осіб)	62% (26 осіб)	14% (6 осіб)

Деталізація результатів дослідження суб'єктивних показників толерантності/ інтолерантності за додатковими субшкалами (новизна,

суперечливість ситуації та складність вирішення проблеми) доводить, що ставлення до суперечливих ситуацій серед респондентів найбільше виявляється на низькому рівні значущості (у 50% опитаних) і фіксує толерантну поведінку у ставленні до неоднозначних ситуацій. Разом з тим респонденти найбільш сприйнятливі (на середньому рівні значущості) до фактора новизни (76% респондентів) та складності проблем (69% респондентів). Інтолерантність (високий рівень за методикою С. Баднера) увиразнена у відповідях незначної кількості респондентів (19% – 12% осіб відповідно). Разом з тим середні показники, що переважно тяжіють до полюсу інтолерантності (див. таблицю 4), можуть розглядатися як тривожний показник у системі збереження ментального здоров'я викладачів досліджуваної когорти: маркери «навченої толерантності», що базуються на зовнішніх обмеженнях та імперативах професійного обов'язку й відповідальності викладачів ЗВО виснажують особистісні ресурси суб'єктів професійної діяльності. В цілому результати психодіагностичного вимірювання показників толерантності / інтолерантності респондентів доводять схильність викладачів ЗВО у критично напружених ситуаціях невизначеності керуватися передусім власним соціальним досвідом і ситуативно обумовленими реакціями.

Уточнення рівня розвиненості особистісних конструктів деонтологічного профілю викладачів ЗВО було виконано із застосуванням методики «Особистісна готовність до змін» (PCRS: «Personal change readiness survey» A. Rolnic, S. Heather, M Gold, C. Hull), яка дозволяє оцінити особистісний ресурс респондентів щодо адекватного поведіння у стресових ситуаціях, спричинених змінами внутрішнього і зовнішнього середовища. Середні величини отриманих психодіагностичних даних наведені у таблиці 6.

Таблиця 6.

Середні величини та рангові показники готовності викладачів ЗВО до змін (за методикою PCRS)

Субшкали	Показники	Середні величини ($\bar{x}$)	Ранговий показник
		кількість респондентів N = 42	
Пристрасність		$\bar{x} = 17,03$	VI
Винахідливість		$\bar{x} = 18,50$	IV
Оптимізм		$\bar{x} = 24,28$	I
Сміливість		$\bar{x} = 23,62$	II
Адаптивність		$\bar{x} = 22,18$	III
Впевненість		$\bar{x} = 17,16$	V
Толерантність до двозначності		$\bar{x} = 16,22$	VII

Результати первинного кількісного аналізу середніх величин за субшкалами методики PCRS дають підстави стверджувати фіксованість особистісних конструктів респондентів у діапазоні показників низького (≤ 21 балів) та середнього (у діапазоні 22 – 26 балів) рівнів значущості тестової норми. Найбільш представленими в особистісному профілі викладачів ЗВО є оптимізм ($\bar{x} = 24,28$; I рангова позиція), сміливість ($\bar{x} = 23,62$; II рангова позиція) та адаптивність ($\bar{x} = 22,18$; III рангова позиція). Означене відповідає нормотиповим показникам виявлення імперативів професійного обов'язку та професійної відповідальності освітян досліджуваної групи: орієнтованість не на проблеми, а на можливість їхнього вирішення, здатність усвідомлювати стрімкі виміри хронотопу життя як об'єктивний стандарт воєнного часу, адаптуючись до викликів емоційно напруженого сьогодення. Разом з тим, найменш увиразненою ознакою у деонтологічному профілі особистісних ресурсів респондентів стала толерантність до двозначності ($\bar{x} = 16,22$; VII рангова позиція), що свідчить про схильність викладачів ЗВО діяти згідно із засвоєними стандартами поведінки, уникаючи надмірних ризиків у нових (а особливо – у кризових, сповнених стрес-факторами) ситуаціях.

Узагальнені показники розподілу ознак особистісної готовності до змін викладачів ЗВО вибіркової сукупності у відсотковому співвідношенні представлені у таблиці 7.

Таблиця 7.

Результати дослідження ознак особистісної готовності до змін викладачів ЗВО (за методикою PCRS) (N = 42)

Рівень прояву Показники ознаки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	кількість респондентів у %		
Пристрасність	66 (28 осіб)	34 (14 осіб)	0
Винахідливість	69 (29 осіб)	24 (10 осіб)	7 (3 особи)
Оптимізм	24 (10 осіб)	57 (24 особи)	19 (8 осіб)
Сміливість	32 (13 осіб)	54 (23 особи)	14 (6 осіб)
Адаптивність	45 (19 осіб)	45 (19 осіб)	10 (4 особи)
Впевненість	64 (27 осіб)	26 (11 осіб)	10 (4 особи)
Толерантність до двозначності	81 (34 особи)	19 (8 осіб)	0

Аналіз результатів психодіагностичного вимірювання ознак особистісної готовності респондентів до змін дозволяє конкретизувати такі вектори функціонування особистісного профілю викладачів ЗВО як-от:

1. розвиток на рівні статистичного оптимуму показників оптимізму (засвідчено у відповідях 76% респондентів: 57% на середньому рівні та 19% – на високому рівні значущості) та сміливості (підприємництва, готовності до ризику, що спостерігається у відповідях 68% освітян вибіркової сукупності: 54% на середньому рівні та 14% – на високому рівні значущості). Викладачі ЗВО розраховують на розвиток конструктивної життєвої позиції, однак мають сумніви у достатньому рівні розвитку власних ресурсів самоздійснення й уникають ризикованих експериментів щодо апробації інноваційних стратегій самоздійснення;

2. значна кількість викладачів ЗВО прифронтової локації демонструє особистісні ресурси готовності до змін на низькому рівні сформованості. Це передусім показники толерантності до двозначності, винахідливості, пристрасності (або активності, енергійності) та впевненості:

- низький рівень толерантності респондентів до двозначності (що простежується у відповідях 81% долучених до опитування викладачів) свідчить про недостатність навичок збереження психічної рівноваги, самовладання у суперечливих ситуаціях (до прикладу, коли сутність подій або умови завдання їм не зрозумілі, очікувані результати діяльності окреслені нечітко); вони не відчувають задоволення від опанування новими способами реагування у складних, сповнених стрес-факторами ситуаціях;

- недостатній рівень розвитку винахідливості (властивий 69% респондентів) означає труднощі викладачів ЗВО (особливо старшої вікової групи) у віднайденні нових джерел інформації при вирішенні кентавр-проблем та/або проблемних питань із ними пов'язаних (до прикладу пов'язаних із використанням ІКТ або ШІ), труднощі у налагодженні нових аспектів взаємодії;

- домінування низького рівня пристрасності (простежується у відповідях 66% опитаних викладачів) свідчить про неготовність респондентів приймати відповідальні рішення в умовах недостатності інформації (або сумніви щодо цього), недостатність віри у власні ресурси та можливості їхнього адекватного відновлення;

- впевненість особистості у собі ґрунтується на вірі в себе, у своїй цілісності та автентичності, тому значна кількість респондентів із низьким рівнем впевненості (фіксується у 64% опитаних осіб) потребує психологічної підтримки;

3. суперечливі тенденції розвитку адаптивності викладачів ЗВО прифронтової локації: в особистісному профілі респондентів увиразнено нарівно показники низького і середнього рівнів виявлення ознаки (по 45% респондентів обох типових рівнів). Відповідно, освітяни досліджуваної групи здатні за необхідності підлаштовувати свої дії й рішення під виклики реалій життя, проте це не є для них характерологічною нормою і потребує значних фізичних та психологічних зусиль.

Означене дозволяє припустити, що показники особистісної готовності викладачів ЗВО до змін, адаптивність у вибудовуванні продуктивних стосунків з оточенням в умовах відсутності чітких орієнтирів прийняття відповідальних рішень, є передусім особистісним ресурсом освітян, що потребує відпрацювання у вимірах психологічної підтримки. Тому в умовах значного фізичного і психологічного перевантаження фахівці освітньої галузі вдаються до менш витратних ресурсно, але неадаптивних моделей поведінки. Респонденти наголошують на своїй нездатності адекватно протистояти соціальному і психологічному тиску, усвідомлюють проблематичність змінювання або удосконалення адаптивних сценаріїв самоздійснення (особистісного і професійного зростання) відповідно до власних потреб, інтересів у системі усвідомлення власних ресурсних можливостей позитивного самосприйняття власної суб'єктності.

Перевірка наявності статистично достовірних зв'язків між показниками сприйнятого стресу, професійної самоефективності викладачів ЗВО та маркерами психологічної готовності респондентів до змін потребувала застосування непараметричного методу рангової кореляції Спірмена. Процедура аналізу досліджуваних параметрів здійснювалася за допомогою програми SPSS-20. Результати кореляційного аналізу наведено у таблиці 8.

Для аналізу кореляційних показників ми зважали передусім на зв'язки високої статистичної значущості ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$) та помірної сили (не менше 0,50). Зокрема було підтверджено такі статистично прийнятні тенденції:

- показники сприйнятого респондентами стресу на рівні високої статистичної значущості корелюють із такими структурними елементами психологічного ресурсного профілю освітян як: адаптивність ($r = 0,652$ при $p \leq 0,05$). Реверсивний (зворотний) зв'язок пов'язує показники сприйнятого стресу та маркери оптимізму ($r = -0,542$ при $p \leq 0,05$), впевненості ($r = -0,512$ при $p \leq 0,05$) та толерантності до невизначеності ($r = -0,637$ при $p \leq 0,01$) респондентів;

- аналіз кореляційних зв'язків також засвідчив суголосність фактору професійної самоефективності викладачів закладів вищої освіти із такими параметрами ресурсного профілю респондентів як пристрасність ($r = 0,721$ при $p \leq 0,01$), винахідливість ($r = 0,536$ при $p \leq 0,05$), оптимізм ($r = 0,578$ при $p \leq 0,01$), впевненість ($r = 0,746$ при $p \leq 0,01$) та толерантності до невизначеності ($r = 0,723$ при $p \leq 0,01$) респондентів.

Таблиця 8.

Показники коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (r) для маркерів психологічних ресурсів викладачів ЗВО

Критерії аналізу	Пристрасність, активність	Винахідливість	Оптимізм	Сміливість	Адаптивність	Впевненість	Толерантність до невизначеності
Показники сприйнятого стресу	0,226	-0,326*	-0,542*	0,324	0,652*	-0,512*	-0,637**
Професійна самоефективність	0,721**	0,536*	0,578**	0,363	0,463*	0,746**	0,723**

Примітка: статистично значущі зв'язки позначено * для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

А отже, існування статистично значущих зв'язків між показниками діагностованих ознак особистісного профілю викладачів закладів вищої освіти дає підстави вважати, що розвиток маркерів деонтологічного профілю респондентів може стати умовою стабілізації стресостійкості та вимірів професійної самоефективності фахівців освітньої галузі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Війна змінює ціннісні пріоритети в галузі освіти, як і в інших сферах суспільного життя, демонструє нові виклики та формує нові завдання, серед яких

одним із найбільш важливих постає питання збереження кадрового потенціалу, й зокрема – у царині вищої освіти.

Означене потребує передусім впровадження у закладах освіти програм психологічної підтримки і розвитку ментального здоров'я, удосконалення навичок саморегуляції, взаємодопомоги і самодопомоги особистості професіонала в умовах війни. Одним із векторів конструктивного самоздійснення викладачів ЗВО має стати збереження деонтологічного потенціалу фахівців – морально-етичної основи професії з високим рівнем значущості імперативів професійного обов'язку та відповідальності, значущості адаптивних сценаріїв толерантності до ситуацій невизначеності.

Вивчення ключових психолого-педагогічних принципів процесу професіоналізації та психологічної підтримки педагогів у нестабільних умовах реформування освіти й тригерів воєнного часу зумовлює виділення базових етапів цілеспрямованого моделювання та/або корегування особистісних конструктів фахівця:

- дисоціація (або руйнування) деструктивних елементів особистісного поля ідентичності професіонала (зокрема таких як-от: навички стандартизованого використання сценаріїв життєвого досвіду, ригідність моделей опанувальної поведінки та стратегій прийняття відповідальних рішень, інтолерантність), що суперечать новим вимогам до соціально-рольової поведінки суб'єкта професійної діяльності;

- усвідомлення когнітивного дисонансу в умовах невизначеності одновекторних уявлень про шляхи форматування нових особистісних конструктів або врегулювання кентавр-проблем;

- моделювання нових особистісних і когнітивно-поведінкових конструктів та професійних компетентностей на підставі конструювання нової фахової ідентичності, зорієнтованої на реалізацію вдосконалених сегментів деонтологічного профілю фахівця.

Означена ідея живить концепцію унормування адаптивності до невизначеності викладачів ЗВО, утворює теоретичне підґрунтя сучасної моделі професійного самоздійснення суб'єктів педагогічної діяльності, адекватно до викликів воєнного часу й системи виражених деонтологічних предикторів, суголосних особистісним ресурсам фахівців освітньої галузі.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні варіативних сценаріїв успішної адаптації до змін фахівців освітньої галузі різних вікових груп.

Прийняття понівеченого тіла після важкого поранення як інтрапсихічний конфлікт

*Поки людина не здається,
вона сильніша за свою долю*

Еріх Марія Ремарк

Війна в Україні, спричинена агресією Російської Федерації, не лише принесла смерть і руйнування на нашу землю, спалюючи долю мільйонів людей, а й спричинила необхідність перегляду змісту інформаційного та освітнього простору, у якому відбувається формування професійних компетенцій майбутніх фахівців у галузі надання психологічної допомоги. Здобувачі освіти ще в стінах навчального закладу повинні отримати належну підготовку до організації професійної допомоги і супроводу людей, травмованих війною.

Серед цілої низки проблем, пов'язаних з подоланням наслідків війни, до пріоритетних напрямків психологічного супроводу належить відновлення ментального здоров'я як учасників бойових дій, так і цивільних, що зазнали фізичного травмування в результаті військової агресії РФ. Загалом, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі проживає більше мільярда людей (1,3 мільярда), що мають інвалідність. Це становить 15% населення світу [36].

У країнах, що приймали участь у воєнних діях, цей показник є значно вищим. До початку повномасштабного вторгнення, згідно з даними Державної служби статистики України за 2021 рік, цей показник складав 2,7 мільйона людей. У зв'язку з масштабністю вторгнення, інтенсивним використанням ворогом зброї масового ураження, порушенням агресором усіх конвенційних норм ведення війни кількість важкотравмованих людей щоденно зростає. Фізичні вади, отримані в результаті бойових дій, стають найпоширенішим типом травмувань. За даними Міністерства соціальної політики лише за перше півріччя 2023 року за допоміжними засобами реабілітації звернулися майже 59 тисяч цивільних і військових, які постраждали від війни. З них отримали послуги протезування 20737 осіб [53]. До

порівняння, за даними МО Великобританії за 16 років після воєнних дій в Афганістані (2005 – 2021рр.) компенсацію збройних сил за «травми, поранення та шрами» отримували 10645 військовослужбовців та 374 з них, пережили травматичні ампутації (Ministry of Defence, 2021 [323]). Тож, трагічні наслідки військової агресії РФ в Україні вражають.

Проте, незважаючи на важливість означеної проблеми, на цей момент питання адаптації людей, що зазнали фізичних уражень внаслідок бойових дій, до нового образу тіла та психологічні труднощі, з якими вони зустрічаються, вивчені недостатньо. Як зазначається у дослідженні групи науковців з Великобританії (M. Keeling et al., 2024 [304]), є лише декілька робіт цього спрямування.

Фізична травма змінює не лише можливості людини, а й породжує складні процеси сприйняття свого травмованого тіла, перебудову образу тілесного Я. Для людини цей процес є не менш болісним, ніж сама травма, оскільки передбачає часткову відмову від звичного, прийнятого Я-образу та формування нового бачення свого тіла і його можливостей. Саме тому обговорення питань організації психологічного супроводу травмованих осіб повинно здійснюватися з урахуванням особливостей розвитку та функціонування самосвідомості а також механізмів внутрішньоособистісного конфлікту, як стратегій особистісного відновлення після тяжких травмувань. Як зазначає канадський лікар і письменник Габор Мате (Gabor Maté), книга якого «Міфі про норму» стала одним із бестселерів 2022 року, «травма – це не те, що відбувається з вами, а те, що відбувається всередині вас» [318]. Тож наше повідомлення і здійснюватиметься у напрямку розкриття процесу відновлення ментального здоров'я особистості після тяжких тілесних травмувань, проживання інтрапсихічного конфлікту, його особливостей та динаміки, застосування відновлювальних технік.

Щоб зрозуміти переживання особи, які зумовлені травмуванням тіла, потрібно чітко усвідомлювати той факт, що наша зовнішність як сукупність певних фізичних характеристик (таких як риси обличчя, колір волосся, будова тіла, елементи соціального оформлення образу) з одного боку є ключовим фактором, що сприяє чи перешкоджає налагодженню та підтримці соціальних контактів, а з іншого – репрезентація цієї зовнішності є невід'ємною частиною самосвідомості людини та її Я-концепції. На значущість та

фундаментальність взаємозв'язку між тілесністю та самосвідомістю вказує той факт, що як першооснова самосприйняття, тілесне Я з'являється у структурі індивідуальної психіки на етапі раннього онтогенезу і впродовж життя виступає об'єктом уваги та турботи (Д. М. Туркова, 2020 [221]). Перші уявлення про своє тіло, як елементи когнітивних структур, уже у період раннього дитинства (з кінця 2-го року життя) поєднуються з позитивним самовідношенням. Дитина не лише проявляє цікавість до свого образу, споглядаючи себе у дзеркалі, фотографіях чи відеороликах, а й приймає себе, милується, робить спроби прикрашати себе, турбуватися про своє тіло.

Як засвідчують наші попередні дослідження, з кінця раннього дитинства діти оволодівають першими формами самоподачі і використовують первинні прийоми самопрезентації як елементи налагодження бажаних форм взаємодії з оточуючими (Н. В. Корчакова, 2021 [89]). З дошкільного дитинства у побудову тілесного Я образу вплітаються соціальні настанови, які для особистості матимуть значущість впродовж усього життя. Людина прагне мати не лише здорове тіло, а й сексуально привабливу зовнішність, яка б відповідала віковим, гендерним та соціокультурним стереотипам, та дозволяла підтримувати звичну систему стосунків з оточуючими, забезпечуючи відчуття душевного спокою та задоволення.

Сучасні наукові розвідки вказують на те, що уявлення людини про своє тіло є складним конструктом свідомості. Зокрема, науковці розрізняють схему тіла та його образ. Як зазначає В. Ц. Древець, схема тіла – це неусвідомлені відчуття людиною структури свого тіла, узгодженості функціонування його частин та взаємозв'язку основних елементів, включаючи їх положення у просторі. Це динамічне утворення, яке сприяє реалізації рухів, надаючи інформацію про динамічне положення кожної частини тіла відносно інших його частин (W. C. Drevets, 2000 [279]).

На відміну від схеми тіла, його образ є більш узагальненим та усвідомленим. Це – певна суб'єктивна картина власного тіла відображена у свідомості людини. У психології поняття «образ тіла» є більш усталеним і більш уживаним. Вперше воно було запропоноване німецьким письменником Шільдером у монографії «Образ і зовнішній вигляд людського тіла» (P. Schilder, 1935). Образ тіла є невід'ємним психологічним феномен індивідуальної свідомості, який фіксує сприйняття людиною своєї тілесної сутності, спосіб, у який тіло постає

перед самою людиною (J. Schwoebel, H. B. Coslett, 2005 [342]). Розвиток образу тіла відбувається через тілесний досвід індивіда та відіграє значущу роль у формуванні самоідентичності особистості та її загального самопочуття. За своєю структурою він є комплексним утворенням, що включає когнітивні, перцептивні, афективні та поведінкові аспекти. Поряд з цими компонентами виокремлюють і аксіологічні самовизначення, які характеризують значущість того чи іншого елементу тілесного Я для суб'єкта.

В залежності від особливостей набуття тілесного досвіду ставлення людини до свого тіла займає певне місце на континуумній прямій з полюсами «позитивний – негативний». Відповідно, концептуалізація образу тіла може бути як позитивною, так і негативною. Як зазначається у зарубіжних дослідженнях, саме незадоволеність зовнішністю та образом тіла є мотиваційним каталізатором для проведення різноманітних хірургічних втручань, включаючи процедури пластичної хірургії для покращення зовнішнього вигляду (D. B. Sarwer, C. E. Crerand, 2008 [339]; D. B. Sarwer & J. Spitzer, 2022 [340]).

На підставі аналізу наукових джерел можна стверджувати, що протягом тривалого часу дослідження образу тіла переважно зосереджувалися на вивченні різноманітних відхилень і патологій. Відповідно, увага перш за все, спрямовувалася на вивчення негативного компоненту образу тіла та зв'язку цього особистісного ставлення із розладами ментального здоров'я індивіда – депресією, розладами харчування, суїцидальними намірами. Цей підхід, на думку американських науковців Шарлотти Маркі та її колег, на початкових етапах розгортання досліджень був достатньо обґрунтованим, оскільки проблема не лише дійсно існувала, а й була досить поширеною (С. Н. Markey, J. L. Dunaev, K. J. August, 2020 [315]). Дослідження засвідчують, що майже всі жінки (до 90%) і більшість чоловіків (61%) так чи інакше, відчувають незадоволеність своїм тілом чи окремими його елементами (M. Gillen, C. Markey, & E. A. Daniels, 2018 [288]). Питання позитивного образу тіла та задоволеності тілом, переважно ігнорувалися. Лише в останні два десятиріччя відбулася зміна парадигми спостережень у цій сфері. Дослідження образу тіла розширилися й охопили фокус не лише питань незадоволеності тілом, а й проблеми «позитивного образу тіла» (Т. Л. Tylka, & N. L. Wood-Barcalow, 2015 [361]). Цей ракурс розробки проблеми чітко

узгоджується з гуманістичними ідеями позитивної психології. Як зазначає Мартін Селігман (2002), один із засновників цього напрямку, завданням психологічної науки є не лише вивчення хвороб, слабкостей та патологій, а й виокремлення людської сили та чеснот.

Що ж вкладається у дефініцію «позитивний образ тіла»? Фактично, це позитивна самооцінка тіла не стільки з точки зору його краси, скільки з боку його функціональності [361]. Рефлексивні процеси у людей з позитивним уявленням про своє тіло зосереджуються на фізичних активах, зводячи до мінімуму фокусування на своїх недоліках. У структурі позитивного образу тіла виокремлюють два елементи :

- сприйняття і оцінку його функціональності;
- задоволеність своїм зовнішнім виглядом загалом та окремим частинами тіла.

До основних характеристик позитивного образу тіла відносять наступні показники:

- впевненість індивіда у своїй зовнішності;
- позитивну оцінку функціональності тіла;
- адекватне прийняття природних змін тіла (наприклад, старіння, зміна ваги, поява сивини і т. д.) ;
- стійкість до нереалістичних стандартів краси.

Позитивний образ тіла тісно пов'язаний із безліччю позитивних психологічних наслідків, які здатні суттєво покращувати якість життя людини. Задоволеність тілесним Я підвищує самооцінку та впевненість індивіда, сприяє стійкому та оптимістичному погляду на життя, що дає людині змогу досягати своїх цілей та активно брати участь у соціальних взаємодіях. Вона позитивно впливає на фізичне здоров'я суб'єкта, його соціальні стосунки та особисту реалізацію. Люди, задоволені своїм тілом, більш схильні до вибору стратегій здорового способу життя. Вони більш впевнені у побудові й підтримуванні повноцінних стосунків, включаючи інтимні. Відчуття людиною комфортності і впевненості у своєму тілі, посилює інтимність та сексуальне задоволення, що, у свою чергу, позначається на задоволеності стосунками та відчутті особистого комфорту.

Негативне ставлення до свого тіла передбачає спотворене сприйняття свого тіла та почуття незадоволеності чи сорому за свою зовнішність. Це може призвести до постійної самокритики та

порівняння з іншими. Характеристики негативного образу тіла включають:

- наявність зосередженості на своєму тілі, його частий огляд;
- постійне співставлення свого тілесного Я з іншими;
- пошук способів випробувань;
- переживання сорому чи занепокоєння через свою зовнішність;
- уникання соціальних ситуацій, особливо з публічним контекстом, через незадоволеність тілом;
- докладання наполегливих зусиль для зміни своєї зовнішності.

Існує декілька теоретичних підходів, у розрізі яких висвітлюються закономірності виникнення негативного образу тіла: теорія об'єктивації (Objectification Theory), соціального порівняння (Social Comparison Theory), теорія самоневідповідності (Self-Discrepancy Theory). Аналіз цих підходів презентовано у роботі іспанських та колумбійських науковців (M. Merino et al., 2024 [320]). Кожна з цих теорій дозволяє виокремити не лише загальні закономірності формування образу тілесного Я, а й причини та механізми його викривлення. Зокрема, згідно теорії об'єктивації стверджується, що під впливом поширеної суспільної об'єктивації, у людини розвивається схильність до самооб'єктивації та самомоніторингу. Прийняття індивідом набору норм і трансльованих цінностей, призводить до загострення процесів самоконтролю. Самооб'єктивація зменшує здатність людини брати активну участь у різних аспектах суспільного життя, поглинаючи значні когнітивні та емоційні ресурси на здійснення контролю та самопрезентації. Інтерналізуючи ідею визнання переваг зовнішнього вигляду чи сексуальної привабливості, на противагу особистісним здібностям чи індивідуальності, люди відчувають хронічний сором і тривогу через свою нездатність відповідати культивованим стандартам краси. Ці емоції, на думку фахівців, можуть перерости у більш серйозні проблеми з психічним здоров'ям індивіда, включаючи розлади харчової поведінки та депресію, а також можуть мати соматичні наслідки, такі як загроза розвитку серцево-судинних захворювань через виникнення емоційного невдоволення та тривоги (B. Moradi, Y. P. Huang, 2008 [325]).

Обговорюючи питання сприйняття тіла та психологічного комфорту психологи зазначають, що соціальне порівняння забезпечує

комплексну основу для розуміння того, як люди здійснюють самооцінювання (M. Merino et al., 2024 [320]). Процес зіставлення себе з іншими має вирішальне значення для різних аспектів особистої та її соціальної ідентичності. Теорія стверджує, що люди беруть участь як у висхідних, так і у низхідних порівняннях, оцінюючи себе у співставленні і з тими, кого вважають більш значущими, і з тими, кого вважають менш значущими за певними атрибутами, включаючи зовнішній вигляд. Детальний аналіз трансформування і розгортання досліджень у цій сфері ми знаходимо у роботі Абрахама Буунка (Університет Гронінгена, Нідерланди) та Фредеріка Гіббонса (Університет штату Айова, США) (A. P. Buunk, F. X. Gibbons, 2007 [266]). Автори виокремлюють і характеризують основні підходи, що розгорнулися у останні 50 років: класична теорія соціального порівняння, теорія афіліації страху, теорія низхідного порівняння, теорія соціального порівняння як соціального пізнання, теорія індивідуальних відмінностей у соціальному порівнянні. У роботі зазначається, що технологія соціального порівняння, у контексті сприйняття негативного образу тіла, є особливо значущою. У дослідженнях цього спрямування наголошується, що безперервний потік ідеалізованих і цифровозмінених зображень, які транслуються в ЗМІ та презентуються у соціальних мережах, викликає ескалацію незадоволеності тілом, що спричиняє низку психологічних проблем.

Не менш цікавими є і висновки щодо негативного образу тілесного Я у теорії самоневідповідності. Згідно цієї теорії, відмінності, які виникають у свідомості індивіда між фактичним зовнішнім виглядом та його ідеалізованими версіями, стосуються не лише естетичних характеристик зовнішності, а й висвітлюють значно глибші психологічні процеси. Ірраціональні уявлення індивіда впливають на його самооцінку та психічне здоров'я, ілюструючи, як значні розбіжності між фактичним зовнішнім виглядом людини та її ідеалізованими версіями можуть призводити до глибокого психологічного дискомфорту. Особисті занепокоєння виникають у зв'язку з невідповідністю тілесного Я суспільним та культурним ідеалам краси, які сприймаються людьми як орієнтири. Поширений вплив соціальних медіа, реклами та популярної культури звеличує ці ідеали, часто зображуючи їх не як виняткові індивідуальні особливості, а як досяжні норми. Оскільки ці образи проникають у свідомість індивіда, вони глибоко вкорінюються та спричиняють розбіжності між

фактичним та ідеальним «Я», і, таким чином, поглиблюють прірву у самосприйнятті.

Цей внутрішній, інтрапсихічний конфлікт проявляється як невдоволення образом тіла, де почуття сорому виникає через суворе самоосудження, засноване на цих недотриманих внутрішніх стандартах. Такий емоційний дистрес є постійним і може перерости в більш серйозні стани, впливаючи на почуття власної гідності та компетентності людини. Окрім того, як зазначає Герберт Марш, директор Дослідницького центру SELF-concept, Університету Західного Сіднею (Австралія), занепокоєння індивіда щодо нездатності досягти чи зберегти ідеалізовані образи тіла можуть спричинити розвиток у нього стратегій соціального уникання, непорядкованої харчової поведінки, надмірних тренувань, що, у свою чергу, ще більш погіршують психічне здоров'я та загальну якість життя (H. W. Marsh, 1999 [316]).

На взаємозв'язок соціального та психічного в ракурсі проблеми образу тіла вказують також дослідження австралійських науковців з Технологічного університету Суїнберна Джордж Талепороса та Маріти Маккейб, які підкреслювали, що образ тіла можна розглядати не лише як індивідуальну, а й соціальну конструкцію, яка нерозривно пов'язана з особистістю людини, її еґо-ідентичністю та почуттям цінності «Я». (G. Taleporos, M. P. McCabe, 2002 [358]). Автори наголошували, що в структурі образу тіла існують як свідомі, так і несвідомі компоненти. Вони можуть стосуватися розміру, функції та зовнішнього вигляду тіла, на сприйняття якого впливає не лише особистий досвід і психологічні фактори, а й суспільні норми та соціокультурні стереотипи. У своєму дослідженні вони зосередились на вивченні тривожності, пов'язаної з образом тіла у людей із фізичними вадами. При цьому образ тіла визначався як сукупність психологічних переживань, почуттів і установок індивіда, які стосуються форми, функції, зовнішнього вигляду та бажаності власного тіла, на яке впливають індивідуальні фактори та фактори навколишнього середовища (G. Taleporos, M. P. McCabe, 2002, [358: 971]). Дослідження виявило, що тілесні ушкодження негативно впливають на психологічний досвід, почуття та ставлення індивіда до власного тіла. У дослідженні було простежено вплив зворотного зв'язку із соціальним середовищем та наведені докази, які засвідчують можливість поступового пристосування людини до свого зміненого тіла та прийняття його вад. Окремою лінією

дослідження цих авторів було простеження взаємозв'язку між тяжкістю та тривалістю фізичного травмування й самооцінкою (G. Taleporos, M. P. McCabe, 2005 [357]). Результати показали, що люди з більш серйозними фізичними вадами демонструють нижчий рівень самооцінки, ніж працездатні учасники дослідження, чи ті, хто мав більш легкі ушкодження. У той же час, було встановлено, що самооцінка не пов'язана з рівнем тривалості фізичної недієздатності. Для чоловіків з фізичними вадами унікальними предикторами позитивного ставлення до свого тіла було зниження потреби в допомозі. За цих умов, травмовані переживали меншу депресію та вищий рівень сексуальної впевненості. Загалом, дослідження показало, що люди з обмеженими фізичними можливостями, особливо з тяжкими формами інвалідності, є вразливими до проблем, пов'язаних із самооцінкою свого тіла [357].

Травмування тіла завжди є складним випробуванням для людини. Якщо ж воно породжує зміну її зовнішності та функціонування (скалічене обличчя, втрата кінцівок, наявність шрамів), які позначаються у зарубіжних джерелах термінами «*acquired visible difference*» (набута видима відмінність) чи «*appearance-altering injury*», скорочено «*AAI*» (травма, яка змінює зовнішній вигляд) (M. Keeling, 2024 [304]), то соціопсихологічні наслідки набувають більших масштабів. Це обумовлюється в першу чергу особливостями функціонування процесів соціальної перцепції. Чисельні дослідження неодноразово продемонстрували, що люди схильні нижче оцінювати партнерів, які є менш привабливими за інших. Їх сприймають як менш розумних, доброзичливих та менш просоціальних. З точки зору соціально-когнітивної теорії, частина набутих людиною знань, включаючи розуміння суб'єктом динаміки соціальних ситуацій, є результатом спостереження за іншими учасниками соціальних взаємодій (A. Bandura [260]). Ці знання, у подальшому, використовуються нею не лише для визначення стратегій поведінки у спілкуванні, а й процесів оцінювання партнерів. Особи із спотвореним обличчям оцінюються як менш привабливі та такі, що мають менш позитивні риси особистості у порівнянні з іншими (F. Hartung, et al, 2019 [291]). Для дослідження цих особливостей сприймання розроблена унікальна «База даних аномалій обличчя» (*ChatLab Facial Anomaly Database; CFAD*) (C. I. Workman et al, 2021 [367]).

Дані висновки знаходять певні підтвердження у дослідженнях нейробіологічного спрямування. Зокрема, у одній із нещодавніх експериментальних розробок співробітників Школи медицини Університету Пенсільванії із застосуванням МРТ, (F. Hartung et al, 2019 [291]) була здійснена спроба проаналізувати наявність упереджень щодо спотвореної зовнішності та їх біологічних основ. Респондентам було запропоновано здійснити категоризацію 28 фотографій, на яких презентувалися обличчя людей до коригуючої хірургічної операції та після неї. Фотографії були відібрані з атласів черепно-лицевої, стоматологічної та пластичної хірургії. Для перевірки наявності упереджень використовувалися 16 слів-стимулів: 8 із них позитивні (привабливий, щасливий, привітний, дружелюбний, симпатичний, милий, вражаючий, чудовий), 8 – негативні (потворний, злий, огидний, поганий, лихий, огидний та ін.). У результаті проведення двох експериментів було встановлено, що зображення людей із спотвореним обличчям, у співставленні із зображеннями тих же облич після хірургічного втручання, викликали більш інтенсивні нервові реакції у вентральній потилично-скроневій зоні кори, зокрема, у двосторонніх веретеноподібних звивинах та правій нижній лобній частині кори. На цій основі, автори стверджують, що процес сприйняття облич, перш за все, пов'язаний не стільки з критерієм їх привабливості-непривабливості, скільки з рівнем виразності. Потрібно зазначити, що у дослідженні було отримано ще й інший результат – зменшення амплітуди нейронної відповіді на спотворені обличчя у іншій частині кори головного мозку (медіальній передній поясній звивині). Саме подібні нейронні реакції фіксуються при сприйманні стигматизованих аутгруп, таких як наркомани та безпритульні.

На думку дослідників, ці показники вказують на пригнічення емпатії та менталізацію або загострення когнітивного контролю, що може виявлятися у затримуванні погляду на області ураження, підвищенні контролю, появі неадекватних соціальних проявів щодо партнерів, таких, наприклад, як уникання. Обидві тенденції, за переконанням Франциски Гартунг, не виключають одна одну і можуть бути пов'язані з підвищеною активацією у лівій нижній лобній звивині – відділі, який пов'язаний із когнітивним контролем. Відносна дезактивація у передній поясній корі, може, на думку авторів, свідчити про функціонування нейронного механізму, що лежить в основі

дегуманізації процесів соціального сприйняття (F. Hartung et al, 2019 [291]).

Отримані тілесні ушкодження зумовлюють цілу низку взаємопов'язаних фізичних, емоційних та соціальних наслідків (M. Argyrides et al, 2023 [261]), що зумовлюють болісні переживання і роздуми, пов'язані з суб'єктивними приписами, острахами щодо ставлень інших людей, характеру стосунків із ними, втрати можливостей організовувати власне життя та необхідності прийняття вимушених відмов від попередніх способів життя та діяльності. Тому, для правильної організації психологічної допомоги та супроводу травмованих осіб необхідно, перш за все, здійснити аналіз тих травматичних відчуттів, що має людина.

Першими реакціями на поранення є симптоми фізичного, тілесного та психологічного шоку. Фізичні страждання пов'язані з переживаннями болю та змін у функціонуванні систем організму. Тілесний шок – відчуття і переживання індивіда, спричинені втратою можливості керувати своїм тілом. Психологічний шок – це первинне усвідомлення людиною сутності особистої трагедії, невизначеності майбутнього та незворотності змін а також їх негативних наслідків. Якщо фізичний та тілесний шок коригуються завдяки медичному втручання, то психологічні переживання й болісні міркування є цариною психологічної курації. Від своєчасності та якості отриманої психологічної підтримки значною мірою залежатиме як процес одужання, так і подальша якість життя травмованої людини, її соціальна та професійна реінтеграція.

У наукових дослідженнях стверджується, що фізичний і психологічний шок, якого зазнає людина при тяжкому пораненні та ампутаціях, призводить до психічних розладів з великою кількістю різноманітних проявів. Сукупність загальних наслідків травми поділяють на фізіологічні, психологічні та соціальні (G.Maté & D.Mate, 2022) [318]. Їх змістові варіації подані у таблиці 1.

Прикладом фізіологічних наслідків, які викликають болісні реакції, є видимі зміни у функціонуванні тіла та його спотворення (порушення м'язового тону, розлад сексуальних функцій, нетримання сечі, зміна рухливості тіла). До останніх належать такі стани, як квадриплегія, параплегія, геміплегія, моноплегія, травми спинного мозку та ампутації. Квадриплегія або тетраплегія – це порушення сенсорних чи рухових функцій у верхніх і нижніх

кінцівках, а також в області тулуба і тазу. Параплегія – порушення сенсорної чи моторної функції нижніх кінцівок, тулуба та тазової ділянки тіла. При геміплегії відхилення у функціонуванні тіла варіюють від слабкості до повного паралічу однієї із сторін тіла. Моноплегія – це ураження певної ділянки тіла.

Таблиця 1

Наслідки фізичної травми
(за G. Maté & D. Mate, 2022 [318])

Фізіологічні	Психологічні	Соціальні
Хронічне виснаження	Почуття небезпеки у власному тілі, вдома чи у суспільстві	Відсутність довіри
Кошмари або труднощі зі сном, виникнення дисоціації	Емоційне заціпеніння, труднощі з концентрацією уваги	Самоізоляція, поведінка уникання
Подразнення шкіри або висипання	Надмірна когнітивна зацикленість, наявність нав'язливих ідей (обсесій) чи нав'язливих дій (компульсій)	Труднощі міжособистісної взаємодії
Шлунково-кишкові проблеми	Труднощі з пам'яттю або обробкою інформації	Сором і провина. Схильність до надмірного покаяння
Труднощі з підтриманням нормальної ваги	Гіпернастороженість	Страхи самотності
Посилена реакція переляку	Зниження самооцінки	Неправильне уявлення про себе чи інших

Одними з найбільш частих видимих уражень внаслідок бойових дій є втрата кінцівок. Метааналітичне дослідження румунських психологів (A. F. Ghitan et al, 2023 [257]), у якому узагальнено результати 13 самостійних досліджень наслідків тяжкого травмування верхньої кінцівки засвідчує, що комплексна травма руки може мати значний вплив на психічне здоров'я людини, що призводить до різноманітних психологічних проблем, таких як тривога, депресія, посттравматичний стресовий розлад. Біль, обмеження функціональних можливостей, спотворення тіла та соціальна ізоляція виокремлюються у цьому дослідженні як ключові фактори, що сприяють психологічному дистресу (див. табл. 2). Крім того, потрібно зазначити, що важливим фактором, який впливає на самосприйняття осіб із

видимими спотвореннями, є ступінь фізичного ушкодження. Проведені дослідження засвідчують наявність зв'язку між тяжкістю фізичного ушкодження та ступенем незадоволення образом тіла (N. E. Rumsey & D. Harcourt, 2012 [336]; C. E. Crerand et al, 2017¹). У той час, як у осіб без видимих спотворень, зв'язок між об'єктивною зовнішністю та її суб'єктивним образом не простежується (D. B. Sarwer et al, 2011 [239]).

Таблиця 2

**Соціопсихологічні наслідки
травматичних ушкоджень чи ампутації руки**
(за A. F. Ghițan, V. Gheorman, M. E. Ciurea et al, 2023 [287])

Фізіологічні та соціальні наслідки	Психологічні наслідки
Біль	Почуття безпорадності, розчарування та тривоги
Обмеження функціональної здатності кінцівки	Обмежена здатність здійснювати повсякденну діяльність, що позначається на загальній якості життя Втрата самостійності і здатності виконувати прості завдання, розчарування, гнів, почуття неадекватності, що призводить до депресії та зниження почуття власної гідності
Спотворення, шрами, ампутації, деформації.	Негативний вплив на психічне благополуччя, переживання почуття сорому, збентеження зниження самооцінки
Соціальна ізоляція	Труднощі у налагодженні соціальної взаємодії, стигматизація та дискримінація, відчуття дискомфорту у громадських місцях, підвищення соціальної тривоги та ізоляції

Пояснюючи причину емоційних страждань пацієнтів, Жермен Помарес (2020) зазначає «Під час травматичної ампутації пальців і кисті жертва втрачає не лише частинку анатомії свого тіла, а набагато більше: частину себе, своєї особистості та своєї гідності» (G. Pomares et al, 2020: 299). У дослідженні також зазначається, що травматична ампутація має більший деструктивний потенціал, ніж її плановий аналог, а ампутація руки має вищий рівень психіатричного ризику, ніж ампутація нижньої кінцівки.

¹ Crerand C. E¹, Franklin M. E., Sarwer D.B. Body dysmorphic disorder and cosmetic surgerydoi: 10.1097/01.prs.0000242500.28431.24.

Емоційний тягар фізичного ураження часто може призводити до виникнення цілої низки серйозних проблем із психічним здоров'ям. Пораненому необхідно впоратися зі змінами у функціонуванні тіла та прийняти свою нову зовнішність. Внутрішньоособистісний конфлікт, що розгортається на основі сприйняття травмованого тіла, може призвести до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Згідно досліджень О'Donnell та колег (2003), майже половина комбатантів (40%), які зазнали травмування, отримують діагноз ПТСР. Цей показник ще вищий у групах військових із тяжкими ураженнями тіла (Fisher, 2023²). Спотворення тілесного Я спричиняє додаткове психосоціальне навантаження на психіку людини, виступаючи додатковим джерелом травмування. Постійний і видимий характер цих ушкоджень слугує щоденним нагадуванням людині про її травму та вважається стимулом до розвитку або підтримки ПТСР (Van Loey et al, 2003). Подібні висновки були також отримані у дослідженні групи фахівців з Франції та Люксембургу (G. Pomares, H. Coudane, F. Dar, G. Dautel, 2020 [328]), які зазначили, що після травматичної ампутації верхньої кінцівки майже у половини пацієнтів розвивається стан посттравматичного стресу, наближений до переживання втрати. На сьогодні, описано декілька моделей переживання втрати. Найбільш релевантною для роботи з фізично травмованими є модель Кюблер-Росс, або «п'ять стадій прийняття смерті». До основних стадій переживання втрати тут віднесено стадію заперечення, гніву, торгу, депресії та прийняття. І хоча, сама модель розроблялась у ракурсі переживання суб'єктом смертельної недуги, емоційні стани прийняття каліцтва є близькими до переживання втрати.

Іншим розладом, який може виникати на фоні отриманої травми є різновид неврозу – *тілесний дисморфічний розлад* (ТДТ; англ. ***Body dysmorphic disorder, BDD***). При ТДТ людина виявляє надмірне занепокоєння навіть незначними дефектами чи особливостями свого тіла. У неї простежується загострена увага до певних частин тіла та стійка мисленнєва зосередженість на дефекті.

Ще одним психологічним наслідком фізичного травмування внаслідок поранень є розвиток депресивних станів. Як зазначає

² Fisher, J. E., Zuleta, R. F., Hefner, K. R., & Cozza, S. J. (2023). Combat-related injuries and bereavement: Effects on military and veteran families and suggested interventions. In C. H. Warner & C. A. Castro (Eds.), *Veteran and military mental health: A clinical manual* (pp. 419–438). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18009-5_23

дослідник із Університету Вашингтона Гейл Райбер, у кожного четвертого ветерана, який у результаті бойових дій втратив кінцівку, було діагностовано розлади настрою (G. E. Reiber et al, 2010 [332]). Одним із наслідків травми є розгортання внутрішньоособистісної стигматизації. Як відомо, стигматизація (грец. *стіґμα* – тавро, клеймо) це негативне виокремлення індивіда на підставі певної ознаки, девальвація його соціальної ідентичності. При роботі з пораненими варто пам'ятати, що стигматизація може проявлятися як на міжособистісному, так і внутрішньоособистісному рівнях. За цих умов відбувається самостигмація власних рис чи образу, як на рівні когнітивних міркувань, так і емоційного самосприйняття. Такі стани також можуть супроводжуватись дисфоричними емоціями, що виявляються у глибоких відчуттях незадоволеності, пригніченості, дратівливості та емоційного дискомфорту. На думку вчених, дисфоричні емоції, за умови травмування тіла, обумовлені процесами негативного самооцінювання, які активуються у певних ситуаціях, що передбачають оголення тіла, наявність соціального контролю чи соціального спостереження та порівняння. Людина починає соромитися свого тіла, оскільки порівнює своє тіло з попереднім зафіксованим у її свідомості образом фізичного Я. Вона постійно звертається до свого минулого і сприймає поточний образ як перешкоду для побудови стосунків із соціальним оточенням. Від цього страждає її самооцінка, міра впевненості та соціальної активності. З'являються болісні зіставлення себе з іншими людьми, які викликають відчуття неповноцінності, бажання щось приховувати чи контролювати. Зростання емоційної напруги призводить до деструктивної поведінки та ізоляції. Згодом відстороненість може перерости в глибоко вкорінений страх і відразу до свого тіла.

Ситуація також ускладнюється тим, що на міжособистісному рівні люди можуть відчувати небажану увагу, страх взаємодії або некоректне чи зверхнє ставлення з боку інших. На превеликий жаль, можна констатувати наявність вагомих підстав для скаліченої людини побоюватися насторожених реакцій з боку оточуючих. Відмінність зовнішнього вигляду від загальноприйнятих зразків може викликати негативні реакції, соціальну стигматизацію та соціальне відторгнення. Як зазначалось раніше, це обумовлюється процесами соціальної перцепції. Наукові дослідження та життєва практика показують, що у переважній більшості в процесі здійснення соціально перцептивних

обстежень люди орієнтуються на «нормальну» зовнішність, яка відповідає суспільно визначеним зразкам (D. B.Sarwer, et al, 2022 [340]).

Суспільство не завжди готове адекватно сприймає осіб з видимим ушкодженнями. Надмірна увага, розпитування, мимовільне відсторонення чи уникання зумовлюють підвищену соціальну тривожність травмованої людини та призводять до соціального уникання, ізоляції та активації поведінки, спрямованої на приховування шрамів або протезувань. Наслідками соціальної стигми є навішування ярликів, дія негативних стереотипів, відчуження, дискримінація та зниження соціального статусу. Подібна стигматизація має негативний вплив на особистість та її ідентичність. Вона породжує чи підсилює стресогенність ситуацій, викликає такі реакції, як тривога, настороженість, зниження продуктивності пам'яті. Загроза ідентичності, спричинена стигмою зумовлює гострий інтрапсихічний конфлікт, зумовлений тим, що людина оцінює вимоги, нав'язані стигматизуючим фактором, як потенційно шкідливі для її особистості, або ж недосяжні, оскільки вони перевищують її ресурс, її потенційні можливості, щоб впоратися з вимогами. Ця оцінка є результатом взаємозв'язку ознак ситуації, колективних уявлень, які особа привносить у ситуацію та її індивідуальних характеристик. Як зазначає медичний психолог Мері Кілінг, із дослідницької групи з питань оборонної безпеки (RAND Europe), поранені ветерани висловлюють побоювання, що видимі травми можуть викликати у інших думку про те, що вони психічно хворі чи вчинили акти насилля (M. Keeling et al, 2022 [303]).

Варто відзначити, що процес оцінки може бути автоматичним, невербальним, миттєвим і відбуватися поза свідомістю. Все ж, варто визнати, що індивідуальні інтерпретації відіграють ключову роль у відповідях на стигму. Успішне проживання кризи соціальної значущості, відмова від ідей неповносправності дозволяє людині не лише прийняти трансформований образ тіла, а й активізуватися на шляху відновлення професійних і соціальних ролей та статусів. Центральну роль на цьому етапі відіграє рівнем життєстійкості особистості та її готовність до активних дій.

Сучасні дослідження засвідчують, що існує значне розмаїття індивідуального реагування на стигму, зокрема люди схильні застосовувати різні стратегії самоподачі. Одні стратегії передбачають приховування скалічених частини тіла, маскування факту відсутності

певної частини тіла, уникання соціальних ситуацій з презентаційним контентом. Вибір таких форм поведінки може значно обмежувати щоденне функціонування (E.V. Thomas et al, 2021 [360]) та погіршує якість життя загалом. Інші стратегії базуються на позитивному самосприйнятті Я-образу. Люди з позитивною орієнтацією переважно не зациклюються на своєму минулому, вони зосереджені на своєму теперішньому та достатньо оптимістично налаштовані стосовно майбутнього. Вони не приховують факту травматизації, наявність протезів, надаючи перевагу функціональному зоровому контролю за протезом, можуть з гумором реагувати на поточну ситуацію та знаходити конструктивні шляхи самоподачі. Маючи позитивне налаштування на себе, індивід сприймає критичний контент взаємодії для посилення своєї сутності. Відповідно, при визначенні ефективних стратегій подолання ситуації необхідно враховувати не лише дію факторів, які потенційно мають вплив на життєстійкість людини, а й особливості суб'єктивного реагування та наявність особистісного ресурсу.

Цілком зрозуміло, що прийняття факту травматизації та напрацювання конструктивних копінг-стратегій є довготривалим процесом. У психологічній літературі стверджується, що процес трансформації тілесного Я-образу в структурі самосвідомості відбувається не лінійно. Існує декілька підходів до періодизації процесу прийняття травмованого тіла. Зокрема, при відновленні після спинномозкової травми у перебізі інтрапсихічного конфлікту виокремлюють проживання чотирьох криз: кризи цілісності образу; автономії; оновленої тілесної ідентичності та кризи значущості нового образу. У основі означених криз лежать механізми розпаду, дезорієнтації та дезадаптації.

На думку психолога з бойовим досвідом С. Тітаренко (2023) існує три етапи адаптації до травмованого тіла: етап прийняття того що трапилося розумом (шоковий); етап заперечення; етап емоційного прийняття [214]. Якщо два перші етапи, як первинні способи реагування індивіда на ситуацію, є доволі короткотривалими, то третій – розтягнений у часі. Індивід вчиться жити по-новому. Як зазначає С. Тітаренко, «щодня людина змушена долати нові перешкоди за принципом: якщо я не здолав бар'єр сьогодні, то завтра, на цьому ж місці, я знову намагатимусь його здолати. Це вдається не відразу, що провокує виникнення фрустрації, яка об'єктивується через обурення та

агресію або депресивні стани. Людина злиться на всіх довкола, на себе, на Всесвіт. Вона може бити кулаками об стіну або лупцювати себе по нозі, яка не ходить, або по обличчю, яке не усміхається. У іншому випадку людина може уникати соціальної комунікації, вживає алкоголь, психотропні речовини» [214].

Обговорюючи етапи зцілення від травми, доктор медичних наук, професорка психіатрії Гарвардської медичної школи, автор книги «Trauma and Recovery» (Травма та відновлення) Джудіт Герман виокремлює три його етапи: встановлення безпеки, проживання скорботи та відновлення зв'язків (J. Herman, 2015 [294]). Для створення відчуття безпеки, травмованій людині, перш за все, необхідно навчитися приймати своє тіло, почуватися в ньому у безпеці, розпізнавати та реагувати на соматичні відчуття, «прислухатися» до того, що потрібно тілу. Це передбачає використання стратегій заспокоєння та навчання самоконтролю над своїми емоціями та спогадами, пов'язаними з травматичною подією. Згодом, відчуття безпеки може поширюватися і на друзів, родину та інші спільноти. Проте, автор зазначає, що у багатьох випадках, однією з особливостей переживання травмуючої події є те, що люди, місця, ситуації, які індивід колись вважав частиною свого життя, більше не сприймаються ним як такі. Як наслідок, людина може відмежуватись від попередньої дружби чи стосунків, які резонують у неї з минулими планами, може обмежити час, який проводить з тим чи іншим членом сім'ї. Відновлення почуття спокою займає центральне місце при новому визначенні того, що означає безпека.

Проживання етапу скорботи передбачає примирення з новим життям після травми. Переживаючи біль, людина, врешті-решт, отримує відчуття свободи волі та контролю над своїм життям. Як зазначає Д. Герман, намагання уникати процесу горя, шляхом переключення на стосунки, хобі чи навіть роботу, збільшує ризик формування залежності, компульсивної поведінки, депресії, тривоги чи інших проблем, пов'язаних зі здоров'ям [294]. Подібним чином дослідження показують, що модель поведінки уникнення підсилюється кожного разу, коли людина вдається до компульсивної поведінки, щоб уникнути горя, що призводить до підвищення ризику емоційних, психологічних і фізичних проблем у результаті такої поведінки. Проте, цей період може також затягуватись в часі. В цьому випадку психологи говорять про патологічне горе. Термін «патологічне горе»

застосовують до людей, яким не вдалося подолати свою скорботу, незважаючи на плин часу (Understanding Pathological Grief). Патологічна реакція скорботи може бути діагностована навіть через тривалий час (один або й більше років), при цьому стан людини не покращується. Як зазначається у наукових джерелах, немає абсолютних часових рамок, після настання яких горе вважається патологічним, хоча існують культурні норми, які можуть виступати певними орієнтирами. Як відомо, у нашій соціокультурі є поняття сороковин – часу, протягом якого гострий біль втрати притупляється. Якщо ж людина продовжує активно сумувати навіть через півтора-два роки, говорять про «патологічне горе». При цьому, тяжкі страждання, які у часовому вимірі тривають у більш короткому проміжку, але характеризуються високою інтенсивністю і гостротою також можуть інтерпретуватись як патологічне горе. У своїй сукупності процес горювання об'єднує переживання людиною функціональних, соціальних, естетичних і, перш за все, психологічних проблем. При цьому, переживання стану травматичного патологічного горя провокує погіршення самопочуття та підвищення частоти больових симптомів. Позначаючи чиєсь горе як патологічне, лікар чи психолог, тим самим, вказує на те, що вихід із стану горя, з тієї чи іншої причини, не відбувся, і людині потрібна професійна допомога.

На наступному етапі – етапі прийняття – повинні сформуватися нові зв'язки людини з собою. Цей процес передбачає не стільки зміну самого себе, скільки вивчення внутрішніх ресурсів, усвідомлення своїх потенційних можливостей. Це досягається завдяки рефлексивному погляду на себе ніби зі сторони, з іншого ракурсу. Фактично, людині необхідно усвідомити, що саме може принести їй заспокоєння, допоможе відчувати себе цілісно, та зробить життя щасливим і повноцінним. Перебування в оточенні психічно здорових людей, реалізація нових завдань та формування нового досвіду є основою відновлення після травми (J. Herman, 2015 [294]).

Одним із важливих аспектів організації психологічної допомоги пораненим та оперованим бійцям є питання часу. Варто прислухатися до думки французьких клінічних психологів, які зазначають, що психотерапевтичні консультації у перші дні можуть не принести належної користі (G. Pomares, H. Coudane, F. Dap, G. Dautel, 2020 [327]). Спираючись на власний досвід, вони зазначають, що пацієнти часто не можуть адекватно висловлювати свої емоції протягом перших

днів, оскільки перебувають у стані шоку. Лише після його згасання (через 10-15 днів) стає можливою і доцільною терапевтична взаємодія. З іншого боку, як зазначають дані автори, зволікання із психотерапією протягом кількох місяців є також шкідливим.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що негативні зміни Я-образу після отриманого травмування виникають не у всіх. Наявність цих тенденцій вказує на необхідність розробки питань, щодо факторів, які забезпечують людині можливість впоратися з проблемою.

При аналізі перебігу суб'єктивного прийняття травмування виокремлюють три можливі сценарії:

- повне прийняття людиною нової зміненої ідентичності;
- прогресування емоційної напруги та загострення травматичного патологічного горя;
- неповне одужання, при якому травмований, не перебуваючи у стані травматичного стресу, все ж, не може повністю прийняти реальність жорстокої модифікації свого тіла (G. Pomares, H. Coudane, F. Dar, G. Dautel, 2020 [327]).

При цьому, психологічні дослідження переконливо засвідчують, що соціокультурний контекст життя людини має більш значний вплив на образ її тіла, ніж її інвалідність (E. V Thomas, 2021 [360]). Оцінюючи ефективність лікування і психологічного відновлення особистості після травматичної ампутації верхньої кінцівки, клінічний психолог Федерації європейських товариств терапії руки (FESSH) Жермен Помарес та його колеги зазначають, що менше половини пацієнтів можна вважати такими, що одужали [328]. При цьому довгостроковий прогноз, перш за все, залежить не від обсягів ампутації, а здатності пацієнта прийняти своє нове тілесне Я.

Проте, у більш складних ситуаціях фактор тяжкості ураження відіграє значну роль у визначенні здатності людини прийняти нові умови її існування. Для прикладу, у дослідженні Е. Вайнштейн визначено основні типи поведінкових реакцій у осіб із спинно-мозковою травмою на втрату контролю над собою тіла та відчуття безпорадності: дитячо-вимогливий, відсторонено-замкнутий, ворожий, тривожно-депресивний (E. A. Weinstein, 1995 [365: 355]). Науковці наголошують, що для супроводу процесу прийняття нової ситуації важливо розуміти особливості сприймання травмованими людьми змін, що відбулися з їх тілом та побудову ними нових ідентичностей. Значущу роль у цьому процесі відіграють дослідження якісного

спрямування. Проте, як зазначає група канадських науковців, існує досить обмежене коло досліджень, спрямованих на врахування суб'єктивного сприйняття образу тіла у процесі надання первинної медичної допомоги (L. Lamarche et al, 2020 [308]). Медичному персоналу, що надає первинну медичну допомогу, бракує знань про сутність цього психологічного утворення, його формування, трансформування та значущості у процесі проходження лікування та видужання. Учасники дослідження визначили важливість образу тіла у життєдіяльності пацієнтів, але продемонстрували невміння здійснювати визначення його особливостей та шляхів врахування у процесі лікування пацієнтів.

Прикладом застосування інтрапсихічного фокусу та подальшого якісного аналізу суджень людей з тяжкими спинно-мозковими травмами, щодо свого тіла і його прийняття, є робота іспанських науковців (M. Vázquez-Fariñas & B. Rodríguez-Martin, 2021 [363]). Автори виокремили дві категорії суджень: зміни в схемі тіла та судження щодо підвищення процесів усвідомлення його нового функціонування. У кожній із означених категорій дослідниками було виокремлено по дві полюсові підкатегорії: відчуження – нормалізація тіла (структура першої категоріальної групи) та неконтрольоване тіло – перевизоване тіло (підкатегорії другої групи).

У підкатегорію «Відчуження» включалися суб'єктивні ідеї чужорідності власного тіла після травми, фрагментованості тулубу, розмитості тіла, атрофованості його м'язової системи та залежності від інвалідного візка чи його сприйняття як продовження тіла. Фактично вони засвідчували втрату людиною відчуття тілесної цілісності та єдності тілесного і психічного. Інвалідний візок розглядався учасниками як невід'ємна частина їхньої нової схеми тіла після травми спинного мозку. Деякі учасники описали початкову відмову від інвалідного візка, вважаючи, що це посилює видимість їхніх обмежень та інвалідності, висловлюючи ідеї про смуток у зв'язку з тим, що їм доведеться залежати від нього все життя. Крім того, вони описали потребу в часі та поступовість психічного процесу адаптації, щоб сприйняти крісло як фасилітатор їхнього одужання та важливий засіб функціонування у світі. Учасники, яким потрібен був інвалідний візок, вважали його продовженням свого тіла, елементом їхньої ідентичності та засобом пересування й спілкування із зовнішнім світом.

Як уже зазначалося, друга лінія усвідомлення нового функціонування тіла у дослідженні Марії Васкес-Фариньяс та її колег була представлено двома категоріями суджень респондентів: неконтрольованість тіла та його перевиховання (М. Vázquez-Fariñas & B. Rodríguez-Martin, 2021 [363]). Спостерігаючи за своїм тілом, учасники констатували, що тіло стало більш автономним й мало керованим, воно постійно вимагає більшого догляду, турбують болі, змінилося функціонування сечового міхура й кишечника, спостерігається спастичність, відсутність рухливості та рівноваги. Все ж, тіло можна поступово перенавчити, сприйнявши його новий образ та функціонування. У дослідженні виокремлюються і обговорюються судження респондентів, щодо перенавчати тіло. Завдяки самопізнанню, травмованій людині вдається відновити контроль над тілом та оволодіти новими способами життєдіяльності.

Особливу увагу привертають дослідження, які аналізують вплив різноманітних факторів на ефективність реабілітації осіб, які варто враховувати при організації психологічного супроводу тяжко поранених. Спираючись на думки респондентів, Васкес-Фариньяс з колегами роблять висновок, що чоловіки здатні більш успішно проходити шлях реабілітації. Крім того, іншим фактором, що сприяє реабілітації є молодий вік.

У випадку травмування військового, додатковим фактором, що може підвищувати життєстійкість людини, є прийняття нею військової культури та сформованість військової ідентичності. Наукові дослідження засвідчують, що саме віднесення себе до війська, сформована військова ідентичність допомагає пораненим у процесі видужання та адаптації. У роботі Джанет Кетер, зазначається, що жінки-ветерани із втратою кінцівок пов'язують свою здатність пристосуватися до змін зовнішнього вигляду та долати тривогу, пов'язану із стигмою, саме сформованістю військового духу та витривалості. Вони повідомляють, що не лише не соромляться своїх протезів, а й пишаються ними, сприймаючи їх як символ своєї участі у бойових діях та служіння країні (J. K. Cater, 2012 [269]). І навпаки, втрата військової ідентичності, особливо для чоловіків, для яких маскулінність тіла має унікальну значущість, вимагає від ветерана значних зусиль у пристосуванні до змін зовнішності та функціонування тіла. Руйнування військової ідентичності призводить до підвищення вразливості особистості, зміни її ставлення до своєї

зовнішності, поведінки у системі романтичних стосунків, особливостей функціонування тіла та налагодження сексуальних зв'язків (M. Keeling, N. D. Sharratt, 2023 [303]).

Виокремлюючи фактори, що допомагають відновленню, науковці зазначають, що фактор часу, активне прийняття людиною нової схеми тіла, позитивна життєва поведінка, молодість, поступове зменшення ступеню залежності від третіх осіб, наявність попередніх гнучких звичок допомагають травмованому впоратися з важкими змінами тіла після травми.

У психологічній науці і практиці напрацьовані різні підходи відновлення образу тіла. Терапія може здійснюватися у руслі когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) із урахуванням різновиду травми, а також соматичної терапії, яка зосереджена на відновленні зв'язку з фізичним Я у безпечному, цілощому середовищі. (Зазначимо, що арттерапевтичні технології, які на сьогодні широко практикуються у наших військових госпіталах, все ж не отримали належного визнання у зарубіжній науці і практиці роботи з військовими, оскільки їх позитивні ефекти для відновлення ідентичності при спотворенні зовнішності не доведені). Відновлення полягає в тому, щоб навчитися знову довіряти своєму тілу і приймати його. Основою цих процесів є використання стратегій усвідомлення тіла та терапії, які мають на меті нормалізувати та допомогти відновити дихання, поставу, рівновагу та м'язову напругу. Ті показники, які, зазвичай, виокремлюються у руховій поведінці людей, які зазнали травми. В організації цього процесу слід враховувати, що реабілітаційне лікування не завжди забезпечує зняття больової симптоматики. Як засвідчують дослідження, фантомний біль відчуває більша половина пацієнтів з ампутаціями (57%), близько половини із них (41,2%) відмічають біль у куксі (А. А. Беспаленко та ін., 2020 [11: 69]). Значна частина травмованих має болючі мультимодальні соматосенсорні спогади, що включають не лише біль, а й тактильні, візуальні, моторні та навіть нюхові компоненти (О. М. Кокун та ін., 2023 [86:96]).

Важливим аспектом відновлення є встановлення нових критеріїв маскулінності/фемінності, переоцінка ступеня прихильності до нормотипових цінностей, створення стосунків, побудованих на міцних засадах, і залучення до спільного подолання перешкод. Важливим висновком, який обговорюється в літературі, є отримання скаліченою особою соціальної підтримки не лише від близьких, а й тих, хто має

однакову із ними соціальну ідентичність, тобто від побратимів, ветеранів чи таких же як і вони поранених. Доступ до підтримки з боку людей із подібними травмами виникає на основі асиміляції групи у військовий колектив, забезпечуючи реалізацію закономірності «бути одним із побратимів» та отримати доступ до такої підтримки (M. Keeling et al, 2023 [303]).

Однією із ліній відновлення ветераном власної ідентичності та побудови нового образу Я є відродження його/її сексуального потенціалу та фертильності (за можливості). Як приклад, можна навести дослідження Мері Кілін та Ніколаша Шарата, присвяченого вивченню особливостей адаптації чоловіків, що зазнали бойових поранень, до нових умов існування та нового образу тіла. Як зазначається, сексуальна компетентність є важливим компонентом маскулінності ветеранів (M. Keeling et al, 2023 [303]). Вони потребують належної психологічної підтримки у питаннях сексу, побудови інтимних стосунків та фертильності. Тяжкі поранення часто спричиняють звуження сексуального репертуару з акцентом на ерекційну функцію та ефективність (D. Satcher et al., 2012 [341]). Допомога фахівців повинна спрямовуватися на ознайомлення з новим сексуальним репертуаром, включаючи знання про можливі та безпечні пози. При реалізації програм відновлення сексуальності та інтимності ветеранів обговорюється доцільність зміщення фокусу із моделі сексуальних дій на модель, засновану на задоволенні (K. M. Ellis, M. J. Nordstrom, K. E. Bach et al., 2021 [281]) Якщо у першому випадку увага зосереджується на проникненні та продуктивності, то у другому – на активації еrogenних зон та розширенні способів залучення до сексуальної активності.

Розробку та надання індивідуальної підтримки для поранених ветеранів на різних етапах реабілітації можна покращити, враховуючи нюанси їх досвіду. Це може включати вивчення питань ставлення військового до втрати цілісності свого тіла та її впливу на самооцінку, самопочуття та сприйняття свого особистого капіталу як чоловіка/жінки; вивчення проявів невпевненості у своїй привабливості та бажання приховувати свої видимі відмінності; вивчення проявів занепокоєнь щодо фертильності та сексуального функціонування. Важливими аспектами реабілітаційних і ресоціалізуючих програм повинні стати питання відновлення функцій тіла, обговорення нових поведінкових репертуарів (включаючи і сексуальні), налагодження

міцних зв'язків із соціальним оточенням, ветеранськими організаціями, побратимами.

Спеціалісти, що виконують супровід людей з тяжкими пораненнями, повинні чітко усвідомлювати, що поранення, які призвели до зміни зовнішності є складним випробуванням не лише для тіла людини, а й її психіки. Відповідно, процес відновлення повинен передбачати стимулювання внутрішніх ресурсів особистості, які б сприяли формуванню й реконструкції самооцінки тіла, забезпечували б процес прийняття себе та особливостей свого тіла.

На сьогодні існує значна кількість методів психотерапії для роботи з травматичними спогадами та прийняттям тілесних ушкоджень. Найбільш ефективними для роботи із фізично скаліченими ветеранами є когнітивно-поведінкова та тілесна терапія у різних їх варіаціях: когнітивно-процесуальна терапія, метод пролонгованої експозиції, терапія десенсибілізації за допомогою руху очей і репроцесінгу (EMDR – Eye Movement Desensitization and Reprocessing), практика втілення емоцій (practice of embodying) доктора Раджі Селвама (Raja Selvam) та ін. [345]. Зазначимо, що до початку повномасштабного вторгнення РФ у 2022 році у реабілітаційних центрах ЗСУ та НГУ найчастіше використовувалися методи арттерапії. Проте, сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження вказують на відсутність достатніх доказів щодо подолання ПТСР у дорослих з допомогою творчих технологій. Ключовими техніками, які допомагають людям узгодити своє справжнє, ідеальне та належне «Я» після травмування визнаються методи когнітивно-поведінкової терапії, практики усвідомлення та методи позитивної психології.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) допомагає змінювати поведінку, думки та почуття щодо образу тіла шляхом:

- виявлення шкідливих ірраціональних думок і поведінки;
- зміни негативного самосприйняття;
- протипоставлення негативним уявленням про своє тіло позитивних;
- навчання управлінню стресом і стратегіям подолання.

Ці втручання сприяють більш здоровому образу тіла та покращують загальне самопочуття, заохочуючи більш поблажливе самоставлення. Як показують результати наукових досліджень, ставлення до свого тіла, задоволеність Я образом має широкий

індивідуальний діапазон. Розуміння ролі образу тіла в самооцінці людини має вирішальне значення для простеження його впливу на психологічні гаразди індивіда та його життєдіяльність. Люди суттєво різняться установками, щодо важливості образу тіла як визначального компоненту загальної самооцінки. Варто зазначити, що ці варіації суттєво впливають на психічне здоров'я людини.

Метод пролонгованої експозиції є ефективним для корекції соціальної тривожності ветеранів при входженні у цивільне життя, особливо за умови розвитку у них obsесивно-компульсивного розладу (ОКР). Як відомо, ОКР – це тривожний розлад, що характеризується наявністю нав'язливих думок (obsесій) і дій, які виконуються для зниження тривоги (компульсій). При практичному застосуванні методу пролонгованої експозиції проводиться оцінка наявних психопатологічних ситуацій-тригерів та нав'язливих станів; здійснюється первинна оцінка рівня тривоги; розробляється ієрархія ситуацій для експозиції та здійснюється їх безпосереднє проживання спочатку на рівні уяви, а потім і в реальному житті.

Досить ефективним методом роботи з травмою, яка запускає природний механізм самозцілення, вважається EMDR-терапія (ДПРО – десенсибілізація та репроцесуалізація (опрацювання травми) рухом очей). На думку деяких фахівців, за допомогою ДПРО покращення стану досягається значно швидше ніж в процесі когнітивно-поведінкової терапії і при цьому мінімально турбує клієнта. Методика використовується у психотерапевтичній практиці з 1987 року. Її автором є американська психологиня, старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту Психічних досліджень в Пало-Альто, США Френсін Шапіро (F. Shapiro, 2001 [348]). Вихідною для терапії ДПРО є ідея про те, що кожна людина має природну здатність до зцілення. Усі проходять через складні життєві ситуації, обробляючи інформацію й зберігаючи її. «Обробка» в терапії ДПРО стосується природної здатності людини інтегрувати емоції, переконання та відчуття тіла у систему особистого досвіду. При його обробці, індивід не лише усвідомлює модальність набутого досвіду, а й виносить певні уроки: корисні зміни в почуттях і відчуттях тіла, пам'ять про свої успіхи і переваги, з'являється розуміння того, як майбутні дії можуть бути скореговані завдяки досвіду. Іншими словами, «обробка» досвіду означає його осмислення та зняття занепокоєнь, які він викликав. У тих випадках, коли досвід занадто болісний чи шокуєчий і людині складно

його пережити самостійно, використовується ДПРО-терапія. Її мета – «сприяти прискореній обробці інформації» (F. Shapiro, 2017, [349:83]). ДПРО складається зі структурованого набору протоколів і процедур на основі моделі адаптивної обробки інформації (AIP) (F. Shapiro and Lalotis, 2011 [350]). Це комплексний метод психотерапії, що об'єднує багато успішних елементів різних терапевтичних підходів та комбінує їх з рухами очей або іншими формами двосторонньої стимуляції, таким чином, щоб активувати механізм почергової обробки травматичної інформації різними ділянками мозком.

Значимо, що метод широко використовується у світовій психологічній практиці. Підтвердження цьому є його рекомендація Національною Радою психічного здоров'я Ізраїлю для лікування жертв тероризму (2002) та Американською Психіатричною Асоціацією як ефективного методу лікування психічних травм (2004). Метод рекомендований також ВООЗ для лікування стресових розладів. У Практичному керівництві «Міжнародного товариства вивчення стресу» ДПРО категоризується як ефективний метод лікування ПТСР у дорослих (Е. В. Foa, Т. М. Keane, М. J. Friedman, 2009 [285]). Міністерство Оборони США і Департамент Ветеранів США (2004) віднесли ДПРО до вищої категорії процедур для лікування інтенсивної травми як метод екстреної психорегуляції. Фактично ДПРО-терапія – метод когнітивного переструктурування, з метою нормалізації психофізіологічного стану. Це техніка десенсибілізації та переробки рухами очей, яка на сьогоднішній день вважається однією з найшвидших прийомів роботи з травмами, стресами, страхами, тривожністю, нав'язливими думками, оскільки працює приховано на рівні нейрофізіології.

Використання ДПРО, як і інших психологічних технологій, передбачає дотримання певних протоколів. Загальна структура сеансу включає: вибір суб'єктивно безпечного місця (реального чи уявного); виокремленні травмуючої ідеї (досвіду); оцінка наявного стану тривоги; виокремлення наявності негативного уявлення про себе в цій ситуації; поетапне опрацювання ситуації (через рухи очей чи переключення уваги на зі сигнали, постукування); після кожної серії застосування прийомів проводиться оцінка результату, аж до повного усунення негативних відчуттів. Існує думка про те, що у стані гострої тривоги, розгубленості чи страху рухи людини хаотичні, погляд наче

«блукає». Якраз його відновлення і допомагає послаблювати негативний стан.

У терапії десенсибілізації та репроцесуалізації (опрацювання травми) рухом очей використовується восьмифазний підхід. Назви фаз вказують на зміст процесів, що відбуваються. Кожна з фаз фокусується на певному аспекті лікування (М. Hase, 2021 [292]). До протоколу ДПРО належать наступні фази:

- фаза збору анамнезу. Основна мета – визначення цілей допомоги;

- фаза підготовка пацієнта. Мета – ознайомлення клієнта чи пацієнта з особливостями методики і її процедурами;

- фаза оцінка цільової пам'яті Ця фаза, яка триває близько 30 секунд, включає запитання для активації спогадів про травму;

- фаза десенсибілізація – «зниження чутливості» до різних ситуацій чи думок. Це перенавчання, перехід від гострого типу реагування на травму до більш спокійного. Цей етап включає декілька процедур, одна з яких, це рух очей, двостороння стимуляція. Процесуалізація травми відбувається за допомогою одночасного згадування травматичного матеріалу та простеження пацієнтом руху руки терапевта вправо-вліво. Процедура може передбачати і інші форми білатеральної стимуляції (почергові дотики до лівої/правої долоні, аудіостимуляцію та ін.). Припускається, що такий подвійний фокус уваги – на травматичному матеріалі та на стимулах, що по чергово активують ліву/праву півкулю, орієнтують увагу людини на тому, що відбувається «тут і тепер» – задіюючи механізм прискореної процесуалізації інформації та сприяють інтеграції травматичних спогадів у експліцитну, наративну пам'ять, що, відповідно, веде до редукції симптомів ПТСР. Ця процедура триває до тих пір, поки рейтинг суб'єктивних одиниць дистресу клієнта не досягне нуля. Зазначимо, що система рейтингування самопочуття переважно здійснюється за десятибальною шкалою, де 10 означає найбільше занепокоєння, у зв'язку з проблемою чи подією, а нуль – його повну відсутність;

- фаза встановлення. Це етап закріплення позитивної віри в себе через двосторонню стимуляцію. Утверджуються переконання на зразок «Я гідний» або «Наразі я в безпеці». Двостороння стимуляція використовується до тих пір, поки пацієнт не повідомить, що бажаний спосіб мислення цілком прийнятний;

- фаза сканування тіла. Під час цієї фази терапевт просить пацієнта сканувати себе з ніг до голови, щоб простежити наявність-відсутність якихось негативних відчуттів. Якщо вони виникають, двосторонню стимуляцію продовжують, доки всі негативні відчуття, що залишилися, не будуть виведені з тіла;

- фаза закриття, зосереджена на завершенні сеансу та допомозі пацієнту повернутися до стану спокою в сьогоднішні;

- фаза оцінки результатів терапії.

Кожна наступна фаза розпочинається після реалізації завдань попереднього етапу. Усі вісім фаз сприяють загальному ефекту терапії EMDR, однак не всі фази можна використовувати в одному сеансі.

Список негативних мисленнєвих установок, які корегуються у рамках методу ДПРО

Негативна установка самонедосконалості	Позитивна установка
Я недостатньо хороший	Я достатньо хороший
Я погана людина	Я гарна людина
Я не заслуговую на любов	Я заслуговую любові
Я не вартий любові	Я коханий
Я неадекватний	Я адекватний
Я нічого не вартий	Я цінний
Я слабкий	Я сильний
Я безнадійно травмований	Я здоровий (чи можу бути)
Я жалюгідний	Я маю гідність
Відповідальність	
«Коли ви думаєте про цю ситуацію чи спогад, наскільки правдивими здаються вам наступні ідеї (позитивне самосприйняття оцінюється терапевтом за шкалою від 1 до 7, де 1 є абсолютно незгода, а 7 – абсолютна згода	
Я повинен був щось зробити	Я зробив це настільки добре, наскільки міг
Я повинен був зробити краще	Я роблю це настільки добре, наскільки можу
Я повинен був зробити більше	Я роблю стільки, скільки можу
Я зробив щось неправильно	Я виніс з цього урок
Це моя провина	Я зробив так добре, як міг

Негативна установка самонедосконалості	Позитивна установка
Безпека	
Зараз я не відчуваю себе в безпеці	Зараз я в безпеці
Я нікому не можу довіряти	Я можу обирати, кому довіряти
Я в небезпеці	Це закінчилося зараз я в безпеці
Я помру	Зараз я в безпеці і я живий
Переживати і виявляти свої емоції це недобре	Я можу безпечно почуватися і виявляти свої емоції
Контроль/вибір	
Я не контролюю ситуацію	Зараз я контролюю ситуацію
Я безсилий	Зараз у мене є вибір
Я безпорадний	Я контролюю свою долю
Я слабкий	Я сильний
Мені неможна довіритися	Мені можна довіритися
Я не можу довіряти собі	Я можу довіряти собі

Методика ДПРО постійно удосконалюється. На сьогодні опубліковано декілька її модифікацій (F. Shapiro, 2001 [348]; 2011 [350]; 2017[349]).

Достатньо ефективним у роботі з ветеранами може бути і підхід «Практика втілення емоцій» (practice of embodying, ISP), запропонований докторам Р. Селвамом (R. Selvam, 2022 [345]). Цей підхід сформувався у процесі надання практичної допомоги людям, що пережили природні стихійні лиха та військові конфлікти, включаючи фізичне травмування. Це науково обґрунтована психологічна практика, що визнається у зарубіжній психотерапії додатковим методом для скорочення тривалості лікування та покращення когнітивних, емоційних, поведінкових, фізичних, енергетичних, стосункових та духовних результатів у всіх методах терапії, включаючи існуючі тілесні практики й підходи. Методика спрямована на ефективну переробку та загоювання емоційних травм через задіювання тіла. Р. Селвам описує чотири етапи роботи над емоційним втіленням: виокремлення ситуацій, що викликають травмуючі емоції; аналіз емоцій, їх усвідомлення та прийняття; розширення емоцій у мозку та тілі для покращення толерантності до афектів; інтеграція, спрямована на фізичні, енергетичні, когнітивні та поведінкові переваги втілення.

Фактично, передбачається перенесення емоційного напруження у різні частини тіла, оскільки на думку Р. Селвама, чим довше емоція відчувається у одній тілесній зоні, тим інтенсивнішими стають переживання та мають більш руйнівні наслідки. Тому, людину вчать практикувати способи розподіляти стрес у своєму тілі для зняття його накопичення як на рівні думки, так і рухових ефектів та самодотиків (рух кінцівками, погладжування, стискання). При роботі з емоціями використовуються прийоми віддзеркалення, моделювання, обмін емоційними переживаннями, висловлювання співчуття та співпереживання, навчання необхідності емоційний досвід, тощо (R. Selvam, 2022 [345]).

Вся, вищеозначена інформація веде до висновку, що з метою профілактики тяжких психологічних страждань, зумовлених спотворенням тіла чи його частин у результаті поранень, доречно включати питання формування потенційної готовності до прийняття нового тілесного Я при підготовці мобілізованих до участі у бойових діях. Людину не можна навчити не відчувати біль чи страх, але закласти основи диверсифікації структури самооцінки, зміщення акцентів із сприйняття зовнішності на виокремлення більш широкого набору атрибутів свого Я, включаючи особисті досягнення, міжособистісні стосунки, внутрішні якості, такі як доброта чи креативність, інтелект чи життєві цілі й наміри. Індивіду, на когнітивному рівні, необхідно прийняти ідею ризику військового травмування. Потенційно людина повинна не лише бути готовою прийняти своє скалічення, а й мати, хоча б, первинні уявлення про шляхи адаптації до життя з травмованим тілом. У цьому контексті варто прислухатися до порад відомого психотерапевта Джеймса Гордона, автора праці «Трансформації», який виокремлює центральні ідеї відновлення після фізичної травми: «Ми повинні знову інвестувати себе в наше тіло» (We have to reinvest ourselves in our bodies); «Нам потрібно повернути просте задоволення від простого перебування в тілі» (We need to reclaim the simple pleasure of just being in the body (J. Gordon, 2019 [289])).

Саме така готовність особистості до диверсифікування структури самооцінки здатна забезпечити людині захист від негативного впливу незадоволеності образом тіла. Як засвідчується у одному із метааналітичних досліджень групи іспанських фахівців, у якому проаналізовані 212 наукових статей, опублікованих у наукометричних

виданнях платформ PubMed, Scopus, Embase, Science Direct, Sports Discuss, ResearchGate, Web of Science у період 2004-2024 рр., диверсифікація структури самооцінки не передбачає повного витіснення занепокоєнь щодо свого зовнішнього вигляду, але тривожність втрачає домінуючу силу над загальним самосприйняттям, що дозволяє краще підтримувати ментальне здоров'я та емоційну стабільність (A. S. Lowy, 2021 [313]). Зміщуючи фокус із зовнішнього вигляду на функціональність тіла та його можливості, індивід може розвинути більш здорові відносини з ним. При такому підході, змістовий акцент оцінки тілесного образу зосереджений не на зовнішній привабливості, а на тому, що воно здатне виконувати. Культивування такого сприйняття не лише забезпечує кращі результати психічного здоров'я, але й сприяє більш інклюзивному та гуманістично-орієнтованому ставленню суспільства до різноманітностей тіла і його скалічень у результаті воєнного травмування (M. Merino, 2024 [320]). Механізм виходу з особистісної кризи оновленої тілесної ідентичності передбачає розвиток можливостей організму, включаючи не лише відновлені, а й новосформовані чи віднайдені. В наукових джерелах зазначається, що у цей період відбувається перехід від імпульсивно-хаотичних пошуків і нереалістичних уявлень про майбутнє, до практичного способу сприйняття тіла, що ляже в основу формування його нової самооцінки.

Отже, у роботі з ветеранами, що мають проблему з прийняттям свого травмованого тіла, одним із перспективних напрямків роботи є переорієнтація їх уваги із сприйняття зовнішності до виокремлення функціональності тіла та його прийняття. Згідно з думкою нідерландських вчених, Джессіки Аллева та її колег з кафедри клінічної психології, Маастрихтського університету функціональність тіла включає в себе все, що тіло може робити або потенційно здатне робити, включаючи функції, пов'язані з внутрішніми процесами (травлення, додання болю й недомагань), фізичними здібностями (ходьба, плавання), відчуттями тіла та можливостями аналізаторів (зір, слух, відчуття смаку і задоволення), творчі спроби (наприклад, малювання, спів), спілкування з іншими (наприклад, за допомогою мови тіла, зорового контакту) і догляду за собою (сон, душ, тощо) (J. M. Alleva, T. L. Tylka, 2021 [259]). Обговорюючи методи психотерапевтичної допомоги Дж. Гордон особливу увагу зосереджує

на пробудження уваги до тіла і догляд за ним (J. Gordon, 2019 [289]). Серед дієвих прийомів виокремлюються наступні:

- купання (формування відчуття на тілі води та насолоди від процесу миття) ;
- заспокійливе дихання для виходу з режиму боротьби чи втечі (одним з різновидів є м'яке дихання животом (soft belly breathing);
- фізична активність, яка приносить задоволення й розслабляє;
- когнітивне сканування всього тіла і кожної його частинки з обмірковуванням їх можливостей. «Уявіть, говорить автор, що ви перебуваєте у певній ділянці свого тіла. Запитайте себе, звертаючись до цієї частинки: «Чому я тут? Чого ти хочеш навчити мене?»

Завдяки включенню у різні форми діяльності і взаємодії, травмована людина має можливість вивчати і приймати унікальність власного тіла з його новими характеристиками. Це забезпечить формування нової тілесної ідентичності, позитивного ставлення до власного тіла та його функціонування.

Ще одним питанням, яке заслуговує на особливу увагу з боку психологічного аналізу, є вивчення потенційного впливу травматичних пошкоджень зовнішності ветеранів на психосоціальне благополуччя їх батьків. Як зазначає медичний психолог Мері Кілінг, у світовій психологічній практиці дослідження цього спрямування практично відсутні (M. Keeling, et al, 2024 [304]). Є незначна кількість робіт, присвячених трансформуванню подружніх чи романтичних стосунків ветеранів, внаслідок зміни їх зовнішності. Питання батьківського і материнського ставлення до цієї проблеми у психологічній науці не вивчалися. Тож, психологічний супровід батьків, що страждають у зв'язку з травмуванням їх синів чи доньок фактично не має належного наукового осмислення. Це вказує на актуальність цієї лінії наукових спостережень. Дослідження британських вчених стало першим, предметом якого стало вивчення психологічного досвіду і проблем матерів, чиї сини отримали ураження, що змінили їх зовнішність. У результаті проведеної роботи було встановлено, що матері відчувають великі страждання у зв'язку з пораненням та каліцтвом своїх синів. У процесі проживання травмуючої ситуації вони проходять від первинного шокowego сприйняття знівченого тіла та емоційного стресу, до відчуття постійного болю й переживання провини, у зв'язку з невиконанням материнського обов'язку захисту дитини. Ситуація ускладнюється тим,

що всі свої страждання матері змушені приховувати від сина чи доньки, придушуючи своє горе, щоб не нанести вторинну травму. Внаслідок цього, матері, а саме вони були учасниками означеного дослідження, гостро відчують необхідність більш проактивної допомоги зі сторони суспільства та оточуючих. Травматичність їх переживань, обмежені можливості їх прояву, постійна необхідність приховувати масштабність особистісних страждань, необхідність здійснення постійного догляду та опіки рідної людини, знижують особистісну активність матерів щодо отримання зовнішньої соціопсихологічної підтримки, яку вони потребують (M. Keeling et al, 2024 [304]).

Враховуючи українські реалії, масштабність бойових дій та високу міру травмування комбатантів й представників цивільного населення, особливо у прифронтових зонах, питання шляхів подолання батьківської травми, способи полегшення їх страждань, що презентовані у дослідженні британських вчених, заслуговують на особливу увагу. Як зазначає Мері Кілінг, до найбільш ефективних шляхів послаблення та корекції психологічної травми батьків, які були апробовані у їхньому дослідженні та виокремлені у роботах інших авторів, можна віднести наступні:

- формування у батьків відчуття суспільного визнання значущості діяльності їх дітей, цінності їхнього вкладу у загальнодержавну справу (M. Keeling et al, 2022[303]);
- стимулювання ідеї зміщень у сприйнятті травми – сприймання трагедії через призму низхідного соціального співставлення «могло бути гірше (J. K. Cater, 2012[269]; M. Keeling et al, 2022[302]);
- зосередження на фізичних функціях травмованого, його якостях, а не його зовнішності (M. Keeling et al., 2022 [302]; J. M. Alleva et al, 2018 [259]);
- долучення до спільнот, які б забезпечували можливість висловлювати свої страждання та отримувати підтримку;
- входження у ветеранські спільноти для отримання підтримки;
- наближення до людей включених у військову культуру та проблематику;
- отримання неформальної та офіційної підтримки, особливо проактивної.

Питання проактивності у цій проблематиці має особливе значення. З багатьох причин (міри психічного травмування, зайнятість

опікою, відсутність належної обізнаності і. т. д.) батькам важко здійснювати самостійний пошук допомоги для себе і своїх травмованих дітей, тож вирішення цих питань повинно стимулюватися на державному рівні, включаючи і відповідну роботу в освітньому просторі.

Організуючи роботу з батьками, необхідно виходити з принципу – фізичні ушкодження поступово заживають, а проблеми з психічним здоров'ям є значно тривалішими. Тож, залучення матерів до програм, які б сприяли їх адаптації до проблеми зміни зовнішності сина, формування навичок керування складними соціальними ситуаціями, пов'язаними з його видимими відмінностями – це важливе завдання для ветеранських спільнот та державної політики в цілому.

Враховуючи значну кількість людей, що зазнали фізично травмування та змушені пережити тяжкі процеси відновлення тілесного Я-образу психологічна спільнота України повинна долучитися до формування нової культури сприйняття фізично травмованих людей з ненормотиповою зовнішністю у нашому суспільстві, починаючи від розробки освітніх програм, спрямованих на формування турботливого, толерантного ставлення до ветеранів в українській молоді та завершуючи організацією наукового супроводу визначення державних підходів у цих питаннях. Будь-яке гуманістично-спрямоване суспільство, зацікавлене у розширенні різноманітності у медіа-репрезентаціях зовнішньої краси, боротьбі зі стигматизацією, пропаганді більш цілісного погляду на здоров'я та благополуччя. У період війни і у поствоєнний час вирішення цих питань є життєво важливим. Освітні програми та кампанії можуть мати вирішальне значення для зміни суспільних норм, які надмірно акцентують увагу на зовнішності та недооцінюють інші особисті якості. Культивування позитивного сприйняття суспільством захисників з тілесними ушкодженнями це не лише вимога сьогодення, а й показник його зрілості та єдності у майбутньому.

На сьогодні існує значна кількість досліджень, у яких вивчається вплив травмування тіла на самосприйняття та життєдіяльність людей, все ж, у переважній більшості, вони виконані у цивільному світі, і, відповідно, їх висновки не завжди є релевантними щодо військових травм. А отже, дослідження особливостей і динаміки особистісної кризи в учасників бойових дій та ветеранів має значущість для організації психологічної допомоги та супроводу при поверненні їх до

цивільного життя. Це дозволить розробляти та впроваджувати релевантні та делікатні стратегії роботи з ветеранами та їх родинами. Варто прислухатися до думки, висловленої Ольгою Рудневою, керівницею «Superhumans» (одного із центрів з протезування) про подальші українські реалії «...ми будемо країною людей з інвалідністю. Це вже частина картинки нашої майбутньої України. Ми маємо навчитися це приймати, ставитися до цього нормально, бо так ми виборювали свою свободу, такий вигляд матиме ця країна після війни».

Валентина Волошина,
Ганна Варіна

Актуальні проблеми розвитку ментального здоров'я особистості в сучасних умовах кризового суспільства

*Не можливо вилікувати тіло,
не лікуючи душу*
Сократ

Початок XXI сторіччя ознаменувався швидкими соціальними, економічними, технологічними потрясіннями, пандемією планетарного масштабу та війнами. І проблема ментального здоров'я особистості, яка вимушена адаптуватися до тривалої ситуації невизначеності й жити в умовах короткотермінових планів набуває екзистенційного та есенційного характеру. Постійна напруга, нестабільність та численні кризові виклики, природні катаклізми, відсутність можливості здійснення вільного вибору, свободи волі, порушення планів саморозвитку, посилення відповідальності не лише за власні дії, а й добробут своїх близьких суттєво позначаються на психологічному самопочутті сучасної особистості. У цих умовах збереження та зміцнення ментального здоров'я стає не лише питанням індивідуального добробуту, але й ключовим фактором суспільного поступу та стабільності розвитку майбутніх поколінь.

Без виключення, усі сторони особистісної життєдіяльності, політико-правові, соціально-економічні, екологічні, психологічні зазнають впливу кризових ситуацій, які стають дедалі більш системними, всеохоплюючими, створюючи ефект «доміно». Все це стає передумовою для поширення таких проблем, як хронічний стрес, тривожні розлади, депресія, професійне вигорання, посттравматичні стресові розлади та ін. Зростає необхідність розробки інноваційних підходів до підтримки ментального здоров'я з врахуванням специфіки сучасних викликів і психологічного стану особистості. Тому актуальним є аналіз детермінант формування психологічної стійкості, адаптаційних механізмів та відновлення особистості у посткризовий період.

Економічні кризи, викликані війнами, пандеміями чи глобальними економічними рецесіями, призводять до зростання безробіття, зниження рівня доходів й появи соціальної нерівності в суспільстві. У свою чергу, це породжує соціальну напруженість, погіршує добробут окремих верств населення та підсилює кризу довіри до інституцій, які не завжди здатні оперативно реагувати на виклики. Наприклад, за даними World Health Organization, під час пандемії COVID-19 значна частина людей втратила джерела доходу, а економічна нестабільність сприяла підвищенню рівня тривожності, депресії та інших психічних розладів (World Health Organization, 2023 [367]).

Поряд з цим, соціальні кризи, включно з конфліктами, війнами чи міграційними хвилями, діджиталізацією, глобалізацією формують глибокі зміни у взаємодії людей і культур у кроскультурному вимірі. Збройні конфлікти, як, наприклад, війна в Україні, стають причиною масового внутрішнього і зовнішнього переміщення населення, руйнування соціальних зв'язків і створення нових викликів для інтерналізації, інтеграції й, водночас, збереження особистістю власної цінності, особистісної гідності, національної ідентичності. Вимушено переміщені та біженці, перебуваючи у хронічному стресовому стані, часто стикаються з дискримінацією, відчуттям втрати родинної підтримки, що значно погіршує їх здатність до адаптації в нових умовах життя.

Екологічні кризи, такі як зміни клімату, стихійні лиха чи забруднення довкілля, також посилюють негативні процеси в життєдіяльності особистості. Ці явища не тільки ставлять під загрозу природні ресурси, але й провокують хвилі міграції, зниження врожайності та посилення конфліктів за використання обмежених ресурсів. Наприклад, часті посухи чи повені впливають не лише на аграрний сектор, але й на фізичне та психологічне здоров'я людей, які опиняються перед загрозою втрати житла чи засобів до існування [367]. Поряд з цим, тривале бомбардування агресором української території призводить не лише до активізації землетрусів у різних ділянках земної поверхні, а й підвищення рівня забруднення повітря шкідливими хімічними елементами. Сотні гектарів родючої української землі на сьогодні заміновано, що потребуватиме тривалого відновлення, перш ніж ці ґрунти зможуть повернутися в агросектор і підвищити рівень врожайності зернових культур. А численні пожежі щодня завдають

мільйонних збитків докільню, знищуючи верхній шар ґрунтів, унікальну рослинність, цінні породи деревини.

Усі ці радикальні зміни, які вчиняються проти волі й бажань особистості суттєво позначаються на стані її психічного здоров'я. Безумовно, порушення психологічного здоров'я людини, може виникати як в наслідок зовнішніх криз, так і бути самостійним явищем. Втім, під впливом постійного стресу, соціальної ізоляції, фінансової нестабільності, нестачі соціальної підтримки, відсутності можливості керувати власним життям і добробутом особистість переживає психічне виснаження, тривожні розлади, депресивні стани тощо. Масштабність цієї проблеми підтверджують численні міжнародні дослідження. Так за даними ВООЗ, кожен восьмий житель світу хоча б раз у житті стикається з ментальними розладами [137].

Особливо вразливими є групи, які безпосередньо стикаються із кризовими ситуаціями. Це біженці, ветерани, соціально незахищені верстви населення, а також фахівці, які працюють у кризових умовах (медики, військові, волонтери, пожежники, працівники рятувальних служб). У своїй більшості вони частіше за інших переживають високий рівень емоційного виснаження, професійного вигорання та посттравматичні стресові розлади. І для того щоб ці категорії фахівців мали можливість надавати кваліфіковану підтримку і допомагати іншим, необхідно розробляти комплексні підходи до збереження їхнього ментального здоров'я та ефективні програми надання психосоціальної допомоги постраждалим.

Кризовий стан суспільства також впливає на загальну культуру ментального здоров'я, створюючи бар'єри для звернення за допомогою. Стигматизація психічних розладів та недостатня поінформованість населення про можливості психологічної підтримки значно ускладнюють процес вирішення проблем з ментальним здоров'ям особистості. Крім того, сучасна соціальна реальність з її високою інтенсивністю інформаційних потоків і вимогами до адаптації в умовах невизначеності посилюють відчуття тривоги та нестабільності.

Війна в Україні стала потужним травматичним фактором, який продовжує порушувати ментальне здоров'я мільйонів людей. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), близько 22% людей, які переживають війну чи збройний конфлікт, відчувають значні проблеми з психічним здоров'ям, переживаючи депресію, тривожні

розлади та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) [23]. В умовах тривалих бойових дій в Україні ці показники можуть бути навіть вищими через тривалість, інтенсивність і масштаб травматичних подій, зокрема масові втрати, руйнування домівок і вимушене переміщення. Збройний конфлікт в центрі Європи, що триває вже понад 10 років, призводить до масштабних змін в образі світу особистості, її базових ціннісних орієнтирів, порушує віру в можливість непорушності загальноновизнаних норм і правил співіснування людей, народів, країн.

Найсильніше ментальне здоров'я страждає у тих, хто безпосередньо зазнав впливу війни: військових, мешканців зон бойових дій, жителів окупованих територій, біженців, а також дітей. Дослідження, проведені в Україні у 2022-2023 роках, засвідчують, що у більшості половини дорослих, які перебували у зонах активних бойових дій проявляються симптоми ПТСР [180]. Постійне відчуття тривоги, нічні жахи, травматичні спогади та емоційне вигорання є характерними ознаками цього розладу. Військові, які повертаються з фронту, стикаються із соціальною дезадаптацією, а також значними труднощами психологічного відновлення й повернення до мирного життя (М.М. Слюсаревський, 2022 [200]).

Вимушене переселення також має значний вплив на психіку людей. Понад 10 мільйонів українців стали біженцями за кордоном, а ще 6 мільйонів – внутрішньо переміщеними особами. Такі обставини супроводжуються втратою звичного способу життя, фінансовими труднощами та культурною адаптацією у нових умовах. Понад 70% вимушених переселенців повідомляють про тривалі стани тривоги, депресії та емоційного виснаження [36]. Загальна кількість звернень до психологічних служб в Україні зросла вдвічі у порівнянні з довоєнним періодом. Кризові центри та гарячі лінії отримують десятки тисяч звернень щомісяця. Водночас, дефіцит фахівців та обмежені ресурси ускладнюють надання повноцінної допомоги всім постраждалим.

Варто констатувати, що вплив війни на ментальне здоров'я українців є багатовимірним, різноаспектним і комплексним. На сьогодні в українському суспільстві важко знайти людину, яка б не зазнала страждань, спричинених діями агресора, а психологічні наслідки війни ми відчуватимемо ще досить тривалий час і після завершення активних бойових дій. Наприклад, події Другої світової війни чи військовий конфлікт в Афганістані лишилися у пам'яті її учасників назавжди, змінюючи всю картину образу світу. Для

подолання цього виклику необхідні масштабні інвестиції у систему психічного здоров'я, а також просвітницька робота, спрямована на зниження стигми щодо звернень до психологів. Вчасна та якісна допомога може не лише зменшити тягар ментальних розладів, а й сприяти відновленню суспільства загалом.

Важливим аспектом аналізу є вивчення адаптаційних стратегій та механізмів стійкості, які допомагають особистості долати наслідки криз. До таких стратегій належать розвиток соціальної підтримки, формування навичок емоційної регуляції, просвітницькі програми та інтеграція психосоціальних підходів у загальнонаціональну політику охорони ментального здоров'я. Значний внесок у вирішення цього питання може зробити впровадження технологій психопрофілактики, підвищення рівня психологічної освіченості особистості, навичок її стресостійкості, комунікативності, психологічної самопомогі та емпатійності між різними віковими категоріями громадян.

Безперечно, кризи сучасного світу мають глобальний, різноаспектний характер і вимагають комплексного підходу до їх вирішення. Стійкість соціальних систем, розвиток адаптивності та психологічної підтримки особистості, а також співпраця міжнародних інституцій у вивченні соціально-психологічних умов становлення сучасної особистості цифрового суспільства є ключовими елементами для подолання криз і запорукою побудови стійкого поступального розвитку європейського простору. Можливо, в результаті проживання цих потрясінь, суспільство, від етапу розрізненості й індивідуалізації, повернеться до об'єднання на основі різноманітностей, започаткувавши міжнародний міждисциплінарний дискурс для комплексного вирішення проблеми ментального здоров'я сучасної особистості й напрацювання профілактичних запобіжників для його підтримки і збереження. Адже розуміння впливу кризових умов на психіку особистості потребує глибокого психологічного, психотерапевтичного, соціологічного і педагогічного аналізу й переоцінки значущості як індивідуальних, так і соціокультурних чинників у формування особистості XXI сторіччя.

Таким чином, актуальність проблеми розвитку ментального здоров'я в умовах кризового суспільства визначається масштабністю викликів, які стоять перед сучасною наукою і практикою, а також необхідністю міждисциплінарного підходу до пошуку рішень,

спрямованих на збереження психологічного благополуччя як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Компоненти ментального здоров'я: концептуальний аналіз.

За визначенням ВООЗ, психічне здоров'я особистості варто розглядати як рівень її психологічного благополуччя, який передбачає відсутність психічних захворювань, достатній рівень соціально-економічних, біологічних факторів, спроможних забезпечити потреби, наявність компетенцій самопомоги у стресових ситуаціях та вирішенні конфліктів. Ментальне здоров'я особистості визначається як стан її психічного добробуту, що дозволяє людині реалізувати власні здібності, навчатися у продовж життя, бути ефективним для своєї громади і займатися працею, відповідно до власних здібностей і можливостей, наявність ідентифікації з певною соціальною групою і адекватного реагування на всі види стресу, не допускаючи деструктивних дій та руйнівних моделей поведінки (World Health Organization, 2022 [367]).

Як засвідчує аналіз, у матеріалах ВООЗ розглядається природа психічного здоров'я з точки зору його значущості у загальній структурі здоров'я особистості, а також визначено ключові фактори ризику, які спричиняють його погіршення. Крім того, окреслено умови, стратегії та підходи, спрямовані на підтримку, відновлення та зміцнення психічного здоров'я. Згідно з даними Міністерства охорони здоров'я України, за сім місяців 2024 року близько 300 тисяч українців звернулися зі скаргами на погіршення психічного здоров'я до лікарів первинної ланки. Це свідчить про зростання усвідомлення важливості психічного здоров'я серед населення. Згідно статичних оцінок МОЗ України, понад 70% українців відчувають стрес або знервованість, але лише 2% звертаються до фахівця, що з іншого боку вказує на низький рівень культури піклування про власне психічне здоров'я та потребу в освітніх програмах для населення [137]. Потреби постраждалих унаслідок конфліктів, катастроф та епідемій у сфері психічного здоров'я дедалі частіше визнаються важливими. Водночас цей аспект психологічних проблем, зазвичай, інтегрують у заходи з реагування на кризові ситуації.

Психічне здоров'я людини значною мірою формується під впливом середовища, в якому вона народжується, зростає та проживає своє життя. Соціальні, економічні та культурні обставини відіграють ключову роль у забезпеченні її психічного благополуччя. Наприклад,

стабільні сімейні взаємини, доступ до якісної освіти, медичної допомоги та безпечних умов життя створюють сприятливий фундамент для підтримки психічного здоров'я особистості. Водночас, соціально-економічна нестабільність, бідність, військові конфлікти чи соціальна ізоляція, негативно впливають на емоційний стан і загальне благополуччя людини.

Стан психічного здоров'я формується як результат складної взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів. До внутрішніх можна віднести індивідуальні особливості людини, такі як її генетична схильність, особистісні характеристики та ригідність нервових процесів, що визначають адаптаційні властивості особистості. Не менш важливими є зовнішні чинники, такі як от сімейні обставини, стиль виховання, підтримка з боку батьків і родини, якість міжособистісних відносин. Також значну роль відіграють суспільні чинники – рівень соціальної підтримки, фінансова й матеріальна забезпеченість, доступність соціальних послуг, політична стабільність, стан системи охорони здоров'я та наявність кризових програм допомоги. Все вище означене тим чи іншим чином безпосередньо впливає на психічне благополуччя особистості.

Хоча біологічні та соціальні фактори, безперечно, впливають на психічне здоров'я, важливо пам'ятати, що особистість – це не елементарна сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин. Кожна особистість має індивідуальні характеристики психологічних властивостей, структуру цінностей, мотивацій, ресурсів, які, у той чи інший період життя визначають її психічний стан. Упродовж свого життєтворення особистість спроможна робити вибір, хоча він може мати певні обмеження, зокрема в умовах складних соціальних чи економічних ситуацій. Відтак, навіть у найважчих обставинах людина спроможна знаходити шляхи для підтримки свого психічного здоров'я. Навіть якщо людина належить до групи ризику, це не обов'язково призводить до виникнення психічних розладів. Однак і у тих, хто не має очевидних ризиків, можуть розвинути психічні порушення, за умови накладання зовнішніх негативних впливів на внутрішні вразливості. В цілому, взаємодія цих факторів може як підтримувати, так і погіршувати стан психічного здоров'я людини.

Домінантність впливу зовнішніх і внутрішніх факторів психічного здоров'я особистості гетерохронна. Їх вплив на особистість постійно змінюється як у часі, так і в просторі. Взаємодіючи, вони

створюють унікальні соціально-психологічні умови життєтворчості для кожної особистості. І залежно від наявності чи відсутності внутрішніх ресурсів і зовнішніх обставин кожен з нас індивідуально реагує на кризові ситуації й життєві виклики. Наприклад, однакові стресові події, як-от втрата робочого місця чи сімейний конфлікт, можуть викликати різний рівень емоційного напруження у різних людей, від радості в результаті появи можливості змінити набридлу працю (чи можливість розлучення), до втрати почуття власної професійної (особистісної) цінності. Порушення психічного здоров'я зазвичай виникають на основі високої синергії між вразливістю людини та впливом стресових чинників. Вразливість може зумовлюватися генетичними особливостями, попереднім життєвим досвідом чи відсутністю зовнішньої підтримки. Стрес, у свою чергу, може виникати як через одиничні травматичні події (наприклад, стихійне лихо чи особисту втрату), так і через хронічні стресори, такі як тривала фінансова нестабільність, постійні сімейні конфлікти чи соціальна дискримінація.

Таким чином, стан психічного здоров'я особистості визначається взаємодією різних факторів, які не існують окремо, а постійно впливають один на одного, створюючи динамічну систему. Будь який з травматичних елементів, як одиничний, так і у поєднанні з іншими створюють умови для підвищення рівня розвитку тривожності, фрустрації, появи депресивних станів чи посттравматичного стресового розладу особистості. А їх комплексне поєднання, на основі вже існуючої системи переконань, здоров'я чи хвороби особистості, детермінує індивідуальні відмінності сприйняття нею оточуючої дійсності й вияву реакції на подразники. Разом з цим, кожен з травматичних факторів залежать від більших структурних умов, таких як політична ситуація, економічне зростання чи рівень соціальної справедливості в країні. А психічне здоров'я особистості є результатом комплексної взаємодії індивідуальних, зовнішніх соціальних та громадських чинників. Розуміння комплексної природи психічного здоров'я особистості дозволить враховувати багатовимірну динаміку індивідуальних і соціальних факторів, інтеграція яких забезпечить можливість конкретизації специфіки психічного нездоров'я в кожному окремому випадку, що у свою чергу сприятиме підвищенню ефективності програми профілактичних заходів чи психологічної допомоги тим, хто її потребує.

Ментальне здоров'я особистості є важливою складовою її загального благополуччя. Розуміння сутності цього поняття та визначення підходів до його підтримки можуть варіюватися в залежності від культурних та соціальних контекстів спільноти. Останні наукові дослідження засвідчують, що ментальне здоров'я, як багатогранний феномен, активно досліджується в різних наукових галузях, зокрема в медицині, психології та соціальній роботі. Якщо у медицині акцент робиться на діагностиці та лікуванні психічних розладів, а також на впливі стресу на розвиток психосоматичних захворювань (І.А. Федоренко, 2023 [224]; Н. М. Чайки, 2023 [238]), то психологи і соціальні педагоги зосереджуються на методологічних підходах до вивчення стресу та ментального здоров'я, а також розробці системи соціально-психологічної підтримки осіб, які пережили кризові ситуації (N. Breaker, 2002 [265]; І.В.Краковська, 2022 [97]).

Вітчизняні дослідники (О. Ю. Антоненко, 2022 [4]; І. Головіна, 2023 [43]; М. Крамаренко, 2021 [98]) ґрунтовно вивчають психологічні травми, тривожні та депресивні стани, що позначаються на ментальному здоров'ї особистості. Вони розробляють ефективні методи психологічної реабілітації та соціально-психологічної підтримки осіб, які пережили стресові ситуації. Інші науковці, (Т. В. Гребенюк, 2022 [44]; О.П. Смирнова, 2023 [202]; В. І. Бойко, 2021 [13]) фокусуються на психосоціальних аспектах психопрофілактики та підтримки ментального здоров'я українців, спираючись на соціальні механізми співробітництва та міжособистісної взаємодії в процесі адаптації після великих соціальних потрясінь. Їхні дослідження ґрунтуються на аналізі ефективних програм психологічної реабілітації жертв насилля, переселенців та інших вразливих груп населення.

На сьогодні вже існують дослідження, які розкривають сутність ментального здоров'я особистості (Р. О. Винничука, 2022 [27]; Т. Б. Костєвої, 2023 [91]; Г. С. Нікіфорова, 2021 [142]; О. Ткачишиної, 2022 [215]; Ф. Р. Філатова, 2023 [225]). Вчені розкрили різні аспекти ментального здоров'я, визначали міру його впливу на процес життєдіяльності особистості. Вони розглядають ментальне здоров'я не тільки як стан психічного благополуччя, але й як важливий чинник для успішного функціонування людини в соціумі.

У контексті вивчення змін ментального здоров'я особистості, породжених війною в Україні, також реалізовано ряд досліджень (Л. Карамушки, 2023 [77]; С. І. Лагутіна, 2022 [105]; М. В. Маркова,

2023 [119]; Н. О. Марути, 2021 [122]; Н. Я. Пилягіна, 2022 [160]; О. С. Чабан, 2023 [237]; Л. М. Юр'єва, 2021 [252]). Вчені вивчають психологічні наслідки воєнних конфліктів для населення, вплив стресу та травмивних переживань на психічний стан переселених осіб та військовослужбовців, особливо тих, хто став жертвою насилля. У розробках науковців презентують інноваційні способи підтримки та реабілітації осіб після важких бойових та соціально-психологічних потрясінь. Загалом, сучасні наукові дослідження в Україні з питань ментального здоров'я спрямовані на розробку нових підходів до розуміння психологічної підтримки різних груп населення, у яких підкреслюється важливість міждисциплінарного підходу, і де психіатрія, психологія та соціальна робота співпрацюють, з метою зниження рівня негативних впливів і наслідків стресу та кризових ситуацій для ментального здоров'я особистості.

На міжнародному рівні дослідження ментального здоров'я також мають широкий спектр аналізу. Одними з фундаторів у галузі дослідження проблеми стресу особистості був австрійсько-канадський фізіолог Г. Сельє. Вченому належить поняття «генералізована адаптаційна реакція» (ГАР), що пояснює, як стресові фактори призводять до розвитку фізичних і психічних розладів. Його роботи дали поштовх для подальших досліджень проблеми стресу, психосоматичних захворювань та впливу стресу на психічне здоров'я особистості. Науковець довів, що хронічний стрес може призвести до розвитку депресії, тривожності та інших психічних порушень (Н. Selye, 1976 [346]).

Урбаністична перебудова сьогочасного суспільства спричинила вияв нових форм стресових розладів, а, відповідно, і зниження рівня ментального здоров'я особистості. Такі соціальні чинники як низький рівень міжособистісної комунікації, фінансова нестабільність, реформування системи освіти, діджиталізація, соціальна ізоляція, тривала ситуація невизначеності та підвищення схильності до психічних розладів стали основою для погіршення ментального здоров'я серед різних верств населення. У дослідженнях Дж. Хейла ризики розвитку психічних розладів особистості корелюють із відчуттям соціальної нерівності та відсутністю соціальної підтримки з боку родини (J. Hayes, 2000 [293]). М. Сігела звертала увагу на стрес, який виникає в результаті не відповідності соціальних очікувань, гендерних ролей та культурних стереотипів (М. Siegel, 2003 [352]).

Вона запропонувала методи психотерапії, які допомагають особистості справитись з соціальним тиском і підтримувати психічне здоров'я в умовах культурних і соціальних викликів. Продовжуючи вивчати окреслену проблематику, роботи К. Міллер (K. Miller, 2003 [322]) та Р. Бенсінг (R. Bensing, 2008 [262]), Р. Константин (R. Konstantin, 2010 [307]) висвітили роль сімейної підтримки, групи однодумців чи спільноти, культурних норм та традицій у профілактиці психічних розладів, тривоги, депресії, зокрема серед мігрантів та біженців, що перебувають у стресових ситуаціях. На сьогодні ці дослідження можуть бути корисними для розробки нових моделей психосоціальної підтримки в урбанізованих районах та визначати домінантні фактори навколишнього середовища, що зумовлюють загальний стан ментального здоров'я особистості.

У галузі психології та психотерапії проблеми ментального здоров'я вивчала М. Кроу. Її лонгітюдні дослідження дозволили провести паралелі між дитячими стресами і травмами та станом психічного здоров'я особистості в дорослому віці, між ранніми психічними травмами та вибором поведінкових патернів міжособистісної взаємодії особистістю у майбутньому. Кроу запропонувала інтервенційні програми для підтримки психічного здоров'я осіб, які пережили травматичні події, зокрема в контексті домашнього насильства та воєнних конфліктів (M. Crow, 2005 [274]).

Важливим на сьогодні напрямом, який активно розвивається в усьому світі, є дослідження ментального здоров'я в умовах воєнних конфліктів. Дж. Баррі та Л. Ріган вивчали посттравматичний стресовий розлад у військових та мирних жителів (J. Barry, 2015 [261]; Regan, 2017 [331]). На основі результатів цих досліджень розроблені програми реабілітації ветеранів і цивільних осіб, постраждалих від воєнних конфліктів та технології підтримки психічного здоров'я в умовах війни.

З позиції емоційної та психологічної стабільності особистості специфіку ментального здоров'я досліджувала Дж. Орлофф. У своїй книзі «Емоційний гігієніст», вона детально розглядала методи подолання емоційного стресу та відновлення емоційної рівноваги. На думку Орлофф, підтримка ментального здоров'я дозволяє запобігти депресії, тривожним розладам та іншим психічним захворюванням (J. Orloff, 2009 [326]).

Н. Брейкер розробив концепцію «психічної стійкості», яка стала основою для нових методів психічної реабілітації (N. Breaker, 2002 [265]). Його дослідження фокусуються на тому, як окремі люди та суспільства можуть зберігати психічну стійкість в умовах важких життєвих обставин. Брейкер вивчав, як певні психоемоційні стратегії і ресурси можуть допомогти людині зберігати здоров'я, навіть, після великих соціальних чи особистих потрясінь.

Т. Херцог та А. Вейнберг, представники нової хвилі психологів у Німеччині, досліджували вплив культурних відмінностей на ментальне здоров'я особистості (T. Herzog & A. Weinberg, 2011 [295]). Вони зосереджувались на питаннях психологічної адаптації мігрантів та людей з різних культурних середовищ, вивчали особливості психічних розладів у цих групах. Ними запропоновані нові моделі терапії, які враховують культурні особливості та адаптуються до різних соціальних контекстів.

Таким чином, як українські, так і зарубіжні дослідники працюють над розробкою комплексних підходів до вивчення особливостей розвитку та підтримки ментального здоров'я особистості. Враховуються соціальні, психологічні, біологічні та культурні фактори, що визначають міру психічного благополуччя людини, а також розробляються програми реабілітації та підтримки ментального здоров'я особистості для різних вікових груп і верств соціального ризику.

Структурні компоненти ментального здоров'я особистості.

Одним з ключових напрямків сучасних досліджень є визначення структурних компонентів ментального здоров'я особистості, яка опинилася в умовах кризи. Структура ментального здоров'я особистості визначає не лише її індивідуальний психічний стан, але й впливає на здатність адаптації до життєвих обставин, ефективність взаємодії з іншими та виконання соціальних ролей. Розуміння структури ментального здоров'я варіюється залежно від культурних, соціальних та наукових контекстів, однак більшість дослідників одностайні в тому, що ментальне здоров'я є інтегративним явищем, яке включає емоційний, когнітивний, соціальний та поведінковий компоненти особистості.

Вітчизняні науковці досліджують структуру ментального здоров'я через специфіку соціокультурного контексту країни. Так, І. Федоренко (2023) у своїх дослідженнях акцентувала увагу на тому,

що психічне здоров'я є динамічним процесом, який залежить від здатності людини адаптуватися до стресових ситуацій і підтримувати баланс між власними емоціями та соціальними вимогами [224]. А порушення ментального здоров'я часто виникає через порушення взаємодії між цими компонентами. О. Ткачишина (2023), досліджуючи психічне здоров'я в контексті соціальної роботи, у структурі ментального здоров'я особистості виділила три основні аспекти: емоційну стійкість, когнітивну гнучкість та соціальну адаптацію [217]. Згідно з її баченням, ментальне здоров'я особистості варто оцінювати через її здатність переживати стрес, адаптуватися до змін і ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. О. Ткачишина стверджувала, що саме ці аспекти є важливими для розвитку здорових стратегій поведінки в кризових ситуаціях, зокрема в умовах соціальних або економічних труднощів.

Л. Маркова (2023) вивчала ментальне здоров'я в умовах воєнного часу та стресових ситуацій [119]. На її переконання, рівень психічної стійкості визначає рівень когнітивного та емоційного здоров'я особистості, а здатність людини адаптуватися до екстремальних умов формується на основі взаємодії соціальних, емоційних та когнітивних ресурсів.

На міжнародному рівні структура ментального здоров'я також визначається через кілька основних компонентів, але дослідники часто застосовують різні теоретичні підходи, щоб описати ці складові.

Р. Лазарус, який розробив теорію стресу та копінг-стратегій, визначав структуру ментального здоров'я як взаємодію між когнітивними, емоційними та соціальними сторонами особистості (R. Lazarus, 1999 [310]). Лазарус вважав, що на психічний стан людини впливає здатність ефективно оцінювати стресові ситуації, розвивати адекватні стратегії подолання стресу і підтримувати емоційну рівновагу. Тому структура ментального здоров'я, на думку Р. Лазаруса, включає: інтелектуальну оцінку стресових ситуацій, емоційну регуляцію і соціальну підтримку, яка допомагає людині переживати стрес. Дж. Хайдт, вивчаючи структуру ментального здоров'я, запропонував концепцію «психологічної стійкості». Згідно з його теорією, ментальне здоров'я трьохкомпонентне і включає позитивні емоції, соціальну підтримку та відчуття сенсу життя. Хайдт наголошував, що саме взаємодія цих компонентів створює умови для психічної стабільності та благополуччя особистості J. Haidt, 2006

[290]). Поряд з цим, емоційне благополуччя, яке залежить від позитивних переживань і адаптаційних реакцій, слугує основою для збереження ментального здоров'я особистості. Н. Брейкер наголошувала, що ментальне здоров'я не є сталим станом, а процесом, який потребує постійної адаптації та балансу між емоціями, когніцією і соціальними зв'язками. Її модель включає три ключові елементи: психологічну стійкість, емоційну регуляцію та здатність до адаптації в соціальних умовах (N. Breaker, 2002 [265]).

Чотирикомпоненту модель ментального здоров'я особистості запропонувала Е. Лонго. На її думку, ментальне здоров'я варто розглядати через призму соціальних факторів, зокрема рівень соціальних відносин в умовах соціальних стресорів життєдіяльності особистості, а в його структурі необхідно враховувати емоційне здоров'я, когнітивні функції, соціальну підтримку та фізичне благополуччя (E. Longo, 2015 [312]).

Як українські, так і зарубіжні дослідники визнали багатокомпонентність структури ментального здоров'я, яка включає емоційну, когнітивну та соціальну й фізичну складові. На думку вчених, ментальне здоров'я визначається як динамічний процес, що залежить від здатності людини адаптуватися до стресу, підтримувати соціальні зв'язки та керувати емоціями в різних умовах. Ці теоретичні моделі допомагають розробляти методи діагностики, підтримки та реабілітації осіб з психічними розладами, враховуючи комплексний вплив складних кризових ситуацій на їх стан.

Аналізуючи наукові дослідження та виділяючи різні структурні компоненти ментального здоров'я особистості, а саме психічний та особистісний розвиток (психічне здоров'я), психологічну освіченість, психологічну культуру та психологічне благополуччя, можна систематизувати структурні елементи ментального здоров'я, виходячи з їх динаміки, оскільки всі виділені рівні припускають залежність від часового фактору (А. Шевченко, 2018 [247]). Ця систематизація цілком співвідноситься з критеріями ментального здоров'я, які виділяє ВООЗ, які також зачіпають вельми широкий спектр когнітивно-емоційної компетентності особистості [367]. Вони умовно можуть бути класифіковані на підставі їхньої приналежності до цих компетенцій і, відповідно, сформулюються в три групи. До першої групи когнітивно-емоційних компетенцій ментального здоров'я варто віднести критичність до себе та власної психічної діяльності і її результатів, усвідомлення та

почуття ідентичності свого фізичного та психічного «Я», почуття сталості та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях (Л. Калашникова, Ю. Руденко, & Руденко С., 2024 [72]). До другої, тимчасової, групи критеріїв ментального здоров'я віднесено відповідність психічних реакцій соціальним обставинам та ситуаціям, здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин. До третьої, змішаної групи, віднесено здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати ці плани, а також здатність управління поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів.

За таким самим принципом систематизуються показники ментального здоров'я. До групи когнітивно-емоційних показників ментального здоров'я віднесено баланс між власними інтересами та інтересами свого оточення, менталізацію, автономію, реалістичну та надійну самооцінку, систему ціннісних орієнтацій, рефлексію, смиренність, толерантність до переживання інтенсивних емоцій. До групи тимчасових показників ментального здоров'я віднесемо здатність вибудовувати та підтримувати стабільні відносини, партнерські міжособистісні взаємини з протилежною статтю, здатність до реалізації провідних видів діяльності (спілкування, гра, навчання, праця). До групи змішаних показників ментального здоров'я віднесено концепцію інтегрованості, володіння безліччю варіантів ефективних психологічних захистів, гнучкість у використанні конструктивних стратегій копію та вітальність [319].

Об'єднуючи всі перераховані вище елементи в єдине ціле і розподіляючи їх за рівнями ментального здоров'я, ми отримуємо наступну структуру ментального здоров'я (див. табл.1).

На основі аналізу структурних компонентів доцільним є проведення емпіричного дослідження з метою визначення взаємозв'язку між рівнями ментального здоров'я та особистісними характеристиками особистостей, які знаходяться у важких життєвих обставинах. Емпіричне дослідження проводилося у 2024 році на базі ІТ Лабораторії психологічної та психофізіологічної допомоги Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Загалом у дослідженні взяли участь 58 осіб (20 жінок, 38 чоловіків), середній вік яких становив 35,5 років (середній вік жінок – 33,9, чоловіків – 34,6).

Таблиця 1.

**Структура ментального здоров'я в когнітивному,
емоційному та часовому вимірах**

Рівні	Елементи ментального здоров'я					
	Критерії			Показники		
	Когнітивно емоційні критерії	Тимчасові критерії	Змішані критерії	Когнітивно емоційні критерії	Тимчасові критерії	Змішані критерії
Психічний та особистісний розвиток (психічне здоров'я)	Критичне ставлення до себе, свої психічної діяльності та її результатів	Співвідношенні я психічних реакцій з соціальними умовами та ситуаціями	Здатність планувати своє життя та реалізовувати намічені плани	Баланс між власними інтересами та інтересами оточення, реалістична самооцінка, стійкість	Здатність формувати та підтримувати стабільні стосунки, підтримувати працездатність та залученість	Концепція інтегрованості (сталість себе та об'єкта)
Психологічна освіченість	Самокритичність щодо власної психічної діяльності та її результатів	Здатність коригувати свою поведінку відповідно до зміни життєвих ситуацій та обставин	Здатність регулювати свою поведінку відповідно до соціальних норм, стандартів та законів	Баланс між власними інтересами та інтересами оточення, самоаналіз	Здатність налагоджувати та зберігати стабільні міжособистісні взаємодії	Наявність широкого спектра ефективних психологічних захисних механізмів та гнучкість у застосуванні стратегій подолання стресу
Психологічна культура	Усвідомлення та відчуття ідентичності власного фізичного та психічного «Я»	Здатність модифікувати свою поведінку залежно від змін у життєвих ситуаціях та обставинах	Здатність регулювати свою поведінку відповідно до соціальних норм, правил та вимог	Менталізація, автономія, система ціннісних орієнтацій	Здатність налагоджувати та підтримувати стабільні міжособистісні взаємодії, здатність ефективно виконувати професійні обов'язки	Наявність широкого арсеналу ефективних психологічних захисних механізмів та гнучкість у застосуванні стратегій адаптації до стресових ситуацій
Психологічне благополуччя	Відчуття стабільності та ідентичності переживань у подібних ситуаціях	Відповідність психічних реакцій соціальним умовам та конкретним ситуаціям	Здатність розробляти стратегію власної життєдіяльності та ефективно втілювати її в реальність	Толерантність до переживання інтенсивних емоцій	Здатність встановлювати та зберігати стабільні міжособистісні стосунки	Вітальність

Вибірку складала дві групи респондентів. Перша група складалася з 28 осіб ВПО, серед яких був 8 чоловіків (середній вік – 32,5 роки) і 20 жінок (середній вік – 33,9 років). До другої входили військові з бойовим досвідом (30 осіб, середній вік – 38,2 роки). Таким чином, було обстежено людей, які переживають різні за змістом життєві ситуації. Для першої групи характерними були ситуації,

пов'язані з порушенням відносин у сім'ї, конфліктом із близькими людьми, адаптацією до нових соціокультурних умов, складнощами працевлаштування. У другій групі військові опинилися в ситуації відокремлення від звичного соціального мікросередовища та необхідністю пристосування до нових регламентованих умов життя, проживання бойового досвіду. Всі респонденти проживають травму війни, проте раніше не зверталися за психологічною допомогою, а також не мали на момент обстежень психіатричних діагнозів і не перебували на обліку у ПНД.

Завдання емпіричного дослідження: вивчення рівня життєстійкості та характеристик ментального здоров'я людей, що опинилися у важкій життєвій ситуації та проживають травму війни. У емпіричному дослідженні використовувався наступний психодіагностичний інструментарій: SCL-90-R, опитувальник тест життєстійкості Maddi. Основна математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою спеціалізованого статистичного пакету IBM SPSS Statistics версії 21.0.

Результати оцінки показників ментального здоров'я осіб, які потрапили у важку життєву ситуацію, у групах, сформованих залежно від рівня особливостей проживання травми війни та її суб'єктивної оцінки представлені у таблицях 2-5.

Симптоматичний опитувальник Symptom Check List-90-Revised (SCL-90-R) є клінічною тестовою і скринінговою методикою, яка призначена для оцінки ступеня вираженості психологічних ознак симптоматичних розладів як у здорових людей, так і у осіб з психічними розладами. SCL-90-R складається з 90 тверджень, які групуються у 9 симптоматичних шкалах.

Перша шкала – Соматизація (Somatization, SOM) поєднує порушення, що відбивають дистрес, що виникає з відчуття тілесної дисфункції. До таких порушень можна віднести такі клінічні прояви: скарги, що фіксуються на кардіоваскулярній, гастроінтестинальній, респіраторній та інших системах, головні та інші болі, дискомфорт загальної мускулатури та соматичні еквіваленти тривожності. Важливо розуміти, що прояви, що належать до цієї шкали, можуть бути ознаками функціонального, так і структурного розладу.

Друга шкала – Обсесивність-компульсивність (Obsessive-Compulsive, О-С) відображає комплекс симптомів, тотожних традиційно обсесивно-компульсивному синдрому. Цей синдром

проявляється в наявності безперервних і непереборних, далеких від свого власного «Я» думок, імпульсів і дій.

Третя шкала – Міжособистісна сензитивність (Interpersonal Sensitivity, INT) характеризується наявністю почуттів особистісної неадекватності та неповноцінності, особливо при порівнянні себе з іншими. Сюди відносяться: самоосуд, почуття занепокоєння, загостреного почуття усвідомлення власного «Я», негативних очікувань, а також дискомфорту у процесі міжособистісної взаємодії.

Четверта шкала – Депресія (Depression, DEP) співвідноситься з різними проявами клінічної депресії, в рамках розгляду якої в даному опитувальнику представлені симптоми порушення емоційної, когнітивної та вольової сфер, а саме відсутність інтересу до життя, нестача мотивації, втрата життєвої енергії, почуття безнадійності. а також суїцидальні думки.

П'ята шкала – Тривожність (Anxiety, ANX) є рядом симптомів і ознак, що відбивають високий рівень тривожності. Проявам за цією шкалою відповідають нервозність, напруга, тремтіння, напади паніки, відчуття насильства, почуття небезпеки, побоювання та страх.

Шоста шкала – Ворожість (Hostility, HOS) відображає різні ознаки негативного афективного стану агресії, до яких входять: агресія, дратівливість, гнів та обурення.

Сьома шкала – Фобічна тривожність (Phobic Anxiety, PHOB) відображає ступінь виразності у обстежуваного стійкої ірраціональної та неадекватної реакції страху на певні живі та неживі об'єкти, місця та події. У цілому нині, шкала визначає вираженість патогномічних і руйнівних проявів фобічної поведінки.

Восьма шкала – Паранояльні тенденції (Paranoid Ideation, PAR) відображає ступінь вираженості порушень мислення, що відповідають паранояльному синдрому. Сюди входять: кардинальні характеристики проективних думок, ворожість, підозрілість, пихатість, страх втрати незалежності, а також різні ілюзії.

Дев'ята шкала – Психотизм (Psychoticism, PSY) складена з питань, що вказують на унікаючий, ізольований, шизоїдний стиль життя, на наявність окремих симптомів шизофренії (різних галюцинацій). Ступінь виразності досліджуваних даною шкалою ознак варіюється від повної відсутності ознак психотичної симптоматики до її сильного ступеня виразності.

Таблиця 2.

Кількісні показники ментального здоров'я респондентів із різними типами життєвих ситуацій

N=58

Шкали SCL-90	Життєва ситуація*	М	σ	р
SOM	ВПО	40,14	22,07	< 0,001
	УБД	2,73	3,76	
OC	ВПО	10,36	5,55	< 0,001
	УБД	4,20	4,02	
INT	ВПО	9,68	5,14	< 0,001
	УБД	3,90	4,05	
DEP	ВПО	12,25	6,23	< 0,001
	УБД	4,50	5,09	
ANX	ВПО	9,68	5,77	< 0,001
	УБД	1,93	3,33	
HOS	ВПО	6,00	2,91	< 0,001
	УБД	1,63	2,25	
PHOB	ВПО	5,29	3,68	< 0,001
	УБД	0,27	0,52	
PAR	ВПО	6,32	2,99	< 0,001
	УБД	2,13	2,05	
PSY	ВПО	6,79	4,56	< 0,001
	УБД	1,50	2,75	
GST	ВПО	1,20	0,44	< 0,001
	УБД	0,26	0,28	
PDST	ВПО	59,39	16,10	< 0,001
	УБД	17,00	14,39	
PST	ВПО	1,80	0,28	< 0,001
	УБД	1,31	0,58	

*ВПО – вимушено переміщені особи; УБД – учасники бойових дій

Як презентовано у таблиці 2, за всіма шкалами, що позначають різні аспекти вираженості психопатологічної симптоматики у людей зі статусом ВПО, ми спостерігаємо статистично достовірну вищу вираженість як усіх приватних психопатологічних симптомів, так й інтегральних показників, відповідальних за стан ментального здоров'я особистості. Це означає, що пролонгована ситуація невизначеності, яку проживають ВПО, складнощі адаптації та постійне знаходження у наближені до зони бойових дій (м. Запоріжжя) призводить до більш

виражених негативних наслідків щодо психічного здоров'я та благополуччя.

Таблиця 3.

Кількісні показники ментального здоров'я респондентів із різною суб'єктивною оцінкою ситуацій

N=58

Шкали SCL-90	Суб'єктивна складність проблеми	M	σ	p
SOM	ні	1,40	1,64	> 0,05
	так	4,07	4,77	
OC	ні	2,53	3,34	0,020
	так	5,87	4,05	
INT	ні	1,93	2,55	> 0,05
	так	5,87	4,37	
DEP	ні	2,07	1,94	0,006
	так	6,93	6,10	
ANX	ні	0,93	1,03	> 0,05
	так	2,93	4,45	
HOS	ні	0,67	0,98	> 0,05
	так	2,60	2,75	
PHOB	ні	0,27	0,46	> 0,05
	так	0,27	0,59	
PAR	ні	1,13	1,46	0,005
	так	2,13	2,10	
PSY	ні	0,73	1,16	> 0,05
	так	2,27	3,62	
GST	ні	0,13	0,12	0,009
	так	0,39	0,33	
PDST	ні	10,33	8,92	0,009
	так	23,67	15,95	
PST	ні	1,08	0,43	0,027
	так	1,54	0,63	

Звернемося до вибірки військових, які мають досвід бойових дій і проаналізуємо, як в залежності від суб'єктивної оцінки актуальної ситуації, відрізняється вираженість психопатологічних симптомів.

Як засвідчують показники таблиці 3, військові які мають більший досвід участі у бойових діях та активну залученість до них, тому для них притаманні статистично достовірно вищі показники за шкалами OC, DEP, PAR, GST, PDS та PST, на відміну від військових, які тільки пройшли злагодження та ситуативно чи короткотерміново брали участь у бойових завданнях.

Таблиця 4.

Кількісні показники ментального здоров'я чоловіків та жінок зі статусом «вимушено переміщена особа»

N=58

Шкали SCL-90	Стать	М	σ	р
SOM	жінки	36,05	21,60	> 0,05
	чоловіки	5,38	21,08	
OC	жінки	9,90	5,34	> 0,05
	чоловіки	11,50	6,26	
INT	жінки	10,15	5,31	> 0,05
	чоловіки	8,50	4,81	
DEP	жінки	12,10	7,21	> 0,05
	чоловіки	12,63	2,88	
ANX	жінки	9,15	5,87	> 0,05
	чоловіки	11,00	5,66	
HOS	жінки	5,85	2,68	> 0,05
	чоловіки	6,38	3,58	
PHOB	жінки	4,55	2,24	> 0,05
	чоловіки	7,13	4,29	
PAR	жінки	7,15	3,05	0,018
	чоловіки	4,25	1,58	
PSY	жінки	5,95	4,45	> 0,05
	чоловіки	8,88	4,39	
GST	жінки	1,14	0,45	> 0,05
	чоловіки	1,34	0,39	
PDST	жінки	56,30	17,30	> 0,05
	чоловіки	63,63	11,96	
PST	жінки	1,78	0,27	> 0,05
	чоловіки	1,85	0,32	

Результати таблиці 4 засвідчують, що за рівнем вираженості психопатологічної симптоматики жінки та чоловіки практично не вірізняються. Єдина відмінність, що спостерігається в нашій вибірці – велика виразність у жінок параноїальних думок, яка може бути

пов'язана з віковою категорією наших досліджуваних та більш емоційних проживань складних життєвих обставин, зокрема, переміщення та необхідність облаштування «нового життя» з мінімальними матеріальними та особистісними ресурсами.

Таблиця 5.

Кількісні показники ментального здоров'я чоловіків із різною актуальною життєвою ситуацією, що оцінюється ними як важка

N=30

Шкали SCL-90	Група*	М	σ	р
SOM	ВПО	50,38	21,08	< 0,001
	УБД	4,07	4,77	
OC	ВПО	11,59	6,26	0,016
	УБД	5,87	4,05	
INT	ВПО	8,50	4,81	> 0,05
	УБД	5,87	4,37	
DEP	ВПО	12,63	2,88	0,022
	УБД	6,93	6,10	
ANX	ВПО	11,00	5,66	0,001
	УБД	2,93	4,45	
HOS	ВПО	6,38	3,58	0,010
	УБД	2,69	2,75	
PHOB	ВПО	7,13	4,29	> 0,05
	УБД	0,27	0,59	
PAR	ВПО	4,25	1,58	0,001
	УБД	3,13	3,10	
PSY	ВПО	8,88	1,39	< 0,001
	УБД	2,27	3,62	
GST	ВПО	1,34	0,39	< 0,001
	УБД	0,39	0,33	
PDST	ВПО	63,63	11,96	< 0,001
	УБД	23,67	15,95	
PST	ВПО	1,84	0,32	> 0,05
	УБД	1,54	0,63	

*ВПО – вимушено переміщенні особи, які мають бронювання; УБД – учасники бойових дій.

Як можна бачити з наведеної таблиці 5, чоловіки ВПО та чоловіки УБД, що суб'єктивно оцінюють свою життєву ситуацію як важку, мають практично подібні показники. Таким чином, можемо констатувати, що ситуація та проживання травми війни більшою мірою зумовлює міру вираженості психопатологічної симптоматики, ніж стать чи суб'єктивне ставлення до об'єктивних обставин.

Виходить, що, якщо особистість суб'єктивно оцінює свою життєву ситуацію як важку, то у неї сильніше будуть виражені паранояльні думки, вона частіше переживатиме обсесії і намагатиметься впоратися з ними за допомогою компульсивних дій. Крім того, у таких особистостей частіше спостерігаються окремі прояви депресивного стану, і в цілому їхній психічний стан гірший, ніж у тих, хто оцінює свою актуальну життєву ситуацію як нормативну за рахунок активізації адаптаційних ресурсів.

Результати оцінки життєстійкості осіб зі статусом ВПО та військових, які мають бойовий досвід, у групах, сформованих залежно від статі, типу ситуації та її суб'єктивної оцінки представлені у таблицях 6-10. Визначення індексу життєстійкості здійснювалося за допомогою тесту життєстійкості. Тест життєстійкості є адаптацією англомовного опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді у 1984 році (Maddi, 1984). Тест включає наступні шкали:

- інтегральна шкала – «Життєстійкість» – демонструє систему переконань особистості про себе, про світ, про свої стосунки зі світом. Це особистісна диспозиція, що включає в себе три порівняно автономні компоненти: залучення, контроль, прийняття ризику;

- Шкала «Залучення» відповідає за те, наскільки людина здатна отримувати задоволення від того, чим вона займається;

- Шкала «Контроль» відображає уявлення людини про те, наскільки вона здатна контролювати своє життя;

- Шкала «Прийняття ризику» відображає переконаність людини в тому, що події, які відбуваються з нею, є позитивними, оскільки збільшують її знання і досвід.

Як можна бачити з наведеної таблиці 6, оцінки життєстійкості за всіма шкалами у вибірці військових, які мають досвід бойових дій, вищі за нормативні, тоді як у людей зі статусом ВПО ці оцінки нижчі за нормативні.

Таблиця 6.

**Середні оцінки тесту життєстійкості в групах респондентів з
різним типом життєвої ситуації**

N=58

Шкали життєстійкості	Тип життєвої ситуації*	М	σ	р	Нормативні оцінки	
					М	σ
Залучення	ВПО	30,93	7,84	< 0,001	37,64	8,08
	УБД	43,60	8,45			
Контроль	ВПО	24,75	7,17	< 0,001	29,17	8,43
	УБД	38,77	7,58			
Прийняття ризиків	ВПО	13,36	3,11	< 0,001	13,91	4,39
	УБД	17,83	3,47			
Життєстійкість	ВПО	69,04	13,32	< 0,001	80,72	18,53
	УБД	100,20	18,26			

*ВПО – вимушено переміщені особи; УБД – учасники бойових дій

Окрім того, порівняльний аналіз вказує на те, що відмінності за всіма чотирма шкалами між двома аналізованими вибірками статистично достовірні, а це означає, що людям зі статусом ВПО складно відчувати своє активне залучення до оточуючих подій, їм складніше контролювати власне життя в умовах невизначеності, і вони меншою мірою готові до ризикових вчинків, що, зрештою, призводить до нижчої життєстійкості як такої.

Відмінності в рівнях життєстійкості між військовими з досвідом бойових дій та внутрішньо переміщеними особами (ВПО) можна пояснити низкою психологічних, соціальних і контекстуальних факторів:

1) досвід адаптації до екстремальних умов. Військові, які пройшли через бойові дії, часто перебувають у середовищі, де життєстійкість є необхідною умовою виживання та ефективного виконання завдань. У ході військової підготовки вони розвивають навички самоконтролю, адаптації до стресу та швидкого прийняття рішень. У бойових умовах вони набувають стійкості до невизначеності, що сприяє формуванню психологічної міцності та здатності справлятися з труднощами. Високі оцінки життєстійкості у цієї групи респондентів зумовлені систематичним розвитком таких навичок,

підсилених дисципліною та колективною взаємодією у військових підрозділах;

2) підтримка соціального середовища. Для військових важливим фактором є почуття єдності з побратимами, що формує високий рівень колективної стійкості. Групова підтримка у військовому середовищі допомагає знижувати емоційний дистрес та посилює віру в здатність подолати труднощі. ВПО, навпаки, часто опиняються в умовах втрати звичних соціальних зв'язків та зовнішньої підтримки. Відсутність стабільного середовища, ізоляція та обмежені ресурси можуть значно послаблювати їхню життєстійкість;

3) втрата контролю над життям у ВПО. Особи зі статусом ВПО нерідко стикаються з непередбачуваністю свого становища, матеріальними труднощами, втратами житла та соціального статусу. Вони мають менший контроль над ситуацією, в якій опинилися, що може призводити до зниження рівня психологічного благополуччя. Втрата звичних ресурсів підтримки, невизначеність майбутнього та постійний стрес від вимушеної міграції значно впливають на їхню здатність справлятися із труднощами, знижуючи рівень життєстійкості;

4) військовий досвід як чинник особистісного зростання. У той час як ВПО часто відчують себе віктимно (жертвами обставин), військові з досвідом бойових дій сприймають свої труднощі як виклики, які вони вже здолали і мають здолати в майбутньому. Цей досвід сприяє формуванню почуття впевненості у власних силах та оптимістичного ставлення до подолання будь-яких життєвих труднощів і негараздів. Вони схильні оцінювати себе як здатних до впливу на ситуацію, що підтримує високий рівень життєстійкості.

Відмінності в рівнях життєстійкості між військовими та ВПО зумовлені, насамперед, характером минулого досвіду у цих групах, наявністю або відсутністю підтримки та впевненості у своїй здатності впливати на обставини. Для підвищення життєстійкості ВПО необхідні спеціальні програми психологічної допомоги, адаптації та інтеграції, що сприятимуть їхньому психологічному відновленню та відчуттю контролю над власним життям.

Матеріал презентований у таблиці 7 дозволяє проаналізувати стан ментального здоров'я військовослужбовців залежно від усвідомлення ними проблеми власної життєвої ситуації.

Таблиця 7.

Середні оцінки тесту життєстійкості у групах респондентів з різною суб'єктивною оцінкою проблеми життєвої ситуації

N=30

Шкали життєстійкості	Суб'єктивна складність проблеми	М	σ	р	Нормативні оцінки	
					М	σ
Залучення	ні	47,73	5,18	0,005	37,64	8,08
	так	39,47	9,19			
Контроль	ні	41,73	6,07	0,029	29,17	8,43
	так	35,80	7,96			
Прийняття ризику	ні	19,27	2,92	0,021	13,91	4,39
	так	16,40	3,46			
Життєстійкість	ні	108,73	12,99	0,008	80,72	18,53
	так	91,67	19,13			

Як можна бачити з наведеної таблиці 7, усі показники життєстійкості у військових, незалежно від суб'єктивного ставлення до ситуації вище за нормативні, при цьому у разі не усвідомлення актуальної ситуації як важкої, спостерігаються статистично достовірно нижчі оцінки за всіма шкалами.

Це може означати, що у випадку суб'єктивного не усвідомлення ситуації як важкої, особистості немає причин намагатися долати ці важкі обставини. З іншого боку, це може означати, що при усвідомленні проблеми як суб'єктивно складної, особистості може бути легше віднайти внутрішні ресурси, активізувати силу волі з метою подолання кризової життєвої ситуації.

Таблиця 9.

Середні оцінки тесту життєстійкості у групах чоловіків і жінок зі статусом ВПО*

N=28

Шкали життєстійкості	Стать	М	σ	р	Нормативні оцінки	
					М	σ
Залучення	Ж	31,45	8,19	> 0,05	37,64	8,08
	Ч	29,63	7,23			
Контроль	Ж	24,15	7,21	> 0,05	29,17	8,43
	Ч	26,25	7,30			
Прийняття ризику	Ж	13,35	3,56	> 0,05	13,91	4,39
	Ч	13,38	1,69			
Життя стійкість	Ж	68,95	14,31	> 0,05	80,72	18,53
	Ч	69,25	11,35			

* ВПО – вимушено переміщенні особи, що мають бронювання

Як можна бачити з пред'явленої таблиці 9, стать не впливає на вираженість показників життєстійкості особистості, які переживають важку життєву ситуацію.

Таблиця 10.

Середні оцінки за тестом життєстійкості у групах чоловіків з різним типом життєвої ситуації, що оцінюють її як важку

N=38

Шкали життєстійкості	Група*	М	σ	р	Нормативні оцінки	
					М	σ
Залучення	ВПО	29,63	7,23	0,016	37,64	8,08
	УБД	39,47	9,19			
Контроль	ВПО	26,25	7,30	0,016	29,17	8,43
	УБД	35,80	7,96			
Прийняття ризику	ВПО	13,38	1,69	0,008	13,91	4,39
	УБД	16,40	4,46			
Життєстійкість	ВПО	69,25	11,25	0,031	80,72	18,53
	УБД	91,67	19,13			

*ВПО – вимушено переміщенні особи, що мають бронювання

УБД – учасники бойових дій

Як засвідчують результати наведені у таблиці 10, відмінності між чоловіками двох вибірок, що оцінюють свою актуальну життєву ситуацію як важку, загалом, повторюють характерну для вибірки закономірність – показники життєстійкості військових, у середньому, статистично достовірно вищі, ніж у чоловіків зі статусом ВПО та бронюванням.

Вищі показники життєстійкості у військових порівняно з чоловіками зі статусом ВПО з бронюванням зумовлені специфікою їхньої діяльності, адаптаційного досвіду та впливу соціальних факторів, до яких ми відносимо:

- специфіка військової діяльності. Військові проходять спеціальну підготовку, спрямовану на розвиток психологічної стійкості, самоконтролю та здатності до швидкого прийняття рішень у кризових ситуаціях. Постійний контакт із загрозами для життя вимагає мобілізації внутрішніх ресурсів, що сприяє формуванню високого рівня стресостійкості. Крім того, виконання важливих і складних завдань підвищує впевненість у власних силах та посилює життєстійкість;

- відмінності у досвіді подолання труднощів. Чоловіки зі статусом ВПО з бронюванням часто опиняються в умовах тривалого хронічного стресу, пов'язаного з втратою домівки, соціального середовища та стабільності. Їхнє перебування в умовно безпечних ситуаціях, але без активного залучення до подолання кризи, обмежує можливості для розвитку стійкості до стресів;

- соціальна підтримка та ідентичність. Військові у більшості життєвих ситуацій відчувають сильну групову підтримку, яка формує відчуття єдності, відповідальності та захищеності. Групова ідентичність та усвідомлення своєї ролі у захисті країни позитивно впливають на психологічний стан. Натомість чоловіки зі статусом ВПО з бронюванням можуть відчувати ізоляцію чи навіть провину через своє становище, що негативно впливає на вияв життєстійкості;

- психологічний вплив бронювання. Хоча бронювання звільняє від участі в бойових діях, це може мати психологічні наслідки. Люди з бронюванням нерідко відчувають внутрішні конфлікти, ізоляцію та постійні страхи втрати резервний статус.

Таким чином, за результатами нашого дослідження варто зазначити певні закономірності. По-перше, ми спостерігаємо, що важка ситуація подолання травми війни, більш тривала за часом і зачіпає людей зі статусом ВПО. У таких людей у запасі менше ресурсів, їм складніше аналізувати свій стан, а також цей стан супроводжується більш вираженою психопатологічною симптоматикою. При цьому особистості у таких ситуаціях легше усвідомлювати свій стан, і дивитися на себе збоку у разі, коли їхня психопатологічна симптоматика виражена найменше.

Для військових, які брали участь у бойових діях легше справитися із складною життєвою ситуацією, у них достатньо ресурсів і їх психопатологічна симптоматика виражена слабше, а між показниками наявні позитивні зв'язки всередині блоків проблеми і ресурси. У той самий час суб'єктивне ставлення до ситуації відіграє тут важливу роль - якщо військовий в ситуації бойового досвіду оцінює свою актуальну ситуацію як важку, у неї менше ресурсів щодо життєвих смислів, але у них сильніше проявляється життєстійкість, тоді як і психопатологічна симптоматика щодо мислення та емоційного стану виражена сильніше, що вказує на вищі ресурси ментального здоров'я військовослужбовця.

У цілому, зазначаємо, що всі вивчені нами показники ментального здоров'я поділяються на показники, пов'язані з ресурсами особистості та показники, пов'язані з проблемами, які має вирішити особистість, до того ж останні розподіляються за домінантним фактором на три групи сфер психіки: когнітивні, емоційні, поведінкові. Іншими словами, у структурі переживання важкої життєвої ситуації, простежується включення ресурсів, а також проблеми, пов'язаної з когнітивною, емоційною та поведінковою реакціями особистості, у ситуації проживання травми війни.

Травма війни залишає значний відбиток на ментальному здоров'ї ВПО та УБД. У внутрішньо переміщених осіб основними стресорами стають втрата домівки, розрив соціальних зв'язків та відчуття невизначеності. Постійний вплив таких факторів сприяє хронічному стресу, який підриває здатність до адаптації, знижує рівень життєстійкості та провокує розвиток тривожних і депресивних станів. Учасники бойових дій, зі свого боку, стикаються з гострими травматичними подіями, що можуть призводити до посттравматичного стресового розладу, який також негативно впливає на їхню стресостійкість. ВПО та УБД демонструють різні способи реагування на травму. УБД часто формують сильні механізми адаптації завдяки військовій підготовці, згуртованості колективу та відчуттю виконання важливих завдань. Ці фактори допомагають зберігати або навіть посилювати життєстійкість, незважаючи на психологічні наслідки війни. Натомість ВПО, позбавлені цих джерел підтримки, частіше залишаються на одинці зі своїми проблемами, що ускладнює адаптацію до нових умов.

Травматичний досвід війни, без перебільшення, визначає рівень ментального здоров'я особистості. Порушення психічного стану можуть проявлятися у вигляді тривожності, депресії, емоційного виснаження або суїцидальних думок. Проте у деяких особистостей, зокрема серед УБД, травма може слугувати поштовхом для посттравматичного зростання, розвитку нових навичок подолання стресу, особистісної трансформації та формування більш високого рівня життєстійкості. Для цього важливими є доступ до соціальної підтримки, психотерапії та програм реабілітації. Обидві групи, ВПО та УБД, потребують спеціалізованої психологічної допомоги, яка має враховувати специфіку їхнього досвіду. Для ВПО важливими є соціально-психологічна підтримка, забезпечення базової безпеки та

створення умов для інтеграції у нові громади. У випадку УБД акцент слід робити на подоланні наслідків бойового стресу, запобіганні ПТСР, зміцненні почуття соціальної приналежності та підкреслення значущості виконуваних бойових дій.

Таким чином, травма війни глибоко впливає на життєстійкість і ментальне здоров'я як ВПО, так і УБД. Рівень стресостійкості цих груп залежить від їхнього доступу до ресурсів, соціального середовища та специфіки травматичного досвіду. Розробка цільових програм психологічної підтримки є ключем до відновлення їхнього ментального здоров'я і благополуччя.

**Суб'єктивне переживання стресу здобувачами
вищої освіти в умовах воєнного стану
та у взаємозв'язку із самоусвідомленням**

*Хто не жив посеред бурі,
той ціни не знає силі...*

(Леся Українка)

Стрес: класичні вектори дослідження і сучасне розуміння

«Стрес», мабуть, одне з найбільш поширених наукових понять, особливо в річищі усвідомлення перманентної турбулентності нашого життя, часто озвучуваної, між іншим, як «умови невизначеності». Відповідно, співіснують різні, подеколи взаємосуперечливі трактування цього явища. Стислий аналіз найбільш популярних трактувань стресу знаходимо, для прикладу, на сайті спеціалізованого Американського інституту стресу, серед яких: «фізичне, розумове або емоційне перенапруження чи напруження», «стан або відчуття, коли людина переживає такі умови, що, згідно з її сприйняттям, перевищують особисті та соціальні ресурси, які вона здатна мобілізувати» або просто «те, що спричиняє страждання» (What is stress, 2024 [365]).

Проте, стрес, на відміну від спрощених його трактувань, із сучасної наукової точки зору, є значно багатоаспектнішим явищем, причому далеко не завжди лише негативним. Для прикладу, з одного боку, Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) стрес названо «епідемією XXI століття у сфері здоров'я». Він визначається фахівцями ВООЗ як стан занепокоєння або психічної напруги, спричинений складною ситуацією. З іншого боку, наголошується, що стрес – це природна реакція людини, що спонукає долати виклики та загрози у житті [356].

Концепція стресу в психології, в науці назагал має найтісніший взаємозв'язок із дослідженнями у різних галузях біології та медицини – через такі поняття, як «адаптація» та «дезадаптація», «гомеостаз» і «гетеростаз» та ін. «Батьком» науки про стрес традиційно вважається Г. Сельє. Але, як демонструють більш поглиблені наукові пошуки, першовитоки відповідного вчення можна віднайти ще у

працях видатних мислителів античності. Так, ще у стародавні часи Аристотель, Гіппократ та інші вчені усвідомлювали сутність стресу як явища та його негативний вплив на організм, хоча, варто відмітити, тоді це називалося по-іншому. А першим, хто дійсно з наукової точки зору пояснив, як клітини та тканини у багатоклітинному організмі можуть захищатися від стресу, став один із найвідоміших світових фізіологів – К. Бернард, котрий працював у Парижі у другій половині XIX століття. У 1859 році він наголосив, що основною внутрішньою умовою життя є не просто транспортування поживних речовин до клітин. Такою умовою також є стабільність внутрішнього середовища як основа для «вільного та незалежного життя». Точніше кажучи, К. Бернард увів термін «*milieu intérieur*», зміст якого можна асоціювати з більш відомим у науці поняттям «гомеостаз» (С. Bernard, 1974 [263]).

Власне, цей термін уперше був запропонований видатним гарвардським ученим В. Кеннон. У 1932 році він видає книгу «Мудрість тіла», де визначає відповідне поняття як скоординовані фізіологічні процеси для підтримування більшості стійких станів в організмі. В. Кеннон також запровадив відомий термін «боротьба–або–втеча» (*fight-or-flight*), який описує дві типові реакції живих істот на ситуації загрози (W. B. Cannon, 1963 [267]). Синонімом до нього в наш час є поняття «гостра стресова реакція». Вона передбачає, що жива істота на будь-яку загрозу реагує загальним збудженням симпатичної нервової системи. Пізніше така реакція почала розглядатися як лише перша (початкова) стадія «загального адаптаційного синдрому» – концепції, автором якої і став Г. Сельє.

Дослідження стресу видатний канадський учений австро–угорського походження розпочав у 1926 році – ще коли був студентом медичного закладу освіти. Він спостерігав пацієнтів із різними хворобами, більшість із котрих, проте, мали певні спільні так звані «неспецифічні» симптоми, які були загальною реакцією організму на стресогенні стимули. Далі, клінічні спостереження у поєднанні з лабораторними експериментами над щурами обґрунтували концепцію «загального адаптаційного синдрому» та дали змогу Г. Сельє стверджувати, що пролонговані впливи стресових факторів призводять до розладів адаптації, які виявляються через різні соматичні захворювання. Крім того, що Г. Сельє запровадив у науку першу чітку дефініцію стресу, він також став першим ученим, котрий розпізнав, що гомеостаз сам по собі не забезпечує стабільність систем організму в

ситуації стресу. А тому вчений увів ще й термін «гетеростаз» для позначення процесу настання певного нового стійкого стану, який досягається активізацією чинників, що стимулюють відповідні фізіологічні механізми (H. Selye, 1956 [347]).

У 1980-х роках американські вчені П. Стерлінг та Дж. Айер ще далі розвинули загальну концепцію гомеостазу і, в тому числі, поняття «гетеростазу», запропонувавши новий термін «алостаз». Мова йде про регуляцію таких заданих значень, які налаштовують фізіологічні параметри до «зустрічі зі стресом» (P. Sterling & J. Eyer, 1988 [354]). Отож, від домінантного у XIX столітті «гомеостатичного» мислення з його наголосом на «стабільності через константність» наукова думка прийшла до «стабільності через зміни» (N. G. Fink, 2017 [284]).

Окремим підходом до дослідження стресу, сфокусованим на пізнанні та самопізнанні, стала теорія видатного психолога Каліфорнійського університету Р. Лазаруса. У той час, як уся, чи майже вся, тогочасна американська психологія (другої половини XX століття) намагалася зрозуміти людську поведінку, насамперед, як сукупність простих поведінкових реакцій в їх асоціаціях із винагородами й покараннями (біхевіористична парадигма), Р. Лазарус натомість наголосив на важливості когнітивних процесів. Саме їх він активно залучає до пояснення стресу та копінгових стратегій, як і трактування виникнення низки інших психічних явищ. Назагал, учений спільно з С. Фолкменом констатує суперечливість і неузгодженість наукових позицій у питанні визначення й розуміння стресу (R.S. Lazarus & S. Folkman, 1984 [311]).

Саме Р. Лазарус зі співробітниками вперше чітко диференціювали фізіологічні та психологічні аспекти стресу. Згідно з дефініцією Р. Лазаруса та С. Фолкмана, психологічний стрес – це особливий зв'язок між особистістю та середовищем, який оцінюється людиною як такий, що обтяжує або перевищує її ресурси і загрожує благополуччю. При цьому наголошується, що цей особливий зв'язок проходить через дві важливі фази – когнітивної оцінки та подолання (копінгу) (R.S. Lazarus & S. Folkman, 1984 [311: 19]). Інакше кажучи, психологічний стрес доцільно визначати не як якийсь окремий вид стресу, а як психологічні прояви (виміри) загального адаптаційного синдрому. У цьому контексті наголошуємо на особливій ролі не тільки пізнання, а й самопізнання, самоусвідомлення суб'єкта.

Назагал, хоча реакції фізіологічних систем організму на будь-який стресовий чинник дійсно є універсальними та неспецифічними, як про це писав ще Г. Сельє, а проте, паттерни таких реакцій широко варіюють за мірою своєї глибини та за тривалістю. Причому конкретні особистісні «траєкторії» фізіологічних і психологічних реакцій на стрес обумовлені взаємодією індивідуальних відмінностей із конкретними середовищними контекстами. Саме в такому теоретичному ракурсі – міждисциплінарного поєднання наукових предметів фізіології та психології, а також нейрофізіології та нейропсихології, формуються новітні уточнення класичної дефініції стресу. Так, згідно з С. Когеном, П. Гіанаросом, С. Мануком, термін стрес – це загальний термін, який репрезентує такий досвід, коли вимоги навколишнього середовища в певній ситуації переважають індивідуальні психологічні та фізіологічні можливості ефективно з ним упоратися (S. Cohen, P. Gianaros, S. Manuck, 2016 [271]).

Як слушно зазначають А. Кросвел і К. Локвуд, однією із важливих особливостей вивчення стресу є розмежування понять «стресові події» та «відповіді на стрес». Перші («стресори») визначаються як окремі ситуації, впливи, які об'єктивно можуть бути оцінені як такі, що потенційно здатні змінити або порушити звичне психологічне функціонування. Як приклади таких подій вказуються втрата роботи або розлучення. Одна з підстав для розмежування різних видів «стресорів» – часова шкала впливів, згідно з якою виокремлюються: хронічні стресори, життєві події, щоденні події/проблеми та гострий стрес. З усім тим, учені зауважують, що реальні переживання стресу нечасто потрапляють лише в одну категорію – це стосується, наприклад, таких щоденних подій, як догляд за важко хворим родичем або сварки між подружжям, які переростають у хронічний стрес (A.D. Crosswell & K.G. Lockwood, 2020 [273]).

Відповіді на стрес – це індивідуальні реакції, спричинені стресовими подіями. Їй саме останні, часто мають більшу значущість для людини, аніж власне стресори, причому не лише для її психологічного, а і для фізичного здоров'я. Найбільш поширена класифікація відповідей на стрес (хоча, на нашу думку, доволі умовна) – виокремлення психологічних, поведінкових, когнітивних і фізіологічних реакцій, які можуть виникати до, під час або після впливу стресора. Своєю чергою, психологічні реакції – це специфічні емоції, викликані стресором, а також зусилля з регуляції відповідних

емоцій; поведінкові реакції включають у себе копінгові стратегії – такі, як, наприклад, тютюнопаління або пошук соціальної підтримки; когнітивні реакції передбачають оцінювання міри впливу стресора – наприклад, формування власної версії загрозовості змін; і, нарешті, фізіологічні реакції – це імунні, вегетативні, нейроендокринні та нервові зміни, пов’язані зі стресовим впливом [273].

За даними П. Тоїтса, крім дітей та підлітків (що є цілком очевидним) найбільш уразливими щодо пролонгації впливу стресорів і, відповідно, переживання хронічного стресу («кумулятивного стресового впливу») також є молодь («юні дорослі»), жінки, члени расових та етнічних меншин, розлучені й овдовілі особи, представники бідних когорт і робітничого класу (P. Thoits, 2010 [359]).

Коли мова йде про власне психологічні аспекти переживання стресу, то виокремлюється похідне в цьому ракурсі поняття «*емоційний стрес*». Його першовитоки можна віднайти ще в теорії Г. Сельє, котрий за результатами поглиблення власного розуміння стресу і розвитку відповідної концепції поділив його на дистрес (обумовлений негативними емоційними переживаннями) та евстрес (пов’язаний, навпаки, з позитивними емоціями).

У сучасному «Психологічному словнику АПА» (Американської психологічної асоціації) емоційний стрес визначається як «відчуття психологічного напруження та неспокою, спричинене ситуаціями небезпеки, загрози для особистої безпеки або внутрішніми конфліктами, фрустраціями, втратою самоповаги та горем. Інша назва – емоційне напруження» (*Emotional Stress*, 2022 [282]). Інакше кажучи, якщо класичне поняття стресу залишається прерогативою фахової діяльності, насамперед, біологів і медиків, то в новітніх ракурсах аналізу воно дедалі частіше обертається своїми психологічними аспектами та вимірами, особливо в умовах усвідомленої невизначеності життя.

Згадана невизначеність пов’язана з викликами та загрозами у всьому сучасному світі, що конкретизуються у найрізноманітніших сферах та формах: природних катастрофах, епідеміях, економічних кризах, військових та інших конфліктах. Однією з найбільш глобальних стресогенних подій у XXI столітті стала сумнозвісна пандемія COVID-19, яка значною мірою змінила більш традиційне сприйняття так званого «світопорядку», як і самопочуття дуже багатьох людей. В Україні вона розпочалася після бурхливих суспільно-

політичних трансформацій, на тлі спочатку «АТО», а згодом – «ООС», що стали початком військових дій, які лише згодом почали повноцінно усвідомлюватися населенням як війна росії проти нашої держави і нації назагал.

За даними національного опитування, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) ще до початку повномасштабної війни, не менш як дві третини (69 %) від усіх респондентів репрезентативної вибірки у 2021 році пережили певну стресову ситуацію. Констатовано, що за останні 10 років цей показник є найвищим. Серед найбільш поширених власне психологічних аспектів переживання стресу вказуються: «втрата віри в людей, зіштовхування з підлістю» (10 %), «відчуття своєї безпорадності» (7 %), «втрата віри у власні сили» (3 %) та ін. (Л. Новікова, 2021 [145]).

У зв'язку з початком повномасштабної війни в Україні, з 24 лютого 2022 року загальна ситуація лише погіршилася. Адже українські громадяни одразу, без «пауз» і «передешок», вступили у ще суворіші обмеження й випробування воєнного стану. Рівень стресу додатково посилювався вимушеними переселеннями українців – як усередині самої країни, так і за кордон. А молодь опинилася перед додатковим непростим життєвим вибором: чи продовжувати навчання, а якщо так, то де та яким чином, а ще як його поєднувати із зароблянням грошей, оскільки на тлі війни суттєво ускладнилися економічні умови життя.

У 2023 році репрезентативне всеукраїнське опитування на тему «Стресові стани населення України в контексті війни» було проведене соціологічною групою «Рейтинг» на замовлення Інституту соціології НАН України. Основними результатами дослідження є наступні:

1. З точки зору рівня психологічного дистресу (негативних переживань) ситуація на період опитування була співставною із другою половиною 2020 року, коли населення країни перебувало «в очікуванні чергової хвилі коронавірусу». Констатовано, що наприкінці 2023 року близько 69 % українців та українців демонстрували «нормальний рівень психологічного дистресу», 21 % – підвищений і лише 10 % – високий. Такий результат фахівцями пояснюється тим фактом, що більша частина території країни залишилася під контролем ЗСУ, а також тим, що населення у своїй більшості зберегло достатні ресурси для відновлення.

2. За мірою встановленої поширеності окремі стресові стани проранговано наступним чином (від найбільш до найменш визнаваних) – недовіра та звинувачування інших, параноїдальні ідеї як підозрілість, виснаження як занепад фізичних і психічних можливостей, страх і погані передчуття, тривожність як напруженість, міжособистісна чутливість як низька самооцінка та вразливість, соматизація як тілесний дискомфорт, депресія як пригніченість і тужливість, ворожість як імпульсивність та агресія.

3. Як основний наслідок стресових станів в умовах війни розглядається депривація у таких трьох основних сферах як «дозвілля», «фізичне здоров'я» та «багатство». На противагу цьому «трьома основними ціннісними стовпами», на яких у зазначених умовах тримається життєдіяльність людей, виступають «міжособистісні стосунки», «моральність» і «знання». Також констатовано, що найсильнішими індивідуальними психологічними ресурсами є «загальна активність» (трудова і соціальна)» та «оптимізм» [206].

Більш розгорнутий психологічний аналіз даного соціологічного дослідження та його результатів знаходимо в О. Злобіної та С. Дембіцького (2024). Вчені зазначають, що «війна є постійною надзвичайною ситуацією, що забарвлює всю мережу відносин у суспільстві» та породжує «колективну травму». Інакше кажучи, вона спричиняє комплексний негативний тиск на психологічний стан населення через створення цілої низки істотних екзистенційних загроз. І в цьому плані, як доводять фахівці, дуже важливо зберігати «диспозиційний оптимізм» (стійкі позитивні очікування), пов'язаний з більшою діяльнісною та комунікативною активністю [64].

Варто зазначити, що за кордоном, в окремих державах Заходу і Сходу дослідження стресу в умовах війни (*wartime*) є значно тривалішими. У країнах, які роками й навіть десятиліттями брали участь у різних збройних конфліктах, стрес вивчається й описується як фізично та психічно пов'язаний із війною, яка, своєю чергою, розглядається як одна з форм конфліктів та/або різновидів катастроф. Розкрито особливості переживання стресу в таких специфічних умовах, як війни у Перській затоці та Кореї, бомбардування Хіросіми, Голокост, трагедія «11 вересня» у США, вплив тероризму і тортур, тощо. Аналізуються клінічно встановлені зв'язки між узагальнено названим «стресом конфлікту» і різноманітними психічними

порушеннями та їх наслідками – ПТСР (посттравматичними стресовими розладами), суїцидом, синдромом катастрофи й ін. [355].

В умовах війни, як за кордоном, так і, у крайнє десятиріччя, в Україні досліджується, насамперед, бойовий стрес, тобто стрес у військовослужбовців – комбатантів як учасників бойових дій. Систематизуючи дослідницькі дані різних науковців, які стосуються психологічного переживання відповідного стану, можна стверджувати, що основна увага в цьому контексті сконцентрована на деструктивних змінах, серед яких найбільш важким вважається посттравматичний стресовий розлад. Мова йде про такі негативні емоційні стани як розпач, фрустрація, апатія, а також про різні особистісні трансформації, пов'язані з формуванням спотвореної картини світу та конфліктної поведінки (Є. В. Пузирьов, В. В. Ізвєков, 2023 [181]).

З усім тим, окремі сучасні дослідники вказують на низку позитивних адаптаційних змін особистості як її індивідуальну реакцію на пережиту психотравмувальну ситуацію. Особливий інтерес при цьому викликає феномен посттравматичного зростання як конструктивний, позитивний результат боротьби зі стресом, у тому числі, бойовим. На думку, наприклад, С. Ганаби та Е. Балашова (2023), засадничим у зазначеному зростанні є фактор зміни у сприйнятті власного «Я». Уточнюється, що при цьому маються на увазі трансформації самоприйняття себе самого та себе у світі, пов'язані зі зосередженням людини на саморозвитку значущих особистісних якостей [38].

Якщо перейти вже конкретно до здобувачів вищої освіти, то в нашій країні здебільшого науково вивчалися особливості переживання ними навчального та екзаменаційного стресу (як різновиду першого). Як указує І. Мазоха (2015), існує велика кількість підтверджень того факту, що хронічний стрес – «постійний супутник студентського життя». При цьому, на її думку, саме навчальний та екзаменаційний види стресу займають провідне місце серед причин, які викликають хронічне психологічне напруження. Наголошується, що у студентів стрес в основному розвивається через значний інформаційний потік, відсутність систематичної роботи упродовж семестру та, як правило, яскраво виявляється під час сесій [117].

Натомість, події «АТО» та «ООС», а особливо – початок повномасштабної війни в Україні актуалізували необхідність вивчення

вже не лише типового для студентів навчального стресу, а і «стресу війни». З усім тим, ще відносно малодослідженими залишаються особистісні властивості як значущі чинники, предиктори, кореляти переживання стресу, в тому числі, особливості самоусвідомлення суб'єкта, пов'язаного зі складною системою Я–образів та їх самооцінюванням.

У зв'язку з цим, була визначена основна **мета дослідження**: теоретично обґрунтувати та емпірично з'ясувати суб'єктивні особливості переживання стресу українською студентською молоддю в умовах воєнного стану та у взаємозв'язку із системою її Я–образів.

Емпіричне дослідження динаміки суб'єктивного переживання стресу студентством в умовах воєнного стану

Дослідження проводилося упродовж 2022 – 2024 рр. (щороку – навесні). Загальну вибірку склали 301 студент/ка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та НУ «Запорізька політехніка», серед яких 232 особи жіночої статі (77,1 %) та 69 – чоловіків (22,9 %). З них, на першому етапі (2022 р.) було залучено 65 осіб, на другому (2023 р.) – 87 і на третьому (2024 р.) – 149. Середній вік респондентів – 19,6 років.

При проведенні емпіричного дослідження використано метод спостереження за здобувачами вищої освіти упродовж лекційних, семінарських, лабораторних занять, а також «Тест на визначення рівня стресу» В. Щербатих. В Україні він перекладений та адаптований різними дослідниками (наприклад, О. Харко, 2022 [231]). Мета тесту – психодіагностування загального рівня стресу. Але, оскільки він складається із чотирьох розділів (субтестів), то надає зручну можливість вивчати як індивідуальний, так і груповий рівень стресу більш диференційовано – за чотирма окремими групами його симптомів (умовно поділеними на інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні). Отримані кількісні показники надалі отримували свою якісну оцінку та інтерпретацію.

Розглянемо і проаналізуємо отримані на всій вибірці емпіричні результати у їх динаміці та окремо за кожною із чотирьох вищезазначених груп симптомів переживання стресу.

1. Інтелектуальні ознаки та їх кількісні показники на трьох етапах дослідження відображені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Динаміка проявів інтелектуальних симптомів стресу в
учасників дослідження**

№ з/п	Ознака прояву стресу	2022 рік		2023 рік		2024 рік	
		К-сть осіб (%)	Ранг	К-сть осіб (%)	Ранг	К-сть осіб (%)	Ранг
1.	Негативні думки	70,8	2	62,1	3	92,4	2
2.	Труднощі зосередження	83,1	1	64,4	2	95,5	1
3.	Погіршення пам'яті	40,0	5	55,2	6	77,7	8
4.	Думки про одну й ту ж проблему	60,0	4	77,0	1	92,4	2
5.	Підвищене відволікання	64,6	3	56,3	5	87,1	5
6.	Труднощі прийняття рішення, складність вибору	29,2	6	59,8	4	92,3	3
7.	Погані сновидіння, жахіття	24,6	7	21,8	12	60,0	11
8.	Часті помилки та неточності	12,3	11	29,9	10	85,1	6
9.	Пасивність, зволікання	21,5	8	51,7	7	87,7	4
10.	Порушення логіки, «сплутане» мислення	16,9	9	41,4	8	73,9	9
11.	Поквапні та необґрунтовані рішення	21,5	8	36,8	9	82,4	7
12.	Звуження «поля зору»	13,9	10	23,0	11	71,1	10

Констатуємо, що найбільш вираженою інтелектуальною ознакою переживання стресу студентством упродовж воєнного стану виявилися «труднощі зосередження» (на трьох етапах дослідження – відповідно, перша, друга і знову перша рангові позиції). Другими, за мірою вираженості у 2024 році (як і у 2022), залишилися «негативні думки». Натомість істотну динаміку результатів спостерігаємо, зокрема, щодо «думок про одну і ту ж проблему» (з четвертої рангової позиції підійнялися на другу) та «труднощів прийняття рішення, складності вибору» (перейшли із шостої на третю рангову позицію).

2. Поведінкові ознаки та їх кількісні показники на трьох етапах дослідження відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка проявів поведінкових симптомів стресу

№ з/п	Ознака прояву стресу	2022 рік		2023 рік		2024 рік	
		к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг
1.	Зниження апетиту або переїдання	53,9	3	51,7	2	75,2	4
2.	Часті помилки при виконанні дій	23,1	8	25,3	7	70,9	6
3.	Дуже швидко або, навпаки, сповільнена мова	23,1	8	33,3	5	74,8	5
4.	Тремтіння голосу	24,6	7	29,9	6	66,0	9
5.	Збільшення конфліктування на роботі або в сім'ї	44,6	4	29,9	6	69,6	7
6.	Хронічна нестача часу	64,6	1	65,5	1	86,7	1
7.	Зменшення спілкування із близькими та друзями	13,6	9	43,7	3	76,6	3
8.	Зниження уваги до свого зовнішнього вигляду	33,9	6	20,7	8	68,4	8
9.	Антисоціальна поведінка	10,8	10	17,2	9	62,4	10
10.	Низька продуктивність діяльності	63,1	2	43,7	3	82,1	2
11.	Порушення сну, безсоння	43,1	5	34,5	4	69,6	7
12.	Часте куріння або вживання алкоголю	4,6	11	17,2	9	40,8	11

Отже, найбільш вираженим поведінковим симптомом стресу в досліджених студентів в умовах воєнного стану відносно стабільно залишається «хронічна нестача часу». Другу рангову позицію у 2024, як і у 2022 році, посіла «низька продуктивність діяльності». З усім тим, одну з найбільш суттєвих негативних змін за цей період спостерігаємо

щодо такого знакового симптому переживання стресу як «зменшення спілкування із близькими та друзями» (з дев'ятої рангової позиції перемістився аж на третю).

3. Емоційні ознаки та їх кількісні показники на трьох етапах дослідження відображені у таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка проявів емоційних симптомів стресу

№ з/п	Ознака прояву стресу	2022 рік		2023 рік		2024 рік	
		к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг
1.	Занепокоєння, підвищена тривожність	81,5	1	67,8	1	84,7	2
2.	Підозрілість	44,6	3	33,3	8	68,8	9
3.	Поганий настрій	41,5	4	52,9	3	92,3	1
4.	Постійна туга, депресія	30,8	5	32,2	9	66,9	8
5.	Драгівливість і напади гніву	66,2	2	55,2	2	83,5	3
6.	Емоційна нечутливість, байдужість	18,5	11	43,7	6	73,1	6
7.	Недоречний, цинічний гумор	23,1	8	28,7	10	63,9	10
8.	Невпевненість у собі	21,5	9	44,8	5	79,4	4
9.	Зменшення задоволеності життям	27,7	7	36,8	7	76,8	5
10.	Відчуженість, самотність	29,2	6	27,6	11	69,9	8
11.	Втрата інтересу до життя	9,2	12	21,8	12	56,1	11
12.	Зниження самооцінки, провини, невдоволення собою	20,0	10	46,0	4	70,3	7

Як можемо бачити, динаміка переживання емоційних симптомів стресу виявилася дещо строкатішою, порівняно із двома попередніми їх групами. Так, «занепокоєння та підвищена тривожність», що посідала першу рангову позицію у перші 2 роки повномасштабної

війни, на третьому році змістилася на другу таку позицію. Натомість у 2024 році негативне «лідерство» здобув «поганий настрій» (що посідав, зауважимо, тільки 4 рангову позицію на початку життя в умовах воєнного стану). Відносно стабільними, з огляду на отримані нами показники, залишаються «дратівливість і напади гніву» (другі рангові позиції – у перші 2 роки війни та третя така позиція – у 2024 році).

4. Фізіологічні ознаки та їх кількісні показники на трьох етапах дослідження відображені у таблиці 4.

Таблиця 4

Динаміка проявів фізіологічних симптомів стресу

№ з/п	Ознака прояву стресу	2022 рік		2023 рік		2024 рік	
		к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг
1.	Болі в різних ділянках тіла, головні болі	70,8	2	55,2	2	77,9	2
2.	Підвищення або зниження артеріального тиску	27,7	6	24,1	8	54,8	7
3.	Прискорений або неритмічний пульс	36,9	3	25,3	7	62,8	4
4.	Порушення травлення (закреп, діарея та ін.)	9,2	11	17,2	10	51,9	10
5.	Порушення свободи дихання	30,8	5	17,2	10	52,3	9
6.	Напруженість у м'язах	33,9	4	27,6	5	64,1	3
7.	Підвищена стомлюваність	76,9	1	69,0	1	82,4	1
8.	Тремтіння в руках, судом	26,2	7	26,4	6	64,3	3
9.	Алергічні та інші шкірні висипи	16,9	9	30,0	4	51,9	10
10.	Підвищена пітливість	27,7	6	11,49	11	55,5	6
11.	Швидке збільшення або втрата ваги тіла	20,0	8	21,84	9	53,2	8
12.	Зниження імунітету, часте нездужання	12,3	10	32,18	3	60,0	5

Вочевидь, відносно стійкішими, порівняно з емоційними, упродовж воєнного стану залишаються фізіологічні симптоми переживання стресу. Так, в усі 3 роки війни домінантним таким симптомом у середовищі студентства є «підвищена втомлюваність», а на другому місці стабільно – «болі в різних ділянках тіла, головні болі». Натомість третя рангова позиція зазначеної симптоматики виявилася відносно більш нестабільною. Так, на першому році повномасштабної війни на відповідному місці був «прискорений або неритмічний пульс», на другому році – «зниження імунітету, часте нездужання», а на третьому році – такі одразу 2 симптоми як «напруженість у м'язах» і «тремтіння в руках, судоми».

Всі отримані результати узагальнюємо за групами симптомів у табл. 5.

Таблиця 5

**Зведена таблиця результатів дослідження динаміки
переживання стресу**

№ з/п	Група симптомів стресу	2022 рік		2023 рік		2024 рік	
		к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг	к-сть осіб (%)	ранг
1.	Інтелектуальні ознаки	38,7	1	48,3	1	83,1	1
2.	Поведінкові ознаки	33,9	3	34,4	3	70,3	3
3.	Емоційні ознаки	34,2	2	40,9	2	73,8	2
4.	Фізіологічні ознаки	32,4	4	29,8	4	60,9	4
5.	Усереднені показники	34,8		38,3		72,0	

Констатуємо, що найбільш вираженими у здобувачів вищої освіти виявилися інтелектуальні ознаки переживання стресу. Такий результат можемо вважати цілком закономірним і логічним. Відносно найменш вираженими виявилися фізіологічні симптоми. Вважаємо, що якщо загальне домінування першої групи ознак (інтелектуальних) можна пов'язати з провідним видом діяльності студентства, що впливає на переживання посиленого навчального (по факту – інформаційного) стресу і поза умовами воєнного стану, то слабку вираженість фізіологічних ознак – із типовими віковими особливостями дослідженої спільноти, котра переважно перебуває у розквіті свого фізичного здоров'я та відповідних адаптаційних можливостей усього організму.

***Я–образи здобувачів вищої освіти в контексті
інтерперсонального простору самоусвідомлення***

У 2024 році (на третьому етапі дослідження) до «Тесту на визначення рівня стресу» В. Щербатих (у мовній адаптації О. Харко) було додано відомий у різних країнах світу «Питальник міжособистісної поведінки» Т. Лірі (Interpersonal Behavior Inventory (IBI)). Питальник базується на концепції інтерперсональної поведінки, рис і мотивів, яка отримала назву «моделі міжособистісного кола». Дане коло складають 8 виокремлених автором основних типів міжособистісної поведінки, відображені в питальнику через 128 характеристик, пов'язаних із двома ортогональними осями уявного кола: вертикальною (статус, домінування, влада, контроль) та горизонтальною (солідарність, дружелюбство, тепло і любов). Пізніше склалася тенденція ототожнювати ці 2 осі зі свободою волі (суб'єктністю), з одного боку, та соціальністю (співпричетністю), з іншого боку (L.M. Horowitz, 1996 [296]).

Україномовний варіант методики оприлюднений, зокрема, у збірнику психодіагностичних тестів під науково-методичним керівництвом О. Кокуна. У цій редакції тест має назву «Властивості характеру – опитувальник самооцінки Т. Лірі» (О. Кокун, 2011 [85 : 162]). Додаткове використання саме цього питальника в дослідженні було обумовлене усвідомленням того факту, що переживання стресу – в його, насамперед, психологічному розумінні, взаємозв'язане із соціально (інтерперсонально) обумовленими Я–образами особистості. Крім того, виокремлювані за двома базовими осями моделі Т. Лірі чотири основні орієнтації людини в інтерперсональному просторі – «домінування або покора» та «дружелюбство або ворожість» можна співвідносити, хоча б частково, з основними типами реагування на стрес («бий», «біжи», «завмири»).

Крім того, на третьому етапі нашого дослідження шкалу оцінювання пунктів питальників і В. Щербатих, і Т. Лірі було модифіковано: з біполярної («згода» або «незгода») – на п'ятибальну (аналогічно до шкали Лайкерта). Одна з основних цілей такої модифікації – здійснення подальшого повноцінного кореляційного аналізу отриманих кількісних показників. Зокрема, при проведенні тесту Т. Лірі респондентам пропонувалася наступна інструкція: «Уважно читайте описи особистісних рис і поведінкових

схильностей. Оцінюйте кожну з них, виходячи з ваших власних уявлень про себе. При цьому послуговуйтеся наступною шкалою: 1 бал – непритаманна зовсім, 2 бали – майже непритаманна, 3 бали – притаманна лише частково, 4 бали – притаманна суттєво, 5 балів – притаманна цілком».

За допомогою питальника були розкриті особливості самоусвідомлення респондентів – за кожною зі 128 запропонованих особистісних рис, а також структуровано описані 8 типів інтерперсональної поведінки. В нашому дослідженні будемо називати їх «типами інтерперсонального самоусвідомлення». З метою зручності аналізу отриманих результатів, оцінки 4 і 5 балів узагальнювалися в єдине значення: «характеристика, притаманна істотною мірою». З усім тим, при рангуванні міри вираженості (самоусвідомлення) відповідних рис до уваги бралися, насамперед, усереднені кількісні показники оцінок.

Перший тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 3,14$) складається з наступних 8 рис (Я-образів) з відповідними показниками (риси описуються в міру спадання показників $\bar{x}$): 1) «прагну до успіху» ($\bar{x} = 4,03$; істотною мірою – 69,2 % респондентів), 2) «вмію наполягти на своєму» ($\bar{x} = 3,67$; істотною мірою – 55,7 % респондентів), 3) «люблю давати поради» ($\bar{x} = 3,37$; істотною мірою – 41,1 % респондентів), 4) «прагну допомогти кожному/ій» ($\bar{x} = 3,34$; істотною мірою – 46,1 % респондентів), 5) «люблю відповідальність» ($\bar{x} = 3,33$; істотною мірою – 46,4 % респондентів), 6) «вмію подобатися» ($\bar{x} = 3,27$; істотною мірою – 45,3 % респондентів), 7) «здатний/а викликати захоплення» ($\bar{x} = 3,19$; істотною мірою – 35,3 % респондентів), 8) «чиню враження на навколишніх людей» ($\bar{x} = 3,16$; істотною мірою – 38,8 % респондентів), 9) «вмію розпоряджатися, наказувати» ($\bar{x} = 3,12$; істотною мірою – 40,8 % респондентів), 10) «користуюся в інших повагою» ($\bar{x} = 3,07$; істотною мірою – 40,3 % респондентів), 11) «створюю враження значущості» ($\bar{x} = 3,03$; істотною мірою – 28,8 % респондентів), 12) «володію талантом керівника» ($\bar{x} = 3,00$; істотною мірою – 32,4 % респондентів), 13) «очікую захоплення від кожного/ї» ($\bar{x} = 2,98$; істотною мірою – 34,0 % респондентів), 14) «починальницьки впливовий/а» ($\bar{x} = 2,78$; істотною мірою – 22,0 % респондентів), 15) «владний/а» ($\bar{x} = 2,71$; істотною мірою – 20,8 % респондентів), 16) «розпоряджаюся іншими людьми» ($\bar{x} = 2,27$; істотною мірою – 10,0 % респондентів).

У зв'язку з рисами, які, за результатами дослідження, приписуються собі відносно більшою кількістю респондентів, цей тип названо **«3 лідерськими якостями, впливовий/а»** (оригінальна назва – «Авторитарний/а»). Констатовано, що найбільшою мірою здобувачі вищої освіти прагнуть досягати успіху та цінують у собі здатність наполягати на своєму, найменшою мірою – виявляють владність та уміння розпоряджатися іншими людьми. Інакше кажучи, в результатах дослідження виявилася теоретично виокремлювана поняттєва дихотомія «Лідерство/Керівництво»: студентство убачає в собі лідерські якості як доступніші, а проте, що є цілком очікуваним фактом у відповідні переважно юні та молоді роки, ще не має реальних управлінських (владних) повноважень.

Другий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 2,71$) формується встановленням рейтингом із наступних 8 рис: 1) «здатний/а сам/а подбати за себе» ($\bar{x} = 3,87$; істотною мірою – 66,5 % респондентів), 2) «маю почуття гідності» ($\bar{x} = 3,84$; істотною мірою – 65,8 % респондентів), 3) «незалежний/а» ($\bar{x} = 3,58$; істотною мірою – 55,0 % респондентів), 4) «впевнений/а у собі» ($\bar{x} = 3,48$; істотною мірою – 45,3 % респондентів), 5) «діловий/а, практичний/а» ($\bar{x} = 3,29$; істотною мірою – 41,7 % респондентів), 6) «можу виявляти байдужість» ($\bar{x} = 3,05$; істотною мірою – 36,7 % респондентів), 7) «самовпевнений/а та наполегливий/а» ($\bar{x} = 3,04$; істотною мірою – 34,2 % респондентів), 8) «схильний/а до суперництва» ($\bar{x} = 2,92$; істотною мірою – 32,4 % респондентів), 9) «люблю славу» ($\bar{x} = 2,42$; істотною мірою – 20,7 % респондентів), 10) «хитрий/а та з розрахунком» ($\bar{x} = 2,21$; істотною мірою – 17,2 % респондентів), 11) «думаю тільки про себе» ($\bar{x} = 2,10$; істотною мірою – 11,4 % респондентів), 12) «егоїстичний/а» ($\bar{x} = 2,07$; істотною мірою – 14,8 % респондентів), 13) «хвалюватий/а» ($\bar{x} = 2,05$; істотною мірою – 12,6 % респондентів), 14) «зверхній/я та самовдоволений/а» ($\bar{x} = 1,99$; істотною мірою – 9,5 % респондентів), 15) «деспотичний/а» ($\bar{x} = 1,91$; істотною мірою – 8,9 % респондентів), 16) «суджу про людей за рангами і прибутками» ($\bar{x} = 1,56$; істотною мірою – 7,2 % респондентів).

За результатами дослідження цей тип названо **«Самостійний/а, прагматичний/а»** (в оригіналі – «Егоїстичний/а»). Адже, у самоусвідомленні здобувачі вищої освіти в Україні здатні самостійно і з почуттям гідності дбати самі за себе. Натомість найменше серед них таких, хто, згідно із самооцінюванням, виявляє зверхність, деспотизм

та/або судить про інших людей за їхнім соціальним і матеріальним статусом. Припускаємо, що тенденція високо оцінювати самих себе як «самостійних» і «незалежних» пов'язана з реаліями безкомпромісної боротьби усієї нашої країни за відповідний державний статус, що синхронно відображається у свідомості її громадян.

Третій тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 2,75$) складають наступні 8 рис у своїй ранговій ієрархії: 1) «можу бути щирим/ою» ($\bar{x} = 4,28$; істотною мірою – 78,8 % респондентів), 2) «відкритий/а та прямолінійний/а» ($\bar{x} = 3,58$; істотною мірою – 50,0 % респондентів), 3) «відвертий/а» ($\bar{x} = 3,44$; істотною мірою – 50,6 % респондентів), 4) «здатний/а бути суворим/ою» ($\bar{x} = 3,43$; істотною мірою – 49,7 % респондентів), 5) «строгий/а, але справедливий» ($\bar{x} = 3,38$; істотною мірою – 45,5 % респондентів), 6) «стійкий/а і крутий/а, де потрібно» ($\bar{x} = 3,27$; істотною мірою – 37,1 % респондентів), 7) «критичний/а до інших» ($\bar{x} = 2,85$; істотною мірою – 28,4 % респондентів), 8) «дратівливий/а» ($\bar{x} = 2,83$; істотною мірою – 31,8 % респондентів), 9) «невблаганний/а, але неупереджений/а» ($\bar{x} = 2,82$; істотною мірою – 23,8 % респондентів), 10) «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($\bar{x} = 2,43$; істотною мірою – 23,2 % респондентів), 11) «корисливий/а» ($\bar{x} = 2,25$; істотною мірою – 16,2 % респондентів), 12) «часто гніваюся» ($\bar{x} = 2,22$; істотною мірою – 15,3 % респондентів), 13) «часто недружній/я» ($\bar{x} = 1,98$; істотною мірою – 10,7 % респондентів), 14) «холодний/а, черствий/а» ($\bar{x} = 1,84$; істотною мірою – 12,9 % респондентів), 15) «в'їдливий/а, насмішуватий/а» ($\bar{x} = 1,78$; істотною мірою – 10,6 % респондентів), 16) «злий/а, жорстокий/а» ($\bar{x} = 1,73$; істотною мірою – 8,8 % респондентів).

За результатами дослідження тип названо **«Щирий/а, безкомпромісний/а»** (в оригіналі – «Агресивний/а»). Така істотна зміна назви пов'язана з тим, що найбільшою мірою здобувачі вищої освіти оцінюють самих себе як щирих, відкритих, відвертих, натомість найменшою мірою – як в'їдливих, злих, жорстоких. При цьому різниця між самовизнанням соціально позитивних рис щирості та соціально негативних рис жорстокості є дуже суттєвою і досягає показника у 70 % осіб.

Четвертий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 2,72$): 1) «не терплю, щоби мною командували» ($\bar{x} = 3,46$; істотною мірою – 44,7 % респондентів), 2) «впертий/а» ($\bar{x} = 3,24$; істотною мірою – 42,6 % респондентів), 3) «здатний/а виявляти недовіру» ($\bar{x} = 3,19$; істотною

мірою – 39,0 % респондентів), 4) «на мене важко чинити вплив» ($\bar{x} = 3,12$; істотною мірою – 30,9 % респондентів), 5) «часто розчаровуюся» ($\bar{x} = 3,05$; істотною мірою – 34,5 % респондентів), 6) «довго пам'ятаю образи» ($\bar{x} = 2,97$; істотною мірою – 37,2 % респондентів), 7) «скептичний/а» ($\bar{x} = 2,95$; істотною мірою – 26,7 % респондентів), 8) «схильний/а ревнувати» ($\bar{x} = 2,80$; істотною мірою – 30,4 % респондентів), 9) «образливий/а, скрупульозний/а» ($\bar{x} = 2,70$; істотною мірою – 23,1 % респондентів), 10) «часто сумний/а» ($\bar{x} = 2,66$; істотною мірою – 24,3 % респондентів), 11) «маю дух суперечливості» ($\bar{x} = 2,65$; істотною мірою – 23,8 % респондентів), 12) «злопам'ятний/а» ($\bar{x} = 2,53$; істотною мірою – 24,2 % респондентів), 13) «люблю поплакатися» ($\bar{x} = 2,47$; істотною мірою – 25,8 % респондентів), 14) «схильний/а скиглити» ($\bar{x} = 2,02$; істотною мірою – 13,1 % респондентів), 15) «нечутливий/а, байдужий/а» ($\bar{x} = 1,86$; істотною мірою – 11,8 % респондентів), 16) «озлоблений/а» ($\bar{x} = 1,81$; істотною мірою – 5,4 % респондентів).

У зв'язку з домінантними самохарактеристиками респондентів цей тип названо **«Нонконформний/а, недовірливий/а»** (в оригіналі – «Підозрілий/а»). Використання терміну «нонконформність» пов'язане, насамперед, із Я-образом «не терплю, щоби мною командували» як найбільш суб'єктивно значущим. З усім тим, як варто відмітити, жодна з перелічених рис, на відміну від попередніх трьох типів, не є суттєвою хоча би для половини дослідженого студентства. Інакше кажучи, у своєму самоусвідомленні здобувачі вищої освіти переважно не прагнуть виглядати нонконформними, непоступливими та/чи недовірливими, що закономірно пов'язане з узагальненими результатами за наступним типом.

П'ятий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 2,80$): 1) «лагідний/а» ($\bar{x} = 3,73$; істотною мірою – 52,9 % респондентів), 2) «здатний/а визнати свою неправоту» ($\bar{x} = 3,42$; істотною мірою – 52,7 % респондентів), 3) «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($\bar{x} = 3,36$; істотною мірою – 50,6 % респондентів), 4) «скромний/а» ($\bar{x} = 3,17$; істотною мірою – 39,3 % респондентів), 5) «легко ніяковію» ($\bar{x} = 2,90$; істотною мірою – 34,9 % респондентів), 6) «поступливий/а» ($\bar{x} = 2,86$; істотною мірою – 24,8 % респондентів), 7) «невибагливий/а» ($\bar{x} = 2,84$; істотною мірою – 30,9 % респондентів), 8) «схильний/а до самозвинувачень» ($\bar{x} = 2,81$; істотною мірою – 30,3 % респондентів), 9) «сором'язливий/а» ($\bar{x} = 2,77$; істотною мірою – 29,0 % респондентів),

10) «не впевнений/а у собі» ($\bar{x}$ = 2,69; істотною мірою – 24,6 % респондентів), 11) «охоचे підпорядковуюся» ($\bar{x}$ = 2,68; істотною мірою – 15,4 % респондентів), 12) «невпевнений/а» ($\bar{x}$ = 2,54; істотною мірою – 24,4 % респондентів), 13) «несміливий/а» ($\bar{x}$ = 2,38; істотною мірою – 18,9 % респондентів), 14) «недовірливий/а та підозрілий/а» ($\bar{x}$ = 2,34; істотною мірою – 20,7 % респондентів), 15) «безініціативний/а» ($\bar{x}$ = 2,26; істотною мірою – 15,6 % респондентів), 16) «надмірно покірливий/а» ($\bar{x}$ = 2,12; істотною мірою – 11,2 % респондентів).

За результатами дослідження тип названо **«Поступливий/а, самокритичний/а»** (в оригіналі – «Покірливий»). Констатуємо, що понад половина респондентів сприймають та оцінюють самих себе як лагідних, здатних визнавати свою неправоту та бути самокритичними. Найменшою ж мірою досліджене студентство визнає в себе надмірну покірливість. Пов'язуємо це із результатами в контексті попередніх типів: насамперед, із високою значущістю у самоусвідомленні здобувачів вищої освіти в Україні характеристики особистісної гідності.

Шостий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x}$ = 2,99): 1) «вдячний/а» ($\bar{x}$ = 4,16; істотною мірою – 74,0 % респондентів), 2) «шанобливий/а» ($\bar{x}$ = 3,89; істотною мірою – 65,1 % респондентів), 3) «чуйний/а» ($\bar{x}$ = 3,48; істотною мірою – 46,7 % респондентів), 4) «довірливий/а і прагну радувати інших» ($\bar{x}$ = 3,44; істотною мірою – 43,2 % респондентів), 5) «охоче приймаю поради» ($\bar{x}$ = 3,32; істотною мірою – 39,3 % респондентів), 6) «дуже шаную авторитети» ($\bar{x}$ = 3,24; істотною мірою – 41,1 % респондентів), 7) «схильний/а до захоплення і наслідування» ($\bar{x}$ = 3,15; істотною мірою – 33,9 % респондентів), 8) «шукаю схвалення» ($\bar{x}$ = 3,12; істотною мірою – 36,6 % респондентів), 9) «надаю іншим можливість приймати рішення» ($\bar{x}$ = 3,09; істотною мірою – 36,3 % респондентів), 10) «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($\bar{x}$ = 2,89; істотною мірою – 27,3 % респондентів), 11) «люблю, щоби мною опікувалися» ($\bar{x}$ = 2,82; істотною мірою – 30,8 респондентів), 12) «легко потрапляю у незручне становище» ($\bar{x}$ = 2,61; істотною мірою – 21,5 % респондентів), 13) «майже нікому не заперечую» ($\bar{x}$ = 2,37; істотною мірою – 11,3 % респондентів), 14) «залежний/а, несамостійний/а» ($\bar{x}$ = 2,23; істотною мірою – 14,3 % респондентів), 15) «люблю підкорятися» ($\bar{x}$ = 2,01; істотною мірою – 9,0 % респондентів), 16) «нав'язливий/а» ($\bar{x}$ = 1,97; істотною мірою – 7,7 % респондентів).

На основі домінантних самохарактеристик здобувачів вищої освіти тип названо «**Вдячний/а, залежний/а від інших**» (в оригіналі – «Залежний/а»). Зокрема, у самоусвідомленні студентства тісно переплітаються вдячність і пошана до інших людей. Натомість, найменшою мірою респонденти визнають свою схильність до підкорення та нав'язливості, що теж тісно вплітається в попередньо отримані результати дослідження. Назагал, соціальна залежність від інших людей у досліджених студентів виявляється неоднозначно та амбівалентно: з одного боку, майже третина з них готові приймати допомогу від інших людей та полюбляють опіку над собою, з іншого боку, лише приблизно кожен/а десятий/а визнає свою певну несамостійність.

Сьомий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 3,21$):
1) «доброзичливий/а» ($\bar{x} = 4,06$; істотною мірою – 72,9 % респондентів), 2) «уважний/а та ласкавий/а» ($\bar{x} = 3,96$; істотною мірою – 68,1 % респондентів), 3) «здатний до співпраці, взаємодопомоги» ($\bar{x} = 3,95$; істотною мірою – 67,5 % респондентів), 4) «добросердий/а» ($\bar{x} = 3,84$; істотною мірою – 65,6 % респондентів), 5) «товариський/ та уживчивий/а» ($\bar{x} = 3,69$; істотною мірою – 56,2 % респондентів), 6) «завжди люб'язний/а у спілкуванні» ($\bar{x} = 3,65$; істотною мірою – 53,2 % респондентів), 7) «прагну вжитися з іншими людьми» ($\bar{x} = 3,59$; істотною мірою – 50,9 % респондентів), 8) «дорожу думкою навколишніх людей» ($\bar{x} = 3,40$; істотною мірою – 42,3 % респондентів), 9) «завжди з усіма доброзичливий/а» ($\bar{x} = 3,27$; істотною мірою – 39,6 % респондентів), 10) «налаштований/а доброзичливо до всіх без винятку» ($\bar{x} = 2,97$; істотною мірою – 32,0 % респондентів), 11) «усім симпатизую» ($\bar{x} = 2,79$; істотною мірою – 24,3 % респондентів), 12) «надміру довірливий/а» ($\bar{x} = 2,64$; істотною мірою – 22,8 % респондентів), 13) «прагну отримати прихильність кожного/ї» ($\bar{x} = 2,54$; істотною мірою – 26,1 % респондентів), 14) «легко підпадаю під вплив інших людей» ($\bar{x} = 2,44$; істотною мірою – 16,2 % респондентів), 15) «з усіма погоджуюся» ($\bar{x} = 2,32$; істотною мірою – 10,0 % респондентів), 16) «готовий/а довіритися будь-кому» ($\bar{x} = 2,28$; істотною мірою – 15,4 % респондентів).

За результатами дослідження тип отримав назву «**Доброзичливий/а, довірливий/а**» (в оригіналі – «Доброзичливий»). Відповідно, домінантною самохарактеристикою в його складі є доброзичливість. Крім того, понад половина респондентів також

визнають у себе ласкавість, здатність до співпраці, добросердя, товариськість, люб'язність у спілкуванні, прагнення будувати гармонійні стосунки з людьми. Варто зазначити, що така велика кількість рис (7), порівняно з іншими типами, ще не отримувала відповідного рівня прийняття респондентами як власних істотних характеристик.

Восьмий тип інтерперсонального самоусвідомлення ($\bar{x} = 3,19$):

1) «чуйний/а до закликів про допомогу» ($\bar{x} = 3,88$; істотною мірою – 63,3 % респондентів), 2) «щедрий/а» ($\bar{x} = 3,77$; істотною мірою – 63,1 % респондентів), 3) «добрий/а, вселяю впевненість» ($\bar{x} = 3,66$; істотною мірою – 54,8 % респондентів), 4) «ніжний/а та м'якосердий/а» ($\bar{x} = 3,65$; істотною мірою – 51,2 % респондентів), 5) «любно піклуватися про інших людей» ($\bar{x} = 3,57$; істотною мірою – 50,3 % респондентів), 6) «делікатний/а» ($\bar{x} = 3,56$; істотною мірою – 53,5 % респондентів), 7) «схвальною» ($\bar{x} = 3,53$; істотною мірою – 51,1 % респондентів), 8) «прагну допомогти кожному/ій» ($\bar{x} = 3,34$; істотною мірою – 46,1 % респондентів), 9) «безкорисливий/а» ($\bar{x} = 3,24$; істотною мірою – 43,5 % респондентів), 10) «схильний/а пробачати і терплячий/а до недоліків» ($\bar{x} = 3,13$; істотною мірою – 38,5 % респондентів), 11) «намагаюся втішити кожного/у» ($\bar{x} = 2,91$; істотною мірою – 28,4 % респондентів), 12) «переповнений/а надмірним співчуттям» ($\bar{x} = 2,78$; істотною мірою – 26,1 % респондентів), 13) «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($\bar{x} = 2,71$; істотною мірою – 26,6 % респондентів), 14) «пробачаю усе» ($\bar{x} = 2,60$; істотною мірою – 24,9 % респондентів), 15) «надто попускаю навколишнім людям» ($\bar{x} = 2,50$; істотною мірою – 17, % респондентів), 16) «псує людей надмірною добротою» ($\bar{x} = 2,25$; істотною мірою – 15,3 % респондентів).

За результатами дослідження тип названо **«Альтруїстичний/а, деколи до крайнощів»** (в оригіналі – «Альтруїстичний/а»). Як і в контексті попереднього типу, тут одразу 7 інтерперсональних характеристик виявилися істотними складовими самоусвідомлення здобувачів вищої освіти: чуйність як готовність допомогти іншому, щедрість, доброта, м'якосердість, схильність піклуватися про інших, делікатність, готовність до схвалення. І хоча, наприклад, така риса як «псування людей надмірною добротою» визнається респондентами найменшою мірою, а проте сукупність низки самохарактеристик зі словами «надмірно», «надто» і т. ін., окремі з яких приймаються приблизно чвертю студентства, дала підстави додати до назви означення «деколи до крайнощів».

Узагальнено отримані результати у формі зведеної таблиці 6.

Міра вираження типів інтерперсонального самоусвідомлення з відповідними домінантними Я-образами студентства

№ з/п	Інтерперсональний тип особистості ($\bar{x}$ усіх складових Я-образів)	Домінантний Я-образ	$\bar{x}$	Кі-сть осіб з істотною мірою прояву (y %)
1.	Доброзичливий/а, довірливий/а (3,21)	Доброзичливий/а	4,06	72,9
2.	Альтруїстичний/а, деколи до крайнощів (3,19)	Чуйний/а до закликів про допомогу	3,88	63,3
3.	З лідерськими якостями, впливовий/а (3,14)	Прагну до успіху	4,03	69,2
4.	Вдячний/а, залежний/а від інших (2,99)	Вдячний/а	4,16	74,0
5.	Поступливий/а, самокритичний/а (2,80)	Лагідний/а	3,73	52,9
6.	Щирий, безкомпромісний (2,75)	Можу бути щирим/ою	4,28	78,8
7.	Нонконформний/а, недовірливий (2,72)	Не терплю, щоби мною командували	3,46	44,7
8.	Самостійний/а, прагматичний/а (2,71)	Здатний/а сам/а подбати за себе	3,87	66,5

Назагал дослідженому студентству в його самоусвідомленні найбільшою мірою притаманні наступні якості: «можу бути щирим/ою» ($\bar{x} = 4,28$), «вдячний/а» ($\bar{x} = 4,16$), «доброзичливий/а» ($\bar{x} = 4,06$), «прагну до успіху» ($\bar{x} = 4,03$). Найменшою мірою – «озлоблений/а» ($\bar{x} = 1,81$), «в'їдливий/а, насмішкуватий/а» ($\bar{x} = 1,78$), «злий/а, жорстокий/а» ($\bar{x} = 1,73$), «суджу про людей за рангом і прибутками» ($\bar{x} = 1,56$). Таким чином, в умовах воєнного стану і пов'язаного з ним хронічного стресу здобувачі вищої освіти зберігають доволі позитивну узагальнену Я-концепцію, що можна розглядати як один із персональних запобіжників щодо переходу в «червону» зону стадії виснаження.

Взаємозв'язки між симптомами переживання стресу та Я-образами студентства: показники та інтерпретація.

У нашому дослідженні прогнозувалося, між іншим, встановлення статистично значущих кореляцій міри суб'єктивного

переживання різних симптомів стресу і кількісних виражень окремих особистісних самохарактеристик. При аналізі та інтерпретації отриманих даних до уваги братимемо лише такі кореляції, показники яких мають рівень статистичної значущості $p = 0,01$ і вищий.

1. Кореляції міри переживання інтелектуальних ознак стресу з Я–образами.

1.1. «Негативні думки» та: «легко ніяковію» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «попускаю навколишнім людям» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Враховуючи найсуттєвіші показники кореляцій ($p = 0,001$), присутність негативних думок узагальнено можна пов'язати з інтерперсональним Я–образом суб'єкта «нерадісної допомоги іншим людям» (або «нерадісного альтруїзму»).

1.2. «Труднощі зосередження» та: «поступливий/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним до себе» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «добросердний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «дорожу думкою навколишніх людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Таким чином, проблеми із зосередженням можна пов'язати, насамперед, з узагальненим Я–образом «залежного/ї від інших людей із почуттям провини». Оскільки, як було описано вище, незалежність і самостійність – дуже значущі самохарактеристики для домінантної частини дослідженого студентства, відповідно, переживання й усвідомлення власної залежності від інших призводить до окремих когнітивних проблем. Далі, можна припустити, що такі когнітивні труднощі пов'язані з функціонуванням механізмів психологічного захисту (витісненням і т. ін.).

1.3. «Погіршення пам'яті» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,31$

при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамолюбний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «думаю тільки про себе» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «егоїстичний/а» ($r = 0,24$ при $p = 0,01$), а також «створюю враження значущості» ($r = -0,27$ при $p = 0,01$).

Найбільш статистично значущі кореляції дають змогу стверджувати, що проблеми з пам'яттю пов'язані з негативними емоціями та почуттями, а також зі станом апатії, що в контексті інтерперсональності переживається, насамперед, як власна поступливість і залежність від інших. Якщо брати до уваги всі встановлені взаємозв'язки, то «погіршення пам'яті» посилюється «в парі» з узагальненим Я-образом «соціальної пасивності та егоїстичності».

1.4. «Думки про одну й ту ж проблему» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Значною мірою аналогічно щодо факту присутності негативних думок, когнітивну ригідність як зацикленість на обмірковуванні певної однієї проблеми також узагальнено можна пов'язати з інтерперсональним Я-образом суб'єкта «нерадісної допомоги іншим людям» («нерадісного альтруїзму»), але в цьому контексті ще й із суттєвим почуттям провини (самозвинувачення).

1.5. «Підвищене відволікання» та: «легко ніяковію» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «охоче підпорядковуюся» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «схильний/а пробачати і терплячий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто сумний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а»

($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «любно підкорятися» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «сором'язливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «образливий/а, скрупульозний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Доволі розлога палітра кореляцій, встановлена з відповідним когнітивним симптомом, може бути узагальнено озвучена як «нерадісні, недовірливі, з почуттям провини соціальний конформізм та альтруїзм». Відповідне суб'єктивне переживання стресу значною мірою аналогічне до «труднощів із зосередженням», але якщо там виявлено 11 статистично значущих кореляцій, то тут – уже 17, що і зумовило розширення назви узагальненого Я-образу.

1.6. «Труднощі прийняття рішення, складність вибору» та: «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «надміру довірливий/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «незалежний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «переповнений/а надмірним співчуттям до інших людей» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «намагаюся втішити кожного/у» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «вмію наполягти на своєму» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «здатний/а сам/а подбати за себе» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «скромний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Як і у попередньому контексті, знову маємо доволі розлогу мережу кореляцій. Їх поєднане осмислення, а також звернення уваги на найбільш істотну серед них, дало змогу сформулювати узагальнене формулювання «амбівалентна самосвідомість із почуттям провини» як чинника когнітивної прокрастинації особистості в умовах переживання стресу. Інакше кажучи, відповідні суб'єктивні труднощі пов'язані з когнітивною амбівалентністю значущих Я-образів дослідженого студентства в рамках інтерперсонального біполярного параметру самооцінювання «Залежність/Незалежність».

1.7. «Погані сновидіння, жахіння» та: «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «часто сумний/а» ($r = 0,25$

при $p = 0,01$), «злий/а, жорстокий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Встановлені в цьому контексті кореляції є менш чисельними та істотними, порівняно з попередніми симптомами стресу. З усім тим, вони дають змогу стверджувати, що переживання нічних жахів і поганих сновидінь взаємозв'язане з узагальненим інтерперсональним образом не тільки «нерадісної», а ще і «злої допомоги іншим людям». Якщо послуговуватися класичним висловом З. Фрейда, саме сни – «королівський шлях до несвідомого» (Фрейд, 2019). Як бачимо, в нашому дослідженні опосередковано підтверджено, що соціально неприйнятний зміст несвідомого або підсвідомого людини, витіснений у реальному житті, з'являється в її неприємних сновидіннях.

1.8. «Часті помилки та неточності» та: «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «надто попускаю навколишнім людям» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «залежний/а, несамотійний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «часто недружній/я» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Як і в попередньому випадку, виявлені в цьому контексті кореляції є відносно менш чисельними та істотними. З усім тим, вони дають змогу стверджувати, що відповідний когнітивний симптом пов'язаний з узагальненим і доволі амбівалентним інтерперсональним образом «суворого ставлення до інших і водночас соціальної залежності від інших». Як було встановлено раніше, амбівалентність самоусвідомлення призводить до когнітивної прокрастинації, до якої тепер додалися ще й часті помилки.

1.9. «Пасивність, зволікання» та: «здатний/а виявляти недовіру» (0,38 при $p = 0,001$), «несміливий/а» (0,34 при $p = 0,001$), «дратівливий/а» (0,32 при $p = 0,001$), «легко ніяковію» (0,31 при $p = 0,001$), «невпевнений/а» (0,31 при $p = 0,001$), «часто сумний/а» (0,30 при $p = 0,001$), «часто недружній/я» (0,27 при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» (0,26 при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» (0,26 при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» (0,26 при $p = 0,01$), «можу виявляти байдужість» (0,25 при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» (0,25 при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» (0,25 при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» (0,25 при $p = 0,01$),

«недовірливий/а та підозрілий/а» (0,25 при $p = 0,01$), а також «ніжний/а та м'якосердий/а» (- 0,25 при $p = 0,01$).

Отже, знову спостерігаємо доволі розлогу палітру кореляцій у контексті усвідомлення переживання прокрастинації. А проте, в даному випадку, амбівалентність особистісного самоусвідомлення є не такою помітною, натомість, з огляду на найбільш статистично значущі кореляції, прокрастинування як таке назагал пов'язане, насамперед, із недовірою, невпевненістю та окремими негативними емоціями.

1.10. «Порушення логіки, «сплутане» мислення» та: «драгівливий/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «часто недружній/я» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамотійний/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю підкорятися» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Можемо констатувати, що суб'єктивне порушення звичної логіки мислення взаємозв'язане, насамперед, з уявленнями студентства про себе як про схильних переживати окремі негативні емоції, бути недружніми, але й, водночас, залежними від інших людей. Отже, вкотре виявлено і підтверджено особистісну амбівалентність в інтерперсональному просторі як чинник переживання когнітивної симптоматики стресу.

1.11. «Поквапні та необґрунтовані рішення» та: «зверхній/а та самовдоволений/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «драгівливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «користуюся в інших повагою» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «хитрий/а та з розрахунком» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «озлоблений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$).

Поквапність у прийнятті рішень є симптомом–антагоністом щодо проявів прокрастинування. А тому, в даному випадку, в

самоусвідомленні студентства більш значущою виявилася нетерплячість до помилок інших людей, а не до власних недоліків (як у контексті переживання стримування від рішень, затягування часу). Інакше кажучи, один з особистісних предикторів прокрастинації, згідно з отриманими результатами, – це надмірні невпевненість і самозвинувачення, а покvapності – насамперед, зверхня строгість до інших.

1.12. Звуження «поля зору» та: «часто сумний/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «часто недружній/я» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «здатний бути суворим/ою» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «надто попускаю навколишнім людям» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «залежний/а, несамостійний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «користуюся в інших повагою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Крайній із переліку когнітивних симптомів переживання стресу, як дають змогу стверджувати отримані результати (особливо статистично найвагоміші показники кореляції), пов'язаний, як і, наприклад, перший симптом, із «нерадісним альтруїзмом». Інакше кажучи, суб'єктивні труднощі з увагою та уважністю корелюють із проблемою відсутності позитивних емоцій від соціальної взаємодопомоги. Це можна інтерпретувати як прояв небажання або й нездатності людини витратити когнітивний ресурс власної психіки на усвідомлене проживання того, що не асоціюється із задоволенням.

Підсумуємо, виокремлюючи ті самохарактеристики, які на статистично значущому рівні взаємозв'язані з понад ніж половиною когнітивних симптомів стресу (в дужках наводитиметься кількість відповідних симптомів, з якими відповідні Я–образи корелюють): «часто сумний/а» (11), «часто розчаровуюся» (11), «здатний/а виявляти недовіру» (10), «дратівливий/а» (10), «легко ніяковію» (10), «поступливий/а» (9), «невпевнений/а» (9), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» (9), «строгий/а, але справедливий/а» (8), «схильний/а до самозвинувачень» (8). У зв'язку з цими результатами виводимо узагальнений інтерперсональний Я–образ суб'єкта «нерадісного, з почуттями недовіри та провини альтруїзму» як такий, що тісно пов'язаний із когнітивною симптоматикою переживання стресу здобувачами вищої освіти. З огляду на домінування саме цієї

симптоматики у студентства, встановлені закономірності окреслюють важливі орієнтири для релевантної психологічної допомоги в його інтерперсональному просторі життєдіяльності.

2. Кореляції міри переживання поведінкових ознак стресу з Я-образами.

2.1. «Зниження апетиту або переїдання» та: «часто сумний/а» ($r = 0,45$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним до себе» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «схильний/а до суперництва» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$).

Констатуємо, як і щодо більшості когнітивних симптомів переживання стресу, взаємозв'язок суб'єктивних порушень харчової поведінки з узагальненим Я-образом «нерадісного, з почуттям недовіри альтруїзму». З усім тим, у даному контексті додаються інтерперсональні характеристики ревнощів та схильності до суперництва. Інакше кажучи, зміни в харчуванні, як підтверджують результати нашого дослідження, пов'язані не тільки безпосередньо з образом власного тіла, а і з системою конкурентних соціальних стосунків особистості.

2.2. «Часті помилки при виконанні дій» та: «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «егоїстичний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «залежний/а, несамотійний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «недовірливий/а та підозрілий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «надто попускаю навколишнім людям» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

У цьому контексті спостерігаємо більш амбівалентну, порівняно з попереднім симптомом, картину інтерперсонального самоусвідомлення: коли «нерадісний альтруїзм» змішується з «нерадісним егоїзмом» (хоча й кореляції з останнім менш статистично значущі).

2.3. «Дуже швидка або, навпаки, сповільнена мова» та: «часто сумний/а» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$).

З відповідним мовленнєвим симптомом виявлено нечисельні кореляції, а проте більшість із них на дуже високому рівні статистичної значущості. Вони засвідчують тісний взаємозв'язок змін у мовленні як із негативними емоціями, непевненістю, так і з переживанням апатії.

2.4. «Тремтіння голосу» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «створюю враження значущості» ($r = - 0,25$ при $p = 0,01$).

Констатуємо, що тремор у голосі, значною мірою аналогічно щодо попереднього симптому – змін у мовленні, пов'язаний із негативними емоціями. З усім тим, у цьому контексті спостерігаємо ще більший акцент на несміливості, непевненості у собі, що є цілком прогнозованим явищем.

2.5. «Збільшення конфліктування на роботі або в сім'ї» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,47$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «егоїстичний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «образливий/а, скрупульозний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

У цьому контексті, як і щодо двох перших поведінкових симптомів переживання стресу (змін харчової поведінки та зростання кількості помилок у діях), знову спостерігаємо амбівалентну картину інтерперсонального самоусвідомлення студентства: коли «нерадісний альтруїзм» змішується з «нерадісним егоїзмом», причому останній має кореляції із відповідним симптомом на статистично менш значущому рівні.

2.6. «Хронічна нестача часу» та: «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «драгівливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «здатний/а викликати захоплення» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «користуюся в інших повагою» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а до суперечок» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Тайм–менеджмент, як відомо, – це те, про що навіть в умовах воєнного стану продовжують говорити доволі часто. Вочевидь, його роль у ситуаціях хронічного стресу стала не меншою, а ще більшою. З огляду на отримані нами результати, переживання хронічної нестачі часу здобувачами вищої освіти пов'язане, насамперед, з їх самокритичністю, що є цілком закономірним. А особливо з огляду на виявлене прагнення до успіху як одне з домінантних у структурі самоусвідомлення студентства. Менш прогнозованими, на нашу думку, є кореляції відповідного переживання з окремими лідерськи орієнтованими Я–образами (здатністю викликати захоплення, повагу тощо).

2.7. «Зменшення спілкування із близькими та друзями» та: «часто сумний/а» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «драгівливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$).

Констатуємо, таким чином, що негативні зміни у спілкуванні з близькими людьми, як і, наприклад, трансформації мовлення чи голосу, пов'язані з неувпевненістю у собі, а також із самокритичністю. Припускаємо, що відповідні Я–образи в такому контексті можна узагальнити поняттям «сором», що емоційно перешкоджає звичній комунікації з іншими людьми.

2.8. «Зниження уваги до свого зовнішнього вигляду» та: «часто сумний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «залежний/а, несамостійний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «озлоблений/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

У цьому контексті виявлено порівняно мало кореляцій, до того ж усі з них на середньому рівні статистичної значущості. Назагал можна стверджувати, що відповідний поведінковий симптом закономірно пов'язаний із переживаннями негативних емоцій. Також тут

окреслюється Я–образ «залежної, несамостійної» особистості, який, з огляду на попередньо розкриті результати, є емоційно неприйнятним для переважної частини дослідженого студентства. Інакше кажучи, значна увага до зовнішнього вигляду – це, між іншим, публічний вияв особистісної автономності в інтерперсональному просторі.

2.9. «Антисоціальна поведінка» та: «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «критичний/а до інших» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «безініціативний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «зверхній/а та самовдоволений/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «озлоблений/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамостійний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «часто недружній/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «думаю тільки про себе» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «хвалькуватий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «хитрий/а та з розрахунком» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «злий/а, жорстокий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «доброзичливий/а» ($r = - 0,25$ при $p = 0,01$), «уважний/а та ласкавий/а» ($r = - 0,26$ при $p = 0,01$).

«Антисоціальна поведінка» – розлогий за значенням, а тим паче за сенсами конструкт. Відповідно, з її самовизнанням корелюють чимало Я–образів. Серед них, насамперед, нетерплячість, критичність до інших людей та їх помилок, злопам'ятство, зверхність, окремі негативні емоції, а також апатія.

2.10. «Низька продуктивність діяльності» та: «невпевнений/а» ($r = 0,47$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,44$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,44$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамостійний/а» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «безініціативний/а» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «люблю поплакатися» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути

критичним/ою до себе» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «недовірливий/а та підозріливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «критичний/а до інших» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Відповідний поведінковий симптом корелює одразу із 26 Я-образами, що є найбільшою кількістю на встановленому рівні статистичної значущості, порівняно з попередніми контекстами. Таким чином, низька продуктивність діяльності взаємозалежна з дуже розлогою палітрою різноманітних аспектів самоусвідомлення особистості, серед яких домінантними є невпевненість, переживання суму, схильність до самозвинувачень і несамотійність.

2.11. «Порушення сну, безсоння» та: «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «здатний/а до співпраці, взаємодопомоги» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «відкритий/а та прямолінійний/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто сумний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схвалюю» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «псую людей надмірною добротою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Констатуємо, враховуючи вкотре доволі розлого систему кореляцій, що із суб'єктивними порушеннями сну знову пов'язана амбівалентність самоусвідомлення студентства. У даному контексті вона обумовлена суперечливим поєднанням недовіри до інших з відкритістю та з готовністю до співпраці, пошуками схвалення з одночасною схильністю схвалювати самим, безкорисливості зі

злопам'ятством тощо. Інакше кажучи, проблеми зі сном – це індикатор необхідності розібратися у собі та розставити пріоритети у житті.

2.12. «Часте куріння або вживання алкоголю» та: «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «псую людей надмірною добротою» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «часто гніваюся» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = - 0,29$ при $p = 0,01$), «скромний/а» ($r = - 0,28$ при $p = 0,01$), «завжди люб'язний/а у спілкуванні» ($r = - 0,25$ при $p = 0,01$).

Отже, симптоми адиктивної поведінки, які самоусвідомлюються, корелюють з відносно невеликою кількістю Я-образів студентства. З огляду на найбільш статистично значущу пряму кореляцію, вони пов'язані, насамперед, з недовірою до інших людей. Крім того, якщо окрему увагу звернути на виявлені обернені кореляції, то відповідні симптоми пов'язані зі сприйняттям самого/ї себе, зокрема, як «нескромного/ї» та «нелюб'язного/ї» у спілкуванні. Вважаємо, що встановлені закономірності в подальшому можуть стати в нагоді при розробці психокорекційних програм допомоги здобувачам вищої освіти із проявами адиктивної поведінки.

У підсумку констатуємо, що найчастіше з поведінковими симптомами стресу пов'язані наступні Я-образи: «часто сумний/а» (11), «часто розчаровуюся» (11), «дратівливий/а» (10), «строгий/а, але справедливий/а» (9), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» (9), «можу виявляти байдужість» (8), «здатний/а виявляти недовіру» (8), «здатний/а бути критичним/ою до себе» (8), «не впевнений/а у собі» (8), «схильний/а скиглити» (8), «схильний/а до самозвинувачень» (8), «невпевнений/а» (8). Таким чином, якщо в контексті схильності до переживання когнітивної симптоматики ми окреслили узагальнений інтерперсональний Я-образ суб'єкта «нерадісного, з почуттями недовіри та провини альтруїзму», то тут цей образ, хоч і є значною мірою співставним, а проте в його складі помітно посилюється, між іншим, уплив непевненості в собі та самокритичності.

3. Кореляції міри переживання емоційних ознак стресу з Я-образами. (Примітка: у зв'язку з великою кількістю статистично значущих кореляцій з відповідними симптомами, а також з переважно очевидними закономірностями цих взаємозв'язків, їх інтерпретація щодо більшості випадків здійснюватися не буде.)

3.1. «Занепокоєння, підвищена тривожність» та: «часто сумний/а» ($r = 0,44$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «образливий/а, скрупульозний/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «очікую захоплення від кожного/ї» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю, щоби мною опікувалися» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «прагну до успіху» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «вмію подобатися» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «дорожу думкою навколишніх людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «добросердий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «прагну допомогти кожному/ій» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «намагаюся втішити кожного/у» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

3.2. «Підозрілість» та: «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,45$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «безкорисливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним до себе» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,30$ при $p = 0,01$), «критичний/а до інших» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «не терплю, щоби мною командували» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «недовірливий/а та підозрілий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «скептичний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а до суперництва» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «на мене важко чинити вплив» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне

становище» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

3.3. «Поганий настрій» та: «часто сумний/а» ($r = 0,56$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,47$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «люблю, щоби мною опікувалися» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамотійний/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «образливий/а, скрупульозний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «сором'язливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

3.4. «Постійна туга, депресія» та: «часто сумний» ($r = 0,55$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

3.5. «Дратівливість і напади гніву» та: «дратівливий/а» ($r = 0,56$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,45$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «люблю поплакатися» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$),

«поступливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «скептичний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

3.6. «Емоційна нечутливість, байдужість» та: «часто сумний/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «безініціативний/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «озлоблений/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «безкорисливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,001$), «скептичний/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «недружній/я» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «недовірливий/а та підозрілий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Окремі кореляції в цьому контексті, вочевидь, потребують додаткових трактувань. Якщо, для прикладу, тісний взаємозв'язок схильності переживання апатії з Я-образом «байдужого/ї» є цілком закономірним, то такий зв'язок із, наприклад, дратівливістю чи озлобленістю є менш прогнозованим. З усім тим, його можна проінтерпретувати таким чином, що в умовах хронічного стресу одні афективні стани спонтанно і, можливо, надміру часто змінюються іншими, а вже в аспекті пострефлексії це може парадоксально сприйматися самим суб'єктом як «емоційна нечутливість».

3.7. «Недоречний, цинічний гумор» та: «схильний/а скиглити» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «люблю поплакатися» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «озлоблений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$).

На перший погляд, спостерігаємо доволі несподівані кореляції: з одного боку, гумор, а з іншого – низка зовсім «негумористичних» (невеселих) самохарактеристик. Але, якщо пригадати кореляції, встановлені, зокрема, в контексті суб'єктивного переживання поганих сновидінь, то тут знову можна стверджувати про активність механізмів психологічного захисту (реактивного утворення і т. ін., особливо враховуючи значення прикметника «цинічний»).

3.8. «Невпевненість у собі» та: «невпевнений/а у собі» ($r = 0,48$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,47$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,46$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,40$ при $p =$

0,001), «часто розчаровуюся» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,34$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «люблю поплакатися» ($r = 0,30$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю підкорятися» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «надто попускаю навколишнім людям» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «впевнений/а у собі» ($r = - 0,43$ при $p = 0,001$), «самовпевнений/а і наполегливий/а» ($r = - 0,32$ при $p = 0,001$), «незалежний/а» ($r = - 0,25$ при $p = 0,01$), «діловий/а, практичний/а» ($r = - 0,25$ при $p = 0,01$).

3.9. «Зменшення задоволеності життям» та: «часто сумний/а» ($r = 0,60$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,47$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «залежний/а, несамостійний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «упевнений/а у собі» ($r = - 0,32$ при $p = 0,001$), «незалежний/а» ($r = - 0,27$ при $p = 0,01$), «маю почуття гідності» ($r = - 0,26$ при $p = 0,01$).

3.10. «Відчуженість, самотність» та: «часто сумний/а» ($r = 0,50$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «невпевнений/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей

на шкоду собі» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «усіх люблю» ($r = - 0,37$ при $p = 0,001$), «впевнений/а у собі» ($r = - 0,29$ при $p = 0,01$).

3.11. «Втрата інтересу до життя» та: «часто сумний/а» ($r = 0,53$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,01$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «часто недружній/я» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «незалежний/а» ($r = - 0,29$ при $p = 0,01$), «маю почуття гідності» ($r = - 0,28$ при $p = 0,01$).

3.12. «Зниження самооцінки, провина, невдоволення собою» та: «часто сумний/а» ($r = 0,50$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,45$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,45$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «люблю підкорятися» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «надаю іншим можливість приймати рішення» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути критичним до себе» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), а також «впевнений/а у собі» ($r = - 0,36$ при $p = 0,001$), «незалежний/а» ($r = - 0,26$ при $p = 0,01$).

У підсумку констатуємо, що найчастіше емоційні симптоми переживання стресу корелюють із наступними Я-образами: «часто розчаровуюся» (12), «часто сумний/а» (11), «схильний/а до самозвинувачень» (10), «невпевнений/а» (10), «здатний/а виявляти недовіру» (9), «легко ніяковію» (9), «не впевнений у собі» (9), «дратівливий/а» (8), «здатний/а бути критичним/ою до себе» (7), «поступливий/а» (7), «схильний/а скиглити» (7), «довго пам'ятаю образи» (7), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» (7). Отже, як

робимо висновок, відповідна симптоматика визріває синхронно з Я-образами, пов'язаними уже не стільки з «нерадісним альтруїзмом», скільки з неприйняттям самого/ї себе, невпевненістю та поступливістю, що до певної міри вирізняє її від двох попередніх груп симптомів переживання стресу.

4. Кореляції міри переживання фізіологічних ознак стресу з Я-образами. (Примітка: аналогічно до попередньої групи симптомів, тут також більшість кореляцій є закономірними, а тому інтерпретації будуть здійснюватися тільки в окремих випадках.)

4.1. «Болі в різних ділянках тіла, головні болі» та: «часто сумний/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «володію талантом керівника/ці» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «люблю відповідальність» ($r = 0,29$ при $p = 0,29$), «поступливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «озлоблений/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

В цьому контексті можемо бачити доволі амбівалентний узагальнений Я-образ, який поєднує у собі, крім уже відомого з попередніх описів «нерадісного альтруїста», також і в цілому «нерадісного керівника». Власне, самохарактеристика «володію талантом керівника/ці», що корелює з відповідним симптомом переживання стресу, з'являється в нашому дослідженні вперше. Можемо припустити, з огляду на отримані результати, що посилене самоусвідомлення власної відповідальності перед іншими, зокрема, є ймовірним значущим предиктором появи доволі символічного «головного болю».

4.2. «Підвищення або зниження артеріального тиску» та: «часто сумний/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «псую людей надмірною добротою» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «безкорисливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «залежний/а, несамотійний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «схвалюю» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «лагідний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.3. «Прискорений або неритмічний пульс» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «озлоблений/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «псую людей надмірною добротою» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.4. «Порушення травлення» та: «дратівливий/а» ($r = 0,49$ при $p = 0,001$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,40$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «надто попускаю навколишнім людям» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «користуюся в інших повагою» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «здатний/а викликати захоплення» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.5. «Порушення свободи дихання» та: «дратівливий/а» ($r = 0,44$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто сумний/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.6. «Напруженість у м'язах» та: «дратівливий/а» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним до себе» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «легко ніяковію» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «вмію розпоряджатися, наказувати» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «несміливий/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «володію талантом керівника» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «схильний/а до

суперництва» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «псує людей надмірною добротою» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

Певною мірою аналогічно щодо «головного болю та болю в інших частинах тіла», «напруженість у м'язах» також пов'язана з узагальненим амбівалентним Я-образом як «нерадісного альтруїзму», так і «нерадісного керівництва». З усім тим, у даному контексті цей образ є ще більш амбівалентним, що посилюється самовизнанням «духу суперечливості».

4.7. «Підвищена стомлюваність» та: «часто сумний/а» ($r = 0,49$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,41$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,38$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «легко ніяковію» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «не впевнений/а у собі» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути критичним/ою до себе» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,31$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,01$), «схвалюю» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «шанобливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «люблю, щоби мною опікувалися» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «чиню враження на навколишніх людей» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «надаю іншим можливість приймати рішення» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «чуйний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «прагну отримати прихильність кожного/ї» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «здатний/а до співпраці, взаємодопомоги» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «безкорисливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «сором'язливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.8. «Тремтіння в руках, судоми» та: «часто сумний/а» ($r = 0,43$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,42$ при $p = 0,001$), «псує людей надмірною добротою» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «несміливий/а» ($r = 0,29$ при $p =$

0,01), «невпевнений/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «люблю підкорятися» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «нав'язливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «нетерплячий/а до помилок інших людей» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «озлоблений/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «налаштований/а доброзичливо до всіх без винятку» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «майже нікому не заперечую» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «часто вдаюся до допомоги інших людей» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.9. «Алергічні та інші шкірні висипи» та: «часто сумний/а» ($r = 0,44$ при $p = 0,01$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,34$ при $p = 0,01$), «образливий/а, скрупульозний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «псую людей надмірною добротою» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «люблю поплакатися» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$).

4.10. «Підвищена п'ятливість» та: «часто розчаровуюся» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «схильний/а скиглити» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «схильний/а до самозвинувачень» ($r = 0,37$ при $p = 0,001$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «нав'язливий/а» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «невпевнений/а» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «схильний/а ревнувати» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «шукаю схвалення» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «поступливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «озлоблений/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «дратівливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.11. «Швидке збільшення або втрата ваги тіла» та: «схильний/а до суперництва» ($r = 0,39$ при $p = 0,001$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,36$ при $p = 0,001$), «здатний/а виявляти недовіру» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,35$ при $p = 0,001$), «довго пам'ятаю образи» ($r = 0,34$ при $p = 0,001$), «злопам'ятний/а» ($r = 0,32$ при $p = 0,001$), «строгий/а, але справедливий/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$), «маю дух суперечливості» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «здатний/а бути суворим/ою» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$),

«критичний/а до інших» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «не терплю, щоби мною командували» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «можу виявляти байдужість» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «владний/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

4.12. «Зниження імунітету, часте нездужання» та: «схильний/а скиглити» ($r = 0,33$ при $p = 0,001$), «часто сумний/а» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «легко потрапляю у незручне становище» ($r = 0,30$ при $p = 0,001$), «дратівливий/а» ($r = 0,29$ при $p = 0,01$), «поступливий/а» ($r = 0,28$ при $p = 0,01$), «часто розчаровуюся» ($r = 0,27$ при $p = 0,01$), «безініціативний/а» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «легко підпадаю під вплив інших людей» ($r = 0,26$ при $p = 0,01$), «шукаю схвалення» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$), «надмірно покірливий/а» ($r = 0,25$ при $p = 0,01$).

У підсумку констатуємо, що найчастіше фізіологічні симптоми переживання стресу корелюють із наступними Я-образами: «часто сумний/а» (12), «дратівливий/а» (11), «здатний/а виявляти недовіру» (9), «часто розчаровуюся» (9), «легко потрапляю у незручне становище» (9), «турбуюся про інших людей на шкоду собі» (8), «схильний/а до самозвинувачень» (7). У даному випадку, як і в контексті когнітивної симптоматики переживання стресу, знову домінує узагальнений інтерперсональний образ «нерадісного, з почуттями недовіри та провини альтруїзму».

Наведемо тепер найчастотніші з отриманих кореляції (у формі таблиці 7, де наведені ті Я-образи, які на статистично значущому рівні корелюють із понад ніж половиною усіх – когнітивних, поведінкових, емоційних та фізіологічних – симптомів переживання стресу).

Таблиця 7

Найчастотніші кореляції Я-образів із симптомами переживання стресу

№ з/п	Я-образ	Кількість статистично значущих кореляцій
1.	Часто сумний/а	45
2.	Часто розчаровуюся	43
3.	Дратівливий/а	39
4.	Здатний/а виявляти недовіру	36
5.	Схильний/а до самозвинувачень	33
6.	Турбуюся про інших людей на шкоду собі	33
7.	Невпевнений/а	27

Підсумовуємо, що з різними симптомами суб'єктивного переживання стресу найчастіше пов'язані Я-образи, які входять до складу наступних типів інтерперсонального самоусвідомлення: 1) «Нонконформний/а, недовірливий/а» (3 самохарактеристики – «часто сумний/а», «часто розчаровуюся», «здатний/а виявляти недовіру»); 2) «Поступливий/а, самокритичний/а» (2 самохарактеристики – «схильний/а до самовизвинувачень» і «невпевнений/а»); 3) «Щирий/а, безкомпромісний/а» (1 самохарактеристика – «дратівливий/а»); 4) «Альтруїстичний/а, деколи до крайнощів» (теж 1 самохарактеристика – «турбуюся про інших людей на шкоду собі»).

Таким чином, психологічна допомога здобувачам вищої освіти в умовах хронічного стресу, пов'язаного з різними симптомами, має проходити, між іншим, через психокорекцію наступних Я-образів: «Я–сумного/ї», «Я–розчарованого/ї», «Я–недовірливого/ї», «Я–винного/ї», «Я–невпевненого/ї», «Я–дратівливого/ї» та «Я–надмірного альтруїста». В найбільш узагальненому вигляді це можна трактувати як психологічне опрацювання неконструктивної життєвої моделі «нерадісного, з почуттями недовіри та провини альтруїзму» в напрямку її трансформації до, наприклад, узагальненого образу «Я–доброзичливий/а, довірливий/а» (в рамках відповідного типу інтерперсонального самоусвідомлення, з рисами якого більшість симптомів суб'єктивного переживання стресу істотною мірою переважно не корелюють).

Як перспективи подальших наукових досліджень розглядаємо порівняльне вивчення вікових, гендерних та інших соціально-демографічних аспектів переживання стресу українством в умовах війни та у взаємозв'язках із різними складовими його самоусвідомлення, а також психосемантично орієнтоване студювання проявів феномену довіри у зазначених умовах.

Частина 2.

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ : МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Людмила Ширяєва

Особливості викладання психології у вищій школі з урахуванням цілей сталого розвитку

*Живи, ніби завтра помреш/
Вчися, ніби будеш жити вічно.*

Махатма Ганді

У 2019 році набув чинності Указ Президента України (№ 722/2019) «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року», який став результатом погодження Україною прийнятого у 2015 році на саміті ООН документу про «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року». Власне, відтоді сталий розвиток і став загальною ідеєю, за яким світ домовився жити та видозмінюватися до 2030 року. Згідно вищезазначеного Указу, передбачається вирішення низки стратегічних питань для нашої країни. Серед інших, нашу увагу привернули гуманітарні питання, а саме: необхідність «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»; «скорочення нерівності»; «сприяння побудові миролюбного і відкритого суспільства» тощо [222].

За визначенням, сталість розвитку полягає у його тривалості та безперервності. І очевидним є те, що умовою його має бути мир та стабільність. Про це, до речі, зазначено у резолюції Генеральної Асамблеї ООН A/RES/70/1, прийнятої 25 вересня 2015 року: сталий розвиток неможливий без миру [183]. В українській мові поняття «сталий розвиток» є офіційним еквівалентом англійського терміну «sustainable development», з яким деякі науковці не зовсім погоджуються. «Sustainable» можна перекласти також як «стійкий», «життєздатний», «екологічний» або «невиснажливий» (А. Є. Глинська,

2006 [41], А.П. Лелеченко, 2017 [107], Л. Г. Мельник, 2007 [126]). Наприклад, В. Непийвода (2008), вважає, що більш відповідним його перекладом було б словосполучення «підтриманий розвиток», що включає такі особливості поняття, як неперервність, збалансованість, гармонійність, необмежена тривалість, здатність до самовідновлення, що є уточнюючим змістом для даної концепції [138]. О. Вебер вважає, що коректний відповідник терміну «sustainable development» відсутній, а тому доцільно вживати такі словосполучення, як: «розвиток, що неперервно самопідтримується», «допустимий розвиток», «збалансований розвиток» тощо. Таким чином, поняття сталого розвитку не тотожне простому, неперервному зростанню, а передбачає вдосконалення, збалансованість та всебічні якісні зміни у певній сфері та/чи суспільстві.

Ідеями сталого розвитку у вищій освіті послуговувалась Римська Міністерська Конференція країн-членів Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що відбулась у листопаді 2020 року. Автори Римського міністерського комюніке розглядають ЄПВО як місце, де студенти, співробітники та випускники університетів можуть вільно пересуватися для навчання, викладання та досліджень [184]. У межах ЄПВО повинна панувати повага до основних цінностей вищої освіти, демократії та верховенства права, що, своєю чергою, сприятиме розвитку творчості, критичного мислення, вільному обігу знань і розширить можливості для навчання та викладання. Заклади вищої освіти в межах ЄПВО повинні підготувати студентів до того, щоб вони стали активними, критичними та відповідальними громадянами, пропонувати можливості навчання протягом усього життя, підтримувати міцну культуру академічної та наукової доброчесності. Ці цілі співвідносяться з концепцією сталого розвитку відповідно до вищої освіти. За її підсумками було ухвалене Римське Міністерське Комюніке, за яким визначено основні принципи і завдання розвитку європейської вищої освіти на період до 2030 року. Такими принципами названо: інклюзивність, інноваційність та взаємопов'язаність. Їх реалізація передбачає як збереження традиційних усталених підходів в освіті, так і сутнісні зміни [184].

Вища освіта із соціальною інклюзією полягає в наданні можливостей і підтримки для рівноправного здобуття вищої освіти студентами з усіх верств суспільства. У Комюніке закріплено зобов'язання посилити їхню соціальну інтеграцію та покращити якісну

освіту, повністю використовуючи нові можливості, що надаються цифровізацією. Комюніке наголошує, що вища освіта має стати доступною для тих прошарків населення, які з тих чи інших причин мають обмежені можливості для її здобуття. Для українських закладів вищої освіти цей принцип розширює можливості створення в університетському середовищі умов для осіб з особливими освітніми потребами. Від початку російської агресії в Україні, під категорію людей з обмеженими можливостями отримання якісної української освіти потрапили громадяни, які опинились на тимчасово окупованих територіях, для яких держава запровадила політику полегшення доступу до вищої української освіти та спростила правила вступу. Ця політика продовжується та посилюється з початком повномасштабного вторгнення російських військ в Україну. У відповідності із зазначеними принципами, держава більше уваги має приділяти також таким уразливим категоріям населення, як національні меншини у місцях їх компактного проживання, що обмежує їх можливості здобуття вищої освіти в Україні через погане володіння державною мовою. Це представники угорської, румунської, ромської та інших громад (Є.Ніколаєв, 2020 [143]).

Інша категорія населення, яка потребує уваги з боку держави у доступності оволодіння ними вищої освіти – це люди старшого віку, які не здобули вищу освіту раніше або бажають змінити фах чи підвищити власну кваліфікацію. Їхні освітні потреби, на нашу думку, частково вирішуються за рахунок вечірньої, а особливо – дистанційної форм навчання, якість яких потребує підсилення у сучасних умовах через впровадження новітніх освітніх технологій та залучення висококваліфікованих викладачів професорсько-викладацького складу університетів.

Інноваційність ЄПВО передбачає розуміння реалій мінливого світу, у якому ми живемо. Зокрема у Комюніке підкреслено важливу роль соціальних, гуманітарних, творчих наук та мистецтва, оскільки саме вони дозволяють досягти не лише розуміння, але й дій. Для українських університетів такі виклики пов'язані з потребами вдосконалення своїх навчальних програм таким чином, щоб розвивати у студентів інноваційне та критичне мислення, емоційний інтелект, лідерство, здатність до командної роботи, вирішення проблем, підприємництва, наголошує Є. Ніколаєв, з чим важко не погодитись [143].

Цікавою та прогресивною для українських закладів вищої освіти, на нашу думку, є пропозиція Римського Комюніке розповсюдження політики офіційного визнання так званих «microcredentials», тобто «маленьких дипломів» або сертифікатів та свідоцтв про підвищення кваліфікації. Ці маленькі форми «кваліфікації» можуть бути зарахованими як виконання частини освітньої програми у випадку відкладеного здобуття особою вищої освіти. Для українських вишів така скорочена освітня програма дозволяє підготувати фахівців дефіцитних на сьогоднішній день професій, брак яких з'явився з війною, у суміжних спеціалізаціях. Це стосується і фахівців в області психології, зокрема [184].

Взаємопов'язаність, яка є третім принципом ЄПВО, може бути досягнута за допомогою міжнародної співпраці та академічної мобільності, наголошується у Комюніке. Пріоритетною метою ЄПВО є доступність проходження навчання або стажування за кордоном здобувачами вищої освіти, а тому держави-учасниці зобов'язані створити такі умови шляхом інтернаціоналізації навчальних планів та розробки міжнародних і міжкультурних професійних компетенцій.

Таким чином, суть сталого розвитку у вищій освіті, на нашу думку, полягає у наявності життєздатних концепцій та програм підготовки фахівців, що враховують та збалансовують індивідуально-особистісні, соціальні, економічні, гуманітарні, екологічні аспекти людської діяльності. Розбудовуючи навчальні програми варто враховувати існуючі чинники розвитку та перспективу у найближче та віддалене майбутнє як країни, так і особистості учасника освітнього процесу.

З початком повномасштабної війни росії проти України система освіти України вимушена була зазнати перебудови. На засіданні Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій спільно з Міністерством освіти і науки України у квітні 2022 року були обговорені актуальні проблеми у сфері освіти і науки, що виникли у зв'язку із запровадженням воєнного стану в Україні. В них, зокрема, мова йде про те, що у воєнний період МОН зосереджує зусилля на створення безпечних умов для здобуття освіти, забезпечення доступності та безперервності навчання у регіонах України з різною безпековою ситуацією (дистанційне навчання; залучення потенціалу переміщених педагогічних працівників; координація гуманітарної допомоги для безперервності навчання тощо). Також відмічено, що під

час воєнних дій значна кількість здобувачів освіти та педагогічних працівників отримали травматичний стрес і, як наслідок, – посттравматичний синдром, а отже потребують психологічної підтримки. Це, у свою чергу, вимагає включення у освітній процес програм з надання психологічної реабілітації, адаптації та підтримки дітям в умовах війни та повоєнний період; залучення та підготовка психологів, потреба у кількості та якості яких буде тільки збільшуватись. Зокрема МОН запропоновано проаналізувати потреби у практичних психологах усіх закладів освіти для надання якісної психологічної підтримки та допомоги усім учасникам освітнього процесу. За результатами аналізу даних було встановлено, що у 2020/2021 навчальному році забезпеченість практичними психологами у закладах освіти (у ставках) становило 72,7% від загальної потреби.

Також серед проблем, які стають на заваді задоволення потреб закладів освіти у психологічному супроводі в умовах війни виокремлено наступні: відсутність досвіду роботи практичних психологів з психічними травмами, спричиненими війною; відсутність досвіду роботи педагогічних працівників з психологічною травмою у дітей під час освітнього процесу; низький рівень обізнаності батьків щодо травматичного стресу та його впливу на розвиток дитини; відсутність алгоритмів дій та інструментарію щодо виявлення та реагування на психологічні проблеми учасників освітнього процесу; відсутність чітких протоколів реагування у кризових ситуаціях для практичних психологів, у тому числі при загрозі самогубства або випадку самогубства; відсутність узгоджених алгоритмів перенаправлення для фахової психологічної та психіатричної допомоги в медичну сферу; відсутність загальнодержавного механізму визначення рівня фаховості та професійних компетентностей надавачів психологічних послуг, зокрема системи сертифікації або ліцензування діяльності; діти та дорослі не завжди отримують психологічну допомогу належної якості; відсутність доказового і валідизованого діагностичного інструментарію; відсутність фахових супервізорів для підтримки практичних психологів; практичні психологи, які евакуювались або залишаються в регіонах з відносно безпечною ситуацією, не мають технічної можливості здійснювати психологічну підтримку; значне зростання навантаження практичних психологів в умовах економічної кризи та війни при низькій заробітній платі тощо [132].

Для вирішення вищезазначених проблем МОН було запропоновано комплекс заходів, спрямованих на задоволення потреб закладів освіти у психологічному супроводі в умовах війни: 1) підвищення кваліфікації практичних психологів (розробка онлайн-курсів) та навчання практичних психологів кризовим методам втручання та роботи з психологічною травмою, спричиненою війною; 2) підвищення кваліфікації педагогічних працівників (розробка та подальше розміщення онлайн-курсів для педагогічних працівників щодо надання психологічної підтримки дітям під час навчання); 3) інформування батьків та підтримка їх спроможності надавати психологічну підтримку дітям; 4) переклад, адаптація, пілотування міжнародних інструментів та закупівля авторських прав з метою забезпечення практичних психологів доказовим інструментарієм; 5) запровадження супервізійної підтримки фаховими супервізорами (створення електронного ресурсу/каналу для супервізійної підтримки фахівців та залучення практикуючих супервізорів відповідних напрямів психологічного консультування тощо); 6) встановлення алгоритмів та протоколів діяльності практичних психологів, розроблення та впровадження протоколів кризового реагування, впровадження цих протоколів у закладах освіти та навчання роботі з ними практичних психологів та педагогічних працівників; 7) запровадження стандартів надання психологічних послуг виключно в межах компетенції та з дотриманням професійної етики (розробка/адаптація та впровадження стандартів роботи практичних психологів закладів освіти); 8) запровадження алгоритмів перенаправлення у разі потреби до фахівців відповідно до потреб (медичної, соціальної сфери або кризових психологів шляхом запровадження єдиного реєстру надавачів психологічних послуг та підтримка спроможності його утримання та забезпечення відкритої інформації щодо фаховості); 9) підготовка фахових супервізорів (розробка/адаптація навчальних програм підготовки супервізорів); 10) створення механізму визначення рівня фаховості та професійних компетентностей надавачів психологічних послуг, зокрема системи сертифікації або ліцензування діяльності (розроблення та впровадження Єдиної державної системи сертифікації діяльності психологів закладів освіти, базованої на компетентнісному підході та стратифікації відповідно до додаткових компетентностей (діагностичних, роботі з травмою, тренерських тощо) та

запровадження спеціалізованого підвищення кваліфікації та окремого від педагогічних працівників порядку підвищення кваліфікації та сертифікації практичних психологів; 11) запровадження додаткових стимулюючих виплат практичним психологам з огляду на значне емоційне навантаження та стимулювання залишатися в системі освіти. З метою забезпечення укомплектування усіх закладів освіти практичними психологами прийнято рішення по створенню можливості для закладів запровадження ставок та, при необхідності, закупівлі необхідних послуг [132].

Міністерством освіти і науки України, згідно із появою нових запитів у суспільстві, були проведені заходи для підтримки ініціатив щодо психологічного супроводу в умовах війни, які проводились партнерами та друзями України. Зокрема, 11 березня за участі Міністра освіти Ізраїлю Yifat Shasha-Biton проведено онлайн тренінг ізраїльських фахівців «Емоційний діалог з дітьми та вчителями в умовах військового конфлікту»; 14 березня «Допомога дітям та молоді з особливими потребами у надзвичайних ситуаціях». За підтримки МОН групою волонтерів психологів та педагогів створено телеграм-канал «Підтримай дитину» (<https://t.me/pidtrumaidutuny>). На каналі розміщуються матеріали для батьків та педагогів щодо психологічної підтримки дітей, ігри, вправи, завдання, аудіоматеріали та короткі відеозаняття, які б підтримали і дітей, і вчителів, що змушені перебувати довгі години у сховищах, ховаючись від щогодинних ракетних обстрілів.

Отже, на сьогодні концепція сталого розвитку у прикладанні її до навчання психології у вищій школі має враховувати усі аспекти соціального, економічного, політичного, безпекового життя сучасних українців з огляду на тривалу війну. І нинішні потреби у психологічній допомозі різним верствам населення мають узгоджуватись з тими потребами, що виникнуть у наступні 5-10 років, за умов чи закінчення, чи, на жаль, продовження військових дій росії проти України.

Дослідницькою агенцією Info Sapiens за ініціативи Міністерства молоді та спорту України і технічної та організаційної підтримки проєктів ПРООН «EU4Recovery – Розширення можливостей громад в Україні» (EU4Recovery) та «Підтримка громадянського суспільства та молоді», що реалізуються за фінансової підтримки Європейського Союзу та Уряду Данії, підготовлено та проведено дослідження, з метою визначення динаміки змін у показниках, які стосуються

сприйняття поточної ситуації, викликів та втрат, що зазнає молодь та суспільство на третьому році повномасштабного вторгнення. Зокрема, за даними опитувань українців, станом на червень 2024 року, тобто, через 2,5 роки після початку повномасштабного вторгнення, 42% молоді в Україні найбільше турбує питання здоров'я – як власного, так і близьких. Серед інших важливих викликів – відсутність грошей (31%), нестача вільного часу (26%), питання фізичної безпеки (26%), психічного здоров'я (25%), можливостей для самореалізації (23%), а також обов'язкова військова служба (20%). Для української молоді за кордоном на перший план вийшли питання психічного здоров'я, які турбують більшість респондентів (61%). Наступними за важливістю є проблеми здоров'я (49%), фізичної безпеки (31%), негативного впливу ЗМІ та соціальних мереж (30%), браку можливостей для самореалізації (27%), нестачі коштів (26%), переміщення за кордон членів сім'ї, близьких через війну (26%). У зв'язку зі збільшенням під час війни кількості людей з особливими потребами, зросли запити на питання інклюзії. Ветерани зазначають, що в Україні потрібно змінювати ставлення до таких осіб, тим більше, що число ветеранів, які повертаються з пораненнями і потребують реабілітації та інтеграції у суспільство, зростає [35].

Погіршення психічного здоров'я суспільства – неминучий відбиток війни, наслідки якого важливо передбачити у довгостроковій перспективі. Вже натеper за 1,5 роки, що пройшли між двома хвилями досліджень помічені значні зміни у сприйнятті молоддю важливості психічного здоров'я та своєчасного звернення за професійною допомогою і підтримкою. Зокрема, кількість молодого населення України, занепокоєного щодо свого психічного здоров'я у 2024 році сягнула 25% (порівняно з 22% у 2023 році та 11% у 2021 році) [35].

Інша тенденція запитів, яка стала актуальною вже під час повномасштабного вторгнення, це потреба у психологічній підтримці та супроводі тих, хто вимушений був виїхати за кордон. За статистику, така потреба у 2024 році відмічена серед 61% молоді, яка знаходиться за межами країни (порівняно з 54% у 2023 році). За даними спеціалізованих досліджень, основними чинниками підвищення занепокоєння є брак інтеграції, відсутність україномовних психологів, розрив традиційних соціальних контактів тощо. Зокрема, 25% молоді за кордоном (порівняно з 4% в Україні) зазначають, що потерпають від браку друзів та труднощів у спілкуванні з оточуючими. У віковій групі

14-19 років цей показник сягає 33%. Істотним чинником таких проблем виступає недостатнє володіння мовою країни перебування, що перешкоджає вільному спілкуванню з однолітками, погіршення матеріальних та житлових умов, відчуття самотності, стрес через відмінності в освітніх системах тощо. Потужним джерелом стресу є й сам факт переїзду за кордон. Багато молодих людей зізнаються, що сумують за домом, але не впевнені, чи зможуть повернутися до рідного міста. Розлука з близькими, які залишаються далеко, також негативно впливає на психічне здоров'я. Це підтверджують результати фокус-групових дискусій із молоддю, яка виїхала за кордон [35].

Під час фокус-групових дискусій молоді люди зазначали, що повномасштабне вторгнення негативно вплинуло на їхнє здоров'я. Зокрема, учасники вказували на постійний стрес, який позначився на ментальному здоров'ї та загальному самопочутті. Серед основних наслідків названі: компульсивне переїдання та збільшення ваги (що в майбутньому може підвищити ризик серцево-судинних захворювань, діабету тощо) або, навпаки, втрата апетиту та небажання їсти. Також відзначалося зловживання алкоголем як спосіб зняття стресу. Відповідно до кількісного опитування, у 2024 році рівень занепокоєння щодо шкідливих звичок зріс з 7% до 11%. Водночас зросла і стурбованість високим фізичним навантаженням (важкими умовами праці на роботі чи вдома): про це повідомили 13% респондентів, порівняно з 9% у 2023 році. Також молоді люди частіше стали відзначати неможливість самореалізації (показник зріс з 19% до 23%) та брак вільного часу (показник зріс із 16% до 26%). До речі, ці проблеми більше актуальні для тих, хто знаходиться за кордоном, ніж для тих, хто залишився в Україні. Визнання потреби у психологічній допомозі також зростає: цей показник збільшився на 12% за 1,5 роки. За безкоштовною психологічною допомогою у 2024 році звернулися 34% молодих людей, тоді як у 2023 році таких було 28%. І ці тенденції можуть бути ще й недооцінені, оскільки не усі ще готові визнавати чи усвідомлювати потреби у фаховій допомозі [35].

Тобто, можна з високим ступенем вірогідності передбачити збільшення таких запитів до психологів, як: тривожні та депресивні розлади, проблеми з порушенням харчової поведінки, порушення сну, залежності (в тому числі ігроманія), вигорання, кризи самоідентичності, ПТСР (постравматичний стресовий розлад), переживання горя та втрати тощо. МОЗ вже зараз наголошує, що

кількість пацієнтів зі встановленим діагнозом ПТСР в Україні зростає. Протягом останніх двох років в електронній системі охорони здоров'я (ЕСОЗ) фіксується значне збільшення пацієнтів зі встановленим діагнозом посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Так, у 2023 році кількість пацієнтів з ПТСР зросла майже в чотири рази в порівнянні з 2021 роком, а за перші два місяці 2024 року діагноз встановлено фактично такій же кількості пацієнтів, як за весь 2021 рік: 2021 рік – 3 167 людей, 2022 рік – 7 051 людина, 2023 рік – 12 494 людини, 2024 рік – 3 292 людини (станом на 06.03.2024) [83].

Як вже зазначалось вище, на початку війни українські психологи отримували багато підтримки та допомоги від фахівців із Ізраїлю, які ділились своїм досвідом роботи з травматичними наслідками війни. Проте, і він стає недостатнім. Фахівці відмічають, що сучасна війна в Україні відзначається такими особливостями, з якими досі не стикались психологи жодної країни світу (О.Г.Малина, 2023 [118]). І тому перед Україною постають виклики з необхідності формувати власний досвід психологічної допомоги усім верствам населення: військовим, тим, хто повертається з полону, цивільним, які знаходяться в умовному тилу, якого практично не існує, якщо подивитись мапу повітряних тривог по Україні.

Умови війни актуалізували дефіцит фахівців в області військової психології, яка до цього вивчалась лише в окремих навчальних закладах України. На сьогодні психологічне забезпечення ведення бойових дій, психологічний супровід особового складу, який знаходиться як на підготовці, так і на передовій, стають затребуваними напрямками навчання психологів. Роль психолога у війні стає непересічною. Психологічний супровід бойового складу дає можливість запобігти, або, принаймні, знизити негативні наслідки моральних, психологічних впливів травмуючих подій, знизити ризики розвитку ПТСР в учасників бойових дій. Очікується, що після війни роботи у військових психологів не поменшає: психологічна реабілітація і реадaptaції військовослужбовців будуть ще затребуваними запитами (Я.В.Мацегора, І. В. Воробйова О. С. Колесніченко, 2015 [125]; Підготовка військових психологів, 2023 [161]).

Аналітичний звіт у рамках проєкту «Про Фахівці: Адаптація роботи психологічних служб шкіл до викликів, зумовлених війною» на замовлення громадської організації «Центр інноваційної освіти «Про Світ», показав, що повномасштабне вторгнення змусило психолого-

педагогічну службу змінити підходи до роботи та розвивати нові напрямки, а саме: використовувати різноманітні способи комунікації та проведення діагностики дітей онлайн; працювати з проблемами адаптації до умов війни та з питаннями психологічного травмування внаслідок військових подій; специфікувати роботу з категоріями дітей, які найбільше постраждали від війни (з дітьми з числа ВПО, дітьми військовослужбовців, з тими, в кого загинув чи безвісти зник хтось із рідних) тощо [173].

Ще одним напрямом діяльності українських психологів, якій став актуальним з початком анексії Криму та окупації Донбасу Росією, стала робота з внутрішньо-переміщеними особами – ВПО (С. М. Волошин, 2019 [33]; Т. Каменщук, 2022 [75]). Очевидно, що першочергово такі сім'ї потребують задоволення базових потреб, проте, як показує досвід роботи з такої категорією населення, своєчасна перша психологічна допомога також є для них життєзабезпечуючою. З початком повномасштабної фази війни, окрім емоційної, соціальної підтримки, посилення відчуття безпеки, у таких сімей з'явились запити на переживання горя, пов'язаного з втратою не лише дому, але й близьких та рідних, які загинули, або залишились на окупованих територіях. Психологічна підтримка у таких випадках передбачає розуміння психологами тонкощів цих процесів, великої стійкості, мужності, терпіння, здатності витримувати взаємодію з горем іншої людини і, водночас, потурбуватись про себе, щоб запобігти вторинної травматизації та не вигоріти.

Дослідники відмічають, що окрім загально-психологічних методів впливу при роботі з ВПО суттєву роль відіграють також акції, спрямовані на толерантне сприйняття переселенців з боку місцевої громади. Особливо це стосується атмосфери прийняття дітей та підлітків у школах, запобігання проявам стигматизації (С.М.Волошин, 2019 [33]).

Не вдасться психологам у найближчому майбутньому оминати й таку проблему, як неготовність населення до сприйняття тих станів, в яких повернуться військові після бойових дій. Мова, зокрема, йде про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), сприйняття людей з інвалідністю, їх адаптація у мирне життя тощо.

Усі ці виклики зумовлюють посилення концепції сталого розвитку у процесі якісної та кількісної підготовки психологів. На потреби у фахівцях психічного здоров'я відреагувала і держава: згідно

наказу № 1782 МОЗ України від 30.09.2022 «Про внесення змін до Переліку посад професіоналів з вищою немедичною освітою», підрозділ «Професіонали з вищою немедичною освітою з психологічної допомоги та духовної опіки у сфері охорони здоров'я», доповнений новими спеціалізаціями, як то: клінічний психолог, психотерапевт та капелан в охороні здоров'я. Даним наказом визначено завдання та обов'язки, рівень знань та кваліфікаційні вимоги до кожного спеціаліста (Наказ № 1782 МОЗ України від 30.09.2022). Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки «Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти» № 1583 від 29 грудня 2023 року було запропоновано такі зміни до стандарту вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05; «Соціальні та поведінкові науки» для першого бакалаврського рівня вищої освіти, який було затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 року №565. Так, до розділу 4 було внесено зміни, а спеціальні компетентності 3, 8, 9 викладено у такій редакції:

- СК3. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків (зокрема, в контексті організації заходів раннього втручання);
- СК8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову), в тому числі особам, які отримали психологічні травми, зокрема внаслідок війни;
- СК9. Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу відповідно до запиту.

Щодо програмних результатів було внесено зміни до ПР9, ПР11:

- ПР9. Пропонувати власні способи вирішення психологічних задач і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання (зокрема, щодо організації заходів раннього втручання);
- ПР. 11. Скласти та реалізувати план консультативного процесу з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта, забезпечувати ефективність власних дій (в тому числі у роботі з особами, що отримали психологічні травми, зокрема внаслідок війни)» [136].

Серед труднощів, які постають перед вищою освітою, які не можна ігнорувати, є проблеми, пов'язані з постійними обстрілами регіонів України, що вимагає особливих умов навчання, як то: облаштування бомбосховищ, переривання занять тощо. Також варто враховувати різний травмівний досвід учасників навчального процесу,

оскільки у процесі вивчення матеріалу, який стосується травматичних ситуацій, життєвих криз, інформація може виступати як тригер та запускати актуалізацію пережитого травматичного досвіду. Також у процесі навчальної діяльності варто враховувати, що у частини здобувачів вищої освіти близькі люди можуть перебувати на службі, окупованих територіях, чи загинути, саме тому необхідно створювати систему надання психологічної допомоги та підтримки у закладах вищої освіти (О.Я.Митник, І.В.Євтушенко, 2024 [130]).

У квітні 2024 року на базі Національної академії педагогічних наук України відбувся Всеукраїнський круглий стіл «Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання». Беручи до уваги пропозиції, висловлені у виступах та загальній дискусії, учасники визначили низку стратегічних пріоритетів у вдосконаленні професійної підготовки психологів в Україні. З огляду на суттєве (щонайменше втричі) збільшення державного замовлення на підготовку бакалаврів із психології, акцент зроблений на якості підготовки фахівців, через що запропоноване, зокрема, наступне: домогтися визнання на державному рівні пріоритетності потреб розвитку вітчизняної психологічної науки та освіти як головної умови нарощування національних спроможностей психологічної підтримки комбатантів і цивільного населення під час дії воєнного стану та в період повоєнного відновлення України; наближати стандарти фахової підготовки психологів у системі вищої освіти України до кращих світових зразків організації психологічної освіти; запровадити додатковий рік практики під супервізією як обов'язкову складову психологічної освіти (клінічного напрямку); запровадити обов'язкове ліцензування психологів та сертифікацію психологічних послуг, створивши для цього міжвідомчу комісію з ліцензування; винести на громадське обговорення розроблений у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка проект Закону України з питань правового регулювання професійної психологічної діяльності та інші [169].

Варто визнати, що українське суспільство вже не буде таким, яким було до війни. А, отже, й психологічна допомога людині буде вимагати іншого підходу. Психологи будуть мати справу з іншим типом особистості – особистості, яка пережила травматичні події з незворотними для себе і суспільства наслідками (В. Панок, 2024 [156]).

Rank	Country	Depression Rate
1	Ukraine	6.3%
2	United States	5.9%
3	Australia	5.9%
4	Estonia	5.9%
5	Brazil	5.8%
6	Greece	5.7%
7	Portugal	5.7%
8	Belarus	5.6%
9	Finland	5.6%
10	Lithuania	5.6%

Рис. 2. Рейтинг країн з високим ступенем поширеності депресії

(УНН 12 березня 2024, за даними сайту <https://surl.li/iihnno>).

Значущість питань ментального здоров'я окреслено також у Всеукраїнській програмі ментального здоров'я «Ти як?», що ініційована першою леді України Оленою Зеленською. Ця програми спрямована на розбудову якісної системи надання послуг у сфері психосоціальної підтримки та розвитку культури піклування про ментальне здоров'я. У дослідженні, яке у 2023 році провела британська компанія Alligator Digital на замовлення третього Саміту перших леді та джентльменів, яке охопило 11 країн: Аргентину, Бразилію, Велику Британію, Ізраїль, Німеччину, Польщу, США, Туреччину, Україну, Хорватію та Японію було зазначено, що у наступні 20 років ментальне здоров'я залишатиметься серед найбільших глобальних викликів.

Отже, сучасні умови війни, у яких перебуває Україна, потребують якісного та кількісного підсилення підготовки фахівців в області психічного здоров'я, з урахуванням різноманітності та специфічності запитів, які у мирні часи не були затребувані. На базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова вже сьогодні розробляються і впроваджуються програми та курси підготовки майбутніх психологів, що відповідають запитам сьогодення та враховують майбутні тенденції. Однією з ланок посилення сталого

розвитку у викладанні психології у вищій школі є розробка комплексу програм, що націлені на посилення через 4-5 років ринку праці досвідченими фахівцями, які вміють працювати із актуальними запитами. Зокрема:

1. Програма нормативної навчальної дисципліни «Психологія травми» складена відповідно до професійного стандарту за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предметом вивчення навчальної дисципліни є: психологічні особливості протікання травматичних переживань, реакції особистості на психогенні події, алгоритми формування травматичних утворень психіки, підходи та методи здійснення психокорекційного впливу на травмовані особистісні структури. Предмет має міждисциплінарні зв'язки з такими курсами, як: «Психофізіологія та психосоматика», «Психодіагностика», «Психологія вікового розвитку», «Основи патопсихології та спеціальної психології», «Психологічна допомога при ПТСР», «Практикум з консультативної психології», «Психологія життєвих криз», «Виробнича психоконсультативна практика». Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія травми» є: формування у студентів комплексного уявлення про феномен психологічної травми та методів надання психологічної допомоги клієнтам з ознаками психологічної травматизації чи кризового реагування. Програма розрахована на вивчення цієї дисципліни протягом двох семестрів, включаючи лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття, а також налаштовує студентів на серйозну самопідготовку. Програма припускає доповнення цього іншими спецкурсами, котрі сприятимуть поглибленому вивченню актуальних проблем кризових інтервенцій та травмофокусної терапії у сучасних умовах психогенності та глобалізації. Основними завдання дисципліни «Психологія травми» є: навчіння студентів визначити особливості переживання особистістю процесів психологічного травмування; сформувати їх уявлення про стрес та обучити протоколам надання першої психологічної підтримки та саморегуляції; окреслити специфіку застосування інструментів основних травмофокусних підходів надання психологічної допомоги клієнтам з травмами [176].

2. Програма нормативної навчальної дисципліни «Психологічна допомога при ПТСР» укладена відповідно до професійного стандарту

за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предметом вивчення навчальної дисципліни є психологічні аспекти процесу відновлення та розвитку ПТСР внаслідок внутрішніх чи зовнішніх чинників на індивідуально-психологічному, особистісному й соціально-психологічному рівнях. Міждисциплінарні зв'язки: «Психогігієна та психопрофілактика», «Консультативна психологія», «Психокорекція та психотерапія», «Практикум з консультативної психології», «Психологія травми», «Психологія життєвих криз», «Види психологічного консультування». Метою викладання дисципліни «Психологічна допомога при ПТСР» є: оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями щодо проявів та механізмів розвитку постстресової проблематики особистості, особливостей психологічної допомоги людям, які мають означені проблеми, специфіки організації та методів реабілітаційної роботи з даною категорією клієнтів [176].

3. Програма нормативної навчальної дисципліни «Реабілітаційна психологія» укладена відповідно до професійного стандарту за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предмет вивчення навчальної дисципліни: обсяг теоретичних та практично-орієнтованих знань, умінь та навичок практичного психолога в реабілітаційній психології; знання про тенденції розвитку та актуальні задачі реабілітаційної психології. Міждисциплінарні зв'язки: «Психогігієна та психопрофілактика», «Консультативна психологія», «Психокорекція та психотерапія», «Практикум з консультативної психології», «Психологія травми», «Психологія професійного вигорання та супервізії», «Психологія життєвих криз», «Види психологічного консультування». Метою викладання навчальної дисципліни «Реабілітаційна психологія» є: розкриття теоретичних і практичних аспектів процесу реабілітації людини, види реабілітації, досягти рівня наукової і професійної підготовки в цій галузі відповідно до державних та європейських стандартів; сформувати практичні навички використання психологічних методів та технологій в системі психологічної реабілітації людини.

4. Програма нормативної навчальної дисципліни «Сімейне консультування» укладена відповідно до професійного стандарту за

спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предмет вивчення навчальної дисципліни: закономірності розвитку сімейної соціальної групи та емоційних міжособистісних взаємин, широке коло психологічних труднощів та алгоритми надання допомоги членам родин тощо. Міждисциплінарні зв'язки: «Соціальна психологія», «Консультативна психологія», «Психологія міжособистісних взаємин», «Психологія життєвих криз», «Практикум з консультативної психології». Мета та завдання навчальної дисципліни. Метою викладання навчальної дисципліни «Сімейне консультування» є формування у студентів цілісного уявлення про психологічну специфіку функціонування сімейної системи, сприяння становленню професійної компетентності з проведення сімейного консультування. Основними завданнями вивчення дисципліни є: сприяти опануванню студентами фундаментальних знань про сім'ю, шлюбні форми, функціонально-рольову структуру сім'ї, життєвий цикл сім'ї та подружні взаємини; допомога в опануванні основних моделей сучасного сімейного консультування: системного сімейного підходу, емоційно-фокусованого, психодрами та ін.; сформувати навички професійної взаємодії консультанта з членами родини, які перебувають в гострих кризових станах або перманентно функціонуючі з порушеннями.

5. Програма нормативної навчальної дисципліни «Ідентичність консультанта та супервізії» складена відповідно до професійного стандарту за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предмет вивчення навчальної дисципліни: особливості становлення професійної ідентичності психолога-консультанта в процесі його навчання та професійної діяльності. Міждисциплінарні зв'язки: «Загальна психологія з практикумом», «Вікова психологія розвитку», «Соціальна та політична психологія», «Психодіагностика», «Консультативна психологія», «Психокорекція та психотерапія», «Організація психологічної служби», «Психологія міжособистісних взаємин». Метою викладання навчальної дисципліни «Ідентичність консультанта та супервізії» є формування у студентів-психологів чіткого розуміння особливостей роботи психолога-консультанта,

етичних норм його діяльності; розуміння власної мотивації та специфіки становлення професійної ідентичності для подальшої практичної діяльності. Основними завданнями вивчення дисципліни «Ідентичність консультанта та супервізія» є: ознайомлення студентів із поняттями «професійна ідентичність», «професійна ідентичність психолога-консультанта»; пошук основних відмінностей діяльності психолога-консультанта у порівнянні з іншими «допомагаючими» фахівцями; розуміння етичних основ взаємодії психолога-консультанта із клієнтами; дослідження власної мотивації роботи у консультуванні; формування власної траєкторії професійного та особистісного розвитку як психолога-консультанта; формування розуміння та потреби супервізії як форми навчання та професійної профілактики вигорання спеціалістів.

6. Програма нормативної навчальної дисципліни «Психологія життєвих криз» укладена відповідно до професійного стандарту за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологічне консультування», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Предмет вивчення навчальної дисципліни: психологічні особливості кризового консультування клієнта. Міждисциплінарні зв'язки: «Консультативна психологія», «Психофізіологія та психосоматика», «Психогігієна та психопрофілактика», «Психокорекція та психотерапія», «Психологія травми», «Психологічна допомога при ПТСР», «Реабілітаційна психологія». Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія життєвих криз» є: формування у майбутніх психологів – консультантів наукових знань про сутність, природу та специфіку життєвої кризи особистості, поглиблення уявлень про особливості переживання сучасною людиною життєвих проблем та психологічних травм, підвищення потенціалу набуття професійних знань і вмінь відносно кризового консультування та стилів професійної діяльності психолога-консультанта в процесі його проведення, розвиток професійних компетентностей стосовно стратегій і психотехнологій кризового консультування та профілактичної діяльності консультанта з особистістю клієнта. Основними завданнями навчальної дисципліни «Психологія життєвих криз» є: формування уявлень про психологічний зміст поняття ненормативної кризи людини дорослого віку; визначення особливостей її виникнення, стадій переживання та типології ставлень особистості до життєвої кризи; ознайомлення з класифікаціями

життєвих криз, видами та типами переживань особистістю складних життєвих проблем у сучасному соціальному просторі; спрямованість майбутніх консультантів на надання психологічної підтримки під час переживання особистістю життєвої кризи у вигляді такої форми професійної діяльності як кризове консультування; розширення професійних уявлень про особистість кризового консультанта, стратегії та стилі його професійної діяльності з особами, що отримали психологічні травми; ознайомлення майбутніх кризових консультантів з універсальними техніками, мікротехніками та прийомами кризового консультування; підвищення знань про те, що життєва криза в процесі її опанування є сходинкою до особистісної зрілості та конструктивного розвитку особистості [176].

Професійна підготовка здобувачів II освітньо-наукового рівня освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 053 Психологія за освітньо-науковою програмою «Теорія та практика наукової психології» представлені наступними актуальними навчальними дисциплінами:

1. Навчальна програма навчальної дисципліни «Актуальні проблеми та сучасні технології психологічної допомоги» складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього рівня магістр, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія. Предмет вивчення навчальної дисципліни: психологічні технології та особливості надання психологічної допомоги з актуальних проблем сучасної особистості. Дисципліна пов'язана з освітніми компонентами «Психологія травми та допомога при посттравматичному синдромі», «Типології та моделі особистості діяльність у психології», «Психологія мас та масового впливу». Метою викладання навчальної дисципліни «Актуальні проблеми та сучасні технології психологічної допомоги» є: формування знань про теоретико-методологічні основи та актуальні напрямки надання психологічної допомоги, сучасні технології і методи психологічної допомоги; вироблення умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань. Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни «Актуальні проблеми психології розвитку» є ознайомлення студентів з теоретико-методологічними основами та актуальними напрямками надання психологічної допомоги; формування знань про сучасні технології і методи психологічної допомоги з актуальних проблем особистості в сучасних реаліях життя;

вироблення практичних навичок надання психологічної допомоги з використанням знань даного курсу; стимулювання творчої активності в ході самостійної роботи; формування інтересу та особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності [176].

Програма навчальної дисципліни «Психологія травми та допомога при посттравматичному синдромі» складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього рівня магістр, галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія. Предмет вивчення навчальної дисципліни: особливості надання психологічної допомоги при психологічній травмі та посттравматичному синдромі. Дисципліна пов'язана з освітніми компонентами «Актуальні проблеми та сучасні технології психологічної допомоги», «Типології та моделі особистості діяльності у психології». Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія травми та допомога при посттравматичному синдромі» є: формування знань про теоретико-методологічні основи, специфічні особливості, технологічні прийоми надання психологічної допомоги особистості при психологічній травмі та посттравматичному синдромі; вироблення умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань. Основними завданнями вивчення дисципліни «Психологія травми та допомога при посттравматичному синдромі» є: надання інформації про феноменологію психології травми, етіологію та патогенез посттравматичного синдрому; формування знань про технологічні прийоми та особливості надання психологічної допомоги особистості в стані гострої реакції на стрес, гострого стресового розладу, посттравматичного синдрому; вироблення практичних навичок надання психологічної допомоги з використанням знань даного курсу; стимулювання творчої активності в ході самостійної роботи; формування інтересу та особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності [176].

Важливим для сучасної України вважаємо також розвиток науки. Сьогодні українська наука потребує серйозного перезавантаження. Розробка або адаптація діагностичного інструментарію, який пройшов стандартизацію та валідизацію на українській вибірці; нові данні з особливостей психотерапевтичної роботи з травмою, у тому числі – з колективною травмою та ін. Тому перед вищою школою постає завдання сприяти кваліфікованій підготовці молодих науковців, що відповідає науковим запитам сьогодення. Також, у зв'язку з

євроінтеграційними процесами України, важливо створювати умови для розширення дослідницьких можливостей та майданчиків обміну досвідом український молодих вчених та їх європейських колег для розширення кордонів Європейського простору вищої освіти (СПВО).

Стратегії сталого розвитку у підготовці нової наукової плеяди відповідає, зокрема, розроблений нами курс «Викладання в системі вищої освіти» для аспірантів. Мета цієї навчальної дисципліни: надати аспірантам уявлення про особливості і принципи викладання в системі вищої освіти, визначити їх закономірності, продемонструвати новітні технології у викладанні психологічних дисциплін, сформувані в них методичні уміння і навички, необхідні для викладання навчальних курсів психології у вищій школі, з урахуванням реалій і запитів сьогодення та найближчого майбутнього.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Викладання в системі вищої освіти» є оволодіння психолого-педагогічним, методологічним і загальнокультурним змістом, засвоєння новітніх технологій, необхідних для викладання у різних навчальних закладах; формування навичок та вмінь управління педагогічним процесом; освоєння різних форм навчальних занять і методики їх проведення; одержання умінь розробки методичних, дидактичних і інших психолого-педагогічних матеріалів, необхідних для викладання психології; стимулювання творчого самовираження. Курс передбачає взаємозв'язок з такими навчальними дисциплінами, як педагогічна психологія, педагогіка, педагогіка і психологія вищої школи, освітня політика. У результаті вивчення даного курсу аспірант повинен знати: психологію освіти і освітньої діяльності; теорію і методику навчання; новітні технології навчання; особливості організації освіти дорослих; специфіку викладання у ЗВО; методику викладання та вміти: розробляти і проводити різні форми навчальних занять; використовувати активні методи навчання; ефективно організовувати педагогічне спілкування [176].

У результаті навчання аспіранти мають оволодіти сучасними методами викладання фахових дисциплін з психології у вищій школі, ефективно застосовувати засоби психологічного впливу, демонструвати здатність раціонально та науково обґрунтовано організовувати самостійну роботу студентів; виявляти нові тенденції розвитку науки (фахової галузі) і критично оцінювати їх потенціал; проведення навчальних аудиторних занять різного типу, оцінювання

результатів навчальної роботи за обґрунтованими критеріями, вести ефективну комунікацію із учасниками освітнього процесу. Уміти розробляти навчальні дисципліни згідно стандарту освіти і нормативного змісту підготовки здобувачів освіти різних рівнів із доцільним застосуванням різноманітних освітньо-психологічних технологій, методів і методик навчання та оцінювання у відповідності до очікуваних навчальних результатів. Демонструвати принципи академічної доброчесності і високої академічної культури, що відповідають міжнародним стандартам.

Перспективним напрямком для вищої школи у вирішенні вищезазначених потреб українського суспільства у висококваліфікованих фахівцях в області практичної психології вважаємо розробку та впровадження короткотривалих курсів-інтенсивів для підвищення кваліфікації вже дипломованих психологів із наданням їм сертифікатів та свідоцтв з відповідним зазначенням навчальних кредитів ECTS. Такі малооб'ємні форми «кваліфікації» дозволять посилити вже працюючих з людьми фахівців систематизованими знанням у певних темах, озброїти необхідними протоколами та алгоритмами роботи з конкретною категорією клієнтів. Наука психологія не стоїть на місці, розвивається завдяки новим даним про нейронауку і наразі демонструє новітні погляди на низку психологічних проблем, які раніше не вивчались студентами. Перспективними темами таких курсів з підвищення кваліфікації вже дипломованих психологів вважаємо наступні: «КПТ-консультант», «Робота з дітьми та підлітками, які пережили травму війни», «Резильсентність: розвиток життєстійкості», «КПТ в роботі з ПТСР та КПТСР», «Ефективні методи в роботі з тривожністю», «Психологічна допомога військовим та їх родинам», «Психологія горювання: як пережити втрату», «Психологічна робота з людьми, які втратили тілесну цілісність», «Сексологія», «Стресостійкість», «Рекрутинг, бізнес-тренерство, цілепокладання» тощо.

*Ірина Булах,
Христина Цьомик*

Екскурс у методологію психологічного дослідження позитивного та саногенного мислення особистості

*Немає нічого ні хорошого, ні поганого,
але мислення робить його таким.*

Вільям Шекспір

В умовах сьогодення, коли українське суспільство перебуває у стані воєнних дій, актуалізується спрямованість наукових психологічних досліджень на вивчення проблем, які пов'язані з різними рівнями психогенних переживань людини. Зросли запити до психологів із надання психологічної допомоги з питань переживання стресу, травми, фрустрації, горювання, страху, депресії тощо. У психологічній науці існують вже перевірені досвідом психологів-практиків різноманітні методи й техніки, які розроблені в межах різних наукових підходів. Водночас зараз відчувається недостатність інноваційних методів та технік, які б прискорювали процес опанування особистістю власних страждальних переживань. У зв'язку з цим, по-перше, важливо заглибитися в методологію наукових підходів та визначити специфіку найбільш ефективного, швидко засвоюваного методу гуманістичної психології – позитивне мислення. По-друге, треба взяти до уваги актуальні на теперішній час, у нашій країні цілі сталого розвитку, які проголошені Генеральною асамблеєю ООН, серед яких однією з важливих цілей є наступна: міцне здоров'я, точніше, забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці.

У сучасній психології все більше уваги приділяється вивченню внутрішніх ресурсів людини, які сприяють збереженню й зміцненню її ментального здоров'я. Одним із таких ресурсів є саногенне мислення особистості як специфічний спосіб когнітивної обробки нею інформації, який сприяє зниженню деструктивних емоційних реакцій, підвищенню стресостійкості й розвитку позитивного ставлення до життєвих труднощів. Це психологічне явище має не лише теоретичну, але й практичну значущість, оскільки його розвиток може бути ефективним інструментом профілактики психічних розладів і

зміцнення загального благополуччя особистості. Саногенне мислення активує один із ключових механізмів – саморегуляцію поведінки особистості, який відіграє важливу роль у формуванні емоційної стійкості, прийнятті рішень та реалізації особистісних цілей. Сутність цього мислення визначається як здатність людини свідомо формувати та трансформувати власні думки, емоції й поведінкові реакції, що створюють підґрунтя для подолання стресу, депресій та розвитку суб'єктивної мотивації й самовдосконалення. Крім того, актуальність вивчення саногенного мислення полягає в його універсальності й значущості для різних сфер життя людини – від професійної діяльності до міжособистісної взаємодії. Наукове осмислення цього феномена вимагає застосування комплексного підходу, який поєднує теоретичні та емпіричні методи, враховує індивідуально-психологічні особливості людини та зовнішні впливи.

Однак, для глибокого розуміння саногенного мислення необхідно проаналізувати методологічно обґрунтовані наукові підходи, теорії, концепції його дослідження. Це дозволить отримати достовірну інформацію про психологічні особливості цього виду мислення, структурні компоненти, механізми функціонування та його вплив на психіку людини. При цьому важливо враховувати не лише загальні принципи психологічного дослідження, але й специфічність цього явища, що потребує використання мультидисциплінарного підходу. В історії вивчення мисленнєвої діяльності, як такої, спочатку передував такий тип мислення як позитивне, яке в подальшому стало підґрунтям для закладення основ саногенного мислення.

Отже, перші уявлення про важливість впливу мислення на здоров'я людини з'явилися ще в Античну епоху. Ідеї, які пізніше стали основою позитивного мислення, беруть початок у давньогрецькій філософії. Такі філософи як Сократ, Платон і Арістотель наголошували на взаємозв'язку між розумом, душею та тілом. Вони вважали, що гармонійний розвиток людини передбачає баланс її фізичних, емоційних та розумових потенціалів. Арістотель, визначив положення евдемонії (*життя в гармонії з чеснотами*), як основні для побудови щасливого життя людини. Також варто зазначити, що Сократ у своїх положеннях «піклування про душу людини» визначив вихід на позитивне мислення, що сприяло б внутрішній і зовнішній гармонії – здоровому духу та тілу [159].

Римські філософи-стоїки (Аврелій, Епіктет, Зенон, Сенека) пропонували практику контролю емоцій людиною, досягнення спокою та раціонального вирішення нею життєвих проблем як засобу набуття внутрішньої рівноваги. Стоїцизм вчив, що людина має зосереджуватися на тому, що їй підвладне (власні думки, дії, реакції), і приймати те, що поза її контролем (обставини, дії інших людей, природні події) зі спокоем та смиренням. Ключовими принципами стоїцизму є дихотомія контролю – розрізнення між тим, що людина може контролювати, і тим, що не може; важливість життя у згоді з чеснотами (мудрістю, мужністю, справедливістю, поміркованістю); усвідомлення теперішнього моменту та самодисципліна [42].

Можемо підсумувати, згідно теоретичних розвідок, презентованих вище, що філософи Античності, як грецькі, так і римські, зробили вагомий внесок у формування ідей, що стосуються позитивного мислення. Їхні ідеї базувалися на пошуку гармонії, щастя та осмисленого життя. Грецькі філософи наголошували на важливості самопізнання, чеснот та раціональному мисленні, вони вірили, що щастя досягається завдяки розвитку доброчесності, розуму і моральної поведінки, а позитивне ставлення до життя базується на правильних думках і діях. Стоїцизм, акцентував увагу на внутрішньому спокої та прийнятті подій, які не залежать від людини. Стоїки вчили, що позитивне мислення виникає тоді, коли людина фокусується на тому, що під її контролем, і приймає зовнішні обставини з розумінням та стійкістю. Римські філософи також підкреслювали важливість моральних цінностей, зосередження на добрі та подоланні негативних емоцій завдяки раціональному мисленню. Вони вважали, що потрібно тримати розум у спокої та знаходити красу й радість у щоденних речах, незалежно від зовнішніх обставин. Таким чином, античні філософи розглядали позитивне мислення як результат гармонії між розумом, емоціями та моральними принципами. Їхні ідеї залишаються актуальними й сьогодні, надихаючи людей на пошук щастя та внутрішнього балансу.

У епоху Середньовіччя домінувала релігійна етика, яка також торкалася питань духовного здоров'я. Ідеї позитивного мислення в сучасному сенсі у той час не були окремо сформульовані, але середньовічні філософи піднімали теми, що стосувалися духовного вдосконалення, оптимізму та ролі людської волі в досягненні доброчесного життя. Важливими були ідеї А. Августина, який

утверджував для внутрішнього спокою людини важливість віри, любові та довіри до Бога. Позитивне мислення в його ідеях полягало у збереженні надії через наближення до Бога [1]. Ф. Аквінський поєднав християнське вчення з аристотелізмом, наголошуючи, що прагнення до добра і пошук щастя є природними для людини. Сутність позитивного мислення в його роздумах полягала у впевненості, що через розум і віру людина може досягти досконалості, а також, що справжнє щастя людини не залежить від зовнішніх обставин, а знаходиться у її моральності та духовному розвитку [37]. Хоча середньовічні філософи не використовували термін «позитивне мислення», їхні праці містять ідеї про пошук духовного і морального добра, оптимізм у труднощах і розвиток внутрішньої гармонії через віру, розум і моральність, що притаманне зазначеному вище поняттю.

Пізніше, в епоху Відродження, філософи (Дж. Мірандола, М. Монтень, Н. Макіавеллі, Е. Роттердамський) наголошували на необхідності розвитку людини через гармонію між тілом, розумом і духом. Ця епоха була періодом, коли філософи переосмислювали природу людини, свободу волі та здатність до самовдосконалення. Дж. Мірандола підкреслював, що людина є творцем власної долі. Філософ вважав, що Бог дав людині свободу обирати, ким вона хоче стати та які емоції переживати. Він вірив у безмежний потенціал людського розуму й закликав до розвитку доброчесності та знань, що сприяло оптимістичному ставленню до можливостей самовдосконалення. М. Монтень у своїх положеннях підходив до життя з помірним оптимізмом, заохочуючи до самопізнання та прийняття себе, пропагував ідею, що щастя залежить від ставлення людини до обставин, а не від самих обставин [134]. Отже, можна зазначити, що філософи Відродження зосереджувалися на людській гідності, свободі та розвитку потенціалів. Вони закликали до активного мислення, самовдосконалення, розвитку доброчесності та освіти, яких можна вважати попередниками сучасного позитивного мислення.

Епоха Просвітництва була періодом інтелектуального пробудження, коли філософи шукали раціональні основи для розуміння світу, людської природи та суспільства. Багато ідей просвітників закладали основи для оптимістичного погляду на людські можливості, силу розуму та здатність до вдосконалення. Так, філософи-раціоналісти Р. Декарт, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Б. Спіноза, Г. Лейбніц підкреслювали важливість свідомого контролю над

емоціями й силу людського розуму та думки. Вони були переконані, що розум і логіка можуть подолати будь-які труднощі, а також у тому, що людина здатна розв'язати свої проблеми за допомогою знань і роздумів. Саме Декартова ідея дуалізму душі й тіла сприяла усвідомленню зв'язку між психічним станом і фізичним здоров'ям. Ш. Монтеск'є, Д. Дідро наголошували на важливості свободи – як особистої, так і суспільної. Ця ідея має зв'язок з позитивним мисленням, оскільки свобода дозволяє людині реалізувати свій потенціал, брати відповідальність за своє життя та змінювати його. При цьому відомий філософ І. Кант стверджував, що кожна людина повинна ставитися до себе та інших як до мети, а не засобу. Саме така ідея формує важливість самоповаги, гідності, етичного ставлення до себе, що є основою ціннісного самоставлення людини, як однієї з ознак позитивного мислення [227]. Отже, філософи епохи Просвітництва заклали основи для позитивного мислення, наголошуючи на раціональності, прогресі, саморозвитку, свободі та прагненні до щастя. Їхні ідеї сприяли формуванню оптимістичного погляду на життя та віри у здатність людини змінювати себе та світ.

Філософія XIX століття є надзвичайно багатогранною, але в контексті позитивного мислення можна виділити кілька напрямків і провідних мислителів, чиї ідеї сприяли розвитку цього контексту. Важливо зазначити, що термін «позитивне мислення» як поняття з'явився пізніше, однак його основи були закладені багатьма філософами. Відзначимо, що в ідеях філософського напрямку трансценденталізму Р. Емерсон пропагував ідеї гармонії людини з природою та саморозвитку з вірою у власні сили. Його філософія спиралася на оптимізм і віру в нескінченний потенціал кожної людини та закликала шукати внутрішню гармонію і бути вірним собі та фокусуватися на своїх позитивних якостях, що прямо резонує з сучасними ідеями позитивного мислення. У межах діалектичного напрямку Г. Гегель учив знаходити в конфліктах можливості для зростання людини, що співзвучно ідеї трансформації її труднощів у досвід та пошук позитивного в будь-якій ситуації. Таким чином філософські ідеї представників зазначеного вище століття, створили інтелектуальну основу для розвитку терміну «позитивне мислення». В їхніх працях наголошувалося на важливості раціонального підходу, самореалізації, оптимізму, духовного зростання людини та побудови конструктивних стратегій до життєвих викликів.

Філософія XX століття суттєво вплинула на розвиток ідей, пов'язаних із позитивним мисленням. У цей період сформувались нові підходи до осмислення людського існування, свободи, відповідальності, самоусвідомлення та життєвого оптимізму. Так, Ж.-П. Сартр, М. Хейдеггер, Г. Марсель були прихильниками екзистенціалізму – філософської течії про неповторність індивідуального «я», в якій позиціонується і досліджується людина як унікальна духовна істота, що здатна до вибору власної долі. Екзистенціалісти наголошували на важливості свободи вибору та відповідальності людини за результат свого вибору і творіння власного життя. Ці ідеї перегукуються з позитивним мисленням, в якому підкреслюється, що зміни у житті людини починаються з особистої відповідальності та здатності приймати конструктивні рішення [227].

Важливим аспектом було те, що в кінці XX століття на науковій арені з'явився термін «позитивне мислення». Це тип мислення, в процесі якого людина здатна спроектувати вирішення складних життєвих завдань та розмірковано й спокійно приймати ситуації, які покращити неможливо. При такому типі мислення в особистості переважають зосередження більшою мірою на чеснотах, ніж на недоліках; на успіхах, життєвих уроках, ніж на помилках і невезіннях; на внутрішніх можливостях, ніж на зовнішніх перешкодах.

Отже, філософія XX століття в контексті позитивного мислення підкреслювали свободу вибору, розвиток потенціалу, прийняття складності життя і важливість набуття сенсу. Їхні ідеї сприяли усвідомленому, оптимістичному ставленню людини до життя, що актуалізувало реалізацію внутрішніх ресурсів людини та прагнення до гармонії.

Сучасні мислителі XXI століття приділяють значну увагу такому контексту як оптимізм, конструктивне мислення та свідомість людини, що впливають на індивідуальне та суспільне благополуччя. Зупинимося на актуальних ідеях сучасних філософів у цьому контексті. Дж. Батлер, працюючи над темою етики взаємин, стверджувала, що прийняття іншого через співчуття та емпатію може змінювати індивідуальні та соціальні структури. Її ідеї позитивного мислення пов'язані із силою позитивних зв'язків між людьми. Р. Дандо, вивчаючи нейрофілософію щастя та те, як хімічні процеси в мозку впливають на позитивне мислення, підкреслював значущість біологічних факторів у формуванні оптимізму, а також вказував, що

розуміння цих процесів може допомогти людям краще управляти своїм емоційним станом. Отже, філософи ХХІ століття розвивали позитивне мислення як комплексну ідею, що поєднує в собі оптимізм з критичністю, етикою, технологіями й екологією. Ідеї сучасних філософів підкреслюють, що справжній оптимізм – це не ігнорування проблем, а активна участь людини у їх вирішенні завдяки розвитку себе і суспільства.

Підсумовуючи, зазначимо, що саме філософські ідеї представників різних епох демонструють еволюцію підходів до позитивного мислення, яке набувало різних форм, залежно від культурного, соціального та історичного контексту. У Античну епоху ідеї позитивного мислення розвивалися через концепції гармонії та доброчесності. Стоїцизм пропагував внутрішню стійкість і сприйняття світу таким, яким він є, через зосередження на тому, що людина може контролювати. У Середньовіччі ознаки позитивного мислення набули релігійного характеру. Представники цієї епохи наголошували на надії та вірі в божественний задум, а також на внутрішньому спокої, який походить від духовного єднання з Богом. У епоху Відродження акцент змістився на людський потенціал. Філософи підкреслювали ідею свободи волі та здатності людини самостійно визначати своє життя, що стало основою оптимістичного погляду на можливості людства. У Новий час ідеї позитивного мислення розвивалися через філософію раціоналізму та емпіризму. Представники цих напрямків вважали, що позитивне мислення може бути наслідком ясності розуму, тоді як просвітителі підкреслювали значення освіти й морального вдосконалення для досягнення щастя. У ХІХ столітті мислителі наголошували на необхідності створення власних цінностей і подолання труднощів через утвердження волі до життя. Сучасні філософи переосмислюють позитивне мислення людини, акцентуючи увагу на її особистісному зростанні, соціальній відповідальності та пошуку сенсу життя в умовах глобальних викликів.

Ідея позитивного мислення також здобула підтримку в контексті становлення педагогічної науки, як спосіб забезпечення психоемоційного комфорту учнів і педагогів, сприяючи їхньому особистісному та професійному розвитку. Позитивне мислення у цій галузі науки зосереджувалося на потенціалі вчителя й учня, їх здатності до інтелектуального та морального вдосконалення.

У XVII столітті в освіті передовими, на нашу думку, були ідеї Я. Коменського, що включали деякі особливості позитивного мислення. Педагог підкреслював, що освіта повинна відповідати природі дитини, її віковим та індивідуальним особливостям. Наприклад, ідея вченого про гармонійний розвиток дитини спирається на те, що врахування природних задатків і набутих можливостей учня сприяє зниженню у них тривожності та активізує здорову самореалізацію. Педагог наголошував на важливості розвитку мислення, а не механічного заучування, стверджуючи, що учні повинні вчитися мислити самостійно. На його думку, позитивне мислення передбачає усвідомленість, самоконтроль та здатність адекватно оцінювати ситуації. Він закликав виховувати дітей у дусі взаємоповаги, співчуття та толерантності. Такі гуманістичні цінності сприяли формуванню в учнів позитивного ставлення до світу, що є важливою особливістю зазначеного вище типу мислення. Таким чином, педагогічні ідеї Я. Коменського можна розглядати як передвісники позитивного підходу в освіті. Його концепція гармонійного, природовідповідного та гуманістичного навчання орієнтована на підтримку фізичного, психологічного, зокрема, емоційного здоров'я учнів, яке є домінуючим у цьому типі мислення.

Представниками епохи Просвітництва, на нашу думку, є такі педагоги, як Й. Песталоцці та Ф. Фребель. Вони наполягали на тому, що дитина – це цілісна особистість, яка розвивається через гармонію розуму, серця і тіла. Крім того, вони спрямовували увагу на індивідуальні здібності учнів, їх емоційне виховання та комфортне середовище у процесі навчання. Для педагогів важливою була віра в силу вихователя як наставника, який через позитивне мислення і власний приклад творив би моральну та інтелектуальну особистість.

Педагог Й. Песталоцці висунув ідеї, які також можна проінтерпретувати як основи позитивного мислення в освіті. Його витоки ми знаходимо в положеннях педагога щодо гармонійного розвитку особистості, в акцентах на доброзичливості, милосерді й оптимізмі, адже кожна дитина має природний потенціал до розвитку і самовдосконалення. При цьому завдання педагога полягають у тому щоб створити умови, в яких цей потенціал розкриється. Така позиція співвідноситься з деякими положеннями позитивного мислення, які орієнтовані на відтворення сильних сторін учнів, їх можливостей, а не обмежень. На думку педагога, освіта має бути спрямована на всебічний

розвиток дитини – інтелектуальний (розум), емоційний (серце) і практичний (руки, тіло). Це дозволить дитині відчувати себе повноцінною особистістю і творити позитивний образ себе, що є важливим для виховання гармонійного світогляду. Така зорієнтованість формує у дітей відчуття успішності та власної користі, допомагає будувати оптимістичне ставлення до труднощів і перешкод, розвиває віру у власні здібності долати виклики (В. Хроменець, 2024 [234]). Отже, спрямованість на формування у дітей позитивного мислення через гуманістичний підхід сприяла створенню доброзичливих соціальних відносин. Загалом ідеї Й. Песталотці пронизані духом оптимізму, гуманізму та віри в людину, що зробила їх актуальними у процесі формування позитивного мислення в сучасній освіті.

Позитивне мислення, на думку Ф. Фребеля, є основою гармонійного розвитку дитини. У своїх працях педагог підкреслював важливість створення доброзичливого та підтримувального освітнього середовища, яке сприяло б розвитку впевненості, радості й внутрішній мотивації у дітей. Підкреслювалося, що світ пізнається людиною через позитивні емоції, спостереження та взаємодію з природою, а це сприяє формуванню у неї оптимістичного погляду на життя. Через взаємодію з красою світу дитина розвиває почуття гармонії, що є основою її позитивного світогляду. Загалом педагог вважав, що доброзичлива атмосфера у взаємодіях із дітьми сприяє розвитку взаємоповаги, взаємопідтримки та вмінню працювати в співдружності. Таким чином, використання позитивного мислення в системі освіти Фребеля сприяло розвитку гармонійної, творчої та впевненої в собі особистості [234].

У першій половині XX століття важливий внесок у розвиток дитячої психіки, чий методи базуються на положеннях позитивного мислення, зробила М. Монтесорі. Педагог вважала, що кожна дитина має внутрішній потенціал до розвитку й навчання, що перекликається з позитивним мисленням, яке акцентує увагу на сильних сторонах і можливостях людини. Нею підкреслювалася важливість ненасильницького методу у процесі навчання, де акцент робиться на досягненнях дитини, а не на покараннях чи критичних зауваженнях. Цікаво, що навчальні матеріали створювалися так, щоб дитина самостійно помічала свої помилки й виправляла їх, а це сприяло б формуванню позитивного ставлення до труднощів. В цілому визнання унікальних здібностей дитини спрямоване на розвиток позитивної самооцінки, впевненості у своїх силах та оптимістичного

світосприйняття (В. Хроменець, 2024 [234]). Отже, метод Монтессорі гармонійно інтегрує в собі позитивне мислення, засобом якого підтримується впевненість дитини в собі, оптимізм та радість від пізнання світу.

В Україні ідеї позитивного мислення були популяризовані в другій половині XX століття завдяки працям такого педагога як В. Сухомлинський. Ним акцентувалася увага на важливості емоційного комфорту дитини у навчальному процесі, розвитку її творчого мислення та гармонійному світосприйнятті. До того ж, особливий контекст в його працях відведено формуванню позитивного мислення у дітей, зокрема, виховання любові до життя, людяності та оптимістичного погляду на світ. Педагог наголошував, що навчання має приносити дітям радість і задоволення, школа повинна стати місцем, де діти отримують позитивні емоції, відкриваючи світ через цікаві завдання, творчість і дослідження, а це допомагає розвивати в учнів любов до навчання і сприяє їхньому позитивному ставленню до життя. До того ж, В. Сухомлинський вважав, що позитивне мислення неможливе без виховання моральних цінностей. А саме, доброта, співчуття, чуйність і відповідальність за себе та інших – це основи гармонійної особистості. У шкільному середовищі, на його думку, потрібно створювати атмосферу взаємної поваги, довіри та підтримки. При цьому вчитель має бути джерелом позитиву, прикладом оптимізму та віри в людські можливості. Загалом педагогічна спадщина В. Сухомлинського тісно пов'язана з ідеями гуманізму, любові до життя і формуванням у дітей оптимістичного ставлення до себе та світу.

У XX столітті педагогіка активно запозичувала ідеї з психології. Поняття стресу, емоційної регуляції та когнітивного мислення стали центральними для вивчення впливу навчання на психологічне здоров'я освітан. Так, концепція Дж. Дьюї «навчання через досвід» базувалася на положеннях, спрямованих на формування позитивного мислення через практичну діяльність та стосувалася конструктивних життєвих стратегій, які надавали можливість людині не уникати проблем, а знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій. При цьому, педагог розглядав позитивне мислення як здатність передбачати у будь-якому досвіді (навіть негативному) можливість для навчання та розвитку, що є співзвучно принципу «перетворення невдач у кроки до успіху». Як зазначав Дж. Дьюї, людина, володіючи позитивним мисленням,

зосереджується на соціальній активності та впливає на складні обставини завдяки власним діям та рішучості. Одним із провідних положень педагога є гнучкість мислення та готовність до змін. Виходить, що в процесі позитивного мислення у людини проявляється здатність адаптуватися, здійснювати пошук нових шляхів вирішення проблем та зберігати віру в успіх, навіть, у непередбачуваних обставинах (J. Dewey, 2024 [275]). Отже, для педагога освіта була не лише способом передачі знань учням, але й інструментом для виховання у них активного, творчого та оптимістичного ставлення до життя. Це ідеально вписується в контекст позитивного мислення, де знання й саморозвиток особистості стають ключовими для подолання обмежень і розкриття її потенціалу.

Сучасний світ вимагає від людини не лише знань і професійних навичок, але й емоційної стійкості, креативності та здатності до адаптації в умовах змін. У цьому контексті позитивне мислення стає чинником успішного навчання й розвитку особистості в XXI столітті. Такі сучасні педагоги як І. Єрмаков, В. Калошин, О. Романовський, В.Шаталов досліджували позитивне мислення та важливість його розвитку в учнів і педагогів та закликали використовувати практики позитивної психології для створення навчального середовища, яке сприяє мотивації, довірі та самореалізації.

В. Шаталов розробив систему навчання, орієнтовану на активізацію позитивного мислення учнів та їхню впевненість у власних силах. Педагог вважав, що кожен учень здатен досягти успіху, якщо створити відповідні умови та акцентував увагу на тому, що важливо допомагати дітям побороти страх помилок і невдач. Він пропонував учителям та батькам замість критики фокусуватися на досягненнях учнів, оскільки навіть маленькі успіхи мали підкреслюватися, щоб формувати у школярів віру у власні сили. Педагог будував навчальний процес так, щоб учні постійно відчували прогрес, бо вважав, що успіх мотивує їх сильніше, ніж покарання чи страх. Це зміцнювало позитивне ставлення до навчання і сприяло кращому засвоєнню матеріалу. Методика Шаталова базувалася на впевненості в тому, що правильно організоване навчання сприяє не лише розвитку знань, а й формуванню позитивного мислення, яке учні можуть застосовувати в інших аспектах життя.

Педагог-дослідник І. Єрмаков зробив значний внесок у розвиток ідей позитивного мислення в освіті. В основі його досліджень є вплив

психології оптимізму, педагогіки співпраці на формування позитивного світогляду в учнів і студентів. Він підкреслював, що освіта повинна не лише давати знання, але й формувати позитивне ставлення до життя, що базується на розвитку в учнів навичок саморефлексії, критичного мислення та здатності знаходити конструктивні рішення в складних ситуаціях. За позицією І. Єрмакова, емоційний стан учня впливає на ефективність процесу навчання, так як позитивні емоції сприяють кращому засвоєнню матеріалу, тоді як негативні емоції - страх, тривога, невпевненість у собі заважають цьому процесу. Педагог імплементував елементи позитивної психології в освітні практики, такі як подяка, оптимізм, постановка реалістичних цілей та розвиток позитивних взаємин. Загалом дослідження І. Єрмакова підкреслюють важливість позитивного мислення як основи для гармонійного розвитку особистості в освітньому процесі. Вони актуальні для сучасної освіти, оскільки допомагають створювати середовище, в якому учні можуть розвиватися не лише інтелектуально, але й емоційно та соціально.

Наукові погляди О. Романовського базуються на інтеграції психологічних та педагогічних методик з метою розвитку в учнів та студентів позитивного світогляду, що сприяло б їх ефективному навчанню та особистісному зростанню. На думку вченого, позитивне мислення стимулює інтерес до навчання, мотивує учнів та студентів до саморозвитку і самореалізації. За науковою позицією О. Романовського, позитивне мислення пов'язане зі здатністю особистості конструктивно аналізувати свої успіхи та невдачі, зосереджуючись на майбутніх можливостях, а не на минулих помилках. Педагог закликав до впровадження в навчальний процес методик, які б сприяли розвитку позитивного мислення, таких як вправи з візуалізації успіху, постановка позитивних цілей, обговорення життєвих прикладів успішних людей. Положення цього вченого знаходять відображення в побудові технологій сучасної освіти, в яких наголошується на важливості розвитку позитивного мислення як провідної компетенції для успішної життєдіяльності учнів та студентів в умовах динамічного світу (O.Romanovskiy, S. Reznik, Yu. Chebakova, 2019 [334]).

В. Калашин (2012) займався вивченням формування в учнів та студентів здорового оптимізму та навичок позитивного мислення. Останнє сприятиме професійному самовизначенню учнівської та

студентської молоді. На думку вченого, педагогіка в теперішніх умовах орієнтована на підтримку добробуту учнів, формування у них навичок стійкості та позитивного ставлення до соціальних викликів [73]. Таким чином, сучасні педагоги розглядають позитивне мислення як одну з ключових компетентностей учнів, студентів, вчителів та викладачів, яка є необхідною для їх соціальної адаптації та викликів сучасного світу й розвитку гармонійної особистості.

Отже, історія використання в педагогіці позитивного мислення свідчить про його значний потенціал у забезпеченні гармонійного розвитку людини. Інтеграція наукових положень, згаданих вище педагогів, у сучасну освітню практику дозволила створити умови для розвитку покоління емоційно зрілих, психологічно стійких і творчих особистостей. Подальші дослідження в цій галузі сприятимуть удосконаленню освітніх технологій і забезпеченню психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу. На нашу думку, включення положень позитивного мислення у навчальні програми освітніх установ сприятиме формуванню здорового психологічного клімату в освітніх закладах, підвищенню рівня навчальної мотивації та саморегуляції учнів і педагогів. Таким чином, у різні історичні часи позитивне мислення в педагогіці виявлялося завдяки тому, що вчитель декларував віру в потенціал учня, і особливий акцент був поставлений на його особистісному розвитку та створенні сприятливих умов для навчання й виховання.

Поняття «позитивне мислення» має свої корені як у філософії, педагогіці, так і в медицині, зокрема, у психосоматичних дослідженнях. Його розвиток тісно пов'язаний із розширенням розуміння впливу психологічного стану на фізичне здоров'я людини. Оскільки в процесі позитивного мислення ставиться акцент на механізмах саморегуляції психологічного здоров'я людини й активізації її внутрішніх ресурсів, тому варто це поняття розглянути в контексті медичної науки.

Треба згадати, що ще в епоху Античності грецький лікар Гіппократ заклав основи медицини, яка наголошувала на здоровому способі життя людини та здатності її організму до самовідновлення. Ним були сформульовані провідні положення про збереження здоров'я людини, які певною мірою пов'язані з особливостями вияву позитивного мислення. Лікар підкреслював, що душевний стан впливає на фізичне здоров'я. Це означає, що лише оптимістичний

настрій людини, контроль над стресом і усвідомлення своїх емоцій сприяють її одужанню та уникненню від хвороб. Позитивно мислячи людина усвідомлює власну відповідальність за своє здоров'я та обирає стиль життя, який співпадає з потребами її організму. Таким чином, внесок Гіппократа полягав в тому, що він наголошував на важливості гармонії між тілом, психікою та природою, а це є необхідною умовою підтримання здорового фізичного стану людини (С. А. Верхратський, П.Ю. Заблудовський, 2011 [25]).

У Римській медицині пропагував ідеї Гіппократа лікар К. Гален. Втім він більше уваги приділяв фізичним вправам і моральному вихованню як засобу підтримки здоров'я людини. Його положення фокусуються на важливості підтримки тонуусу організму людини та активізації її внутрішніх ресурсів для зміцнення життєстійкості. До того ж К. Гален був переконаний, що негативні емоції та стрес згубно впливають на фізичний стан людини, а вміння контролювати свої емоційні стани, зменшувати тривожність і підтримувати психічну гармонію сприяє здоров'ю. При цьому він вірив у внутрішні сили організму, які допомагають відновити здоров'я після хвороби. Цікаво, що такий контекст є у сучасному розумінні сутності позитивного мислення, в якому акцент робиться на активації саморегуляції та внутрішніх ресурсів людини для самозцілення [25]. Відзначимо, що лікарі епохи Античності зосереджувалися на єдності тіла, душі та зовнішнього середовища. Доречними є їхні уявлення про баланс, профілактику, психологічний стан людини і її злагоду з природою. Ці положення залишаються актуальними й сьогодні, інтегруючись у сучасну психологію здоров'я.

У Середньовіччі здоров'я людини часто пов'язували з духовністю та моральним життям. Хвороби людини вважалися покаранням за її гріхи або випробуванням від Бога. Зберігався акцент на природному потенціалі людини, але в релігійному контексті. В Арабській медицині Авіценна та Бенсін були відомими лікарями, які зробили значний внесок у її розвиток. Авіценна описав вплив психологічного стану, зокрема емоційного, на фізичне здоров'я, підкреслюючи важливість гармонії між розумом, духом і тілом та розглядав медицину як науку про здоров'я і хворобу, приділяючи увагу не лише лікуванню, але й оздоровленню. Він доводив, що емоції і мислення впливають на фізичний стан людини та на якість її життя загалом. Бенсін підкреслював, що людина сама повинна брати участь у процесі

збереження свого здоров'я, дотримуючись правил гігієни, правильного харчування і активного способу життя та наголошував, що лікар повинен дбати, в першу, чергу про психологічний комфорт пацієнта, і це є необхідною умовою для його одужання. Отже, змістове наповнення позитивного мислення пов'язане з означеними вище положеннями лікарів, а саме: гармонія між фізичним і психічним станом; свідоме ставлення до здоров'я; раціональність у вирішенні проблем зі здоров'ям.

Ще у межах ранніх досліджень взаємозв'язку між психікою та тілом закладалися передумови для розуміння впливу мислення на здоров'я. У XIX столітті Й.-Л. Хайнрот ввів термін «психосоматика», і констатував зв'язок психічного стану та соматичних захворювань. Водночас розпочався бурхливий розвиток неврології (М. Ромберг, Ж. де ла Туретт) та психології (З. Фрейда, К. Юнга). Було виявлено, що певні особливості мислення, емоцій та підсвідомих процесів впливають на виникнення психосоматичних хвороб людини.

Уособлюючи в собі позицію лікаря, ендокринолога та психолога у другій половині XX століття Г. Сельє розробив теорію, в якій визначено вплив рівня адаптації на здоров'я людини. Лікар розробив концепцію загального адаптаційного синдрому (ЗАС), в якій пояснив реакції організму на стрес. Його наукова позиція має значний зв'язок із сучасними науковими підходами до позитивного мислення, що спрямоване на підтримання психічного та фізичного здоров'я людини. Г. Сельє стверджував, що стрес є неминучим і універсальним явищем, яке супроводжує кожну людину протягом життя. Однак він розрізняв два види стресу: еустрес – «позитивний» стрес, який мотивує, сприяє розвитку і допомагає людині адаптуватися до нових умов та дистрес – «негативний» стрес, який виснажує ресурси організму і може призводити людину до хвороб. Цей поділ узгоджується з позиціями позитивного мислення, яке допомагає сприймати стрес як можливість для зростання, а не як загрозу. Г. Сельє підкреслював, що емоції, особливо позитивні, мають великий вплив на фізіологічні процеси. Позитивне мислення і прийняття життя таким, яким воно є, допомагають знижувати дистрес і активізувати еустрес. Описуючи поняття «резерв адаптації», він зазначав, що людина має певний резерв адаптаційних ресурсів, але він не безмежний. Позитивне мислення сприяє збереженню цього резерву завдяки практиці оптимізму,

реалістичного ставлення до проблем та зосередженості на власних силах [174].

Отже, позитивне мислення спрямоване на те, щоб змінювати негативне сприйняття стресових ситуацій на конструктивне; активізувати внутрішні ресурси для вирішення проблем; знижувати рівень дистресу через емоційний контроль і позитивні установки. Г. Сельє заклав фундамент для розуміння того, як мислення впливає на фізіологічне та психологічне благополуччя людини, а його наукові положення про еустрес і адаптацію є невід'ємною особливістю позитивного мислення.

У сучасній медицині позитивне мислення є частиною психології здоров'я та превентивної медицини. Позитивні емоції виявляють значний вплив на процеси оздоровлення та швидкість одужання людини. Взаємозв'язок між психологією та медициною стає все більш очевидним, оскільки відчуття радості, задоволення та оптимізму мають потужний вплив на фізіологічні та психологічні процеси, які сприяють загальному здоров'ю та одужанню.

Наприклад, британський науковець у галузі медичної статистики, епідеміології та онкології Р. Пето вважав, що оптимістичне сприйняття світу може впливати на покращення загального здоров'я людини і якості її життя. Вчений активно займався дослідженнями тривалості життя пацієнтів із різними хронічними хворобами, включаючи рак. Його аналіз клінічних даних підкреслював, що медичне втручання може бути лише частиною комплексного лікування, а позитивне мислення може бути розглянуте як допоміжний чинник у боротьбі з хворобами. Одним із важливих напрямків досліджень вченого є профілактика хвороб людини через зміну її поведінки (відмова від куріння). Саме позитивне мислення може слугувати рушієм таких змін. Людина, яка вірить у свої сили і має позитивний погляд на майбутнє, швидше приймає рішення, що сприятимуть її довгостроковому здоров'ю. За позицією Р. Пето, позитивні емоції активізують внутрішні ресурси організму, зокрема, зміцнюють імунну систему та знижують ризик виникнення захворювань. Вони стимулюють вироблення ендорфінів у людини – гормонів щастя, які мають анальгетичну дію та сприяють зниженню у неї болю. Крім того, позитивні емоції підвищують рівень енергії та життєвий тонус, що сприяє швидкому відновленню організму після хвороби або травми.

Важливими, на нашу думку, є дослідження Т. Саломонса, вченого у галузі нейропсихології, який займається вивченням механізмів болю, емоційного регулювання та впливу позитивного мислення на медичні результати. Його наукова позиція щодо позитивного мислення в медицині зосереджується на тому, що когнітивні стратегії, зокрема позитивна переоцінка, можуть допомогти людям справлятися з болем і хронічними захворюваннями. Т. Саломонс вивчав, як люди здатні змінювати своє сприйняття болю завдяки когнітивним стратегіям. На його думку, позитивне мислення допомагає зменшувати інтенсивність болю в людини та покращувати її емоційний стан. Результати його досліджень показують, що пацієнти, які активно практикують позитивне переосмислення, демонструють більшу стійкість до фізичного дискомфорту. У своїх роботах вчений розглядав, як увага до болю впливає на його інтенсивність, а перенесення уваги з негативних аспектів хвороби на позитивні моменти допомагає пацієнтам адаптуватися до хронічного болю. Використовуючи методи нейровізуалізації, Т. Саломонс вивчав, як позитивне мислення впливає на активність мозкових структур, таких як передня поясна кора, що відповідає за контроль болю, оскільки позитивні емоції та думки активують ті ділянки мозку, які беруть участь у механізмах знеболення [353]. Отже, дослідження Т. Саломонса демонструють, що позитивне мислення – це не лише психологічний феномен, а й інструмент, який може впливати на фізіологічні процеси в організмі та підтверджують думку вченого, що оптимізм і переосмислення негативного досвіду мають реальні переваги для здоров'я, а це робить зазначені вище положення перспективними у медицині та психотерапії. Таким чином, розуміння людини впливу позитивних емоцій на швидкість одужання стає дедалі важливішим у сучасній медицині. Дослідження цього взаємозв'язку, може бути використане для розробки інноваційних методів до лікування та підтримки пацієнтів, сприяючи їх швидкому одужанню та поліпшенню загального стану здоров'я.

Отже, концепти про позитивне мислення у медицині пройшли довгий шлях від ритуально-релігійних уявлень епох Античності та Середньовіччя до наукових обґрунтувань у XX–XXI століттях. Сьогодні позитивне мислення є потужним інструментом для профілактики хвороб та підтримки здоров'я людини завдяки акценту на її позитивних психічних ресурсах та свідомій активізації процесу позитивного мислення.

Розвиток позитивного мислення є однією з актуальних тем психологічної науки. У світі, в якому людина дедалі частіше стикається з викликами стресу, тривожністю та кризовими ситуаціями, її здатність розвивати позитивні установки й підтримувати психологічне благополуччя стає психологічним чинником адаптації та збереження здоров'я. Позитивне мислення, сутність якого полягає в здатності людини активізувати внутрішні ресурси при вирішенні труднощів, подолання перешкод та спрямовувати увагу на оптимістичні сторони реальності, досліджувалося вченими, починаючи з витоків психологічної науки. Інтерес до цього типу мислення активно почав зростати у психології саме з XX століття, оскільки психологам важливо було не лише вивчення складних проблем, але й створення інструментів, що допомагають їй жити повноцінним і гармонійним життям. Тому ми вважаємо, доцільним буде здійснити теоретичні розвідки в історію психології з метою пред'явлення наукових положень вчених, які перегукуються з сучасними концептами позитивного мислення.

Наприкінці XIX століття психологія здебільшого зосереджувалася на патологічних та психогенних виявах людини, зокрема більшою мірою на депресіях, тривожних розладах, стресах, фрустрації та страхах. При цьому був наголос на важливості позитивних людських якостей, таких як здібності, оптимізм, ресурсність, самоврегульованість. Один із засновників сучасної психології, як відомо, був У. Джеймс, який вплинув на розвиток позитивного мислення. Вчений наголошував на важливості віри людини в себе та активного прийняття людиною рішень. Доводив, що переконання та віра можуть створювати позитивну оточуючу реальність людини. Ці положення тотожні таким особливостям позитивного мислення, як внутрішня віра в себе та в успіх, переконаність в доброзичливості оточуючих, оптимістичні погляди на життя – все це впливає на життєіснування людини та сприйняття нею світу. Вчений зазначав, що віра людини створює факт досягнення реальності - це ілюструє те, що переконання людини можуть стати рушійною силою для досягнення нею цілей. Психолог доводив, що дії можуть впливати на емоційний стан та підкреслював, якщо людина хоче почуватися радісною, вона має поводитися так, ніби вона вже радісна. Це відповідає сучасним практикам позитивного мислення, які

закликають людину змінювати поведінку та думки для досягнення нею бажаних емоційних станів та результатів.

У. Джеймс вірив у здатність людини змінювати свої ментальні звички та висунув гіпотезу, що мозок людини має пластичність, точніше, може створювати нові моделі мислення. Зазначене є основою позитивної психології, в межах якої активується свідоме формування позитивних ментальних установок (W. James, 2023 [299]). Підсумовуючи наукові погляди У. Джеймса, можна відзначити що вони заклали фундамент для багатьох концептів позитивного мислення. Його прагматичний підхід до віри, зміни мислення та дій відкрив шлях до розуміння того, як свідомі зміни у ставленні людини до життя можуть призвести до набуття успіху, благополуччя та цілеспрямованої побудови життєвого шляху.

Важливими в контексті позитивного мислення, на нашу думку, є наукові погляди та результати досліджень засновника соціальної психології В. Томаса. У відомому його науковому положенні «теорема Томаса» відзначається наступне: якщо люди визначають ситуації як реальні, вони є реальними за своїми наслідками. У контексті позитивного мислення цю «теорему Томаса» можна розглядати в такому ключі: якщо людина в певній складній ситуації налаштована на її позитивне вирішення, то є велика вірогідність очікувати в реальності сприятливий результат. Так, якщо людина впевнена, що вона здатна досягти успіху, ця впевненість підштовхує її до активних дій, які підвищують шанси на успіх, точніше, позитивне мислення формує у людини впевненість, яка стає основою її реальних досягнень. До цього додамо що завдяки «теоремі Томаса» виник метод «самоздійснюваних пророцтв», який активно застосовується в практиці «прокачування» позитивного мислення людини й полягає в тому - коли людина вірить у сприятливий результат і досягає успіху, то це позитивно впливає на її емоційний стан та поведінку загалом. Важливо підкреслити, що очікування людиною певних подій призводять до дій, які справджують її очікування.

Таким чином, наукові доробки В. Томаса підкреслюють важливість не лише об'єктивної реальності, але й ставлення людини до неї. Позитивне мислення людини допомагає змінювати суб'єктивне сприйняття, а це, в свою чергу дає можливість їй трансформувати об'єктивні обставини життя.

Відомим вченим, який сприяв популяризації позитивного мислення в ХХ столітті був К. Юнг. Він був одним з основоположників аналітичної психології, чії дослідження тісно пов'язані з глибинними аспектами людської психіки та її впливом на сприйняття життя. Вчений підкреслював важливість процесу індивідуації – досягнення гармонії між свідомими та несвідомими інстанціями життя особистості. Це дає можливість зосереджуватися не лише на зовнішніх проявах позитивних емоцій, думках, але й вміти аналізувати свої внутрішні негативні емоції, страхи, конфлікти, щоб досягати реальної збалансованості у діях та поведінці. У межах позитивного мислення людини це також може означати, що прийняття нею своїх слабкостей і страхів допомагає трансформувати їх у мотивацію до змін і особистісного розвитку. Дослідження вченого про синхронність – значущого збігу подій, які не мають видимих причинно-наслідкових зв'язків є важливим досягненням у вивченні позитивного сприйняття світу, а віра у те, що події у житті мають сенс і ведуть до чогось важливого, допомагає зберігати оптимізм, навіть, у складних обставинах. К. Юнг рекомендував техніку активної уяви для роботи з несвідомим, що застосовується у роботі психологів з метою активізації позитивного мислення людини. Ця техніка полягає у тому, що людина, уявляючи позитивні сценарії або працюючи з внутрішніми конфліктами через візуалізацію, може змінити своє ставлення до життя і стимулювати позитивні зміни. Отже, результати досліджень К. Юнга використовуються в межах позитивного мислення, а саме: важливість застосування саморефлексії як здатності людини спостерігати за своїми думками та емоціями без осуду; взаємодія з підсвідомим, інтуїцією та образами, що допомагає людині зрозуміти її внутрішній світ, зосередитися лише на позитивному, пошук глибинного сенсу в життєвих ситуаціях, навіть, якщо вони здаються складними.

Варто зазначити, що важливими в контексті позитивного мислення є погляди Н. Гілла (2016), які викладені в його книзі «Думай і багатій», що часто розглядаються як основа цього типу мислення та саморозвитку особистості [39]. Вони ґрунтуються на твердженні, що думки та переконання людини визначають її успіх у житті та формують її реальність. Це дозволяє спрямувати свідомість на досягнення цілей, тоді як негативне мислення може стати перешкодою, що узгоджується із «законом тяжіння» – віра, що людина притягує те, на чому зосереджується. Одним із центральних принципів психолога є віра в

успіх. Він стверджував, що без віри в себе людина не може досягти великих результатів, саме вона підживлює впевненість і допомагає долати страхи чи сумніви. Ним підкреслювалася роль підсвідомості у досягненні цілей та висувалася порада повторювати афірмації або створювати «мантри успіху», щоб закріплювати позитивні установки в підсвідомості. Позитивне мислення в положеннях Гілла – це не лише оптимізм, але й здатність діяти, навіть, коли обставини складні. Почуття вдячності за вже досягнуте та здатність уявляти своє ідеальне майбутнє є важливими практиками для підтримки позитивного мислення. Отже, Н. Гілл створив систему, яка допомагає людям використовувати силу позитивного мислення для досягнення успіху. У його положеннях акцентується увага на силі віри, дисципліні, самоконтролі й наполегливості, що залишаються актуальними й сьогодні, особливо в контексті позитивної психології, психології успіху та самореалізації особистості [39].

У середині XX століття на арені психологічної науки було презентовано науковцями гуманістичний підхід, в якому була зосередженість на унікальності кожної людини, її здатності до самореалізації та прагненні досягти власного особистісного зростання. Представники цього підходу, зокрема К. Роджерс і А. Маслоу, підкреслювали важливість зосередження особистості на її внутрішніх ресурсах, таких як оптимізм, цінності та внутрішня мотивація. Вчені вважали, що позитивне ставлення людини до себе та світу є ключовим фактором для досягнення нею гармонійного розвитку. Вони стверджували, що, спрямовуючи увагу на позитивні події у житті, людина може краще долати труднощі, розвивати стійкість і будувати повноцінні взаємини.

Теорія ієрархії потреб А. Маслоу має тісний зв'язок із позитивним мисленням, адже в ній акцентується увага на людському потенціалі, самореалізації та прагненні до гармонійного розвитку. На вершині ієрархії А. Маслоу знаходиться потреба у самоактуалізації – досягненнях людиною потенціалу, творчості та духовного розвитку. Концепти позитивного мислення допомагають людині вірити у свої можливості, долати сумніви та спрямовувати енергію на досягнення своїх цілей. Також у піраміді потреб підкреслюється важливість відчуття безпеки – як фізичної, так і емоційної, а позитивне мислення сприяє створенню внутрішнього відчуття впевненості, того, що в світі є більше можливостей, ніж загроз. Люди з позитивним мисленням

здатні сприймати виклики як шанси, а не небезпеку. Люди, які досягли самоактуалізації, за Маслоу, часто мають здатність цінувати прості радощі життя. Актуалізуючи позитивне мислення особистість розвиває звичку помічати гарне в повсякденності, бути вдячною і фокусуватися на теперішньому моменті. Важлива сходинка ієрархії – це потреба в любові та належності. При розвиненому позитивному мисленні людина здатна побудувати глибокі й гармонійні стосунки, оскільки оптимізм і віра в людей допомагають налагоджувати довіру й комунікацію. Таким чином, результати досліджень А. Маслоу взаємопов'язані з особливостями позитивного мислення, оскільки спрямовані на підтримку віри в можливості людини, розвиток її внутрішнього потенціалу та досягнення щасливого й повноцінного життя [174].

Відомим психологом у XX столітті, який активно розвивав концепції гуманістичного підходу та застосовував їх у терапії, освіті та соціальній роботі є К. Роджерс як один із засновників гуманістичної психології, чия ідеї тісно пов'язані з позитивним мисленням. Вчений розробив клієнт-центрований підхід у психотерапії, в якому наголошується на потенціалі людини до зростання, саморозвитку та гармонії. Для розвитку особистості необхідні три ключові умови: безумовне прийняття (позитивне ставлення до себе та інших, незважаючи на недоліки); емпатія (глибоке розуміння емоцій іншої людини); автентичність (щирість у стосунках між людьми). Ці умови створюють сприятливе середовище для формування позитивного мислення в особистості, оскільки допомагають їй зосередитися на своїх сильних сторонах, прийняти себе і відчувати підтримку з боку інших. За позицією вченого, було наголошено на важливості «самоконцепції» – уявлення людини про себе, де зазначено, що позитивне мислення виникає тоді, коли людина приймає свою справжню сутність і має адекватне уявлення про свої можливості та межі. Люди з високою самооцінкою і позитивною самоконцепцією здатні краще справлятися з викликами. Також психолог розробив положення «актуалізаційної тенденції» – внутрішньої сили, яка спонукає людину до зростання, розвитку та самореалізації. Це дуже близько до позитивного мислення, яке також фокусується на вірі у можливість досягнення мети та вирішення проблем. К. Роджерс описав ідеал людини, яка живе тут і зараз, приймає себе повністю та відкрито ставиться до нових переживань. Такий підхід резонує з особливостями

позитивного мислення, яке підтримує зосередженість на теперішньому моменті та оптимістичне сприйняття майбутнього. Таким чином, дослідження К. Роджерса підкреслюють віру в людський потенціал, важливість прийняття себе та інших, а також створення умов для особистісного зростання – всі ці положення притаманні позитивному мисленню [174].

Засновником позитивної психології є М. Селігман, який у своїх дослідженнях наголошував, що щастя це не лише результат уникнення негативу, а активний процес розвитку стійких якостей особистості, таких як вдячність, альтруїзм і оптимізм. Вчений відіграв важливу роль у переосмисленні наукового підходу до розуміння людського благополуччя, щастя та позитивного мислення, відходячи від традиційного фокусу на лікуванні психічних хвороб, і, натомість, спрямовуючи увагу на розвиток стійких властивостей особистості, її потенціалу та шляхів до побудови щасливого життя. М. Селігман запропонував модель PERMA, яка пояснює складові елементи щастя. Р (Positive Emotions) – позитивні емоції особистості (важливість культивування радості, вдячності, оптимізму й інших позитивних емоцій у повсякденному житті). Е (Engagement) – залученість (люди досягають щастя, коли займаються діяльністю, яка викликає стан «поток» – повного занурення). R (Relationships) – взаємини (підтримка міцних і позитивних стосунків є важливою умовою добробуту людини). М (Meaning) – сенс (знаходження сенсу в житті через цілі та мотивацію). А (Achievement) – досягнення (відчуття прогресу й реалізація важливих цілей). Ця модель сприяє розвитку позитивного мислення, оскільки, на думку психолога, фокусується на побудові наповненого та гармонійного життя людини, включаючи реалізацію його важливих етапів. За результатами власних досліджень М. Селігман розробив положення «навчання оптимізму», в яких презентовано, те як люди можуть навчитися змінювати свої переконання та негативні реакції стосовно складних подій та кризових ситуацій, зменшуючи вплив песимізму. Це досягається через аналіз і корекцію автоматичних негативних думок людини. Важливим інструментом, за науковою позицією М. Селігмана, у практиці позитивного мислення є «Техніка вдячності», застосовуючи яку, люди, котрі регулярно висловлюють вдячність, знаходять радість у дрібницях, акцентують увагу на позитивних аспектах життєдіяльності, мають вищий рівень щастя і менший рівень депресії (М. Seligman, 2012 [245]).

Отже, М. Селігман зробив певний внесок у розуміння ролі позитивного мислення в житті людини. В його положеннях «навчання оптимістичності» показано, що оптимізм є не лише рисою характеру, а й навичкою, яку можна інтенсивно розвивати. Крім того вчений довів, що позитивне мислення сприяє підвищенню рівня щастя, поліпшенню фізичного та психічного здоров'я, а також здатності ефективно долати труднощі. Особливо, в його моделі «PERMA» підкреслюються важливі складові благополуччя людини, які можна розвивати за допомогою позитивного мислення та цілеспрямованої роботи над собою.

У сучасній психологічній науці тему позитивного мислення активно культивують такі вчені як Б. Фредріксон, С. Бужинська, Г. Іваник, В. Калошин т. ін. Вчені здійснюють потужну дослідницьку діяльність власне із утвердження різноманітних практик для психологів з активізації позитивного мислення людини через розвиток в неї складових цього типу мислення.

Підсумовуючи загальний екскурс у методологію позитивного мислення відзначимо що, його ідеї беруть свій початок з давнини. Ще давньогрецькі філософи та стоїки наголошували на важливості контролю над думками, гармонії між розумом і емоціями та на пошуку сенсу у складних життєвих ситуаціях. У Середньовіччі ідеї віри в краще майбутнє були тісно пов'язані з релігією та духовними практиками. У Новий час, з розвитком науки, зокрема психології, дослідження позитивного мислення набуло нових інструментів. Середина XX століття стала «проривною» завдяки когнітивній психології, в межах якої досліджувався вплив позитивного мислення на емоції та поведінку. В цьому ж столітті з'являється така галузь науки як «позитивна психологія». У сучасних дослідженнях у межах позитивної психології акцентується увага на можливостях свідомого формування оптимістичного світогляду людини на підставі практик вдячності, афірмації (позитивні твердження), рефреймінгу (переформатування), майндфулнесу (практика усвідомленості), візуалізації, рефлексії та тренування резильєнтності. Таким чином, за результатами досліджень про силу позитивного мислення можна констатувати, що воно є важливим не лише для індивідуального благополуччя людини, але й для активації психологічно здорового суспільства загалом.

Активне проведення наукових досліджень з проблеми позитивного мислення значною мірою було пов'язане з

пропагуванням, того, що оптимізм і позитивні установки людини сприяють досягненню нею цілей та гармонізації її життя. Проте наукові дослідження позитивного мислення почали виходити за межі спрощених уявлень про його розуміння і в кінці XX століття було викристалізовано науково обгрунтовану концепцію, яка актуалізувала поняття «саногенне мислення». На відміну від позитивного мислення, в якому наголошувалося на уникненні негативу та підтримці оптимізму, саногенне мислення орієнтоване на активний аналіз і переробку стресових чи деструктивних емоцій. Це мислення не стільки заперечує негативні переживання, скільки допомагає людині конструктивно працювати з ними, зберігаючи психофізичну рівновагу.

Важливим, на наш погляд, було створення А. Антоновським салютогенного підходу, який став фундаментальним для майбутніх досліджень саногенного мислення. У його контексті пояснюється, як люди підтримують та зміцнюють своє здоров'я, фокусуючись на власних ресурсах, що допомагають справлятися зі стресами та труднощами. Ключовим поняттям цього підходу є «почуття когерентності», яке включає наступне: розумілість (розуміння життєвих ситуацій), значущість (осмислення сенсу подій, навіть, важких), урегульованість (віра людини у здатність впоратися з викликами). Вчений наголошував, що благополуччя формується не завдяки уникненню людиною некомфортних обставин, а завдяки використанню нею внутрішніх ресурсів для адаптації до стресу та складних умов. За позицією науковця, саногенне мислення спрямоване на запобігання психосоматичних порушень у людини завдяки усвідомленому управлінню нею своїми емоціями та мисленнєвими процесами. Наявність зазначеного вище типу мислення допомагає людині уникати шкідливих переживань (дистресу, надмірного гніву, страху та ін.), підтримує гармонійний стан її свідомості, що позитивно відображається на фізичному й психічному здоров'ї та зменшує вплив руйнівного мислення (патогенного), яке провокує стресові реакції організму. Таким чином, саногенне мислення можна вважати інструментом для досягнення «почуття когерентності», так як воно сприяє розумінню, значущості та урегульованості подій у житті людини. Отже, салютогенний підхід визначає загальні концептуальні положення, в межах яких саногенне мислення виступає конкретним інструментом або практикою професійної діяльності психолога для підтримки фізичного та психічного здоров'я людини.

Відомі психологи, які здійснювали дослідницьку діяльність у межах когнітивно-біхевіорального підходу, А. Бек і А. Еліс заклали основи розуміння саногенного мислення як ключового фактора для психологічного здоров'я людини. Вчені дослідили, як корекція та зміна дезадаптивних когніцій на позитивні покращує емоційний стан особистості. Так, А. Бек пояснив вплив негативних автоматичних думок людини на розвиток депресії, включаючи до цього явища так звану «когнітивну триаду», зокрема негативні уявлення людини про себе, світ і майбутнє. Надалі вченим робився акцент, що в межах саногенного мислення актуалізується зміна цих негативних, нереалістичних думок на більш позитивні, реалістичні, це знижує стрес та покращує загальний, емоційний стан особистості. До того ж вчений виявив типові когнітивні помилки (непродуктивне узагальнення, катастрофізацію, дихотомічне мислення), які викликають у людини деструктивне мислення. При цьому А. Бек довів, що саногенне мислення спрямоване на виявлення цих «мисленневих спотворень» та їх корекцію.

Варто зазначити, що важливою є АВС-модель А. Еліса. В її контексті було запропоновано вченим схему, за якою події (А) не спричиняють емоційних реакцій безпосередньо, а емоції залежать від переконань людини (В), які вона формує щодо події (С). У процесі саногенного мислення ця модель є корисною для того, щоб навчити людину контролювати свої емоційні реакції через усвідомлення і зміну своїх переконань. Підкреслювалася важливість особистої відповідальності людини за власні думки й почуття, свідомого контролю нею своїх негативних переконань та цілеспрямованого заміщення їх на позитивні міркування щодо тієї чи іншої ситуації (А. Еліс, 2023 [55]).

Таким чином, за результатами досліджень А. Бека і А. Еліса було закладено основи для психологічних практик фахівців, які сприяли формуванню саногенного мислення людини – усвідомлення нею своїх автоматичних думок і переконань, розвитку навичок когнітивної реструктуризації, конструктивному ставленню до труднощів, зниженню рівня стресу через зміну сприйняття складної життєвої ситуації. Їхні наукові положення стали основою сучасних методик когнітивно-поведінкової терапії, які успішно використовуються для підтримки психічного здоров'я та розвитку саногенного мислення у людей.

У XX столітті акцент змістився на дослідження механізмів захисту та відновлення здоров'я людини через психічну саморегуляцію. На фоні цього почала формуватись С. М. Павленком концепція саногенезу (від грец. *sanus* – здоровий та *genesis* – походження). У 1970-80-ті роки поняття саногенного мислення вперше з'являється у радянській психології та медицині. Вчені починають звертати увагу на позитивний вплив мислення, яке орієнтоване на підтримку здоров'я та збалансований, врівноважений, функціональний стан організму людини. Гіпотетично було передбачено те, що свідоме формування здорових установок та емоцій сприяє активізації механізмів відновлення організму (завдяки посиленню імунітету). На науковій арені утверджується концепція саногенного мислення, вона включає положення про ретельне простеження особистістю своїх емоційних станів, розпізнавання та опрацювання причинно-наслідкового зв'язку виникнення у неї негативних емоцій, спокійне та раціональне ставлення до життєвих труднощів та пошуки особистісних ресурсів для конструктивного їх вирішення.

У XXI-му столітті розвиток саногенного мислення набув значного поширення та глибшого усвідомлення завдяки стрімкому прогресу гуманітарних наук та технологій, а також зростаючому інтересу населення до психологічного здоров'я. У світі, що стикається з постійними викликами, такими як інформаційне перевантаження, стресові ситуації та глобальні кризи, здатність людини мислити саногенно – точніше, конструктивно, життєствердно та спрямовано на підтримку внутрішньої гармонії стає ключовою детермінантою її адаптації та благополуччя. Інновації у сфері нейронаук, когнітивної психології та цифрових технологій сприяли розробці нових положень щодо розвитку саногенного мислення, роблячи цей процес доступнішим і ефективнішим для використання спеціалістами у сфері психологічної галузі знань. У результаті нове століття стало епохою активного розвитку інноваційних психосоціальних досліджень щодо ментального здоров'я особистості, які ставлять у центрі уваги розвиток позитивного, здорового мислення.

У психологічній енциклопедії визначено, що саногенне мислення (лат. «*sanitas*» – здоров'я і «*genesis*» – походження) є ефективним засобом розв'язання складних психотравматичних проблем, який ґрунтується на свідомому аналізі власних переживань та емоційних

детермінант і полягає у свідомій їх саморегуляції власною емоційно-вольовою сферою з метою підтримання психічного здоров'я [171].

Дослідженню специфіки саногенного мислення присвячені сучасні праці таких зарубіжних вчених як Д. Джампольські, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Дж. Кабат-Зінн, Е. Ле Шан, Дж. Роттер. Ключовими були дослідження Дж. Роттера, в яких контекст саногенного мислення був пов'язаний з розвитком стійкості, життєстійкості у дітей і дорослих. Його наукові положення дають вагомі основи для розуміння цього поняття, оскільки вчений досліджував, як окремі люди долають стресові ситуації, травми та несприятливі умови, зберігаючи психічне здоров'я. При цьому ключовими факторами, що сприяють формуванню стійкості людини було визначено позитивне соціальне оточення, підтримка сім'ї, когнітивна гнучкість та здатність знаходити сенс у складних обставинах. Ці фактори є засадничими для саногенного мислення, яке також спрямоване на збереження психічного балансу в людини. Крім того підкреслювалася важливість когнітивних стратегій для управління людиною стресом та її адаптації. При цьому саногенне мислення, яке фокусується на позитивному осмисленні людиною складних життєвих подій, можна розглядати як одну з важливих стратегій. Результати досліджень показали, як індивіди оцінюють труднощі, а також було констатовано, що позитивні інтерпретації людиною складних, кризових подій сприяють кращому їх вирішенню. Важливо, що наявність захисних факторів (адекватна самооцінка, соціальна підтримка, контроль складної ситуації) допомагає людям долати труднощі. Саме у контексті саногенного мислення ці фактори слугують основою для розробки когнітивних моделей, які дають можливість психологам-практикам розробляти конструктивні техніки для «пережиття» людиною кризових ситуацій. Загалом результати дослідження Дж. Роттера допомогли виявити, що розвиток життєстійкості в людини, її когнітивна гнучкість та об'єктивне, реалістичне ставлення до труднощів є основою саногенного мислення, яке спрямоване на підтримку її психічного та фізичного здоров'я.

Варто проаналізувати наукові здобутки Дж. Джампольські. Його наукові положення тісно пов'язані з концепцією саногенного мислення, точніше, мисленням, яке сприяє підтриманню здоров'я. Основне положення вченого базується на підкресленні ролі любові, прощення та «випущення» негативних думок людиною для підтримки її фізичного й психічного здоров'я. Дж. Джампольські наголошував на

важливості прощення образ, адже вони створюють хронічний стрес, що погіршує здоров'я. Прощення ж допомагає знизити рівень напруги у психічному стані людини та сприяє внутрішній збалансованості. До того ж страх, на думку вченого, є головною перешкодою людини на шляху до її психічного здоров'я. Перехід від мислення, зосередженого на страху, до мислення, що базується на любові, сприяє не лише емоційному, але й фізичному зміцненню людини. Таким чином, згідно положень вченого важливою є усвідомленість людиною реалій життя та уникнення нею зацікнення на минулих помилках чи страхах при побудові майбутнього.

Значну роль щодо використання у практиці саногенного мислення відіграв розробник методики «Майндфулнес» (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) – зменшення стресу на основі усвідомленості, Дж Кабат-Зінн. Вона спрямована на збереження та зміцнення психічного й фізичного здоров'я людини через зміну її ставлення до самої себе та до життя загалом. Саногенне мислення базується на здатності особистості зосереджувати увагу на позитивних аспектах життя, контролюючи при цьому негативні впливи – уникнення руйнівних установок, усвідомлення згубного впливу стресу, тривоги та депресії. Одним із основних принципів методу MBSR є навчання жити «тут і зараз», а не застрягати у спогадах про минуле чи турбуватися про майбутнє. Такий принцип сприяє збалансованості людини в її думках і зменшує психосоматичні симптоми, що актуалізує у неї процес саногенного мислення. До того ж вчений підкреслював що, стрес є результатом не зовнішніх обставин, а ставлення людини до них. За його методиками людина опановує способи зміни власного мислення, зменшуючи негативні установки, і фокусується на усвідомленні теперішнього моменту життєіснування (*J. Kabat-Zinn, 2017 [299]*).

Отже, в контексті саногенного мислення зарубіжні дослідники займалися вивченням здорових когнітивних стратегій, емоційної регуляції та впливу мислення на психосоматичний стан. Хоча термін «саногенне мислення» за кордоном не є поширеним, але його принципи активно використовуються для розробки терапевтичних і профілактичних методик, спрямованих на підтримку психологічного та фізичного здоров'я людини.

У вітчизняній науці проблеми саногенного мислення торкалися у своїх дослідженнях І. Аршова, І. Бех, А. Гільман, Л. Карамушка,

Т. Кириленко С. Максименко, В. Моргун, О. Осадько, І. Пасічник, Е. Помиткін, М. Савчин.

Роль саногенного мислення у розвитку особистості, зокрема професійних комунікаторів вивчала українська психологиня О. Осадько. Вона ввела поняття «саногенний потенціал», що відображає здатність особистості до самозцілення та підтримки психічного здоров'я завдяки позитивному мисленню. У своїх працях вчена підкреслила важливість діалогічної інтенції особистості – її прагнення до конструктивного спілкування для вирішення особистісних дилем – як ключового елемента саногенного потенціалу. Утверджується, що розвиток цієї інтенції сприяє ефективному подоланню стресових ситуацій людиною та підтримці її емоційної рівноваги. Вчена зацентрувала увагу на необхідності створення освітнього середовища, яке базується на саногенному мисленні. Формування такого середовища сприятиме збереженню та зміцненню ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу. Загалом, наукові доробки О. Осадько (2016) розширюють змістове навантаження саногенного мислення, додаючи до його контексту діалогічні інтенції як конструктивні засоби взаємодій для вирішення складних життєвих дилем [147].

Серед українських дослідників, причетним до контексту саногенного мислення, є Мирослав Савчин – автор психологічної концепції буття особистості. В останній підкреслюється, що для розуміння особистості недостатньо аналізувати її сутність, необхідно враховувати її буття. Психолог визначив саногенне мислення як основу позитивного потенціалу особистості, який сприяє формування її здатностей та підвищує рівень психологічного здоров'я. Загалом треба додати, що в наукових працях М. Савчина визначається роль саногенного мислення у розвитку особистості та підкреслюється важливість цього типу мислення для психологічного благополуччя, яке є необхідною умовою для всебічного розвитку людини на різних етапах онтогенезу.

Українською дослідницею І. Аршавою трактується, що саногенне мислення – це тип мислення, спрямований на підтримку та зміцнення психічного здоров'я особистості, що допомагає їй ефективно справлятися зі стресом та запобігати розвитку психосоматичних захворювань. Психологиня стверджувала, що саногенне мислення може бути інтегроване в освітні програми та психотерапевтичні

практики для підвищення стресостійкості та адаптивності індивідів. Вона розробила методики, які сприяють розвитку цього типу мислення, підкреслюючи його значення для психічного благополуччя та загального здоров'я людини [31]. За науковою позицією С. Бужинської та Л. Кондрацької (2016), саногенне мислення – це усвідомлений процес, за допомогою якого особистість може контролювати та змінювати свої внутрішні переживання, емоції та почуття [17].

Однією з провідних дослідниць саногенного мислення (саногенез – «створення здоров'я»), що передбачає розвиток способу мислення, спрямованого на збереження та розвиток психологічного і фізичного здоров'я, є Т. Кириленко. За положеннями вченої, в межах цього типу мислення орієнтація спрямована на розвиток позитивних установок людини, які сприяють зниженню у неї стресу та врівноваженню внутрішнього світу та підвищенню якості життя. До того ж підкреслюється важливість свідомого управління думками людиною, уникнення деструктивних і саморуйнівних установок, активізується набуття навичок конструктивної роботи з негативними емоціями, трансформація їх у ресурс для особистісного зростання. Саногенне мислення базується на розвитку здатності людини до саморефлексії, точніше, усвідомленні власних думок, емоцій та вчинків, що допомагає уникати автоматичних і деструктивних реакцій особистості на складні життєві ситуації. Акцентується увага на тому, що людина може навчитися використовувати стрес як стимул для розвитку, замість того, щоб дозволяти йому руйнувати її психіку. Загалом, за науковою позицією Т. Кириленко (2018), основна мета саногенного мислення – це створення такого ментального середовища, яке сприяє не лише подоланню людиною життєвих труднощів, але й активному підтриманню її внутрішньої рівноваги та психічного здоров'я [82].

Український науковець Ігор Пасічник (2015) у своїх дослідженнях презентував мислення як предмет психології, приділяючи особливу увагу його ролі у формуванні емоційних станів особистості. Він зазначав, що патогенне мислення, яке характеризується відсутністю рефлексивного аналізу та неусвідомленістю операцій розуму, може призводити до негативних емоцій, і навіть, психічних розладів. Натомість саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій та психічному оздоровленню особистості. Цей тип мислення включає позитивну рефлексію, відокремлення власних переживань, спостереження за ними та активну взаємодію зі світом власних образів.

Було доведено, що саногенне мислення є важливою складовою інтелекту людини і воно відіграє ключову роль у вирішенні внутрішньоособистісних проблем, а позитивна рефлексія є основним механізмом розвитку цього типу мислення.

Значний внесок у розуміння саногенного мислення, приділивши увагу його ролі у підтримці психічного здоров'я людини, особливо, в молодіжному середовищі, зробила А. Гільман, яка сформулювала таке визначення: саногенним називають мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт особистості, напруженість, дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє усвідомленню й саморегуляції нею різних емоцій, потреб і бажань, а також відповідно запобігає захворюваності. Було констатовано, що саногенне мислення є особливим типом мислення, спрямованим на усунення негативних емоційних станів людини і запобігання їх розгортанню. Воно охоплює усвідомлення людиною власних переживань, аналіз та корекцію деструктивних емоційних реакцій, розвиток реалістичного ставлення до стресових ситуацій. Згідно наукової позиції психологині, саногенне мислення є інструментом саморегуляції, який дозволяє особистості зберігати емоційну рівновагу. Люди з розвинутим саногенним мисленням демонструють вищий рівень стресостійкості, здатність знижувати негативний вплив стресорів, ефективність у розв'язанні конфліктних ситуацій. Ключовим елементом саногенного мислення, на думку А. Гільман, є саногенна рефлексія – здатність людини аналізувати свої емоції, визначати їх джерела та нейтралізувати негативні впливи. Така рефлексія сприяє кращому розумінню власних внутрішніх станів, активному пошуку рішень, розвитку адаптивних моделей поведінки. У дослідженнях проведених вченою серед студентської молоді було виявлено співвідношення між рівнем саногенного мислення та психічним благополуччям. Вчена дослідила співвідношення понять «позитивне мислення» та «саногенне мислення», дійшовши висновку, що друге поняття набагато ширше, ніж перше. Саногенне мислення спрямоване на цілеспрямоване опрацювання негативних емоцій і їх прийняття та трансформацію, усвідомлення своїх деструктивних думок, тоді як в позитивному мисленні акцент робиться більшою мірою на оптимізмі та відкиданні негативу в цілому. Використовуючи саногенне мислення, людина не уникає труднощів, а займається їх вирішенням, а у межах позитивного мислення зосередження значною мірою відбувається на пошуку

позитивного в складній ситуації, створенні оптимістичного настрою. На відмінну від позитивного мислення, особистість, використовуючи саногенне мислення, глибоко усвідомлює складність ситуації та за допомогою саногенної рефлексії й емоційної саморегуляції здійснює пошук шляхів для її покращення. Позитивне мислення стосується більш зовнішнього налаштування, тоді як саногенне мислення потребує задіяння глибоких захисних механізмів психіки людини. Таким чином розвиток саногенного мислення позитивно впливає на академічну успішність студентів, допомагає молоді адаптуватися до нових умов навчання і знижувати рівень тривожності. До того ж, саногенне мислення, як виявила дослідниця, є важливим інструментом для підтримки психічного здоров'я та адаптації людини до складних умов та викликів у життєвому просторі (А. Ю. Гільман, 2014 [40]).

Отже, саногенне мислення є важливим напрямом сучасної психології, яке вивчається як за кордоном, так і в Україні. У ХХІ столітті ці дослідження набули широкого поширення завдяки зростанню уваги до проблеми психічного здоров'я людини, її стресостійкості та адаптації в умовах сучасних викликів. Передбачається, що в контексті саногенного мислення психологічними механізмами виступають позитивна саморефлексія, саногенна рефлексія та емоційна саморегуляція. Зарубіжні вчені досить часто це мислення визначають як важливий інструмент для підтримки психосоматичного здоров'я людини, запобігання її емоційному вигорянню та розвитку резиліентності. Українські вчені також зробили певний внесок у розвиток теоретичних та практичних основ саногенного мислення, підкресливши його роль у подоланні негативних емоцій та оздоровлювальний вплив на психіку людини. В українському науково-психологічному обігу саногенне мислення розглядається як ключовий ресурс адаптації до соціальних і військових викликів, що сприяє розвитку стресостійкості та емоційної стабільності людини. Українські дослідження мають великий потенціал для подальшого розвитку, особливо, у контексті вирішення національних соціальних проблем, пов'язаних із посттравматичними стресами та викликами війни. Інтеграція зарубіжного та вітчизняного досвіду й використання сучасних технологій сприятиме підвищенню ефективності застосування саногенного мислення для підтримки ментального здоров'я населення.

Отже, методологія психологічного дослідження позитивного та саногенного мислення охоплює широкий спектр теоретичних основ, спрямованих на вивчення цих типів мислення, які активізують механізми позитивної саморефлексії, емоційної саморегуляції та структурують в житті людини її емоційне благополуччя та ментальне здоров'я. Якщо позитивне мислення базується на концепціях когнітивістики, оптимізму, життєстійкості, які підкреслюють важливість позитивних установок людини, її очікувань і конструктивних рішень у формуванні адаптивної поведінки, то в саногенному мисленні акцентується увага на оздоровлювальній функції мислення, що дозволяє людині долати цілий ряд психогенних й деструктивних емоцій та сприяє підтриманню емоційної рівноваженості. Загалом обидва типи мислення орієнтовані на розвиток особистості з використанням її внутрішніх ресурсів, які виявляються у здатності справлятися зі стресом, конфліктами та іншими складними життєвими викликами.

Науково-методологічні парадигми в консультативній психології

*Ваш погляд стане ясним лише тоді,
коли ви зможете зазирнути в свою власну душу.*

Карл Юнг

Дослідження науково-методологічних парадигм у консультативній психології набуває особливої актуальності в контексті сучасних українських реалій. Переживши низку складних історичних подій, зокрема, Революцію Гідності та повномасштабну війну, українське суспільство зазнало значних трансформацій. Ці події призвели до зростання психологічних проблем у населення: посттравматичний стресовий розлад, депресія, тривога, відчуття безпорадності та втрати сенсу життя стали поширеними явищами.

Сучасні українці потребують різноманітних форм психологічної допомоги, що вимагає від консультантів глибокого розуміння різних теоретичних підходів та вміння обирати оптимальні стратегії втручання. Соціально-політична ситуація в країні постійно змінюється, що вимагає від психологів гнучкості та адаптивності, а також постійного оновлення знань про нові парадигми та підходи. Українські психологи активно інтегрують у свою практику досягнення світової психологічної науки. Дослідження парадигм дозволить краще зрозуміти, які з них найбільш ефективні в українському культурному контексті. Аналіз парадигм сприяє формуванню власної, української школи консультативної психології, яка враховуватиме специфіку національної ментальності та історичного досвіду. Глибоке розуміння різних парадигм дозволяє консультантам надавати більш якісну, ефективну та індивідуалізовану допомогу клієнтам.

Дослідження парадигм у консультативній психології є необхідним кроком для розвитку української психологічної науки та практики. Глибоке розуміння теоретичних основ дозволить консультантам надавати більш ефективну допомогу клієнтам, сприятиме розвитку національної школи консультативної психології та підвищенню якості життя українського суспільства в цілому [88].

Головною метою цього дослідження є комплексний аналіз та систематизація науково-методологічних парадигм, які домінують в українській консультативній психології. Це передбачає не лише опис існуючих підходів, а й глибоке розуміння їхніх теоретичних основ, історичного розвитку, а також практичного застосування в контексті сучасних українських реалій.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку конкретних завдань:

- провести детальний аналіз існуючої літератури та емпіричних досліджень для визначення основних парадигм, що домінують в українській консультативній психології. Простежити еволюцію кожної парадигми в українському контексті, виявити ключові етапи розвитку та фактори, що вплинули на її формування.

- дослідити теоретичні основи кожної парадигми, включаючи її епістемологічні засади, концептуальний апарат та методологічні принципи.

- провести порівняльний аналіз різних парадигм, виявивши їхні спільні та відмінні риси, а також сильні та слабкі сторони. Дослідити, як різні парадигми застосовуються в практиці українських консультантів, які терапевтичні методики використовуються та які результати досягаються.

- оцінити вплив різних парадигм на розвиток консультативної психології в Україні, на формування професійних стандартів та надання психологічної допомоги клієнтам. Проаналізувати сучасні тенденції в розвитку парадигм, визначити перспективні напрямки та прогнозувати майбутні зміни в галузі консультативної психології.

Виконання цих завдань дозволить створити цілісне уявлення про стан і перспективи розвитку науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології, сприятиме підвищенню якості психологічної допомоги та розвитку професійної спільноти.

Об'єктом дослідження є українська консультативна психологія як цілісна наукова дисципліна та практична діяльність. Тобто зосереджуємося на вивченні саме українського контексту консультативної психології, який має свої особливості, пов'язані з історичними, культурними та соціальними факторами.

Предметом дослідження є науково-методологічні парадигми, що лежать в основі української консультативної психології. Це означає, що

ми детально вивчаємо різні теоретичні підходи, концепції та моделі, які використовуються українськими психологами-консультантами у своїй роботі. Таким чином, дана робота присвячена тому, як різні наукові парадигми впливають на те, як українські психологи розуміють проблеми клієнтів, обирають терапевтичні методики та досягають результатів у своїй роботі.

Науково-прикладне значення даної роботи буде полягати в тому, що вона: дозволить краще зрозуміти, чому різні психологи можуть використовувати різні методики і досягати різних результатів; допоможе оцінити ефективність різних парадигм в українському контексті; сприятиме розвитку власної, української школи консультативної психології; дозволить консультантам обирати найбільш ефективні методики для роботи з різними клієнтами.

Методологія дослідження передбачає комплексний підхід, що поєднує в собі різноманітні наукові методи, які дозволять отримати об'єктивну та всебічну картину досліджуваного феномена. Основними методами, які будуть використані в даному дослідженні, є:

1. Аналіз науково-практичної літератури передбачає систематичний огляд наукових праць, підручників, статей, монографій, дисертацій та інших джерел, присвячених темі парадигм в українській консультативній психології. Аналіз літератури дозволить: ідентифікувати основні парадигми, що домінують в українській консультативній психології; простежити історичний розвиток цих парадигм; виявити ключові концепції та теоретичні положення кожної парадигми; оцінити вплив зарубіжного досвіду на розвиток української консультативної психології.

2. Порівняльний аналіз дозволить виявити спільні та відмінні риси різних парадигм, їхні сильні та слабкі сторони. Порівнюватимуться такі аспекти, як: *епістемологічні засади* (як кожна парадигма розуміє природу людини, причини психологічних проблем та можливості їх подолання); *концептуальний апарат* (ключові поняття, що використовуються в кожній парадигмі та як вони визначаються); *методичні підходи* (методики та техніки, що використовуються в кожній парадигмі для роботи з клієнтами); *терапевтичні цілі* (цілі, що переслідує кожна парадигма в процесі консультування).

3. Системний аналіз дозволить розглянути парадигми як складні системи, що взаємодіють між собою та з навколишнім середовищем.

Цей метод дозволить: виявити взаємозв'язки між різними парадигмами; оцінити вплив соціального, культурного та історичного контексту на розвиток парадигм; проаналізувати динаміку розвитку парадигм та їхню взаємодію з іншими науковими дисциплінами.

4. Аналіз емпіричних досліджень. Якщо такі дослідження будуть доступні, то аналіз їхніх результатів дозволить оцінити ефективність різних парадигм на практиці та визначити їхню актуальність для сучасних умов.

5. Експертні оцінки. Для отримання додаткової інформації про стан і перспективи розвитку парадигм в українській консультативній психології можуть бути проведені інтерв'ю з провідними фахівцями в цій галузі.

Комбінація цих методів дозволить отримати об'єктивну та всебічну картину досліджуваного феномена та сформулювати висновки, які матимуть як теоретичне, так і практичне значення.

Важливо зазначити, що вибір конкретних методів дослідження може змінюватися залежно від доступності джерел, постановки дослідницьких завдань та інших факторів.

Поняття парадигми в контексті психологічного консультування

Парадигма – це не просто сукупність теорій чи ідей, а радше цілісна картина світу, яка визначає, як ми бачимо, розуміємо та інтерпретуємо дійсність. Вона задає рамки, всередині яких ми формулюємо наукові питання, будуємо гіпотези та проводимо дослідження. У контексті психологічного консультування парадигма визначає, як ми розуміємо причини психологічних проблем, які процеси лежать в їх основі та які методи найбільш ефективні для їх вирішення. Кожна парадигма пропонує свою модель людини, її взаємодії з навколишнім світом та механізмів розвитку особистості (З. Кісарчук, 2012 [84]).

Зазначимо, що парадигми відіграють значну **роль** у науковому пізнанні, а саме:

- *визначають об'єкт дослідження*, тобто вказують на те, що саме є предметом вивчення (психоаналіз фокусується на несвідомому, гуманістична психологія на потенціалі людини, а когнітивно-поведінкова терапія на ролі думок і поведінки);

- *формулюють наукові питання*, тобто визначають, які питання є важливими для дослідження (психоаналіз ставить питання про те, як минулий досвід впливає на сьогодення, а когнітивно-поведінкова терапія про те, як змінити негативні думки);

- *визначають методи дослідження*, тобто які методи є найбільш адекватними для відповіді на поставлені питання (психоаналіз використовує метод вільної асоціації, а когнітивно-поведінкова терапія експериментальні методи);

- *інтерпретують результати*, визначають, як інтерпретувати отримані результати. Різні парадигми можуть по-різному пояснювати одні й ті ж дані.

Виходячи з цього можна навести такий приклад. Уявіть собі, що ви бачите людину, яка плаче. З точки зору психоаналізу, це може бути проявом несвідомих конфліктів. З точки зору когнітивно-поведінкової терапії, це може бути результатом негативних думок про себе. А з точки зору гуманістичної психології, це може бути проявом нереалізованого потенціалу.

Важливо розуміти, що парадигми не є абсолютними істинами. Вони можуть змінюватися з часом під впливом нових відкриттів і даних. Однак, розуміння того, яка парадигма лежить в основі того чи іншого підходу, дозволяє краще зрозуміти його сильні і слабкі сторони, а також обмеження. Парадигма – це ніби окуляри, через які ми дивимося на світ. Зміна парадигми означає зміну «лінз», а отже, і зміну нашої картини світу. У контексті психологічного консультування, розуміння парадигм дозволяє нам краще оцінити різноманіття підходів, вибрати найбільш ефективні методи роботи з клієнтами та сприяти розвитку нашої професії.

Поняття «парадигма» набуло широкого розголосу завдяки роботам американського історика та філософа науки Томаса Куна. У своїй фундаментальній праці «Структура наукових революцій» Т. Кун (2001) представив парадигму як сукупність переконань, цінностей, технічних прийомів, які об'єднують членів певного наукового співтовариства та визначають напрямки їхньої дослідницької діяльності. Для Т. Куна парадигма – це не просто сукупність теорій, а радше цілісна картина світу, через призму якої вчені бачать і інтерпретують явища. Вона функціонує як своєрідний «ідеологічний каркас», який направляє наукові дослідження і визначає, які питання вважаються важливими, а які – ні. Після Т. Куна поняття парадигми

стало предметом численних інтерпретацій та дискусій. Деякі дослідники розширили його значення, включаючи в нього не лише наукові, але й соціальні та культурні аспекти. Інші ж, навпаки, намагалися звужити його, надаючи йому більш суворий і формалізований характер [104].

Зауважимо таких аспектів:

- **соціальний аспект парадигми** полягає в тому, що багато дослідників підкреслюють соціальний характер парадигми, вказуючи на те, що вона є продуктом діяльності наукового співтовариства і підтримується його консенсусом. Парадигма не лише визначає, як ми бачимо світ, але й як ми взаємодіємо один з одним в процесі наукової діяльності (В.Турбан, 2023);

- **зміна парадигм** була описана Т. Куном (2001), як наукова революція. Сучасні дослідження показують, що зміна парадигм – це складний і тривалий процес, який може супроводжуватися гострими дискусіями і конфліктами між прихильниками різних парадигм [104];

- **множинність парадигм** означає, що в межах однієї наукової дисципліни можуть співіснувати різні парадигми, кожна з яких має своїх прихильників і свої обмеження;

- **парадигми в інших сферах передбачає те**, що поняття парадигми знайшло застосування не тільки в науці, але й в інших сферах, таких як філософія, соціологія, культурологія. Воно дозволяє аналізувати різноманітні явища, від змін в науковому знанні до соціальних трансформацій (В. Турбан, 2023).

Прикладом даних аспектів, може слугувати те, що у **психології** зміна парадигм проявляється у переході від біхевіоризму, який фокусувався на вивченні поведінки, до когнітивної психології, яка акцентувала увагу на пізнавальних процесах. Згодом з'явилася гуманістична психологія, яка підкреслювала важливість самоактуалізації та особистісного зростання. Кожна з цих парадигм пропонувала свою модель людини, свої методи дослідження та свої терапевтичні підходи. Сучасні дослідники продовжують розвивати і уточнювати поняття парадигми. Останнім часом особливу увагу приділяється ролі парадигм у формуванні наукових теорій, їхньому впливу на соціальні процеси та можливості їхньої зміни.

Поняття парадигми стало одним з найважливіших в сучасній філософії та методології науки. Воно дозволяє нам краще розуміти, як

розвивається наукове знання, які фактори впливають на зміну наукових теорій і як різні парадигми формують наше бачення світу.

Парадигма в психології – це своєрідна «лінза», крізь яку ми спостерігаємо за психічними процесами. Це сукупність переконань, теорій, методів дослідження та цінностей, які визначають, як ми розуміємо людську психіку, її розвиток, функціонування та можливі відхилення від норми. Кожна парадигма пропонує свою модель людини, її взаємодії зі світом та причини виникнення психологічних проблем (З.Кісарчук, 2012 [84]).

Існують такі **загальні характеристики парадигм у психології**:

- *різноманітність* (в психології існує безліч парадигм, кожна з яких має свої унікальні особливості);
- *історичний розвиток* (парадигми не є статичними, вони розвиваються, змінюються і взаємодіють між собою);
- *вплив на практику* (парадигми визначають методи психологічної допомоги, терапевтичні підходи та цілі консультування);
- *суперечливість* (різні парадигми можуть суперечити одна одній у своїх поясненнях психічних явищ).

Специфікою парадигм у консультативній психології є те, що консультативна психологія – це галузь психології, яка займається наданням допомоги людям у вирішенні їхніх особистісних проблем. Тому парадигми в консультативній психології мають ряд специфічних особливостей:

- *орієнтація на практику* (консультативні парадигми націлені на розробку ефективних методів допомоги клієнтам);
- *фокус на змінах* (консультативна психологія прагне сприяти позитивним змінам у житті клієнта);
- *індивідуальний підхід* (кожна парадигма пропонує свій підхід до роботи з індивідуальними особливостями клієнта);
- *етичні аспекти* (консультативні парадигми враховують етичні принципи взаємодії з клієнтами) (О. Фільц, К. Седих, 2024 [148], О. Романчук, 2017 [185]).

Прикладами парадигм у консультативній психології, виступають :

- психоаналітична парадигма, фокусується на несвідомих конфліктах, які викликають психологічні проблеми. Методами даної парадигми є: вільна асоціація, аналіз снів тощо (Я.Багрій, 2016 [6]; З.Кісарчук, 2014 [84]; К.Юнг, 2012 [251]);

- гуманістична парадигма, підкреслює потенціал людини до саморозвитку. Методами даної парадигми є: клієнтоцентрована терапія, гештальт-терапія тощо (І.Зварич, Г. Чуйко, Т. Колтунович, 2019 [63]; Л. Шаповалова, 2016 [244], С. Rogers, 2016 [333], А. Maslyuk, 2018 [318]);

- когнітивно-поведінкова парадигма, вважає, що думки та поведінка впливають на емоції. Методами даної парадигми є: когнітивна реструктуризація, поведінкові експерименти тощо (Д. Вестбрук, Г. Кеннерлі, Д. Кірк, 2014 [26]; І. Кошова, Н. Литовченко, 2022 [96]);

- системна парадигма, розглядає людину в контексті її соціального оточення. Методами даної парадигми є: сімейна терапія, системні розстановки тощо (О. Фільц, К. Седих, 2024 [148], З. Кісарчук, 2012 [84]);

- парадигма позитивної психології, фокусується на сильних сторонах особистості та позитивних емоціях. Методами даної парадигми є: вдячність, позитивне мислення тощо (О. Фільц, К. Седих, 2024 [148]).

При цьому, важливо розуміти, що: кожна парадигма має свої переваги і обмеження; сучасні психологи часто поєднують (інтегрують) елементи різних парадигм для більш ефективної роботи з клієнтами; вибір парадигми залежить від конкретної ситуації, особистості клієнта та професійних переконань психолога. Також слід зауважити, що парадигми відіграють важливу роль у консультативній психології, визначаючи розуміння психічних процесів та підходи до їх корекції. Розуміння різних парадигм допомагає психологам надавати більш ефективну допомогу клієнтам.

Парадигми в психології не є просто теоретичними конструкціями. Вони мають безпосередній та значущий вплив на практику консультативної роботи. Парадигма виступає як своєрідна «лінза», через яку консультант спостерігає за клієнтом, його проблемами та процесом змін.

Вплив парадигм на вибір методів консультативної роботи з клієнтом;

- кожна парадигма пропонує свій набір методів і технік (психоаналіз використовує вільну асоціацію, аналіз снів, а когнітивно-

поведінкова терапія – когнітивну реструктуризацію та поведінкові експерименти);

- методи, які ефективні в рамках однієї парадигми, можуть бути менш доречними в іншій (техніка «пустельного острова» з гештальт-терапії буде малоефективною в рамках когнітивно-поведінкової терапії);

- сучасні консультанти часто інтегрують методи різних парадигм, створюючи індивідуальні терапевтичні плани для кожного клієнта.

Вплив парадигм на розуміння клієнта в консультативному процесі:

- кожна парадигма пропонує свою модель людини (психоаналіз розглядає людину як сукупність несвідомих конфліктів, гуманістична психологія як особистість, що прагне самоактуалізації, а когнітивно-поведінкова терапія як систему думок і поведінки);

- різні парадигми по-різному пояснюють причини виникнення психологічних проблем (психоаналіз пов'язує проблеми з дитинством, когнітивно-поведінкова терапія з негативними думками, а системна терапія з дисфункціональними сімейними взаємодіями);

- кожна парадигма ставить перед собою різні цілі консультування чи терапії (психоаналіз спрямований на опрацювання несвідомих конфліктів, гуманістична психологія на самоактуалізацію, а когнітивно-поведінкова терапія на зміну негативних думок і поведінки).

Вплив парадигм на процес консультування:

- у різних парадигмах роль консультанта відрізняється (в психоаналізі консультант є більш пасивним, створюючи умови для вільних асоціацій клієнта, а в когнітивно-поведінковій терапії більш активним, направляючи процес терапії);

- характер відносин між клієнтом і консультантом також залежить від парадигми (в гуманістичній психології акцент робиться на емпатії та безумовній позитивній оцінці, а в когнітивно-поведінковій терапії на співпраці та активному залученні клієнта в процес терапії);

- тривалість терапії також може відрізнятися в залежності від парадигми (психоаналіз зазвичай є довготривалою терапією, а когнітивно-поведінкова терапія може бути більш короткостроковою).

Парадигми відіграють фундаментальну роль у консультативній практиці. Вони визначають, як консультант бачить клієнта, які проблеми він вважає важливими, які методи він використовує і які цілі ставить перед собою. Розуміння різних парадигм дозволяє консультантам бути більш гнучкими і ефективними у своїй роботі, а клієнтам – вибрати консультанта чи терапевта, який найбільш відповідає їхнім потребам.

При виборі парадигм в консультативній психології, важливо пам'ятати, що: не існує єдиної «правильної» парадигми; сучасні консультанти-професіонали часто інтегрують елементи різних парадигм; вибір парадигми залежить від конкретного клієнта та його проблем; постійне професійне зростання і освіта дозволяють консультантам розширювати свій парадигмальний горизонт; розуміння парадигм є ключем до успішної консультативної практики.

Основні науково-методологічні парадигми в українській консультативній психології

Психоаналіз, заснований Зигмундом Фройдом, є однією з найвпливовіших і найстаріших психологічних парадигм. Він запропонував радикально новий погляд на людську психіку, акцентуючи увагу на несвідомому, сексуальності та агресії як основних рушійних силах поведінки людини.

Основними положеннями психоаналізу є:

- *несвідоме* яке постулює, що значна частина психічного життя людини відбувається на несвідомому рівні. У несвідомому зберігаються витіснені бажання, спогади та травматичні переживання, які впливають на нашу поведінку;
- психіка людини складається з трьох структур: *Ід* (воно) – джерело інстинктів, *Его* (Я) – посередник між Ід і зовнішнім світом, *Суперего* (над-Я) – носій моральних норм;
- *захисні механізми* людина використовує для захисту від тривоги, викликаной несвідомими конфліктами (витіснення, проєкція, раціоналізація тощо);
- *сексуальність* є основним рушієм людської поведінки з дитинства;
- *агресія* є невід'ємною частиною людської природи (Я.Багрій, 2016).

Психоаналіз в Україні має свою історію та особливості. В різні періоди він переживав підйоми та спади, пов'язані з політичними та соціальними змінами. Психоаналіз в СРСР був офіційно заборонений як буржуазна псевдонаука. Однак, деякі психологи продовжували займатися психоаналітичними дослідженнями та практикою. З розпадом СРСР психоаналіз отримав новий розвиток в Україні. Були створені психоаналітичні інститути та асоціації (УСП, АППУ тощо), які займаються підготовкою психоаналітиків та популяризацією психоаналітичних ідей.

Сьогодні психоаналіз в Україні є однією з найпопулярніших психотерапевтичних парадигм. Він застосовується для лікування широкого спектра психічних розладів, а також для особистісного зростання. Сучасні українські психоаналітики часто інтегрують психоаналітичні ідеї з іншими психотерапевтичними підходами (когнітивно-поведінкова терапія, гештальт-терапія). Український психоаналіз розвивається, з'являються нові теорії та методики, які розширюють можливості психоаналітичної терапії. Психоаналіз залишається однією з найвпливовіших і найцікавіших психологічних парадигм. Незважаючи на критику, він продовжує розвиватися і вносити свій внесок у розуміння людської психіки. В Україні психоаналіз має свої особливості та перспективи розвитку. Також потрібно констатувати, що: психоаналіз – це не лише теорія, а й метод психотерапії, який вимагає тривалого навчання та супервізії; він не є панацеєю від усіх психологічних проблем, але він може бути дуже ефективним для лікування певних розладів; сучасний психоаналіз є більш гнучким і інтегративним, ніж класичний психоаналіз З. Фрейда; ознайомившись з основами психоаналізу, психологи консультанти зможуть краще зрозуміти його вплив на сучасну психологію та культуру (З. Кісарчук, 2014 [84]).

Гуманістична психологія, яка виникла як реакція на детерміністичні підходи психоаналізу та біхевіоризму, набула значного розвитку і в Україні. Ця парадигма, що фокусується на позитивних аспектах людської природи, самоактуалізації та особистісному зростанні, знайшла відгук у багатьох українських психологів і терапевтів (І. Зварич, Г. Чуйко, Т. Колтунович, 2019 [63]). Початок розвитку гуманістичної психології в Україні пов'язаний з перекладами та популяризацією праць засновників цього напрямку – Карла Роджерса, Абрахама Маслоу та інших. Українські психологи,

зачаровані ідеями гуманізму, почали активно досліджувати та застосовувати їх у своїй практиці. Особливого розквіту цей напрямок набув у період після розпаду Радянського Союзу, коли з'явилася можливість для вільного розвитку психологічної науки.

Ключовими ідеями гуманістичної психології є:

- *людина як суб'єкт*, на відміну від інших парадигм, гуманістична психологія розглядає людину не як пасивний об'єкт впливу зовнішніх сил, а як активного суб'єкта, здатного до самопізнання, саморозвитку та самоактуалізації;

- гуманістична психологія фокусується на *позитивних аспектах* людської природи, таких як любов, співчуття, творчість і пошук сенсу життя;

- *самоактуалізація* є центральним поняттям гуманістичної психології, яке означає прагнення людини до реалізації свого потенціалу та досягнення гармонії з собою та світом;

- *клієнтоцентрований підхід*, передбачає терапію орієнтовану на клієнта, його унікальний досвід і почуття. Терапевт створює безпечний простір, в якому клієнт може досліджувати себе та свої почуття (Л. Шаповалова, 2016 [244]; C. Rogers, 2016 [333]).

Багато українських психологів зробили значний внесок у розвиток гуманістичної психології. Серед них можна назвати таких відомих фахівців, як Г. Балл, А. Волинець, В. Зеньківський, В. Кремень, С. Максименко, А. Маслюк тощо (А. Maslyuk, 2018 [317]). Вони не лише популяризували ідеї гуманізму, але й розробляли власні методики та підходи, адаптовані до українського культурного контексту. Гуманістична парадигма справила значний вплив на практику психологічного консультування в Україні. Її ідеї знайшли застосування в різних сферах:

- гуманістичні методи широко використовуються в індивідуальній психотерапії, для роботи з різноманітними психологічними проблемами, такими як тривога, депресія, проблеми у стосунках (Л. Шаповалова, 2016 [244]);

- гуманістичні групи створюють безпечний простір для саморозкриття, взаємопідтримки та особистісного зростання;

- гуманістичні принципи застосовуються в освіті для створення сприятливого навчального середовища, що сприяє розвитку особистості (А. Maslyuk, 2018 [317]);

- гуманістичні ідеї використовуються в соціальній роботі для допомоги людям, які опинилися в складних життєвих ситуаціях.

Сьогодні гуманістична психологія в Україні продовжує розвиватися. З'являються нові методики, які поєднують гуманістичні принципи з іншими підходами. Однак, гуманістична психологія все ще стикається з певними труднощами, пов'язаними з недостатнім фінансуванням, відсутністю державної підтримки та конкуренцією з іншими психотерапевтичними напрямками.

Гуманістична психологія зробила значний внесок у розвиток української психології. Її ідеї про людину як активного суб'єкта, здатного до саморозвитку, знайшли відгук у багатьох українських психологів і терапевтів. Незважаючи на певні труднощі, гуманістична психологія продовжує розвиватися і залишається актуальною для сучасної людини [317].

Когнітивно-поведінкова парадигма (КПТ) є одним з найбільш поширених і ефективних напрямів сучасної психотерапії. Вона заснована на принципі, що наші думки (когніції) впливають на наші почуття та поведінку. Змінюючи спосіб мислення, ми можемо змінити свої емоції та поведінку (Д. Вестбрук, Г. Кеннерлі, Д. Кірк, 2014 [26]). КПТ в Україні набула значного поширення за останні десятиліття. Це пов'язано з кількома *факторами*:

- КПТ має потужну доказову базу, що підтверджує її ефективність у лікуванні широкого спектру психічних розладів;
- КПТ є відносно короткою і структурованою терапією, що дозволяє досягти результатів за короткий термін;
- сучасний ритм життя сприяє розвитку тривожних розладів, депресії та інших проблем, з якими КПТ успішно працює;
- в Україні все більше психологів та психотерапевтів опановують методи КПТ, що робить її більш доступною для широкого кола клієнтів.

КПТ використовує широкий спектр методів, які спрямовані на зміну негативних думок, емоцій та поведінки. Серед **основних методів** можна виділити:

- *когнітивна реструктуризація*, метод що полягає в ідентифікації та оскарженні негативних автоматичних думок, які спотворюють сприйняття дійсності;
- *поведінкові експерименти* (практичні вправи) допомагають клієнту перевірити свої негативні переконання на досвіді;

- *релаксаційні техніки* такі як, дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація та інші допомагають знизити рівень тривоги та стресу;

- *навчання навичкам ефективного вирішення проблем*, що виникають у житті клієнтів;

- *рольова гра*, дозволяє відпрацювати нові моделі поведінки в безпечній обстановці [148].

КПТ використовує різноманітні терапевтичні техніки, які можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб кожного клієнта. Деякі з найбільш поширених *технік*:

- *ведення щоденника думок* (клієнт записує свої негативні думки, емоції та поведінку, що допомагає ідентифікувати закономірності);

- *когнітивна таблиця* (допомагає клієнту структурувати свої думки, емоції та поведінку і виявляти дисфункціональні зв'язки);

- *техніка «зупинки думки»* (допомагає перервати потік негативних думок і переключити увагу на щось інше);

- *техніка «сократична бесіда»* (терапевт задає клієнту уточнюючі питання, які допомагають йому самому виявити нелогічність своїх думок) [26].

Ефективність КПТ доведена численними дослідженнями. Вона є одним з найбільш вивчених і доказових методів психотерапії. КПТ ефективна при лікуванні таких розладів, як: депресія, тривожні розлади (у тому числі панічні атаки, соціальна фобія, obsесивно-компульсивний розлад), розлади харчової поведінки, хронічний біль, стрес і вигорання тощо [148].

Можемо констатувати, що КПТ має певні *переваги*, серед них слід відмітити такі, як:

- *фокус на теперішньому*, тобто КПТ спрямована на вирішення конкретних проблем, які турбують клієнта в даний момент;

- *клієнт є активним учасником терапевтичного процесу*, він не просто розповідає про свої проблеми, а й виконує домашні завдання і вчиться новим навичкам;

- КПТ має *чітку структуру*, що дозволяє клієнту відчувати себе впевненіше і розуміти, чого очікувати від терапії;

- *довготривалий ефект*, тобто навички, які клієнт набуває в процесі КПТ, допомагають йому справлятися з проблемами і в майбутньому.

Когнітивно-поведінкова терапія є одним з найбільш ефективних і популярних методів психотерапії в Україні. Її поширення пов'язане з доказовою базою, практичністю та доступністю. КПТ допомагає людям змінити негативні думки, емоції та поведінку, що дозволяє їм покращити якість свого життя [26].

Системна парадигма, яка набуває все більшої популярності в українській консультативній психології, пропонує радикально відмінний погляд на людину та її проблеми. На відміну від індивідуально-орієнтованих підходів, системна парадигма фокусується на взаємозв'язках між індивідами та системами, в яких вони функціонують [148].

Впровадження системної парадигми в українську консультативну психологію було обумовлено кількома **факторами**:

- *зростання інтересу до сімейної терапії*, що передбачає збільшення кількості сімей, які звертаються за психологічною допомогою, стимулювало розвиток системних підходів;
- *критика індивідуальних підходів* (обмеженість індивідуальної психотерапії у вирішенні багатьох проблем), спонукала психологів шукати більш комплексні моделі;
- *глобалізація* призвела до поширення західних психотерапевтичних моделей, зокрема системної сімейної терапії, що сприяло розвитку цього напрямку в Україні (З. Кісарчук, 2014 [84]).

До **ключових понять системної парадигми** можна віднести наступні:

- *система* передбачає те, що людина розглядається як складова частина різних систем (сім'я, соціальне оточення, організація), а проблеми виникають на рівні взаємодії між елементами системи;
- *взаємозалежність*, тобто всі елементи системи взаємопов'язані і впливають один на одного, і при зміні одного елемента відбувається зміна в усій системі;
- *циклічність*, тобто проблеми в системі мають циклічний характер, і для їх вирішення необхідно впливати на всю систему, а не тільки на окремого індивіда;
- *гомеостаз* передбачає, що система прагне до збереження стабільності, навіть якщо цей стан є дисфункціональним;
- *патерни взаємодії* між членами сім'ї, які підтримують проблему [88]; [148].

Системна парадигма знайшла широке застосування в роботі з сім'ями. Ось деякі ключові **аспекти**: сім'я розглядається як цілісна система, де кожен член впливає на інших і на загальний стан системи; увага зосереджена на тому, як члени сім'ї взаємодіють один з одним, а не на індивідуальних характеристиках; терапевт допомагає сім'ї ідентифікувати повторювані моделі (патерни) взаємодії, які підтримують проблему; метою терапії є зміна цих патернів і створення нових, більш функціональних моделей взаємодії; в ідеалі, в терапії беруть участь всі члени сім'ї, що дозволяє побачити проблему в контексті сімейних взаємодій [88].

До прикладів **системних технік** можна віднести:

1) *сімейна скульптура* передбачає, що члени сім'ї створюють фізичну модель своїх взаємин, що дозволяє візуалізувати динаміку в сім'ї;

2) *циркулярні питання* спрямовані на виявлення взаємозв'язків між членами сім'ї;

3) *рефреймінг* актуалізує переосмислення проблемної ситуації з іншої точки зору, що дозволяє побачити нові можливості для вирішення [148].

Перевагами системної парадигми в психологічному консультуванні можна вважати:

- *комплексний підхід*, дозволяє розглядати проблему в контексті сімейних взаємодій, а не ізольовано;

- доведена *ефективність* при роботі з різноманітними сімейними проблемами;

- *фокус на змінах* передбачає спрямованість системної терапії на зміну взаємодій в сім'ї, а не тільки на зміну окремих індивідів.

Системна парадигма внесла значний внесок у розвиток консультативної психології в Україні. Вона дозволяє більш глибоко розуміти причини сімейних проблем і розробляти ефективні стратегії їх вирішення. Застосування системних підходів дозволяє працювати не тільки з симптомами, а й з глибинними причинами проблем, що сприяє більш стійким змінам у сім'ї.

Важливо зазначити, що системна парадигма не є універсальною і може не підходити для всіх сімей. Вибір терапевтичного підходу залежить від конкретної ситуації і вимагає професійної оцінки. Окрім психоаналізу, гуманістичної та когнітивно-поведінкової парадигм, а також системного підходу, в українській консультативній психології

знайшли своє місце й інші, не менш важливі, напрямки. Кожен з них пропонує унікальний погляд на людину та її проблеми, збагачуючи загальну картину психотерапевтичної практики. Отже, розглянемо деякі з цих напрямків.

Екзистенціальна психотерапія. Цей напрямок зосереджується на фундаментальних питаннях людського буття: сенс життя, свобода, відповідальність, смерть. Екзистенціальні терапевти допомагають клієнтам усвідомити свою унікальність, прийняти неминучість смерті і знайти власний шлях у житті. В Україні екзистенціальна психотерапія використовується для роботи з клієнтами, які відчувають екзистенційну порожнечу, втратили сенс життя або стикаються з важкою життєвою кризою (І. Зварич, Г. Чуйко, Т. Колтунович, 2019 [63]).

Гештальт-терапія фокусується на «тут і тепер», допомагаючи клієнту усвідомити свої почуття, тілесні відчуття та взаємодію з навколишнім світом. Головна ідея гештальт-терапії полягає в тому, що людина є цілісним організмом, який постійно взаємодіє зі своїм середовищем. Цей напрямок допомагає клієнтам прийняти відповідальність за своє життя, розвивати свою свідомість і встановлювати більш автентичні стосунки з іншими людьми. Гештальт-терапія в Україні використовується для роботи з різноманітними проблемами, включаючи тривогу, депресію, проблеми у стосунках [148].

Позитивна психологія, яка виникла як реакція на традиційний медичний підхід до психологічних проблем, фокусується на сильних сторонах особистості, позитивних емоціях і досягненні щастя. В Україні позитивна психологія використовується для розвитку особистісних ресурсів, підвищення життєвого тону та профілактики різних психологічних проблем [148].

Кольоротерапія – це метод психотерапії, який використовує колір для впливу на емоційний стан людини. Кожен колір має певне значення і викликає певні асоціації. Кольоротерапія може використовуватися як додатковий метод у різних видах психотерапії. Крім згаданих, в українській консультативній психології також застосовуються такі напрямки, як: *транзакційний аналіз* фокусується на аналізі взаємодій між людьми, використовуючи модель «Батько-Дорослий-Дитина»; *нейролінгвістичне програмування* вивчає зв'язок між мовою, мисленням і поведінкою; *психодрама* використовує драматичні методи для дослідження внутрішнього світу клієнта [148].

Кожна з цих парадигм внесла свій унікальний вклад у розвиток української консультативної психології:

- *розширення спектру методів* (різноманітність парадигм дозволяє психологам використовувати широкий спектр методів і технік, що підвищує ефективність терапії);

- *індивідуальний підхід* (кожна парадигма пропонує свій підхід до роботи з клієнтом, що дозволяє підбирати індивідуальні стратегії терапії);

- *глибоке розуміння людини* (різні парадигми допомагають глибше зрозуміти внутрішній світ людини, її потреби і мотиви).

- *популяризація консультативної психології* (завдяки різноманітним парадигмам психологічне консультування стає більш доступним і зрозумілим для широкого кола людей).

Різноманітність парадигм в українській консультативній психології свідчить про динамічний розвиток цієї галузі. Кожен з напрямків має свої сильні сторони і може бути ефективним при роботі з різними клієнтами. Вибір конкретного методу залежить від індивідуальних особливостей клієнта, його проблем і цілей терапії.

Порівняльний аналіз науково-методологічних парадигм

Незважаючи на те, що різні психоконсультативні та психотерапевтичні парадигми пропонують різні теоретичні основи та методи роботи, вони мають ряд спільних рис, які об'єднують їх у загальне поле психологічного консультування. Ці спільні риси вказують на фундаментальні аспекти людської психіки, які цікавлять усіх консультантів та психотерапевтів, незалежно від їхніх теоретичних переконань.

Однією з найважливіших спільних рис усіх психотерапевтичних парадигм є ***орієнтація на клієнта***. Незалежно від того, який теоретичний підхід використовує терапевт, він завжди ставить в центр уваги потреби, переживання та цілі клієнта. Це означає, що терапевт: *співпрацює з клієнтом* (терапевт не просто «лікує» клієнта, а співпрацює з ним, допомагаючи йому знайти власні рішення); *направлений на зміни* (метою кожної терапії є допомога клієнту в досягненні позитивних змін у його житті); *шанує унікальність кожного клієнта* (терапевт розуміє, що кожна людина є унікальною і має свої власні особливості) [88; 98].

Всі психотерапевтичні парадигми, хоч і по-різному, приділяють *увагу внутрішнім процесам клієнта*. Це означає, що терапевти намагаються зрозуміти, що відбувається у внутрішньому світі клієнта: які емоції він відчуває, які думки його турбують, які конфлікти він переживає. Це допомагає їм виявити причини проблем клієнта і розробляти ефективні стратегії консультування чи терапії [148].

Незалежно від теоретичної орієнтації, всі психотерапевти *прагнуть до змін*. Вони допомагають клієнтам змінити свої думки, почуття і поведінку, щоб покращити якість їхнього життя. Зміни можуть стосуватися різних аспектів життя клієнта: відносин, роботи, самооцінки тощо [88].

Створення терапевтичних відносин є одним з найважливіших факторів успіху психологічного консультування чи психотерапії. Всі терапевти, незалежно від їхньої теоретичної орієнтації, прагнуть створити безпечний і довірливий простір, в якому клієнт може відчувати себе комфортно і відкрито говорити про свої проблеми (В.Турбан, 2023).

Всі психотерапевти розуміють, що кожен клієнт є унікальним і потребує *індивідуального підходу*. Тому вони адаптують свої методи і техніки до потреб конкретного клієнта.

Багато психотерапевтичних парадигм, хоча і по-різному, допомагають клієнтам *знайти сенс* у своєму житті. Це особливо актуально в сучасному світі, де багато людей відчувають відчуження і втрату сенсу (І. Зварич, Г. Чуйко, Т. Колтунович, 2019[63]).

Більшість психотерапевтичних парадигм спрямовані на *розвиток особистості клієнта*. Це означає, що терапевти допомагають клієнтам розкрити свій потенціал, розвинути свої сильні сторони і подолати свої обмеження (О.Романчук, 2017 [186]).

Незважаючи на різноманіття психотерапевтичних парадигм, вони мають багато спільних рис. Ці спільні риси свідчать про те, що всі психологи прагнуть одного – допомогти людям подолати свої труднощі, покращити якість свого життя і реалізувати свій потенціал. Розуміння цих спільних рис допомагає нам краще зрозуміти сучасну психотерапію і вибрати для себе найкращий варіант допомоги.

Хоча різні психотерапевтичні парадигми мають спільні риси, вони також відрізняються за багатьма аспектами. Ці відмінності стосуються розуміння причин проблем, цілей терапії, використовуваних методів та технік, а також ролі терапевта і клієнта у терапевтичному процесі.

Таблиця 1

Порівняння відмінностей різних психотерапевтичних парадигм

Психотерапевтичні парадигми	Розуміння причин проблем	Цілі терапії	Роль терапевта	Роль клієнта	Методи і техніки
Психоаналіз	Причини проблем вбачає у несвідомих конфліктах, які виникли в дитинстві.	Допомогти клієнту усвідомити несвідомі конфлікти і змінити їх.	Терапевт – це експерт, який інтерпретує несвідомі конфлікти клієнта.	Клієнт – пасивний учасник процесу, який довіряється інтерпретаціям терапевта.	Асоціації вільних думок, аналіз снів, інтерпретація опору.
Гуманістична психологія	Вважає, що проблеми виникають внаслідок обмеження природного прагнення людини до самоактуалізації та невідповідності між реальним «Я» і ідеальним «Я».	Створити умови для особистісного зростання і самоактуалізації клієнта.	Терапевт – це партнер клієнта, який створює безпечний і довірливий простір для саморозкриття.	Клієнт – активний учасник процесу, який бере відповідальність за свою зміну.	Активне слухання, безумовна позитивна оцінка, емпатія.
Когнітивно-поведінкова терапія	Пояснює проблеми дисфункціональними думками та поведінкою, які підтримують ці проблеми.	Змінити дисфункціональні думки і поведінку, щоб зменшити симптоми і покращити якість життя.	Терапевт – це тренер, який навчає клієнта новим навичкам і стратегіям копінгу.	Клієнт – активний учасник процесу, який виконує домашні завдання і вчиться новим навичкам.	Когнітивна реструктуризація, поведінкові експерименти, релаксаційні техніки.
Системна терапія	Розглядає проблеми як результат взаємодії в системі (сім'ї, організації), а не як індивідуальну проблему.	Змінити взаємодію в системі, щоб вирішити проблему.	Терапевт – це фасилітатор, який допомагає членам сім'ї або групи змінити свої взаємодії.	Клієнт – член системи, який бере участь у зміні взаємодій в сім'ї або групі.	Сімейна скульптура, циркулярні питання, рефреймінг.
Екзистенціальна терапія	Вважає, що проблеми пов'язані з екзистенційними питаннями, такими як сенс життя, смерть, свобода і відповідальність.	Допомогти клієнту прийняти відповідальність за своє життя, знайти сенс існування і жити більш автентично.	Терапевт – це компаньйон, який супроводжує клієнта в його пошуку сенсу.	Клієнт – активний шукач сенсу, який бере відповідальність за своє життя.	Діалог, парадокси, екзистенційні питання.

Різні психотерапевтичні парадигми пропонують різні погляди на природу людини і причини її проблем. Однак, всі вони спрямовані на допомогу людям змінюватися і покращувати якість свого життя. Вибір конкретної парадигми залежить від багатьох факторів, включаючи особистість клієнта, його проблему і кваліфікацію терапевта.

Важливо розуміти, що жодна парадигма не є абсолютно правильною або неправильною. Кожна з них має свої сильні і слабкі сторони. Сучасна психотерапія все частіше використовує інтегративний підхід, поєднуючи елементи різних парадигм для досягнення максимальної ефективності.

Різні психотерапевтичні парадигми пропонують унікальні перспективи на людську психіку та різноманітні методи лікування. Однак, кожна з них має свої переваги та обмеження. Розуміння цих нюансів дозволяє терапевтам вибирати найбільш ефективні стратегії для кожного конкретного клієнта.

Таблиця 2

Переваги та обмеження різних психотерапевтичних парадигм

Психотерапевтичні парадигми	Переваги	Обмеження
Психоаналіз	- <i>глибокий аналіз</i> дозволяє досліджувати несвідомі конфлікти, які можуть бути коренем багатьох проблем; - <i>комплексний підхід</i> розглядає особистість як цілісну систему, включаючи дитинство та міжособистісні відносини; - <i>довготривалий ефект</i> може призвести до фундаментальних змін у особистості.	- <i>тривалість</i> (терапія може тривати роками, що не завжди є доступним для клієнтів); - <i>висока вартість</i> (індивідуальний психоаналіз може бути дорогим); - <i>суб'єктивність інтерпретації</i>: (інтерпретації терапевта можуть бути суб'єктивними і не завжди точними).
Гуманістична психологія	- <i>орієнтація на клієнта</i> передбачає те, що клієнт знаходиться в центрі уваги і терапевт поважає його унікальність; - <i>створення безпечного середовища</i> допомагає клієнту відчувати себе прийнятим і зрозумілим; - <i>підтримка саморозвитку</i> передбачає спонукання клієнта до самопізнання і особистісного зростання.	- <i>недостатньо структурований підхід</i> (недостатньо структурований для клієнтів, які потребують більш конкретних вказівок); - <i>може бути неефективним при важких розладах</i> (недостатньо ефективний при лікуванні таких розладів, як шизофренія або біполярний розлад).

Психотерапевтичні парадигми	Переваги	Обмеження
Когнітивно-поведінкова терапія	- доведена <i>ефективність</i> при лікуванні широкого спектру розладів; - <i>структурованість</i> передбачає чітку структуру і конкретні цілі; - <i>активна роль клієнта</i> в процесі терапії.	- <i>фокус на симптомах</i> (занадто зосереджена на симптомах, ігноруючи глибинні причини проблем); - <i>недостатня увага до емоцій</i> клієнта.
Системна терапія	- <i>комплексний підхід</i> передбачає розглядає проблеми в контексті системи; - <i>фокус на взаємодії</i> передбачає зміни патернів взаємодії в системі; - <i>ефективна при сімейних проблемах</i>.	- <i>складність</i> для розуміння і застосування; - <i>необхідність участі всіх членів системи</i> (вимагає участі всіх членів системи, що не завжди можливо).
Екзистенціальна терапія	- <i>допомагає знайти сенс життя</i> і прийняти відповідальність за своє життя; - <i>підкреслює свободу вибору</i> і відповідальності клієнта за свої рішення.	- <i>абстрактність</i> (може бути занадто абстрактною для деяких клієнтів); - <i>може бути недостатньо структурованою</i> і не мати конкретних цілей.

Кожна з *інших парадигм* (гештальт-терапія, позитивна психологія, кольоротерапія тощо) має свої сильні і слабкі сторони. Наприклад, гештальт-терапія ефективна при роботі з тілесними відчуттями і контактними порушеннями, але може бути менш ефективною при лікуванні тяжких психічних розладів. Позитивна психологія допомагає розвивати сильні сторони особистості, але може бути недостатньо ефективною при лікуванні депресії.

Вибір психотерапевтичної парадигми залежить від багатьох факторів, включаючи: *проблему клієнта* (різні парадигми ефективні при різних проблемах); *особистість клієнта* (різні клієнти віддають перевагу різним стилям терапії та консультування); *кваліфікація спеціаліста* (ефективність терапії залежить від кваліфікації терапевта) [88; 148].

Оптимальний варіант – це інтегративний підхід, який поєднує елементи різних парадигм, дозволяючи підібрати найбільш ефективну стратегію для кожного конкретного клієнта. Питання інтеграції різних парадигм є одним з найактуальніших у сучасній психології. З одного боку, ми маємо велику кількість різноманітних підходів, кожен з яких

має свої сильні сторони і обмеження. З іншого боку, все частіше виникає потреба в більш гнучких і індивідуальних підходах до роботи з клієнтами.

Аргументами, щодо **інтеграції** різних парадигм, на нашу думку, є: *комплексність людської психіки* (психіка є надзвичайно складною системою, і жодна парадигма не може охопити всі її аспекти); *індивідуальні відмінності* (кожен клієнт унікальний і має свої особливості, які вимагають індивідуального підходу); *динамічність проблем* (психологічні проблеми можуть змінюватися з часом, і для їх вирішення можуть знадобитися різні інструменти); *обмеження окремих парадигм* (кожна парадигма має свої обмеження, і інтеграція дозволяє подолати їх).

Інтеграція різних парадигм може відбуватися на різних **рівнях**: *теоретичному*, передбачає об'єднання ключових концепцій різних парадигм для створення більш цілісної картини людської психіки; *практичному*, передбачає використання технік і методів різних парадигм в рамках консультативного чи терапевтичного процесу; *особистісному*, передбачає інтеграцію різних теоретичних орієнтацій самим психологом, що дозволяє йому бути більш гнучким і адаптуватися до потреб клієнта.

До **переваг** інтегративного підходу, можна віднести: *поліпшення ефективності консультативного чи терапевтичного процесу* (завдяки використанню різних технік і методів, можна досягти більш швидких і стійких результатів); *збільшення гнучкості* (інтегративний підхід дозволяє адаптувати консультування чи терапію до індивідуальних потреб кожного клієнта); *розширення можливостей* (інтеграція різних парадигм дозволяє використовувати більш широкий спектр інструментів для роботи з різноманітними проблемами).

Викликами інтеграції, на нашу думку є:

- *складність інтеграції* різних парадигм вимагає від психолога глибоких знань і досвіду;
- *ризик еkleктизму* передбачає створення суміші різних технік без чіткої теоретичної основи;
- *необхідність постійного навчання* вимагає від спеціаліста безперервного вдосконалення своїх знань і навичок, для ефективного використання інтегративного підходу.

Інтеграція різних парадигм є **доцільною**, оскільки вона дозволяє: *подолати обмеження окремих парадигм* (кожна парадигма має свої

обмеження, і інтеграція дозволяє їх подолати); *збільшити ефективність консультування чи терапії* (завдяки використанню різних технік і методів, можна досягти більш швидких і стійких результатів); *зробити допомогу більш індивідуалізованою* (інтегративний підхід дозволяє адаптувати консультативний процес чи терапію до індивідуальних потреб кожного клієнта); *відповідати на складні сучасні запити* (сучасний світ ставить перед людиною все більш складні завдання, і інтегративний підхід дозволяє більш ефективно справлятися з ними). Інтеграція різних консультативних чи терапевтичних парадигм є перспективним напрямком розвитку сучасної психології. Вона дозволяє створювати більш ефективні і гнучкі підходи до роботи з клієнтами. Однак, інтеграція вимагає від психолога глибоких знань, досвіду і постійного навчання.

Також слід наголосити на тому, що інтеграція не означає механічне поєднання різних технік. Це творчий процес, який вимагає від психолога глибокого розуміння як теоретичних основ різних парадигм, так і індивідуальних особливостей кожного клієнта.

Сучасні тенденції розвитку науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології

Розвиток консультативної психології в Україні неможливо розглядати ізольовано від багатовікової історії та культурних особливостей українського народу. Українська культура, з її глибокими традиціями, цінностями та світоглядом, суттєво вплинула на формування української психологічної практики (І.Данилюк, 2010 [50]).

Історичним контекстом, розвитку науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології, є те, що десятиліття радянської влади залишили свій відбиток на розвитку психологічної науки в Україні. Ідеологічні обмеження, пріоритет колективізму над індивідуалізмом та відсутність свободи слова обмежували розвиток методів психологічного консультування. Здобуття Україною незалежності відкрило нові можливості для розвитку психологічної науки. Однак, разом з тим, виникли й нові виклики, пов'язані з економічними труднощами, політичною нестабільністю та соціокультурними змінами (А.Фурман, 2002 [230]).

Культурні особливості (українська культура, релігійність, стійкість, витривалість, гостинність та емоційність) та їх вплив на розвиток парадигм в українській консультативній психології, передбачають те, що

українська культура традиційно орієнтована на колективізм. Це означає, що проблеми часто розглядаються не як індивідуальні, а як сімейні або суспільні. Це впливає на сприйняття консультування та терапії, оскільки багато людей вважають, що свої проблеми потрібно вирішувати самостійно або з допомогою сім'ї, а не звертатися до фахівця. Релігійність є важливою частиною української культури. Релігійні цінності та вірування можуть впливати на сприйняття психологічних проблем і на вибір методів їх подолання. Українці відомі своєю *стійкістю* та здатністю долати труднощі. Ця риса може призводити до того, що люди довго терпітимуть проблеми, перш ніж звернутися за допомогою. Українці відомі своєю *гостинністю* та *емоційністю*. Ці якості можуть сприяти створенню довірливих відносин між психологом і клієнтом, але також можуть ускладнювати роботу з емоціями (І.Данилюк, 2010 [50], А.Фурман, 2002 [230.]). Також, слід звернути увагу, на те, як українська культура *вплинула* на розвиток консультативної психології. Ми вважаємо що це проявляється в таких аспектах, як:

- *акцент на сімейній терапії* (зважаючи на колективістичні цінності, в Україні особливо поширена сімейна терапія);
- *інтеграція культурних елементів* (багато українських психологів інтегрують у свою практику елементи української культури, такі як народні казки, прислів'я, обряди);
- *увага до контексту* (українські психологи приділяють велику увагу соціальному та культурному контексту, в якому живе клієнт);
- *стійкість до змін* (часто спостерігається певна стійкість до змін і нових методів, що пов'язано з традиційністю української культури).

На нашу думку, існує ряд викликів та перспектив психотерапевтичних парадигм в українській консультативній психології. Основні з них розглянуті в таблиці 3.

Розуміння взаємозв'язку між українською культурою і консультативною психологією є важливим для розвитку ефективних методів надання психологічної допомоги в Україні. Враховуючи культурні особливості, психологи можуть створити більш довірливі та ефективні робочі відносини зі своїми клієнтами.

Інтеграція консультативної психології з іншими науками сприяє постійному розвитку цієї галузі, збагачуючи знання про людську психіку та розширюючи можливості для вирішення психологічних проблем. Зокрема, взаємодія з *нейронауками* відкриває нові перспективи.

Виклики та перспективи психотерапевтичних парадигм в українській консультативній психології

Виклики	Перспективи
Існують стереотипи щодо психологічного консультування та психотерапії, які ускладнюють доступ до психологічної допомоги	Поєднання західних психотерапевтичних моделей з українськими культурними особливостями
Система охорони здоров'я в Україні не завжди забезпечує доступ до якісної психологічної допомоги	Сприяння розумінню психологічних проблем і необхідності звернення за допомогою
Західні моделі психологічного консультування та психотерапії потребують адаптації до українського культурного контексту	Створення умов для професійного розвитку психологів

Розуміння нейропластичності, тобто здатності мозку змінюватися під впливом досвіду, відіграє важливу роль у створенні ефективних психоконсультативних та психотерапевтичних підходів. Наприклад, когнітивно-поведінкова терапія, базуючись на нейронаукових знаннях, спрямована на зміну нейронних мереж, що асоціюються з певними думками та поведінковими моделями. Методи нейровізуалізації, такі як магнітно-резонансна томографія і функціональна магнітно-резонансна томографія, дозволяють досліджувати активність мозку під час різних психологічних процесів. Це сприяє глибшому розумінню механізмів виникнення і підтримки психологічних розладів.

Окрім того, нейронауки допомагають виявити біологічні основи психічних розладів, що відкриває нові можливості для розробки фармакологічних та інших біологічних методів лікування. Ця інтеграція наукових знань формує міцну основу для подальшого вдосконалення консультативної психології та підвищення її ефективності.

Інтеграція консультативної психології з **позитивною психологією** відкриває нові перспективи для роботи з клієнтами. Позитивна психологія акцентує увагу на сильних сторонах особистості, що доповнює традиційний підхід, спрямований на вирішення проблем. Такий підхід дозволяє не лише долати негативні симптоми, а й сприяє розвитку позитивних якостей клієнта.

Дослідження факторів, що сприяють щастю і добробуту, допомагає інтегрувати ці знання у психологічне консультування для підвищення якості життя. Крім того, вивчення феномену стійкості, тобто здатності долати труднощі і зберігати психічне здоров'я, сприяє розробці ефективних програм профілактики та реабілітації.

Взаємодія консультативної психології з іншими науками також має велике значення. Зокрема, *соціологія* дозволяє враховувати соціальний контекст клієнта, його культурні особливості та вплив соціальних факторів на психічне здоров'я. *Антропологія* допомагає розуміти культурні відмінності у прояві та сприйнятті психологічних проблем. *Філософія*, зі своїми концепціями про людину, свідомість і буття, збагачує теоретичні основи психологічного консультування та психотерапії.

Інтеграція різних наук надає численні переваги. Вона забезпечує комплексний підхід до розуміння психологічних проблем, розглядаючи їх з різних сторін. Це сприяє глибшому аналізу причин і механізмів, що лежать в їх основі. Такий підхід дозволяє використовувати ширший спектр методів і технік, що значно підвищує ефективність психологічного консультування. Крім того, інтеграція сприяє створенню більш індивідуалізованих програм консультування та терапії, враховуючи унікальні особливості кожного клієнта. Взаємодія з іншими науками також стимулює розвиток психологічної науки та відкриває нові можливості для досліджень.

Сучасна консультативна психологія перебуває в постійному русі, постійно з'являються нові парадигми та підходи, які відображають зміни в суспільстві, наукових знаннях та потребах людей. Ці нові напрямки часто є синтезом існуючих підходів або ж повністю переосмислюють традиційні уявлення про психіку людини та психотерапію [88].

Ключовими тенденціями в розвитку сучасної консультативної психології є:

- *«інтегративні підходи»* – Все більшої популярності набувають підходи, які поєднують в собі елементи різних психотерапевтичних шкіл. Наприклад, КПТ все частіше інтегрується з елементами манфулнесу та прийняття. Цей підхід дозволяє більш комплексно працювати з різноманітними проблемами клієнтів;

- *«позитивна психологія»* – Фокус зміщується з лікування патологій на розвиток сильних сторін особистості, підвищення рівня

щастя та задоволення життям. Цей підхід особливо актуальний в сучасному світі, де люди все більше прагнуть до саморозвитку та особистісного зростання [148].

- «*манфулнес-орієнтована терапія*» – Манфулнес, або усвідомленість, стає все більш популярним інструментом у психотерапії. Цей підхід допомагає клієнтам розвивати здатність бути присутніми в даний момент, приймати свої думки та почуття без оцінки, що сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню емоційної стійкості (О. Романчук, 2017 [185]);

- «*технології в психологічній допомозі*» – Розвиток технологій відкриває нові можливості для психотерапії. Онлайн-терапія та консультування, мобільні додатки для самопомоги, віртуальна реальність, штучний інтелект – все це стає невід'ємною частиною сучасної психологічної практики (Р. Попелюшко, Ю. Берегута, 2018 [165]);

- «*культурно-чутливий підхід*» – Збільшення культурного різноманіття суспільства вимагає від психологів більшої чутливості до культурних особливостей клієнтів. Культурно-чутливий підхід дозволяє створити більш ефективні терапевтичні відносини (А. Фурман, 2002 [230]);

- «*нейропсихологія та психофармакологія*» – Інтеграція з нейронауками дозволяє глибше розуміти біологічні основи психічних процесів і розробляти більш ефективні методи надання психологічної допомоги [148].

Нові парадигми і підходи в психотерапії відображають сучасні тенденції у розумінні психіки та методах роботи з клієнтами. Терапія прийняття і зобов'язання (АСТ) спрямована на те, щоб допомогти клієнтам приймати свої думки і почуття, навіть якщо вони є неприємними, і діяти у відповідності до своїх цінностей. Схема-терапія зосереджується на зміні негативних схем, які виникають у дитинстві та впливають на поведінку у дорослому віці. Емоційно-фокусована терапія акцентує увагу на роботі з емоціями, допомагаючи клієнтам ідентифікувати і виражати свої почуття. У сфері терапії травми розробляються нові методи, які дозволяють клієнтам успішно інтегрувати травматичний досвід і відновити своє життя [148; 164; 185].

Розвиток нових напрямків у психологічному консультуванні та психотерапії зумовлений багатьма факторами. Зміни в суспільстві, такі

як технологічний прогрес, глобалізація та соціальні трансформації, значно впливають на психічне здоров'я людей, вимагаючи створення нових підходів для його підтримки. Наукові дослідження у галузі нейронаук, генетики та психології сприяють глибшому розумінню людської психіки та розробці ефективних методів лікування. Крім того, сучасні клієнти, які є більш освіченими, активними та зацікавленими у саморозвитку, також формують нові потреби, що впливають на напрямки розвитку психоконсультативних та психотерапевтичних практик. Розуміння цих тенденцій дозволить психологам бути готовими до нових викликів і ефективно допомагати людям долати труднощі та досягати своїх цілей.

Українська консультативна психологія, як і світова, переживає період активного розвитку та трансформації. Сучасні реалії та виклики спонукають до пошуку нових підходів та інструментів для ефективної психологічної допомоги. Плюралізм парадигм, інтегративні підходи, врахування культурного контексту та розвиток нових напрямків – все це свідчить про динамічність та перспективність цієї галузі. Дане дослідження було спрямоване на аналіз науково-методологічних парадигм, які домінують в українській консультативній психології, та визначення перспектив їх розвитку.

Розуміння сучасного стану науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології відкриває широкі перспективи для подальших досліджень. Ці дослідження не лише збагатять теоретичний фундамент галузі, а й сприятимуть підвищенню ефективності практичної роботи психологів-консультантів.

Ключові напрямки подальших досліджень ми вбачаємо:

- культурна специфіка української консультативної психології (глибинний аналіз впливу культурних цінностей, традицій та історичного досвіду; розробка культурно-чутливих моделей консультування);
- інтеграція різних парадигм (дослідження ефективності інтегративних підходів, розробка теоретичних моделей інтеграції);
- вплив нових технологій (вивчення ефективності онлайн-терапії, розробка нових цифрових інструментів, етичні аспекти використання технологій);
- психологічна допомога в умовах кризи (розробка ефективних стратегій психологічної допомоги, дослідження посттравматичних розладів та шляхів їх подолання);

- профілактична психологія (розробка програм профілактики психологічних проблем, дослідження факторів ризику та захисних факторів);

- міждисциплінарні дослідження (співпраця з нейронауками, соціологією та медициною).

Подальші дослідження в галузі науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології мають важливе значення для: покращення якості психологічної допомоги, підвищення професійного рівня психологів, розширення теоретичних знань, популяризації психологічної допомоги. Таким чином, перспективи подальших досліджень в галузі науково-методологічних парадигм в українській консультативній психології є надзвичайно широкими. Ці дослідження не лише сприятимуть розвитку науки, а й матимуть значний практичний вплив на життя людей.

Змістові аспекти викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності»

*Учитель готується до гарного уроку все життя...
Така духовна і філософська основа нашого фаху і
технологія нашої праці»*

В. О. Сухомлинський

Військове вторгнення РФ в Україну має жахливі наслідки для всього українського суспільства, всього українського народу, над яким Росія знову і знову вчиняє кривавий геноцид. Дбаючи про майбутнє, Україна повинна не лише вистояти у жорстокій війні, а й зберегти та розвинути всю освітню систему, включаючи і її найвищі рівні. Університети по всій країні опинилися в різних обставинах: одні були зруйновані, інші зазнали значної шкоди. Як і перед українським суспільством, перед університетами і університетськими спільнотами постало питання не тільки виживання, але й продовження функціонування у надскладних умовах. Багато студентів і викладачів були змушені переїхати в безпечні місця на Заході України або евакуюватись за кордон. Незважаючи на війну, заклади вищої освіти впродовж кількох тижнів відновили освітній процес, а система вищої освіти зіткнулася з низкою викликів і проблем.

Вища освіта в сучасному українському суспільстві має надзвичайно важливу місію – сформувати відповідальну та самодостатню особистість, яка володіє критичним мисленням, а також має захисний імунітет проти численних соціальних міфів. Особистісний рівень інтелекту на сьогодні вимірюється не стільки кількістю засвоєних знань, як рівнем конструктивності поведінкових стратегій, що проявляються у конфліктних ситуаціях різного характеру. У результаті відмови від індоктринації у будь-яких проявах на користь ціннісного дискурсу в освіті, університети, інститути та академії здатні зробити більший внесок у розвиток миру, ніж найпотужніша армія у світі.

Нині пріоритетним напрямом сучасної вітчизняної освіти є пошук і впровадження педагогічних інновацій, спрямованих на підвищення якості освіти та задоволення освітніх потреб суб'єктів навчально-

виховного процесу. У зв'язку з цим у педагогічному співтоваристві не втрачає своєї актуальності наукова дискусія щодо психологічних аспектів освітньої діяльності, які забезпечують високу результативність процесу навчання та успішність педагогічної праці, незважаючи на складні умови сьогодення.

Навчальна дисципліна «Психологія освітньої діяльності» є одним із важливих складових компонентів професійної психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога у закладі вищої освіти, адже розуміння психологічних механізмів та закономірностей навчально-виховного процесу створює передумови для ефективної взаємодії вчителя з учнем в контексті особистісно-орієнтованих технологій, що забезпечує індивідуалізацію учнів в складних життєвих умовах.

«Психологія освітньої діяльності» є нормативною дисципліною для підготовки майбутніх педагогів за другим (магістерським) рівнем вищої освіти. Даний курс розкриває важливі проблеми психологічних факторів забезпечення ефективності сучасної освітньої діяльності, оптимізації реалізації навчально-виховного процесу у новій українській школі.

Метою дисципліни «Психологія освітньої діяльності» є формування у здобувачів вищої освіти системи загальних та фахових компетентностей, необхідних для ефективного виконання функціональних обов'язків педагога нової формації в галузі освіти.

Завдання навчальної дисципліни «Психологія освітньої діяльності»:

- вивчити предмет, цілі, специфіку, види, структуру та функції сучасної освітньої діяльності;
- вміти застосовувати різні психологічні способи і технології для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів нової української школи;
- дослідити психологічні закономірності в динаміці розвитку професійної та особистісної сфери педагогів.

У структурі викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності» можна виокремити три змістові модулі: психологія педагогічної діяльності, психологічні особливості навчальної діяльності та розвиток психологічної культури педагога у професійній діяльності. Зупинимося детальніше на аналізі першого змістового модуля, ключовими аспектами якого є: сучасні стратегії та моделі

освіти, їх психологічний аналіз; професійна мотивація педагогічної діяльності; психологічні складові успішності, результативності та якості педагогічної діяльності.

Під час проведення лекційних занять з дисципліни «Психологія освітньої діяльності» змістові аспекти першого модуля розкрито на основі аналізу інноваційних педагогічних підходів до процесу навчання, до психології навчальної діяльності та особистості того, хто навчається, до психології особистості викладача як носія цінностей і технологій педагогічної праці. Сучасна вітчизняна освіта спирається на системно-діяльнісний підхід, в основі якого лежать компетентнісні та особистісно-орієнтовані моделі навчання. Основними складовими компетентнісного підходу виступають: мета освіти, спрямована на становлення освітньої компетенції особистості, інтеграція змісту, технологій та організації процесу навчання на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, що становлять основу особистісно-орієнтованого навчання (С. Л. Яценко, 2015 [255]; О. А. Дубасенюк, 2012 [54]).

Психологічні аспекти педагогічної діяльності в компетентнісній парадигмі освіти, на думку В .І. Химинець (2010), припускають «варіативність, гнучкі вимоги для кожного, врахування індивідуального темпу навчання, цілей освіти, які мають відкритість простору для розв'язання змістовних і методичних завдань» [232].

Також психологічні аспекти відіграють важливу роль при використанні сучасних інноваційних методик і технологій навчання у сфері освіти. Проаналізуємо основні фактори, що вказують на їх значущість:

1. Індивідуальні потреби : учні мають різні стилі навчання, вподобання та темпи роботи. Психологія має допомогти ідентифікувати індивідуальні потреби кожного учня й адаптувати методики та технології навчання, щоб вони адекватно відповідали потребам. Наприклад, можна використовувати різноманітні технологічні інструменти для візуалізації інформації або створення інтерактивних завдань, щоб учні з різними вподобаннями могли ефективніше засвоювати матеріал.

2. Підтримка емоційного благополуччя: навчальний процес часто є стресовим для учнів, особливо в сучасних складних умовах, а також і під час використання нових освітніх технологій. Психологічні аспекти мають бути спрямовані на те, щоб допомогти виявити та впоратися з

емоційними труднощами, які можуть виникнути під час навчання. Розпізнавання емоцій, мотиваційне підкріплення, зворотний зв'язок та індивідуальна підтримка підвищують інтерес учнів, покращують їхню мотивацію та відповідно знижують рівень стресу.

3. Мотивація та активізація пізнавальної діяльності: психологічні аспекти можуть значно вплинути на мотивацію та залученість учнів до навчання. Наприклад, використання гейміфікації або нагороджувальних систем значно стимулює учнів до досягнення кращих результатів у навчанні. Також усвідомлення мотиваційних чинників і використання технік мотивації допомагає створити позитивну атмосферу для навчання і постійного саморозвитку.

4. Соціальна взаємодія: психологічні особливості відіграють важливу роль у розвитку соціальних навичок і взаємодії між учнями. Сучасні методики навчання та технології повинні бути використані для створення колективної роботи, групових проєктів та спільного навчання, що сприяє розвитку комунікаційних та соціальних навичок.

Отже, психологічні аспекти є невід'ємною частиною розроблення та використання сучасних інноваційних методик та технологій навчання у новій українській школі. Вони дають змогу більш ефективно адаптувати навчання до потреб та інтересів учнів, підтримувати їхнє емоційне благополуччя, підвищувати мотивацію, а також розвивати соціальні навички.

Сучасні стратегії та моделі освіти : психологічний аналіз

1. Модель освіти як державної й відомчої організації розглядає освітню систему як окрему галузь у структурі народного господарства. Вона ґрунтується на відомчому принципі, де державні органи жорстко централізують визначення цілей, змісту навчання, типології закладів освіти та переліку дисциплін. У такій моделі всі навчальні заклади суворо підпорядковуються адміністративним або спеціальним державним установам, які здійснюють їхній контроль.

2. Модель розвивальної освіти, запропонована такими дослідниками як К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, В. В. Павленко, орієнтована на створення освітньої інфраструктури через широку координацію між системами різних рівнів, типів і масштабів. Цей підхід дає змогу задовольнити потреби різних соціальних верств у навчанні, оперативно вирішувати актуальні освітні питання та розширювати перелік послуг. Крім цього, освіта починає активно інтегруватися з іншими соціальними сферами без необхідності

узгодження з державною владою. У цій моделі освіта виступає важливим елементом соціальної практики.

3. Традиційна модель освіти, сформована під впливом поглядів таких теоретиків, як Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель і Ч. Фінн, характеризується академічним підходом до передачі культурної спадщини молодому поколінню. Її головне завдання полягає в збереженні та передачі універсальних елементів культури минулого: знань, умінь, навичок, ідеалів і цінностей. Такий підхід забезпечує не лише індивідуальний розвиток особистості, але й підтримку соціальної стабільності. Згідно з цим підходом, освітня система повинна зосереджуватися на формуванні базових компетентностей у рамках усталеної традиції, що відкриває людині можливість для подальшого самостійного розвитку вищих рівнів навичок і знань.

4. Раціоналістична модель освіти, розроблена такими вченими, як П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер передбачає організацію освітнього процесу, що спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, а також на адаптацію молоді до існуючого суспільства. У цій моделі передача знань обмежується лише тими культурними цінностями, які сприяють безболісному включенню молодого покоління в громадські структури. Основною ідеєю цієї системи є можливість переведення будь-якої освітньої програми до поведінкового аспекту, що охоплює необхідні навички й знання для учня. Центральним елементом сучасної раціоналістичної моделі є біхевіористська концепція соціальної інженерії, яка базується на регулюванні поведінки (behavior). У межах цієї системи учням надається порівняно пасивна роль: вони отримують певні знання й навички, завдяки чому формують адаптивний набір поведінкових реакцій, необхідних для життя відповідно до встановлених соціальних норм і вимог. Така модель не враховує значення творчості, самостійності, відповідальності й індивідуальності та виключає природну спонтанність. Унаслідок цього освітній процес набуває вузько прагматичної спрямованості, а діяльність учителя зводиться до механічного дотримання шаблонів і «натаскування» учнів на виконання стандартних завдань, таких як тести. Творчий підхід як до навчання, так і до викладання залишається поза обговоренням.

5. Феноменологічна модель освіти, представниками якої є А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс, орієнтована на персоналізований підхід до навчання, з урахуванням індивідуальних психологічних

особливостей учнів. Основний акцент робиться на дбайливому ставленні до потреб і інтересів дітей. Прихильники цієї моделі відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр», розглядаючи освіту як гуманістичну систему. Її завданням є створення умов для максимального розвитку природного потенціалу людини, а не примусове «відливання» особистості в заздалегідь визначену форму. Педагоги цього напрямку пропонують стимулювати самопізнання учнів і підтримувати унікальний розвиток кожної дитини відповідно до її природних задатків. Вони створюють умови для свободи вибору й реалізації потенційних можливостей кожного індивіда. Основний принцип феноменологічного підходу – автономія розвитку особистості, де перевага надається шанобливому ставленню до індивідуальності й праву на свободу в освіті.

6. Неінституціональна модель освіти, розроблена такими мислителями як П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, спрямована на організацію навчання за межами традиційних освітніх закладів – шкіл або університетів. Ця модель передбачає навчання в природних умовах або через сучасні технології, такі як Інтернет, дистанційна освіта чи «відкриті школи».

Окрім зазначених підходів, існують так звані «класичні» освітні моделі, які умовно поділяються на європейську, американську (обидві належать до раціоналістичної), традиційну (радянську) та японську (орієнтовану на розвиток). Кожна з них має свої специфічні характеристики і відповідає певним умовам розвитку суспільства. Особливості полягають насамперед у спрямуванні на точні або гуманітарні науки, на пріоритет теоретичної чи практичної підготовки, акценті на глибокому вивченні традиційного чи на створенні нового. Обрання тієї чи іншої моделі освіти формує різних випускників у навчальних закладах, а отже, і громадян з відмінним сприйняттям навколишньої реальності, різними життєвими цілями та рівнем готовності активно функціонувати й творити в сучасному середовищі.

Європейська модель освіти вирізняється багатогранністю, проте її ключовою особливістю є схильність до моделі Liberal. Arts. Ця система формує у людини звичку самостійно приймати рішення та нести відповідальність за свій вибір. Зокрема, вона дозволяє студентам обирати курси зі спеціальних списків, що пропонуються в школах і закладах вищої освіти. Якщо студент припуститься помилки у виборі, то наступного року матиме можливість виправити її, записавшись на

інший курс. Головне – це його власний вибір, власна мотивація та відповідальність. Такий підхід стимулює студентів мислити критично, самостійно шукати додаткову інформацію та не обмежуватись виключно знаннями, отриманими на заняттях. Крім того, модель навчає навичкам використовувати набутий раніше досвід для засвоєння нових знань, які, у свою чергу, допомагають краще зрозуміти вже знайоме. Інакше кажучи, з кожним новим етапом навчання здібності до опанування матеріалу зростають, адже нові знання інтегруються у вже сформований контекст. Завдяки цьому модель Liberal Arts дозволяє бачити картину в цілому. Європейська модель освіти має безліч варіацій залежно від країни. У Німеччині акцент робиться на дотриманні порядку та дисципліни, у Франції – на розвитку індивідуальних здібностей і досягнень учнів, а в Англії – на соціальному походженні та традиціях спадковості. Останнім часом, значну увагу привертає освітня система Фінляндії, яка досягла високого рівня визнання. Фінляндії вдалося впровадити сучасні інформаційні технології у свої навчальні заклади й зробити систему більш гнучкою, здатною реагувати на постійні зміни умов навколишнього середовища.

Американська система освіти вирізняється своєю прагматичністю та орієнтацією на практичні навички. Взявши за основу європейську модель, Сполучені Штати Америки адаптували її, зосередивши увагу на виборі навчальних курсів і спрощенні освітніх програм. Курси там максимально практичні: учнів насамперед вчать вирішувати реальні завдання, а не оперувати теоретичними концепціями. Наприклад, на уроках географії можуть запропонувати зобразити схему маршруту зі школи до дому, але при цьому дитина може ніколи не дізнатися, де знаходиться Середземне море або яка столиця Бразилії. Такий підхід розвиває кмітливість і корисні життєві навички, але водночас він не забезпечує конкурентоспроможності з європейськими однолітками на академічному рівні. У США також немає уніфікованого шкільного стандарту: кожна школа самостійно визначає перелік і обсяг предметів, необхідних для виконання програми початкової й середньої освіти. Через це учні перебувають у нерівних умовах ще з самого початку. Американська програма здебільшого орієнтована на тих, хто відстає, а не на середньостатистичного школяра. Щоб розподілити учнів за можливостями, у школах проводять стандартизовані тести для

вимірювання IQ, за результатами яких дітей ділять на різні групи. Більшу частину фінансування (92 %) спрямовують на підтримку учнів із найнижчими результатами тестів, тоді як на найбільш здібних виділяється менше 1 %. Це спричиняє чимало суперечок: деякі викладачі вважають такий підхід неефективним і нерозумним використанням бюджетних коштів і ресурсів учителів. Саме через це, на їхню думку, в країні бракує студентів, які здатні навчатись у галузях математики та технологій. Для заповнення цієї прогалини до США активно запрошують студентів і науковців з інших країн. Попри це, пересічні американці задоволені доступністю та практичністю своєї освітньої системи, яка дає їм змогу займатись діяльністю, що не потребує значних інтелектуальних зусиль.

Традиційна (радянська) модель освіти була тісно пов'язана з потребами держави, зокрема необхідністю розвитку оборонного та промислового потенціалу. Вища освіта в бувшому Союзі здебільшого мала природничо-технічне спрямування і діяла під сильним впливом стратегічних державних завдань. Держава формувала конкретне замовлення на спеціальності, необхідні для економічних і наукових цілей, що забезпечувало її контроль над освітньою системою. У цьому контексті звернулися до гумбольдтівської академічної моделі, яка виникла з ідей епохи Просвітництва. Ця модель, орієнтована на підготовку молодих науковців та інженерів-дослідників, протиставлялася середньовічним університетам, що існували під контролем церкви, як, наприклад, в Оксфорді чи Кембриджі.

У середньовічних закладах доступ до науки мали лише представники аристократії, які здебільшого ігнорували практичні аспекти знань і не займалися дослідженнями. Гумбольдт запропонував університетам академічну свободу, поєднану з відповідальністю перед державою та суспільством. Однак ця модель мала свої недоліки, зокрема схильність до надмірного академізму та труднощі у перепрофілюванні під потреби нових професій. У СРСР гумбольдтівська система була адаптована до специфіки планової економіки, створивши складний, але збалансований механізм підготовки кадрів. Такий підхід тривалий час забезпечував відносно швидке й економічне навчання спеціалістів із високим рівнем відповідності державним стандартам. Попри успіхи у сфері технічних наук й озброєнь, гуманітарні дисципліни, такі як соціологія та політологія, суттєво поступалися західним через обмежений доступ до

інформації. Це робило радянську систему освіти менш конкурентоспроможною у цих галузях. Неочікуваним, але логічним наслідком довготривалого функціонування цієї системи стала її нездатність адаптуватися до швидких змін довкілля. Ця проблема також стосувалася випускників, які через нав'язану систему мислення не були готові до роботи в умовах непередбачуваності й нових вимог суспільства. Радянська школа прищеплювала сприйняття єдиноправильного знання та ефективності у стабільному середовищі, що різко контрастує з моделями на кшталт Liberal Arts, які навчають адаптації та відповідальності за власний вибір. Таким чином, освітня модель стає важливим фактором впливу на розвиток і трансформацію суспільства.

Японська модель освіти є важливою складовою формування суспільства цієї країни. Сучасна освітня система Японії, відома як «6–3–3», була створена після Другої світової війни на основі американської моделі. Її суть полягає у наступному: діти вступають до початкової школи в шість років і навчаються там до 12 років. Потім слідує середня школа, яка триває три роки. Після успішного складання іспитів учні переходять у підвищену середню школу. Через три роки, завершивши навчання, вони мають можливість вступити до університету. Університетська освіта триває чотири роки, після чого студенти можуть продовжити навчання, виконуючи дослідницьку роботу в докторантурі. Обсяг знань, що викладається в японських школах, є дуже значним. Це мотивує багатьох дітей ще з початкових класів займатися з репетиторами, особливо якщо вони планують вступити до підвищеної середньої школи чи університету. При цьому для отримання роботи у престижній компанії важливо закінчити університет із високим рейтингом. Такий підхід диктує необхідність наполегливого навчання вже з раннього віку. Репетиторські заняття та позакласна робота стають частиною повсякденного життя японських дітей. Вони також беруть активну участь у безкоштовних шкільних гуртках. У результаті формується покоління, яке звикло до дисципліни, наполегливості та вміння досягати поставлених цілей. Японська освіта орієнтована переважно на точні науки, що обумовлено економічними прагненнями країни. У школах і університетах учні здобувають широкі базові знання, а більш вузьку спеціалізацію отримують безпосередньо під час роботи у фірмах за рахунок корпоративного навчання. Навчальний процес характеризується високою дисципліною та

уважністю студентів: вони слухають викладачів і ретельно виконують завдання як під час занять, так і на канікулах. Однак під впливом західної культури студенти почали поступово виявляти активність у висловлюванні власної думки під час занять. Незважаючи на це, подолання традицій багаторічної мовчазної поведінки залишається складним процесом, що не повністю відповідає новим інноваційним потребам розвитку країни. При цьому слід зазначити, що успіх Японії обумовлений не лише системою освіти, а й особливостями державної політики. Японська національна політика завжди була спрямована на запозичення передових технологій і прогресивних ідей з інших країн зі спробами їх удосконалення та впровадження у власну економічну й соціальну структуру. Ця традиція бере початок із періоду Мейдзі, коли японські дослідницькі групи відвідували Європу для переймання найкращого досвіду. Сучасна Японія продовжує цю практику, аналізуючи світові інновації та створюючи сприятливі умови для власних наукових відкриттів. Особливо цьому сприяють дисципліновані та відповідальні випускники її університетів. З огляду на проведений аналіз можна сказати, що модель розвитку японського суспільства формується завдяки гармонійній взаємодії системи освіти та державної політики, яка спрямована на модернізацію та глобальне співробітництво.

Отже, для успішної трансформації моделі розвитку необхідно застосовувати комплексний підхід, при цьому важливо пам'ятати, що реформування системи освіти є лише одним із необхідних, але не єдиним інструментом цього процесу. Універсальних рішень не існує, однак можливий національний підхід, який передбачає чітке визначення цілей та засобів їх досягнення. Таким чином, моделі розвитку суспільства варто розглядати не як просте відображення освітніх моделей, а як взаємопов'язані компоненти інтегрованої системи. Ця система функціонує завдяки національній політиці та державній волі, спрямованій на досягнення визначених цілей найбільш ефективним і збалансованим шляхом.

Важливість та значущість вивчення дисципліни «Психологія освітньої діяльності» в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів підтверджує також і той факт, що нині спостерігається загальне зниження мотивації здобувачів педагогічних ЗВО, яке виявляється в неусвідомленості та випадковості професійного вибору, орієнтації на

зовнішню оцінку, домінуванні мотивів уникнення невдач, неготовності долати труднощі, брати на себе відповідальність тощо.

Науковці переконані, що центральною проблемою сучасної педагогічної освіти є забезпечення мотивації студентів до активного, дієвого включення в освітній процес і до «самовідтворення знань, а не їх банального споживання» (В. В. Павленко, 2012 [150]). Результати вітчизняних досліджень (І. Д. Бех[12], І. А. Зязюн [65], Н. Г. Ничкало [140], В. В. Рибалка та ін.), присвячених проблемі професійної підготовки педагогів у контексті соціально-економічних перетворень, що відбулися в країні, свідчать про серйозні недоліки, що проявилися у практиці вищої педагогічної освіти. Головними з них, на думку вчених, є: розмитість ціннісно-сміслових позицій, орієнтація на фронтальний педагогічний вплив і формальне оцінювання студентів, як наслідок, у значної частини випускників відсутня внутрішня мотивація до педагогічної діяльності, не сформована суб'єктна позиція і відповідальність за результати своєї праці. Суспільство не зацікавлене у викладанні вчителями, які здобули педагогічну освіту, реалізації професійно-педагогічних стратегій. У дослідженнях підкреслюється гостра затребуваність індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя, проектування змісту освіти з опорою на принципи суб'єктності, пріоритету самостійної діяльності тих, хто навчається (М. М. Заброцький, С. Д. Максименко, М. В. Савчин та ін.). Тому розвиток професійної мотивації здобувачів ЗВО є центральною проблемою психології освітньої діяльності, що має ключове значення для підвищення якості їх професійної підготовки.

Сучасні умови організації освітнього процесу у вищій школі надають багато можливостей використання різноманітних освітніх технологій, що викликають професійний інтерес студентів, проте потенціал цих можливостей використовується більшою мірою для розв'язання поточних педагогічних завдань з урахуванням зовнішніх проявів потреб студентів, але без врахування динаміки внутрішніх змін їхньої мотиваційної сфери. Орієнтація на індивідуалізацію передбачає внесення змін в організацію підготовки педагогів, її більшу гнучкість та адаптивність до освітніх запитів студентів, вибудовування ними власних траєкторій професійно-особистісного розвитку в освітньому середовищі ЗВО.

Для підвищення мотивації рекомендується надавати більше автономії здобувачам, використовувати ергономічні фактори

оцінювання, що впливають на мотивацію навчання та академічну успішність студентів (M. Gumasing, F. Castro, 2023³), задіяти YouTube із записами відеолекцій, додатки Zoom, WhatsApp, Google форми та ін., робота з якими визнана ефективною під час пандемії COVID 19, що сприяє зосередженню на автономному режимі навчання та створенню мотиваційно-привабливого дизайну навчального онлайн – середовища (R. Radha, K. Mahalakshmi, 2020 [337]; M. Ismailov, 2021).

Більшість здобувачів тією чи іншою мірою використовують деякі стратегії самомотивації (формування цілей навчання, самопідкріплення тощо), когнітивні (робота з джерелами, добування необхідної інформації, конспектування, узагальнення, систематизація тощо) і метакогнітивні стратегії (планування, моніторинг, самоконтроль тощо), які дають їм змогу оптимізувати процес навчання. Проте викладачі відіграють основну роль у процесі ознайомлення та оволодіння студентами стратегіями саморегульованого навчання.

Мотивувати здобувачів ЗВО – це означає навчити їх методів і стратегій навчання що дають змогу пом'якшити та подолати труднощі. Навчальні стратегії є ключем до стимулювання мотивації студентів (Z. Bouchkioua, L. Mokhlesse, 2021⁴).

У дослідженнях (M. Drysdal, M. McBeath, P. Pantzos, G. Litster) виявлено, що застосування освітнього підходу, який передбачає інтеграцію навчання з практичним досвідом роботи студентів (WIL), сприяє значному підвищенню знань і мотивації студентів. WIL передбачає участь студентів у галузевих заходах (літні школи, стажування у навчальних закладах, гостьові лекції, включення до прикладних освітніх досліджень тощо), отримання практичного досвіду під час навчання.

Крім того, у багатьох дослідженнях, що узагальнюють досвід роботи ЗВО різних країн у дистанційному форматі, зокрема, під час пандемії, зазначається, що як викладачі, так і студенти зазнали великих навантажень і стресу, зумовленого освоєнням нових технологій, відсутністю живого спілкування, тощо. Водночас усі набули

³ Gumasing M., Castro F. Determining Ergonomic Appraisal Factors Affecting the Learning Motivation and Academic Performance of Students during Online Classes *Sustainability*, 2023. Vol.1 5. № 3. P. 1-31.

⁴ Bouchkioua Z., Mokhlesse L. Motivation to Learning: Toward Achievement *Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 462-476.

унікального досвіду використання потенціалу цифрових технологій в освітньому процесі. Студенти усвідомили необхідність використання навчальних стратегій (планування, моніторингу, контролю, саморефлексії). Викладачі оволоділи досвідом розроблення дизайну освітнього середовища онлайн-навчання, яке включає цікаві мотивуючі завдання різного рівня складності; добір і надання актуального та корисного навчального контенту відповідно до зони найближчого розвитку студентів; створення можливості для спільного навчання, спілкування та взаємодії з використанням інструментів онлайн-комунікації (наприклад, під час виконання віртуальних завдань); важливість зворотного зв'язку – постійної взаємодії студентів і викладачів та ін. Дослідники рекомендують педагогам широко використовувати стратегії для підвищення мотиваційної привабливості навчальних матеріалів і завдань.

Результати численних досліджень, проведених у різних країнах, засвідчили, що успішність і мотивація студентів взаємопов'язані з їхньою задоволеністю від процесу навчання та з освітнім середовищем навчального закладу (стосунки викладачів, психологічний клімат у групах, організація консультативної допомоги, інформаційне оснащення, система оцінювання, допомога в підготовці до подальшого навчання в магістратурі, аспірантурі та ін.). У дослідженнях зазначається, що вища освіта – це послуга, і завдання провайдерів (коледжів та університетів) – утримати клієнтів, зробити все, щоб студенти були задоволеними, а для мотивації та задоволення важливими є стосунки між закладом і студентом на рівні партнерських. На першому етапі навчання першокурсники починають накопичувати досвід спілкування з університетом, оскільки вони вперше стикаються з продуктами та послугами, що надаються закладом. Викладачі та співробітники мають бути готові оцінити труднощі, з якими стикаються студенти, і допомогти їм подолати проблеми, що виникають. Профконсультанти з питань кар'єри, викладачі та співробітники освітніх установ можуть позитивно вплинути на утримання студентів, наприклад, за допомогою виявлення та моніторингу успішності студентів, організації консультаційних послуг, раннього виявлення неуспішних студентів або студентів, які «перебувають у групі ризику», ранньої діагностики вимог студентів до базових навичок і додаткової підтримки у навчанні. Основна мета формування мотивації – створити середовище, що дає змогу

клієнту/студенту бути задоволеним і мотивованим щодо освітньої організації (B. See, 2017).

Задоволеність спонукає студентів залишитися в освітньому закладі до кінця навчання і надалі підтримувати стосунки з «alma mater» як випускників. Здобувачі ретельно зважають усі фактори, вони можуть бути незадоволені навчанням на останніх курсах, але вирішують залишитися через витрачений час і здійснену оплату навчання, при цьому почуватися «як полонені в пастці». Науковці також звертають увагу на зміну мотивації студентів упродовж усього періоду навчання та радять розробляти мотиваційні стратегії для того, щоб зацікавити та мотивувати студентів на всіх курсах навчання, а не лише на перших двох, оскільки незадоволеність студентів завдає шкоди репутації самого навчального закладу. Надалі незадоволені студенти та випускники не порекомендують ці освітні заклади своїм знайомим або іншим людям. Тому для підвищення показників ефективності та забезпечення підтримки освітнього закладу з боку випускників перед педагогічними університетами стоїть завдання розробити й реалізувати клієнтоорієнтовані мотиваційні стратегії, що відповідають індивідуальним потребам студентів на кожному етапі навчання.

Важливим змістовим модулем курсу «Психологія освітньої діяльності» є також вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності, зокрема, у закладах професійної освіти. При вивченні концептуальних підходів щодо психологічного забезпечення педагогічної взаємодії у професійно-технічних навчальних закладах, підготовки конкурентоспроможних фахівців вихідним для нас стало положення про педагогічну діяльність викладача (майстра виробничого навчання, вихователя та інших педагогічних працівників) та учнів у процесі професійної підготовки. У цьому зв'язку педагогічну взаємодію в ПТНЗ ми розглядаємо як взаємодіяльність педагогів і учнів.

Особистісно-діяльнісна парадигма, що визнана пріоритетною в розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України, вибудовується на діалектичній єдності особистісного та діяльнісного підходів, адже особистість є суб'єктом діяльності, а діяльність, разом з іншими чинниками, визначає особистісний розвиток людини. Діяльність уможливорює розвиток особистості, реалізації її потенційних сил і здібностей.

За оцінкою Н. Г. Ничкало (2021), особистісно-діяльнісний підхід «сприятиме духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі й гідності, вміння працювати у виробничому колективі» [141]. На нашу думку, оскільки провідним положенням особистісно-діяльнісного підходу є погляд на особистість як суб'єкта діяльності та власного розвитку, то педагогічну взаємодію слід розуміти як міжособистісну в значенні способу реалізації спільної діяльності педагога і учнів.

Психологами доведено, що становлення особистості особливо інтенсивно відбувається у професійній діяльності, оскільки вона концентрує в собі активність суб'єкта. В науковій літературі неодноразово стверджувалося, що реальні основи особистості людини лежать не в закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і потягів, і навіть не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій самій діяльності, яка реалізується цими знаннями і вміннями.

Взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку в професійно-технічних навчальних закладах забезпечується через реалізацію принципу професійної спрямованості навчання. Це зумовлено необхідністю одночасного формування як громадянської свідомості, так і професійних навичок майбутніх робітників, а також розвитку соціальної та психологічної орієнтації на професійне самовизначення, що підкреслює важливість єдності професійності та цілісності особистості (Л.К. Велитченко, 2005 [23]).

Науковець Р. С. Гуревич акцентує, що сутність цього принципу полягає у специфічному застосуванні педагогічних засобів, які сприяють не лише ефективному засвоєнню знань, умінь та навичок, передбачених програмами навчальних дисциплін, але й формуванню інтересу до обраної професії, позитивного ставлення до неї та необхідних професійних якостей майбутнього кваліфікованого фахівця. Такий підхід надає принципу професійної спрямованості функцію стратегічного орієнтира у формуванні професійно спрямованої особистості [49].

Ключовим для обговорення проблематики педагогічної взаємодії у сфері професійної підготовки молоді до життя й діяльності у конкурентному середовищі вважається інтегроване особистісне і професійне зростання учасників педагогічного процесу. Взаємодія

особистості з професією виступає системоутворюючим фактором цього процесу і охоплює такі аспекти, як вибір професії, якісне її опанування, психологічний сенс діяльності, подолання професійних викликів і криз, розвиток професіоналізму, уникнення професійних деформацій та старіння. Водночас важливими є підтримка й психологічний супровід під час професійного становлення. Ідея взаємозв'язку особистості й професії набула актуальності у 70-х роках ХХ століття в умовах утвердження в розвинутих країнах демократичних принципів організації праці та гуманістичного підходу до її ролі, яка акцентувала увагу на формуванні взаємовпливу між професією та особистістю. Цей підхід базується на тому, що процес освоєння професії та її виконання змінює як структуру діяльності, так і самого фахівця. Таким чином, розвиток учня як особистості і суб'єкта діяльності стає однією з головних цілей професійної освіти і розглядається як фундаментальний фактор цього процесу (Г. П. Васянович, 2005 [22]).

Отже, важливим завданням професійної підготовки у закладах професійно-технічної освіти є ефективна організація процесу взаємодії між педагогами та учнями, спрямованого на їхній особистісний і професійний розвиток. Визначення основних принципів педагогічної взаємодії слугуватиме ключовим елементом для успішної реалізації цього завдання на практиці.

До таких принципів належать:

1. Принцип оптимального співвідношення індивідуального, особистісного і професійного розвитку. Формування професійної компетентності обумовлено тісною взаємодією цих трьох аспектів.

Індивідуальний розвиток залежить від біологічних чинників, таких як спадковість, стан здоров'я, фізична та психічна енергія. Особистісний розвиток пов'язаний з психологічними характеристиками людини, зокрема її стосунками, мотивами, інтелектом та емоційно-вольовою сферою. Професійний розвиток визначається соціально-економічними факторами та специфікою провідної діяльності. Гармонійне поєднання цих складників забезпечує можливість повноцінної самореалізації особистості (В. І. Бондар, 2000 [14]).

2. Принцип гуманізації ґрунтується на постійному взаємовпливі між педагогом і учнем. Педагог впливає на поведінку, мотиви, інтереси, цілі й цінності учня, що супроводжується відповідними реакціями останнього. Ключовими елементами цього принципу є формування

позитивного ставлення один до одного й перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі відносин, яка сприяє активному пошуку, готовності до взаєморозуміння і проникнення у внутрішній світ почуттів та переживань обох сторін (О. І. Акімова, 2018 [2]).

3. Принцип особистісного підходу передбачає фокусування викладача на психологічній структурі особистості учнів. Це включає врахування їхнього індивідуального досвіду, потреб у самореалізації, самовизначенні й творчому самовираженні. Викладач повинен шукати способи розвитку та реалізації особистісного потенціалу учнів із урахуванням вікових, соціально-психологічних і діяльнісних закономірностей.

4. Принцип самоорганізації підкреслює важливість управління процесом формування творчої особистості та розвитку її потенціалу. Науковець С. О. Сисоєва виділяє цей принцип як один із ключових у педагогічній творчості. Оскільки педагогічна взаємодія має творчий характер і базується на управлінській функції педагога, цей принцип нерозривно пов'язаний із навчальною діяльністю [196]. Основна тенденція в його реалізації полягає в посиленні ролі самостійності, ініціативи та самовираження учнів у процесі навчання. Замість традиційного підходу, за якого педагог перебуває «попереду», має домінувати модель «учень попереду», що стимулює розвиток активності і творчої участі у навчальному процесі.

5. Принцип співробітництва орієнтований на формування взаєморозуміння, довіри та взаємної вимогливості між педагогом і здобувачем освіти – учнем, студентом чи слухачем. Співпраця передбачає новий формат професійних відносин між педагогом і учнем: спільне визначення завдань, аналіз педагогічних ситуацій, їхніх розв'язань та досягнутих результатів. Вона також сприяє створенню в освітніх закладах атмосфери невимушеної відкритості, творчості та демократичних стосунків (Н. Г. Ничкало, 2008 [140]).

6. Принцип духовності засновується на важливості утвердження абсолютних цінностей – Істини, Добра та Краси – навіть у період духовної кризи. Навчальний процес має не тільки наповнювати учнів знаннями, а й формувати здатність розуміти, відчувати, співпереживати й діяти відповідно до високого статусу Людини (В. Г. Кремень, 2003 [100]). Основа принципу духовності полягає у вихованні в учнів уміння до самоаналізу, рефлексії та саморефлексії, що є важливими складниками особистісного зростання.

7. Принцип громадянськості та патріотизму, розроблений Н. Г. Василенко (2012), є одним із ключових у процесі професійної підготовки і реалізації педагогічної взаємодії. Він сприяє не лише відродженню моральних цінностей минулого, а й закладає підґрунтя для побудови морально свідомого суспільства. Ці основи відповідають національному духу та спрямовані на інтеграцію України до світового культурного та цивілізаційного простору. Сучасний підхід до патріотизму передбачає не тільки любов до своєї країни й народу, а й повагу до інших націй і людства загалом. Щоб навчити людину жити у світі нинішніх змін, важливо усвідомити наслідки цих змін і підготувати молоде покоління до їх прийняття на особистісному і суспільному рівнях [21].

8. Принцип створення сприятливого середовища відображає актуальні світові освітні тенденції, в яких середовище набуває ключового значення для розвитку взаємодії учасників навчального процесу, формування демократичних цінностей і громадянських відносин. Відносини учасників освітнього процесу з середовищем реалізуються через механізми їх взаємного впливу.

До основних механізмів формування міжособистісного простору належать:

- взаєморозуміння – побудова спільного поля інтересів педагогів і учнів для глибшого усвідомлення проблематики;
- координація – узгодженість зусиль і дій усіх учасників;
- узгодженість – формування спільних цілей, мотивації та намірів. Вплив освітнього середовища на розвиток особистості не є автоматичним. Воно залежить від суб'єктивного ставлення до середовища і рівня активності учасників навчального процесу (В. О. Моляко, 2008 [133]).

Третім важливим змістовим модулем курсу «Психологія освітньої діяльності» є дослідження проблеми розвитку психологічної культури педагога у професійній діяльності, формування педагогічного професіоналізму викладача закладу вищої освіти, розвитку його професійної Я-концепції. Відомо, що поняття Я-концепції набуло поширення завдяки Е. Еріксону та Р. Бернсу. Я-концепція – це сприйняття людиною своєї ідентичності з іншими та своєї індивідуальної неповторності. Професійна Я-концепція є системою не лише особистісних переживань, а й формує рольові ідентичності. Рольові ідентичності пов'язані з Я-образами, наприклад: «творча

особистість», «компетентна особа», «відповідальна людина», «працьовита людина».

Ці образи є вагомими у пантеоні ідеалізованих рольових ідентичностей педагога. Структурними компонентами професійної ідентичності є самоефективність, самооцінка, локус контролю, егоцентризм, соціальний інтерес, ідентичність тощо.

На підставі п'ятнадцятирічних досліджень якостей ефективного викладача шляхом аналізу есе студентів Дж. Вокер виокремив дванадцять головних якостей:

- готовність до семінару (вчасний початок та завершення заняття);

- оптимістичне, позитивне ставлення до студентів і педагогічної діяльності загалом (можуть оптимістично налаштувати студентів, наголошують на позитивних сторонах їхньої роботи); високі очікування щодо всіх студентів (вірять у те, що всі студенти досягнуть успіху);

- креативність (готовність до впровадження нових технологій навчання, не бояться використовувати нестандартні та навіть екстраординарні методи у викладацькій діяльності);

- чесність (надання однакових можливостей для усіх студентів, прозоре та справедливе оцінювання);

- особистісний підхід до кожного, доступність для студентів (виявляють зацікавленість студентами, їхніми поглядами та життям, діляться з ними власним досвідом);

- створення невимушеної та комфортної атмосфери в аудиторії (можуть сформувати відчуття належності до колективу у кожного студента);

- емпатійність (розуміння проблем студента, здатність поставити себе на його місце);

- почуття гумору (не сприймають усе надто серйозно і роблять навчання веселим);

- повага до студентів (ніколи навмисне не принижують студентів);

- уміння пробачати (не тримають образу на студентів за невідповідну поведінку, можуть почати кожне заняття студентів з чистого аркуша);

- здатність визнавати власні помилки.

Дослідження свідчить про те, що здобувачі звертають набагато більшу увагу на ставлення викладача до студентів, аніж на компетентність у своїй галузі (Дж. Вокер, 2008 [369]).

З кінця 90-х років XX століття у психолого-педагогічній науці взаємини між викладачами та студентами почали розглядатися як самостійний об'єкт дослідження, що відображало ключову роль цієї взаємодії у навчальному процесі. Значна частина робіт присвячена психолого-педагогічним аспектам гендерних відносин у закладах вищої освіти, а також дослідженню впливу таких взаємостосунків на особистісний розвиток майбутніх фахівців (В. А. Семиченко, 2004 [193]). Виявлено, що структура цих взаємин має складну психологічну природу, яка включає декілька елементів: мотивацію (взаємний інтерес, потреба у співпраці), взаємопізнання (оцінка особистості іншого, саморефлексія, усвідомлення проблем та оптимальних моделей стосунків), емоційну складову (задоволеність чи невдоволеність взаєминами, психологічний комфорт чи напруженість) та тип поведінки (стиль спілкування, засоби взаємовпливу, методи налагодження стосунків).

Дослідники, серед яких Р. В. Павелків [149], В. А. Семиченко [193], А. А. Реан, Б. Хукс акцентують увагу на небезпеці стереотипного підходу педагогів до навчально-виховної діяльності. Орієнтація на шаблонне мислення може знизити ефективність освітніх взаємин і обмежити потенціал їх розвитку. У цьому контексті особливе значення має зворотній зв'язок між викладачем і студентами та готовність викладача відкрито сприймати думки студентів щодо їхніх відносин. Це підтверджує актуальність тематики дослідження. На думку Б. Хукс, яка вивчає проблеми освіти та виховання, головною метою освітнього процесу є формування у студентів доброзичливого ставлення до світу та розвиток мирного стилю життя. Вона наголошує на важливості того, щоб викладачі допомагали молоді проявляти себе автентично та спонтанно в стосунках із навколишньою реальністю. Це передбачає щирість і відкритість у реакціях на події та ситуації. Найкраще цього можна досягти через свідому рефлексію педагогів. Рефлексивний підхід відкриває нову якість викладача – суб'єктивну відкритість. Така позиція вимагає не лише передачі знань студентам, але й етичного ставлення до їх індивідуальних пізнавальних позицій. Викладач має будувати толерантні моделі міжособистісної взаємодії, сприяти розвитку поваги серед студентів, підтримувати взаємодопомогу та

приймати конструктивні заходи щодо будь-яких висловлювань чи дій, які можуть мати негативний вплив або принижувати особистість іншого (Б. Хукс, 2011). Таким чином, педагогічна діяльність набуває формуючого характеру як для процесу навчання, так і для особистісного становлення студента.

Розглянемо результати аналізу есе студентів, які відображають уявлення студентської молоді про особистісні та професійні якості сучасного викладача закладу вищої освіти. Метою нашого дослідження був аналіз уявлення про «ідеального», на думку студентів, викладача ЗВО. У дослідженні брали участь 59 студентів психолого-природничого факультету РДГУ віком від 16 до 20 років, серед них 30 студентів-першокурсників та 29 студентів-четвертокурсників. Їм була запропонована есе на тему «Психологічний портрет «ідеального» викладача ЗВО».

Студентські есе були проаналізовані за схемою, розробленою В. Лабовим, Д. Валецьким, Ц. Барклей та Н. Гапон. Першочергово вивчався домінуючий емоційно-почуттєвий фон, який відображає ставлення молоді до запропонованої теми. Загалом есе вирізнялися толерантно-доброзичливим стилем оповіді. Вищенаведене свідчить про те, що студенти відчують потребу у довірливій комунікації з викладачами, поділяючи їхні інтелектуальні позиції та бачення світу, яким можна довіряти. Особливу увагу привертають роздуми однієї зі студенток, яка зазначила, що коли згадує своє студентське життя, передусім у пам'яті спливають обличчя, жести та звички викладачів. Вона описує педагогів, які з перших днів навчання допомагали їй ступати на шлях пізнання, відкривали радість навчального процесу та перетворювали аудиторію університету на простір критичного мислення. Згідно з її словами, такі викладачі зробили обмін думками та ідеями одним із джерел особистісного задоволення. Емоційно-почуттєвий фон більшості есе демонструє, що студентська молодь сприймає викладача як непересічну постать, пов'язуючи власний професійний і особистісний розвиток із його індивідуальністю.

На рисунку 1 відображено, які саме сюжетні лінії переважали за частотою згадувань і обсягом тексту у студентських есе.

Понад третина учасників дослідження не лише висловлювали вдячність і захоплення викладачами, які сприяли їхньому професійному зростанню, але й обговорювали фактори, що могли б покращити міжособистісне сприйняття та взаєморозуміння в процесі

взаємодії з педагогами. Наприклад, студенти часто ставили запитання на зразок: «Навіщо викладач запитує під час лекції, тільки для того, щоб при всій аудиторії вказати на помилку у відповіді?»; «Чому викладачі так часто наголошують на тому, що нас чекає неймовірно складний іспит?»; «Невже справедливо, коли на екзамені викладач стверджує, що я “нічого не знаю”, адже навіть із його лекцій я дещо дізналась!». Ці роздуми підкреслюють важливість врахування студентських оцінок та очікувань для покращення якості взаємодії між педагогами й студентами.

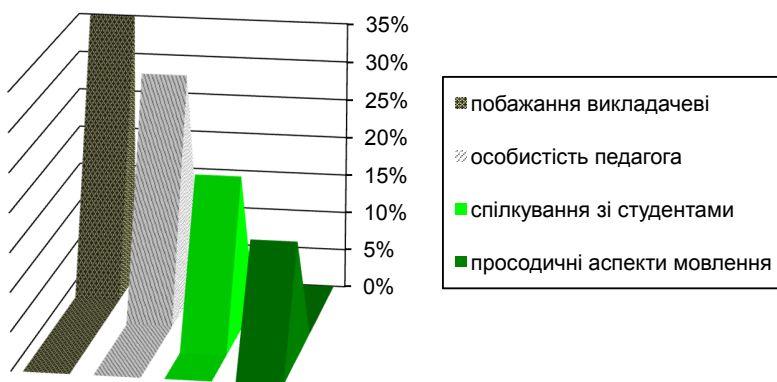


Рис. 1. Сюжетні лінії студентських есе

Як уже зазначалося, студенти часто зосереджуються на рисах характеру викладача. Для більшості з них важливо, щоб викладач був харизматичною та виразною особистістю, здатною власним прикладом надихати на формування унікального внутрішнього світу молодих людей (див. рис. 2).

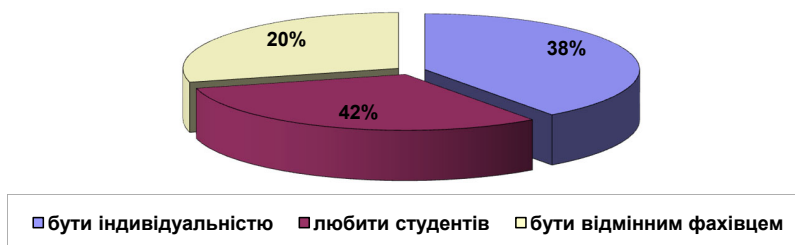


Рис.2. Особистість викладача

Водночас значна частина студентів надає пріоритет одній з ключових якостей для професії викладача – здатності проявляти щиру турботу та любов до своїх підопічних. Щодо побажань, студенти висловилися стосовно бажаного стилю спілкування між викладачами й студентами. Як видно з рисунку 3, серед головних побажань виділяються бажання бачити спілкування більш довірливим, невимушеним, захоплюючим і менш формалізованим.

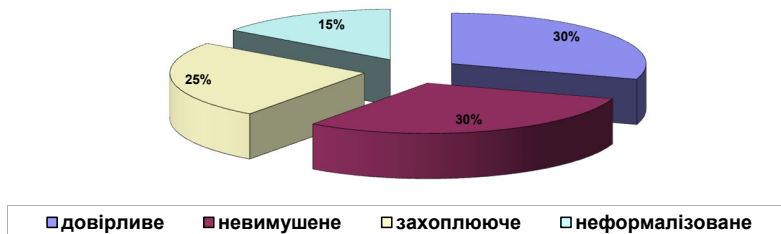


Рис. 3. Спілкування викладача зі студентами

Студенти також охоче висловлюють свої спостереження щодо зовнішнього вигляду викладача. Аналіз думок із цього приводу представлено на рисунку 4. Зовнішність педагога, на думку студентів, має відповідати естетичним нормам, які традиційно склалися в академічному середовищі. Наприклад, спортивний одяг, як-от кросівки чи куртки, вони нерідко вважають недоречними для університетського викладача. Натомість перевага надається елегантному стилю, а на урочисті події – вбранню з елементами національного стилю, що виглядає святково та доречно.

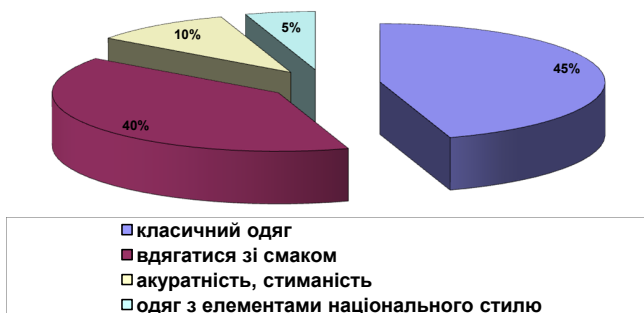


Рис. 4. Зовнішній вигляд викладача в студентських репрезентаціях

У своїх есе студенти також розмірковували над впливом вікових особливостей викладача на освітній процес. Понад 25% авторів вважають, що вік викладача є скоріше формальною характеристикою, яка не має суттєвого впливу на педагогічну взаємодію. Один зі студентів зазначив, що йому подобається працювати з енергійними викладачами незалежно від їхнього віку. Водночас інша частина студентів надає віковій специфіці певного значення, про що свідчать отримані дані (див. рис. 5). На їхню думку, молоді викладачі, які ще нещодавно самі були студентами, краще розуміють сучасну молодь і з ними легше встановлювати неформальні контакти. Деякі автори есе вважають, що вік викладача пов'язаний із рівнем його знань і досвіду, тому їм цікавіше працювати з більш досвідченими педагогами.

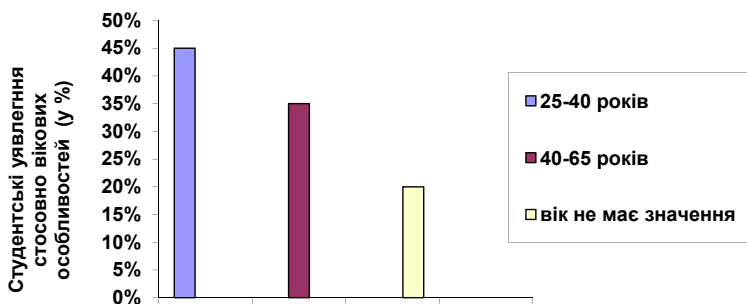


Рис.5. Вік викладача в студентських репрезентаціях

Уявлення студентської молоді про гендерні особливості викладачів формують цікаву картину сприйняття. Зазвичай викладач-чоловік асоціюється у студентів зі силою, серйозністю, цілеспрямованістю, логічним мисленням і чіткістю у висловлюваннях, а також емоційною стійкістю. Натомість, жінка-викладач сприймається як наполеглива, доброзичлива, спостережлива, гнучка у спілкуванні, емоційна, ніжна та дещо менш вимоглива.

Очікування щодо статі викладача при викладанні певних дисциплін загалом уникнули застарілих стереотипів, але все ж мають окремі особливості. Викладачі чоловічої статі частіше асоціюються з такими дисциплінами як, політологія, фізична культура, інформатика, право та математика. Жінки-викладачі переважно пов'язуються з такими предметами як, українська і іноземні мови, етика, педагогіка та психологія. Водночас студентами не робиться чітких розмежувань за

статтю при викладанні таких предметів як, хімія, фізика чи філософія. Особливу увагу студенти приділяли способу подання навчального матеріалу викладачами. Серед найбільших акцентів — просодичні особливості мовлення, зокрема темп, гучність і емоційність голосу. У розповідях студентів часто фігурують приклади їхніх спостережень та оцінок цих аспектів комунікації.

Типові рефлексії студентів щодо різних аспектів лекційного процесу висвітлюють їхні враження про зміст, стиль подачі матеріалу та взаємодію в аудиторії. Про змістовий бік лекції, структуру викладання та невербальну комунікацію:

- деякі студенти настільки захоплюються під час слухання, що забувають робити нотатки;
- оригінальна та нестандартна подача матеріалу залишає тривалий слід у пам'яті;
- водночас відсутність конкретних прикладів або зв'язків із сучасністю може викликати втому та зниження уваги;
- чітко структурована лекція, навпаки, полегшує сприйняття і сприяє засвоєнню теми;
- важливою є рівномірність візуальної взаємодії: якщо викладач зосереджує погляд лише на кількох активних слухачах, інші почувають себе позбавленими уваги.

Натомість охоплення усієї аудиторії створює комфортну атмосферу й стимулює включеність у навчальний процес.

Про темп мовлення викладача:

- швидкий темп викликає труднощі у конспектуванні, оскільки студенти не встигають записувати основні думки;
- хоча вони не очікують диктанту, розмірковують про доцільність трохи уповільнити виклад.

Про гучність мовлення:

- контраст у гучності голосу викладачів варіюється від тихого до надмірно голосного й не завжди сприймається позитивно;
- погана гучність часто стає причиною зниження продуктивності занять, так само як і надмірна гучність може викликати втому слухачів.

Про емоційність мовлення:

- монотонний виклад заважає студентам виділити основне та другорядне в матеріалі;

- викладачі, які використовують емоційну подачу, образні вирази і навіть власні афоризми, викликають більший інтерес та сприяють утриманню уваги.

Отже, студенти цінують баланс структури, емоційності і темпу, що дозволяє ефективніше взаємодіяти з матеріалом і робити процес навчання більш продуктивним. Соціокультурні особливості життя часто впливають на особистість, формуючи сприйняття світу через призму стереотипного мислення. Ця тенденція торкається і педагогів, впливаючи на їхні судження, розуміння та оцінку різноманітних ситуацій у педагогічній взаємодії. Аналіз студентських есе про особистість викладача відкриває можливість осмислити аспекти викладання, які студенти вважають особливо важливими, та допомагає окреслити шляхи професійного розвитку. Здатність викладача до саморефлексії, децентрації, уміння поглянути на себе очима студентів і критично оцінити свої дії є ключовими чинниками для самовдосконалення.

Отже, без критичного осмислення власної діяльності особистісний і професійний розвиток стає неможливим. Це стосується кожного викладача, незалежно від того, яку дисципліну він викладає – гуманітарну, природничу чи міждисциплінарну. Саморефлексія та критичне мислення виступають основними внутрішніми інструментами, що відкривають перспективу особистісних змін. У цьому контексті вкрай важливо налагодити зворотний зв'язок зі студентами, бути відкритим до їхніх думок щодо реалій взаємин і приділяти увагу їхньому вдосконаленню.

Також важливу роль у дослідженні обраної тематики відіграє проблема самопрезентації. Американський дослідник Е. Джонс у праці «Інграція» (1964) виокремлює чотири техніки самопрезентації: а) конформістська (коли особа створює враження одностороннього, у всьому погоджуючись із співрозмовником); б) автодепрезентація (негативна техніка, коли особа подає себе як хвору, безпомічну, нерішучу тощо); в) позитивна автопрезентація (коли особа подає себе у вигідному світлі як розумну, кмітливую, здібну тощо); г) підвищення вартості співрозмовника (коли особа розхвалює важливі для співрозмовника риси його характеру чи поведінку). Джонс називає такі техніки самопрезентації – інграцією (з італ. – «вкрадатися», «потрапляти в чужі ласки»).

Автор зауважує специфіку сприйняття техніки у різних соціокультурах. Так, індивідуалістський тип соціокультури більше толерує позитивну самопрезентацію. В колективістському типі соціокультури краще сприймається негативна самопрезентація, яка засвідчує самокритичність особи, як запоруку взаємозалежного життя. Конформістську техніку сприймають в обидвох типах соціокультур. Доволі дієвою для обидвох соціокультур є техніка підвищення вартості співрозмовника, хоч тут є своя специфіка. Ця техніка добре «працює» у тих випадках, коли співрозмовник:

- займає поважний чи вищий статус(наприклад, батько, керівник);
- підхваляє важливі для іншого риси;
- контактує з себелюбцем, людиною, яка має невисокий інтелект (Е. Джонс, 2004).

Епоха постіндустріального суспільства висунула потребу усвідомленої самопрезентації, яка залежить не лише від стилю життя, але й значною мірою від професійної діяльності. Багато приватних компаній та організацій очікують від своїх співробітників дотримання певного стилю самопрезентації, що відповідає їхнім бізнес-цілям. У зв'язку з цим працівники уважно стежать за своєю поведінкою, аналізують реакцію оточення та поступово вдосконалюють свою соціальну взаємодію до рівня, який дозволяє досягати бажаного результату. Педагог також має займатися самомоніторингом, досліджуючи способи представлення себе у соціальних і професійних ситуаціях.

Крім того, однією з важливих психологічних проблем у сфері викладання виступає егоцентризм – складова Я-концепції, що відображає особливості самоставлення та самосприйняття, засновану на мотивації до досягнення успіху та прагнення до високого соціального й матеріального статусу. Егоцентризм передбачає поєднання високої самооцінки зі значними амбіціями. За дослідженнями Т. Є. Гури, можна виокремити такі характерні ознаки (поведінкові реакції) егоцентричної особистості:

- дотримуються теми бесіди, проте завжди переводять розмову на себе, на свої проблеми, інтереси, на те, що колись сталося з ними;
- не мають наміру брати участь ні в якій діяльності, якщо вона почалася не з їх ініціативи, і не підтримають жодну пропозицію, якщо вона була висунута не ними;

- завжди і в усьому переконані у власній правоті і зустрічають в штики будь-які заперечення, а думки, які не збігаються з їх власними, просто не сприймають всерйоз;

- дуже добре знають, що їм потрібно в будь-який момент часу, і вдаються до будь-яких засобів, щоб домогтися своїх особистих цілей;

- надзвичайно дратуються, коли де-небудь що-небудь вирішують без них, а тим більше – за них;

- в розмовах останнє слово прагнуть зберегти за собою (Т. Є. Гура, 2003 [48]).

Проблема егоцентричності існує в діяльності педагога і проявляється через високий або низький рівень егоцентризму. Ця риса стає серйозним бар'єром для ефективної педагогічної взаємодії зі студентами, оскільки егоцентрична спрямованість передбачає відокремлення особистості від інших людей.

Таким чином, професійний егоцентризм стає однією зі складових дисгармонії в особистісному розвитку педагога. Егоцентризм, загалом, характеризується нездатністю індивіда, зосередженого на власних інтересах, змінювати свою вихідну пізнавальну позицію щодо об'єкта, думки або уявлення навіть при наявності суперечливої інформації (згідно з дослідженнями М. Доналдсон, Ж. Піаже та ін.). Як універсальне психічне явище, егоцентризм має як негативні, так і позитивні аспекти. З одного боку, він зумовлює ригідність мислення, непорозуміння в процесі взаємодії, а також може призводити до соціальної та особистісної дезадаптації. З іншого боку, він виконує функцію захисного механізму психіки, сприяючи досягненню внутрішньої ідентичності, стабільності та зрілості особистості.

Професійний егоцентризм трактується як певна професійна установка педагога, що проявляється у його зосередженості на власних когнітивних, емоційних та поведінкових позиціях під час взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Це явище часто пов'язане з незрілістю професійної «Я-концепції» фахівця. Визначено ряд характерних ознак цього психологічного феномена, які сприяють ефективній діагностиці.

Однією з форм є вербальний егоцентризм, який проявляється у мовленні викладача. У цьому контексті важливим є розроблення плану для вербальної самокорекції. Як високий, так і низький рівень професійного егоцентризму можуть бути ознаками дисгармонії особистості викладача. Наприклад, психолог В. А. Семиченко

наголошує, що після тривалого професійного досвіду багато педагогів демонструють такі зміни у особистісних характеристиках: схильність переносити професійні стереотипи на інші аспекти життя та стосунків; обмеження здатності сприймати й відображати внутрішній світ інших осіб виключно через призму професійних цінностей; оцінювання себе виключно за професійними критеріями; прагнення до закріплення життєвого досвіду, що негативно впливає на розвиток. Ці внутрішні зміни знаходять зовнішнє виявлення у таких ознаках, як специфічний дидактичний стиль мовлення; надмірна прямолінійність і негнучкість мислення; владність, категоричність, втрата почуття гумору; поспішність висновків і неправомірна їх інтеграція; поява шаблонності у мисленні та мовленні, формалізм у стосунках (В. А. Семиченко, 2004 [193]).

Мовні особливості, які свідчать про високий рівень егоцентризму мають досить широкий спектр проявів. По-перше:

- переважання фраз, що акцентують на «Я» у міжособистісному спілкуванні. До таких реплік належать вислови на кшталт: «Я зараз поясню...», «Я вважаю, що ви ...», «Я сподіваюся, що ви...», «Ви мене підвели...» тощо. Це свідчить про тенденцію людини зосереджуватися на собі, демонструвати власні переваги й таким чином підкреслювати свою значущість;

- часті звернення до власного досвіду як ілюстрації під час надання прикладів у навчальних або дидактичних матеріалах;

- переважання монологів у процесі спілкування з іншими;

- домінування мовлення над слуханням, схильність часто перебивати співрозмовника та намагатися завершувати його думки замість нього;

- значна кількість критичних зауважень чи коментарів на адресу співрозмовника;

- надання порад, навіть якщо цього не просили;

- спонтанне втручання у розмови інших людей;

- схильність до висловлювання оцінювальних суджень;

- використання наказових або мотиваційних висловів із застосуванням слів-пасток, що підсилюють зобов'язання, таких як «повинен», «зобов'язаний» тощо, відповідно до когнітивної консультативної парадигми;

- узагальнення та формулювання висновків наприкінці дискусії без належних посилань і без врахування поглядів інших учасників обговорення.

По-друге, когнітивні ознаки:

- схильність до фіксації на власній думці та її уявленні, що супроводжується ригідністю мислення;
- небажання або нездатність зрозуміти інший підхід до міркувань чи аргументації;
- ігнорування можливості наявності кількох значень одних і тих самих слів (семантичних відтінків понять);
- абсолютна впевненість у коректності власного підходу до вирішення завдань;
- труднощі у виявленні власних помилок у навчальному матеріалі;
- переконаність у правильності власної інтерпретації причин невдач учнів у процесі навчання;
- недооцінка словникового запасу та понятійного апарату учнів;
- залежність суджень від професійних доктрин без критичного осмислення;
- пізнавальна закритість, брак прагнення до отримання нових знань чи досвіду, зокрема щодо сучасних досягнень у психологічній науці;
- пріоритет власного досвіду над рекомендаціями колег, професійною літературою чи психолого-педагогічними напрацюваннями.

По-третє, це проявляється через такі емоційні характеристики:

- зосередженість на власних емоціях;
- слабка чутливість до переживань інших;
- неадекватне емпатійне реагування, що базується на приписуванні, а не на реальному розумінні справжніх причин емоційної реакції співрозмовника;
- емоційна негнучкість;
- знижена спостережливість;
- наявність виражених захисних реакцій (переважно у формі агресії, уникнення чи заперечення) у відповідь на вказівку учню про помилку.

Аналізуючи невербальний егоцентризм, варто звернути увагу на його прояви та можливості корекції у викладанні. Прояви невербального егоцентризму педагогом є суттєвим аспектом взаємодії у навчальному процесі. Для зниження впливу егоцентричних

тенденцій важливо приділяти увагу психологічній самокорекції педагога.

Основні прояви невербального егоцентризму поділяються на кілька аспектів:

Кінесика (мова тіла):

- міміка (надмірна експресія або, навпаки, відсутність емоцій);
- пантоміміка (жести, що демонструють зверхність або байдужість);

- хода (самовпевнена або демонстративна манера руху);

- обмін поглядом (наполегливий погляд або уникання контакту).

Просодика (звукова складова мовлення):

- темп мовлення (надто швидкий або повільний, невідлаштований під слухачів);

- гучність (навмисне підвищення або зниження голосу);

- емоційність (акцентування своїх емоцій на шкоду темі обговорення).

Такесика - просторова дистанція, яку встановлює викладач, часто слугує маркером егоцентричної поведінки. Надмірне дистанціювання може свідчити про закритість чи підкреслення авторитету.

Екстралінгвістика:

- навколишній шум, як-от, сторонні звуки за вікном чи розмови в аудиторії, що ігноруються;

- дзвінки мобільних телефонів в аудиторії та реакція на них;

- моногонія (односторонність у комунікації, ігнорування висловлювань інших).

Усвідомлення та врахування цих аспектів допомагає викладачеві вчасно аналізувати власну поведінку, уникати проявів егоцентризму та покращувати якість навчального процесу.

Отже, егоцентризм має чіткі поведінкові ознаки, серед яких:

- 1) схильність до вирішення проблем самостійно, без залучення інших;

- 2) прагнення проявляти директивність, брати на себе роль "судді" у конфліктних ситуаціях;

- 3) відсутність здатності до "емпатійного слухання" та використання невербальних технік підтримки, таких як контакт очей;

- 4) схильність сприймати дії оточуючих як спрямовані проти себе або свого авторитету;

5) пошук причин професійних невдач переважно в студентах, а не у власній діяльності.

Високий рівень професійного егоцентризму педагога є серйозною перешкодою для ефективної взаємодії зі здобувачами. Такий стан ускладнює досягнення взаєморозуміння, підриває позитивне сприйняття самого педагога та його професійної самооцінки. Тому важливо докладати зусиль для запобігання розвитку цього явища або його усунення в разі надмірного прояву. Небезпека професійних дисгармоній полягає в їх поступовому, майже непомітному формуванні. Вищенаведене не лише ускладнює своєчасне діагностування та прийняття відповідних заходів, але й створює ризик, що сам педагог починає сприймати ці негативні прояви як норму. Зрештою деструктивні тенденції інтегруються в його особистість, ускладнюючи подальший професійний розвиток та взаємодію з оточуючими.

Отже, для успішного професійного розвитку викладача ключовим є дотримання принципів професійного та особистісного самозбереження, регулярна рефлексія над власною особистістю, аналіз професійної діяльності, безперервне самовдосконалення. Важливо також усвідомлювати, що в певні етапи кар'єрного шляху може виникати потреба у підтримці практичного психолога, основною метою якого є надання психологічного супроводу, спрямованого на забезпечення успішного професійного становлення особистості.

Одним із провідних змістових аспектів курсу «Психологія освітньої діяльності» є також розуміння психології педагогічної творчості, оскільки суспільству сьогодні потрібен учитель високої професійної кваліфікації, який перебуває в безперервних творчих пошуках оригінальності в інтерпретації навчального матеріалу, науково обґрунтованих способів активізації та оптимізації навчання, виховання школярів.

Основним показником успішності педагогічної діяльності, її прогнозованих результатів і ефективності є розвиток творчої особистості учня у процесі навчання та виховання. Для вчителя важливо не лише сприяти формуванню творчого потенціалу вихованців, але й допомагати їм повноцінно розкрити свої здібності, досягаючи найвищих результатів у професійній сфері. На думку Кена Робінсона, «сама людина, яка знайшла своє покликання, може бути по-

справжньому щасливою і приносити користь суспільству у XXI столітті».

Однак реальний стан сучасної освіти демонструє протилежну ситуацію. Згідно з даними лонгітюдного дослідження, 98% дітей дошкільного віку здатні мислити нестандартно й оригінально, тобто проявляти так зване «дивергентне мислення». Але після п'яти років навчання у школі ця здатність залишається лише у 32% дітей, а до моменту завершення навчання кількість таких учнів зводиться до одиниць (Н. Г. Ничкало, 2021 [141]). Саме тому, критично важливо змінити пріоритети в освіті, переосмислити підходи до навчання та чітко визначити критерії успішності педагогічної діяльності.

Показник успішності педагога визначається наявністю в його особистісній структурі таких складових компонентів, як мотиваційно-ціннісний (включає мотивацію та особистісну зацікавленість), когнітивний (охоплює теоретичні знання) та операційно-діяльнісний (передбачає володіння педагогічними технологіями).

Забезпечення функціонування цих складових на рівні сучасних вимог можливе за умов високого професіоналізму, майстерності педагога, що передбачає (згідно І. А. Зязюна): гуманістичну спрямованість, наявність професійних знань, педагогічної техніки та педагогічних здібностей (І. А. Зязюна, 2006 [65]).

Професіоналізм педагога можна охарактеризувати за рівнями результативності його педагогічної діяльності:

- репродуктивний рівень – педагог уміє передати іншим те, що знає сам;
- адаптивний рівень – уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів;
- локально-модельючий рівень – володіє стратегіями формування знань, навичок, умінь, з окремих розділів програми, галузей знань;
- системно-модельючий рівень – вчитель володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок у цілому;
- системно-модельюча творчість – володіє стратегіями перетворення предмету повідомлення в засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах (В. А. Семиченко, 2004 [193]).

Цей підхід співголосний з теорією розвитку креативності П. А. Просецького, що передбачає наступні етапи:

наслідування (копіювання)→ творче наслідування→ репродуктивну (наслідувальну) творчість→ оригінальну творчість (І. В. Гриненко, 2008 [45]).

Сьогодні, коли реалії прогнозують появу нових педагогічних професій (координатор освітньої онлайн-програми; спеціаліст з дитячої психологічної безпеки; тьютер; особистий куратор; розробник освітніх траєкторій; ігропедагог; організатор проектного навчання, ментор стартапів тощо), враховуючи вимоги конкурентоспроможності, за орієнтир педагогічної професії варто взяти творчу спрямованість діяльності (С.О. Сисоєва), що передбачає:

- розробку принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;
- раціоналізацію та модернізацію змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей, талантів та обдарованості вихованців;
- комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення;
- застосування науково доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації;
- проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег;
- володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей;
- реалізацію на практиці принципів педагогіки співробітництва, прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях;
- оригінальне конструювання навчально виховного процесу (С. О. Сисоєва, 2011 [196]).

Отже, аналізуючи змістові аспекти викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності», варто враховувати й нові підходи до

організації взаємодії «учень-педагог», які забезпечують ефективність педагогічної діяльності, її успішність. Саме за умов творчої направленості педагогічної діяльності та взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, що передбачає врахування вищеописаних підходів та змістових аспектів професійної психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога у закладі вищої освіти, освітня діяльність може бути успішною та ефективною.

Таким чином, викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності» потребує змістовного підходу до формування загальних та фахових компетентностей методологічних положень психології педагогічної праці та вимагає, в умовах воєнного часу в Україні, ретельного та продуманого відбору дидактичних матеріалів, з урахуванням конкретних обставин соціальної ситуації та необхідності використання дистанційних форм організації навчального процесу в ЗВО.

Вплив кризи на психологічне благополуччя особистості

«Куди прямуси?» – запитав мандрівник, зустрівшись із Чумою.

«Іду до міста. Хочу заморити там п'ять тисяч людей».

Через кілька днів мандрівник знову зустрів Чуму.

*«Ти сказала, що замориш п'ять тисяч,
а вбила п'ятдесят», – дорікнув він їй.*

«Ні, я загубила лише п'ять.

Інші померли від страху...».

Суфійська притча

Сучасне життя характеризується великою швидкістю змін і непередбачуваністю, надскладними викликами, пов'язаними з природними катаклізмами, стихійними лихами, поширенням небезпечних захворювань, військовими конфліктами та війнами, тощо. Зростання кількості особистісних криз може бути пов'язане із загостренням суспільних проблем, безпековими ризиками, швидкими змінами у соціально-культурному середовищі, інтенсивним розвитком технологій, збільшенням конкуренції на ринку праці та іншими факторами. При цьому людина може переживати глибокий внутрішній дискомфорт і болюче переосмислення своїх цінностей та можливостей. Доросла людина не може «перехворіти» на кризи в дитинстві і отримати стійкий психологічний імунітет. Навіть зріла, творча, самоактуалізована особистість навряд чи зможе уникнути кризових ситуацій, які змінюють життя. Оскільки кризи є невід'ємною частиною нашого життя і, так чи інакше, стосуються кожної людини, всебічне вивчення причин їх виникнення криз та шляхів подолання є надзвичайно важливим та актуальним завданням для фахівців у сфері підтримки психічного здоров'я і розвитку особистості. Як зазначає Е. Мессіас, проблема пошуку шляхів збереження і зміцнення психічного здоров'я особистості та ефективних засобів сприяння її психологічному благополуччю та задоволеності життям – це новий перспективний напрямок досліджень у всьому світі, принциповою особливістю якого є зміна фокусу підходів до людини з орієнтації на симптоми і дефіцит, на розвиток і підтримку її внутрішніх ресурсів (Е. Messias, 2020 [321]).

У психологічній літературі **криза** визначається як стан, що виникає внаслідок накопичення нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призвели до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки і діяльності. Найтиповішими емоційними реакціями в стані кризи є тривога, страх, розпач, гнів, сором, почуття провини або відчуття безсилля, депресія. Найхарактернішими поведінковими реакціями можуть бути нав'язливі думки, та активація таких механізмів психологічного захисту, як проекція, витіснення, заперечення, ізоляція.

Для кризи характерний досить загострений перебіг, зміна поведінки, суб'єктивні переживання, відсутність допомоги, загроза і небезпека. На думку дослідників, криза характеризується такими особливостями, як: важко визначений момент виникнення; хворобливі, болісні переживання у внутрішньому плані; негативність характеру розвитку, переважання процесів відмирання, згортання і, в той же час, зародження нових якісних рис особистості. Психологічною особливістю кризи є тісний зв'язок суб'єкта з подіями, що відбуваються, а також високий ступінь значущості події, що відбулася, для людини. Саме ступінь значущості, на думку дослідників, буде визначальним чинником у тому, чи приведе дана подія до переживань або залишиться непоміченою. Відомо, що часті події глобального характеру (такі, як катастрофи, стихійні лиха, збройні конфлікти, тощо), не знаходять суттєвого відгуку у внутрішньому світі людини у разі, якщо вони не зачіпають певних основ її існування. Разом з тим, незначна для стороннього спостерігача подія здатна призвести до розвитку психологічної кризи, яка буде супроводжуватися обтяжливими переживаннями і поведінкою з переважанням деструктивних тенденцій. Важливу роль при цьому відіграє попередній досвід людини, а також суб'єктивна оцінка успішності подолання нею проблемних ситуацій у минулому.

У психологічній науці представлено достатню велику кількість підходів і поглядів на розуміння сутності кризових явищ та їхньої типології. Так, зокрема, М. Варій (2008) виокремлює такі **типи криз особистості**:

- **кризи психічного розвитку** – перехід від однієї стадії розвитку до іншої, для якої характерна зміна соціальної ситуації, зміна провідної діяльності та виникнення психологічних новоутворень;

- **вікові кризи** детермінують вікові зміни людини, що породжуються біологічним розвитком. Характерними поведінковими реакціями у цей період є негативізм, упертість, примхливість, стан підвищеної конфліктності;

- **кризи невротичного характеру** зумовлюють внутрішньо особистісні зміни: перебудова свідомості, несвідомі враження, інстинкти, ірраціональні тенденції. Такі кризи виникають на підґрунті невротичних розладів;

- **професійні кризи** виявляються під час переходу від однієї стадії професійного становлення до іншої. Різновидом професійних криз є творчі кризи, зумовлені творчою неспроможністю, відсутністю значущих досягнень, професійною безпорадністю;

- **критично-смыслові кризи** зумовлені критичними обставинами життя: драматичними, а іноді й трагічними подіями. Відбувається кардинальна перебудова свідомості, перегляд ціннісних орієнтацій і сенсу життя загалом. Їх зумовлюють такі ненормативні події, як втрата працездатності, інвалідність, розлучення, вимушене безробіття, міграція, несподівана смерть близької людини, позбавлення волі, а також проблема смерті, свободи і сенсу життя;

- **життєві кризи** – період, протягом якого змінюються способи детермінації процесів розвитку, життєвий задум, напрям життєвого шляху. Це тривалий глибинний конфлікт з приводу життя загалом, його сенсу, головних цілей та шляхів їхнього досягнення [20].

На думку Л. Сердюк, найтиповішими **видами криз** є:

- **криза самоідентифікації**, що виникає, коли людина відчуває невпевненість щодо свого місця у світі, намагається знайти своє справжнє «я» та починає переосмислювати свої цілі і цінності;

- **професійна криза**, яка з'являється тоді, коли людина незадоволена роботою, втрачає робоче місце або не бачить перспектив у своїй кар'єрі;

- **криза в міжособистісних стосунках**, що спричиняється постійними конфліктами, розставанням, втратою близької людини або проблемами в сімейних стосунках;

- **емоційна криза**, яка виникає при підвищеній емоційній вразливості, при стресах, психологічних травмах або втратах, які сильно впливають на психічний стан людини;

- **вікові кризи**, що виникають на певних етапах життя;

- *екзистенційна криза*, як потреба пошуку сенсу життя, відчуття порожнечі або страху перед хворобою і смертю, невизначеність у завтрашньому дні (Л. Сердюк, 2021 [194]).

Причини виникнення криз можуть бути індивідуальними, і вони часто взаємодіють між собою. До найбільш поширених *факторів, що спричиняють кризи*, відносять:

- *життєві події та стресори* – втрати, розставання, трагічні обставини, труднощі в сім'ї, на роботі чи в навчанні;

- *конфлікти в міжособистісних стосунках* – з близькими, друзями, колегами по роботі;

- *невдачі та розчарування* – невдалі проекти, нереалізовані амбіції, розчарування в собі та інших;

- *труднощі самоідентифікації* – пошук сенсу життя, невизначеність щодо свого місця у суспільстві, страх перед майбутнім;

- *фізичні і психічні проблеми* – хвороби, травми, психічні розлади;

- *суспільні і культурні трансформації* – зміни у суспільстві, загальноприйнятих поглядах на життя і технологіях.

Особистісні кризи можуть стати важливим етапом у розвитку і призвести до позитивних змін у житті людини, оскільки вони покликані виконувати ряд позитивних функцій, зокрема таких, як: стимулювання особистісного розвитку через перегляд цілей, цінностей і стратегій; пошук сенсу життя через глибоку рефлексію і самовизначення; розвиток ефективних стратегій подолання труднощів; вдосконалення навичок адаптації і саморегуляції; визначення пріоритетів та розуміння людиною того, на якій сфері діяльності вона хоче зосередитися; підсилення внутрішньої стійкості, віри у свої сили та здатності подолати труднощі; зміна життєвої перспективи, поява нових способів мислення і відкриття нових можливостей [194].

Вікові кризи – це період змін і викликів, які виникають на різних етапах життя. Вони є нормальною частиною процесу розвитку людини і можуть сприяти особистісному зростанню. Змістовний аналіз *вікових криз особистості* запропоновано Р. Павелківим, в якому автор хронологічно виокремлює основні вікові кризи та надає їм розгорнуту характеристику:

- *криза новонародженості* – проміжний період між внутрішньоутробним і позаутробним способом життя. Процес народження – переломний момент у житті дитини. Народжуючись,

вона потрапляє в зовсім інші умови: холод, яскраве світло, повітряне середовище, яке вимагає іншого типу дихання, необхідність зміни типу харчування. Якби поряд з новонародженим не було дорослої людини, то ця істота через кілька годин повинна була б загинути. Таким чином, період новонародженості характеризується радикальними змінами умов життя, помноженими на безпомічність дитини;

- *криза одного року* знаменує перехід від періоду немовляти до раннього дитинства. Симптомами цієї кризи є сплеск самостійності, поява афективних реакцій, які виникають зазвичай у тих випадках, коли дорослі не розуміють бажань, слів, жестів і міміки дитини, або ж розуміють, але не виконують те, чого вона хоче. У період кризи дорослі повинні встановити нові стосунки з дитиною, надати їй певну самостійність, виявити терпіння і витримку, що може пом'якшити симптоми та перебіг кризи, допомогти дитині позбавитися гострих емоційних реакцій;

- *криза 3 років* – межа між раннім і дошкільним дитинством – один з найскладніших моментів у житті дитини. Це кризи виокремлення свого «я» (за Д. Б. Ельконіним). У цей період зростають самостійність і активність дитини, що вимагає від близьких своєчасної перебудови. Криза 3 років – це перебудова соціальних стосунків дитини, зміна її позиції по відношенню до оточуючих дорослих і, насамперед до авторитету батьків – вона намагається встановити нові, вищі форми стосунків з оточуючими;

- *криза 7 років* має специфічні симптоми: *втрата безпосередності*, коли між бажанням і дією вклинюється переживання того, яке значення ця дія буде мати для самої дитини; *вередування*, під час якого дитина щось із себе вдає, щось приховує; *симптом «гіркої цукерки»*, який проявляється у тому, що дитина намагається не показувати, коли їй погано. Дитина починає закриватися, стає некерованою. В основі цих симптомів лежить узагальнення переживань;

- *підліткова криза* – це різка зміна всієї системи переживань підлітка, її структури і змісту. Закономірним явищем є протиставлення підлітка дорослим і активне завоювання нової позиції. Підлітковий вік – це період вікової кризи, зміст якої полягає в задоволенні підлітком потреби в самопізнанні і самоствердженні через боротьбу за незалежність;

- *криза юнацького віку* з'являється зі вступом молодої людини до дорослого життя, коли загострюються внутрішні конфлікти, виникають питання, які здаються неможливими для розв'язання, життя стає складнішим. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук;

- *криза 30-40 років* знаменує перехід на новий рівень дорослості. Людина переживає кризовий стан, певний переломний момент розвитку, пов'язаний з тим, що життєві уявлення, сформовані до тридцяти років, вже не можуть її задовольнити. Аналізуючи прожиті роки, життєві успіхи та невдачі, людина усвідомлює, що не зважаючи на влаштоване, зовні благополучне життя, особистість її не досконала, багато сил та часу витрачено дарма, досягнуто не достатньо, втрачено багато можливостей, тощо. Відбувається переоцінка цінностей, критичне переосмислення власного «Я». Головними проблемами *кризи середини життя* є зниження фізичних можливостей, життєвої енергії та зменшення сексуальної привабливості. В цьому віці, як правило, з'являється усвідомлення невідповідності мрій, життєвих цілей людини її реальному становищу. Успішне вирішення кризи, за Еріксоном, призводить до формування у людини генеративності (продуктивності), яка включає прагнення до зростання, турботу про наступне покоління і власний внесок у розвиток життя на Землі. Протилежний процес – зупинка розвитку (стагнація), яка супроводжується почуттям спустошеності та регресією;

- *криза зрілого віку може відбуватися в період 55–65 років* характеризується, на думку Ш. Бюлер, як початок старіння. Вирішальним чинником у цей період є усвідомлення наближення смерті, а також факт виходу на пенсію. Цей період життя характеризується очевидним зниженням фізичних і когнітивних функцій, послабленням сексуальних потенцій та інтересів. Разом з тим, ці роки сензитивні для найбільш загальних соціальних досягнень – становища в суспільстві, влади і авторитету, часткового звільнення від повсякденних турбот і обрання найбільш цікавих для особистості громадських справ. Після 50 років, коли накопичений досвід дає можливість реалістично оцінити співвідношення очікувань та досягнень, людина починає підбивати підсумки своєї діяльності та досягнень, замислюватися з приводу сенсу життя і цінності реалізованого. Думаючи про майбутнє, людина змушена переглянути свої цілі, враховуючи професійний статус, фізичний стан і сімейні

обставини. Одним з основних джерел задоволеності життям є успіхи та досягнення дітей.

Окрім зазначених вище вікових етапів та притаманних їм вікових криз, Р. Павелків (2011) також приділяє увагу *періоду старості* як віковому етапу, який завершує життя. Автор зауважує, що для даного етапу характерні фізіологічні обмеження, зміни в усіх сферах особистості. Старіння може стати періодом втрат (економічних, соціальних, індивідуальних), які призводять до стану залежності, що може сприйматися як принизливий і обтяжливий. Але в позитивному варіанті старість – це узагальнення досвіду, знань і особистісного потенціалу, що допомагає вирішити задачу адаптації до нових вимог життя і вікових змін. У період старості можна глибоко і цілісно осмислити життя, його сутність, сенс, обов'язки перед попередніми і майбутніми поколіннями.

Основними чинниками незадоволення старістю є: економічна і соціальна незахищеність старих людей (низькі пенсії, відсутність системи соціальних послуг і відповідних прав тощо), байдужість суспільства до проблем цієї категорії людей; заклопотаність життєвими проблемами людей, в результаті чого вони не можуть приділити своїм літнім батькам належної уваги; суперечність між засвоєними у попередні роки цінностями і тими, що культивуються у суспільстві; маніпулювання старими людьми з боку політиків; негативний вплив засобів масової інформації; руйнація родинних зв'язків між поколіннями, що звужує можливості спілкування старих людей; відсутність соціально-психологічної служби допомоги людям похилого віку.

Якщо людина внутрішньо готова прийняти свій вік, змістовно і результативно прожила попередні роки, має дружню родину, зберегла інтерес до спілкування, посильних для її віку занять і не позбавлена змоги його задовольнити, то і в старості вона відкриватиме нове у світі і собі, радітиме життю, успіхам своїх рідних і близьких, збагачуватиме їх своїм досвідом, відчуватиме свою потрібність і цінність для них, від чого, попри всі неминучі вікові проблеми, почуватиметься щасливою [149].

Життєві кризи – це період інтенсивних психологічних викликів та нестабільності, коли людина зіштовхується зі стресовими ситуаціями або важкими життєвими подіями, зокрема, такими, як розлучення, смерть близької людини, втрата роботи, серйозна хвороба,

фінансові проблеми, катастрофи, конфлікти, зміни в особистому статусі, тощо. Кожна життєва криза є своєрідною сходинкою вперед, до дедалі більшого самовдосконалення, саморозгортання, або навпаки, назад, до стагнації та поступового руйнування застарілого життєвого світу. У разі успішного результату кризи суб'єкт здобуває новий життєвий досвід, просувається в особистісному зростанні. Переживання кризи зумовлює перебудову психічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Однак, нерідко людина не наважується переробити всю ту внутрішню роботу, якої від неї потребує криза. Вона не готова ризикувати, не хоче страждати, боїться самотності, не вірить у власні сили. У таких випадках криза не розгортається, не дає нову енергію, не відкриває нові перспективи подальшого розвитку. Така псевдокриза лише провокує виникнення у людини почуття нудьги, пригніченості, нікчемності й безбарвності. У разі несприятливого результату кризи відбувається фіксація на неадекватних способах розв'язання ситуації. Замість динаміки виникає застій, замість позитивних новоутворень типу відкритості новому досвіду, ініціативності, довіри світу зростає зневіра, людина може відчувати зниження чи відсутність енергійності, загострюються соматичні захворювання, знижується інтерес до всіх життєвих подій, виникає апатія, депресія. Особливе місце в депресивних переживаннях посідає тривога стосовно свого майбутнього, яку часто намагаються приховати тривогою за дітей, долю країни, тощо. Іноді депресивні переживання концентруються на втраті сенсу й інтересу до життя у цілому. Життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості: *зміни в емоційно-вольовій сфері* (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо); *зміни на пізнавальному рівні* (зниження пізнавальних здібностей, концентрації уваги, здатності запам'ятовувати, а також зміни у сприйнятті себе і власного життя); *зміни в підструктурі досвіду* (відбувається переоцінка цінностей, ідеалів, переконань, міняються інтереси, формуються нові звички, навички); *порушення смислової відповідності свідомості і буття суб'єкта* (що може призводити до відчуття внутрішнього дисбалансу та дисгармонії); *зміни в самосвідомості і Я-концепції особистості* (С. Варбан, 2010 [18]).

У науковій літературі також представлена *диференціація криз за силою її впливу на психіку людини*. Зокрема, розрізняють *поверхневу кризу*, що виявляється у зростанні неспокою, тривоги, роздратування, нестриманості, незадоволеності собою, своїми діями, планами, взаєминами з навколишніми; відчувається розгубленість, напруженість, очікування нещасливого розвитку подій; виникає байдужість до всього, що хвилювало, втрачаються колись стійкі інтереси, звужується їхній спектр. *Поглиблена криза* виявляється у відчутті безсилля перед тим, що відбувається; втрачається можливість контролювати події. Все навколо лише дратує, діяльність, яка завжди була легкою, тепер потребує значних зусиль. Людина втомлюється, стає сумною, песимістично сприймає світ, у неї порушується сон, апетит. Залежно від індивідуальних особливостей можуть виникнути й агресивні реакції. Усі ці симптоми ускладнюють контакти, звужують коло спілкування, сприяють зростанню відчуженості. Власне майбутнє викликає дедалі серйозніші побоювання, людина не знає, як їй жити далі. *Глибинна криза* супроводжується почуттям безнадійності і розчарування в собі та інших. Людина гостро переживає власну неповноцінність, нікчемність, непотрібність, впадає у стан відчаю, який змінюється апатією чи почуттям ворожості. Поведінка втрачає гнучкість, стає ригідною. Людина вже неспроможна спонтанно виявляти свої почуття, бути безпосередньою, вона заглиблюється в себе, віддаляється від рідних та знайомих. Усе, що її оточує, здається нереальним, несправжнім, втрачається сенс існування (М. Варій, 2008 [20]).

Г. Хемблі окреслює два види криз: *життєві (кризи розвитку) та випадкові (кризи обставин)*. При цьому до *життєвих криз* він відносить основні події в житті людини, такі як народження, смерть, одруження і т.д. Досить часто ці кризи передбачені, проте вони можуть викликати значну стресову реакцію. Кризи другого виду, навпаки, непередбачувані: наприклад, людина раптово потрапила під машину або важко захворіла, тощо. Результатом цих подій і виступатимуть *випадкові кризи*, або кризи обставин. (Л. Вольнова, 2012)

Більш розгорнуто відображена концепція багатовимірності особистості у *типології життєвих криз*, представлений В. Заїкою [61]. Автор пропонує таку класифікацію криз:

- за *критерієм особистісного розвитку*: нормативні (вікові) та ненормативні кризи;

- за *критерієм тривалості*: мікрокризи – декілька хвилин, короточасні – до 4-6 тижнів, довгострокові;

- за *критерієм результативності*: конструктивні та деструктивні;

- за *діяльнісним критерієм*: криза операційного аспекту життєдіяльності («не знаю, як жити далі»), криза мотиваційно-цільового аспекту («не знаю, для чого жити далі»), криза смислового аспекту («не знаю, навіщо взагалі жити далі»);

- за *критерієм глибини переживань*: поверхневі, середні та глибокі;

- за *критерієм детермінованості*: кризи, викликані однією подією, багатомірні кризи, які зачіпають майже всі аспекти індивідуального життя (В Заїка, 2009 [61]).

П. Горностай, на підставі аналізу змісту та характеру психологічних проблем і життєвих обставин, що привели до кризової ситуації, виокремлює такі *типи життєвих криз*:

- *кризи становлення особистості* (кризи психічного розвитку, або вікові кризи) – перехід від однієї стадії розвитку до іншої, для якої характерна зміна соціальної ситуації, зміна провідної діяльності та виникнення психологічних новоутворень;

- *кризи здоров'я*, що можуть виникати у зв'язку із втратою здоров'я, каліцтвом або іншими серйозними проблемами, які в корені змінюють життя. Найбільш фруструючими кризовими чинниками є втрата певних життєвих і соціальних функцій, відмова від важливих життєвих планів у зв'язку з неможливістю втілити їх у дійсність;

- *термінальні кризи*, пов'язані з термінальними цінностями людини, зокрема з вірогідним або неминучим близьким закінченням її життя. Причиною таких криз може стати звістка про невиліковну хворобу; обставини, що загрожують життю і яких неможливо уникнути;

- *кризи значущих відносин*, пов'язані зі сферою взаємостосунків людини з іншими. Найбільш значущими причинами таких криз є: смерть близької людини, вимушена розлука, зрада інших людей, розлучення. Разом з тим, до кризових явищ може приводити і поява нових міжособистісних ролей, наприклад, народження дитини. Як окрему категорію криз значущих відносин можна розглядати кризу кохання (нерозділене кохання, втрата кохання);

- *кризи особистісної автономії*, причиною яких можуть стати обставини, пов'язані з утратою або обмеженням особистісної автономії чи свободи: попадання у фатальну залежність від людей або обставин, позбавлення волі. Якщо криза значущих відносин полягає у втраті значущих міжособистісних ролей, то криза особистісної автономії пов'язана з попаданням у нову небажану міжособистісну роль;

- *кризи самореалізації* можуть наступити унаслідок обставин, пов'язаних із неможливістю нормальної, звичної або запланованої самореалізації людини: втрата роботи, значущої соціальної ролі, вихід на пенсію, крах життєвих планів, усвідомлення помилковості життєвого шляху, вимушене вигнання (наприклад, унаслідок соціальних конфліктів);

- *кризи життєвих помилок*, які розвиваються в результаті здійснених фатальних учинків (криза, що переживається людиною унаслідок скоєної нею зради, злочину, навіть якщо це не пов'язано з відбуванням покарання), втрати цінних речей (автомобіля, будинку, квартири, в тому числі й у результаті стихійного лиха), кризи гріховності (аморальних учинків, «помилки молодості»). Кризи життєвих помилок, також, можуть бути й наслідком невиконаних учинків, які викликали фатальні наслідки (Л. Вольнова, 2012).

Перебіг кризи можна умовно поділити на декілька етапів:

1) прискорення подій (або «первинної напруги»): людина розуміє, що накопичується низка подій, які вона не може контролювати із застосуванням звичних методів та засобів. Ситуація вирішується за умови, якщо відбувається продуктивна робота з власними ресурсами;

2) дезорганізація: почуття тривоги та дискомфорту зростають, напруга збільшується, людина звертається за допомогою до знайомих або, навіть, випадково знайомих оточуючих її людей. Проте, якщо ці можливості не спрацьовують, то відчуття безпорадності сильнішає, знижується самооцінка;

3) поворотна точка: характеризується зверненням за допомогою до соціальних інститутів (телефон довіри, психотерапевт тощо). Невдалі спроби мобілізації ресурсів призводять до зростання напруги, виникає загроза суїцидальних спроб;

4) реорганізація: людина переосмислює зовнішні та внутрішні ресурси, що допомагає їй перейти до нового розуміння проблемної ситуації, внаслідок чого вона вирішує, якої лінії поведінки дотримуватися надалі;

5) **відновлення:** встановлюється нормальний рівень функціонування, повертається відчуття життєвої стабільності.

Небезпечний варіант розвитку кризи – гальмування на певному етапі, коли подальший розвиток особистості блокується фіксацією на старих мисленнєвих та поведінкових патернах. Ситуація кризового стану триватиме до тих пір, поки не буде переглянута стара ієрархія цінностей і не сформується нова (О. Байер, 2010 [7]).

Кожній кризі передують **критичні події**, які являють собою поворотні моменти індивідуального життя людини, що супроводжуються значними емоційними переживаннями. Критичні події можуть мати дві модальності: позитивну і негативну. Модальність подій визначається способами емоційного реагування на зміну життєвих, професійних обставин і труднощі.

Критичні події поділяються на:

- **нормативні**, зумовлені логікою професійного становлення і життя людини: закінчення школи, вступ до закладу вищої освіти, створення родини, працевлаштування, тощо;

- **ненормативні**, для яких характерні випадкові або несприятливі обставини: невдача під час вступу до закладу вищої освіти, вимушене звільнення з роботи, розпад родини та ін.;

- **екстраординарні (наднормативні)**, які відбуваються внаслідок вияву сильних емоційно-вольових зусиль особистості: самостійне припинення навчання, зміна професії, добровільне взяття на себе відповідальності, тощо.

Тривалість кризових переживань, можливості конструктивного чи деструктивного виходу з кризи значною мірою визначаються типом ставлення до того, що трапилось. Суб'єктивне переживання кризи, на думку В. Заїки, залежить від впливу таких чинників, як: характеристика самої життєвої кризи (вид кризи); обставини, в яких протікає криза (наявність або відсутність сім'ї, близьких, роботи, матеріального забезпечення і т. д.) соціального статусу особистості (виконувані ролі, статус людини в суспільстві, визнання, авторитет, досягнення) (В. Заїка, 2009 [61]).

На думку М. Варія, можна виокремити два типи особистості, які протилежним чином сприймають кризову ситуацію та розв'язують її [20]. До першого типу (**інтерніліз**) автор відносить людей, які обирають конструктивні, творчі, перетворюючі стратегії. Вони відрізняються оптимістичним світосприйнянням, усталеною

позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, високою мотивацією досягнення цілей. Натомість, другий тип (**екстерналів**) складають люди, які зазвичай використовують механізми психологічного захисту, сприймають навколишній світ як джерело небезпеки, мають невисоку самооцінку і песимістичний світогляд. Вони не вірять у власні сили, здатність контролювати ситуацію і впливати на неї. Автор виокремлює такі **типові ставлення особистості до кризи**:

- **ігноруюче ставлення** проявляється у тому, що людина недооцінює можливі наслідки того, що переживає, намагається не думати про неприємне, не бачити поганого. Таким чином вона хоче позбутися неприємностей, відволікти долю від підступних задумів. Але, не бажаючи прямо подивитись правді в очі, така людина чимдалі стає залежною від тих скрутних обставин, від яких вона відвертається. Конфлікт поглиблюється, невдачі на роботі стають хронічними, самооцінка падає, рівень самоповаги знижується. Криза переходить з поверхневої стадії на більш глибинну;

- **перебільшуюче ставлення (або «самонакручування»)**: людина починає іпохондрично чекати неприємностей, прислуховуватися до симптомів, бачити за ними початок страшних, навіть невиліковних хвороб. Нею фіксуються найменші зміни у працездатності, стані здоров'я, взаєминах з іншими людьми і всі вони нібито свідчать про тяжкий стан. Людина втрачає віру в свої сили, не хоче спробувати інший шлях виходу з кризи;

- **демонстративне ставлення** проявляється у тому, що людина реально усвідомлюючи свій стан вважає за доцільне підкреслити для оточуючих складність ситуації, унікальність несприятливих обставин. Таким чином вона вимагає пильної уваги до себе, співчуття, допомоги, певних пілг. Це дає їй можливість перекласти відповідальність за кризовий стан на когось іншого – нещасний випадок, підступних родичів, тяжкий соціально-економічний стан у державі, тощо. Не беручи на себе відповідальність за те, що трапилось, людина дійсно знижує інтенсивність кризових переживань, але водночас вона й уникає необхідності вироблення нової життєвої стратегії, що заважає особистісному зростанню;

- **волюнтаристське ставлення**: людина у глибині душі розуміє, що трапилось, знає про свій кризовий стан, але вона вважає, що все

можна подолати, якщо підвищити вимоги до себе. Власна негнучкість розцінюється як сила духу, твердий характер і незламна воля. Вольові зусилля вичерпують останні сили, що провокує погіршення стану здоров'я, працездатності, тощо. Людина не може належно оцінити складність внутрішнього стану і поглиблює кризу;

- **продуктивне ставлення:** людина розуміє, що суперечливий, хворобливий стан є неминучим, породженим певними причинами і мине деякий час, доки буде знайдено конструктивну стратегію життєдіяльності в нових умовах. Вона бачить не лише збитки від драматичної ситуації, а й щось позитивне, що розкриває нові можливості. Людина, яка вміє конструктивно переживати життєві кризи, вчасно робить висновки щодо своїх помилок, поразок, невдач, вчиться на власному досвіді. В неї не зникає віра в себе, в свої сили, майбутнє. У такому випадку криза переживається, насамперед, як гостра необхідність зміни життєвих задумів, аналіз колишніх пріоритетів. Щоб подолати кризу, людина не повинна залишатися пасивною. Творча особистість здатна перетворити життєву кризу на кризу розвитку, адже вона здатна рішуче відштовхнутися від берегів повсякденності і зважитись на пошук нових життєвих смислів (М. Варій, 2008 [20]).

Отже, успіх у розв'язанні складної життєвої ситуації залежить передусім від самої людини, її ставлення до власних можливостей. Кризу можна подолати успішно, якщо людина розуміє місце та роль своєї діяльності в історичному і суспільному процесі. Це допомагає не лише змиритися з необхідністю прогресу, оновленням професійної діяльності, появою нових людей, але й активно включитися в процес створення нового, з використанням впливу свого суспільного і професійного становища. В новій ситуації розвитку, опинившись на вершині життя, та не маючи можливості піднятися вище, людина за допомогою самоаналізу може відновити свою цілісність в цих умовах, відпрацювати відповідну форму поведінки і спосіб діяльності.

Криза є вагомим імпульсом, що підштовхує людину до іншої, зміненої, відредагрованої траєкторії саморозвитку. Кризи забезпечують вчасні реконструкції, перебудови життєвого світу. Вони стимулюють перегляд близьких стосунків, відмову від тих взаємин, що вже віджили, тягнуть назад, заважають. Від них залежить правильна робота внутрішнього годинника, тобто адекватність ставлення до часу свого життя, до міри самореалізованості.

Аналізуючи вплив кризи на розвиток особистості Т. Титаренко зазначає, що по-перше, кожна криза більшою чи меншою мірою підштовхує людину до автономізації, до дедалі більшої незалежності від зовнішніх і внутрішніх умов, що їх створювало досі її життя [213]. Вдало проходячи кризові випробування, людина стає все вільнішою від оцінок, очікувань, сподівань, вимог свого оточення. Вона враховує думки, поради, застереження чи накази, але рішення приймає самостійно, прислуховуючись передусім до себе, намагаючись бути вірною собі, своєму покликанню. Вона навчається захищати власні кордони, тримати зручну для себе дистанцію, відмовляти, якщо це потрібно. Вона поважає свою внутрішню свободу і здатна захистити її від нетактовних втручань. По-друге, криза дає простір для розвитку креативності, вимагаючи від людини нового погляду на все, що відбувається, нових інсайтів, прозрінь, творчих злетів. Творча людина імпровізує, дозволяючи власній уяві, фантазії, інтуїції проявлятися на кожному кроці. І, нарешті, криза веде до прийняття реальності такою, якою вона насправді є. Переживаючи кризу, людина має відмовитися від ілюзій щодо самої себе, свого оточення, навколишнього світу. Зріла особистість, яка вдало пройшла через низку кризових випробувань, спокійно приймає і власні, і чужі недоліки й обмеження, не поспішаючи контролювати, виховувати, змінювати, коригувати себе та інших людей. У неї вистачає мудрості, відкритості, тепла, терпіння для бачення дійсності такою, яка вона є сьогодні (Т. Титаренко, 2013 [213]).

Прагнення до позитивного функціонування та відчуття *благополуччя* є однією з основних рушійних сил особистісного зростання і важливою умовою якості життя особистості. Термін *«психологічне благополуччя»* впроваджений американським вченим Н. Бредбурном. Ключовим моментом першої моделі «психологічного благополуччя» був баланс між позитивними і негативними переживаннями й ставленням до життєвих подій, а рівень психологічного благополуччя вимірювався різницею між ними, відображаючи загальну задоволеність життям.

Вагомий внесок у дослідження проблеми психологічного благополуччя зробила К. Ріфф (1995). Згідно з її теорією, психологічне благополуччя можна описати як складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу і залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості

з оточуючими. Модель психологічного благополуччя К. Ріфф складається з шести елементів:

- **самоприйняття**: відображає позитивну самооцінку себе та свого життя у цілому, усвідомлення та прийняття не тільки своїх позитивних якостей, а й недоліків. Протилежністю самоприйняття є почуття незадоволеності собою, яке характеризується неприйняттям певних якостей власної особистості;

- **контроль над обставинами**, що сприяє успішному оволодінню різними видами діяльності, здатності досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей. За відсутності вміння контролювати обставини та управляти навколишнім середовищем спостерігається відчуття власного безсилля, некомпетентності, неспроможності щось змінити або поліпшити, щоб досягти бажаного;

- **позитивні відносини з оточуючими**, що проявляється в умінні співпереживати, здатності бути відкритим для спілкування, наявності навичок, які допомагають встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми. Дана характеристика також включає в себе бажання бути гнучким у взаємодії з оточуючими, вміння знаходити компроміс. Відсутність цієї якості може призводити до самотності, нездатності встановлювати та підтримувати довірливі стосунки;

- **наявність мети в житті**, що породжує почуття усвідомленості існування, цінності того, що було у минулому, відбувається сьогодні і буде відбуватися у майбутньому. Відсутність цілей у житті викликає відчуття безглуздості й туги;

- **особистісне зростання** передбачає прагнення розвиватися, вчитися, сприймати нове. Якщо особистісне зростання неможливе, то, як наслідок, виникає почуття нудьги, відсутність віри у власні сили щодо змін, оволодіння новими вміннями та навичками, що, в свою чергу, призводить до зменшення інтересу до життя;

- **автономія** – здатність бути незалежною, відстоювати власну думку, вміння нестандартно мислити. Відсутність достатнього рівня автономії веде до конформізму, зайвої залежності від думки оточуючих).

К. Ріфф зауважує, що не все, що відповідає задоволеності життям, сприяє досягненню психологічного благополуччя. Разом з тим, життєві труднощі, негативний досвід і переживання можуть у певних випадках

виступати основою для підвищення психологічного благополуччя людини – через більш глибоке осмислення життя, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми (К. Ріфф, 1995 [337]).

Тетяна Титаренко пропонує розуміти психологічне благополуччя як переживання здатності відповідально змінювати, щоденно творити власне життя, набуваючи досвід у сфері непередбачуваного, неочікуваного, непрогнозованого. Адже, коли особистість втрачає смак до творення нового і живе у режимі автоматичного повторення звичайного, вона вже не відчуває справжнього задоволення від щоденного існування. Авторка також зауважує, що важливою є готовність покидати зону комфорту, гнучкість у ставленні до власних планів, здатність модифікувати життєві проекти відповідно до викликів соціуму (Т Титаренко, 2018 [213]).

К. Санько визначає психологічне благополуччя як інтегральний психічний феномен, цілісне переживання, що відображає успішність функціонування індивіда в соціальному середовищі, яке супроводжується сприятливим емоційним фоном, функціональним станом організму та психіки, позитивним самоставленням та довірливим ставленням до світу. Психологічне благополуччя є одним із важливих елементів психологічно здорової особистості, яка має певний запас психологічної міцності, що дозволяє їй продуктивно долати життєві складності та справлятися зі стресами повсякденного життя (К. Санько, 2016 [191]).

Н. Каргіна розглядає психологічне благополуччя як складне психічне утворення, яке проявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям та собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості у перспективі соціально значущої мети та позитивній оцінці власного існування. Авторка вважає, що психологічне благополуччя є базовим переживанням, яке визначає якість життя людини (Н. Каргіна, 2015 [79]).

Отже, під **психологічним благополуччям** будемо розуміти інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також рівня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям. Структурними елементами моделей позитивного функціонування

психологічного благополуччя особистості є: ставлення людини до світу, до інших людей і до самої себе.

Основою психологічного благополуччя є: *емоційне благополуччя* (відчуття щастя, задоволеності та позитивних емоцій); *соціальне благополуччя* (якісні стосунки з іншими людьми, підтримка та почуття належності до соціальної спільноти, задоволення особистості своїм соціальним статусом та актуальним станом суспільства, до якого особистість себе зараховує); *когнітивне благополуччя* (позитивні переконання, думки та сприйняття); *фізичне благополуччя* (гарне фізичне самопочуття, відчуття здоров'я, що задовольняє індивіда, тілесний комфорт); *духовне благополуччя* (усвідомлення можливості долучатися до багатств духовної культури, усвідомлення сенсу життя). **Ознаками психологічного благополуччя є:** *позитивний настрій* (такі люди частіше відчують радість, задоволення, оптимізм у повсякденному житті); *гнучкість та резилієнтність* (здатність ефективно адаптуватися до змін, вирішувати проблеми та долати труднощі); *самосвідомість* (усвідомлення своїх емоцій, потреб та цінностей, а також власних сильних та слабких сторін); *гармонійні стосунки* (вміння встановлювати здорові та задоволені стосунки з іншими людьми, виявляти емпатію, спілкуватися та підтримувати гармонію у взаєминах); *самоактуалізація* (прагнення досягти особистої мети, розвиток власного потенціалу, розкриття своїх талантів та здібностей); *почуття контролю* (наявність впевненості у своїх можливостях та віра у спроможність впливати на власну долю); *пристосування до стресу* (наявність ефективних стратегій управління стресом, вміння розслаблятися, знаходити способи відновлення енергії, розуміння важливості самозабезпечення). Важливо розуміти, що вище перелічені ознаки психологічного благополуччя можуть варіюватися в різних контекстах, залежно від індивідуальних особливостей особистості.

Л. Сердюк виокремлює такі **основні чинники психологічного благополуччя**, як: усвідомлення цілей, смислів, перспективи свого майбутнього, наявність мотивації саморозвитку та самореалізації особистості, розуміння свого потенціалу, віра в свої можливості, особистісна автономія, здатність до свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив (Л. Сердюк, 2019 [194]).

Основним **емоційним чинником** психологічного благополуччя, на думку Н. Каргіної є відношення до себе та світу, емоційна близькість

з іншими, сприйняття власних емоцій, їх відреагування, емоційна задоволеність від оточуючого середовища. **Поведінкові чинники** пов'язані, у першу чергу, з процесом самоактуалізації і характеризуються конкретними формами поведінки людини, які дозволяють поліпшити якість життя на усіх рівнях (фізичному, соціальному та духовному). Цей чинник характеризується, насамперед, відношенням до світу, рівнем спостереження за собою, наявністю життєвої мети, рівнем самоактуалізації, контролем над обставинами, ставленням до життя крізь призму внутрішньо особистісних та міжособистісних стосунків, координацією власної поведінки, вмінням впливати на зовнішнє середовище. **Когнітивні чинники** психологічного благополуччя особистості можуть виникати без свідомої та довільної оцінки, що, в свою чергу, може викликати недиференційовані позитивні або негативні переживання. **Вольові чинники** психологічного благополуччя характеризуються саморозвитком та самостійністю, управлінням психікою та вчинками, вмінням планувати та продуктивно використовувати час, рівнем прийняття рішень для досягнення поставленої мети, позитивними вчинками та діями, почуттям власної відповідальності, сприйняттям власного вольового потенціалу як такого, що впливає на зовнішнє середовище (Н. Каргіна, 2015 [79]).

Для відчуття психологічного благополуччя, незалежно від віку, соціальної, культурної, етнічної приналежності, людина має віднайти **внутрішній баланс** між потребою в автономії та потребою у прив'язаності до інших. Цей баланс залежить як від особистих якостей, так і від культурних особливостей людини. Автономія особистості проявляється у таких характеристиках, як: самостійне цілепокладання; усвідомленість поведінки; розвинена рефлексія; гнучкість і креативність мислення та діяльності. Психологи вважають, що особистісна автономія базується на таких особистісних конструктах, як: позитивне ставлення до самого себе, існування особистісних життєвих смислів, віра в себе і в свій особистісний та інтелектуальний потенціал, здатність осмислити самого себе та навколишнє середовище, швидко зорієнтуватися у новому середовищі, перед новими завданнями, потреба у самоактуалізації. Важливим аспектом становлення психологічного благополуччя особистості є актуалізація її внутрішніх ресурсів, осмислення резервів повноцінної самореалізації

в теперішньому та можливості розвитку своїх самодетермінаційних здібностей у майбутньому (Л. Сердюк, 2020 [194]).

Життєві цілі, як компонент психологічного благополуччя, характеризують відчуття сенсу життя і діяльності, усвідомлення цінності власного буття і дій, сприйняття минулого, сьогодення і майбутнього, як єдиного і взаємообумовленого. Відсутність цілей в житті обумовлює емоційну спустошеність, та відчуття безнадійності.

Психологічне благополуччя пов'язане з переживанням змістовної наповненості, осмисленості та цінності життя у цілому як засобу досягнення особистісних цілей. Мотиви, цінності, установки задають індивідуальні специфічні координати значимого для людини та є водночас своєрідними координуючими чинниками. Так, для одних благополуччя – це матеріальний достаток, для інших – сім'я, для третіх – професійний успіх. Ціннісний чинник психологічного благополуччя визначається тим, що саме індивід включає у категорію значимого. Формування психологічного благополуччя відбувається на основі оцінювання конкретних ситуацій в житті з точки зору їх значення, смислу та ієрархічної системи цінностей. Суперечність між комбінаціями ціннісно смислових одиниць може призводити до зниження рівня задоволеності, і як наслідок, подальшої дезадаптації (Н. Каргіна, 2015 [79]).

Серед *особистісних чинників задоволеності людини власним життям* чи не найбільше значення, на думку Т. Титаренко, має *комунікативний*. А саме, спілкування, почуття спільності, причетності до певної групи, наявність взаєморозуміння з товаришами, колегами, членами родини підвищують рівень психологічного благополуччя. При цьому, йдеться не про кількість контактів в реальному чи віртуальному житті, а про їхню цінність, глибину, значущість для особистості. Ще одним чинником авторка вважає *схильність до просоціальних практик*: підтримки, взаємовиручки, безкорисливої допомоги. Так, людина, зорієнтована передусім на особисту вигоду, власні інтереси без урахування інших, ніколи не досягає високого рівня психологічного благополуччя, хоча і може мати матеріальні успіхи, кар'єрне зростання, визнання, тощо. Наступний чинник досягнення психологічного благополуччя базується на *інтернальному локусі контролю*, що передбачає посилення відповідальності за власне життя. Коли людина не перекладає відповідальність за все, що з нею трапилося, на зовнішні несприятливі

умови, на погану підтримку з боку оточення, її здатність наповнювати життя сенсом зростає (Т. Титаренко, 2018 [213]).

Психологічне благополуччя є невід'ємною складовою психічного здоров'я людини. Тому, вважаємо за доцільне окремо зупинитись на **напрямах підтримки психічного здоров'я**, запропонованих Н. Кострубою та О. Фіщук:

- *мотиваційний*: необхідно завжди спрямовувати свою діяльність у напрямку до задоволення власних потреб та бажань. Для цього потрібно чітко знати, чого людина хоче, тобто оформити свої бажання у конкретні цілі. Чим більш точно будуть описані цілі, тим зрозумілішими є дії людини для їх реалізації і більшою буде мотивація до успіху;

- *афективний*: ця складова психічного здоров'я передбачає зменшення тривожності та розвиток емоційної стійкості як здатності до самоконтролю для підтримання продуктивного рівня функціонування особистості. Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом;

- *раціональний*: у межах цього напрямку здійснюється робота з негативними автоматичними думками та глибинними переконаннями. Раціональна складова полягає у необхідності слідкувати за своїми думками, повертати їх у конструктивне мислення, перевіряти їх на реальність, а також, намагатись знайти переваги у будь якій життєвій ситуації;

- *соціальний*: цей компонент передбачає розвиток навичок міжособистісної взаємодії, впевненості в її побудові та підтримці;

- *духовний*: складова психічного здоров'я, що передбачає віру в свої сили, розвиток самоповаги та самооцінки (Н. Коструба, О. Фіщук, 2023 [93]).

Психологічно здорова особистість характеризується усвідомленістю межі між власними очікуваннями, уявленнями та реальністю; прийняттям відповідальності за свої переживання та потреби і побудову діяльності відповідно до них; усвідомленням

свободи вибору в пошуках засобів задоволення власних потреб; розумінням меж своїх можливостей; відкритістю новим стосункам і новому досвіду; відносною автономією від оточення; усвідомленим вибором власного життєвого шляху (О. Байєр, 2010 [7]).

Подолання складних життєвих ситуацій, на думку І. Черезової, стає можливим завдяки **психологічним ресурсам**, тобто тим життєвим опорам, які наявні в розпорядженні людини і дозволяють їй задовольняти свої основні потреби: виживання, фізичний комфорт, безпеку, включеність у соціум, повагу з боку соціуму, самореалізацію. Психологічні ресурси людини поділяються на: **соціальні** (громадська або волонтерська діяльність, організація дозвілля); **особистісні** (заняття спортом, читання, перегляд улюблених фільмів, слухання музики); **міжособистісні** (підтримка родини, близьких людей, можливість обговорення проблем з іншими людьми); **організаційні** (зовнішня професійна підтримка); **зовнішні** (матеріальні цінності, соціальні статуси, ролі, зв'язки); **внутрішні** (особистісний потенціал, характер і навички людини). Авторка зауважує, що для подолання життєвих криз та їх попередження в особистості має бути достатній рівень розвитку психологічних ресурсів, які забезпечують її здатність до успішного подолання складних життєвих ситуацій (І. Черезова, 2021 [241]).

Для ефективного проживання та подолання негативних наслідків особистісної кризи потрібен комплексний та свідомий підхід. Психологи називають такі **стратегії самостійного подолання кризи**, як:

- усвідомлення своїх думок, емоцій та реакцій на ситуацію;
- пошук підтримки у близьких друзів та родини, щоб розглянути ситуацію з різних сторін;
- розвиток стратегій подолання, таких як медитація, фізична активність та техніки дихальних вправ;
- усвідомлення змісту негативних думок та зміна їх на позитивні і конструктивні;
- визначення мети і плану дій для її досягнення, щоб відчути контроль над ситуацією;
- розвиток самосвідомості для кращого розуміння своїх сильних і слабких сторін;
- збереження фізичного здоров'я, включаючи фізичну активність, збалансовану дієту та повноцінний відпочинок;
- вивчення попереднього досвіду та ретроспекція;

- позитивний погляд на зміни – сприймання їх не як виклик чи загрозу, а як можливість для покращення і подальшого особистісного розвитку (Л. Сердюк, 2021 [194]).

Відновлення психологічного благополуччя під час кризи передбачає пошук **ресурсного стану** особистості, який являє собою наявність фізичних, душевних і духовних сил та енергії для вирішення майбутніх завдань. У ресурсному стані ми відчуваємо себе енергійними, мотивованими, здатними до дії. Він допомагає нам подолати перешкоди та вирішувати проблеми шляхом позитивної активації наших сил та можливостей. Ми набираємося сил, коли знайомимося з новими людьми; отримуємо нові знання; подорожуємо; долаємо свої страхи; пробуємо щось нове; гуляємо без певної мети; займаємось творчістю; спілкуємося з людьми, які нас підтримують та вірять у нас; займаємось своїм тілом; визволяємо фізичний простір; звільняємо емоційний простір; починаємо робити те, що хочеться.

Для відновлення ресурсного стану психологи пропонують **такі види відпочинку**:

- **ментально**: джорналінг (практика ведення особистого щоденника чи журналу, в якому необхідно регулярно записувати свої думки, почуття, досвід та спостереження. Це допомагає організовуватись, краще їх розуміти, отримати інсайти, заспокоїтись); музика; медитація; тиша;

- **фізично**: дихальні практики; стретчинг (система гімнастичних вправ, спрямована на розвиток гнучкості всіх м'язів, суглобів та сухожилля, яка сприяє оздоровленню організму); масаж;

- **соціально**: час, проведений з близькою людиною або улюбленою твариною;

- **сенсорно**: час без гаджетів;

- **емоційно**: терапія; час на природі;

- **креативно**: ігри; майстер-класи; нові хобі.

Одним із найбільш ефективних і доступних способів відновлення стану є **регуляція дихання**. Нервові імпульси з дихальних центрів мозку поширюються на кору головного мозку, змінюючи її тонус. Тип дихання, при якому вдих здійснюється швидко й енергійно, а видих – повільно, а також затримка дихання викликають зниження тонуру центральної нервової системи, що сприяє нормалізації кров'яного тиску, зняттю емоційного напруження. Повільний вдих і різкий видих тонізують нервову систему, підвищують рівень її функціонування.

Медитація – потужний засіб для зняття напруги. Дана практика забезпечує уміння зосереджуватися, хорошу концентрацію; підвищену продуктивність у роботі та вирішенні життєвих завдань; допомагає у визначенні пріоритетів; формує уміння жити тут і зараз, відчуття повноти життя; сприяє підвищенню стресостійкості, усвідомленню свого призначення. Виокремлюють такі *основні види медитації*, як: медитація як релаксація; медитація для досягнення результату; медитація на усвідомленість; духовна медитація. *Основними принципами медитації є: зосередженість* (необхідно концентруватися на чомусь одному ззовні або на відчутті всередині. Метою такої концентрації є заспокоєння); *перебування в сьогоденні* (замість того, щоб зосереджуватися на минулому або майбутньому, медитативні практики передбачають зосередження на теперішньому); *змінений стан свідомості* (з часом медитація може призвести до зміненого рівня свідомості).

Не варто недооцінювати значення і вплив афірмацій на психологічний стан особистості. **Афірмації** – коротка фраза, що містить вербальну формулу, яка при багаторазовому повторенні закріплює необхідний образ або установку у підсвідомості людини, що може бути використано для розвитку особистості та світогляду, чи досягнення певних цілей. Афірмація має бути: проста, коротка, чітка; сформульована як позитивне твердження. Не обов'язково вірити, концентруватися на афірмації, достатньо повторювати регулярно. Так думка стає переконанням, притягує бажані обставини, події, людей. Одиначні посили не є ефективними. Афірмації необхідно повторювати 6-7 разів за хвилину і 15-20 разів за 2-3 хвилини щодня на протязі 3-х тижнів (як мінімум). **Афірмації на розвиток особистості:** «Кожен день я знаходжу радість у маленьких моментах життя»; «Мое серце наповнено любов'ю, спокоєм і вдячністю»; «Я відкритий для нових можливостей і нові можливості відкриваються для мене»; «Моя енергія приваблює позитивність та щастя в моє життя та життя інших»; «Я дозволяю собі бути щасливим і цінувати кожен момент життя». **Афірмації на підвищення самооцінки:** «Кожен день я стаю сильнішим і впевненішим»; «Я вірю в себе і свою здатність досягти бажаних результатів»; «Моя впевненість росте з кожним кроком, який я роблю».

Також доцільно практикувати **техніку вдячності**. При цьому необхідно контролювати моменти, коли виникає бажання осудити себе або інших; не знецінювати маленькі радощі і не фокусуватися на

негативних моментах. Слід регулярно робити «маленькі добрі справи» і тоді життя буде наповнюватися сенсом. Результат прийде не відразу, оскільки навичка не виробляється миттєво, але згодом вона перейде у корисну звичку.

У психологічній літературі різними авторами пропонуються до застосування в якості розв'язання та подолання життєвих криз особистості різноманітні стратегії. Так, зокрема М. Варій вважає, що типовою технікою життя у складних умовах є порівняння себе з людьми, які потрапили ще у гірші умови, яким набагато важче. Також, поширеним прийомом є «передбачений сум», який дає змогу психологічно підготувати себе до нелегких випробувань. Коли всі потаємні страхи усвідомлено, людина звільняється від них і набагато легше переносить тяжке випробування. Відомим прийомом зміни ставлення до кризової ситуації є «позитивне тлумачення» неприємних переживань. Це час роздумів, самовдосконалення, зосередження на собі. Таке ставлення ніби змінює ситуацію, дає можливість її витримати, пережити. У скрутних обставинах можна навчитися ідентифікувати себе з так званими «щасливчиками». Цей прийом допомагає відчувати себе сильнішим, успішнішим. Дослідження доводять, що тривале виконання ролі, яка не є характерною для людини, викликає помітні зміни в особистісних установах та цінностях. До конструктивних життєвих стратегій автор також відносить стратегію «відходу», коли людина відмовляється від привабливих, але досить сумнівних пропозицій. До деструктивних стратегій – наркоманію, алкоголізм, суїцидальні наміри і дії. Ці стратегії демонструють неспроможність особистості витримати випробування (М. Варій, 2008 [20]).

Ефективне подолання криз передбачає прийняття реальності, аналіз ситуації, виокремлення та розрізнення головного й другорядного, етапів проблеми та її вирішення. Показовими у цьому аспекті є копінг-стратегії, головне завдання яких є збереження і підтримка фізичного та психологічного здоров'я особистості. Копінг - «подолання», «опанування» – термін введено у психологію американськими вченими на початку 60-х років ХХ ст. з метою підкреслити людську можливість не лише пасивно захищатися від труднощів, але й активно справлятися з ними. Копінг є індивідуальним способом взаємодії людини зі складною життєвою ситуацією. Він передбачає спробу (поведінкову, когнітивну, емоційну) подолати специфічні зовнішні і внутрішні вимоги, які переживаються як сильне напруження. Долаючи поведінку визначають як цілеспрямовану соціальну поведінку, яка дозволяє справитися з складною життєвою

(стресовою) ситуацією за допомогою усвідомлених стратегій діяльності, що адекватні актуальній ситуації та особливостям особистості. Така усвідомлена поведінка може бути спрямована на активну зміну ситуації, якщо вона піддається контролю, або пристосування до неї.

Більшість дослідників копінг-стратегій поділяють їх на активні та пасивні. До активних копінг-стратегій відносять стратегію «вирішення проблеми» як базову, яка містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної, стресової ситуації, а також стратегію «пошуку соціальної підтримки», спрямовану на одержання соціальної підтримки від середовища. Пасивні копінг-стратегії забезпечують використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію «уникання», хоча певні її форми можуть мати й активний характер (І. Черезова, 2021 [241]).

Оскільки реалізація копінг-стратегій проходить у трьох сферах особистості (поведінковій, когнітивній та емоційній), виділяють специфічні стратегії подолання негативних життєвих подій, а саме:

- **копінг-стратегія подолання життєвих труднощів, сфокусована на оцінці**, містить у собі зусилля людини щодо встановлення значення ситуації, розуміння негативних процесів, що відбуваються й оцінки їх можливих наслідків. У межах означеної стратегії здійснюється логічний аналіз обставин та пізнавальна підготовка, коли людина приймає ситуацію і розділяє її з метою поетапного вирішення. Ця стратегія може використовувати і неконструктивні навички, продуковані захисними механізмами, наприклад, «заперечення» або «зменшення загрози»;

- **копінг-стратегія подолання життєвих труднощів, сфокусована на проблемі**, націлена на рішучу протидію стресорам та їх наслідкам. Даний тип реакції на кризову ситуацію починається з отримання якомога надійнішої інформації відносно тих обставин, у яких опинилася людина. Сюди ж належать навички індивіда в пошуку підтримки та заспокоєння у близьких або корисних йому людей. Центральним моментом цієї стратегії є прийняття рішення та здійснення конкретних дій, прагнення безпосередньо мати справу з критичними проблемами;

- **копінг-стратегія подолання життєвих труднощів, сфокусована на емоціях**, націлена на управління почуттями, викликаними кризовими подіями, та на підтримку емоційної рівноваги. Адаптивні навички, що допомагають зберегти емоційний баланс, передусім дають надію на зміну ситуації. Надія, роздуми про

позитивну перспективу дозволяють людині придушувати негативні почуття та імпульсивні акти і спрямовують її на дотримання норм моралі. Окрім регулювання емоцій за допомогою надії, існує також спосіб управління емоціями за допомогою навчіння терпимості.

У цілому до базових копінг-стратегій науковці та практики відносять стратегії «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» й «уникання». **Стратегія вирішення проблем** – це активна поведінкова стратегія, яка характеризується прагненням використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми. **Стратегія пошуку соціальної підтримки** – це активна поведінкова стратегія, яка характеризується зверненням людини по допомогу і підтримку до оточуючого її середовища: сім'ї, друзів, тощо. **Стратегія уникання** – це поведінкова стратегія, яка характеризується прагненням уникати контакту з оточуючим світом та витісняє необхідність розв'язання проблеми (відхід у хворобу, активізація вживання алкоголю та наркотиків, суїцид). Стратегія уникання – одна з провідних поведінкових стратегій, яка сприяє формуванню дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Використання цієї стратегії обумовлене недостатнім рівнем особистісних копінгресурсів і навичок активного розв'язання життєвих проблем. (І. Черезова, 2021 [241]).

Стиль копіngu закладається орієнтовно у підлітковому віці. Розвиток особистості робить копінг-поведінку успішнішою, вдосконалюючи її стратегії. У ранній дорослості переважає активний копінг, пізніше – пасивний, що викликано змінами обставин життя: фізичним обмеженням, меншими соціальними ресурсами, погіршенням здоров'я. Переважання продуктивного (чи непродуктивного) стилів копіngu залежить також від таких зовнішніх чинників, як національні традиції, ставлення до релігії, стилі виховання. Кожне серйозне життєве випробування стає поштовхом для самовдосконалення за умови осмислення набутого досвіду, його прийняття та вдалої інтерпретації.

Отже, підсумовуючи вище викладене, можна зробити висновок, що кризи – це періоди в житті людини, коли вона переживає значні труднощі і внутрішні конфлікти. Вони можуть суттєво впливати на її емоційний, психологічний і соціальний стан. Кризи зазвичай виникають внаслідок появи нових викликів, раптових змін у житті і важливих подій. Вони можуть стати переломним моментом для

самовизначення і розвитку особистості. Ознаками кризових станів є: високий рівень тривоги та напруги, сильне хвилювання, відчуття невизначеності, безпорадності, неспроможності, безнадійності, пригніченість, апатія, відчуття фізіологічної втоми, зниження самооцінки, труднощі з плануванням свого часу, песимістичні прогнози майбутнього.

Оскільки кризи виникають під дією різноманітних факторів та обставин, відповідно і їх прояви можуть бути різноманітними, зокрема, такими як: втрата сенсу життя, конфлікти в міжособистісних стосунках, страх перед невідомим майбутнім, боязнь втрати роботи чи статусу та інші. Такі кризи часто викликають сильний стрес, депресію, потребу в переосмисленні життєвих цілей і цінностей. В основному, кризи виникають через невміння чи неготовність людини прийняти виклики та адаптуватися до нових обставин. Розуміння їх причин дозволяє виробити відповідні індивідуальні стратегії подолання.

Особистісні кризи можуть мати як шкідливі, так і корисні наслідки. До шкідливих аспектів варто віднести: психічний дискомфорт, стрес і підвищення рівнів тривоги, які впливають на загальний стан здоров'я; ризик розвитку психічних розладів; психосоматичні проблеми; зниження продуктивності та невдачі у професійній та навчальній сферах. Серед позитивних моментів, які може принести особистісна криза, виділяються такі, як: особистісний розвиток, що допомагає краще зрозуміти себе і свої потреби; зміна поглядів, світогляду, розуміння свого місця у світі і переосмислення життєвих цілей; посилення внутрішньої психологічної стійкості; розвиток особистісних ресурсів для ефективної адаптації та подальшого вирішення труднощів; збагачення життєвого досвіду. Отже, особистісні кризи можуть бути не лише психологічними проблемами, але й можливістю для особистісного зростання і розвитку. Розуміння як негативних, так і позитивних наслідків особистісних криз дає можливість ефективніше працювати над їх проживанням і максимально сконцентруватися на позитивних результатах. Подолання криз допомагає людям змінюватися, знаходити резерви для власної стійкості та адаптуватися до нових умов.

Психологічне благополуччя являє собою динамічну сукупність психічних властивостей особистості, які забезпечують злагодженість між вимогами людини і суспільства, що передбачає зацікавленість у існування, самостійність міркувань, ініціативу, уподобання в певній

галузі діяльності, активність, незалежність, відповідальність, спроможність до ризику, віру в себе і повагу до іншого, розбірливість у засобах досягнення мети, здатність до сильних почуттів і переживань, усвідомлення власної індивідуальності. Умовою психологічного благополуччя виступає погодженість мотивів, цілей, цінностей людини із вимогами навколишнього середовища. Порушити психологічне благополуччя можуть надмірне навантаження та виснаження, незбалансований життєвий ритм, втрата захисту та опори, проблеми зі здоров'ям, нестача грошей, тілесна слабкість, фізична занедбаність, недостатнє харчування, недосипання, тощо. Відновленню психологічного благополуччя сприяють: якісний відпочинок, фізична активність, збалансоване харчування, техніки релаксації, медитації, дихальні вправи, піші прогулянки, єднання з природою, мандрівки тощо. Постійна робота над собою може призвести до осмислення життя та покращення його якості, досягнення емоційного та психологічного благополуччя.

Частина 3.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Тетяна Березюк

Оцінювання професійної компетентності майбутніх управлінців: міждисциплінарний підхід

*Для того, щоб мати майбутнє,
необхідно бути готовим зробити щось нове.*

Пітер Друкер

У сучасних умовах глобалізації, інноваційних змін та швидких трансформацій в економічному, соціальному та технологічному середовищі постає важлива потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців з управління, здатних ефективно реагувати на виклики сучасних реалій. Організаційно-управлінська система в Україні потребує сучасних методів до процесу підготовки майбутніх керівників, враховуючи їх адаптаційний потенціал, інноваційне мислення, креативність та ефективне адміністрування командами в умовах постійних змін.

Критерії та методи оцінки професійної компетентності стають важливим інструментом у процесі підготовки таких фахівців, оскільки дозволяють не тільки оцінити рівень їх знань та навичок, але й визначити спроможність до професійного розвитку та самовдосконалення. У зв'язку з цим виникає *необхідність розробки нових науково-практичних підходів*, які відповідали б сучасним вимогам і могли б якісно оцінити не лише знання та уміння, а й особистісні якості майбутніх управлінців.

Такі виклики вимагають постійного вдосконалення процесу оцінки професійної компетентності, що зумовлює актуальність теми дослідження. Створення науково обґрунтованої системи критеріїв і методів оцінки компетентностей *дозволить підвищити якість підготовки майбутніх фахівців з управління*, що, в свою чергу,

сприятиме ефективному функціонуванню організацій у різних сферах діяльності.

Українська освіта та наука вже активно адаптує *європейські стандарти*, зокрема, через ухвалення Верховною Радою євроінтеграційного законопроекту № 10177, який запроваджує індивідуальні освітні траєкторії та вдосконалює освітній процес у вищій освіті. Це дозволить студентам самостійно формувати свою траєкторію навчання, визначати його темп та тривалість, а також змінювати спеціальність за необхідності. Водночас, для повноцінної підготовки фахівців з управління бізнесом та маркетингом в українському освітньому просторі необхідно впровадити додаткові європейські стандарти. Зокрема, акцент слід зробити на розвиток практичних компетенцій, впровадження міжнародної акредитації освітніх програм, інтеграцію сучасних цифрових технологій у навчальний процес та розширення можливостей для міжкультурного обміну й стажування студентів у провідних європейських компаніях (І. О. Хоменко, А. В. Сорока, 2024 [233]).

Одним із ефективних способів посилення професійної орієнтації в процесі підготовки майбутніх управлінців у вищій освіті є *застосування практико-орієнтованого підходу*, який дозволяє максимально наблизити навчальний процес до реалій професійної діяльності ще на етапі фахової підготовки.

У контексті практико-орієнтованого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, в яких представлено її конкретний зміст і сенс. Будь-яка практика – це впорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї соціальної визначеності, соціального статусу. Практико-орієнтований підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, професійних завдань (О. Є. Антонова, 2016 [5]).

Оцінка професійної компетентності є ключовим елементом у процесі підготовки та розвитку управлінців, оскільки вона дозволяє визначити рівень їхніх знань, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій. У сучасному динамічному бізнес-середовищі, де конкуренція постійно зростає, наявність висококваліфікованих управлінців є важливою умовою для забезпечення конкурентоспроможності організації.

Рада Європи визначила *п'ять груп ключових компетентностей*, формування яких є важливим у сфері підготовки молоді: *політична та соціальна компетентність* – здатність брати на себе відповідальність, спільно розробляти рішення та брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнічних культур та релігій, прояв спряження особистих інтересів з потребами підприємства та суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів; *міжкультурні компетенції* – сприяння позитивним відносинам між людьми різних національностей, культур та релігій, взаєморозуміння і повага один до одного; *комунікативна компетентність* – визначення володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, у тому числі комп'ютерного програмування, у тому числі спілкування завдяки Internet; *соціально-інформаційна компетентність* – характеризує володіння інформаційними технологіями та критичне ставлення до соціальної інформації, що розповсюджується ЗМІ; *особистісна компетентність* – готовність до постійного вдосконалення освітнього рівня, необхідності оновлення та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність до самостійного набуття нових знань і навичок, здатність до саморозвитку (О. М. Джеджула, В. Г. Василенко, 2024 [52]).

Визначений перелік ключових компетентностей є важливим орієнтиром для розвитку молоді в різних сферах життя, однак він не є вичерпним. Зокрема, *у контексті підготовки майбутніх фахівців в управлінській сфері необхідно розглядати додаткові аспекти професійної компетентності*, які включають здатність адаптуватися до швидко змінюваного професійного середовища, здобуття гнучких навичок та розвиток лідерських якостей. Актуальність дослідження професійної компетентності зростає в умовах глобалізації, цифровізації та постійних змін на ринку праці, що вимагають від майбутніх керівників комплексного підходу до особистісного зростання.

Сучасний етап розвитку *компетентнісного підходу* акцентує увагу на здатності працівників до інновацій, що включає формування культури безперервного навчання та розвиток компетентностей у напрямках креативності, підприємництва та критичного мислення. В свою чергу, розвиток цифрових технологій призвів до появи нових можливостей, наприклад, автоматизації оцінки компетентностей через використання HR-аналітики, центрів оцінювання, платформ для управління талантами (наприклад, SAP SuccessFactors, Oracle HCM), використання штучного інтелекту для створення моделей компетентностей, прогнозування результатів діяльності працівників та виявлення прогалин у компетентностях (Н. Павленко, 2025 [150]).

Засоби оцінювання повинні виявляти як змістовний, так і діяльнісний компоненти підготовленості фахівця, що передбачає необхідність виділення інструментарію оцінювання професійної компетентності (В. І. Жигір, 2012 [58]):

1) *тестування* – один з провідних методів оцінювання професійної компетентності (об'єктивні тести, розраховані на прихований характер визначення параметрів особистості; тести мінімальної компетентності; тести-ситуації; тести досягнень; тести здібностей, проєктивні тести). Щоб оцінити компетентність фахівця, застосовують так звані *тести компетентності (PISA)*, використання яких спрямовано на оцінку рівня підготовленості кожного випускника за тим чи іншим критерієм. Вони оцінюють не лише рівень знань, умінь та навичок, а й досягнення випускників, які забезпечують виконання людиною складних дій, пристосовуючись до мінливих реальних умов;

2) *анкетування* здійснюється з метою з'ясування характерологічних особливостей, мотивів професійної діяльності, рівнів розвитку пізнавальних інтересів, розвитку комунікативності (анкети, питальники);

3) *портфоліо* або «*папка особистих досягнень*» випускника містить результати професійної підготовки за певний час та матеріали для саморозвитку. У структуру портфоліо можуть входити матеріали про участь у виставках, конкурсах, результати практик, науково-дослідну роботу, технічну творчість студентів та ін. Портфоліо виступає документальне свідчення того, що випускник може обґрунтовано претендувати на заміщення певної професійної посади й успішно конкурувати з іншими претендентами на ринку праці;

4) *самодіагностика*, яка передбачає раціональне використання особистого досвіду, забезпечення зворотного зв'язку в процесі самоаналізу та самооцінки своєї професійної діяльності;

5) *виконання ситуаційних завдань*, у яких студенту пропонують осмислити життєву або професійну ситуацію. При їх вирішенні він повинен використовувати поняття і методи з різних навчальних дисциплін, переносити технології із засвоєної галузі в нову сферу, будувати моделі і оцінювати їх адекватність. У цьому випадку імітується професійна ситуація;

6) *організація наскрізної практики з виконанням індивідуальних завдань*. Компетентність має практико-орієнтовну спрямованість і проявляється через призму особистісних властивостей лише в процесі діяльності. Співвіднесення змісту практик з рольовими функціями в іншій діяльності може скоротити розрив між “академізмом” освіти і практичною підготовкою випускника;

7) *публічний захист курсових і дипломних робіт*, куди варто запрошувати потенційних роботодавців, бо реально оцінити спроможність професіонала можуть саме вони.

Характерними ознаками ключових професійних компетентностей є такі характеристики:

1) *багатофункціональність* (оволодіння компетентностями дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності);

2) *належність до метаосвітньої галузі* (компетентності є надпредметними та міждисциплінарними і, можуть застосовуватися у різних ситуаціях);

3) *інтелектоємність* (компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо);

4) *багатовимірність* (включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, «ноу-хау», здоровий глузд тощо) (В. Ю. Теличко, 2024 [210]).

У кризових умовах сьогодення на ринку праці важливим завданням є підготовка фахівців, які не тільки володіють теоретичними знаннями, а й мають *практичні навички*, необхідні для ефективної професійної діяльності. *Дуальна освіта*, яка поєднує навчання в університетах з практичною діяльністю в організаціях, підприємствах,

є перспективним підходом для досягнення цієї мети. Однак для забезпечення її ефективного впровадження та подальшого розвитку важливо удосконалити механізми взаємодії між освітніми установами та потенційними роботодавцями.

Як зазначає О. І. Скіцько, 2024 [197], для удосконалення механізмів взаємодії між освітніми закладами та підприємствами у контексті реалізації дуальної освіти необхідно впровадити такі рекомендації:

1. *Розробка правової бази для дуальної освіти* (розробка та прийняття чітких законодавчих актів, які регулюватимуть взаємовідносини між навчальними закладами та підприємствами в рамках дуальної освіти; законодавство має визначати відповідальність кожної сторони, права та обов'язки роботодавців і студентів);

2. *Створення координаційних центрів дуальної освіти* (ці центри можуть стати платформою для співпраці, пошуку роботодавців, створення індивідуальних навчальних програм і підтримки студентів);

3. *Адаптація навчальних програм до потреб ринку праці* (оновлення навчальних програм спільно з підприємствами, щоб забезпечити відповідність сучасним вимогам ринку праці; навчальні плани мають враховувати специфіку професійної діяльності, новітні технології та практичні навички, що необхідні студентам);

4. *Фінансова підтримка підприємств і студентів* (стимулювання підприємств до участі у дуальній освіті через надання податкових пільг або інших фінансових заохочень; залучення більшої кількості підприємств до співпраці; передбачення фінансових стимулів для студентів, які беруть участь у програмі);

5. *Інформаційна підтримка та популяризація дуальної освіти* (підвищення обізнаності підприємств та студентів щодо переваг дуальної освіти через проведення інформаційних кампаній, семінарів та конференцій; пояснення роботодавцям, які вигоди вони можуть отримати від участі у підготовці фахівців);

6. *Створення індивідуальних навчальних планів* (врахування потреб конкретних підприємств і специфіку галузі; отримання студентами більш спеціалізованих знань);

7. *Моніторинг та оцінювання ефективності програм дуальної освіти* (запровадження системи моніторингу та оцінювання результатів навчання, яка б включала як академічні досягнення, так і показники успішності практичної підготовки на підприємствах);

8. *Підвищення кваліфікації викладачів* (забезпечення високої професійної підготовки викладачів, які мають координувати практичну діяльність студентів; оволодіння сучасними знаннями про вимоги ринку праці, практичним досвідом у своїй галузі).

Аналіз існуючих підходів до оцінки рівнів компетентності дозволяє виокремити ключові критерії, що визначають готовність здобувачів вищої освіти щодо виконання професійних обов'язків в складних умовах сьогодення. Актуальним постає виокремлення науково-методичних аспектів розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців у розрізі професійної спроможності (табл. 1):

Таблиця 1

Змістово-структурні компоненти рівнів сформованості професійної компетентності

Критеріальні показники	Рівні професійної компетентності
Високий рівень	
Когнітивний критерій	Сформовано систему професійних знань сучасних організацій, фірм і підприємств, знання носять як декларативний так і процедурний характер. Здобувач володіє прийоми та способами вирішення спірних задач. Опанував прийоми організації самостійної професійної діяльності, сучасні техніки та технології праці в групі, розвитком лідерських позицій у визначенні шляхів управління об'єктів. Здатен самостійно проектувати нові знання щодо конкурентоспроможності та управління об'єктами господарювання.
Діяльнісний критерій	Здатність застосовувати набуті знання для вирішення типових і не типових завдань в складних професійних ситуаціях, приймаючи креативні рішення. Організовує власну діяльність та діяльність групи щодо управління невиробничих підрозділів.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Зацікавленість обраною професією та професійною діяльністю. Адекватне сприйняття ринкових реалій щодо здійснення професійної діяльності та виконання конкретних професійних завдань. Стійке прагнення до отримання нових знань і набуття вмінь щодо розв'язання прогностичних завдань в разі виникнення нестандартних ситуацій, що стосуються управління організаційним середовищем. Бажання розширити сферу наявних знань за рахунок вивчення додаткових професійних модулів, що виходять за рамки професійної діяльності.
Достатній рівень	
Когнітивний критерій	Здобувач вищої освіти знає прийоми та способи вирішення професійних задач щодо управління невиробничими підрозділами організацій, фірм і підприємств. Володіє прийомами організації самостійної професійної діяльності та комунікативними техніками праці в процесі групової взаємодії.

Критеріальні показники	Рівні професійної компетентності
Діяльнісний критерій	Здатен вирішувати типові та не типові задачі щодо безпеки управління організацій в кризових ситуаціях, освоїти сучасні технології управління організаційного середовища.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відчуває потребу в підвищенні рівня професійної компетентності. Проявляє зацікавленість професійною діяльністю, зокрема, до споріднених професійних дій і функцій. Прагне системно підвищувати рівень професійної підготовки в області управління.
Середній рівень	
Когнітивний критерій	Переважають знання декларативного типу, здатен до вирішення простих професійних завдань, проблемних ситуацій. Здобувач вищої освіти володіє основними прийомами та способи вирішення задач щодо управління. Знайомий з окремими прийомами організації самостійної професійної діяльності та праці в групі.
Діяльнісний критерій	Самостійне виконання складних, не типових професійних завдань викликає труднощі. Відсутність прагнення до набуття додаткових професійних знань і умінь щодо управління. Низька зацікавленість професійним саморозвитком.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відсутнє системне вдосконалення рівня професійних знань і умінь в галузі управління невиробничої сфери обслуговування.
Низький рівень	
Когнітивний критерій	Професійні знання носять розрізнений характер, переважають знання декларативного типу, не здатен до вирішення складних професійних проблемних ситуацій. Здобувач вищої освіти знає окремі прийоми та способи вирішення управлінських задач. Знайомий з окремими складовими організації самостійної індивідуальної діяльності, не здатен працювати в груповому середовищі.
Діяльнісний критерій	Самостійне виконання професійних завдань викликає труднощі. Не засвоює сучасні технології управління організацій. Низька зацікавленість самостійною професійною діяльністю та самовдосконаленням.
Ціннісно-мотиваційний критерій	Відсутня потреба в підвищенні рівня професійної компетентності в області управління невиробничої сфери обслуговування.

Метою нашого дослідження є розробка та обґрунтування критеріїв та методів оцінки професійної компетентності майбутніх фахівців з управління.

При цьому основними завданнями є:

- визначення ключових критеріїв оцінки компетентності;
- опис методів оцінки;
- відображення взаємозв'язку критеріїв та методів оцінювання в межах професійного зростання.

Гіпотеза дослідження: розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців з управління буде ефективним за умов використання структурно-функціональної моделі, яка інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльнісного компонентів компетентності, та забезпечує моніторинг їхнього рівня шляхом впровадження міждисциплінарного оцінювального інструментарію.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в економіці, техніці, технологіях, соціальних відносинах, що ставлять перед системою вищої освіти нові завдання. Особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх управлінців, здатних ефективно функціонувати в умовах конкурентного середовища, глобалізації та постійного оновлення знань. У цьому контексті важливим є *розроблення моделей, які забезпечують ефективну підготовку таких фахівців*, зокрема у сфері обслуговування, з акцентом на розвиток їхньої професійної значущості.

Узагальнюючи наукові позиції, варто зазначити, що *знання, набуті в процесі навчання, поділяються на три основні групи: знання змісту навчального матеріалу; знання способів діяльності, що лежать в основі формування в студентів умінь пізнавати дійсність; знання, на основі яких формуються мотиви навчання й професійної діяльності*. Багато з цих знань має *міждисциплінарний характер*, тож не можуть бути сформовані в межах однієї навчальної дисципліни. Це також стосується способів діяльності й так званих «*мотиваційних знань*» – знань, що вможливають свідоме підвищення пізнавального й професійного інтересу до навчального матеріалу. Спираючись на ці позиції, виокремлюють такі *три групи міждисциплінарних зв'язків*:

I. Міждисциплінарні зв'язки стосовно спільного змісту навчального матеріалу й зумовлені вивченням і застосуванням одних і тих самих:

- ідей, фактів, явищ, процесів, подій;
- категорій і понять, тезаурусу, термінологічного апарату кількох галузей знань;
- законів, теорій, світоглядних ідей, що потрібні для успішної професійної діяльності в соціальній сфері.

II. Міждисциплінарні зв'язки, що стосуються способів діяльності та доцільні з точки зору формування та використання:

- головних прийомів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування, аналогія);
- провідних прийомів навчальної роботи, як загальної її організації (планування, поточний і підсумковий самоконтроль тощо), так і розумової праці (прийоми роботи з джерелами інформації, з наочним матеріалом, обладнанням, раціонального чергування праці й відпочинку тощо);
- одних і тих самих методів пізнавальної, дослідницької або навчально-професійної діяльності (обсерваційні й експериментальні методи, методи моделювання, математичні методи тощо).

III. Міждисциплінарні зв'язки, що формують мотиви навчання та передбачають розкриття перед студентами:

- практичного значення наукових знань і методів пізнання навколишнього світу й професійної діяльності;
- значення прийомів розумової діяльності та практичних умінь і навичок у майбутній професійній діяльності (Н. П. Волкова, О. О. Лаврентьєва, 2022 [32]).

Таким чином, *міждисциплінарні зв'язки виконують подвійну функцію, забезпечуючи методологічну базу для інтеграції знань та водночас стимулюючи пізнавальну активність здобувачів вищої освіти у процесі формування їхньої професійної самосвідомості. Це особливо важливо в умовах сьогодення, де успішна професійна діяльність нефункціональна без здатності до міждисциплінарного мислення та співпраці.*

Виходячи з вищезазначеного, нами раніше запропонована та апробована *модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів* (Т. П. Березюк, 2021 [10]), яка визначає структуру і функціональні зв'язки складових процесу формування професійної компетентності майбутніх управлінців під час освітнього процесу у вищій школі. Дана модель є визначною у підготовці фахівців сфери обслуговування, оскільки:

- спрямованість на розвиток забезпечує доступ здобувачам вищої освіти до ефективних способів пізнавальної діяльності, формує потребу в безперервному самовдосконаленні, що є ключовим для подальшої професійної освіти. Це створює підґрунтя для формування

навичок навчання протягом усього життя, що є одним із основних принципів сучасної освіти;

- організація колективної й індивідуальної діяльності сприяє розвитку основних соціально-професійних якостей здобувачів. Зокрема, це створює умови для адекватної самооцінки, самоусвідомлення, формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків і дотримання загальнолюдських норм;

- діяльнісна основа організації навчального процесу формує в здобувачів вищої освіти розуміння значущості активної позиції в професійній діяльності. В даному контексті чітко простежується важливість необхідності якісно підібраних засобів для виконання завдань, що підвищить рівень практичної підготовки.

Отже, головним елементом методологічно-цільового блоку запропонованої моделі є визначення мети, завдань, методологічних підходів і принципів, що забезпечують системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів в управлінській сфері. При розробці моделі були визначені основні етапи цього процесу в умовах вищої освіти. Реалізація основних положень дослідження описана через детальний аналіз результатів *впровадження міждисциплінарного оцінювального комплексу*.

Уточнюючи рівень ефективності умов, що сприяють розвитку професійної компетентності, ми виходили з того, що здобувачі вищої освіти освоюють навчальний матеріал (теоретичний і практичний) за допомогою інноваційних методів і технологій професійного навчання, які стимулюють майбутніх управлінців до вибору свого професійного шляху, а педагогів – до створення ефективної моделі навчального процесу.

Вважаємо констатувальний експеримент важливим етапом дослідження, *метою якого є визначення рівня розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з управління в умовах сучасної вищої підготовки*. У рамках цього дослідження передбачається *розробка та обґрунтування критеріїв і методів оцінки професійної компетентності*, які дозволяють визначити поточний стан розвитку цих компетенцій серед здобувачів, а також оцінити ефективність застосовуваних освітніх технологій і методик у формуванні необхідних професійних навичок.

Основними результатами цього етапу дослідження були: рішення адміністративних нарад, педагогічних і науково-методичних рад про проведення експерименту; комплект нормативно-правової та розпорядчої документації щодо проведення експерименту; пакет діагностичних методик і матеріалів; плани науково-теоретичних, методологічних і методичних семінарів, нарад, занять щодо питань підготовки менеджерів у вищих закладах освіти; діагностичні дані про рівні розвитку професійної компетентності здобувачів університету; психологічна і методична готовність керівників підрозділів і викладачів до експериментальної діяльності.

Для емпіричної перевірки рівня розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців була проведена верифікація досліджуваного процесу, який включає в себе певні стадії, обґрунтування критеріїв і показників сформованості професійної компетентності досліджуваних.

Констатувальний експеримент проводився на базі Рівненського державного гуманітарного університету. У дослідженні брали участь 85 здобувачів вищої освіти психолого-природничого факультету та факультету документальних комунікацій, менеджменту, технології і фізики.

Гіпотеза дослідження: розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців з управління буде ефективним за умов використання структурно-функціональної моделі, яка інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльнісного компонентів компетентності, та забезпечує моніторинг їхнього рівня шляхом впровадження міждисциплінарного оцінювального інструментарію.

Створення умов для проведення дослідження передбачало вибір визначених методів, що враховують мету і завдання верифікаційного процесу. При цьому нами враховувалося, чи є обрані методи оптимальними, необхідними і достатніми для налагодження досліджуваного явища.

Визначаючись з верифікаційними методами, ми спиралися на тематичну специфіку нашого дослідження, його мету, завдання і ключові принципи відбору методів:

- рішення наукової проблеми з допомогою декількох методів, є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими;

- відповідність реалізованих методів суті розглянутого явища, а також об'єктивним можливостям дослідника і учасників експерименту;

- відмова від методів, що вступають в протиріччя з морально-етичними нормами, які можуть призвести до нанесення шкоди суб'єктам дослідно-експериментального процесу.

Для досягнення поставленої мети, вирішення проблеми і гіпотези дослідження був використаний комплекс методів: теоретичні, діагностичні, прогностичні, експериментальні та статистичні. При цьому в якості методик дослідження використовувалися наступні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення емпіричних даних; педагогічне спостереження; бесіда, анкетування; експертна оцінка; аналіз результатів виробничих практик; рішення ситуаційних задач.

Проаналізувавши наукові роботи, присвячені методам психолого-педагогічного дослідження, ми встановили *критерії його ефективності*.

Між критеріями існує певний взаємозв'язок діагностичного характеру, досягнення якого дозволить створити найбільш продуктивну критеріальну систему.

Таким чином, *під критеріями професійної компетентності майбутніх фахівців в області управління слід розуміти важливі показники (значущі ознаки), які вказують на певний результат, досягнення певного ступеня відтворення і здійснення даної компетентності*.

У контексті даного дослідження *професійна компетентність* трактується нами як комплексне поняття, яке включає в себе комплекс професійно значущих властивостей, які свідчать про підготовленість до управлінської діяльності, що виражається в якості сприйнятливості до відкриттів або інновацій як таким; вміння розгледіти ознаки нового в чомусь стабільному, звичному; вміння запропонувати рішення проблеми, відрізняється принциповою новизною; вміння обґрунтовувати заплановані і здійснені дії.

Процесом розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців є перехід від низького рівня до високого. Він є досить тривалим (здобувачі не можуть опанувати всім комплексом професійної компетенції одночасно), поетапним і рівневим. Поетапна характеристика професійної компетентності відображає її процесуальну сторону, а рівнева – структурно ієрархічну.

Грунтуючись на попередньому аналізі, ми виділяємо наступні рівні розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері менеджменту: *високий, середній і низький*. Слід зазначити, що низький рівень розвитку професійної компетентності є незадовільним, середній – репродуктивним, високий же рівень узгоджується з творчою спрямованістю професійної компетентності за всіма необхідними ознаками.

З урахуванням раніше розробленої нами моделі (Т. П. Березюк, 2021 [10]), змістовно-структурних компонентів сформованості професійної компетентності визначимо зміст рівневих характеристик розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців за наступними критеріальними показниками (табл. 2):

- *ціннісно-позиційного* (стимулювання майбутнього адміністратора до розвитку управлінської позиції);
- *когнітивного* (наявність необхідних знань в сфері власної професійної діяльності);
- *професійно-значущого* (професійна інтуїція, спрацьовує в критичних ситуаціях);
- *суб'єктного* (рівень самооцінки, ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, в власних силах, вміння піддавати аналізу свою поведінку в випадку конфлікту);
- *креативно-діяльнісного* (манера поведінки при пошуку виходу з скрутних управлінських ситуацій, переосмислення стилю управління своїми діями в управлінському контексті).

Таблиця 2

Змістові характеристики рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців

Рівні професійної компетентності за критеріальними показниками				
Ціннісно-позиційний критерій	Когнітивний критерій	Професійно-значущий критерій	Суб'єктний критерій	Креативно-діяльнісний критерій
НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього фахівця в області управління відрізняється нестійкістю, вектор	Рівень знань і вміння не дозволяють вирішувати складні управлінські завдання.	Здобувач вищої освіти не враховує іншу точку зору, не проявляє готовність до компромісу; спостерігається нездатність до управління	Відсутня здатність до аналізу і подальшої оцінки поведінки учасників управлінської ситуації, до	Не вироблений індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з кризових управлінських ситуацій, а також уміння

Рівні професійної компетентності за критеріальними показниками				
Ціннісно-позиційний критерій	Когнітивний критерій	Професійно-значущий критерій	Суб'єктивний критерій	Креативно-діяльнісний критерій
перспективної управлінської діяльності знаходиться на стадії формування.		конфліктними ситуаціями та стресовими факторами; основи тайм-менеджменту не освоєні.	прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	контролювати свої дії і дії інших людей в умовах невизначеності.
СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього керівника має фрагментарний характер, вектор перспективної управлінської діяльності присутній, але позначений недостатньо чітко.	Наявні знання відрізняються міцністю, глибиною і системністю, відповідають вимогам, пред'являються в рамках вивчення відповідних дисциплін; теоретичні положення успішно реалізуються в практичній діяльності.	Здобувач, як правило, прислухається до чужої точки зору, висловлює заперечення лише в крайньому випадку; здатність до управління конфліктними ситуаціями і стресовими факторами проявляється епізодично; технології тайм-менеджменту використовуються в рамках окремих умінь.	Присутня недостатньо виражена здатність до аналізу і наступній оцінці поведінки учасників управлінської ситуації; до прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	Наявні ознаки індивідуального стилю поведінки при пошуку виходу з управлінських ситуацій, а також вміння контролювати свої дії і дії інших людей.
ВИСОКИЙ РІВЕНЬ				
Управлінська позиція майбутнього керівника відрізняється стійкістю і обґрунтованістю, вектор перспективної управлінської діяльності позначений досить чітко.	Наявні знання об'ємні, відрізняються міцністю, глибиною і системністю, відповідають вимогам, пред'являються в рамках вивчення відповідних дисциплін; теоретичні положення успішно реалізуються в практичній діяльності.	Здобувач враховує сторонню точку зору, може йти на компроміс з високим рівнем ефективності; успішно справляється з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами; технології тайм-менеджменту освоєні в повній мірі.	Присутня не яскраво виражена здатність до аналізу і подальшої оцінки поведінки учасників управлінської ситуації; до прийняття розумного рішення на базі доступного досвіду.	Сформований і розвинений індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з складних управлінських ситуацій, а також умінь контролювати свої дії і дії інших людей.

Кожен з критеріїв розкривається за допомогою системи показників, які відображають ступінь сформованості окремо взятого компонента. Аналіз вивченої наукової літератури та результатів психолого-педагогічної практики розвитку професійної компетентності здобувачів закладів вищої освіти показав, що ці показники повинні задовольняти вимогам: конкретності, діагностичності, простоті для фіксації, доступності для розуміння і застосування.

На основі аналізу та узагальнення науково-педагогічних джерел, а також даних дослідження, проведеного на теоретичному етапі нашої роботи, нами були виділені три необхідних і достатніх показників для кожного критерію. Відбираючи показники, ми виходили з необхідності врахування двох важливих умов: *інформативності показника і можливість його кількісної та якісної інтерпретації.*

Отже, в якості показників виділених вище критеріїв, вимірювачами останніх, виступають наступні:

1. Ціннісно-позиційний:

- використання отриманих професійних знань на практиці, в конкретних життєвих ситуаціях;
- прагнення і здатність до самостійного креативного рішення професійних завдань;
- розуміння необхідності розвитку професійної компетентності.

2. Когнітивний:

- знання управлінських термінів і понять, вміння пояснити їх зміст;
- вміння правильно аналізувати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки управлінських проблем;
- застосування знань для вирішення стереотипних і нестандартних завдань.

3. Професійно-значущий:

- вміння приймати раціонально обґрунтовані управлінські рішення в умовах ризику;
- наявність професійної інтуїції, що спрацьовує в критичних ситуаціях;
- вміння справлятися з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами.

4. Суб'єктивний:

- рівень самооцінки;

- ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, у власних силах;
- вміння піддавати аналізу свою поведінку в разі конфлікту.

5. Креативно-діяльнісний:

- готовність до управлінської діяльності за допомогою сприйняття інновацій;
- здатність виявляти нові елементи в налагодженому процесі управління;
- вміння пошуку виходу з скрутних управлінських ситуацій.

В якості одного з основних інструментів діагностики професійної компетентності студентів виступали кейс-вимірювачі.

Кейс-вимірювачі – це сукупність ситуаційних моделей, що включають проблемні завдання, пропонують здобувачу осмислити реальну управлінську ситуацію, опис якої не тільки відображає яку-небудь життєву, виробничу або соціальну проблему, а й актуалізує певний комплекс професійних знань, необхідних для вирішення даної проблеми, яку відрізняє відсутність однозначних рішень, що спонукає здобувача шукати шляхи оптимізації підходів, аналізувати методи рішень і аргументувати свій вибір обраного методу. В основному, ці вимірювачі були призначені для супроводу загальних і спеціальних дисциплін. Використання ситуаційних завдань відповідає компетентнісному підходу до оцінки результатів навчання, що для нас має мало принципове значення.

Завдання для оцінки професійної компетентності здобувачів представляли собою *єдину ситуаційну задачу*, що вимагає моделювання алгоритму рішення у вигляді послідовно описуваних етапів. При цьому професійна компетентність здобувача перевірялася і оцінювалася інтегровано, а не по окремим дисциплінам навчального плану.

Ситуаційне завдання в деяких випадках складалося з окремих питань, складених таким чином, щоб вибір охоплених ними проблем забезпечував перевірку умінь за тими базовими і спеціальними дисциплінами, які формують професійну компетентність майбутнього управління.

У ході констатувального експерименту нами використовувалися такі види кейс-завдань: завдання з вільно конструйованою відповіддю; завдання вільного викладу в тестах; завдання вільного викладу; завдання з розгорнутою відповіддю.

Уявімо їх загальну характеристику.

Завдання зі вільно конструйованою відповіддю (завдання вільного викладу, завдання на доповнення зі вільною відповіддю, завдання з розширеною відповіддю) потребували значних часових витрат щодо складання та перевірки. Вони виявилися недостатньо технологічними і важко піддавалися кількісній оцінці. Перевірка результатів їх виконання була завжди суб'єктивна, а інтерпретація результатів значно ускладнена. Тим не менш у цих завданнях була і перевага: в їх рішення закладалися не тільки когнітивні цілі, але і можливості для прояву креативних здібностей, дослідницьких умінь. Оцінка виконання завдань здійснювалася зазвичай по декільком критеріям: адекватність пропонованих рішень, креативність, самостійність, грамотність, якість оформлення.

Завдання вільного викладу в тестах. За допомогою цих завдань ми спробували подолати негативну складову завдань зі вільно конструйованими відповідями. У цьому випадку завдання гранично стандартизувалися за рахунок наявності критеріїв оцінювання варіантів відповідей на тести, які використовувалися експертами (викладачами, фахівцями підприємств, вченими). При створенні оціночних шкал ми виходили з конкретних цілей розвитку професійної компетентності студентів, досягнення яких контролювалося даними завданнями. Виконання мікромети оцінювалося одним балом. Вимоги до оцінки ступеня досягнення мікромети були аналогічні вимогам, що реалізуються за допомогою завдань в тестовій формі: конкретність, однозначність тлумачення, розуміння і виконання.

Конструювання завдань починалося з формалізації відповіді, передбачивши всі можливі способи досягнення діагностованих цілей, лише після цього формулювалося саме завдання. Крім балів за правильне виконання окремих кроків, дій в рішенні завдання, передбачалося зняття балів за допущені істотні помилки, пов'язані з глибиною і усвідомленістю відповіді. Наприклад, учасник дослідження неправильно вказав основні ознаки понять, явищ; не засвоїв закономірностей явищ, які не може пояснити з теоретичної точки зору для обґрунтування і передбачення явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, неправильно тлумачить умови завдання і т. п.

Несуттєві помилки не оцінювалися. Наприклад, до них ставилися упушення окремих другорядних фактів при описі явищ або об'єктів,

неточності в графіках, схемах, пропуск або неточне написання найменування одиниці виміру, орфографічні помилки, похибки в математичних розрахунках.

Завдання з розгорнутою відповіддю. Дані завдання мали систему оцінювання, що включає: критерії оцінювання, варіант (варіанти, зразки) правильних відповідей (елементів відповіді) або рішення. Формулювання завдання відповідає критеріям оцінювання. Це означає, що досліджуваний після прочитання завдання повинен зрозуміти, яку задачу йому належить виконати, і з якою повнотою він повинен дати відповідь для отримання максимального балу, наприклад, скільки привести аргументів, фактів або прикладів потрібно, чи оформити креслення або діаграму, або надати повне рішення з поясненнями. Крім того, студенти отримували точну інструкцію щодо обсягу відповіді (можливе число пропозицій, певна частина сторінки і т. д.).

У процесі дослідження ми переконалися, що *оцінювання на сьогоднішній момент змінює свій характер і об'єднує традиційні функції за оцінкою результатів з інноваційними*. Система оцінювання стає самостійним елементом змісту вищої освіти. Місце, яке відводиться процесу оцінювання, в підготовці фахівця унікальне, оскільки саме оцінювальний процес, будучи інтегруючим фактором професійного освітнього простору, дозволяє виявити основні проблеми професійної освіти і забезпечити зворотний зв'язок в цьому середовищі.

Сучасне оцінювання ми розглядаємо як невід'ємний механізм саморегуляції у формуванні професійних компетенцій, що здійснюється шляхом інтеграції міждисциплінарного діагностичного комплексу в даний процес.

Оцінювання з використанням міждисциплінарного діагностичного комплексу є навчальним підходом, який надає можливість викладачеві за допомогою різноманітних методів та інструментів оцінювати компоненти професійних компетенцій, своєчасно коригуючи та спрямовуючи діяльність здобувача вищої освіти згідно з визначеним напрямком. Для здобувача цей процес сприяє розвитку навичок адекватної самооцінки та усвідомленню себе як професіонала.

Термін *«міждисциплінарний діагностичний комплекс»* ми використовуємо для того, щоб підкреслити не лише складний і багатоетапний процес формування відповідних компетенцій, але й

чіткий взаємозв'язок між оцінювальними інструментами, що включені в цей комплекс. Вони не лише оцінюють конкретні компетенції, а й активно сприяють реалізації механізму саморегуляції в процесі професійної підготовки майбутнього управління.

Отже, *міждисциплінарний діагностичний комплекс* – це інтеграційна дидактична система, яка відображає специфіку професійної діяльності керівника, яка враховує інтеграцію змісту навчальних дисциплін, включає методичні та контрольні вимірювальні матеріали, призначені для комплексної оцінки рівня сформованості компетенцій учасників освітнього процесу.

Побудова міждисциплінарного діагностичного комплексу базується на важливих факторах:

- дотримання порядку здійснення оцінювальних процедур, які враховують ступінь розвитку компетенцій;
- створення якісних умов для оцінювання рівня компетенцій, які максимально відображають реалії майбутньої професійної діяльності;
- планування результатів, які відповідають визначеним навчальним цілям заняття;
- наявність стандартних (традиційних) оціночних інструментів, що використовуються для оцінки результативності різних аспектів діяльності управління;
- використання автентичних оціночних інструментів (в області сучасного оцінювання автентичний процес передбачає занурення учасника освітнього процесу в умови, максимально наближені до вимог реального професійного середовища, що сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності та «глибшому усвідомленню здобувачем своїх цілей і можливостей для самореалізації»);
- система оцінювання підбирається виходячи з характеристик досліджуваного матеріалу, конкретної ситуації, а, головне, – з особливостей контингенту освіти;
- багаторівневість оцінки (взаємооцінювання; самооцінка здобувача);
- застосування індивідуальних і групових оцінок;
- системність використовуваних новацій для усіх учасників оцінювального процесу (для забезпечення порівнянності результатів оцінювання);
- проведення максимально регулярного оцінювання; складання чітких умов оцінювання;

- наявність певного ризику в методах оцінювання можливо мінімізувати шляхом детального відпрацювання процесу оцінки;
- обов'язкове здійснення за підсумками оцінювання аналізу досягнень з метою моніторингу позитивних і негативних результатів, плануючи шляхи подальшого розвитку.

Для кожного семестру пропонується розроблений міждисциплінарний діагностичний комплекс, де всередині кожного комплексу виділяють чотири організаційних етапи його функціонування, відповідні побудови *«петлі якості освітнього процесу»*: *підготовчий модуль, модуль оцінки, модуль корекції*.

Змістовність *підготовчого модуля* відповідає педагогічним умовам реалізації міждисциплінарного діагностичного комплексу і включає складові: побудова міждисциплінарної інтеграції, розробка таксономії цілей, складання планів-графіків проведення оцінювальних заходів, формування оцінювального комплексу (анкети-опитувальники, тести, кейси та ін.), організація рейтингової системи оцінювання, планування співпраці зі стейкхолдерами на етапі поточної і підсумкової оцінки.

Уточнимо, що для реалізації міждисциплінарної інтеграції були конкретизовані теми освітніх складових та проведено коригування окремих навчальних тем (для усунення дублювання), додано посилання на раніше вивчений матеріал, проведені організаційні заходи, які дозволяють підвищити рівень педагогічного співробітництва між викладачами кафедри та викладачами суміжних кафедр (об'єднані науково-методичні семінари, засідання кафедр і т. д.). Для професійних компетенцій майбутніх управлінців була розроблена таксономія нормативних і індивідуально-особистісних (варіативних) цілей.

Матриці проведення контрольно-оціночних заходів були виконані з потижневою градацією як всередині опанованих дисциплін, так і між ними відповідно до послідовності формування компетенцій згідно з традиційною схемою видів контролю (поточний, проміжний, підсумковий). На основі графіків (матриць) була визначена оцінювальна методика. Були внесені уточнення в систему рейтингової оцінки компетенцій здобувачів університету.

Зазначимо, що *підготовчий модуль* сприяє ефективному функціонуванню всіх елементів міждисциплінарного діагностичного комплексу шляхом проектування супровідних методичних комплексів,

що містять інструкції щодо організації моніторингу, сформовані бланки відповідей, опис застосовуваних технологій контролю результатів, інструкції з обробки початкових даних, шкалюванню і оцінюванню підсумків.

Основний модуль міждисциплінарного діагностичного комплексу – *модуль оцінки*. Враховуючи попередні дослідження нам стало очевидно, що компетенцію не можна спостерігати безпосередньо, про неї можна зробити висновок тільки на підставі здійснюваної суб'єктом професійної діяльності, а точніше – на підставі її результатів. Для оцінки компетенцій спеціаліста необхідно виявити орієнтовну сукупність різних видів діяльності та показників якості її здійснення, які дозволять зробити достовірні висновки про якість професійних компетенцій майбутніх управлінців.

У межах нашого дослідження ми вивчаємо процес оцінювання з точки зору можливості якісно розвивати професійну компетентність майбутнього керівника на основі діагностики і моніторингу навчального процесу, застосовуючи оцінювання всіх складових навчально-професійної діяльності здобувача вищої освіти.

У межах міждисциплінарного діагностичного комплексу виокремлено два критерії оцінки – *малий, відповідний внутрішній оцінці* (оцінка сформованості компонентів компетенцій) і *великий – зовнішній оцінці* («сертифікація» компетенцій). Процедура зовнішньої і внутрішньої оцінок компетенцій не можуть бути відокремлені. В сукупності вони утворюють систему оціночних процедур, що визначається нами в роботі як природний механізм саморегуляції процесу професійної підготовки здобувача, побудований на основі безперервності процесу оцінки, професійної орієнтованості, зворотного зв'язку між усіма представниками оціночного процесу, оперативного коригування навчального процесу, цілісності оцінювальних механізмів, презентації змін у розвитку освітніх досягнень здобувачів університету.

У ході розробки критеріїв оцінювання всередині діагностичного комплексу за основу була взята процедура підсумкової атестації, оскільки вона, орієнтуючись на традиційні типи контролю, є однією з небагатьох, яка повністю адаптивна до нової компетентнісної освітньої моделі. Її адаптивність виражається, перш за все, в її багатокомпонентній і інтегративній структурі, яка включає оцінку результатів різних видів навчальної діяльності, спрямованих на

реалізацію професійних компетенцій майбутніх керівників, а також безпосереднього освоєння даних видів діяльності. На етапі підсумкової державної атестації можливо організувати процес не тільки коректного оцінювання кожної компетенції за ознаками прояву в формі трудових функцій, а й сукупності компетенцій. Також процедура підсумкової атестації досить тривала за часом. Крім цього, підсумкова атестація має професійною орієнтованістю «за замовчуванням».

Професійна орієнтованість розробленого діагностичного комплексу забезпечується шляхом організації методів і оцінювальних засобів в контексті майбутньої професійної діяльності управлінця з урахуванням реальних виробничих ситуацій. До оцінювальних засобів, в рамках яких можливе моделювання реальних професійних ситуацій, відносять *ділові ігри, кейс-технології, метод проектів*. При розробці подібних вимірників найбільш складним питанням залишається те, що поставлені проблеми не мають визначеного рішення, і для розробника важливо прорахувати можливі ситуації. При цьому основними перевагами даних засобів можна віднести: широкий спектр оцінювальних компетенцій; можливість організації індивідуальних завдань; оцінка не тільки результату, але і процесу.

Стосовно до процесу професійної підготовки управлінця подібні оціночні засоби, які включають індивідуальні, творчі завдання, підсумком вирішення яких є певний продукт із заданими властивостями. Як приклад в рамках нашого дослідження, що демонструє інтегративність і професійну орієнтованість оцінювальних засобів.

У 4-му семестрі виконується *курсний проєкт*, контроль за виконанням якого здійснюється згідно з графіком контрольних точок, які відповідають основним етапам управління, де на кожному етапі передбачено використання певного оціночного засобу. На етапі технічного завдання пропонується написання есе (основа для введення пояснювальної записки проєкту), пропозиції – виконання презентації (обґрунтування моделей-аналогів і т. д.). В подальшому презентація може стати частиною загальної презентації проєкту. Контроль за виконанням проєктів проходить у формі відкритого перегляду авторських робіт.

На етапах *розробки пропозицій та проєктів* контроль здійснюється у вигляді *взаємоконтролю студентів*, які навчаються, заповнюючи спеціально розроблені бланки. Можливе проведення

круглого столу і т. д. Виконання документації проєкту контролюється викладачем в особистій бесіді. Формою захисту проєкту також можна варіювати – вона може проходити за «класичною схемою», в формі ділової гри.

У 3 семестрі передбачено залік, який ми пропонуємо провести у форматі конференції, де будуть обговорюватись статті, написані за темою курсового проєкту. З детальними інструкціями з написання статті здобувачам пропонують ознайомитися на початку семестру. Наукові дослідження можуть бути написані в співавторстві (група студентів, студенти і викладач). Етапи написання статті контролюються викладачем і студентом, шляхом заповнення журналу рекомендацій і рефлексивного щоденника.

Представлена багаторівневість вимірювань значно підвищує достовірність прийнятих рішень при оціночних процедурах, а також дозволяє відслідковувати динаміку навчальних і професійних досягнень здобувачів вищої школи протягом певного проміжку часу.

Вимірювачі всередині міждисциплінарного діагностичного комплексу включають різні оцінювальні засоби, які будуються на виборі системи показників і критеріїв сформованості компетенцій, а також використанні методів багатовимірної шкалювання.

Процес зовнішньої оцінки визначає рівень сформованості компетенції шляхом порівняння з прийнятими нормами (знаходження відповідності), який є основою для проведення оцінювання нормативних цілей професійної підготовки управлінців. Процес внутрішньої оцінки визначає відповідність індивідуально-особистісним цілям керівника, що включає динаміку професійних досягнень здобувачів та розвиток їх професійного самосвідомості.

Модуль корекції – ключовим стимулом оцінювання виступає якісний зворотній зв'язок між суб'єктами оцінювання, який виявляється в процесі інформування про результати оцінювання самих здобувачів та в можливості надання пропозицій з метою підтримки і подальшої розробки їх освітніх траєкторій. Удосконалення результату розвитку відбувається шляхом впровадження в освітній процес такого компонента як *журнал рекомендацій*.

У *журнал рекомендацій* вносяться пропозиції, сформульовані на основі результатів внутрішньої оцінки викладачів і взаємооцінки студентів. За допомогою цього інструменту рекомендацій коригується навчальний процес та формується індивідуальна траєкторія розвитку

професійної компетентності майбутнього керівника. Журнал дозволяє здійснювати спостереження за навчально-практичним прогресом здобувача, виокремлюючи основні проблеми та успіхи в процесі засвоєння різних аспектів професійної діяльності.

Конкретизуємо, що у журнал рекомендацій вносяться *пропозиції*, що формуються на основі результатів, отриманих під час внутрішньої оцінки діяльності викладачів та взаємооцінки здобувачів. Цей інструмент стає важливим елементом процесу коригування навчання, адже він надає можливість виявляти потребу в удосконаленні освітніх методик та підходів. Використовуючи журнал рекомендацій, здійснюється побудова індивідуальних траєкторій розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців, що дозволяє персоналізувати процес навчання, спрямовуючи його на актуальні потреби та цілі кожного учасника освітнього середовища.

Рефлексивний щоденник, введений в структуру внутрішнього оцінювання, має на меті стимулювати розвиток професійної самосвідомості майбутнього управлінця. Поняття «*рефлексія*» є багатофункціональним, охоплюючи цілу низку тлумачень в різних наукових контекстах. Проте, в межах нашого дослідження, ми визначаємо рефлексію як процес усвідомленого й критичного аналізу власної навчально-практичної діяльності, який може бути спрямований на оцінку попередніх або ретроспективних дій. Це не лише аналіз проблем чи досягнень, але й глибоке осмислення їх сутності, що дозволяє спрогнозувати нові перспективи для подолання труднощів або досягнення успіху.

Рефлексивний процес є ключовим для розвитку професійної самосвідомості, оскільки дозволяє майбутнім фахівцям з управління не лише оцінювати свої дії, але й глибше розуміти їх вплив на свою професійну діяльність. Важливою є здатність до рефлексії як на інтуїтивному рівні, так і на раціональному, що відкриває нові шляхи для самовдосконалення, адаптації до нових реалій та вибору найбільш ефективних методів вирішення професійних завдань. В даному контексті рефлексивний щоденник є важливим інструментом у процесі підтримки до професійного самовдосконалення й фактором активізації розвитку креативно-інноваційного мислення в здобувачів.

Для розробленої нами структури міждисциплінарного діагностичного комплексу особливе значення мають два компоненти рефлексивного самоаналізу: *ретроспективний і випереджаючий*.

Ретроспективний компонент призначений для аналізу і оцінки діяльності, яка відбулася, процесів, що відбулися вже. Рефлексивна взаємодія націлена на більш повне уявлення і структурування досвіду, який настав раніше, де задіються передумови, цілі, процеси і результати діяльнісної праці або її окремі структуровані етапи. Дана форма виконує виявлення помилок, пошуку їх причин, власних невдач, успіхів. Тоді як *випереджаюча рефлексія* – це міркування про майбутню діяльнісну працю, усвідомлення діяльності, що відбувається, планування шляхом вибору найбільш вдалих способів, що прогноуються на майбутнє.

Щоденник заповнюється здобувачами після завершення вивчення теми самостійно, і включає в себе по кожній темі три розділи, кожен з яких виконує певні функції. Перший розділ – для фіксації реакції учасників на почуте або прочитане і являє собою таблицю з двох граф: у першій записуються ідеї або цитати, в другій – коментарі до них. Наступний розділ включає власні роздуми здобувачів на досліджувану тему. Третій розділ містить лист викладачеві з загальними питаннями і пропозиціями. У свою чергу, включення в систематичну оціночну діяльність здобувача рефлексивного щоденника дозволяє сформулювати в них такі здібності: готовність до регулярного самостійного планування, яка виражається в самостійному визначенні навчальних професійних задач, у виборі способу їх рішення і взагалі – в організації своєї навчально-професійної діяльності; готовність до самооцінки результативності своєї академічної діяльності – вміння адекватно підійти до оцінки своїх освітньо-професійних досягнень, бачити свої слабкі місця, і найголовніше – можливості чітко визначити, що потрібно зробити, щоб покращити власні результати.

Значна роль у розвитку цих здібностей належить *позитивній мотивації до навчально-професійної діяльності*. Результати оцінки ходу і результати діяльності складають аналітичну діяльність суб'єктів навчально-професійної діяльності.

Суб'єктом навчально-професійної діяльності, в першу чергу, є сам здобувач вищої освіти, що здійснює самоаналіз і самооцінку ходу і результату навчально-професійної діяльності. Також важливими є оцінювальна експертиза потенційних споживачів результатів професійної діяльності фахівця, які виступають в якості експертів в діагностичних процедурах.

Роль викладача в процесі діагностики носить наскрізний характер і розглядається як інструмент забезпечення об'єктивної оцінки професійних компетенцій майбутнього управлінця в контексті порівняння: роботодавець – особистість студента – викладач (суспільство і держава).

Основою для визначення системи оцінювання або виставлення балів за виконання завдань виявився *аналіз спектра відповідей здобувачів та співвіднесення даного спектра відповідей з експертними критеріями оцінювання*. Оцінка здійснювалася викладачами-предметниками, керівниками практики, соціальними партнерами шляхом самооцінки самими здобувачами. Кожен критерій оцінювався окремо по 10-бальній шкалі (таблиці 3 – 7).

Таблиця 3

Ціннісно-позиційний критерій професійної компетентності здобувачів вищої освіти (Ц)

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
Ц1	Використання отриманих знань на практиці, в конкретних життєвих ситуаціях	Тестування, кейс-вимірювачі
Ц2	Прагнення і здатність до самостійного креативного вирішення професійних завдань	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі
Ц3	Розуміння необхідності розвитку професійної компетентності	Тестування, анкетування

Таблиця 4

Когнітивний критерій професійної компетентності здобувачів вищої освіти (К)

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
K1	Знання управлінських термінів і понять, вміння пояснити їх зміст	Тестування
K2	Вміння правильно аналізувати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки управлінських проблем	Кейс-вимірювачі, проекти
K3	Застосування знань для вирішення стереотипних і нестандартних завдань	Кейс-вимірювачі, проекти

Таблиця 5

**Професійно-значущий критерій якості професійної
компетентності здобувачів вищої освіти (П)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
П1	Вміння приймати раціонально обгрунтовані управлінські рішення в умовах ризику	Тестування, кейс-вимірювачі
П2	Наявність професійного чуття, що спрацьовує в критичних ситуаціях	Тестування, анкетування, аналіз продуктів навчальної та дослідницької діяльності
П3	Вміння справлятися з конфліктними ситуаціями і стресовими факторами	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі

Таблиця 6

**Суб'єктний критерій професійної компетентності здобувачів
вищої освіти (С)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
С1	Рівень самооцінки	Тестування, анкетування кейс-вимірювачі
С2	Ступінь критичності в оцінці результатів своєї діяльності, впевненість в успіху, у власних силах	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі
С3	Вміння аналізувати свою поведінку в разі конфлікту	Тестування, анкетування, кейс-вимірювачі

Таблиця 7

**Креативно-діяльнісний критерій професійної компетентності
здобувачів вищої освіти (Д)**

Критерій	Показник	Методи діагностики та оцінки
Д1	Готовність до інноваційної підприємницької діяльності за допомогою сприйняття інновацій	Спостереження, тестування, кейс-вимірювачі
Д2	Здатність виявляти нові елементи в налагодженому процесі управління	Спостереження, тестування, кейс-вимірювачі
Д3	Вміння пошуку виходу зі скрутних управлінських ситуацій	Тестування, кейс-вимірювачі

З метою отримання необхідних емпіричних відомостей нами використовувалася система загальноприйнятих методик якісного аналізу усних і письмових відповідей, контрольних робіт, бесід, спостережень, експертна оцінка, тестування, кейс-вимірювачі, статистичні методи обробки результатів.

Оцінка рівня розвитку професійної компетентності здійснювалася за допомогою єдиної сукупності критеріїв, визначених на основі розробленої нами моделі формування професійних компетенцій майбутніх менеджерів. Для діагностики особистісно-мотиваційного компонента використовувалися: морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) (В. Ф. Сопів, Л. В. Карпушина); опитувальник з оцінки рівня домагань В. К. Гербачевського; опитувальник Е. М. Павлутенкова «Основні мотиви вибору професії»; методика діагностики схильності до виконавської або творчої праці А. Г. Грецова.

Для діагностики пізнавального компонента застосовувалися *тестові завдання закритого типу з одним і декількома правильними варіантами відповіді*. Сформованість дій за видами діяльностей (художня, проектна, інформаційно-технологічна) визначалася за результатами виконання респондентами завдання.

Для діагностики рефлексивного компонента використовувалися: методика визначення індивідуального підходу рефлексивності (В. В. Пономарьова, А. В. Карпов); методика діагностики здатності до самопізнання «Що значить пізнати себе?»; методика діагностики здатності до саморозвитку, самоосвіти (В. І. Андрєєв); тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» (С. В. Ковальов); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко).

Для використання математичного апарату в процесі статистичної обробки результатів були переведені виділені критерії та показники в кількісні еквіваленти за допомогою числових систем певними оцінками (балами): 0 балів – граничний рівень розвитку компонента професійної компетенції з даного критерію; 1 бал – базовий рівень; 2 бали – підвищений рівень.

Результати діагностики рівня сформованості компонентів професійних компетенцій у студентів на констатувальному етапі експерименту представлені в таблиці 8.

Таблиця 8

**Рівні критеріїв компонентів професійної компетентності
здобувачів вищої освіти (КЕ)**

Назва критеріїв	Рівневі показники сформованості компонентів ПК у вибірці респондентів						Всього учасників	
	високий		середній		низький		кількість	%
	кількість здобувачів	частка (%)	кількість здобувачів	частка (%)	кількість здобувачів	частка (%)		
Ціннісно-позиційний	34	40	29	34	22	26	85	100
Когнітивний	15	18	41	48	29	34		
Професійно-значущий	12	14	44	52	29	34		
Суб'єктний	25	29	35	41	25	30		
Креативно-діяльнісний	8	9	43	51	34	40		

Аналіз п'яти ключових критеріїв (табл. 8) дозволяє зробити наступні висновки:

- *ціннісно-позиційний критерій*: лише 40% здобувачів демонструють високий рівень усвідомлення важливості професійного зростання, що вказує на потребу в посиленні мотиваційних складових навчання;

- *когнітивний критерій*: найнижчий рівень розвитку (18% – високий, 34% – низький), що вказує на не достатнє засвоєння базових знань і потребу в модернізації методів викладання;

- *професійно-значущий критерій*: найкращі результати серед усіх критеріїв, проте навіть тут 34% здобувачів залишаються на низькому рівні, що свідчить про необхідність розвитку таких навичок, як управління конфліктами, прийняття рішень і тайм-менеджмент;

- *суб'єктний критерій*: лише 29% респондентів мають високий рівень рефлексивності та самооцінки. Це вказує на потребу формування вмінь аналізу власної діяльності та критичного мислення;

- *креативно-діяльнісний критерій*: найгірший показник серед усіх компонентів (9% – високий рівень). Це свідчить про необхідність розвитку творчих і аналітичних здібностей у студентів.

Отже, при діагностиці *особистісно-мотиваційних компонентів* були зроблені висновки про соціальну незрілість респондентів,

невмінні зіставляти цілі формування професійних компетенцій з глобальними цілями життя і недооцінки ролі професійних видів діяльності в майбутньому житті. В ході діагностики *пізнавального компонента* було визначено, що здобувачами допускаються грубі помилки в використанні професійної термінології; демонструють слабе знання основного змісту навчальних дисциплін. В процесі виконання завдань у респондентів були відзначені: зайва скутість в прийнятті рішень; недостатньо розвинені вміння, слабо виражена індивідуальність, стереотипності мислення.

Аналіз результатів діагностики *рефлексивних компонентів професійних компетенцій* дозволив зробити висновок про низький ступінь розвитку в здобувачів рефлексивних навичок, що виражалось, перш за все, в невідповідності адекватно оцінювати свої досягнення і помилки з урахуванням реальної ситуації, в слабкому самоаналізі за виділенням в собі «сильних» і «слабких» професійних і особистих якостей.

Як видно з даних таблиці 8, за всіма компонентами розвитку професійної компетентності переважає в основному *середній рівень*. Незначно краще значення має *професійно-значущий критерій*, але це, на нашу думку, пов'язано з вибором здобувачів вищої освіти відповідного напрямку підготовки ще на етапі приймальної компанії у закладі вищої освіти. Найбільш низький рівень виявлено у *когнітивного критерію*, який показує, що професійна позиція майбутнього управлінця відрізняється нестійкістю або носить фрагментарний характер (рис. 1).

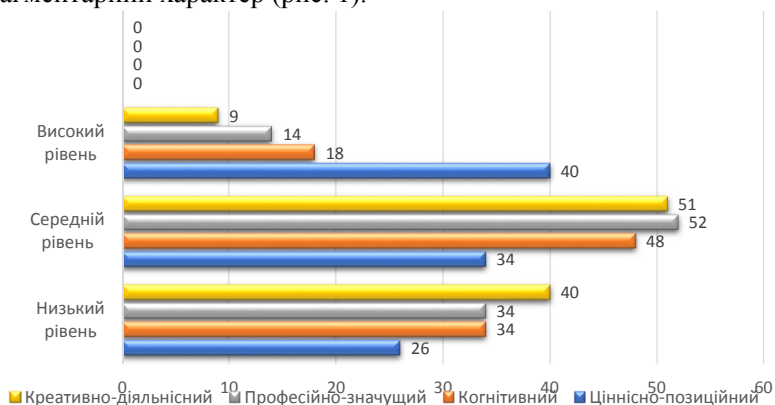


Рис. 1. Відсоткове зображення компонентів розвитку професійної компетентності за рівнями критеріїв

Отже, *відсутня зацікавленість* в засвоєнні теоретичних постулатів професійної компетентності майбутніх керівників, що не дало змоги всім здобувачам вирішувати складні управлінські завдання. *Відсутня мотивація* до розширення знань з професійної діяльності. У респондентів не сформований індивідуальний стиль поведінки при пошуку виходу з кризових управлінських ситуацій, а також вміння контролювати свої дії і дії інших людей в умовах організації.

Інтеграційна оцінка розвитку професійної компетентності представлена на рисунку 2. Отримані дані свідчать про *переважання середнього рівня сформованості професійної компетентності* серед здобувачів (40%), що свідчить про базову готовність до вирішення професійних завдань, але з обмеженими можливостями для творчого та інноваційного підходу. *Високий рівень* було зафіксовано лише у 34% респондентів, що є недостатнім для сучасних вимог ринку праці. *Низький рівень компетентності* демонструє 26% досліджуваних, що вказує на значну потребу в корекції навчального процесу.

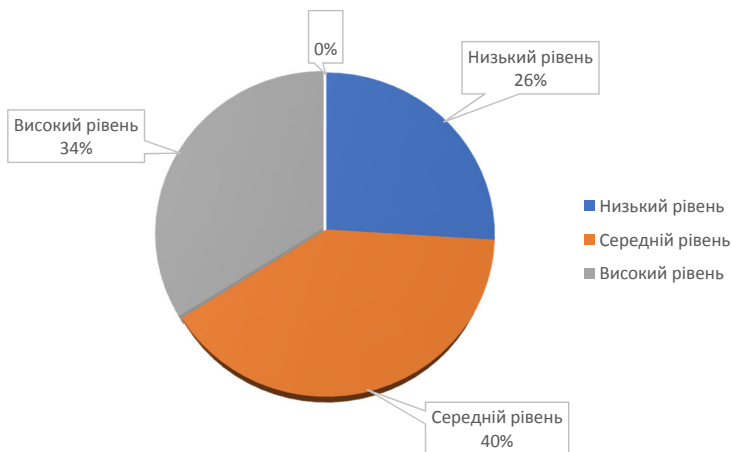


Рис. 2. Розподіл кількості респондентів (у %) за рівнями сформованості професійної компетентності (інтеграційна оцінка)

Основні проблемні зони, виявлені в констатувальному експерименті, свідчать про кілька суттєвих *недоліків у процесі формування професійної компетентності в здобувачів вищої освіти, зокрема:*

- часткова інтеграція теоретичних знань із практичною діяльністю;
- відсутність достатньої мотивації здобувачів до професійного розвитку та розширення компетентностей;
- нерозвинені навички самостійного прийняття рішень, аналізу ситуацій і адаптації до невизначених умов;
- низький рівень залучення здобувачів вищої школи до рефлексивного аналізу власних дій (досягнення та помилки).

На основі результатів експерименту, спрямованого на вивчення рівня розвитку професійної компетентності майбутніх управлінців, доцільно *запропонувати низку рекомендацій, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу та розвиток ключових компонентів професійної компетентності здобувачів університету:*

1. Розробка навчальних програм, які включають кейс-методи, рольові ігри, проєктну діяльність для підвищення креативності та когнітивних навичок.
2. Впровадження рефлексивних практик (ведення щоденників, аналіз управлінських ситуацій, інтерактивне спілкування).
3. Посилення практично-орієнтовної складової навчального процесу шляхом ефективної співпраці з роботодавцями та залучення здобувачів вищої освіти до стажувань і реальних проєктів на лояльних умовах.
4. Розробка методики для стимулювання мотивації здобувачів, зокрема за рахунок зворотного зв'язку та індивідуалізації навчальних траєкторій.

Отже, впровадження цих рекомендацій сприятиме успішному формуванню фахової складової майбутніх керівників, здатних ефективно діяти в умовах швидко змінюваного та конкуренто-професійного середовища.

Констатувальний експеримент *підтвердив гіпотезу* про необхідність удосконалення освітньої складової через впровадження структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності. Модель, що інтегрує сучасні педагогічні технології, спрямовані на формування *когнітивного, ціннісно-позиційного, професійно-значущого, суб'єктного та креативно-діяльностного компонентів компетентності*, сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців з управління. Виявлені проблеми стали основою для формулювання педагогічних умов, що будуть реалізовані

на наступних етапах дослідницької роботи з метою удосконалення процесу навчання та підвищення ефективності розвитку професійної компетентності майбутніх керівників. Таким чином, результати констатувального експерименту створюють міцне підґрунтя для *впровадження інноваційних методів навчання*, що сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців з управління та їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

**Формування фахової компетентності майбутніх
учителів-логопедів на заняттях дисципліни
«Логопсихологія»**

*«Не можна людині дати знання,
можна їй тільки допомогти відкрити ці знання».*

Галілео Галілей

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування активної, гуманістичної професійної позиції (А. І. Каплієнко, 2019 [76]).

До професії педагога спеціальної освіти висуваються певні вимоги (професіограма). Він повинен бути глибоко компетентним й мати наступні якості:

- гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість;
- пізнавальна й педагогічна спрямованість;
- захопленість професією, любов до дітей;
- вимогливість до себе й навколишніх, справедливість, витримка й самокритичність;
- педагогічна творча уява й спостережливість;
- щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях.
- мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, про способи попередження й подолання тих чи інших порушень розвитку, про методи психолого-педагогічного впливу (І. Л. Пукас, 2021⁵).

⁵ Пукас І. Л. Основи саморозвитку професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти: монографія. Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. 134 с.

О. В. Мартинчук (2014) визначила професійну компетентність спеціального педагога як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога, розвинені професійно значущі якості, здатність до виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [121]

Ю. Пінчук (2005) сформулювала визначення «професійна компетентність вчителя-логопеда» як інтегративну якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення. І. Жадленко (2014) підкреслює, що компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість підготовки майбутніх логопедів, підкреслює необхідність набуття досвіду діяльності, вміння на практиці реалізувати знання; формує основні структурні компоненти професійної діяльності вчителя-логопеда, зокрема:

- визначення доцільних форм взаємодії з дитиною з порушеннями мовленнєвого розвитку;
- діагностичну діяльність (вивчення історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення);
- складання індивідуальних корекційних планів роботи з порушеннями мовленнєвого розвитку;
- виправлення порушень усного та писемного мовлення;
- аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини, ведення документації та складання звітів;
- надання порад, консультацій батькам, педагогами, залучення родин до корекційного процесу;
- участі у різних заходах методичної роботи, самоосвіті;
- пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю (І. Жадленко 2014 [57]).

Концепція збалансованості професійної та особистісної складових готовності майбутнього фахівця спеціальної освіти є одним з важливих показників його компетентності, може бути практично реалізована саме в контексті гуманістичної парадигми освіти, коли педагогічний процес розуміють як суб'єкт-суб'єктну взаємодію

педагогів та вихованців, при цьому найголовнішою метою педагога є з одного боку створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, а другого – сам педагог має можливість розвитку, самоактуалізації (Н. М. Руденко, Н. В. Федорова, 2018 [186]).

О. Кузенко (2018) зазначає, що актуальною проблемою сучасної вищої освіти у галузі професійної підготовки учителів-логопедів є необхідність переосмислення підходу до освітньої діяльності здобувачів, відмова від морально застарілої дидактичної моделі й переходу на позиції гуманістичної освітньої парадигми зі студентоцентрованим підходом. Це зумовлює необхідність створення педагогічних умов для отримання освіти на основі кращих досягнень національної і європейської науки, формування в студентів професійних компетенцій, особистісних якостей, відповідно до вимог спеціальності «Спеціальна освіта» (О. Кузенко, 2018 [102]).

У 2020 році був затверджений новий Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта підготовка фахівців, які здатні розв'язувати складні задачі і практичні проблеми спеціальної освіти з метою корекції і компенсації порушень психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами різних вікових груп.

Дисципліна «Логопсихологія» є складовою частиною дисциплін циклу обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми спеціальності «Спеціальна освіта». Її вивчення передбачає підвищення професійної компетентності здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ефективній самореалізації студентів, сприяє поглибленому розумінню структури і закономірностей психічної діяльності осіб із порушеннями мовленнєвого розвитку. Мета курсу – розкрити причини, механізми, особливості перебігу психічних процесів при порушеннях мовлення; виявити особливості пізнавальної та особистісної сфери при різних порушеннях мовлення; визначити механізми психічного розвитку та адаптації осіб з порушеннями мовлення; сприяти формуванню уявлень про зміст практичної роботи з людьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Дисципліна допомагає здобувачам освіти набути академічну (професійну) кваліфікацію фахівця спеціальної освіти у дошкільних, загальноосвітніх закладах з інклюзивним та інтегрованим навчанням, спеціальних закладах освіти, сформувати професійні компетентності у

галузі спеціальної психології. Логопсихологія характеризується тісними міждисциплінарними зв'язками із загальною, віковою, педагогічною, спеціальною психологією, психолінгвістикою, нейропсихологією та іншими галузями психологічних та медичних знань (І. В. Мартиненко 2019 [120]).

У Рівненському державному гуманітарному університеті «Логопсихологія» включена в навчальний план спеціальності 012 «Дошкільна освіта» з додатковою спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» і спеціальності 016 «Спеціальна освіта» на педагогічному факультеті.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- формування понятійно-категоріального апарату дисципліни;
- ознайомлення з досягненнями сучасної теорії і практики вітчизняної й зарубіжної спеціальної психології;
- оволодіння системою загальнотеоретичних та спеціальних професійних знань про суспільно-історичну сутність психіки людини;
- вивчення закономірностей психічного розвитку дитини;
- вивчення загальних та специфічних закономірностей розвитку з відхиленнями;
- знайомство з сучасними класифікаціями порушень психічного розвитку;
- вивчення особливостей пізнавальної, особистісної сфер осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР);

З метою формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів на заняттях дисципліни «Логопсихологія» ми розробили комплекс педагогічних умов.

Ми вважаємо, що *першою умовою формування* має бути *організація освітнього процесу на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва*.

Принцип педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів забезпечує здійснення освітнього процесу відповідно до індивідуально-психологічних характеристик студентів. Це допомагає студентам стати активними учасниками у системі «викладач – здобувач», відчутти довіру до себе, до своїх поглядів і думок.

Близьким до принципу педагогічної взаємодії виступає принцип співробітництва, який ґрунтується на партнерських взаєминах. Основним тут є врахування інтересів, потреб обох сторін. Викладач і

студент разом знаходять вихід з різних ситуацій, що склалися, продумують і реалізують шляхи розв'язання проблем. Цей принцип допомагає відчутти студентам себе «на рівних» з викладачем. У процесі реалізації його розкриваються й формуються особистісні якості, необхідні їм у майбутньому для успішної діяльності в закладах спеціальної освіти (ЗСО).

Принцип співробітництва викладача і студента передбачає організацію співпраці, наявність ділових стосунків зі студентом. Викладач при співробітництві заохочує студента до навчання через створення середовища, що сприяє розвивальній діяльності, організовує максимальне напруження сил у досягненні вершини можливостей (О. Войтович, 2013 [30]).

Войтович О. зазначає, що правильно віднайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню комплексу завдань, що стають перед викладачем:

- педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, а процес спілкування з аудиторією - приємним;
- суттєво полегшується процедура налагодження взаємин зі студентами;
- зростає ефективність передавання інформації.

У своїй роботі ми застосовуємо такі види спілкування:

- соціально орієнтоване – лекція, розповідь, виступ;
- групове предметно орієнтоване – колективна праця; робота по підгрупах;
- особистісно орієнтоване – спілкування однієї особистості з іншою [30].

Так, наприклад, на лекціях модуля 1 «Теоретичні та методологічні основи логопсихології» ми організовуємо соціально-орієнтоване спілкування, яке передбачає організацію індуктивного і дедуктивного вивчення навчального матеріалу. Пізнавальна активність студентів підвищується, коли під час лекції застосовується технологія attention grabber (з англійської перекладається як «привернути увагу»). «Щось цікаве» в освітньому контенті захоплює увагу слухачів. Це може бути історія, яка ілюструвала б важливість вивчення цього питання; інтригуюче запитання, на яке є відповідь у цій лекції; звернення до актуальної події чи фільму, повідомлення в соціальних мережах; представлення навчального кейсу, розв'язок якого міститься у лекції та ін.

Наприкінці лекційного заняття ми часто застосовуємо усний підсумок матеріалу, зроблений студентами. Це, наприклад, може бути відповідь на запитання «Які висновки ви можете зробити після лекції?», «Який навчальний матеріал ви б хотіли більш детально розглянути на практичному занятті?», «Що більше запам'яталося?». Можна дати студентам письмове завдання з коротким обговоренням. Ми зі студентами створюємо скриньку або інтерактивну дошку для запитань, на деякі з яких викладач може відповісти на початку наступного заняття.

Наступною ми виокремили умову, що сприятиме формуванню педагогічних вмінь і навичок, набуттю практичного особистісного досвіду здійснення корекційної діяльності з дітьми з ПМР, – застосування на практичних і лабораторних заняття інтерактивних методів навчання. Серед інтерактивних методів широко використовуються нами такі як: мозковий штурм, робота в малих групах, рольові ігри, імітаційні ігри та інші.

На думку провідних педагогів, робота студентів у колі, робота в парах, малих групах, сприяє їхньому відчуттю власної належності до групи, єдності їхніх енергій, набуттю досвіду міжособистісної взаємодії. Постійна зміна пар, груп, загального кола на заняттях дає можливість кожній особистості шукати контакт, співпрацювати з різними студентами, що поступово впливає на об'єднання усіх представників групи в єдиний колектив, групу (Т. Равчина, 2015)⁶.

Наприклад, на практичному занятті за темою «Теоретичні засади логопсихології» ми застосовуємо прийом «Обмін парами». Ми розподіляємо студентів на пари для обговорення питання «Історичний аспект становлення логопсихології». Потім пропонуємо обмінятися партнерами, аби поділитися з новим партнером своєю думкою і думкою партнера з першої пари.

На практичному занятті за темою «Загальна характеристика порушень психічного розвитку» ми застосовуємо прийом «Викладач і студент», коли один в парі бере на себе роль викладача, другий – студента. Головна мета цієї активності – повторити попередній матеріал. Прийом «Результати іншого» частіше застосовується на здачі індивідуального науково-дослідного завдання (ІНДЗ). Студенти

⁶ Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету*. Серія: Педагогічна. 2005. Вип.19, частина 2. С. 4-16.

розділяються на пари. Кожний презентує свої проекти один одному. Після цього здобувачі мають презентувати перед групою роботу партнера. Не всі, лише ті, хто знайшов роботу напарника цікавою чи зразковою. Прийоми інтерактивного навчання «Вимушені дебати», «Оптиміст/песиміст», «Експертна оцінка» частіше використовується нами на практичних заняттях за модулем 3 «Прикладні проблеми логопсихології».

Для кращого засвоєння навчального матеріалу ми застосовуємо на практичних заняттях за модулем 2 «Особливості психічного розвитку осіб з порушеннями мовлення» мнемодощки (blackboard for memorization). Спираючись на власний досвід роботи із здобувачами, нами обрано дієвий засіб запам'ятовування матеріалу – використання способу візуалізація.

Візуалізація – це метод, який допомагає отримати зорову, слухову, тактильну інформацію в ігровій формі та активізує пізнавальну активність. Сучасні освітні технології допомагають швидко опрацьовувати інформацію, спираючись на зорове сприйняття образів. Спеціалісти стверджують, що більшість людей якнайкраще сприймає саме візуальну інформацію – вона швидше систематизується, а кольорові образи завдяки включенню емоційної складової ліпше сприймаються.



Рис. 1. Приклад застосування мнемодощки за темами «Логопсихологія як галузь психологічної науки» та «Загальні та специфічні закономірності розвитку з відхиленнями»

Найбільш активно на практичних заняттях з логопсихології за темами «Організація психологічної допомоги дітям з ПМР», «Прийоми і методи психокорекційної роботи з дітьми з ПМР» ми використовуємо імітаційні ігри. Імітаційні ігри – це особливий клас навчальних, управлінських і розвиткових інтерактивних ігор, що моделюють середовище, активізують інтелектуальну діяльність учасників, створюють багатоаспектні умови для взаємодії і колективного прийняття рішень на основі індивідуальних підходів (Інтерактивні методи навчання: навч. посібник, 2005).

Ігрова система відрізняється від її реального аналога головним чином трьома позиціями:

- реальні персонажі замінюються виконавцями ролей цих персонажів;
- реальна інформація замінюється псевдореальності інформацією, отриманою за допомогою імітації життєвих процесів (в цьому полягає імітаційний аспект розглянутих моделей);
- у грі, як правило, стискається масштаб часу і спрощується організаційна структура (в цьому полягає експериментальний характер ігрових моделей).

Імітаційна гра включає в себе п'ять складових: 1) гравці; 2) експерти; 3) організатори гри; 4) матеріал з досліджуваної проблеми; 5) експериментальна ситуація, яку утворюють ігрова обстановка, сценарій і регламент гри [3 Ігри дорослих].

Нами розроблено серію імітаційних ігор за темою «Організація психологічної допомоги дітям з порушеннями мовлення», які дозволяють підвищити мотивацію до навчання здобувачів вищої освіти; набути досвід професійної діяльності; тренувати особистісні навички надання допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку; розвинути комунікативні і організаторські здібності, які необхідні у командній роботі.

Третьою педагогічною умовою формування компетентності майбутніх учителів-логопедів можна виділити практично-орієнтовану спрямованість лабораторних занять з логопсихології. Ми вважаємо, що майбутні логопеди мають набувати досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вже з перших курсів навчання у закладі вищої освіти. Саме тому лабораторні заняття проводяться на базі освітніх установ м. Рівного. Також ми активно залучаємо студентів до волонтерської роботи в громадських організаціях міста.

Наприклад, на протязі багатьох років майбутні логопеди проводять діагностичну, корекційно-розвиткову роботу на базі Громадської організації дітей з інвалідністю з дитинства «Передзвін» м. Рівного.



Рис.2. Проведення студентами корекційно-розвиткових занять на базі ГО «Передзвін»

Студенти вивчають пізнавальну, емоційно-вольову сферу осіб з порушеннями у розвитку, активно долучаються до виховної роботи в «Передзвіні»: організовують свята, екскурсії, вистави та ін. Надають психологічну підтримку особам з інвалідністю та їх родинам



Рис. 3. Участь студентів в організації дня Святого Миколая на базі ГО «Передзвін»

На нашу думку, для формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів також необхідно:

1. Створити конструктивне освітнє середовище, яке сприятиме розвитку soft skills (м'яких навичок) hard skills («жорстких» навичок) у здобувачів;

2. Упроваджуючи ігровий підхід за допомогою імітаційних ігор у навчанні студентів, важливо, щоб обрана психолого-педагогічна ситуація відповідала можливостям студентів для її розв'язання, спонукала до формування різних компонентів готовності до роботи з особами з порушеннями у розвитку, була реальною й актуальною.

3. При ознайомленні здобувачів зі змістом гри необхідно використовувати опорні конспекти лекцій, які ми розробляємо заздалегідь. У такому випадку кожен студент зможе мати можливість попередньо ознайомитися з ними у друкованому (електронному) варіанті та не вести записів під час практичних і лабораторних занять. У зв'язку з цим лектор має можливість більше часу приділяти увагу розгляду найбільш складного навчального матеріалу, створювати проблемні ситуації на занятті, ставити перед студентами пізнавальні завдання, які потрібно розв'язати, що зробить процес формування фахових компетенцій майбутніх логопедів більш ефективним.

Таким чином, представлений комплекс педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців у галузі спеціальної освіти забезпечує отримання кожним студентом того рівня професіоналізму в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, який відповідає його реальним здібностям і можливостям; служить дієвим механізмом для саморозвитку майбутнього корекційного педагога і активізує освітню діяльність здобувачів.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців психологічної служби освіти у контексті сучасних вимог

*Психологічна служба
є одним з небагатьох вдалих проєктів
реформування вітчизняної освіти
за останню чверть століття*

Віталій Панок

Сучасне українське суспільство переживає період серйозних демографічних, економічних, технологічних трансформацій. Також важким викликом для нашої держави стала військова агресія росії на території нашої держави. Ці зміни детермінують нові ризики, висувають високі вимоги до підготовки дітей та молоді до життя у реаліях сьогодення, вимагають формування критичного мислення, нових життєвих установок, розвиток особистості з позитивними цінностями, формування відповідального громадянина, здатного взяти відповідальність за себе та власну долю. На сучасному етапі особливо важливою стає реалізація права дитини на повноцінний та вільний розвиток. У ситуації, що склалася у нашій державі, підвищуються вимоги до системи освіти. Психологічна служба у системі освіти України – один із найважливіших механізмів, що забезпечує права дитини, які декларуються Конвенцією про права дитини [87] та Загальною декларацією прав людини [60].

Особливою рисою сучасної епохи стала підвищена увага до складного феномену особистості та, як наслідок, використання психологічних знань практично у всіх сферах професійної діяльності. На психологічну науку зараз покладаються великі сподівання. До психологічної практики надходять запити від різних соціальних структур. Особлива надія на практичну психологію в ХХІ столітті покладається у розрізі вирішення проблем реформування вітчизняної системи освіти. Стало очевидним, що без участі психологічної науки та психологічної практики основні завдання та ініціативи Нової української школи (НУШ) не можуть бути успішно реалізовані.

Здоров'я людини вважається важливим показником її життєвого благополуччя. Психологічне здоров'я населення впливає на адекватність його поведінки та відповідно безпеку особистості. Виходячи з цього, сучасне суспільство потребує кваліфікованих фахівців у сфері психологічної науки та практики, особливо у галузі освіти. На цій підставі впевнено можна заявити, що підготовка майбутніх працівників психологічної служби щодо проектування безпечного комфортного середовища у закладі освіти є актуальним запитом сучасного суспільства.

Сучасний ринок праці висуває до випускників закладів вищої освіти не лише вимоги щодо базових професійних якостей, але й щодо здатності майбутніх психологів аналізувати свою діяльність, удосконалювати знання, навички й уміння, а також освоювати нові професійні напрями. Це обумовлює необхідність розвитку особистісного потенціалу, зокрема професійної компетентності.

Такий підхід вимагає від фахівця високого рівня професіоналізму, активізації внутрішніх ресурсів, гармонійного розвитку й усвідомленої активності. У системі освіти акцент робиться на формуванні конкурентоспроможної особистості спеціаліста з високою професійною компетентністю, що є ключовою метою підготовки психологів у закладах вищої освіти.

Актуальність проблеми професійної підготовки психологів зростає через розширення сфери їхньої діяльності, що висуває високі вимоги до особистісних якостей спеціалістів. Особистісний масштаб випускників має відповідати складності завдань, які сучасне суспільство ставить перед практичними психологами (А. Ларіонцева 2022, [106: 38]).

На сучасному етапі спостерігається стрімкий розвиток психологічної освіти в Україні. Помітно збільшилася кількість вступників, які обирають спеціальність «Психологія». Це значною мірою пов'язано з воєнним часом, що призвів до суттєвого зростання потреби у психологічних послугах. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває завдання підвищення якості професійної підготовки фахівців у цій галузі. Підвищення якості освіти є пріоритетним завданням державної освітньої політики. Питання вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, її форм та змісту виступають актуальними напрямками сучасної вищої школи.

Професійна освіта – процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, які супроводжуються набуттям знань, навичок і умінь за конкретними професіями і спеціальностями (О. В.Матвієнко, О. М. Заворотнюк, 2014 [123]).

Поняття «професійна підготовка» Е. Нероба розглядає як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією (Е. Нероба, 2003 [139]). На думку ж Н. Мука, система професійної підготовки є багатограним феноменом, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення професійної підготовки, а також реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю (Н. В Мука, 2006 [135]).

У більшості країн світу психологія належить до регульованих професій і підготовка фахівців у цій галузі передбачає багаторівневу систему освіти. Україна також дотримується цього підходу, пропонуючи вступникам ліцензовані програми для здобуття ступенів бакалавра (4 роки), магістра (1,5-2 роки) та доктора філософії в аспірантурі (4 роки). Крім того, існує можливість навчання в докторантурі з психології (2 роки). Таким чином, повна психологічна освіта в нашій країні триває 5,5–6 років, з додатковими 6 роками для науково-дослідницького розвитку. Водночас, за чинними правилами, до магістратури з психології можуть вступати всі випускники бакалаврату, незалежно від їхньої попередньої спеціальності (А. І. Власова, 2024[28: 24]).

Підготовка психологів в Україні стикається з новими викликами сучасності, зокрема необхідністю надавати психологічну підтримку внутрішньо переміщеним особам, людям, які пережили стресові ситуації, та населенню в умовах військових конфліктів. Водночас багато навчальних програм ще не повністю враховують ці аспекти. Тому стратегічне планування, що відповідає актуальним реаліям, є ключовим для забезпечення якісної освіти, яка відповідає сучасним потребам суспільства (Т. І. Мельничук, Н. М.Дембицька, О. В. Лавренко, 2024 [127: 79]). На це звертає увагу «Концепція реформування психологічної служби в системі освіти України на період до 2030 року». У цьому документі, спираючись на сучасні методи аналізу та польові дослідження, окреслено ключові можливості, проблеми, ризики та напрями подальшого розвитку психологічної служби в умовах сучасних викликів, таких як

постковідне відновлення суспільства, наслідки російсько-української війни, повоєнне відновлення країни та реформування освітньої системи [157].

О. Матвієнко, О. Заворотнюк визначили такі складові змісту професійної підготовки майбутніх психологів: психолого-педагогічна підготовка; взаємозв'язок теоретичної підготовки та психологічної практики; спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами; професійно корисні види діяльності. У результаті дослідження мету професійної підготовки психологів визначено як: формування професійних якостей майбутніх психологів; оволодіння систематизованими знаннями, вміннями та навичками необхідними для професійної діяльності; формування готовності до майбутньої професійної діяльності; опановування різними формами професійного самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, самоактуалізація, самоменеджмент) та інші (О. В Матвієнко, О. М. Заворотнюк, 2014 [123: 216]).

Сучасні тенденції розвитку світового суспільства привертають значну увагу до питання інноваційного потенціалу особистості. Майбутні психологи саме в процесі навчання знайомляться з особливостями своєї професійної діяльності, опановують необхідні знання, формують професійні вміння та навички. У цей період також відбувається розвиток їхньої мотивації до здобуття вищої освіти, формування ціннісного ставлення до обраної спеціальності та цілісного уявлення про майбутню професійну сферу.

Базові характеристики, які визначають особливості професійного становлення фахівця, а також його професійну позицію, формуються саме під час навчання у ЗВО. Ключовою якістю, яку повинен розвинути майбутній практичний психолог, є здатність до самоосвіти, саморозвитку та орієнтації у вибраній спеціалізації. Це матиме вирішальне значення для його подальшого професійного зростання та становлення як фахівця.

Колектив науковців лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України виокремили рекомендації, які відповідають сучасним концепціям освіти та технологіям підготовки майбутніх психологів (Т. І. Мельничук, Н. М. Дембицька, О. В. Лавренко, 2024 [127:80]). Основні з них такі:

1. Інтегроване навчання: освітні програми поєднують знання з різних галузей психології (клінічної, когнітивної, соціальної, розвиткової тощо), що дає студентам цілісне розуміння різноманітних аспектів людської психіки та поведінки.

2. Активне навчання: застосування таких методів, як проблемне, проектне та інтегроване навчання, сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та аналітичних навичок студентів.

3. Використання технологій: інформаційні технології, віртуальна реальність, симуляції, квест-ігри та онлайн-ресурси надають студентам можливість здобувати практичний досвід, навчатися дистанційно та знайомитися з новітніми дослідженнями й підходами в психології.

4. Практичний досвід: стажування у школах, психологічних центрах, організаціях та інших установах дає змогу студентам застосовувати отримані знання на практиці.

5. Міжкультурна компетентність: з огляду на глобалізацію, освітні програми спрямовані на формування у студентів розуміння та поваги до різних культурних контекстів, що дозволяє ефективно працювати з клієнтами з різноманітним бекграундом.

6. Спеціалізація: програми навчання надають можливість вибору спеціалізації, таких як клінічна, шкільна, організаційна, спортивна психологія тощо, що допомагає студентам глибше зануритися в обрану галузь.

7. Тренінгові програми: розробляються й впроваджуються тренінги для підготовки освітян до використання ефективних копінг-стратегій, інтерактивних методик та організаційно-психологічних технологій для підтримки психологічного здоров'я й благополуччя, зокрема в умовах війни [78].

На думку В. Синишиної (2019), особливість і складність професійної підготовки майбутніх практичних психологів полягають у необхідності поєднання ґрунтовних знань з психології та суміжних дисциплін із вмінням орієнтуватися у реальних життєвих ситуаціях. Вони мають розуміти причини виникнення проблем у клієнтів та способи їх вирішення. Тому студенти повинні опанувати не лише теоретичні основи психології, але й практичні навички застосування цих знань у роботі з людьми різного віку та колективами. Майбутні психологи мають бути одночасно науковцями, орієнтованими на практичну діяльність, і практиками, які володіють глибокою науковою підготовкою [195: 99].

О. Ткачишина (2015), досліджуючи актуальні аспекти якісної підготовки психологів, зазначає, що професійна освіта складається з трьох послідовних і взаємопов'язаних етапів: допрофесійної (довузівської) підготовки, базової професійної освіти та післявузівської освіти, яка передбачає входження в професію. Кожен з цих етапів має свої особливості, відмінний зміст, методи та форми організації, а їхні цілі визначаються загальними цінностями та завданнями професійної діяльності майбутніх практичних психологів. Ця структура утворює основу безперервної професійної освіти фахівця. Науковці наголошують, що ключовим етапом для формування професійної компетентності та культури практичних психологів є базова професійна освіта [215: 200].

А. Ларіонцева (2022) на основі аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що професійна підготовка майбутніх психологів включає такі технологічні етапи:

1) оцінювання рівня підготовленості вступників на початковому етапі навчання і їх готовності до майбутньої діяльності;

2) розробку відповідного освітньо-інформаційного середовища для забезпечення спеціальностей відповідною навчально-матеріальною базою і кваліфікованим професорсько-викладацьким складом, що гарантує якість навчання студентів на різних рівнях освітнього процесу;

3) розробка і впровадження інноваційних форм, методів, технологій навчання для вдосконалення освітнього процесу, досягнення відповідності [106: 38].

Л. Руденко, Н. Бідюк (2020) вважають, що професійну підготовку психологів варто здійснювати за такими основними напрямками:

- організація та виконання освітньо-професійної діяльності (глибоке опанування загальноосвітніх і психологічних дисциплін, вироблення умінь і навичок самостійної навчальної та професійної роботи, успішне проходження практики за всіма видами професійної діяльності психолога);

- формування особистості психолога, визначення й усвідомлення його професійних інтересів і напрямів спеціалізації.

Тож у професійному навчанні важлива організація діяльності здобувачів, в якій професійна підготовка полягає не лише у формуванні теоретичного мислення, а й у виробленні низки компетентностей і професійної готовності, спрямованих на швидку адаптацію до

виконання складних професійних функцій, безперервне фахове й особистісне зростання й активний розвиток [187: 231].

Професійне становлення студента-психолога у процесі підготовки вимагає від здобувача вищої освіти складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, вибору одних можливостей і відмови від інших. Важливим для майбутнього психолога є досягнення найвищого рівня розвитку мистецтва жити, що відображається передусім в інтегративному вмінні й високій майстерності у творчій побудові свого життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання індивідуального життя (Л. Прудка, 2013 [170]).

Директор Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, професор В. Панок, виділяє низку специфічних особливостей професійної підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти:

1. Відмінність змісту та методів підготовки: навчання практичних психологів суттєво різниться від підготовки психологів-викладачів, педагогів чи дослідників.

2. Формування професійно важливих рис: не кожна людина може стати психологом, тому підготовка має бути спрямована на розвиток ключових характеристик особистості: психологічного світогляду, спрямованості особистості, саморегуляції, професійної інтуїції, специфічної Я-концепції, альтруїстичних настанов, тощо.

3. Відповідність форм і методів підготовки змісту освіти: на етапі теоретичного навчання використовуються лекційні форми, а в подальшому – практичні, активні й інтерактивні методи, такі як семінари, тренінги, воркшопи.

4. Спеціалізація за напрямками: підготовка психологів-практиків передбачає спеціалізацію в певній галузі, наприклад, дитячій психотерапії, подружньому консультуванні чи психокорекції девіантної поведінки.

5. Ситуаційний підхід: центральним методом викладання має стати аналіз реальних або змодельованих ситуацій.

6. Етичні норми: професійна підготовка неможлива без глибокого засвоєння етичних принципів, які формуються на основі психологічної деонтології [155: 19]).

Також В. Панок, наголошуючи на важливості процесу професійної підготовки у межах здобуття освіти у закладах вищої освіти, пропонує трирівневу структуру здобуття психологічних знань:

1. Теоретико-експериментальна підготовка. На цьому етапі студенти вивчають класичні психологічні дисципліни, такі як загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова та експериментальна психологія, тощо. Навчання відбувається традиційними методами.

2. Практична психологія. На цьому рівні студенти засвоюють теоретичні основи практичної психології через активні (інтерактивні) форми навчання: семінари, воркшопи, майстер-класи, тренінги, дискусії. До основних дисциплін належать психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, організація роботи психологічної служби в освітніх закладах, тощо.

3. Оволодіння практичними психологічними технологіями. На цьому етапі студенти формують навички роботи з клієнтом або групою через участь у практичній діяльності та семінарах-практикумах. Вивчаються конкретні техніки та методи роботи, що враховують індивідуальні особливості кожного студента, створюючи так званий індивідуально-типологічний підхід [70].

У дослідженнях Н. Чепелевої, Н. Пов'якель (1998) представлена триблокова концепція професійної підготовки майбутніх фахівців (на прикладі підготовки практичних психологів):

1. Підготовчий етап. На цьому етапі проводиться диференціація студентів за рівнем їхньої професійної придатності до роботи з людьми.

2. Діагностичний етап. Студенти 2-3 курсів опановують основи психодіагностики та самопізнання, а також працюють над усуненням особистісних бар'єрів, які можуть заважати їхньому особистісно-професійному розвитку.

3. Особистісно-професійний, корекційний етап. На цьому етапі, що охоплює 3-4 курси, ведеться робота з виявленими на попередньому етапі особистісними проблемами студентів. Основна мета — формування професійно важливих навичок за допомогою активних методів навчання, психотерапії та рольового моделювання, під час якого студенти виступають у ролі як клієнта, так і психолога [240].

Ці аспекти забезпечують комплексний підхід до підготовки практичних психологів, орієнтуючи їх на реальні виклики професійної діяльності.

Провідним завданням психологічної служби в системі освіти є психологічне забезпечення освітнього процесу. Специфіка роботи психологів освітніх закладів полягає у співпраці з усіма учасниками освітнього процесу.

Як зазначають Н. Шаровська, Л. Смалиус (2011), на кожній ланці роботи (заклад дошкільної освіти, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти) перед психологом постають такі головні завдання [245: 59]:

- у закладі дошкільної освіти важливими є відслідковування відповідності досліджуваних явищ нормі психічного розвитку дитини, підвищення психологічної культури батьків, проведення розвивально-корекційних заходів із дітьми;

- у закладах загальної середньої освіти провідна роль відводиться процесу адаптації першокласників, вивченню їх готовності до навчання у школі, стимулюванню мотивації до навчання, проведенню розвивально-корекційних заходів, тренінгів розвитку комунікативних навичок, заходів щодо розвитку самопізнання для підлітків, роботі з важковиховуваними дітьми, консультуванню, попередженню суїциду, посередництву в конфліктних ситуаціях, вивченню учнівських колективів;

- у закладі вищої освіти увага психолога насамперед зосереджена на адаптації першокурсників, вирішенні конфліктних ситуацій (студент – студент, студент – викладач), консультуванні, попередженні суїцидів, підвищенні загальної психологічної культури.

На психолого-природничому факультеті Рівненського державного гуманітарного університету здійснюється підготовка психологів та практичних психологів в межах освітніх програм «Психологія» та «Практична психологія». Присвоєна кваліфікація дає право випускникам здійснювати фахову діяльність психолога закладу системи освіти. У процесі фахового становлення студентів-психологів приділяється увага не лише формуванню рівня їхньої кваліфікації, а й розв'язуються проблеми, пов'язані з самою особистістю майбутнього фахівця.

Підготовка практичного психолога переважно спрямована на засвоєння системи теоретичних знань та практичної підготовки. Однак успішність його професійної діяльності значною мірою залежить ще й від особистісних якостей: системи цінностей, здатності до рефлексії, самосвідомості, соціально-перцептивного інтелекту, тощо. Тому разом

із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх спеціалістів особливу увагу слід приділяти особистісному розвитку. Мета такого підходу – формування професійно важливих якостей, гуманістичної спрямованості, психологічної культури та здатності до професійної ідентифікації.

Погоджуємося із думкою Н. Берегової (2017) про те, що головним інструментом роботи психолога є його власна особистість. Ефективність професійної діяльності психолога залежить від його особистісних якостей, професійних знань і навичок. Тому в процесі професійного становлення майбутнього психолога важливим є розвиток особистості фахівця, зокрема формування його самооцінки як важливого особистісного компоненту. Адекватна і стійка самооцінка, що є частиною «Я-концепції» спеціаліста, виступає ключовим елементом у моделі особистості практикуючого психолога та значно впливає на його професійні досягнення [9].

Студентський період життя людини здебільшого припадає на пізню юність або ранню дорослість. Цей етап характеризується освоєнням різноманітних соціальних ролей дорослої людини, активною участю у соціальному житті, здобуттям вищої освіти та професійною підготовкою. Основними напрямками діяльності студентів є професійне навчання, особистісний розвиток, самоствердження, інтелектуальне зростання, а також моральне й фізичне вдосконалення. Навчання стає осмисленим і важливим, якщо супроводжується відчуттям успіху та усвідомленням особистого прогресу. У період пізньої юності відбуваються значні зміни в особистості, викликані новими умовами соціального розвитку. Саме в цьому віці молоді люди вчаться самостійно ухвалювати рішення та визначати життєві цілі.

У процесі професійної підготовки на різних етапах навчання у студентів-психологів формуються мотиви, що спрямовують їх до майбутньої професійної діяльності. На першому курсі основна увага приділяється розвитку пізнавального інтересу, а також таких мотивів, як ідентифікація з іншими людьми (наприклад, з видатними психологами чи викладачами) і афіліація (бажання встановлювати та підтримувати стосунки, прагнення до спілкування). На другому і третьому курсах додаються мотиви самоствердження і досягнень, які проявляються у виборі складних завдань і прагненні їх виконати. На четвертому курсі домінують мотиви саморозвитку та самовдосконалення (О. В. Матвієнко, О. М. Заворотнюк, 2014 [123]).

Проблема професійної підготовки майбутніх психологів набула особливої актуальності останнім часом, оскільки з'явилися складні умови життя (коронавірус, початок повномасштабної війни в Україні). Ці умови вимагають допомоги кваліфікованих психологів професіоналів. Але найгостріше наразі у розрізі проблеми підготовки фахівців у сфері психології постає питання підготовки практикуючих психологів як працівників психологічної служби системи освіти.

Згідно професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» (Лист МОН № 6/1427 від 30.11.20 року) основною метою професійної діяльності практичного психолога системи освіти є «психологічне забезпечення освітнього процесу відповідно до цілей та завдань освітньої діяльності та визначених результатів навчання, сприяння створення психолого-педагогічних умов, необхідних для досягнення результатів навчання здобувачами освіти, ефективної роботи педагогічних (науково-педагогічних) працівників закладу освіти, сприяння всебічному особистісному розвитку здобувачів освіти, реалізації їхніх можливостей та захист психічного здоров'я під час навчання» [109].

Окрім того стандартом визначено, що особа, яка претендує на посаду практичного психолога закладу освіти, повинна володіти такими загальними компетентностями: громадянська, соціальна, цифрова, особиста та навчальна, лідерська, підприємницька, культурна обізнаність та самовираження, мовна, етична. З-поміж трудових функцій практичного психолога закладу освіти визначено такі: здійснення психологічної профілактики; здійснення психологічної просвіти щодо психологічного благополуччя та психічного здоров'я; здійснення психологічної діагностики; надання психологічної допомоги за запитом та/або відповідно до виявленої потреби в такій допомозі; здійснення власного професійного розвитку та самоосвіта; співпраця з педагогічними (науково-педагогічними) працівниками щодо організації ефективної освітньої діяльності та співучасть у створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища в закладі освіти; здійснення організаційно-методичної діяльності під час виконання трудових функцій [109].

Тож, як бачимо, вступ України в Болонський процес позначило перехід до нової системи оцінки якості випускників вузів, заснованої на компетентнісному підході. Результатом професійної освіти повинен

стати компетентний фахівець, що опанував в процесі навчання загальні і професійні компетенції.

Проте, аналізуючи проблеми працівників психологічної служби закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), освітній омбудсмен України зазначає, що однією із проблем є кваліфікація та професіоналізм працівників психологічної служби, адже більш кваліфіковані фахівці через неконкурентну заробітну плату та незадовільні умови праці знаходять іншу роботу. А молодим фахівцям необхідний час для опанування особливостей роботи у школі [167]. Згідно останніх досліджень фахова підготовка практичних психологів відбувається в рамках ширших спеціальностей [176]. Зокрема, через це випускники ЗВО не завжди орієнтовані на роботу у закладах освіти.

Задля визначення наявного стану справ у психологічній службі загальноосвітнього закладу нами було проведено опитування серед здобувачів освіти першого та другого курсів, що навчаються за освітньо-професійними програмами «Психологія», «Практична психологія», «Дошкільна освіта, Психологія», «Середня освіта (Українська мова і література), Психологія». В опитуванні взяли участь 88 респондентів, у яких наразі наявні стійкі спогади про шкільні роки, досвід спілкування та взаємодії із шкільними психологами. Методом дослідження було обрано анонімне анкетування, розроблене О. Чуйко (2018), яке налічувало дев'ять запитань відкритого і закритого типу [242].

Першим було запитання «Чи пам'ятаєте ви свого шкільного психолога?». У результаті опитування було отримано 88,6% відповідей «так, пам'ятаю», 9,1% – «не пам'ятаю» та 2,3% респондентів відповіли, що у школі не було психолога (рис. 1). Отримані результати засвідчують, що шкільна психологічна служба в Україні функціонує.

Варто зазначити, що у Листі Інституту модернізації та змісту освіти (далі – ІМЗО) від 08.08.2024 №21/08-1233 «Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»» зазначається, що кількість працівників психологічної служби у системі освіти України у 2023/2024 навчальному році зменшилася на 75 осіб у порівнянні з 2022/2023 навчальним роком. За даними, що надійшли з регіонів України, у 2023/2024 навчальному році чисельність фахівців психологічної служби становила 20117 осіб, з них практичних психологів – 13035 осіб. Середня забезпеченість закладів освіти працівниками психологічної служби у 2023/2024 навчальному році

становила 72 %, з них: практичними психологами – 76 %, соціальними педагогами – 65 % [108]

На друге запитання – «Чи був у школі кабінет психолога?» – 72,7% студентів відповіли «так, був», 13,6% респондентів дали відповідь «ні, не було», а 13,6% не пригадують, чи був у їхньому закладі освіти психологічний кабінет (рис. 1).



Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання анкети щодо діяльності шкільного психолога (у %)

Водночас 34,5% респондентів описують кабінет психолога позитивно («просторе приміщення з великими вікнами, стіни оздоблені у теплих тонах», «велике, просторе приміщення з великою кількістю парт, наявністю великої кількості олівців, кольорового паперу, іграшок», «просторий кабінет з акваріумом, великою кількістю рослин та різноманітних м'яких меблів» та ін.); 31,1% респондентів пам'ятають кабінет психолога як звичайне шкільне приміщення («був стіл, шафа, стільці, нічого особливого», «невеликий кабінет з малюнками на стінах» і т. ін.); у 17,2% респондентів залишились негативні спогади про кабінет шкільного психолога («маленький, непросторий», «нічим не примітне приміщення», «темне, погано освітлене, захаращене приміщення»); 17,2% респондентів відповіли, що ніколи не були у кабінеті психолога.

Згідно Листа ІМЗО від 08.08.2024 №21/08-1233 «Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»» забезпеченість

кабінетами практичних психологів закладів освіти України загальною чисельністю 13035 осіб загалом становить: забезпечено окремим приміщенням – 7248 осіб, мають суміщене робоче місце – 4778 осіб, тимчасово відсутнє робоче місце – 547 осіб, відсутнє робоче місце – 462 особи [108].

Наступним було запитання «Чи доводилося вам особисто контактувати із шкільним психологом?». 70,5% респондентів на це запитання дали відповідь «ні» і лише 29,5% – «так» (рис. 1). На запитання «З якого приводу був особистий контакт із психологом?» 3 респондентів відповіли, що такі зустрічі стосувалися проблем із навчанням, 2 студентів запам'ятали, що спілкувалися із психологом щодо участі у шкільних заходах, 2 респонденти відповіли, що особисті зустрічі із психологом відбулися після звернення батьків, також 2 особи засвідчили, що отримували індивідуальну консультацію стосовно вікових психологічних проблем підліткового віку, 1 особа пригадала, що такі контакти були ініційовані класним керівником через проблеми у поведінці та 1 особа зверталась до психолога щодо питань булінгу.

На запитання «Чи контактували із шкільним психологом ваші батьки?» 88,6% респондентів дали негативну відповідь, тоді як ствердну відповідь було отримано лише від 11,4% учасників анкетування (рис. 1). Переважна більшість респондентів зазначили, що зустрічі із батьками були груповими, зазвичай під час батьківських зборів, тематика зустрічей переважно стосувалася питання булінгу. Лише дві особи відмітили особисті контакти батьків із психологом з його ініціативи. Таким чином, можна констатувати, що робота з батьками практично відсутня, що може означати, що психологи не враховують соціальну ситуацію розвитку дитини, не залучають фактори найближчого оточення до розвитку та корекції поведінки.

Наступним було запитання «Чи відбувалися зустрічі шкільного психолога із вашим класом? З якого приводу?». Тож на це запитання відповідь «так» дали 88,6% респондентів, відповідь «ні» – 11,4% (рис. 1). Варто зауважити, що 54,3% з-поміж опитаних студентів пригадали, що такі контакти стосувалися проведення анкетування, тестування, діагностичних методик; 14,3% респондентів відповіли, що зустрічі із психологом стосувалися вирішення проблем із порушенням поведінки та розв'язання внутрішньогрупових конфліктів; 11,4% респондентам запам'яталися профорієнтаційні зустрічі; 8,6% опитаних пригадують бесіди щодо булінгу; 8,6% респондентів пригадали проведення

тренінгів. По одній особі із числа опитаних розповіли про проведення арттерапевтичних занять, факультативів із психології та благодійних акцій.

Згідно даних ІМЗО, у 2023/2024 навчальному році загальна кількість звернень до працівників психологічної служби України становила 5 612 328 звернень, з них: 1 919 937 звернень батьків здобувачів освіти, 1 709 847 звернень педагогічних працівників, 1 573 146 звернень здобувачів освіти та 409 398 звернень інших зацікавлених осіб [108].

Відповіді на запитання «Які функції у вашій школі виконував психолог?» були досить різноманітними (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл відповідей за запитання щодо функцій психолога у школі

Функції шкільного психолога	%	Пояснення
Психологічна допомога учням	27,3	Допомога у пошуку компромісів у проблемних стосунках із вчителями, спостереження за емоційним станом дітей, допомога у стабілізації психоемоційного стану, проведення «душевних» розмов, проведення тренінгів
Тестування, анкетування, опитування	21,2	
Незрозумілі	18,2	Не проводив ніякої особливої роботи, не зрозуміло чим займався, не проводив ніякої важливої роботи
Організаційні	9,1	Організація святкових, благодійних заходів
Профорієнтаційна	6,1	Допомога з вибором професії, визначення здібностей та нахилів
Психологічна допомога педагогам	6,1	Спостереження за емоційним станом вчителів, проведення тренінгів
Психологічна допомога батькам	3,3	Проведення тренінгів, лекцій щодо вікових психологічних особливостей учнів
Виховна	3,3	Бесіди про девіантну поведінку, конфлікти у класі, профілактику шкідливих звичок
Робота із дітьми з ООП	3,3	Проведення занять з цієї категорією дітей після уроків
Заміна вчителів	3,3	Проведення уроків за вчителів, які хворіють, «проходять курси» та ін.

Таким чином, з-поміж функцій, які окреслили випускники школи, на першому місці (27,3%) – надання психологічної допомоги учням; 21,2% респондентів основну функцію свого шкільного психолога

вбачали у тестуванні, анкетуванні; 18,2 % респондентів не змогли визначити конкретні функції шкільного психолога, вважаючи, що його діяльність є малоефективною; 9,1% вчорашніх школярів вважають основною функцією психолога їхнього закладу освіти організацію загальношкільних заходів та благодійних акцій; 6,1% респондентів основним напрямком роботи психолога визначили роботу із педагогічним колективом; по 3,3% опитаних вважають основною функцією психолога закладу освіти, де вони навчалися, надання психологічної допомоги батькам, заміна уроків інших вчителів, проведення виховної роботи, профорієнтацію, роботу із учнями з ООП.

На запитання «Що вам найбільше запам'яталось із того, що пов'язано зі шкільним психологом чи шкільною психологічною службою?» відповіді були такими: 39,3% – анкети, цікаві тестування та опитування; 25% – тренінгові, факультативні заняття, заходи; 17,6% – емпатійне ставлення психолога до учнів; 17,6% – нічого.

Наступним було запитання «Які б поради ви дали сучасному психологу системи освіти?». На нього ми отримали такі відповіді: більше контактів із дітьми – 32%, знаходити індивідуальний підхід до кожного учня – 20%, саморозвиток – 16%, створити атмосферу довіри – 16%, турбота про себе – 12%, не знаю – 4%.

Отже, отримані відповіді-поради вказують на відсутність прямої (індивідуальної) взаємодії між психологом і учнем, формалізований тип стосунків, які часто зводяться до виконання тестів, наявності педагогічної, а не психологічної позиції у стосунках, слабку представленість форм і методів діяльності, які спрямовані на особистісне становлення і розвиток школяра.

Завершальним питанням було «Чи хотіли б ви працювати психологом закладу освіти?». Відповідь «так» на це запитання дали 51,2% респондентів; 27,9% опитаних відповіли «ні»; відповідь «можливо» дали 20,9% респондентів. Відповідь «ні» обґрунтовувалась низькою оплатою праці, складністю, енергозатратністю, неперспективністю, невпевненістю у власних силах, бажанням змінити свої професійні інтереси.

Результати проведеного опитування дали змогу зробити висновки про те, що:

- шкільний психолог часто є формальною посадою, роль якої зводиться до виконання функцій, які не покращують якість життя дитини чи налагодженню стосунків в освітньому середовищі;

- тести, анкети, опитування є основним інструментом психолога закладу освіти, хоча вони мають діагностичне спрямування, тоді як відсутній вплив на розвиток дитини та її оточення;
- права та обов'язки психолога нечітко окреслені та інколи суперечать етичним принципам психологічної діяльності, що призводить до появи недовіри зі сторони дітей, небажання контактувати з психологом, вважати його некомпетентним;
- учні у шкільному психологові найбільше цінують відкритість, щирість, емпатію та залученість до їх світу;
- значна частина студентів-майбутніх психологів надають перевагу професійній діяльності за межами системи освіти.

У 2018 р. вийшов Наказ Міністерства освіти і науки України за № 509 від 22.05.18р. «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України. У цьому Положенні вказується, що «метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти» [163]. Як вважає професор О. Чуйко, це означає, що шкільний психолог знову позбавлений своєї професійної самостійності: він не стільки створює, скільки лише сприяє створенню, виконує допоміжні функції, тощо. Його діяльність орієнтована не стільки на саму дитину та її індивідуальні особливості розвитку, скільки на досягнення цілей освіти. Водночас, основним завданням і кінцевою метою має бути забезпечення психологічного благополуччя дитини, запобігання виникненню чи погіршенню проблем із психічним здоров'ям, спричинених шкільним середовищем, а також підвищення ефективності освітнього процесу (О. Чуйко, 2018 [242:51]).

Спробуємо проаналізувати зміни щодо професійних обов'язків психолога закладу освіти згідно чинного Положення про психологічну службу системи освіти.

Насамперед практичний психолог «здійснює діяльність як у закладі освіти (психологічна просвіта, діагностична, консультативна, освітня діяльність, обробка результатів досліджень, тощо), так і за його межами (підготовка до проведення заходів, оформлення робочої документації, планування, звітність, робота у навчально-методичних та наукових центрах, громадських організаціях, тощо)» [163]. Тобто психолог має право виконувати частину роботи поза межами закладу

освіти, оскільки цей час відводиться для підготовки тренінгів, аналізу результатів тестувань, вивчення професійної літератури. Це можна прирівняти до «домашнього часу» вчителів, який вони витрачають на підготовку до уроків. У минулому, через відсутність чіткого розподілу робочого часу, адміністрація шкіл часто змушувала психологів проводити у школі до 40 годин на тиждень. Цей час заповнювали підмінами для вчителів, консультаціями чи організацією культурних заходів, тоді як методична робота переносилася на вечір після повного робочого дня.

Також психолог не повинен займатися просвітницько-пропагандистською діяльністю, адже він не є ідеологом. Натомість у Положенні про психологічну службу системи освіти вказано, що однією із функцій психологічної служби є просвітницько-профілактична, яка передбачає «поширення психологічних знань, виявлення фактів порушення прав дитини, вжиття заходів щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток, профілактика та попередження негативних впливів» [163]. Згідно Листа ІМЗО «Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»» ця робота повинна бути спрямована на вирішення таких проблем, як: залучення підлітків до деструктивних угруповань, небезпечних для життя квестів, ігор; підвищення рівня обізнаності педагогічних працівників, здобувачів освіти та їхніх батьків у питаннях протидії торгівлі людьми; формування належного рівня медіакультури особистості; вироблення навичок поведінки у небезпечних ситуаціях, зокрема уникнення ураження мінами та іншими вибухонебезпечними залишками війни та ін. [108].

Згідно сучасних вимог психолог закладу освіти не повинен більше займатися корекцією відхилень в інтелектуальному та психофізичному розвитку, адже він – не дефектолог. Згідно Листа ІМЗО «Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»» практичний психолог чи соціальний педагог не має виконувати обов'язки дефектолога, логопеда, корекційного педагога, до його професійних обов'язків не належить проведення корекційних занять та надання допомоги в навчанні – не його сфера діяльності, але він може звернутися до фахівців ІРЦ за консультацією [108].

Діагностичний напрям психологічної служби системи освіти передбачає виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні [163]. У методичних рекомендаціях «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році» зазначено, що психологічна діагностика обов'язково проводиться на початку та наприкінці надання психосоціальної допомоги, а також у процесі її надання відповідно до стану учасника освітнього процесу (за потреби) з метою обрання або коригування способу надання, методу та обсягу психосоціальної допомоги [108]. Вартою уваги є ідея, сформульована на сайті громадської спілки Освіторія про те, що школи прощаються з концепцією «поламаної дитини», яку необхідно довести до норми. Тож діагностика причин, що ускладнюють розвиток дитини, – більше не головний біль психолога. Він не повинен регулярно проводити психологічні обстеження, якщо на те немає потреби. Так, користуватися цим інструментом фахівець може, але заради певної мети. У НУШ – цінності дитиноцентризму, тож відтепер ітиметься про вивчення динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей. Акценти змінено: не «знайти ваду», а «розкрити можливості» [254].

Сучасний практичний психолог закладу освіти не повинен брати участі у здійсненні виховної роботи, розробляти та впроваджувати програми з навчально-виховної роботи, адже він – не вихователь. А тим паче не повинен допомагати у виборі закладу вищої освіти залежно від рівня психологічного розвитку або ж складати разом з учнем життєві плани, як вимагало від психологів попереднє Положення про психологічну службу, адже плани – це особиста справа самого школяра та його родини. Також зникла нереалістична вимога забезпечити індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу. Один психолог на 700 учнів, їхніх батьків та колектив учителів (за нормативами ставок) не в змозі це зробити.

На рис. 1 у відсоткових значеннях наведено дані щодо розподілу робочого часу шкільного психолога [254].

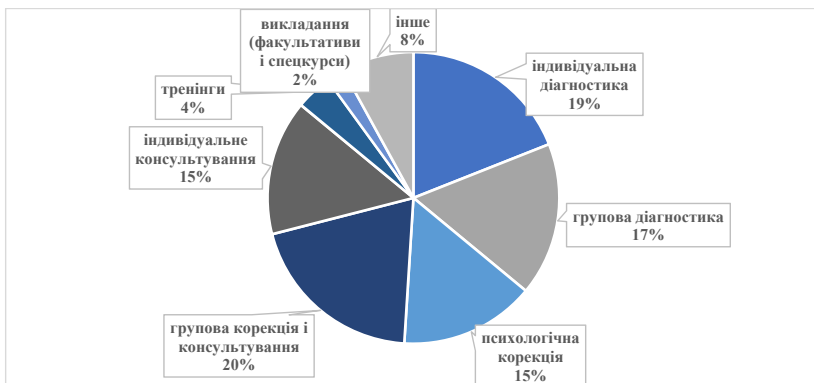


Рис. 2. Розподіл робочого часу психолога закладу загальної середньої освіти (згідно даних МОНУ)(у %)

Таким чином, завданнями сучасного практичного психолога закладу освіти, до втілення яких повинні бути підготовленими випускники спеціальності 053 «Психологія», є такі:

1. Медіація. Медіатор – це посередник у конфлікті, який сприяє досягненню згоди між його учасниками. Шкільні конфлікти, або суперечки між учнем і вчителем, конфронтація груп дітей, колективне цькування або непорозуміння серед педагогів є потенційно небезпечними. Тому важливо вчасно виявляти та нейтралізувати такі ситуації на ранніх етапах, щоб забезпечити психологічний комфорт в освітньому процесі. Раніше шкільний психолог підключався до вирішення конфліктів лише після серйозних інцидентів: батьки влаштовували «розбірки», жертви булінгу потрапляли до медзакладів із травмами або відбувалися серйозні сутички між вчителями та учнями. Щоб ефективно працювати в таких випадках, фахівець має володіти додатковими знаннями, зокрема щодо роботи з дітьми, які проявляють підвищену агресію, імпульсивність, страждають від депресії чи мають інші особливості.

2. Психологічний супровід інклюзивної освіти. У кожному закладі освіти працівник психологічної служби повинен підготувати дітей та їхніх батьків до конструктивної взаємодії з дитиною, яка має особливі освітні потреби (ООП). Для цього недостатньо лише психоедукації. Рекомендується організовувати тренінги, лекції, семінари та консиліуми, які допоможуть подолати стереотипи щодо

інклюзивного навчання. Якщо психолог стає частиною команди супроводу дитини з ООП (за це має передбачатися додаткова оплата), його завданням є забезпечення психологічного супроводу процесу навчання, а також консультування вчителів і батьків щодо створення сприятливих умов для такої дитини. Однак виконання обов'язків дефектолога не входить у компетенцію психолога, тому проведення занять і допомога у навчанні не є його відповідальністю.

3. Навчання антистресу. Завдання психолога закладу освіти – сприяти збереженню та зміцненню психічного здоров'я учасників освітнього процесу, що може здаватися непростим викликом. Проте, це цілком можливо без постійної опіки кожною дитиною (до речі, надмірна турбота не завжди йде на користь). Головне – навчити дітей справлятися зі стресом і напругою. Саме психолог може розповісти, як подолати тривогу перед контрольною роботою, впоратися з негативними емоціями, впливати на свій настрій чи позбутися втоми наприкінці дня. Сучасні діти, починаючи вже з раннього віку, повинні опановувати ці «психогігієнічні інструменти».

4. Допомога педагогам. Психолог повинен надавати консультації та психологічну підтримку всім учасникам освітнього процесу. Крім того, він має виконувати роль своєрідного експерта: допомагати вчителям у розробці та впровадженні інноваційних освітніх програм і технологій. У школах, де вчителів навчають, як зняти стрес і повноцінно відпочити за невеликий проміжок часу, де чимало ідей для поліпшення атмосфери (мотиватори, обмін компліментами, приємні сюрпризи один одному), позитивний ефект першими відчувають учні. Їхні успіхи в навчанні значно поліпшуються [254]. І тут доречним буде висновок про те, що із дітьми мають працювати щасливі педагоги.

Тому, важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є формування у них загальних та фахових компетентностей, необхідних для успішної професійної самореалізації, виконання у майбутньому професійних функцій. Значною мірою цьому сприяє навчальна дисципліна «Психологічна служба в системі освіти», яка належить до циклу професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Вона розкриває основні положення теорії і практики функціонування психологічної служби у закладах освіти, яка відповідно до Статті 76 Закону України «Про освіту» діє у системі освіти [62].

У Положенні про психологічну службу у системі освіти України [163] визначено, що психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи. З огляду на це, даний курс ознайомлює здобувачів вищої освіти з нормативно-правовими, етичними та організаційно-методичними аспектами діяльності психолога у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), вищої, позашкільної освіти.

Здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти здобувають знання та уміння, необхідні для професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти. Вони детально ознайомлюються з основними завданнями, принципами, функціями, напрямками діяльності психологічної служби і видами роботи практичного психолога у закладах освіти, оволодівають техніками роботи практичного психолога із дітьми, учнями, педагогами і батьками. Цей курс сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх практичних психологів, розвитку у них професійно значущих якостей особистості. Навчальний матеріал чітко структурований відповідно до програми курсу. Вона передбачає науково обґрунтований, логічний та послідовний виклад основних теоретичних положень на лекційних заняттях із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. З метою формування практичних умінь і навичок, спрямованих на подолання різних психологічних проблем усіх учасників освітнього процесу, на практичних та лабораторних заняттях майбутні практичні психологи вчаться розробляти методичні матеріали щодо психологічного супроводу освітнього процесу, до прикладу: зміст просвітницьких та профілактичних бесід, програми тренінгових занять, психологічні рекомендації та поради педагогам, батькам, старшокласникам для забезпечення позитивного емоційного самопочуття, зниження рівня емоційного напруження. Також особлива увага приділяється темам психологічного супроводу інклюзивної освіти, роботи психологічної служби в умовах дистанційної освіти, особливостей роботи психолога в умовах війни.

Зупинимось детальніше на аналізі форм навчальних занять у розрізі вивчення дисципліни «Психологічна служба у системі освіти». Очевидно, що основними у вивченні навчальної дисципліни є лекції. У процесі викладання зазначеного курсу застосовуються різні способи проведення лекцій. Як от: інформаційні, проблемні, лекції-візуалізації,

лекції-конференції, лекції-консультації. Традиційним типом лекції вважається інформаційна лекція, або ж лекція-повідомлення, під час якої матеріал для запам'ятовування здобувачам освіти надається в готовому вигляді. Проводиться вона зазвичай з використанням пояснювально-ілюстративного методу. Такий тип лекції використовується при вивченні тем, що пов'язані із ознайомленням із нормативно-правовою базою психологічної служби (закони, накази, положення і т.ін.), структурою психологічної служби системи освіти.

Особливістю проблемної лекції є те, що у процесі подачі нового матеріалу застосовуються принципи проблемного навчання, коли нові знання потрібно «відкрити». Застосовуються прийоми наукового пошуку, діалогу, аналізу питань та ситуацій, вирішення завдань, порівняння різних підходів та ін. Лектору необхідно подати новий теоретичний матеріал у вигляді проблемної ситуації, мотивуючи здобувачів здійснювати пошук шляхів розв'язання проблеми, поступово підводячи їх до мети заняття. Такі лекції сприяють розвитку теоретичного та наукового мислення, професійної мотивації, креативності, зацікавленості предметом. Доцільною така форма лекції є під час обговорення проблеми етичних та правових основ фахової діяльності працівника психологічної служби, його особистісних якостей, рис, особливостей та ін.

Під час лекції-візуалізації відбувається подача словесної інформації, перетвореної на візуальну форму, за допомогою технічних засобів навчання. Досить популярним такий тип лекції став у період активного дистанційного навчання, спровокованого пандемією Covid-19, а пізніше – військовим станом. Така лекція передбачає детальний коментаторський супровід демонстрації візуальних матеріалів, коли надзвичайно важливими є візуальна логіка і ритм подання матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування викладача із студентською аудиторією. У розрізі вивчення дисципліни «Психологічна служба у системі освіти» така лекція доцільна під час опрацювання тем щодо документального забезпечення фахової діяльності практичного психолога закладу освіти (демонстрація зразків оформлення протоколів, звітів та іншої документації), оформлення та роботи кабінету психолога. Також лекція-візуалізація є доцільною у процесі демонстрації роботи психолога в умовах дистанційного освітнього процесу (створення онлайн кабінету,

проведення опитувань, анкетувань, тестувань, діагностичних процедур та ін.).

Формат лекції-конференції передбачає заслуховування доповідей та виступів здобувачів за заздалегідь окресленою проблематикою в межах навчальної програми. Функція викладача – підбити підсумки, доповнити чи уточнити інформацію, сформулювати основні висновки. Такий формат лекційного заняття доречний при вивченні тем щодо роботи психолога закладу освіти із батьками та педагогічним колективом, психологічного супроводу інклюзивної освіти.

Лекція-консультація (лекція-бесіда, розмовна лекція) застосовується в тих випадках, коли студенти володіють певною інформацією з проблеми і готові включитися в її обговорення. Лекція будується як чергування фрагментів традиційної лекції із запитаннями і відповідями (обговореннями). В межах дисципліни «Психологічна служба у системі освіти» такий формат лекції доцільно застосовувати при розгляді питань щодо особливостей діагностичної, консультативної, корекційної роботи у закладах освіти різних рівнів акредитації. Це пояснюється тим, що здобувачі уже мають багаж знань із курсів «Психодіагностика», «Психологічне консультування», «Психокорекція».

Також лекція може бути інтегрованою, тобто поєднувати у собі кілька форм подачі навчального матеріалу.

Проведення практичних занять найбільш повно відповідає завданням викладання навчальної дисципліни. Основна дидактична мета практичних занять полягає у формуванні професійних, навчальних чи життєвих практичних умінь. Практичні заняття є необхідною ланкою освітнього процесу як організаційні форми навчання, що інтегрують теоретико-методологічні знання та практичні вміння студентів у процесі навчально-дослідницької діяльності. Погоджуємося із думкою Т. Тарасової про те, що основні цілі практичних занять полягають у наступному:

- сприяти глибшому розумінню матеріалу та більш повному засвоєнню знань із навчальної дисципліни;
- підтверджувати теоретичні положення, доводити студентам існування певних закономірностей і взаємозв'язків;
- розвивати навички навчальної діяльності та виробити вміння застосовувати знання в нових ситуаціях;

- допомогти зрозуміти взаємозв'язок між науковими психологічними знаннями та професійною діяльністю, а також повсякденним спілкуванням;

- стимулювати процес самопізнання та саморозвитку студентів, надаючи їм нову інформацію про самих себе (Т. Б. Тарасова, 2022 [208:105]).

З метою формування практичних умінь та навичок щодо подолання різних психологічних проблем учасників освітнього процесу на практичних заняттях здобувачі вчать розробляти методичні матеріали щодо психологічного супроводу освітнього процесу (просвітницькі та профілактичні бесіди, програми тренінгових занять, лекторіїв для батьків та педагогів, рекомендацій та порад для забезпечення позитивного емоційного самопочуття, зниження рівня емоційної напруги). Під час занять застосовуються інтерактивні методи роботи (дискусії, мозкові штурми, розв'язання проблемних ситуацій, ділові ігри та ін.), що покращує діалогічне спілкування та суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і здобувачів.

Організаційно-методичні аспекти роботи психолога закладу освіти студенти опановують у процесі лабораторних занять. Зокрема, практичні психологи повинні знати основне призначення та функції кабінету психолога закладу освіти, вимоги до його навчально-методичного забезпечення, естетичного та матеріально-технічного забезпечення. Також важливим є вироблення умінь правильно організовувати своє робоче місце та простір. Важливим завданням лабораторних занять є ознайомлення здобувачів із різними видами документації практичного психолога закладу освіти (нормативно-правовою, навчально-методичною, довідково-інформаційною, обліково-статистичною, службовою) та вироблення умінь її ведення та оформлення. Також у процесі лабораторних занять майбутні психологи вчать планувати діяльність психолога системи освіти. Студенти розробляють план роботи на місяць, річний план роботи практичного психолога закладу освіти. Важливою ланкою роботи у процесі лабораторних занять є вироблення практичних умінь щодо організації роботи психолога закладу освіти в умовах дистанційного формату. Здобувачі опановують особливості використання сервісів Google у роботі спеціаліста психологічної служби, навчаються розробляти анкети у Google form, створюють віртуальні класи на платформі Clasroom, опановують навички використання платформи Microsoft

Teams у роботі практичного психолога закладу освіти та ін. Таким чином, завдання такого гатунку забезпечують набуття студентами практичних умінь та навичок.

Важливого значення в освітньому процесі ЗВО надається самостійній роботі здобувачів, що стосується і дисципліни «Психологічна служба в системі світи». Різні форми такої роботи передбачають виконання різноманітних завдань:

- опрацювання навчальної, наукової літератури;
- робота з Internet-ресурсами;
- конспектування першоджерел;
- складання структурно-логічних схем, таблиць за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни;
- виконання творчих завдань (складання кросвордів, віршів та ін.);
- складання різного роду завдань за навчальною дисципліною (написання есе, творів-роздумів, розробки планів лекторіїв, просвітницьких та профілактичних заходів і т.ін.);
- підготовка доповідей, повідомлень.

Погоджуємося із думкою професорки О. Яцини про те, що «самостійна робота студентів визначається готовністю до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, переробки) – що є однією із професійних компетенцій фахівця в будь-якій галузі, яка визначає успішність його особистісного зростання і соціальну затребуваність» (О. Ф. Яцина, 2021 [256]). Вважаємо, що виконання здобувачами завдань для самостійної роботи означеного вище виду буде сприяти формуванню у них комплексу загальних та окремих фахових компетентностей.

Нормативні документи Міністерства освіти і науки України визнають самостійну роботу здобувачів вищої освіти основним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів, в якій головним завданням викладача у вищій школі стає організація активної самостійної роботи з метою саморозвитку студентів із подальшим їхнім самоздійсненням: особистісним, соціальним, професійним (О. Ф. Яцина, 2021 [256: 24]).

Структурною складовою навчальної дисципліни є і виконання студентами індивідуально-дослідних завдань, які мають творчий та

практично зорієнтований зміст. Таким завданням є розробка тренінгової програми, тему якої здобувачі обирають із запропонованого викладачем переліку. Також альтернативним завданням є проведення самостійного науково-психологічного дослідження із публікацією його результатів у Студентському дайджесті (збірнику наукових матеріалів здобувачів вищої освіти РДГУ). Такі завдання сприяють не лише узагальненню, закріпленню та практичному застосуванню знань з навчальної дисципліни, а й формуванню особистості фахівця у галузі психології, здатного творчо розв'язувати професійні завдання та продукувати нові ідеї.

Розроблене нами змістове та методичне наповнення навчальної дисципліни «Психологічна служба в системі освіти» сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх психологів, працівників психологічної служби до майбутньої професійної діяльності, виробленню уміння застосовувати теоретичні знання з психології у практичній діяльності. Використання різноманітних психодіагностичних форм і засобів роботи під час вивчення цього курсу дозволяє активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів та підготувати їх до здійснення психологічного супроводу освітнього процесу, зокрема в контексті діяльності психологічної служби у закладах освіти.

Проте також дуже важливою є необхідність усвідомлення того, що для успішного формування загальних і фахових компетентностей та подолання певних труднощів у засвоєнні основ навчальної дисципліни викладачу у процесі лекційних, практичних, лабораторних занять доцільно:

1. Вивчати ставлення студентів до навчального предмета, застосовувати різні методи підвищення інтересу до психологічної інформації та демонструвати її практичну цінність.

2. Орієнтувати зміст лекцій і практичних занять на теоретичний аналіз і практичне засвоєння тих особистісних і професійних якостей, які сприяють життєвій і професійній готовності фахівця, зокрема у самих студентів.

3. Проводити психологічний аналіз навчальної діяльності студентів: досліджувати їхню мотивацію, очікування, визначати труднощі, які виникають у процесі навчання, та надавати підтримку у формуванні навичок ефективного сприйняття і опрацювання інформації.

4. Активізувати навчальну діяльність студентів, впроваджуючи методи і засоби, що сприяють усвідомленому засвоєнню матеріалу, логічному запам'ятовуванню та розвитку самостійного творчого мислення.

5. Забезпечувати психологічний супровід освітнього процесу: аналізувати поведінку студентів під час занять, враховувати ознаки втоми чи тривожності, а також оперативно управляти негативними психічними станами, здійснювати їх профілактику та корекцію (Т. Б. Тарасова, 2022 [208: 102]).

Ще одним важливим аспектом підготовки фахівців психологічної служби є проходження здобувачами вищої освіти різних видів практики. Практика є предметною діяльністю людини, під час якої відбувається перенесення засвоєних знань і умінь здобувачів вищої освіти у реальну професійну дійсність, проявляється професійна спрямованість та формуються професійно важливі якості. Однією із проблем багатьох ЗВО сьогодні є відсутність хороших баз для проходження студентами-психологами практик. Адже без їх наявності не може йти мова про підготовку кваліфікованих працівників. І тут, насамперед, йдеться про підготовку психолога закладу освіти. Згідно освітньо-професійних програм «Практична психологія» та «Психологія» освітнього рівня «бакалавр» у Рівненському державному гуманітарному університеті практична підготовка майбутніх фахівців у галузі психології передбачає проходження таких видів практики: навчальна (пропедевтична), навчальна (діагностична), виробнича (діагностично-корекційна). Варто зауважити, що базами практики згідно укладених угод є заклади загальної середньої освіти м. Рівне. Важливу роль у ефективному проходженні студентами практики належить її методичному супроводу з боку професорсько-викладацького складу.

Цілком погоджуємося із думкою В. Синишиної про те, що важливим завданням викладача ЗВО є стимулювання та ініціювання здобувачів до здобуття професійної освіти. Викладач реалізує такі процеси у ролі фасилітатора, який сприяє плідному навчанню студентів шляхом створення певних умов: організація групової діяльності; забезпечення регламенту, що сприяє комфортній (конструктивній) психологічній атмосфері. Його основне завдання – забезпечити спрямованість студентів на самостійне набуття професійних знань і досвіду (В. М Синишина, 2019 [195: 94]).

Таким чином, можна визначити методичні особливості викладання у вищій школі які, на наш погляд, насамперед полягають у реалізації таких принципів взаємодії із студентами:

- створення виключно довірливої, відкритої атмосфери під час заняття, що є основою ефективного педагогічного спілкування;
- забезпечення високої емоційної насиченості освітнього процесу;
- використання різноманітних засобів підвищення пізнавальної активності здобувачів;
- беззаперечне дотримання вимог педагогічного такту, емпатійності, щирість, чесність та відкритість, повага до власної думки студента;
- врахування індивідуальних особливостей здобувачів;
- активна опора на практичну сферу застосування отриманих знань, умінь та навичок.

Підсумовуючи вищезазначене зауважимо, що професійна підготовка психологів в Україні вимагає системного підходу та постійного вдосконалення, адже сучасні виклики й потреби висувають нові завдання. Особливу увагу слід приділити оновленню навчальних програм, розвитку практичних умінь, підтримці міжпрофесійної співпраці та забезпеченню високої якості освіти. Це дозволить готувати висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики сучасного суспільства та відповідати його запитам.

Зміни соціально-економічного становища у країні створили суттєві проблеми у системі професійної вищої освіти, зокрема, у становленні особистості професіонала. Під час обговорення освітніх технологій (єдність цілей, змісту та методів навчання) стала чітко усвідомлюватись необхідність дидактичної відповідності їх не лише предметному змісту, а й психологічним, соціально-особистісним особливостям майбутніх фахівців. Сучасне суспільство реально зіткнулося з тим, що професійна підготовка студентів не може обмежитися лише професіографічними складовими. Необхідна всебічна розробка компетентнісного підходу, складовою якого є створення умов повноцінного особистісного розвитку фахівців.

Розширення професійної сфери діяльності практичних психологів вимагає підвищених вимог до особистості самого фахівця. Особистісний потенціал випускника-психолога має відповідати

масштабам і складності професійних завдань, які диктує сучасне суспільство та життя. Це, у свою чергу, потребує внесення змін і вдосконалення освітніх програм у закладах вищої освіти. В сучасному світі перед вищою школою постають завдання максимального наближення освітніх програм з професійної підготовки психологів до реальних умов професійної сфери, а, надто, коли йдеться про освітню сферу. Проблема формування готовності майбутніх психологів як працівників психологічної служби системи освіти є достатньо гострою, тому що розширюється поле діяльності психологів (пандемія, війна), що є основою для формування нових високих вимог як до особистості самого фахівця, так і до науково-педагогічного потенціалу викладачів профільних дисциплін у ЗВО.

Розвиток соціального інтелекту майбутнього педагога у процесі професійної підготовки

*Навчіться розуміти.
Життя як іноземна мова:
усі говорять з акцентом
Крістофер Морлі*

Докорінні зміни, що відбуваються в останні роки у нашій країні, торкнулися усіх сфер суспільного життя, в тому числі й сфери вищої освіти, необхідність модернізації пов'язана з прагненням України до інтеграції в європейський освітній простір. Заклад вищої освіти закладає фундамент майбутньої професії, формує менталітет майбутнього фахівця, забезпечує необхідний рівень професійної підготовки, розвиває спеціальні здібності, формує вміння використовувати отримані знання під час вирішення професійно значущих завдань на практиці. В умовах освітнього процесу особливого значення набуває розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти як необхідної умови підвищення рівня ефективності соціальних взаємодій в освітньому середовищі. У зв'язку із трансформацією сфери вищої освіти і запровадженням академічної мобільності необхідно розвивати соціальний інтелект здобувачів вищої освіти, що підтверджують положення Закону України «Про вищу освіту».

Через ситуацію в державі, зумовлену війною, кожна людина відчуває широкий спектр різних емоцій – як позитивних, так і негативних. Проте військові події значно збільшили вплив негативних емоцій на суспільство. Як наслідок – можливість легко встановлювати оптимальні міжособистісні стосунки, розуміти один одного в соціальній взаємодії стає все важче. Насамперед йдеться про молодь, яка у підлітковому віці зазнала карантинних обмежень у період пандемії Covid-19, а етап особистісного становлення після закінчення школи співпав з нинішніми реаліями військової агресії росії. Тому перед психологами постає актуальна проблема пошуку ефективних шляхів розвитку соціального інтелекту серед молоді, зокрема в умовах навчання у закладах вищої освіти.

Для успішної професійної діяльності важливим є певний рівень розвитку загального інтелекту, який визначається особливостями сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, ерудованості, загальної культури. Однак у працях сучасних психологів все чіткіше звучить думка про те, що для більш ясної картини розумового потенціалу особистості недостатньо знати показники загального інтелекту, необхідно також мати уявлення про її здатність до ефективної міжособистісної взаємодії.

У сучасному суспільстві значущими характеристиками особистості стають вміння орієнтуватися у міжособистісній атракції, наявність здатності розуміти власні емоції та емоції співрозмовника, оцінювати психічні стани, аргументувати вибір тих чи інших дій, аналізувати і прогнозувати свою поведінку, що входить у структуру соціального інтелекту. У зарубіжних та вітчизняних теоріях соціального інтелекту автори пов'язують високий рівень його розвитку спільно із рівнем самоактуалізації, соціального досвіду, розвитком розумових операцій особистості у різних професійних сферах життєдіяльності, що зумовлено більш високою частотністю контактування фахівця з соціумом. Насамперед, це стосується професій типу «людина-людина», коли фахівець повинен мати високий рівень професійної компетентності та розвинені здібності у соціальній взаємодії.

Саме тому з-поміж основних навичок XXI століття, так званих «21st Century Skills», які знадобляться молодим людям, щоб бути успішними у різних сферах життєдіяльності, основне місце відводиться соціальному та емоційному інтелекту особистості, які є запорукою здатності розуміти емоції, вчинки та мотиви поведінки інших людей, а також процеси, пов'язані із самосвідомістю та самоуправлінням у сфері соціальних взаємодій.

Особливого значення розвиток соціального інтелекту набуває у майбутніх випускників педагогічних спеціальностей. З однієї сторони, період навчання у закладі вищої освіти є одним із етапів професійного становлення особистості, в межах якого відбувається засвоєння системи теоретичних знань, практичних умінь, закладається ставлення до майбутньої професійної діяльності. З іншої – відбувається оволодіння новою соціальною роллю, оскільки посилюється масштабність і частота контактів з різними людьми.

Соціально-економічне замовлення диктує необхідність модернізації освіти, яка передбачає зміни не тільки змісту, форм і технологій навчання, а також професійних якостей педагога. У зв'язку з цим однією з актуальних для педагогічної науки та практики є проблема особистості педагога та його діяльності. Сучасний світ стрімко трансформувався, і, як наслідок, змінилися сучасні діти, підлітки, юнацтво. Зміни психологічних особливостей представників цих вікових категорій окреслили проблеми навчання та виховання дітей, які вимагають високої фахової підготовки майбутніх педагогів у процесі здобуття вищої освіти.

Навчання за педагогічними спеціальностями орієнтоване насамперед на здобуття професійних знань та компетентностей, проте не враховує важливість отримання теоретичних основ та практичних навичок соціальної взаємодії, не надається достатньої уваги взаємозв'язку соціального інтелекту особистості з особистісними характеристиками студентів. Саме тому, велика увага повинна бути зосереджена на розвитку соціального інтелекту студентів педагогічних спеціальностей. Проте слід зазначити, що розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів, у свою чергу, визначається особистісними та професійними потребами здобувачів вищої освіти та суспільства, а також умовами освітнього середовища закладу вищої освіти.

Не варто забувати ще про один виклик сучасності: в останні роки педагоги України зіткнулися з новими проблемами організації соціальної підтримки учнів та батьків «переселенців», дітей, що втратили батьків у військовому конфлікті тощо, це зумовило потребу у підвищенні соціального інтелекту майбутніх та діючих учителів-практиків (Юрченко О. В., 2024 [253]. Отож, як вважає О. Варецька, проблема соціального інтелекту безпосередньо пов'язана з системою вищої освіти, оскільки вчителі кожного дня вирішують складні питання міжособистісного спілкування і соціального змісту (Варецька О. В., 2012 [19: 13]).

Період навчання у закладах вищої освіти є важливим етапом у професійному формуванні особистості. Проте наразі підготовка майбутніх педагогів здебільшого має практичну спрямованість, яка насамперед спрямована на формування знань та навичок для ефективного виконання професійних завдань. Оскільки соціальний інтелект функціонує як незалежний конструкт стосовно загального

інтелекту, можна припустити, що традиційна педагогічна освіта не створює належних умов для його розвитку. Тому розвиток соціального інтелекту у майбутніх педагогів слід визнати одним із пріоритетних завдань сучасної освіти (О. О. Сасько, 2010 [192: 130]).

Широке застосування педагогічних інновацій в освітньому процесі вважається глобальною тенденцією світового розвитку. На сучасному етапі найбільш значущим стало створення інтерактивного освітнього простору, вдосконалення інноваційних методів та технологій розвитку мислення та світогляду учнів. Тому, наразі соціально-психологічна ефективність діяльності кожного вчителя, перш за все, багато в чому пов'язана з його педагогічною майстерністю, товариськістю, особистим та інтелектуальним потенціалом.

Підвищення якості та ефективності навчання у системі освіти пов'язане із рівнем розвитку соціального інтелекту вчителя. Наразі однією із актуальних проблем, що мають важливе значення для реформ в освіті, є розробка програми розвитку соціального інтелекту майбутнього вчителя на основі виявлення та дослідження основних факторів, що забезпечують психологічну єдність між соціальним інтелектом та компетентною професійною діяльністю педагогів, які працюють на всіх етапах системи безперервної освіти.

Соціальний інтелект виступає регулятором соціальної поведінки, постає як засіб пізнання соціальної дійсності, забезпечує інтерпретацію інформації, розуміння та прогнозування вчинків і дій людей, адаптацію до різних систем взаємовідносин, показує, як людина вирішує міжособистісні проблеми у професійній діяльності. Педагог у процесі діяльності взаємодіє з учнями, батьками, колегами. Для ефективної міжособистісної взаємодії педагогу необхідно правильно розуміти поведінку людей, прогнозувати події, адекватно реагувати у ситуації, що склалася.

Уміння орієнтуватися у площині міжособистісних стосунків, відчувати соціально важливі компетенції та виявляти головні тренди сучасності є передумовою успішності особистості як частини суспільства. Важливим компонентом гармонійної інтеграції до соціуму, з урахуванням усіх його вимог та правил, вважається саме соціальний інтелект, що активно досліджується світовою науковою спільнотою (І. Лядський, Д. Дячков, 2022 [114: 109]).

На сьогодні у психологічній літературі є низка визначень дефініції «соціальний інтелект». Це іноді навіть ускладнює розуміння сутності та змісту цього складного феномену. З метою уточнення даного поняття ми застосували метод контент-аналізу, результати якого представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Підходи до поняття «соціальний інтелект» у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці

Автор	Трактування поняття
Breithaupt J. R, (2015)	Соціальний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти та використовувати емоційну інформацію про інших, яка призводить до ефективної чи кращої результативності або спричиняє її
Cantarero-García G, (2020)	Соціальний інтелект – це здатність пізнавати себе та пізнавати інших. Він розвивається на основі досвіду спілкування з людьми та навчання на успіхах і невдачах у суспільних відносинах
Cao L, (2009)	Соціальний інтелект – інтелект, прихований або відображений у різних аспектах даних, доменів, людського чинника, суспільства та кіберпростору, де це доречно
Crawford-Mathis K. J, (2009)	Соціальний інтелект означає не тільки бути обізнаним про стосунки, а й мати їх
Duncan T., Hanney G. J, Burrell D. N, Rahim E. (2019)	Соціальний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти та використовувати емоційну інформацію про інших, яка призводить до ефективної чи кращої результативності або спричиняє її
Evans C. M. (2017)	Соціальний інтелект передбачає ексклюзивний зв'язок між людьми, який долає соціальні складнощі різних груп, стосунків та контекстуального середовища, при цьому ними усвідомлюються їх наміри, почуття, поведінка та думки
Tran B., (2014)	Соціальний інтелект – це цілеспрямовані міжособистісні стосунки, емоційний інтелект
Івашкевич Е. (2014)	Соціальний інтелект є самостійним новоутворенням у структурі IQ особистості, інтегративною здатністю адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей
Карсканова С. (2014)	Соціальний інтелект є частиною загального інтелекту і передбачає здатність особистості здійснювати свою соціальну біографію, тобто жити, творити, працювати, взаємодіяти з іншими людьми
Любочкіна Г, (2017)	Соціальний інтелект – це спеціальна здібність, яка визначає здатність до розуміння самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також ефективність прогнозування перебігу міжособистісних взаємин

Автор	Трактування поняття
Ляховець Л. О. (2013)	Соціальний інтелект – це стійка специфічна здатність розуміти самого себе та інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду
Миронюк Є. (2010)	Соціальний інтелект – це усвідомлена позиція особи щодо оцінювання соціальних відносин в суспільстві, соціальній групі, свого місця в статусно-рольовій структурі організації на основі добровільного вибору стратегії власного життя та способів її досягнення
Ожубко Г. (2009)	Соціальний інтелект – це здатність людини розуміти не лише інших, але й себе у постійній зміні психічних станів та міжособистісних стосунків, розуміти і прогнозувати результати як власної поведінки, так і поведінки партнерів у взаємодії
Сасько О. (2010)	Соціальний інтелект – сукупність когнітивних функцій, що визначають здатність індивіда до пізнання соціальної дійсності, самопізнання і саморегуляції, які служать цілям адаптації суб'єкта до соціального оточення і керуються комунікативною компетенцією

Отже, соціальний інтелект – це складний та поліфункціональний соціально-психологічний феномен, що є складовою загального інтелекту, який формується та розвивається за умови наявності соціальної взаємодії як у формалізованих суспільних інституціях, так і поза ними (О. Матенюк, Ю. Суходоля, 2021 [124:119]).

Вперше поняття соціального інтелекту до психологічної науки було введено і обґрунтовано у 1920 році американським психологом Торндайком Е.

У своїх публікаціях дослідник визначав цей феномен як загальну здатність розуміти інших людей і діяти помірковано, мудро, адекватно щодо оточуючих. Водночас, Е. Торндайк. наголошував на важливості наявності здатності до передбачень у міжособистісних відносинах суб'єкта з іншими, що дасть змогу людині з високим рівнем соціального інтелекту легко уживатися з іншими людьми. Торндайк Е. визначив такі види інтелекту, як от:

1. Абстрактний інтелект. Він відіграє найважливішу роль у здатності людини розуміти абстрактні вербальні (до прикладу, математичні) символи, і, відповідно, опановувати з такими символами певні прості або складні дії.

2. Конкретний інтелект. Цей вид інтелекту впливає на здатність суб'єкта розуміти речі і предмети матеріального світу і організовувати власну діяльність щодо цих предметів чи речей.

3. Соціальний інтелект. Він є загальною здатністю людини розуміти інших людей та вступати із ними у взаємодію (Н. О. Михальчук, Е. З. Івашкевич, 2013 [131:97]).

На відміну від Е. Трондайка, Дж. Гілфорд, автор кубічної моделі інтелекту, трактує соціальний інтелект як доволі стійку (проте таку, яка може піддаватися змінам) сукупність інтелектуальних здібностей, які проявляються у соціальній поведінці. Водночас, інтелектуальні здібності вчений вважає незалежними від загального інтелекту. Інтелектуальні ж здібності Дж. Гілфорд вважає системою змінних, які загалом характеризують процес обробки інформації. Такими змінними є: 1) змінна, яка відповідає за опис змісту вихідної інформації; 2) змінна, що є також операцією щодо обробки інформації; 3) змінна, яка описує результати обробки людиною інформації. Та найбільшої уваги у дослідженнях соціального інтелекту Дж. Гілфорд надавав процесу пізнання поведінки людини. Тобто соціальний інтелект має прямий зв'язок насамперед з пізнанням суб'єктом поведінкової інформації (J. P. Guilford, 1967).

Отож, як вважає Дж. Гілфорд, соціальний інтелект – це здатність людини до пізнання поведінки інших людей. Дослідник розробив модель соціального інтелекту, що включає шість факторів. До них відносяться:

- здатність розпізнавати елементи поведінки інших як вміння виділяти вербальні та невербальні прояви із загального контексту;
- здатність до розпізнавання різних характеристик поведінки особистості, зокрема розпізнавання загальних особливостей, деталей та ознак у виразній або ситуативній поведінковій інформації;
- здатність до розуміння взаємозв'язків у поведінці суб'єктів взаємодії як вміння встановлювати зв'язки між елементами інформації, що відображають особистісні смисли поведінки;
- здатність розуміти загальні риси поведінки у взаємодії як вміння сприймати логіку розвитку ситуацій взаємодії між людьми і усвідомлювати глибинний сенс їхньої поведінки;
- здатність до усвідомлення змін у поведінці, включаючи розуміння змін значення вербальних і невербальних проявів у різних ситуаціях;
- здатність до прогнозування результатів поведінки, зокрема передбачення її наслідків на основі наявної інформації (J. P. Guilford, 1967: 72).⁷

⁷ Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. P. 156.

Вагомою, на наш погляд, є думка Г. Айзенка про існування біологічного, психометричного та соціального інтелектів (Н. J. Eysenck, 1979). Так, дослідник стверджує, що психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного та на 30% – від факторів середовища, таких як виховання, освіта, культура, соціоекономічний статус, тощо. Саме тому інтелект варто трактувати як певну фундаментальну властивість, а різноманітність його поведінкових проявів – як наслідки його природи. Водночас Г. Айзенк пропонує оцінювати соціальний інтелект за проявами здатності людини використовувати свій психометричний інтелект IQ з метою соціальної адаптації.

У концепції Н. Кентор соціальний інтелект визначається як когнітивна компетентність, що допомагає людям сприймати події, об'єкти та явища навколишнього світу з елементом несподіванки та максимальною вигодою для себе. На думку дослідниці, когнітивна структура психіки особистості включає сукупність декларативних і процедурних знань, які одночасно належать до фактичних знань. Процедурні знання людина застосовує для інтерпретації текстів, аналізу подій, планування майбутнього та вирішення повсякденних завдань. Уявлення, переживання, а також правила аналізу текстів, подій, дій і поведінки формують когнітивну структуру особистості, до якої входить і соціальний інтелект. Усі ці елементи є частиною особистого досвіду, що допомагає вирішувати соціальні проблеми. Н. Кентор визначає соціальний інтелект як знання і вміння, що сприяють адаптації до оточення. Основними компонентами соціального інтелекту дослідниця вважає здатність вирішувати практичні завдання, вміння сприймати й передавати інформацію за допомогою мови, соціальну та комунікативну компетентність. Вчена також зазначає, що соціальний інтелект, з одного боку, забезпечує збереження знань і фактів, а з іншого – дозволяє людині усвідомлювати власні рішення (Kihlstrom J. F., Cantor N., 2000)⁸.

Книга «Соціальний інтелект: нова наука про людські стосунки»⁹ авторства Данієля Гоулмана є науковим дослідженням, яке присвячене соціальному інтелекту та його ролі у міжособистісних стосунках. Автор визначає соціальний інтелект як здатність розуміти та керувати власними емоціями, розуміти та відчувати емоції інших людей, а також

⁸ Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2000, p. 359–379

⁹ Goleman, D. *Social intelligence: The new science of human relationships*. 2006 Bantam Books.

здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію. Дослідник описує емпатію як один із ключових аспектів соціального інтелекту, адже вона є здатністю сприймати і розуміти емоції інших людей. Д. Гоулман переконаний, що саме емпатія є важливою складовою як соціальної, так і емоційної інтелектуальної компетенції. Також автором представлено приклади впливу соціального інтелекту на взаємостосунки між людьми, як от:

- приклади емпатії: автор описує випадки, коли емпатія допомагає людям зрозуміти інших людей і спілкуватися з ними ефективніше (наприклад, емпатія може допомогти лікарям краще зрозуміти своїх пацієнтів і надати їм ефективну медичну допомогу);

- приклади взаємодії: автор описує різні ситуації, коли соціальний інтелект допомагає людям побудувати успішні взаємини з іншими людьми (до прикладу, лідери з високим соціальним інтелектом можуть створювати ефективні команди і досягати спільних цілей).

- приклади міжособистісних взаємин: автор описує різні ситуації, коли соціальний інтелект допомагає людям побудувати більш глибокі та здорові міжособистісні взаємини з іншими людьми (наприклад, соціальний інтелект може допомагати людям розв'язувати конфлікти та покращувати взаємини в родині, парі та дружбі) (D. Goleman, 2007).

Дослідник Рональд Ріджо у публікації до журналу «Psychology Today» стверджує, що соціальний інтелект розвивається на основі досвіду спілкування з людьми і на основі навчання в соціальних умовах. Вчений наводить перелік рис, які притаманні людині із високим показником соціального інтелекту, а саме: здатність вести бесіди з широким колом людей, володіючи навичками соціальної виразності; вміння бездоганно розбиратися в тому, як виконувати різні соціальні ролі; здатність бути відмінним слухачем; здатність ефективного аналізу ситуації і дій оточуючих; хороше володіння соціальними ролями. «Це найскладніший набір навичок, оскільки він вимагає тонкого балансу між управлінням і контролем, які ви надаєте іншим та розумною «справжністю» і роздільною здатністю іншим побачити справжнє «я».¹⁰

Отже, можна вважати, що соціальний інтелект є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії, позаяк визначає розуміння

¹⁰ Riggio R. E. What Is Social Intelligence? Why Does It Matter? Psychology Today. URL: <http://surl.li/qxqici> (дата звернення: 12.11.2024).

різних аспектів поведінки інших людей та саморозуміння. Він забезпечує прогнозування розвитку міжособистісних взаємин, психологічну проникливість у стосунках, допомагає долати кризи та стресові ситуації, що пов'язані із взаємодією особистостей, уміння вирішувати проблеми міжособистісних стосунків, знаходити раціональний вихід з різних соціальних ситуацій.

Український вчений С. Редько (2010), стверджує, що соціальний інтелект є важливою професійною якістю, що забезпечує успішність педагогічної професії. Зокрема, дослідник переконаний, що чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більше розвинені саморегуляція, самовпевненість, здатність впливати на оточуючих. Більш високому рівню соціального інтелекту відповідає і вищий рівень креативності, моральних настанов та самоповаги. Найвищий рівень соціального інтелекту характеризується задоволенням від спілкування та стосунків з колегами, розвинутих почуттях гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції та адаптивності [182:140].

У роботі Е. Івашкевич та Н. Дикої (2014) підкреслюють, що соціальний інтелект індивіда є своєрідним психологічним інструментом забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує окремо від соціальної активності суб'єкта. Водночас активність індивіда проявляється в тому, що він може створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми поза безпосереднім узгодженням з усіма представниками свого соціуму. Крім того, за своєю внутрішньою природою, соціальний інтелект є динамічним утворенням і піддається розвитку в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору [68:177].

У концепції О. Власової (2006) невід'ємними структурними компонентами загальних соціальних здібностей визначено когнітивну, емоційну, мовленнєву та конативну складові, а також змістовні особистісні утворення (світогляд, особистісні еталони, життєві і соціальні стратегії). Соціальний інтелект дослідниця вважає основою когнітивної складової і трактує його як здатність до адекватного усвідомлення, аналізу і трансформації когнітивної й некогнітивної інформації соціального змісту (міжособистісна рефлексія, каузальна атрибуція, децентрація, співчуття, передбачення). О. Власова переконана, що соціальнопізнавальний потенціал пов'язується у момент переходу від досвідно-інтуїтивних уявлень повсякденного

життя до стереотипної категоризації соціальної дійсності. Адже інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти потенціалу соціальних здібностей за умов достатнього розвитку можуть перетворювати людину на дійсного суб'єкта соціальної життєдіяльності [29:16 – 17].

Як вважає С. Карсканова (2014), соціальний інтелект є сукупністю психічних властивостей особистості, що дозволяє людині через розумові операції ефективно взаємодіяти з іншими людьми, сприяє усвідомленню і вирішенню в розумовому плані різних завдань і проблем, що постають в реальних ситуаціях життя [80: 62]. Вчена, досліджуючи соціальний інтелект студентів-майбутніх педагогів, дійшла висновку, що важливим для його розвитку є цілеспрямоване поетапне формування соціального інтелекту з урахуванням специфіки навчально-професійної діяльності студента, побудови цілісної адекватної картини соціальної взаємодії [80:63].

Соціальний інтелект охоплює такі ключові здібності: 1) уміння передбачати наслідки поведінки в конкретній ситуації та прогнозувати подальший розвиток подій; 2) здатність логічно узагальнювати, виділяючи спільні й суттєві риси в різних невербальних реакціях людини; 3) вміння розуміти, як змінюється значення невербальних проявів залежно від контексту, який їх викликав; 4) здатність усвідомлювати логіку розвитку ситуацій взаємодії та сенс поведінки учасників цих взаємодій.

Таким чином, узагальнивши наукові розвідки як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, загальну структуру соціального інтелекту особистості представимо у вигляді таблиці (табл. 2).

Професійна діяльність педагога передбачає постійну професійну і міжособистісну взаємодію з соціальними суб'єктами, якими є інші люди або ж певні ситуації. Йдеться не лише про роботу із здобувачами освіти, а й про різноманітні ситуації і події, пов'язані із реалізацією освітньої та виховної роботи. Також особливого значення у роботі вчителя набуває володіння методом індивідуального підходу, реалізація якого передбачає оперативну та адекватну оцінку, уміння проаналізувати і зорієнтуватися у виборі стратегії поведінки в конкретній ситуації. Таку можливість забезпечує саме соціальний інтелект. Згідно визначення Е. Івашкевича (2018), соціальний інтелект педагога – це складне особистісне новоутворення, до складу якого входять когнітивні, системні та інтегральні структури. Системними

структурами є комунікативна та прогностична компетентність, що, в свою чергу, вміщують інтегральні складові, зокрема, механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю та самоконтролю, рефлексії, тощо [66].

Таблиця 2

Структура соціального інтелекту

Компоненти	Зміст компоненту	Показники
Когнітивний	Соціальне мислення	Визначення почуттів. Визначення настрою. Рефлексія вчинків інших людей
	Соціальна перцепція	Уміння слухати співрозмовника; опрацювати інформацію, необхідну для прогнозування результатів діяльності; розуміти невербальні засоби комунікації
Емоційний	Соціальна чутливість	Сензитивність, емпатія
	Здатність до саморегуляції	Самоконтроль, емоційна стійкість
Комунікативний	Соціальна адаптивність	Уміння пояснювати та переконувати інших. Відкритість у стосунках з іншими людьми
	Соціальна взаємодія	Здатність і готовність працювати спільно з іншими людьми; здатність до колективної взаємодії

У своєму дослідженні вчений виділив ключові аспекти соціального інтелекту педагога, як от: когнітивний, мнемічний та емпатійний. Когнітивний аспект соціального інтелекту є сукупністю досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин. Мнемічний аспект соціального інтелекту людини передбачає наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, життєвих подій, поведінки інших людей і власної поведінки як суб'єкта цих подій. Емпатійний аспект соціального інтелекту переважно залежить від того, який стиль поведінки індивід обирає як пріоритетний, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя, тощо. Також, враховуючи особливості професійної діяльності педагога, дослідником запропоновано додаткові функції

соціального інтелекту педагога, а саме: інтегральна функція; регулятивна функція; метакогнітивна функція [66: 7].

У дисертаційному дослідженні української дослідниці С. Руденко (2009) описано критерії оцінки успішності педагогічної діяльності, а саме: високий рівень знань педагога із навчального предмета та наявність умінь застосовувати доцільні методи навчання; здатність оптимально організовувати час уроку, власну діяльність і діяльність здобувачів задля досягнення поставлених цілей; уміння толерантно спілкуватися й вибудовувати педагогічно доцільні стосунки; здатність прогнозувати результати власних дій, особливості розвитку міжособистісних відносин; дитиноцентрованість у роботі із здобувачами й здатність розуміти їхні вікові та індивідуальні психологічні особливості (уміння адекватно оцінювати почуття, настрій, мотивацію вчинків учнів, темп і особливості засвоєння ними навчального матеріалу); здатність розуміти й адекватно оцінювати себе як особистість і професіонала; уміння аналізувати й професійно розв'язувати складні педагогічні ситуації [188].

С. Руденко зазначає, що соціальний інтелект позитивно впливає на різні аспекти педагогічної діяльності, зокрема:

- створення вчителем творчої та продуктивної атмосфери на уроці;
- ефективна комунікація та взаємодія педагога із учнями;
- глибокі знання навчального предмета та вміння доступно пояснювати матеріал як усно, так і письмово;
- здатність обирати конструктивний підхід до вирішення педагогічних ситуацій;
- пошук нестандартних та оригінальних рішень у складних педагогічних умовах;
- використання чіткого плану для розв'язання педагогічних завдань;
- застосування прийомів для зниження напруженості, таких як гумор і жарти;
- уміння передбачати подальший розвиток ситуації;
- адекватна самооцінку професійної діяльності вчителя [188].

Показники успішності педагогічної діяльності С. Руденко визначила з позиції основних функцій соціального інтелекту (табл. 3).

**Структура соціального інтелекту педагога
(за С. Руденко[18])**

Функція соціального інтелекту		Показники успішності педагогічної діяльності
Комунікативна		Наявність навичок усного та письмового пояснення матеріалу; адекватний рівень самооцінки педагога; комунікація, взаємодія педагога з учнями
Рефлексивна		Спілкування, взаємодія вчителя з дітьми; здатність розуміти думки, почуття, наміри оточуючих; вибір нестандартних варіантів вирішення педагогічної ситуації; здатність запропонувати не менше одного варіанта вирішення педагогічної ситуації
Пізнавально-оцінна	Адекватна оцінка невербальної інформації	Наявність навичок усного та письмового пояснення матеріалу; володіння відповідними методами навчання; вибір нестандартного варіанта вирішення педагогічної ситуації; використання засобів послаблення напруженої обстановки, жартів, гумору
	Адекватна оцінка вербальної інформації	Підтримка вчителем на уроці прийнятної поведінки учнів; використання загального плану вирішення педагогічної ситуації; рівень самооцінки педагога; відсутність тенденції вчителя діагностувати наявну педагогічну ситуацію та давати характеристику її діючих осіб; слабо виражена тенденція обґрунтовувати прийнятий варіант вирішення педагогічної ситуації
Прогностична		Підтримка творчої атмосфери на уроці; використання загального плану вирішення педагогічної ситуації; одержання інформації про запити учня та його просування в навчанні; спілкування, взаємодія вчителя з учнями; – прогнозування подальшого розвитку ситуації

На думку О. Слободянюк та Г. Радчук (2019), основним джерелом розвитку соціального інтелекту педагога є освіта, яка виступає простором для суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Становлення педагога як фахівця, як суб'єкта діяльності передбачає формуванням у нього вміння вирішувати міжособистісні завдання, діяти адекватно і проникливо в ситуації соціальної взаємодії. Від процесу навчання

залежить становлення суб'єктних позицій в освітньому процесі, моделювання стосунків співпраці, кооперації, спільної творчої діяльності. Якість освіти визначається тим, якою мірою досягається професіоналізм особистості в подальшій діяльності [199].

Узагальнення різних поглядів щодо проблеми розвитку соціального інтелекту особистості, зокрема педагога, дало нам змогу висловити власне трактування цього феномену. Отож, соціальний інтелект – здатність правильно інтерпретувати власну поведінку та поведінку інших людей. Вона необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням людини як партнера зі спілкування та діяльності. Соціальний інтелект майбутнього педагога – це інтегративна здатність сприймати, розуміти та прогнозувати поведінку учасників педагогічного процесу, розпізнавати їх наміри, почуття та емоційні стани, забезпечувати ефективність міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Рівень розвитку соціального інтелекту викладача багато в чому визначає особливості взаємодії учня у класі та формування учнівського колективу.

На думку багатьох дослідників, від особистості вчителя багато в чому залежить прийняття успішних впливових рішень, ефективність навчання, успішність спільної діяльності. Особистісні якості вчителя є найважливішим чинником оптимізації його професійної діяльності. Соціальний інтелект як психологічна характеристика особистості є найважливішою складовою професійно важливих якостей вчителя.

Водночас проблема розвитку соціального інтелекту студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти залишається поза увагою більшості дослідників. Недостатньо розробленими є питання, що пов'язані із визначенням психолого-педагогічних умов його розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. У результаті педагогічного взаємодії вчитель має вміти адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії, тобто мати добре розвинений соціальний інтелект. Значення соціального інтелекту у професійній діяльності майбутнього педагога обумовлюється впливом соціальної перцепції, каузальної атрибуції на здатність успішно діяти в контексті ситуації педагогічної взаємодії, що змінюється.

Педагог у процесі діяльності взаємодіє з учнями, батьками, колегами. Для ефективної міжособистісної взаємодії педагогу

необхідно правильно розуміти поведінку людей, прогнозувати події, адекватно реагувати у тій чи іншій ситуації. У психологічній науці існує суперечність між затребуваністю цієї здібності у сучасних педагогів та відсутністю умов для формування у процесі професійного освіти та підготовки. Отже, дослідження цих особливостей в майбутніх освітян стає досить актуальним.

Високий рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога характеризується тим, що студент здатний отримати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції за певних обставин, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими; має виражений інтерес до пізнання себе і розвинену здатність до педагогічної рефлексії, здатний адекватно сприймати поведінку, що спостерігається в рамках соціального і професійного контексту; вміє знаходити спільну мову та підтримувати стосунки з дітьми незалежно від їхньої схильності; проявляє відкритість до спілкування та стосовно інших людей, організований, вміє підкоряти себе правилам соціуму, регулювати власні емоції; володіє стратегіями успішної комунікативної взаємодії.

Очевидно, що рівень соціального інтелекту пов'язаний з певними соціокультурними чинниками життя особистості: місцем проживання, особливостями виховання, змістом навчання, досвідом комунікацій та діяльності тощо. Соціальні умови розвитку особистості останнім часом зазнали значних змін: спілкування все частіше опосередковується технічними засобами, зменшилася частка емоційно насиченого спілкування тощо.

З метою дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту у здобувачів вищої освіти нами було здійснено вивчення вираженості соціального інтелекту здобувачів освіти – майбутніх педагогів за допомогою тесту «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда. Методика для оцінювання соціального інтелекту включає чотири субтести:

1. «Історія з завершенням» – спрямований на діагностику здатності передбачати наслідки поведінки (СВІ). Цей субтест оцінює вміння прогнозувати події, передбачати вчинки інших на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього). Люди з високими результатами за цим субтестом демонструють

здатність розуміти зв'язок між діями та їх наслідками, тоді як особи з низькими балами можуть допускати помилки у передбаченні наслідків поведінки, погано орієнтуючись у соціальних нормах.

2. «Групи експресії» – перевіряє здатність до логічного узагальнення та розпізнавання спільних ознак у невербальних реакціях (СВС). Люди з високими балами вміють правильно інтерпретувати невербальні сигнали, такі як міміка, жести та пози, що посилює їхню здатність розуміти інших. Натомість особи з низькими оцінками частіше орієнтуються виключно на вербальний зміст повідомлень, нехтуючи невербальними аспектами спілкування.

3. «Вербальна експресія» – вивчає здатність розуміти зміст вербальних реакцій залежно від контексту (СВТ). Люди з високими балами легко розпізнають смислові відтінки висловлювань у різних ситуаціях, демонструючи гнучкість у спілкуванні. Ті, хто отримав низькі результати, мають труднощі в розумінні різних значень одних і тих самих висловлювань у різних контекстах.

4. «Історії з доповненням» – оцінює здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки учасників (СВС). Люди з високими балами вміють аналізувати міжособистісну взаємодію, передбачати розвиток подій та адаптуватися до змін у динаміці. Особи з низькими балами часто мають труднощі з розумінням взаємодій та адаптацією до різних соціальних ситуацій.

Кожен субтест містить 12-15 завдань, які необхідно виконати за обмежений час. У дослідженні взяли участь 60 студентів 2-3 курсів спеціальностей 014 «Середня освіта» та 013 «Початкова освіта» Рівненського державного гуманітарного університету. Результати свідчать, що успішність виконання тесту залежить від рівня освіти, але не має суттєвого зв'язку зі статтю.

У ході дослідження ми отримали дані, що представлені на рисунку 1.

Під час аналізу результатів за першим субтестом у більшості опитаних (33,3% студентів) виявлено рівень вище середнього. Цей субтест дозволяє визначити схильність особистості до передбачення наслідків поведінки у певній ситуації. Високий рівень такої здібності продемонстрували 16,7% опитаних. Ці студенти можуть прогнозувати поведінку людей, їх вчинки, опираючись на власний попередній досвід спілкування. Також вони добре розуміють почуття, думки, бажання оточуючих, що дозволяє їм передбачати події, поведінку партнерів із

спілкування. Для досягнення своїх цілей ці студенти можуть чітко вибудовувати лінію своєї поведінки. Середній рівень виявлено у 29,2% студентів. Такі здобувачі певною мірою здатні шляхом логічних міркувань усвідомлювати мотиви поведінки людей, що забезпечує соціальну адаптацію особистості та легкість у відносинах з людьми. Незважаючи на сприятливі результати, досить велика кількість студентів (20,8%) продемонстрували рівень нижче середнього, що свідчить про те, що вони недостатньо простежують взаємозв'язок поведінки та її результатів. Для цієї категорії студентів притаманні часті конфлікти, комунікативні труднощі, оскільки вони нерідко помилково оцінюють наслідки своєї поведінки та поведінки оточуючих.

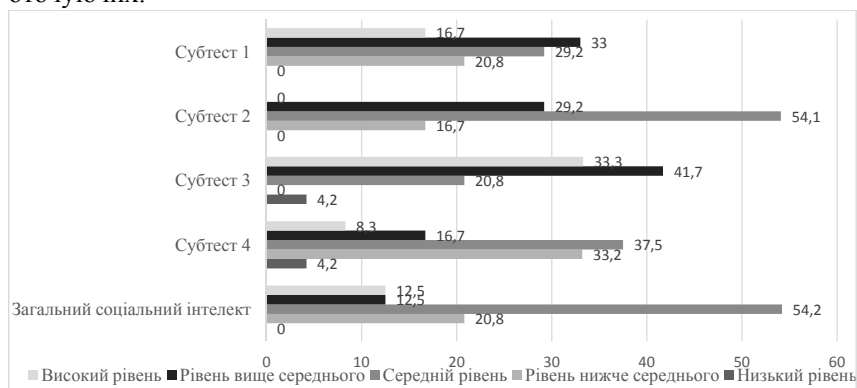


Рис. 1. Рівні соціального інтелекту у студентів педагогічних спеціальностей

У процесі аналізу результатів за другим субтестом у більшості респондентів (54,1% студентів) виявлено середній рівень здатності оцінювати стани та почуття людини за невербальними реакціями. Рівень вище середнього продемонстрували 29,2% здобувачів. Розуміння таких невербальних засобів спілкування, як жести, міміка та пози, дозволяють цим студентам правильно інтерпретувати почуття, стан, наміри партнерів зі спілкування. Рівень нижче середнього продемонстрували 16,7% опитаних. Застосування невербальних засобів спілкування на даному рівні не дає змоги цим студентам правильно використовувати та інтерпретувати міміку, погляди, пози та жести, що призводить до орієнтації лише на вербальну частину

повідомлень та неправильне трактування його змісту через відсутність здатності інтерпретувати невербальні прояви.

Аналіз результатів за третім субтестом засвідчив, що у більшості респондентів (41,7% студентів) в оцінці вербальної експресії співрозмовника наявний рівень вище середнього. У 33,3% студентів виявили високий рівень здатності розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту, що дозволяє їм правильно інтерпретувати значення мовної експресії залежно від конкретної ситуації спілкування та особливостей взаємовідносин із конкретною людиною. Глибоко розуміючи особливості взаємовідносин із оточуючими, вони можуть успішно застосовувати свій широкий репертуар рольової поведінки. Середній рівень виявлено у 20,8% студентів. Вони не завжди можуть правильно і швидко розпізнати зміст мовної експресії у певному контексті, виявляють недостатню рольову пластичність. А ось 4,2% студентів з низьким рівнем погано розпізнають різні смисли вербальних повідомлень, зумовлені контекстом комунікативної ситуації та особливостями стосунків із оточуючими. Такі студенти часто неправильно розуміють слова співрозмовника, а також схильні до недоречних висловлювань.

Під час аналізу результатів четвертого субтесту практично в рівних кількостях виявлено середній рівень (37,5% студентів) та нижче середнього (33,2% студентів). Такий результат свідчить про те, що вони правильно визначають структуру людських взаємин, але водночас демонструють труднощі, якщо у таких взаєминах починає проявлятися динаміка, що призводить до появи адаптаційних труднощів у ситуації появи змін у взаємовідносинах. Високий рівень здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях виявлено у 8,3% студентів. Це дозволяє студентам успішно визначати цілісну картину людських взаємин навіть за наявності невідомих елементів, визначати подальшу поведінку оточуючих та виявляти її причини на основі оцінки та розуміння взаємин, особливостей їх розвитку незалежно від появи нових учасників комунікації. І 16,7% продемонстрували рівень вище середнього.

Інтегральна оцінка вираженості соціального інтелекту студентів педагогічних спеціальностей дозволила зафіксувати низку якісних особливостей: більшість (54,2%) студентів демонструють середній рівень розвитку соціального інтелекту, вони можуть прогнозувати поведінку оточуючих шляхом логічних міркувань, здатні розуміти сенс

вербальної та невербальної експресії, на основі чого можуть проявляти рольову пластичність, проте 20,8% студентів, що демонструють рівень розвитку соціального інтелекту нижче середнього, можуть мати труднощі при інтерпретації, прогнозуванні та оцінюванні поведінки оточуючих, що може негативно позначитися на їх взаємовідносинах з оточуючими та призвести до зниження рівня соціальної адаптації.

Таким чином, отримані нами результати свідчать про те, що рівень розвитку соціального інтелекту більшості студентів відповідає середньому. Студенти-майбутні педагоги загалом здатні шляхом міркувань, додаткових питань усвідомлювати мотиви поведінки людей, прогнозувати поведінку оточуючих, здатні розуміти зміст вербальної та невербальної експресії, здатні проявляти рольову пластичність. Найбільш вираженою є схильність до логічного узагальнення, виділення суттєвих ознак у різних невербальних реакціях та патернах співрозмовника, розуміння зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що викликала їх.

Незважаючи на це, труднощі у студентів проявляються на рівні інтеграції вищезгаданих здібностей у складних, неоднозначних ситуаціях, при неузгодженості вербального та невербального контексту, а в професії педагога такі ситуації – не рідкість.

Представлені дані засвідчили необхідність вдосконалювати освітньо-педагогічні умови, спрямовані на розвиток здібностей соціального інтелекту майбутнього педагога. Особливу увагу необхідно приділяти розвитку здібностей до логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини та розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії.

Професія педагога висуває досить високі вимоги до умінь та навичок ефективної взаємодії, планування, контролю та корекції власної діяльності найчастіше в умовах обмежених термінів щодо часу прийняття рішення. Тому формування соціального інтелекту вже на етапі навчання у закладі вищої освіти має вагому практичну значущість.

Слід зазначити, що незважаючи на те, що соціальний інтелект зароджується і формується ще в ранньому дитинстві, багато дослідників, відзначають можливість зрілого цілеспрямованого формування цієї здібності, у тому числі і у студентському віці, у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

У сучасному світі студентство як період життя людини займає особливу нішу. Безперечно, у кожної людини цей період протікає індивідуально, розкриваючи особистість та визначаючи становище людини у дорослому світі, але, порівнюючи результати численних досліджень, опитувань студентів, можна зробити висновок, що існує ряд загальних психологічних особливостей, сформулювавши які, можна створити узагальнений соціально-психологічний портрет сучасного студента.

Однією з основних психологічних особливостей студентського віку є спрямованість у майбутнє. Найважливішим чинником розвитку особистості студента є побудова та здійснення життєвих планів. Таким чином, центральним психологічним новоутворенням студентського періоду є прагнення до самовизначення та побудова життєвих планів на майбутнє.

У науковій літературі наголошується, що в особистісному вимірі студентський вік має особливе значення як період активного розвитку моральних та естетичних почуттів, формування світоглядної позиції, становлення та стабілізації характеру та, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини, включаючи громадянські, суспільно-політичні, професійні, трудові, сімейні. У цьому формується нове мислення студента – сучасне бачення світу, чітка світоглядна позиція.

Самостійна, моральна та відповідальна поведінка передбачає наявність у студента таких якостей: високий рівень свідомості; уміння орієнтуватися у складних життєвих обставинах; здатність встановлювати контакти з іншими людьми; звичка керувати своєю поведінкою; здатність приймати відповідальні рішення. Сьогодні студентській молоді властивою є, з однієї сторони, недостатня внутрішня професійна мотивація, а з іншої – висока емоційна чутливість, бажання проявити себе, самоствердитись у обраній професії. Через це особливої актуальності набувають педагогічні методи формування готовності студентів до професійної діяльності та розвиток емоційного та соціального інтелекту. У студентському віці відбуваються важливі перетворення міжособистісних стосунків. Вони характеризуються тенденцією до особистісної вибірковості і значущості, високою рефлексивністю, стають джерелом емоційних переживань. У цьому віці посилюється потреба у розумінні та співпереживанні, співчутті, встановленні довірливих відносин.

Спілкування з однолітками набуває особливої ваги і стає одним із провідних чинників особистісного становлення та розвитку соціального інтелекту.

Отже, тільки в результаті спільних дій студент зможе стати носієм суспільних цінностей, соціально корисною особистістю з розвинутою самосвідомістю, високим рівнем соціального інтелекту та професійною відповідальністю.

Розвиток соціального інтелекту у студентів має низку особливостей, адже йдеться про період активного засвоєння нових знань та важливий етап особистісного становлення. Освітнє середовище надає здобувачам вищої освіти можливості взаємодії із різними людьми: ровесниками, викладачами, співробітниками та іншими членами спільноти. Багатьма програмами навчальних дисциплін передбачено дослідні роботи у вигляді групових проєктів, завдання, що передбачають спільну діяльність студентів задля розв'язання певних проблемних питань. Така взаємодія сприяє розвитку різноманітних соціальних навичок, як от: комунікативність, співробітництво, розуміння потреб інших людей і т.ін.

У закладах вищої освіти зазвичай здобувають освіту студенти, що належать до різних культур, національностей, релігійних спільнот і т.ін. Це створює можливості для міжетнічної, міжкультурної взаємодії та формуванню толерантного ставлення до уподобань, цінностей та пріоритетів інших людей. Студенти мають можливість вчитися поважати, цінувати та розуміти різноманіття, адаптувати свою комунікацію до потреб різних культур та розвивати соціальний інтелект в контексті міжкультурного спілкування. Також студентське життя багате на різноманітні емоційні виклики, такі як стресові ситуації, пов'язані із навчальною діяльністю, адаптація до нового середовища, налагодження атракції із однокласниками та викладачами та ін. Розвиток соціального інтелекту включає розуміння власних емоцій та вміння управляти власними емоційними станами у різних ситуаціях в межах освітнього процесу.

Наразі спостерігається інтерес студентів до волонтерської роботи та соціальної діяльності. Участь у таких проєктах допомагає розвивати соціальну свідомість, співробітництво, лідерство та розуміння соціальних проблем, що, відповідно, здійснює позитивний вплив на розвиток соціального інтелекту. Варто зауважити, що соціальний інтелект відіграє важливу роль у юнацькому віці, коли відбувається

активний процес формування власної ідентичності та умінь налагодження міжособистісної взаємодії з оточуючими. У цьому віці молоді люди починають усвідомлювати себе як частину соціального середовища. Вони розвивають здатність розуміти і впливати на інших, враховувати соціальні норми і встановлювати взаємини з різними групами людей. Соціальний інтелект допомагає молодим людям розвивати вміння бути лідерами. Вони вчаться мотивувати інших, організовувати спільну діяльність, приймати рішення та працювати у команді. Розвиток соціального інтелекту у юнацькому віці є важливим фактором для успішної соціальної адаптації, формування стабільних міжособистісних стосунків і розвитку лідерських якостей, які будуть корисними в подальшому житті.

Також важливою є здатність студентів до самоаналізу та рефлексії, що дозволяє їм розуміти власні емоції та їх вплив на оточуючих людей. Розвиток соціального інтелекту в умовах закладу вищої освіти також може забезпечувати підвищення рівня комунікабельності студентів, покращення їх відносин з оточуючими людьми та досягнення успіху. Важливо пам'ятати, що організацію соціально-дозвілєвого та суспільно-громадського напрямів розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів варто проектувати на основі принципів добровільності, соціальної активності та персоніфікованості, що забезпечить самоствердження особистості, усвідомлення себе суб'єктом соціальної дійсності, яка спрямована на перетворення власних умов життєдіяльності та суб'єктів соціальної взаємодії [253].

Однією з особливостей розвитку соціального інтелекту в умовах закладу вищої освіти є активна роль викладачів у формуванні соціальної компетентності студентів. Викладачі можуть створювати сприятливі умови для розвитку соціального інтелекту, наприклад, через проведення тренінгів, створення позитивної атмосфери в аудиторії, взаємодію зі студентами на емоційному рівні. Іншою особливістю є можливість студентів під час навчання здійснювати саморозвиток свого соціального інтелекту. Наприклад, через різноманітні самоосвітні матеріали, тренування умінь розуміння і керування власними емоціями, розвитку соціальної компетентності та спілкування з різними людьми.

Розвиток соціального інтелекту може, на думку С. Редько (2010), забезпечити інтерактивне навчання. Концептуальна основа технології

інтерактивного навчання майбутніх фахівців полягає у конструюванні двостороннього інтегративного навчального процесу: «навчання через інформацію» – «навчання через діяльність». Інтерактивне навчання майбутніх працівників педагогічної сфери – це організація такого освітнього процесу, в якому суттєво змінюється роль викладача (замість звичайної ролі викладача-інформатора ми актуалізуємо роль викладача-менеджера та посередника) та роль здобувача, для якого здобуття інформації є не самоціллю, а засобом оволодіння практичними діями та операціями професійної управлінської діяльності в умовах соціально-педагогічних реалій, що забезпечує розвиток його соціального інтелекту. Отже, здобувачі вищої освіти орієнтуються на активну участь в освітньому процесі, тобто щось постійно здійснюють – говорять, керують, моделюють, пишуть, виконують ролі у ділових та рольових іграх тощо. У даному випадку вони виступають не лише як слухачі та спостерігачі, але й як активні учасники подій, самостійно створюючи те чи інше явище [182:140].

Під час практичних занять із дисциплін «Соціальна психологія», «Психологія спілкування», «Психологія міжособистісних стосунків» і «Педагогічна психологія», що входять до освітньо-професійних програм за спеціальностями 014 Середня освіта, 013 Початкова освіта на різних факультетах Рівненського державного гуманітарного університету, ми впроваджуємо завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, творчого потенціалу та емоційно-вольової сфери майбутніх педагогів. Ці аспекти є ключовими для формування соціального інтелекту майбутнього вчителя. Перетворення навчального процесу на творчу діяльність позитивно впливає на емоційну сферу студентів, покращує пам'ять і увагу, стимулює позитивну мотивацію до саморозвитку, викликає відчуття радості й задоволення, підвищує інтерес до навчання та сприяє формуванню соціального інтелекту.

Ефективним методом, який сприяє формуванню соціальної мотивації до навчання та розвитку соціального інтелекту, є проведення спеціалізованих психологічних тренінгів. Використання таких тренінгів активізує внутрішній потенціал особистості, розширює її можливості та дозволяє досягти конкретних результатів у розвитку управлінських якостей. На відміну від традиційних методів навчання, які лише збільшують обсяг знань, психологічні тренінги сприяють трансформації Я-концепції особистості та її поведінкових моделей [182:141].

Також, враховуючи реалії сьогодення та глобалізаційні процеси, варто усвідомити, що в основі нового освітнього простору як простору соціалізації – глобальні культурні процеси, оскільки соціалізація за своєю сутністю є культурним процесом. Дослідники визнають інтернет мегафактором соціалізації, який має психологічні та соціально-педагогічні особливості (Братаніч Б. В., 2015 [16]).

На думку практикуючих вчителів О. Новікової, О. Валькової (2021), ресурси інтернету є новими культурними засобами, які принципово змінюють освітню діяльність і визначають напрями взаємодії освітньої сфери, соціуму та людини. Тому, в цілому, слід говорити про соціально-освітній та соціально-педагогічний потенціал інтернету як середовища соціалізації, насамперед у контексті поєднання стихійних форм комунікативної взаємодії та вирішення завдань цілеспрямованого становлення соціального інтелекту [144: 102].

Професія вчителя цілком відображає всі ознаки професій типу «людина-людина»: предметом праці є інша людина, основні знаряддя праці – вербальні та невербальні засоби спілкування; основні професійні завдання педагога пов'язані з безпосереднім впливом на інших людей; успішність діяльності багато в чому залежить від уміння встановлювати безпосередні соціальні контакти.

У процесі проходження студентами педагогічної практики у загальноосвітніх закладах окрім вдосконалення дидактичних умінь у розрізі викладання навчальних предметів важливою складовою є ще й вироблення практичних умінь щодо налагодження соціальної взаємодії із учнями. Саме у таких ситуаціях студенту-практиканту важливо проявити власний соціальний інтелект. Які ж основні закономірності успішної реалізації усіх складових соціального інтелекту?

1. Керувати емоціями: як власними так і класу. Дітям, особливо підліткам, важко керувати власними психоемоційними станами. У моменти емоційного збудження вони здатні наговорити багато зайвого, про що потім шкодують. Учитель із розвиненим соціальним інтелектом не уподібнюється своїм учням. Адже він уміє визначати власний настрій, зчитувати стан інших, виявляти емоційну обстановку у класі та керувати нею. Якщо такий педагог і розлютиться на учня, він, як і раніше, залишається дорослим: усвідомлює, які емоції переповнюють обидві із сторін, розуміє причини їх виникнення. Він допомагає дитині впоратися з емоційною напругою чи висловити емоцію конструктивно.

2. Враховувати думку кожного. Сучасний клас – це діти із різних соціальних прошарків, із суперечливими поглядами та думками, вони відрізняються вихованням та навчальними здібностями. Високий рівень соціального інтелекту дозволить вчителю обійти «гострі кути» та створити атмосферу, що буде комфортною для всіх. У випадку виникнення конфлікту він зможе вислухати погляди різних сторін, знизити запал пристрастей і перенаправити руйнівну енергію в мирне русло. При цьому педагог зможе враховувати не лише думки, а й потреби та емоції учнів. Це дозволить йому передбачити конфлікт чи зрозуміти, що потрібно змінювати динаміку уроку.

3. Домовлятися із учнями. У вчителя з розвиненим соціальним інтелектом більше шансів домовитися із «проблемним» учнем без посередників, батьків чи адміністрації. Адже він здатний пояснити власну точку зору, поставити себе на місце дитини, зрозуміти мотиви її вчинку та допомогти їй зробити роботу над помилками. Якщо школяр поводить себе агресивно, компетентний педагог не опуститься до його рівня, а відновить конструктивний діалог, до прикладу, за допомогою техніки «Я-висловлювання»:

- описуємо поведінку дитини: «Коли ти не дослухаєшся до мене....».
- описуємо свої почуття: «Я відчуваю образу».
- пояснюємо причину почуття: «Мені здається, що тобі нецікаво на уроці...».
- висловлюємо побажання: «Розкажи, чи це так».
- описуємо, що робитимемо наступного разу.

Завдяки високому соціальному інтелекту вчитель подає дітям приклад емпатії та показує, як адекватно поводитись у конфлікті.

4. Завойовувати увагу. Одна із здібностей, що належать до соціального інтелекту, – це вміння виступати на публіці, залучати та утримувати аудиторію. Для вчителя це необхідна навичка. Риторика, обдумані жестикуляція, керування голосом, артистизм – усе це допомагає дітям. Недарма існує напрямок «театральна педагогіка», який розглядає навчальний процес як драматичне дійство. Викладач – сценарист та режисер, учні – учасники п'єси.

Враховуючи вікові особливості студентської молоді, можна сформулювати такі поради щодо розвитку соціального інтелекту:

1. Вивчати емоції та психофізичні стани. Варто почати із себе: завести щоденник і відзначати у ньому емоції та відчуття на ситуації, що виникають протягом дня. Не потрібно записувати будь-яке відчуття

– достатньо фіксувати свій стан кожні дві-три години. Також важливо навчитися спостерігати і за іншими людьми. Намагатися, наприклад, описати емоційний стан колеги або уявити, що відчуває людина, яка сидить навпроти вас в автобусі. Розвивати спостережливість можна, до прикладу, під час перегляду фільмів, час від часу вимикаючи звук, і за мімікою, жестами вгадувати реакції та почуття героїв.

2. «Активно слухати». Часто ми не занурюємося в контакт з іншою людиною – слухаємо незосереджено, занурюємося у власні думки, і, в результаті, не розуміємо, чому людина відчуває ті чи інші емоції. Варто намагатися бути уважними до інших людей – слухати, помічати інтонацію, з якою говорить співрозмовник. Корисно тренувати техніки активного слухання:

- Якщо співрозмовник збився, не може згадати про що говорив, нагадати йому його останню фразу. Це підтримає його та допоможе продовжити розповідь.

- Якщо намагаєтеся розібратися у проблемі учня, перекажіть те, що він намагається донести до вас, наприклад, за допомогою фрази «Чи правильно я розумію, що...». Це допоможе уникнути непорозумінь та недомовок.

- Промовляйте емоції співрозмовника: «Я бачу, вас це засмучує/тішить» – це допомагає встановити довіру та взаєморозуміння.

- Використовуйте у розмові слова та фрази співрозмовника – таким чином ви зробите його своїм союзником. Наприклад, якщо в мовленні сучасний підліток активно вживає сленгові слова, жаргонізми (до прикладу, «крінжово», «імбово», «вайбово»), то не замінюйте їх, не завжди варто виправляти їх літературними словами, інколи варто спілкуватися з підлітком його ж мовою.

3. Розвивати артистизм. Артистизм допомагає імпровізувати «на ходу» та швидко реагувати на події, що відбуваються у класі, а також керувати увагою учнів, змінюючи інтонацію, гучність голосу, стиль спілкування. Корисною технікою стане спроба з допомогою інтонації передати різні емоції: здивування, радість, невдоволення, – голосом можна керувати емоційним станом всього класу. Варто оживити мову яскравими образами, використанням метафор для пояснення складних тем, наприклад, через побутові, знайомі ситуації. Важливо розширювати арсенал міміки та жестів – діти більше довіряють вчителю, коли йому притаманна природна і жива поведінка. Адже,

згідно досліджень А. Меграбяна [Спілкуймося зрозуміло...ел], люди надають перевагу мові тіла та інтонації голосу порівняно із словесною інформацією. Гарним «лайфхаком» стане така техніка: зняти на відео свою звичну поведінку і спробувати визначити та прибрати жести, які не подобаються вам самим.

4. Грати у «соціальні ігри». Доречними будуть ті ігри, у яких потрібно передбачати поведінку інших гравців (наприклад, гра «Мафія»). Це допоможе краще розуміти свої та чужі емоції та відчуття, навчить «читати» людей, прогнозувати їхні вчинки.

Таким чином, одним із завдань освітнього середовища закладу вищої освіти є розвиток соціального інтелекту студентів, що досягається шляхом реалізації таких напрямів:

- формування у студента-майбутнього педагога цілісного розуміння себе як суб'єкта соціальної взаємодії та професійної діяльності;
- орієнтування досвіду соціальної взаємодії на норми та правила поведінки, спілкування, прийняті у професійному середовищі та суспільстві;
- орієнтації освітніх та навчальних програм на соціокультурний розвиток, формування соціально орієнтованих знань, практичність здобутих знань та досвіду;
- спрямованості в розвитку професійно значимих особистісних якостей, як от рефлексивність, емпатійність, цілеспрямованість, комунікативність, здатності вербалізувати свої емоції, проаналізувати власний соціальний досвід тощо.

На основі проведеного дослідження доцільно зробити такі висновки:

1. Інтеграція сучасного суспільства до світового освітнього простору визначає нові вимоги до формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, затребуваних на ринку праці, і навіть професійно значущих особистісних якостей, однією з яких є соціальний інтелект, що визначає успішність соціальної взаємодії.

2. У студентському віці провідним видом діяльності стає навчально-професійна, відбуваються процеси самовизначення особистості, соціалізації, підвищується соціальна активність, прагнення особистості отримання соціального досвіду.

3. Соціальний інтелект розглядається як індивідуальна здатність людини, яка формується в процесі її діяльності у сфері спілкування,

соціальної взаємодії та відображає особистісні якості, що зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки та готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень.

4. Розвиток соціального інтелекту здобувачів-майбутніх педагогів має здійснюватися в рамках освітнього середовища, орієнтованого на врахування як зовнішніх, так і внутрішніх факторів його розвитку.

5. Сукупність всіх факторів, що формують соціальний інтелект студентського середовища, об'єднують у три групи, а саме: фактори соціального, загальнокультурного та особистісного спрямування. До загальнокультурних факторів належать ситуація в державі, регіоні, закладі вищої освіти, субкультура та соціальний стан студента. Вони мають глибокий і дуже важливий вплив на розвиток соціального інтелекту молодшої людини. На соціокультурну ситуацію впливають такі групи факторів, як організація освітнього процесу у закладі вищої освіти, традиції сім'ї, культурно-освітні програми у ЗМІ, творчі завдання, педагогічні ситуації, тренінги і т.ін.

Підтримуємо думку вітчизняної дослідниці О. Юрченко, яка вважає, що основними напрямками розвитку соціального інтелекту вчителя в умовах середовища закладу вищої освіти є такі:

- освітній (у процесі викладання навчальних дисциплін);
- виховний (у процесі діяльності інституту кураторства);
- освітньо-професійний (у процесі педагогічної практики);
- соціально-дозвіллевий (у процесі дозвіллевої діяльності студентів, їх активного відпочинку, участі у роботі соціально-психологічних служб);
- суспільно-громадський (у процесі волонтерської діяльності та участі у роботі громадських об'єднань та центрів) [253].

Умовою конструктивного професійного зростання особистості майбутнього фахівця є розвиток певних професійно важливих якостей, а саме: відповідальності, спрямованості, компетентності, адаптації до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення, формування нових стилів взаємодії, освоєння нових соціальних ролей, принциповості та дисциплінованості, що покладені в основу соціального інтелекту. Саме соціальний інтелект виступає в ролі важливої професійної якості фахівця як спеціальна здатність, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі

індивідуальних мисленневих процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії та соціального досвіду і, як наслідок, є суттєвою детермінантою успішності соціальної взаємодії та професійної реалізації особистості (І. І. Стрілецька, 2016 [207]).

Таким чином, освітнє середовище є простором, в межах якого перетинаються, інтегруються і співрозвиваються предметні (розвиток професійної компетентності) та внутрішні (особистісні) соціально орієнтовані якості майбутнього педагога, що визначають готовність до соціальної взаємодії в межах професійної та особистісної сфери спілкування. У свою чергу успішне функціонування освітнього середовища з метою розвитку соціального інтелекту студентів педагогічних спеціальностей визначається:

- створенням психологічно комфортного клімату під час занять;
- включенням студентів до активної навчальної, соціокультурної діяльності, в рамках якої компілюється соціальний досвід та професійна підготовка, тим самим розвиваються окремі компоненти соціального інтелекту (когнітивний, емоційний, ціннісний, поведінковий);
- ключенням студентів у різні соціальні відносини, орієнтовані на застосування педагогічних технологій спілкування, досягнення успіху у міжособистісних відносинах, творчій діяльності;
- організацією цілеспрямованої перцептивної діяльності у вигляді візуалізованого відображення емоцій, цілісних образів, почуттів, минулого досвіду та соціальних відносин у реальній дійсності.

Важливим є усвідомлення того, що одним із перспективних напрямів інноваційних змін в освітянській сфері, в якій розробляються загальні засади педагогічної інноватики, є формування соціального інтелекту особистості. Цього вимагає час, цивілізаційні перетворення сучасного світу, радикальна зміна традиційних поглядів на людину, її буття, життєві цінності, необхідність переосмислення підходів до завдань і шляхів розвитку сучасної системи вищої освіти. Формування та розвиток соціального інтелекту здобувачів освіти є важливою частиною процесу соціалізації в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

**Психологічні аспекти взаємозв'язку
суб'єктивного благополуччя та життєвих
перспектив у юнацькому віці**

*Перший крок на шляху до змін –
це розуміння того, що відбувається насправді*

В. Сатир

Актуальність дослідження взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвих перспектив у юнацькому віці зумовлена важливістю цього періоду для формування особистісних орієнтирів, світогляду та майбутньої життєвої стратегії. Юнацький вік є критичним етапом становлення особистості, коли відбувається активний пошук сенсу життя, визначення професійних та особистісних цілей, що безпосередньо впливає на рівень суб'єктивного благополуччя.

Сучасні соціально-економічні умови, швидкі зміни в суспільстві та високий рівень невизначеності майбутнього створюють додаткові виклики для молоді. Нестабільність ринку праці, зростаючий рівень конкуренції, соціальний тиск і потреба в самореалізації підсилюють значущість дослідження факторів, що визначають суб'єктивне благополуччя. Високий рівень благополуччя сприяє конструктивному формуванню життєвих перспектив, тоді як його дефіцит може провокувати невпевненість, тривожність і зниження мотивації до досягнення цілей.

Психологічні дослідження підтверджують, що суб'єктивне благополуччя тісно пов'язане з когнітивними та емоційними складовими життєвих перспектив. Оптимістичний погляд на майбутнє, висока самооцінка та наявність чітких життєвих цілей є ключовими чинниками, що впливають на психологічний комфорт і стійкість особистості. Водночас негативне сприйняття майбутнього та відсутність ясних перспектив можуть спричинити розвиток дезадаптивних станів, таких як депресія, апатія та зниження соціальної активності.

Війна як екстремальний соціально-психологічний фактор суттєво впливає на суб'єктивне благополуччя молоді, породжуючи почуття невизначеності, страху та втрати життєвих орієнтирів. Юнаки, які стикаються з прямими або опосередкованими наслідками військових дій, можуть відчувати підвищений рівень стресу, тривожності та посттравматичних реакцій, що негативно відображається на їхньому психологічному стані. Війна в Україні має глибокий вплив на психологічне благополуччя та життєві перспективи молоді. Згідно з дослідженням Програми розвитку ООН, проведеним наприкінці 2022 року, 42% молодих людей найбільше турбуються про здоров'я — як власне, так і близьких. Крім того, частка тих, хто повідомив про розрив стосунків із друзями або членами сім'ї, зросла з 18% до 27%, що свідчить про значне руйнування соціальних зв'язків. Інше дослідження показало, що 82% молоді зазначили про втрати через війну, включаючи стресові та економічні фактори. Серед основних проблем, з якими стикається молодь, були відключення електроенергії та нестабільний зв'язок, що впливало на їхнє повсякденне життя та плани на майбутнє. Попри ці виклики, суб'єктивна оцінка психологічного благополуччя українців залишається відносно високою — 6,7 бала з 9 можливих. Однак більшість респондентів зазначають труднощі в саморегуляції емоцій та опануванні складними емоційними станами, що може свідчити про виснаження ресурсів для підтримання психологічної стійкості. Війна також впливає на життєві перспективи молоді. Багато хто стикається з невизначеністю щодо майбутнього, що може призводити до зниження мотивації та амбіцій. Водночас, деякі молоді люди знаходять у собі сили для адаптації та розвитку нових навичок, що може сприяти їхньому особистісному зростанню навіть у таких складних умовах. Ці дані підкреслюють необхідність розробки та впровадження програм підтримки молоді, спрямованих на зміцнення психічного здоров'я, відновлення соціальних зв'язків та формування позитивних життєвих перспектив в умовах триваючого конфлікту.

Водночас, у деяких випадках війна може сприяти формуванню нових життєвих смислів, підвищенню рівня зрілості та соціальної відповідальності, що підкреслює необхідність дослідження механізмів психологічної адаптації в умовах кризи. Найважливішою ланкою самовизначення у юнацькому віці є планування життєвої перспективи. Але тут постає питання: чи впливає формування життєвої перспективи в юнацькому віці суб'єктивне благополуччя особистості? Виявлення

взаємозв'язку життєвої перспективи та суб'єктивного благополуччя особистості важливе для психологічного супроводу процесу побудови особистістю своєї перспективи та забезпечення успішної адаптації молодого покоління. На даному етапі розвитку сучасної психологічної науки проблематиці взаємозв'язку життєвої перспективи та суб'єктивного благополуччя приділено недостатню увагу. Що визначає актуальність даного дослідження? Існує основна суперечність між необхідністю вибудовування життєвої перспективи та недостатньо збудованою системою роботи з юнацтвом у цьому плані; а також недостатньо дослідженими критеріями життєвої перспективи, що впливають на суб'єктивне благополуччя у юнацькому віці.

Таким чином, дослідження взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвих перспектив у юнацькому віці є вкрай важливим для розробки ефективних психологічних стратегій підтримки молоді. Отримані результати можуть стати основою для створення програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток особистісних ресурсів, формування позитивного ставлення до майбутнього та підвищення рівня суб'єктивного благополуччя молодого покоління.

Теоретичні аспекти взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвих перспектив у юнацькому віці

Проблема суб'єктивного благополуччя (СБ) та його зв'язку з життєвою перспективою є актуальним напрямом сучасних психологічних досліджень. У юнацькому віці, коли відбувається активне формування особистісних орієнтирів, цінностей і планів на майбутнє, цей взаємозв'язок набуває особливого значення. Важливо зрозуміти, як саме життєві очікування, рівень оптимізму та соціальні фактори впливають на загальне суб'єктивне благополуччя молоді.

Суб'єктивне благополуччя є однією з ключових категорій у сучасній психології та соціології. Це поняття відображає індивідуальну оцінку власного життя та рівень задоволеності ним, що включає емоційні, когнітивні та соціальні аспекти. В останні десятиліття дослідження суб'єктивного благополуччя набули широкого поширення завдяки зростаючій увазі до проблеми якості життя, психологічного здоров'я та соціального функціонування особистості. Одним із найвідоміших дослідників суб'єктивного благополуччя є E Diener (1984), який запропонував когнітивно-емоційну модель цього явища.

Він розглядає суб'єктивне благополуччя як сукупність трьох основних компонентів: когнітивної оцінки життя (загальна задоволеність життям та оцінка його різних сфер), позитивного афекту (частота та інтенсивність переживання позитивних емоцій) і негативного афекту (частота та інтенсивність негативних емоцій) [277].

Важливою теоретичною основою для розуміння суб'єктивного благополуччя є два підходи: гедоністичний та евдемоністичний. Гедоністичний підхід акцентує увагу на отриманні задоволення та уникненні страждань (С. Keyes, 2002 [306]; D. Kahneman, 2005 [300]), тоді як евдемоністичний підхід наголошує на самореалізації, розвитку особистісного потенціалу та досягненні сенсу життя (С. Ryff, 1995 [337]; М. Seligman, 2002 [343]). Вивчення суб'єктивного благополуччя стало важливим напрямком наукових досліджень, і значний внесок у його розуміння зробили такі вчені, як С. Keyes, 2002 [306]; S. Lyubomirsky, 2008 [314]; D. Gilbert, 2007 [288]; R. Layard, 2011 [309]; F. Huppert [397].

Зокрема, Ч. Кейз зробив вагомий внесок у дослідження психологічного благополуччя, запропонувавши концепцію «повного психологічного благополуччя» (Complete Mental Well-Being). Він наголошував, що благополуччя складається з декількох аспектів і не обмежується лише відсутністю психічних розладів [306]. Його модель ментального здоров'я включає *три ключові складові*: емоційне благополуччя, психологічне благополуччя та соціальне благополуччя. Емоційне благополуччя охоплює позитивні емоції та загальну задоволеність життям. Психологічне благополуччя передбачає особистісний ріст, автономію та здатність до самореалізації. Соціальне благополуччя визначається рівнем інтеграції в суспільство, відчуттям підтримки та значущості міжособистісних зв'язків. Ч. Кейз стверджував, що людина може бути психічно здоровою лише за умови гармонійного розвитку всіх трьох аспектів благополуччя.

С. Любомирська у своїх дослідженнях зосередила увагу на чинниках, які визначають рівень суб'єктивного благополуччя. Вона розробила модель, згідно з якою 50% рівня щастя обумовлені генетичними факторами, 10% – зовнішніми обставинами, а 40% – свідомими діями людини. Це означає, що людина має значний контроль над власним благополуччям і може підвищувати його за допомогою певних стратегій. Вона визначила, що розвиток позитивного мислення, практика вдячності, підтримка соціальних зв'язків і залучення до

діяльності, яка приносить задоволення, є ключовими факторами, що сприяють підвищенню рівня щастя. Її роботи стали основою для багатьох програм із саморозвитку та позитивної психології (S. Lyubomirsky, 2008 [314]).

Д. Гілберт досліджував когнітивні процеси, пов'язані з прогнозуванням емоцій і майбутнього щастя (affective forecasting). Його роботи довели, що люди часто неправильно оцінюють, які події зроблять їх щасливими або нещасними (D. Gilbert, 2007 [288]). Він виявив, що люди схильні переоцінювати тривалість і силу емоційних реакцій на майбутні події, що може призводити до необґрунтованих очікувань і розчарувань. Також він підкреслював важливість «психологічної імунної системи» – здатності людини швидше адаптуватися до негативних подій, ніж вона очікує. Д. Гілберт наголошував, що соціальні зв'язки та здатність до адаптації відіграють ключову роль у визначенні суб'єктивного благополуччя.

Р. Лейярд досліджував економічні та соціальні аспекти щастя. Він довів, що зростання матеріального добробуту не завжди призводить до підвищення рівня благополуччя (R. Layard, 2011 [309]). Його дослідження показали, що після досягнення певного рівня доходу подальше збільшення фінансових ресурсів незначною мірою впливає на щастя людини. Він також підкреслював негативний вплив нерівності доходів на загальний рівень благополуччя в суспільстві. Лейярд запропонував *концепцію «економіки щастя»*, яка наголошує на важливості врахування психологічних чинників при ухваленні економічних і соціальних рішень. Він також виступав за впровадження показника «*національного щастя*» як альтернативи традиційним економічним індикаторам.

Ф. Гуппер зробила значний внесок у дослідження позитивної психології та її впливу на ментальне благополуччя. Вона розробила концепцію «*ментального процвітання*» (flourishing), яке включає такі складові, як: позитивні емоції, психологічна стійкість та усвідомленість сенсу життя (F. Huppert, 2013 [297]). Вона довела, що люди, які регулярно практикують усвідомленість, підтримують соціальні зв'язки та розвивають оптимістичне мислення, мають вищий рівень благополуччя. Її дослідження стали основою для розробки програм із підвищення рівня ментального здоров'я як на індивідуальному, так і на суспільному рівні.

Д. Кетінгтон та С. Лукас у своїх дослідженнях довели, що молодь, яка має чітко сформовані життєві цілі, відчуває більше задоволення від життя та має кращий психоемоційний стан (D. Kethington & S. Lucas, 2020 [305]). Вони також звертають увагу на роль соціально-економічного статусу у формуванні життєвих перспектив та суб'єктивного благополуччя: юнаки з кращими умовами життя мають ширші можливості для самореалізації та розвитку.

Українські вчені застосовують комплексний підхід до вивчення суб'єктивного благополуччя, який включає використання якісних і кількісних методів дослідження. Зокрема, Н. Паніна (2019) та її колеги з Інституту соціології НАН України у своїх роботах використовують соціологічні методи, такі як: масові опитування, інтерв'ю та фокус-групові дослідження [153]. Вони наголошують на тому, що суб'єктивне благополуччя українців залежить від рівня економічної стабільності, соціальної підтримки та можливості реалізації особистісного потенціалу. І. Бех (2003) зазначає, що рівень суб'єктивного благополуччя молоді залежить від сформованості їхніх життєвих цілей і перспектив, а також від рівня їхньої самореалізації [12]. На думку О. Кочубейник (2018), суб'єктивне благополуччя юнаків значною мірою зумовлене їхнім сприйняттям власного майбутнього та впевненістю у можливості досягнення поставлених цілей [95].

Важливі аспекти цього питання досліджували також О. Чебикін та Л. Карамушка. Вони довели, що високий рівень суб'єктивного благополуччя позитивно корелює з оптимістичною життєвою перспективою, що сприяє адаптації особистості в соціальному середовищі (О. Чебикін, Л. Карамушка, 2015 [239]). Крім того, у своїх роботах українські вчені акцентують увагу на зв'язку між суб'єктивним благополуччям та рівнем соціальної підтримки, яку отримує молодь від сім'ї, друзів і освітнього середовища.

В. Татенко та О. Москаленко (2018) підкреслюють важливість соціального середовища у формуванні суб'єктивного благополуччя. Вони зазначають, що в умовах соціальних трансформацій рівень суб'єктивного благополуччя населення України зазнає змін і значною мірою залежить від соціально-економічних умов [209]. Таким чином, суб'єктивне благополуччя є багатовимірним поняттям, що охоплює емоційні, когнітивні та соціальні аспекти життя. Воно залежить від особистісних особливостей, соціальних взаємин та економічного становища. Дослідження цього явища має важливе значення для

психологічної науки та практики, оскільки дозволяє розробляти ефективні стратегії підвищення якості життя людей.

Психологічний аспект суб'єктивного благополуччя досліджується вченими Національної академії педагогічних наук України, зокрема О. Кочубей та С. Кириленко. Вони розглядають благополуччя як інтегративний показник емоційного стану, рівня задоволеності життям та наявності мотиваційних ресурсів (О. Кочубей, 2020 [94]). Крім того, українські дослідники активно використовують нейропсихологічні та біологічні методи для аналізу суб'єктивного благополуччя. Наприклад, роботи О. Гладченка (2021) стосуються вивчення рівня кортизолу та його впливу на сприйняття стресу, що є важливим фактором у формуванні суб'єктивного благополуччя. Одним із ключових напрямів українських досліджень є аналіз впливу соціально-економічних чинників на суб'єктивне благополуччя. М. Шульга (2021) у своїх працях зазначає, що рівень матеріального достатку має значний вплив на загальний рівень задоволеності життям, але після досягнення певного рівня доходу подальше зростання фінансового забезпечення не веде до підвищення благополуччя [249].

Також велике значення має рівень соціальної нерівності. Дослідження, проведені О. Петренко, доводять, що нерівномірний розподіл доходів негативно впливає на суб'єктивне благополуччя громадян, знижуючи відчуття соціальної справедливості та довіру до державних інституцій [159]. Вона наголошує, що державна політика має бути спрямована не лише на економічне зростання, а й на створення умов для більш рівномірного розподілу ресурсів у суспільстві.

Політична нестабільність та соціальні потрясіння суттєво впливають на рівень суб'єктивного благополуччя українців. Дослідження, проведені Г. Гуменюк (2019), показують, що періоди політичної кризи супроводжуються зростанням рівня тривожності, зниженням довіри до влади та зменшенням загального рівня щастя серед населення [47]. Спостереження І. Григоренко стосуються гендерних відмінностей у сприйнятті суб'єктивного благополуччя. Вона доводить, що жінки частіше оцінюють свій рівень щастя нижче, ніж чоловіки, що пов'язано з більш високим рівнем емоційної вразливості та відповідальністю за сім'ю. Чоловіки, навпаки, виявляють вищий рівень стресу через економічні труднощі та професійні виклики. Щодо вікових аспектів, Г. Василенко зазначає, що

рівень суб'єктивного благополуччя змінюється протягом життя. Молодь частіше відчуває тривогу через невизначеність майбутнього, тоді як у середньому та похилому віці рівень щастя зростає завдяки стабільним соціальним зв'язкам та меншим очікуванням від життя.

Сучасні наукові дослідження дозволяють розглядати суб'єктивне благополуччя як складне багатовимірне явище, яке залежить від широкого спектра особистісних та соціальних факторів. Вчені доводять, що суб'єктивне благополуччя не є лише результатом матеріального добробуту, а значною мірою залежить від внутрішніх ресурсів особистості, рівня соціальної підтримки та можливостей для самореалізації. Розуміння цих детермінантів дозволяє розробляти ефективні стратегії підвищення рівня задоволеності життям та емоційного добробуту. У сучасних дослідженнях суб'єктивного благополуччя виділяють дві основні групи чинників: особистісні (пов'язані з індивідуальними психологічними характеристиками людини) та соціальні (що включають зовнішнє середовище, соціальні взаємодії та економічні умови). Серед особистісних факторів важливу роль відіграють темперамент і характер (екстраверти мають вищий рівень позитивного афекту, тоді як нейротизм асоціюється з негативними емоціями) та самооцінка і самоприйняття (високий рівень самоприйняття корелює з вищим рівнем суб'єктивного благополуччя). Соціальні фактори включають міжособистісні стосунки (наявність соціальної підтримки сприяє підвищенню задоволеності життям) та економічний статус (фінансова стабільність позитивно корелює із загальним рівнем суб'єктивного благополуччя) (E. Diener, 2009 [276]).

До особистісних чинників, що визначають рівень суб'єктивного благополуччя, належать: темперамент, характер, особистісні риси, рівень самооцінки та самоприйняття. Темперамент і характер мають значний вплив на відчуття щастя та рівень суб'єктивного благополуччя. Ще Х. Айзенк встановив, що екстраверсія позитивно корелює з рівнем позитивного афекту, а нейротизм – з підвищеним рівнем тривожності та негативними емоціями (H. Eysenck, 1990 [283]). Дослідження Коста та Маккрей у межах моделі «Великої п'ятірки» підтвердили, що екстраверти зазвичай більш задоволені життям порівняно з інтровертами (Costa & McCrae, 1992 [272]). С. Любомирська показала, що особистісний оптимізм сприяє більшій психологічній стійкості та підвищеному рівню суб'єктивного благополуччя (S. Lyubomirsky, 2007 [314]).

В українському контексті питання впливу темпераменту та особистісних рис на рівень щастя досліджували О. Кочубей та С.Кириленко (2018). Вони довели, що люди з високим рівнем емоційної стабільності демонструють вищий рівень задоволеності життям [94].

Високий рівень самооцінки та самоприйняття є важливими передумовами суб'єктивного благополуччя. М. Розенберг розробив шкалу самооцінки, що широко використовується в дослідженнях (М. Rosenberg, 1965 [335]). Е. Дінер підтвердив, що люди з високою самооцінкою демонструють вищий рівень суб'єктивного благополуччя (Diener, 1984 [277]). В українських дослідженнях цей аспект здійснювала О. Кочубей (2020), підтвердивши, що позитивна самооцінка корелює з почуттям життєвого задоволення [94].

Соціальні чинники включають міжособистісні стосунки, рівень соціальної підтримки та економічний статус. Дослідження свідчать, що соціальна підтримка відіграє ключову роль у формуванні суб'єктивного благополуччя. Коен С. виявив, що люди, які мають стабільні міжособистісні зв'язки, демонструють вищий рівень емоційного благополуччя та стійкість до стресу (S. Cohen, 2004 [271]). Р. Патнем у праці *Bowling Alone* показав, що соціальний капітал, тобто рівень взаємної довіри та підтримки в суспільстві, впливає на загальний рівень щастя населення (R. Putnam, 2000 [329]).

В Україні цей аспект досліджувала Н. Паніна (2019), яка на основі соціологічних опитувань показала, що українці з більшою кількістю соціальних зв'язків мають вищий рівень суб'єктивного благополуччя [153].

Фінансова стабільність є ще одним важливим фактором, що впливає на рівень суб'єктивного благополуччя. Р. Істерлін у своїх дослідженнях сформулював «парадокс Істерліна»: хоча високий рівень доходів позитивно корелює з рівнем щастя, після досягнення певного порогу подальше зростання доходів не призводить до підвищення благополуччя (R. Easterlin, 1974 [280]). Подібні висновки зробив і R. Layard (2005), який показав, що зменшення економічної нерівності та доступ до соціальних благ є важливішими факторами, ніж абсолютний рівень доходів [309].

Українська дослідниця М. Шульга (2021) аналізувала вплив економічних чинників на благополуччя населення та довела, що економічна стабільність та впевненість у завтрашньому дні є

визначальними для рівня життєвої задоволеності [249]. Дослідження особистісних і соціальних факторів суб'єктивного благополуччя свідчать про їхню взаємодію. Психологічні характеристики особистості, такі як екстраверсія, позитивне мислення та висока самооцінка, сприяють підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя. Водночас соціальні умови, включаючи міжособистісні стосунки та економічну стабільність, відіграють не менш важливу роль. Це означає, що підвищення загального рівня щастя населення вимагає комплексного підходу, який включає як особистісний розвиток, так і соціальні реформи.

Суб'єктивне благополуччя є одним із ключових показників якості життя людини, що безпосередньо впливає на її життєві перспективи, тобто можливості досягнення особистих та професійних цілей. Дослідження свідчать, що високий рівень суб'єктивного благополуччя сприяє активнішому плануванню майбутнього, підвищенню мотивації досягнення та кращій адаптації до змін. Е. Дінер зазначає, що щасливі люди частіше встановлюють амбітні цілі та досягають їх, оскільки вони впевнені у власних силах і мають високу стресостійкість (E.Diener, 2009 [276]). Подібні результати підтверджують роботи Б. Фредріксон, які довели, що позитивні емоції розширюють когнітивні можливості, сприяють креативності та більш ефективному вирішенню проблем (Fredrickson, 2001 [286]).

В українському контексті Н. Паніна (2020) досліджувала вплив емоційного стану на довгострокове планування та довела, що люди з вищим рівнем суб'єктивного благополуччя частіше мають чіткі життєві цілі та вищу професійну амбіційність [153].

Ряд психологічних механізмів пояснює взаємозв'язок між суб'єктивним благополуччям та життєвими перспективами:

- мотивація досягнення – люди з високим рівнем благополуччя частіше проявляють ініціативність та прагнуть до самореалізації. Дослідження К. Шелдон, С. Любомирська підтвердили, що щасливі люди частіше досягають поставлених цілей завдяки внутрішній мотивації (K. Sheldon & S. Lyubomirsky, 2006 [351]).

- когнітивна гнучкість – здатність адаптуватися до змін та ефективно приймати рішення. Дослідження Б. Фредріксон (B. Fredrickson, 2004 [286]) показали, що позитивні емоції сприяють розширенню когнітивного ресурсу, що допомагає краще оцінювати варіанти майбутнього розвитку.

- самоефективність – віра в здатність досягти бажаних результатів. А. Бандура зазначав, що висока самоефективність тісно пов'язана з позитивним емоційним станом і відіграє ключову роль у досягненні життєвих цілей (А. Bandura, 1997 [260]).

В українських реаліях ці механізми розглядали О. Кочубей (2019 [94]) та О. Ломов (2022 [111]), які довели, що підвищення рівня суб'єктивного благополуччя через розвиток самомотивації та психологічної стійкості сприяє покращенню життєвих перспектив.

На основі представленого теоретичного аналізу можна виокремити декілька рекомендацій, наведених у дослідженнях, щодо підвищення рівня суб'єктивного благополуччя та покращення життєвих перспектив:

- розвиток позитивного мислення – методи когнітивно-поведінкової терапії можуть допомогти формувати більш оптимістичний погляд на майбутнє (М. Seligman, 2012 [344]).

- підтримка соціальних зв'язків – активне спілкування з близькими та розширення соціальної мережі сприяє підвищенню емоційного благополуччя (R. Putnam, 2000 [329]).

- економічна стабільність – державні програми підтримки фінансової грамотності можуть допомогти знизити рівень стресу, пов'язаного з фінансовою невизначеністю (М. Шульга, 2021 [249]).

Таким чином, суб'єктивне благополуччя є важливим фактором, що визначає життєві перспективи людини. Люди з високим рівнем благополуччя частіше досягають поставлених цілей, демонструють вищу мотивацію досягнення та краще адаптуються до життєвих змін. Важливими умовами для підтримки суб'єктивного благополуччя є стабільні соціально-економічні чинники, розвиток позитивного мислення та підтримка міжособистісних зв'язків.

Емпіричне дослідження взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвої перспективи у юнацькому віці

Дослідження проводилося з метою вивчення взаємозв'язку між рівнем суб'єктивного благополуччя та формуванням життєвої перспективи у молоді. Емпіричне дослідження проводилося з листопада 2024 до січня 2025 року на базі Лабораторії психології здоров'я Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. У дослідженні взяли участь юнаки та

дівчата віком від 17 до 19 років, які навчаються у закладах середньої освіти та перших курсах закладів вищої освіти. Вибіркова сукупність становила 70 осіб, сформована за принципом випадкового відбору. До вибірки увійшли здобувачі 1-2 курсу Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та старшокласники Ліцею № 16 ММРЗО. Відбір респондентів здійснювався у навчальних закладах за допомогою онлайн-анкетування та безпосереднього запрошення до участі. Загальна вибірка становила 70 осіб, з яких: 41% (29 осіб) – юнаки; 59% (41 особа) – дівчата.

Під час відбору респондентів було забезпечено рівномірне представництво різних навчальних закладів, а також добровільну згоду на участь у дослідженні. Усі учасники дослідження були проінформовані про його мету, умови анонімності та можливість відмови від участі на будь-якому етапі. Дослідження проводилося в кілька етапів:

Перший етап – підготовчий. На початковому етапі дослідження було проведено теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми, що дозволило визначити основні концепції та підходи до вивчення суб'єктивного благополуччя та життєвої перспективи. Було сформульовано науковий апарат дослідження: визначено гіпотезу, цілі та завдання роботи. Відповідно до поставлених завдань було підібрано психодіагностичний інструментарій для емпіричного дослідження.

Другий етап – проведення емпіричного дослідження. На цьому етапі було проведено емпіричне дослідження з метою збору даних з поставленої проблематики. Дослідження проводилося з дотриманням принципів анонімності та добровільності. Респонденти проходили індивідуальну діагностичну роботу, яка включала інструктаж, роботу з опитувальниками, анкетування та заповнення бланків.

Для оцінки суб'єктивного благополуччя та життєвої перспективи було використано такі психодіагностичні методики:

- Тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО), розроблений з урахуванням опитувальника життєвих цілей Дж. Крамбо і Л. Методика, дозволяє діагностувати життєві цілі та визначає переживання особистістю онтологічної значущості.

- «Опитувальник самовідношення» (ОСВ). Даний опитувальник спрямований на діагностику рівня самовідношення респондента до себе. Завдяки даній методиці можна виявити три

рівні самовідносин, які відрізняються за ступенем узагальненості: глобальне самовідношення; самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоцікавістю та очікуванням ставлення до себе; рівень конкретних дій (готовності до них) щодо свого «Я».

- «Опитувальник тимчасової перспективи» (Ф. Зімбардо). Дозволяє оцінити ставлення людини до часу за п'ятьма шкалами: негативне минуле, гедоністичне сьогодення, майбутнє, позитивне минуле, фаталістичне сьогодення.

- «Шкала суб'єктивного благополуччя». Методика дозволяє визначити рівень суб'єктивного благополуччя респондентів за 17 пунктами оцінки.

Третій етап – обробка та інтерпретація результатів. Після завершення емпіричного дослідження було проведено комплексний аналіз отриманих даних з метою виявлення взаємозв'язків між суб'єктивним благополуччям і життєвою перспективою в юнацькому віці. Даний етап передбачав систематизацію, статистичну обробку та інтерпретацію емпіричних показників, що дозволило виявити ключові тенденції та закономірності.

На етапі статистичної обробки використовувалися методи математичного аналізу, що дозволили отримати об'єктивні кількісні та якісні характеристики вибірки. За результатами аналізу було здійснено якісну інтерпретацію отриманих емпіричних даних, що дозволило зробити висновки щодо рівня суб'єктивного благополуччя у респондентів, його структурних компонентів та зв'язку із суб'єктивним баченням майбутнього. На основі отриманих результатів сформульовано узагальнені висновки про особливості взаємозв'язку між суб'єктивним благополуччям та життєвою перспективою у юнацькому віці.

На початковому етапі якісного аналізу ми розглянули результати, отримані за допомогою методики «Опитувальник часової перспективи» (авт. Ф. Зімбардо), яка призначена для діагностичних досліджень, спрямованих на виявлення суб'єктивного ставлення особистості до часових відрізків. Застосування цієї методики дозволило нам визначити ставлення респондентів до їхнього минулого, теперішнього та майбутнього. Узагальнені результати, отримані в ході дослідження, представлено на рис. 1

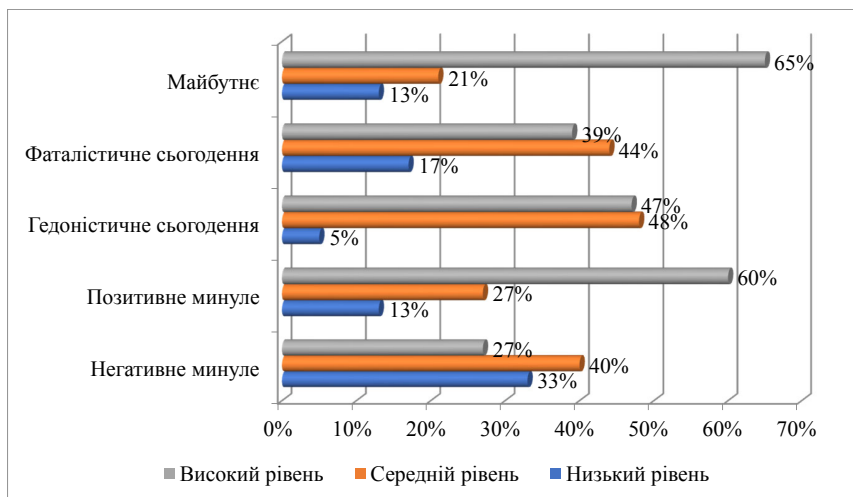


Рис. 1. Результати методики «Опитувальник життєвої перспективи»

Як можна побачити з рис. 1, у 27% випадків, респонденти відчувають негативні емоції щодо свого минулого і тому песимістично ставляться до нього. Для них властиво реконструювати минулі події в негативному ключі, навіть якщо дані події були позитивними. Але при цьому не варто виключати ймовірність присутності подій, що реально відбулися у травмуючої людини, враховуючи пролонгований вплив пандемічної ситуації Covid-19 та проживання «травми війни». Тенденцію до гедоністичного ставлення до свого сьогодення можна спостерігати у 47% респондентів, що свідчить про можливий прояв пасивності та байдужого ставлення до життя. Для цих респондентів характерна орієнтація на отримання насолоди та задоволення в теперішньому часі без турботи про наслідки в майбутньому.

Орієнтованість на своє майбутнє найбільш виражена у 65% респондентів. Ці люди прагнуть будувати власні цілі, планують своє майбутнє, орієнтуючись на їх досягнення, а також регулюють свою поведінку в теперішньому з урахуванням майбутніх перспектив.

Позитивне ставлення до свого минулого спостерігається у 60% респондентів. Люди з вираженою тенденцією позитивно сприймати своє минуле демонструють тепле та сентиментальне ставлення до минулих подій, які вони реконструюють у позитивному світлі. Будь-

який життєвий досвід для них є цінним, оскільки він сприяв їхньому розвитку та привів до актуального на даний момент стану.

Високі показники фаталістичного ставлення до теперішнього часу виявлено у 38% респондентів. Така часово-перспективна орієнтація відображає фаталістичне та безнадійне ставлення до життя. Вона передбачає відсутність чіткої часової перспективи, цілей та планів, а також байдужість як до минулого, так і до теперішнього. Все життя сприймається як наперед визначене, на яке неможливо вплинути особистими зусиллями. Справжнє приймається зі смиренням, адже людина переконана, що нічого вже змінити не можна, а її доля визначає, як складеться подальше життя.

Наступним етапом нашого аналізу стало визначення рівня суб'єктивного благополуччя респондентів за допомогою методики «Шкала суб'єктивного благополуччя» (рис. 2).

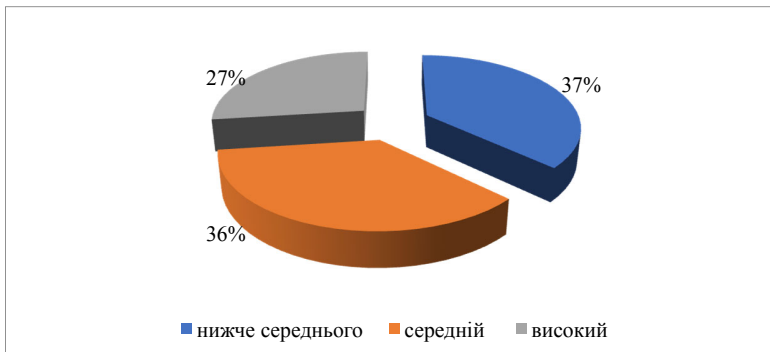


Рис. 2. Співвідношення рівнів суб'єктивного благополуччя

За результатами дослідження виявлено, що лише у 27% респондентів виявлено високий рівень суб'єктивного благополуччя, що свідчить про високу самооцінку, оптимізм, товариськість, упевненість у собі та достатню стресостійкість. Показники, які відхиляються у бік суб'єктивного благополуччя, демонструють, що респондент перебуває у стані високого емоційного комфорту: у нього відсутнє відчуття гнітючих емоційних проблем, йому притаманна впевненість у собі та активність, його поведінка є адекватно керованою, а взаємодія з оточенням відбувається легко.

У третини респондентів (36%) виявлено помірний рівень суб'єктивного благополуччя. Особи з такими показниками, переважно,

не мають виражених емоційних труднощів, однак їхній емоційний стан не можна охарактеризувати як повністю комфортний. Вони демонструють відносну емоційну стабільність, проте можуть зазнавати періодичних коливань настрою та помірного рівня стресу. У 37% респондентів (переважна більшість) рівень суб'єктивного благополуччя виявився нижчим за середній, що свідчить про наявність ознак суб'єктивного неблагополуччя. Такі респонденти мають схильність до підвищеної тривожності, депресивних станів, негативного сприйняття майбутнього та соціальної ізоляції. Вони характеризуються низькою стресостійкістю, зниженим рівнем впевненості у власних силах і обмеженими можливостями для адаптації до життєвих труднощів.

Наступним етапом якісного аналізу стала інтерпретація та дослідження результатів, отриманих за допомогою методики «Опитувальник самовідношення». Застосування цієї методики сприяє виявленню особливостей самоприйняття, самоповаги та очікуваного ставлення від оточення, а також рівня впевненості у собі й ступеня емоційного комфорту. Отримані результати дають змогу оцінити, наскільки респонденти схильні до позитивного чи негативного самовідношення, а також виявити можливі внутрішньоособистісні конфлікти та їхній вплив на загальне психологічне благополуччя (рис.3).

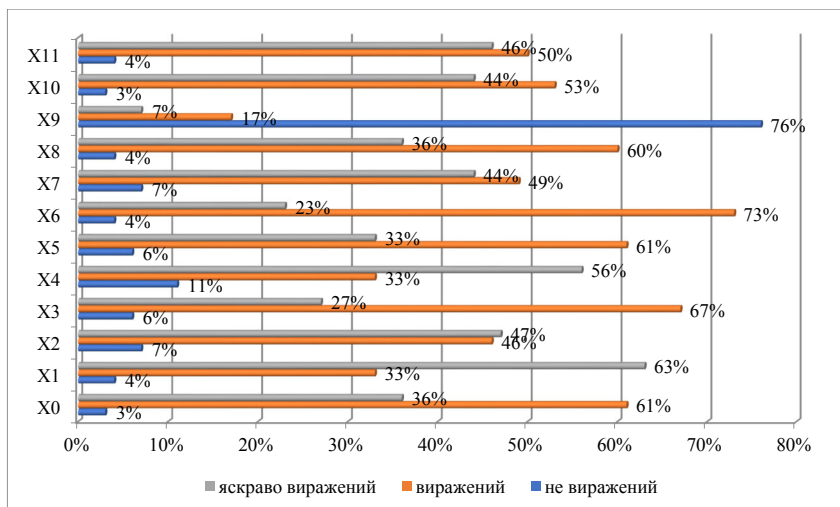


Рис. 3 Результати за методикою «Опитувальник самовідношення»

Примітка: X0 – інтегральна шкала; X1 – шкала самоповаги; X2 – шкала аутосимпатії; X3 – шкала очікування позитивного ставлення від інших; X4 – шкала самоцікавості; X5 – шкала вираженості установки на самовпевненість; X6 – шкала вираженості установки на очікування ставлення інших; X7 – шкала вираженості установки на самоприйняття; X8 – шкала вираженості установки на самопослідовність, самокерівництво; X9 – шкала вираженості установки на самозвинувачення; X10 – шкала вираженості установки на самоцікавість; X11 – шкала вираженості установки на саморозуміння.

Як видно з рисунка 3, у 61% респондентів спостерігається виражений показник інтегральної шкали, що свідчить про адекватне, недиференційоване позитивне ставлення до власного «Я». Водночас це не виключає наявності критичного погляду на себе. У 36% випадків цей показник є яскраво вираженим, що може свідчити про труднощі у сприйнятті власного «Я» крізь призму самокритики. Водночас 3% респондентів демонструють негативне ставлення до себе, що виражається у надмірній критичності до власної особистості.

Шкала самоповаги свідчить про те, що у 63% опитаних спостерігається високий рівень самоповаги. Це означає, що в них у значній мірі сформовані такі складові самоставлення, як упевненість у власних силах, здатність до автономії та саморегуляції, віра у власні можливості, а також спроможність контролювати своє життя. Проте в більшості випадків цей рівень самоповаги може бути дещо завищеним. У 33% респондентів самоповага є адекватною, що свідчить про реалістичне сприйняття власних можливостей. У 4% випадків рівень самоповаги є низьким, що може бути пов'язано зі заниженою впевненістю у собі та тенденцією до самозаперечення.

Шкала аутосимпатії виявила, що у 47% респондентів рівень аутосимпатії є високим. Це свідчить про позитивне ставлення до себе, що виражається у довірі до власної особистості, позитивній самооцінці та схильності до самоприйняття. Водночас у респондентів із негативним ставленням до себе висока аутосимпатія може вказувати на схильність до самокритики, акцентування уваги на власних недоліках, почуття незадоволеності собою та навіть самозасудження. У 46% опитаних рівень аутосимпатії є адекватним, тоді як у 7% він низький, що може свідчити про наявність труднощів у прийнятті власної особистості.

Шкала очікування позитивного ставлення від інших показала, що у 67% респондентів цей показник знаходиться на середньому рівні. Це означає, що вони очікують позитивного ставлення від оточення, проте зберігають реалістичний підхід і не вимагають його

за будь-яких умов. У 27% опитаних цей показник яскраво виражений, що свідчить про сильну потребу у схваленні з боку соціального оточення. Водночас 6% респондентів взагалі не очікують позитивного ставлення до себе, що може вказувати на певний рівень соціальної ізоляції або негативний досвід міжособистісних взаємодій.

Шкала самоінтересу свідчить про те, що у 56% респондентів цей показник є вираженим, що характеризує їх як особистостей, які проявляють значний інтерес до власних думок і переживань. Вони схильні до рефлексії, прагнуть розуміти себе та підтримувати гармонійні стосунки із власним «Я». У 33% випадків рівень самоінтересу є яскраво вираженим, що може свідчити про зосередженість на власному внутрішньому світі. Водночас у 11% респондентів показник самоінтересу є низьким, що може свідчити про відсутність внутрішньої рефлексії або уникання глибокого аналізу власних переживань. Крім загального самоставлення, опитувальник дозволяє оцінити вираженість окремих установок на самоставлення:

- установка на самовпевненість є яскраво вираженою у 61% респондентів, у 33% випадків – помірно вираженою, а у 6% – слабо вираженою або практично відсутньою;
- установка на очікування ставлення інших (позитивного або негативного) є яскраво вираженою у 73% респондентів, помірно вираженою у 23%, та слабо вираженою у 4% випадків;
- установка на самоприйняття є високою у 49% респондентів, помірно у 44%, та слабо вираженою у 7% випадків;
- установка на самопослідовність є яскраво вираженою у 36% респондентів, помірно вираженою у 60%, а у 4% випадків вона або слабо виражена, або відсутня;
- установка на самообвинувачення яскраво виражена лише у 7% респондентів, помірно виражена у 17%, а у 76% випадків – слабо виражена або відсутня;
- установка на самоінтерес є високою у 44% респондентів, помірно у 53%, слабо вираженою – у 3% випадків;
- установка на саморозуміння є слабо вираженою у 4% респондентів, помірно вираженою у 50%, та яскраво вираженою у 46% випадків.

Таким чином, результати дослідження свідчать про домінування позитивного самоставлення у більшості респондентів, хоча в окремих

випадках спостерігаються тенденції до самокритики, потреби у схваленні з боку оточення та зниженого рівня самоприйняття.

Наступним етапом дослідження став аналіз та інтерпретація результатів, отриманих за допомогою методики «Тест сенсожиттєвих орієнтацій». Ця методика дозволяє оцінити рівень усвідомлення особистістю смислу життя, її життєві пріоритети, ціннісні орієнтири та ступінь задоволеності реалізацією власного життєвого шляху. Отримані дані дали змогу здійснити глибший аналіз особливостей суб'єктивного ставлення респондентів до їхньої життєвої перспективи та екзистенційних аспектів особистісного розвитку.

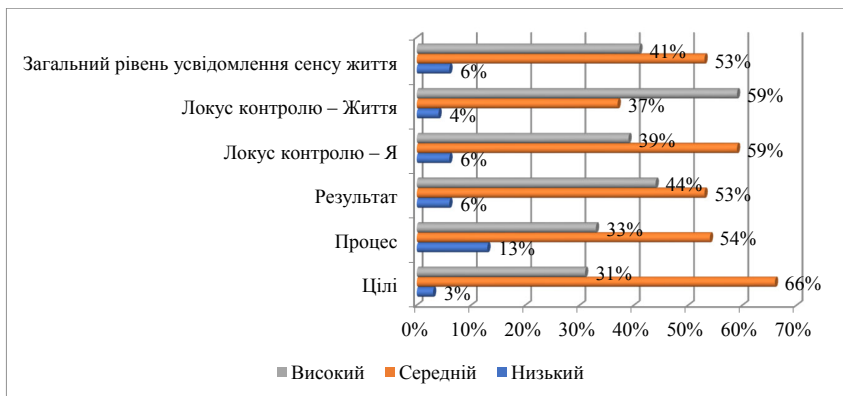


Рис. 4 Показники смисложиттєвих орієнтацій

Як можна спостерігати на рис. 4, у 66% респондентів показники за шкалою «ціль у житті» знаходяться на середньому рівні. Це свідчить про наявність у них чітких життєвих цілей, які надають їхньому існуванню осмисленості, визначають напрямок життєвого розвитку та формують часову перспективу. Водночас 31% опитаних демонструють високий рівень показників за цією шкалою, що може вказувати не лише на їхню цілеспрямованість, але й на схильність до прожектерства. Це означає, що їхні плани не завжди мають реалістичне підґрунтя в сучасності й не підкріплені особистою відповідальністю за їх реалізацію. Лише 3% респондентів мають низькі показники за шкалою цілеспрямованості, що свідчить про відсутність життєвих цілей, байдужість до процесу планування майбутнього та схильність до життя «тут і зараз». За шкалою «процес життя» у 33% респондентів виявлено високі показники, що

свідчить про їхню глибоку зацікавленість власним життям, відчуття його емоційної насиченості та наповненості сенсом. Якщо в таких випадках показники за іншими шкалами є низькими, можна припустити, що ці особи орієнтовані переважно на поточний момент і меншою мірою замислюються про майбутнє. У 54% респондентів рівень за цією шкалою знаходиться в середніх межах, що вказує на певний баланс між задоволеністю життям та прагненням до його осмислення. Водночас 13% опитаних мають низькі показники, що може свідчити про їхню незадоволеність актуальним станом справ, викликану як минулим досвідом, так і зосередженістю на майбутніх цілях.

Аналізуючи шкалу «результат життя», можна відзначити, що 53% респондентів мають середній рівень показників, що вказує на помірну задоволеність досягненнями на поточному етапі життя. У 41% опитаних показник є високим, що може свідчити про їхню впевненість у тому, що основні можливості для самореалізації вже залишилися в минулому. Водночас 6% респондентів демонструють низький рівень за цією шкалою, що свідчить про їхню невдоволеність пройденим життєвим шляхом.

Щодо шкали «локус контролю-Я», 39% респондентів показали високі результати, що вказує на їхню віру у власні сили, спроможність ухвалювати незалежні рішення та реалізовувати життєві цілі відповідно до власних уявлень про сенс буття. У 56% опитаних результати за цією шкалою знаходяться на середньому рівні, що може свідчити про їхню відносну автономність, однак із певними зовнішніми обмеженнями. Водночас 6% респондентів мають низькі показники, що вказує на відсутність у них віри в можливість контролювати події власного життя.

За шкалою «локус контролю-життя» у 59% респондентів зафіксовано високий рівень, що свідчить про їхнє переконання у власній здатності впливати на хід життєвих подій, ухвалювати самостійні рішення та досягати поставлених цілей. У 37% респондентів рівень за цією шкалою знаходиться в межах середнього значення, що може свідчити про часткове усвідомлення ними власного впливу на життя, однак із наявними сумнівами. Водночас 6% опитаних демонструють низький рівень за цією шкалою, що свідчить про їхню віру у фатальну зумовленість подій та відсутність сенсу у довгостроковому плануванні.

Таким чином, результати дослідження за методикою смисложиттєвих орієнтацій показали, що більшість респондентів

мають середній рівень цілеспрямованості, що свідчить про наявність у них життєвих цілей та перспектив. Водночас значна частина опитаних демонструє високий рівень цієї характеристики, що може свідчити як про їхню цілеспрямованість, так і про схильність до прожектерства. Лише незначна кількість респондентів не ставить перед собою конкретних життєвих цілей. Щодо сприйняття процесу життя, більшість респондентів оцінюють його як насичений та осмислений, хоча частина з них зосереджена на поточному моменті без чітких планів на майбутнє. Водночас є група людей, які відчувають незадоволеність своїм життям, що може бути зумовлено як минулим досвідом, так і орієнтацією на майбутнє. Показники за шкалою «результат життя» демонструють, що понад половина опитаних загалом задоволена своїми досягненнями, тоді як деякі респонденти вважають, що їхні основні можливості залишилися в минулому. Невеликий відсоток людей незадоволений прожитим етапом життя.

Аналіз локусу контролю показав, що значна частина респондентів вірить у власну здатність впливати на своє життя, хоча існує група осіб, які сумніваються у своїх можливостях або вважають, що всі події визначені зовнішніми силами. Це свідчить про різні підходи до осмислення життєвих перспектив та особистої відповідальності за майбутнє.

На наступному етапі емпіричного дослідження було проведено статистичний аналіз раніше отриманих даних із використанням програмного забезпечення SPSS. З метою виявлення кореляційних взаємозв'язків та застосування критерію Пірсона попередньо було перевірено нормальність розподілу вибірки за допомогою критерію Колмогорова–Смирнова. Застосування цього критерію дозволило встановити, чи відповідає розподіл вибірки нормальному, що, своєю чергою, обґрунтовує можливість використання коефіцієнта кореляції Пірсона для аналізу взаємозв'язку між змінними. Коефіцієнт Пірсона оцінює ступінь лінійної залежності двох змінних і набуває значень у діапазоні від -1 до 1. Від'ємні значення свідчать про наявність оберненої залежності, коли збільшення однієї змінної супроводжується зменшенням іншої. Додатні значення вказують на пряму залежність: високі показники однієї змінної пов'язані з високими показниками іншої. Під час інтерпретації результатів враховуються лише статистично значущі коефіцієнти кореляції, що перевищують критичні значення, визначені за спеціальними таблицями для різних рівнів значущості.

Ступінь зв'язку між змінними визначається на основі розрахункових значень коефіцієнта кореляції та відповідних критичних значень. Обчислення коефіцієнта кореляції здійснюється з використанням вбудованих алгоритмів програмного забезпечення SPSS.

Результати кореляційних взаємозв'язків між рівнем суб'єктивного благополуччя та показниками тимчасової перспективи представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Матриця кореляційних зв'язків рівня суб'єктивного благополуччя з показниками тимчасової перспективи

Показниками тимчасової перспективи	Суб'єктивне благополуччя	Негативне минуле	Позитивне минуле	Гедоністичне теперішнє	Фаталістичне теперішнє	Майбутнє
Суб'єктивне благополуччя	1	-0,478**	0,834**	-0,335	0,891**	0,695**
Негативне минуле	-0,478**	1	-0,542**	0,350**	-0,578**	-0,480**
Позитивне минуле	0,834**	-0,542**	1	-0,331	0,917**	-0,740**
Гедоністичне теперішнє	-0,335	0,350**	-0,331	1	-0,411	0,397**
Фаталістичне теперішнє	0,891**	-0,578**	0,917**	-0,411	1	-0,753**
Майбутнє	0,695**	-0,480**	-0,740**	0,397**	-0,753**	1

Примітки: *Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння); **Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

Аналіз результатів показує, що між орієнтацією на майбутнє та рівнем суб'єктивного благополуччя існує статистично значущий позитивний зв'язок на рівні $p \leq 0,01$. Це свідчить про те, що чим вищий рівень орієнтації респондентів на майбутнє, тим більше вони ставлять перед собою цілі та планують своє життя, тим вищий у них рівень суб'єктивного благополуччя. Водночас такий взаємозв'язок може розглядатися і в зворотному напрямку: чим вищий рівень суб'єктивного благополуччя, тим більш виражена орієнтація особистості на майбутнє.

Наступна статистично значуща позитивна кореляція на рівні $p \leq 0,01$ спостерігається між рівнем суб'єктивного благополуччя та позитивними

спогадами про минуле. Водночас виявлено негативну кореляцію на рівні $p \leq 0,01$ між рівнем суб'єктивного благополуччя та негативним минулим, що вказує на те, що респонденти з негативними спогадами про минуле мають нижчий рівень суб'єктивного благополуччя. Оскільки цей кореляційний зв'язок є двостороннім, то можна стверджувати, що вищий рівень суб'єктивного благополуччя корелює зі зменшенням кількості негативних спогадів про минуле. Ще однією значущою негативною кореляцією на рівні $p \leq 0,01$ є взаємозв'язок між негативним минулим та рівнем суб'єктивного благополуччя. Це означає, що чим більше респондент фокусується на негативних аспектах свого минулого, чим більше його спогади мають негативне емоційне забарвлення, тим нижчий рівень суб'єктивного благополуччя. Цей зв'язок є двостороннім, тобто чим нижчий рівень суб'єктивного благополуччя, тим вища схильність особистості до негативного ставлення до минулого.

Наступним етапом дослідження здійснено аналіз кореляційних взаємозв'язків між рівнем суб'єктивного благополуччя та показниками, отриманими в результаті застосування методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (таблиця 2).

Таблиця 2

Матриця кореляційних зв'язків рівня суб'єктивного благополуччя з показниками сенсожиттєвих орієнтацій

Показник	Суб'єктивне благополуччя	Ланцюги	Процес	Результат	ЛК-Я	ЛК-життя	Загальний показник ЛК
Суб'єктивне благополуччя	1	0,655**	-0,089	-0,056	-0,132	0,032	0,098
Ланцюги	0,655**	1	-0,029	-0,051	-0,051	-0,058	-0,058
Процес	-0,089	-0,029	1	0,810	0,511	0,943	-0,017
Результат	-0,056	-0,051	0,810	1	0,245*	0,188	0,508
ЛК-Я	-0,132	-0,051	0,511	0,245*	1	0,674	0,093
ЛК-життя	0,032	-0,058	0,943	0,188	0,674	1	-0,178
Загальний показник ЛК	0,098	-0,058	-0,017	0,508	0,093	-0,178	1

Примітки: $p < 0,05$ – статистично значущі кореляції*; $p < 0,01$ – високозначущі кореляції

Аналізуючи результати, представлені в таблиці 2, можна виявити статистично значущу позитивну кореляцію ($p \leq 0,01$) між рівнем

суб'єктивного благополуччя та показником життєвих цілей. Це свідчить про те, що суб'єктивне благополуччя респондентів значною мірою залежить від їхньої цілеспрямованості, орієнтації на майбутнє та здатності до побудови життєвих перспектив. Виявлений зв'язок є взаємним: рівень суб'єктивного благополуччя також впливає на формування життєвих планів і прагнення досягати поставлених цілей. Наступна позитивна кореляція, значуща на рівні $p \leq 0,05$, простежується між локусом контролю «Я» та оцінкою результатів власного життя. Це означає, що задоволеність пройденими етапами життя безпосередньо пов'язана з впевненістю в собі, усвідомленням власного вибору та його наслідків. Цей зв'язок також є двостороннім: рівень задоволеності власним життєвим вибором і впевненість у собі визначають загальну оцінку прожитого життєвого етапу.

На третьому етапі дослідження було виявлено кореляційні взаємозв'язки між показниками смисложиттєвих орієнтацій та характеристиками самооцінки особистості. Отримані результати узагальнено у вигляді кореляційної матриці, представленої в таблиці 3.

Таблиця 3

Матриця кореляційних зв'язків показників смисложиттєвих орієнтацій та показників самовідносин

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
X1	1	0.000	-0.029	-0.051	-0.051	-0.058	0.067	0.057	0.105	-0.174	0.093
X2	0.000	1	-0.080	-0.009	-0.014	-0.017	0.014	-0.054	0.070	-0.011	0.052
X3	-0.029	-0.080	1	-0.245*	0.188	-0.080	-0.035	0.013	0.027	-0.032	0.064
X4	-0.051	-0.009	-0.245*	1	0.051	0.093	-0.035	-0.054	-0.118	-	-0.056
X5	-0.051	-0.014	0.188	0.051	1	-0.178	-0.062	-0.054	0.015	-0.094	-0.188
X6	-0.058	-0.017	-0.080	0.093	-0.178	1	-0.016	-0.065	0.312**	0.011	0.298
Y1	0.067	0.014	-0.035	-0.035	-0.062	-0.016	1	-0.093	-0.236	0.087	-0.082
Y2	0.057	-0.054	0.013	-0.054	-0.054	-0.065	-0.093	1	0.066	0.143	-0.039
Y3	0.105	0.070	0.027	-0.118	0.015	0.312**	-0.236	0.066	1	0.042	0.032
Y4	-0.174	-0.011	-0.032	-	-0.094	0.011	0.087	0.143	0.042	1	-0.022
Y5	0.093	0.052	0.064	-0.056	-0.188	0.298	-0.082	-0.039	0.032	-0.022	1

Примітки: *Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння). **Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

X1 – цілі; X2 – процес життя; X3 – результат життя; X4 – локус контролю «Я»; X5 – локус контролю «життя»; X6 – загальний показник усвідомленості життя; Y1 – інтегральна шкала; Y2 – шкала самоповаги; Y3 – шкала аутосимпатії; Y4 – шкала очікування позитивного ставлення від інших; Y5 – шкала самоінтересу.

Згідно з результатами, представленими у таблиці 3, спостерігається позитивна кореляція на рівні значущості $p \leq 0,01$ між загальним показником усвідомленості життя та показником аутосимпатії. Це свідчить про те, що рівень осмисленості життя впливає на рівень аутосимпатії, яка характеризується схильністю людини схвалювати себе як у цілому, так і в окремих значущих ситуаціях, довірою до себе та позитивною самооцінкою. Водночас, зворотний зв'язок також має місце: чим вищий рівень аутосимпатії, тим більшим є рівень усвідомленості життя. Ще однією негативною значущою кореляцією ($p \leq 0,01$) є зв'язок між показником локусу контролю «Я» та показником очікування позитивного ставлення від інших. Це означає, що якщо людина впевнена у власних силах, задоволена свободою вибору та покладається на себе, вона менше залежить від схвалення оточення. Зворотний характер цієї кореляції також вказує на те, що якщо людина очікує позитивного ставлення від інших, вона, ймовірно, має низьку впевненість у власних силах.

Для подальшого аналізу було проведено кореляційне дослідження зв'язків між показниками часової перспективи та самооцінки. Отримані результати подано в таблиці 4.

Таблиця 4

**Матриця кореляційних взаємозв'язків між показниками
часової перспективи та показниками самооцінки**

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5
X1	1	-0.542**	0.350**	0.480**	-0.578**	-0.201	0.065	-0.051	0.329**	0.123	
X2	-0.542**	1	0.331**	-0.740**	0.917**	0.066	-0.082	0.039	-0.118	0.156	
X3	0.350**	0.331**	1	0.397**	-0.137	-0.097	0.012	0.082	0.018	-	
X4	0.480**	-0.740**	0.397**	1	-	-0.001	-0.045	-0.064	0.187	-0.073	
X5	-0.578**	0.917**	-0.137	-	1	0.065	-0.007	0.033	-0.127	0.097	
X6	-0.201	0.066	-0.097	-0.001	0.065	1	-0.093	-0.236*	0.087	-0.082	
Y1	0.065	-0.082	0.012	-0.045	-0.007	-0.093	1	0.066	0.143	-0.039	
Y2	-0.051	0.039	0.082	-0.064	0.033	-0.236*	0.066	1	0.042	0.032	
Y3	0.329**	-0.118	0.018	0.187	-0.127	0.087	0.143	0.042	1	-0.022	
Y4	0.123	0.156	-	-0.073	0.097	-0.082	-0.039	0.032	-0.022	1	

Примітки: * Кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$ (двостороння).

** Кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$ (двостороння).

X1 – негативне минуле; X2 – позитивне минуле; X3 – гедоністичне теперішнє; X4 – фаталістичне теперішнє; X5 – майбутнє; Y1 – інтегральна шкала; Y2 – шкала самоповаги; Y3 – шкала ауто симпатії; Y4 – шкала очікування позитивного ставлення від інших; Y5 – шкала само інтересу.

Згідно з отриманими даними, значуща кореляційна взаємозалежність на рівні $p \leq 0,01$ простежується між очікуванням позитивного ставлення від інших (Y4) та показником негативного минулого (X1). Це означає, що якщо людина сприймає своє минуле переважно в негативному світлі, то вона схильна більше шукати схвалення та підтримки з боку оточення. Водночас, цей зв'язок є двостороннім, тобто чим більше людина потребує позитивного ставлення з боку інших, тим вищою є ймовірність того, що її минулий досвід сприймається як негативний.

Результати дослідження дозволяють зробити **важливі узагальнення** щодо взаємозв'язку часової перспективи та самооцінки особистості. Було встановлено, що орієнтація на майбутнє та наявність чітких життєвих цілей тісно пов'язані з рівнем суб'єктивного благополуччя, тоді як негативне сприйняття минулого може підвищувати залежність від зовнішнього схвалення.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що для більшості респондентів характерна орієнтація на майбутнє. Вони схильні до побудови довгострокових цілей та планування свого життя, враховуючи перспективи майбутнього. Їхня поведінка у теперішньому часі є свідомо регульованою та узгодженою з майбутніми цілями.

Дослідження показало, що лише 27% респондентів перебувають на достатньо високому рівні суб'єктивного благополуччя. Вони мають високу самооцінку, оптимістичний погляд на життя, товариськість та впевненість у собі. Також у них виражена стресостійкість, що сприяє збереженню емоційного комфорту. Ці респонденти не відчувають значного емоційного дискомфорту або тривоги, а їхня поведінка є адаптивною, керованою та гармонійною у взаємодії з оточенням. В свою чергу, виявлено, що більшість респондентів (37%) виявляють низький рівень суб'єктивного благополуччя. Респонденти з низьким рівнем суб'єктивного благополуччя характеризуються відсутністю чітких життєвих цілей, невпевненістю у власних силах, низькою самооцінкою та підвищеною залежністю від зовнішнього схвалення. Вони часто фокусуються на негативних подіях минулого, зазнають труднощів у прийнятті рішень, схильні до тривожності, емоційної нестабільності та песимізму. Соціальні контакти для них можуть бути проблематичними через недовіру до інших та труднощі у встановленні близьких відносин. Відсутність усвідомленої орієнтації на майбутнє та недостатній рівень саморефлексії призводять до відчуття

безнадійності, пасивності та невдоволеності життям. Отримані результати підкреслюють важливість формування позитивної часової перспективи, розвитку внутрішніх ресурсів та підтримки особистісного зростання для підвищення рівня суб'єктивного благополуччя.

Велика частина респондентів виявила високу цілеспрямованість, що відображається у чіткому формулюванні життєвих цілей та усвідомленні сенсу життя. Вони сприймають наявність цілей як важливий фактор, який надає життю структурованість, мотивацію та довгострокову перспективу.

Виявлено позитивну кореляційну взаємозалежність між рівнем суб'єктивного благополуччя та орієнтацією на майбутнє. Чим більше людина сфокусована на майбутньому, тим більше вона схильна до цілеспрямованої поведінки, планування свого життя та активного саморозвитку. Водночас цей зв'язок є реципроним, тобто високий рівень суб'єктивного благополуччя сприяє вираженій орієнтації на майбутнє.

Результати дослідження підтвердили, що наявність життєвих цілей і планів позитивно впливає на рівень суб'єктивного благополуччя особистості в юнацькому віці. Це підкреслює важливість чіткої життєвої позиції, мотивації до досягнення та усвідомленого формування життєвої перспективи як ключових факторів психологічного комфорту та внутрішньої гармонії.

Список використаних джерел

1. Августин А. Сповідь / перекл. Ю. Мушак. Львів : Свічадо, 2021. 356 с.
2. Акімова О., Галузяк В. та ін. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя : монографія. Вінниця : Твори, 2018. 328 с.
3. Аналітичний центр CEDOS. Вплив війни на молодь в Україні. URL: <https://surl.li/eobbtv>
4. Антоненко О. Ю. Дослідження психологічної травми: теоретичні аспекти та практичні підходи. *Укр. психолог. журн.* 2022. № 12(3), С. 45–58.
5. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262–285.
6. Багрій Я. Психоданаліз : навч. посіб. Київ : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2016. 138 с.
7. Байєр О. О. Життєві кризи особистості. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. 244 с.
8. Барко В. Д., Кирієнко Л. А. Розроблення україномовного опитувальника толерантності до невизначеності для використання в національній поліції України. *Наука і правоохорона.* 2019. № 2 (44). С. 223–236.
9. Берегова Н. П. Вплив самооцінки студента-психолога на майбутню професійну діяльність. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : зб. тез доп. V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 30–31 берез. 2017 р. /ред. кол.: Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, О. В. Варгата. Хмельницький, 2017. С. 3–4.
10. Березюк Т. П. Психологічні особливості розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 23 с.
11. Беспаленко А. А., Щеглюк О. І., Кіх А. Ю. та ін. Алгоритм реабілітації військовослужбовців з ампутацією кінцівок на основі мультипрофесійного та індивідуального підходу. *Укр. журн. військ. медицини.* 2020. № 1, т. 1. С. 64–72.
12. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х т. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
13. Бойко В. І. Вплив воєнних дій на психічне здоров'я військових: досвід України. *Психічне здоров'я у сучас. світі.* 2021. № 5(2). С. 44–57.
14. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : Школяр, 2000. 191 с.
15. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни: концептуальні підходи : монографія. 2023.

16. Братаніч Б. В. Просторовий вимір медіа-освіти. *Дир. шк., ліцею, гімназії*. 2015. № 1/3. С. 45–50.
17. Бужинська С. М., Кондрацька Л. В. Вплив позитивного мислення на збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2016. Вип. 7. С. 46–49.
18. Варбан Є. О. Життєва криза : поняття, концепції та прояви. *Проблеми сучас. психології*. 2010. № 8. С. 120–133.
19. Варецька О. В. Розвиток соціального інтелекту педагога як умова успішної професійної кар'єри. *Розвиток проф. компетентності менеджерів освіти: теорет.-метод. засади* : матеріали Всеукр. науково-метод. Інтернет-конф. Запоріжжя, 2012. Вип. 4 (10). URL : <https://surl.li/ctgbgq>
20. Варій М. Й. Психологія особистості. Київ : Центр учб. літ., 2008. 592 с.
21. Василенко Н. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ. *Наук. вісн.* 2012. Вип. 18. С. 14–18.
22. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. Львів : Норма, 2005. 343 с.
23. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного синтезу : монографія. Одеса : Півден. наук. центр АПН України, 2005. 302 с.
24. Вельбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Пробл. сучас. психології*. 2022. № 2 (25). С. 16–27.
25. Верхратський С. А., Заблудовський П. Ю. Історія медицини. Київ : Вища шк., 2011. 610 с.
26. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів : Свічадо, 2014. 420 с.
27. Винничук Р. О. Підходи до аналізу ментального здоров'я: український контекст. *Вісн. психології*, 2022. № 14(2). С. 23–36.
28. Власова А. І. Актуальні завдання теорії і практики сучасної підготовки сучасних психологів. *Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання* : матеріали Всеукр. круглого столу, м. Київ, 23 квіт. 2024 р. Київ, 2024. С. 24–28. URL: <http://surl.li/rxpcjb>
29. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 44 с.
30. Войтович О. Спілкування викладача та студента як основа гуманізації навчання хімічних дисциплін. *Наук. Вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С. 30–33.

31. Волинець Н. В. Психологічні особливості особистісного благополуччя в професійній сфері життєдіяльності : монографія. Хмельницький : НАДПСУ, 2019. 620 с.
32. Волкова Н., Лаврентьєва О. Методика реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вісн. Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка*. 2022. № 1 (48). URL: <https://surl.li/bpyhuz>
33. Волошин С. М. Методи та форми роботи практичного психолога з внутрішньо переміщеними особами. *Теорія і практика сучас. психології*. 2019. № 6, т. 1. С. 24–27.
34. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 391 с.
35. Вплив війни на молодь в Україні. Дослідження / Т. Костюченко, І. Волосевич, Info Sapiens, 2024. URI: <https://surl.li/hjxeyd>
36. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ). Вплив війни на психічне здоров'я в Україні: статистичні дані та аналіз. Київ : ВООЗ, 2023.
37. Вступ до філософії : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2018. 186 с.
38. Ганаба С. О., Балашов Е. М. Емпіричний аналіз вираженості прояву посттравматичного зростання учасників бойових дій. *Психолог. студії*. 2023. № 3. С. 2–30. URI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.3.3>
39. Гілл Н. Думай і багатій. Кишинів : Artprint. 2016. 200 с.
40. Гільман А. Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості. *Наук. зап. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 40–48.
41. Глинська А. Є. Особливості сталого розвитку систем в залежності від їх масштабності. *Вісн. ХНУ*. 2006. № 4, т. 3. С. 159–161.
42. Голідей Р., Генсільмен С. Стоїцизм на кожен день : 366 роздумів про мудрість, стійкість і мистецтво жити / пер. з англ. Оксани Сенюк. Київ : Наш Формат, 2020. 416 с.
43. Головіна І. В. Психологічна реабілітація осіб після кризових ситуацій. *Соц. робота і психологія*. 2023. № 15(2). С. 78–90.
44. Гребенюк Т. В. Психологічні аспекти стресостійкості у кризових умовах. *Наук. журн. психології*. 2022. № 10(1). С. 15–28.
45. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
46. Губко О. Т. Леонтьєв Олексій Миколайович *Енциклопедія сучасної України*. Т. 17 / редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. Київ : Ін-т енцикл. досліджень НАН України, 2016. URL : <https://esu.com.ua/article-54340>

47. Гуменюк Г. П. Політична нестабільність і благополуччя громадян. *Соц.-політ. студії*. 2019. № 7(1). С. 101–119.
48. Гура Т. Є. До визначення проблеми професійного педагогічного егоцентризму особистості. *Психологічна наука в системі регіонального управління* : матеріали Міжнар. конф. Запоріжжя : ГУ 31 ДМУ, 2003, Т. 1, ч. 2. С. 7–9.
49. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / за ред. С. У. Гончаренка. Київ : Вища шк., 2008. 229 с.
50. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : монографія. Київ : Самміткнига, 2010. 432 с.
51. Джеджера О., Юрчук О. Психологічна корекція емоційних переживань здобувачів вищої освіти в умовах стресу засобами фізичної культури. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2023. Вип. 20. С. 39–47.
52. Джеджула О. М. Василенко В. Г. Компетентнісний підхід як нова методологія підготовки сучасного фахівця. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». Київ : ГО «ВАДНД», 2024. № 9 (43).
53. До Мінсоцполітики за пів року звернулися за допомогою у протезуванні майже 59 тисяч осіб. URL : <https://surl.li/ashpbn>
54. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
55. Еліс А. Як зберегти емоційне здоров'я за будь-яких обставин. Київ : Сварог, 2023. 284 с.
56. Єрескова Т. В. Стан соціальної невизначеності як паттерн сучасного українського суспільства: поштовх для інтеграції чи чинник дезінтеграції. *Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві* : IV конгрес Соціолог. асоціації України : тези доп., м. Харків, 28–29 жовт. 2021 року. Харків, 2021. С. 65–67.
57. Жадленко І. Компетентнісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 301–304.
58. Жигірь В. І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. *Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту*. Бердянськ : БДПУ, 2012. № 2. С. 40–46.

59. Журавльова Н. Ю., Гурлева Т. С. Додаткові прояви ПТСР як мішені впливу у контексті психологічної допомоги постраждалому від війни. *Вчені зап. ТНУ. Психологія*. 2023. № 34(73). С. 190–196.
60. Загальна декларація прав людини. URL: <https://surl.li/epklqt>
61. Заїка В. М. Динамічна модель особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості. *Соц. психологія*. 2009. № 1. С. 69–76.
62. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. URL: <https://surl.li/dhugfy>
63. Зварич І. М., Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Екзистенційна та гуманістична психологія : навч. посіб. / за наук. ред. В. Г. Панка. Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2019. 496 с.
64. Злобіна О., Дембіцький С. Вплив позитивних та негативних очікувань на психологічний стан населення: диспозиційний оптимізм vs подовжений стрес. *Соціолог. студії*, 2024. № 1 (24). С. 24–33.
65. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості* : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
66. Івашкевич Е. З. Психологія соціального інтелекту педагога : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 43 с.
67. Івашкевич Е. З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2014. № 26. С. 60–65.
68. Івашкевич Е. З., Дика Н. С. Особливості розв'язання проблеми структури соціального інтелекту майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», м. Харків, 22 жовт. 2014 р. Харків, 2014. № 40–41(44–45). С. 173–185. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/13890>.
69. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2005. 128 с.
70. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / за ред. В. Г. Панка, З. О. Гаркавенко. Київ, 2013. URL: <https://rmkbelov.ucoz.ru/419.pdf>
71. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
72. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наук. зап. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 74–81.
73. Калошин В. Ф. Позитивне мислення як чинник професійного самовизначення молоді в умовах ПТНЗ : метод. посіб. Київ, 2012. 114 с.

74. Кальниш В. В., Пишнов Г. Ю., Варивончик Д. В. Актуальні проблеми психофізіологічного стану учасників бойових дій. Україна. *Здоров'я нації*. 2016. № 4 (1). С. 37–43.

75. Каменщук Т. Роль і місце психологічної допомоги для внутрішньо переміщених сімей в умовах воєнного часу. *Наук. вісн. Вінниц. акад. безперерв. освіти. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2022. Вип. 1. С. 21–27.

76. Каплієнко А. І. Соціальний запит до рівня професійної компетентності сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Т. 1, № 15. С. 113–124.

77. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : навч.-метод. посіб. Київ : Ін-тут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023.

78. Карамушка Л. Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організац. психологія. Економ. психологія*. 2024. № 31 (1). С. 23–39.

79. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 48–55.

80. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту вчителя – шлях до гуманізації навчання в початковій школі. *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2014. № 2(1). С. 195–198.

81. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки. *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 1(45). С. 59–63.

82. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2018. 256 с.

83. Кількість пацієнтів зі встановленим діагнозом ПТСР в Україні зростає. URL: <https://surl.li/lumske>

84. Кісарчук З. Г. Теоретичні та технологічні аспекти застосування сучасних методів психодинамічної парадигми у вітчизняних соціокультурних умовах. *Акт. пробл. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка*. Київ : Логос, 2014. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 10. С. 5–20.

85. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. та ін. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів. : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

86. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. та ін. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2023. 175 с.

87. Конвенція про права дитини. URL: <https://surl.li/eqrckt>

88. Консультативна психологія : підручник / І. С. Булах, В. У. Кузьменко, Е. О. Помиткін та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 482 с.

89. Корчакова Н. В. Психологічні основи дитячої самопрезентації. Київ : Учб. літ., 2021. 288 с.

90. Костенко Н. В. Культурні ідентичності: нова нормативність обмеженої мобільності, етатизації біологічного та цифрових стратегій. *Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві* : IV конгрес Соціологічної асоціації України : тези доп., м. Харків, 28–29 жовт. 2021 року. Харків, 2021. С. 34–135.

91. Костєва Т. Б. Вплив ментального здоров'я на життєдіяльність особистості. URL: <https://surl.li/wbkpyb>

92. Костєва Т. Б. Формування психосоціальної стійкості у кризових ситуаціях. *Психолог. часоп.* 2023. № 9 (4), С. 45–59.

93. Коструба Н., Фіщук О. Психічне здоров'я в умовах кризи : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 180 с.

94. Кочубей О. В. Психологічні основи суб'єктивного благополуччя. *Укр. психолог. журн.* 2020. № 5(3). С. 45–58.

95. Кочубейник О. Г. Психологічні аспекти суб'єктивного благополуччя молоді. *Психолог. студії.* 2018. № 4. С. 45–57.

96. Кошова І. В., Литовченко Н. Ф. Психотерапія : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 113 с.

97. Краковська І. В. Діагностика та лікування психічних розладів в умовах військових дій. *Медико-психолог. журн.* 2022. № 10 (3). С. 78–85.

98. Крамаренко М. Ю. Стан тривожності та депресії у постраждалих від війни: підходи до підтримки. *Психологія сьогодення.* 2021. № 8 (4). С. 33–47.

99. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.

100. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. та ін. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : наук.-аналіт. доп. / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Пед. думка, 2023. 172 с. ULR : <https://surl.li/eevmyu>

101. Кремень В. Г., Луговий В. І., Топузов О. М. та ін. Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану. *Вісн. Нац. акад. пед. наук України.* 2022. № 4 (2). С. 1–38.

102. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів у процесі професійної підготовки. *Освіт. простір України.* 2018. № 14. С. 88–96.

103. Кулаков Р., Кулакова Л. Психологічні особливості прояву копінг-стратегій студентів з різним рівнем стресостійкості. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2024. Вип. 22. С. 34–41.

104. Кун Т. Структура наукових революцій. Київ : Port-Royal, 2001. 228 с.
105. Лагутіна С. І. Психологічні особливості адаптації ВПО до нових умов життя. *Психолог. журн.* 2022. № 13 (2). С. 56–68.
106. Ларіонцева А. Формування готовності майбутніх магістрів-психологів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісн. НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2022. № 2 (21). С. 37–44.
107. Лелеченко А. П. Феномен поняття «сталій розвиток». *Держ. управління: удосконалення та розвиток.* 2017. № 12. URL : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1649>
108. Лист ІМЗО від 08.08.2024 №21/08-1233 «Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році». URL: <http://surl.li/hnhcjt>
109. Лист МОН № 6/1427 від 30.11.20 року «Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти». URL: <https://surl.li/uxygrvb>
110. Лобанова А. С. Особливості соціальної адаптації в періоди суспільних криз (теоретичний аспект). *Особистість: проблеми та перспективи : зб. наук. пр. за матеріалами конф. «Соціально-психологічні аспекти формування особистості».* Кривий Ріг, 2009. С. 3–10.
111. Ломов О. Психологічна стійкість і життєві перспективи особистості. *Акт. пробл. психології.* 2022. Т. 14, № 2. С. 102–115.
112. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки.* Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2017. № 884. С. 52–58.
113. Лядський І., Дячков Д. Управління соціальним інтелектом як фактором впливу на формування soft-skills у здобувачів вищої освіти. *Тавр. наук. вісн. Серія: Економіка.* 2022. № 13. С. 108–114.
114. Лядський І., Дячков Д. Управління соціальним інтелектом як фактором впливу на формування soft-skills у здобувачів вищої освіти. *Тавр. наук. вісн. Серія: Економіка.* 2022. № 13. С. 108–114.
115. Ляхова Г. Ф. Розвиток емоційного інтелекту у студентської молоді. *Психолог. часоп.* 2021. № 2. С. 78–89.
116. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія: Психологічні науки.* 2013. № 114. С. 128–133. URL: <https://cutt.ly/RYPfEGO> (дата звернення: 28.10.2024).
117. Мазоха І. С. Психологічні особливості навчального стресу студентів. *Наук. вісн. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-ту. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 33. С. 107–110.

118. Малина О. Г. Особливості фахової підготовки психологів сил оборони України під час війни. *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society*. Riga : Baltija Publishing, 2023. С. 66–82.
119. Маркова М. В. Підтримка психічного здоров'я в умовах війни: досвід України. *Наук. студії з психології*. 2023. № 17 (4). С. 39–52.
120. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Київ : ДІА, 2019. 120 с.
121. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2014. Вип. 28. С. 130–136.
122. Марута Н. О. Вивчення соціальних аспектів психічної реабілітації постраждалих від війни. *Психол. дослідження*. 2021. № 8 (3). С. 61–73.
123. Матвієнко О. В., Заворотнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Наук. вісн. Харків. держ. ун-ту. Серія: Психол. науки*. 2014. № 1 (1). С. 215–220.
124. Матеюк О., Суходоля Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія: Психол. науки*. 2021. № 11. С. 113–123.
125. Мацегора Я. В., Воробйова І. В., Колесніченко О. С. Психологічний супровід військовослужбовців, які виконують службові завдання в екстремальних умовах : метод. реком. Харків : НА НГУ, 2015. 69 с.
126. Мельник Л. Г. Поняття про сталий розвиток. *Основи стійкого розвитку*. Суми : Унів. кн., 2007. С. 411–442.
127. Мельничук Т. І., Дембицька Н. М., Лавренко О. В. Проблема професійної підготовки психолога у реаліях сьогодення в Україні. *Професійна підготовка психологів в Україні : стратегічні завдання*: матеріали Всеукр. кругл. столу, м. Київ, 23 квіт. 2024 р. Київ, 2024. С. 78–81. URL: <http://surl.li/rxpcjb> (дата звернення: 25.11.2024).
128. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін.; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
129. Миронюк Є. В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 452–461. URL: <https://cutt.ly/zYfIOxm> (дата звернення: 01.11.2024).
130. Митник О. Я., Євтушенко І. В. Проблема професійної підготовки психологів у контексті викликів війни. *Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання*: матеріали Всеукр. кругл. столу, м. Київ, 23 квіт. 2024 р. Київ, 2024. С. 82–85.

131. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Розвиток соціального інтелекту майбутнього педагога засобами активного навчання. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. № 1. С. 95–106.
132. Міністерство освіти і науки України. МОН пропонує для громадського обговорення проєкт плану відновлення України в частині освіти і науки (2022, 19 серп.). URL: <https://bit.ly/40sxRUF>
133. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання. *Акт. проблеми психології. Проблеми психології творчості*: зб. наук. пр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. 12, вип. 5, ч. 1. С. 7–14.
134. Монтень М. Вибрані проби / пер. з фр. А. Перепаді. Харків : Фоліо, 2012. 122 с.
135. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.
136. Наказ Міністерства освіти і науки «Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти» № 1583 від 29 груд. 2023 р. URL: <https://surl.li/cmdqdk>
137. Національний інститут психічного здоров'я України. Вплив війни на психічне здоров'я населення України: статистичні дані та дослідження. Київ : НІПЗ України, 2023.
138. Непийвода В. П. Проблема відтворення англomовних термінів «sustainable development» та «sustainability» в українській правничій мові. *Еколог. вісн.* 2008. № 3. С. 24–26.
139. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.
140. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія. Київ : Пед. думка, 2008. 200 с.
141. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України; за ред. В. Кременя. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.
142. Нікіфоров Г. С. Вивчення психологічної травми у постраждалих від війни. *Акт. пробл. психології*. 2021. № 7 (3). С. 33–47.
143. Ніколаєв Є. Римське Міністерське Комюніке для розвитку вищої освіти України. URL: <https://surl.li/eoouok>
144. Новікова О., Валькова Г. Формування емоційного та соціального інтелекту в здобувачів освіти. *Вісн. Глухів. нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка*. 2021. № 45. С. 98–105.
145. Новікова Л. Стресові ситуації в житті українців (Прес-реліз – 2021). 2021 / Київ. міжнар. ін-т соціології. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1096&page=1&t=7>

146. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 19 с.
147. Осадько О. Ю. Саногенний потенціал діалогічної позиції особистості у ситуації суб'єктивної значимості стосунків з «ідейним опонентом». *Психологічні науки : проблеми і здобутки*. 2014. Вип. 5. С. 88–103.
148. Основи психотерапії. 2-ге вид., допов. / за ред. О. О. Фільца, К. В. Седих. Київ : Академія, 2024. 208 с.
149. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
150. Павленко Н. Компетентнісний підхід в управлінні розвитком кадрового потенціалу. *Економ. горизонти*. Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2025. № 1 (30). С. 71–81. DOI: [https://doi.org/10.31499/2616-5236.1\(30\).2025.32151510](https://doi.org/10.31499/2616-5236.1(30).2025.32151510)
151. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. *Історико-педагогічні дослідження в Україні: стан, проблеми, перспективи* : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених, м. Хмельницький, 18 жовт. 2012 р. Хмельницький : ХГПА, 2012. Вип. 1. 244 с.
152. Паніна Н. В. Соціальні аспекти щастя: український контекст. *Соціолог. дослідження в Україні*. 2019. № 2. С. 12–27.
153. Паніна Н. В. Вплив емоційного стану на життєві перспективи. *Соціолог. дослідження в Україні*. 2020. № 2. С. 18–32.
154. Панок В. Г., Максименко С. Д. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2024. 188 с. URL: <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188>
155. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. Київ : Ніка-Цент, 2002. С. 18–28.
156. Панок В. Г. До побудови моделі сучасної психологічної служби системи освіти. URL: <http://surl.li/wbyqdk> (дата звернення: 08.12.2024).
157. Панок В. Г. Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року. *Вісн. Нац. акад. пед. наук України*. 2023. № 5 (2). С. 1–10.
158. Панок В. Г. Проблеми професійної підготовки психологів. *Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання*: матеріали всеукр. кругл. столу, м. Київ, 23 квіт. 2024 р. Київ, 2024. С. 5–7.
159. Петренко В. І. Ідеї філософів античності: Сократ, Платон, Арістотель : навч. посіб. Київ : Академія, 2021. 320 с.

160. Пилягіна Г. Я. Соціально-психологічна підтримка постраждалих від війни: теоретичні підходи. *Журн. соц. психології*. 2022. № 9 (1). С. 43–56.
161. Підготовка військових психологів. 2023. URL: <https://surl.li/jktjgy>
162. Поліщук В. М. Життєві кризи особистості : навч.-метод. посіб. Глухів : Глух. держ. пед. ун-т, 2005. 98 с.
163. Положення про психологічну службу у системі освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення: 27.11.2024)
164. Попелюшко Р. П. Роль емоційного інтелекту у професійній діяльності психолога-консультанта. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доп. XII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 18 квіт. 2024 р. Хмельницький : ХНУ, 2024. С. 91–93. URL: <https://surl.li/hptvux>
165. Попелюшко Р. П., Берегута Ю. Ю. Деякі аспекти творчості в професійній діяльності психолога. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 45. С. 179–182.
166. Приб Г. А., Раєвська Я. М., Берега Л. Є. Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в умовах бойових дій. *Вчені зап. ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 2. С. 104–109.
167. Проблеми психологічної служби закладів загальної середньої освіти та пропозиції щодо їх розв'язання. Освітній омбудсмен України. URL: <http://surl.li/pgsrib> (дата звернення: 27.11.2024)
168. Програма розвитку ООН. Вплив війни на молодь в Україні: результати дослідження. 2024. URL: <https://surl.li/gcpkdb>
169. Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання: матеріали всеукр. кругл. столу, 23 квіт. 2024 р. : зб. матеріалів. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740762>
170. Прудка Л. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів в організації навчально-виховного процесу. *Вісн. Нац. авіац. ун-ту. Серія «Педагогіка, Психологія»*. 2013. № 4. С. 117–121.
171. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2015. 424 с.
172. Психологічна служба у школах : вплив повномасштабної війни : аналітичний звіт за підсумками дослідження / О. Будзь, І. Когут, Т. Жерьобкіна, Ю. Назаренко; за ред. А. Аносової, О. Петушкової. Київ : Центр інновац. освіти «Про Світ», 2024. 93 с.
173. Психологічна служба у школах: вплив повномасштабної війни, 2024. URL: <https://surl.li/owmjkn>
174. Психологія когнітивних процесів: наук. посіб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ: Вид. Людмила, 2022. 420 с.

175. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острог : Вид-во НУ «Острозька академія», 2015. 560 с.

176. Психологія: комплекс програм навчальних дисциплін науково-професійної особистісно-орієнтованої підготовки докторів філософії у галузі психології (PhD). Київ : УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. 53 с.

177. Психологія: комплекс програм навчальних дисциплін освітньо-професійної підготовки бакалаврів спеціальності 053 Психологія ОПП «Психологічне консультування» / за ред. Р. П. Попелюшко. Київ : УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. 127 с.

178. Психологія: комплекс програм навчальних дисциплін освітньо-професійної підготовки магістрів психології. Київ : УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. 78 с.

179. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Вольнової. Київ, 2012. 275 с.

180. ПТСР та загострення хронічних хвороб: як війна вплине на здоров'я українців. *Слово і діло*. 2022. URL: <https://surl.li/zqhltw>

181. Пузирьов С.В., Извеков В. В. Бойовий стрес та його наслідки для військовослужбовців. *Вчені зап. Тавр. нац. ун-ту ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73). № 1. С. 203–209.

182. Редько С. І. Розвиток соціального інтелекту у майбутніх керівників освітніх закладів. *Освітлог. дискурс*. 2010. № 2. С. 134–143.

183. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН A/RES/70/1 від 25.09.2015 р. URL: <https://surl.li/mrdmgh>

184. Римське міністерське комюніке: основні положення. URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/79352/#>:

185. Романчук О. Виклики та перспективи розвитку психотерапії в Україні: творцями стандартів мають бути фахові асоціації. URL: <https://icbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/interview-Romanchuk.pdf>

186. Руденко Н. М., Федорова Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів спеціальних закладів дошкільної освіти у сфері навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип. 7. Том 2 / упоряд. О.Б. Петренко ; ред. Кол. : О.Б. Петренко, Т.С. Ціпан, Н.М. Гринькова та ін. Рівне: РДГУ, 2018. С. 185-194.*

187. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. природ. служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 21 (2). С. 230–247.

188. Руденко С. В. Соціальний інтелект як фактор успішності педагогічної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2009. 182 с.

189. Савіщенко В. М. Діахронія деонтологічно-зорієнтованої моделі професійної компетентності юриста. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63, т. 2. С. 147–155.

190. Савіщенко В. М. Розвиток професійної деонтології в умовах техногенного, цифрового суспільства. *Наук. вісн. Дніпропетр. держ. ун-ту внутрішніх справ*. 2022. № 2 (117). С. 174–187.
191. Санько К. О. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. Харків, 2016. № 59. С. 42–45.
192. Сасько О. О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адитивної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2010. 20 с.
193. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 336 с.
194. Сердюк Л. З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ ; Львів : Вид. Вікторія Кундельська, 2021. 236 с.
195. Синишина В. М. Підготовка майбутніх практичних психологів як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика проф. освіти*. 2019. № 11 (3). С. 98–101.
196. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
197. Скіцько О. І. Дуальна освіта як інструмент підвищення якості професійної підготовки фахівців. *Вісн. науки та освіти*. Київ : ГО «ВАДНД», 2024. № 10 (28). С. 1228–1240. URL: <https://surl.li/gqpwwy>
198. Сливка С. С. Юридична деонтологія. Київ : Атіка, 2001. 304 с.
199. Слободянюк О., Радчук Г. Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2019. № 13. С. 129–135.
200. Слюсаревський М. М. Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики і відповіді : наук. доп. на засіданні президії НАПН України 21 квіт. 2022 р. *Вісн. Нац. акад. пед. наук України*. 2022. № 4 (1).
201. Слюсаревський М. Громадська думка і горизонти освіти. Київ : Талком, 2024. 352 с.
202. Смирнова О. П. Соціально-психологічна підтримка ВПО: сучасний контекст. *Вісн. соц. роботи*. 2023. № 17 (3). С. 89–103.
203. Соціокультурні детермінанти розвитку психології особистості в Україні : монографія / за наук. ред. В. В. Турбан. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 296 с.
204. Соціокультурні чинники становлення сучасної парадигми психотерапевтичної допомоги особистості : монографія / за ред. З. Г. Кісарчук ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ : Імекс, 2012. 275 с.

205. Спілкуймося зрозуміло: як нам може допомогти модель невербальної комунікації Альберта Меграбяна? URL: <http://surl.li/xidoli> (дата звернення: 12.11.2024).

206. Стресові стани населення України в контексті війни. Результати всеукраїнського опитування. Інститут соціології НАН України. Соціологічна група «Рейтинг». 2023. URL: <https://surl.li/nrpjoe>

207. Стрілецька І. І. Соціальний інтелект як професійно-важлива якість у процесі навчання у вищій школі. *Realita a perspektivy vývoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty* : zb. príspevkov z medzinárodnej vedeckopraktickej konferencie. 28-29 októbra 2016 r. Sládkovičovo, Slovenská republika. Vydal : Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo, 2016. С. 120–123.

208. Тарасова Т. Б. Проблеми викладання психології як навчальної дисципліни за вибором із циклу загальної підготовки фахівців у вищій школі. *Габітус. Серія: Вікова та педагогічна психологія*. 2022. № 42. С. 101–107.

209. Татенко В. О., Москаленко О. В. Психологічні аспекти суб'єктивного благополуччя: український контекст. Київ : Академія, 2018.

210. Теличко В. Ю. Компетентнісний підхід як визначальний чинник підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Акт. питання у сучас. науці*. Київ : ФОП «Жукова Ірина Віталіївна», 2024. № 6 (24).

211. Теорія і технології застосування сучасних підходів до психотерапії у вітчизняних соціокультурних умовах : монографія / за ред. З. Г. Кісарчук ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ : Імекс, 2014. 267 с.

212. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. Київ : Каравела, 2013. 372 с.

213. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості : засоби самопомогти в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

214. Титаренко С. Як прийняти себе після поранення й навчитися жити з цим – поради психолога. URL: <https://surl.li/awtjaa>

215. Ткачишина О. Актуальні аспекти проблеми якісної професійної підготовки психологів. *Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»*. 2015. № 3 (15). С. 200–206.

216. Ткачишина О. Р. Вплив соціальної підтримки на ментальне здоров'я ВПО. *Соц. психологія*. 2022. № 11 (1). С. 17–29.

217. Ткачишина О. Р. Проблема ментального здоров'я в Україні: психологічний аналіз. *Психофізіологія та мед. психологія*. 2023. № 53. С. 207–211.

218. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВВП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 448 с.

219. Токарева Н. М. Адаптивні сценарії самоздійснення особистості в умовах несталого сьогодення. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2023. № 20. С. 183–194.

220. Томаржевська І. В. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психолог. журн.* 2019. № 1. С. 64–69.
221. Туркова Д. М. Розвиток тілесного Я в немовлячому віці. *Психологія і особистість*. 2020. № 2. С. 41–54.
222. Указ Президента України. 30 вересня 2019. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>.
223. Україна посіла перше місце серед країн за рівнем депресії: рейтинг. URL: <https://surl.li/ovtxqi>
224. Федоренко І. А. Вплив стресу на виникнення психосоматичних захворювань. *Укр. журн. псих. здоров'я*. 2023. № 15 (2). С. 45–56.
225. Філатов Ф. Р. Стратегії подолання стресу: теоретичні та практичні аспекти. *Психологія та сусп-во*. 2023. № 13 (2). С. 51–64.
226. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / авт. кол.: В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. Київ : Пед. думка, 2011. 320 с.
227. Філософія освіти : навч. посіб. 2-ге вид. / за наук. ред. акад. В. П. Андрущенка та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 348 с.
228. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (гол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. Т. VI. 742 с.
229. Фройд З. Тлумачення снів. Харків : Фоліо, 2019. 608 с.
230. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : Економ. думка, 2002. 132 с.
231. Харко О. С. Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2022. № 14. С. 46–56.
232. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Закарпат. ін-т післядипл. пед. освіти. URL: <https://surl.li/etmalc>
233. Хоменко І. О., Сорока А. В. Інноваційні підходи підготовки фахівців та методологія досліджень у сфері управління бізнесом та маркетингом. *Модернізація вищої освіти та забезпечення якості освітньої діяльності в умовах європейської інтеграції* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 18 жовт. 2024 р. Харків, 2024. С. 141–143
234. Хроменець В. Йоганн Генріх Песталоцці. *Педагогічна концепція*. Київ : Дух і літера, 2024. С. 40.
235. Хроменець В. Марія Монтессорі. *Пед. концепція*. Київ : Дух і літера, 2024. С. 42.
236. Хроменець В. Фрідріх Фребель. *Пед. концепція*. Київ : Дух і літера, 2024. С. 36.
237. Чабан О. С. Адаптація до кризових умов: фактори ризику та захисту. *Вісн. псих. здоров'я*. 2023. № 12 (2). С. 74–85.

238. Чайка Н. М. Психосоціальна підтримка осіб, які пережили кризові ситуації. *Соц. педагогіка: теорія і практика*. 2023. № 20 (1). С. 33–40.
239. Чебикин О. Л., Карамушка Л. М. Соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя молоді. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. 2015.
240. Чепелєва Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 1998. № 3. С. 35–41.
241. Черезова І. Психологія життєвих криз особистості (курс лекцій) : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2021. 110 с.
242. Чуйко О. Проблеми та перспективи розвитку психологічної служби у школі. *Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Соц. робота*. 2018. № 1 (3). С. 48–52.
243. Чумак Л. В. Педагогічна деонтологія експліцитного періоду. *Вісн. ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257), Ч. IX. С. 78–85.
244. Шаповалова Л. О. Клієнт-центрована психотерапія К. Роджерса як умова динаміки і розвитку особистості та конструктивний рух до її цілісності. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6 (1). С. 135–141.
245. Шаровська Н., Смаліус Л. Підготовка практичних психологів для закладів освіти. *Рідна шк.* 2011. № 10. С. 59–63.
246. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів : навч. посіб. Київ, 2005. 120 с.
247. Шевченко А. М. Теоретичні аспекти дослідження психологічного здоров'я особистості. *Організаційна психологія. Економ. психологія*. 2018. № 1 (12). С. 109–115.
248. Шпак М. Теоретико-методичні засади викладання курсу «Психологічна служба вищої школи» для майбутніх психологів *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : зб. статей учасників III Міжнар. наук. інтернет-конф. (м. Дрогобич, 16 берез. 2021 р.) / ред.-упоряд.: М. В. Савчин, А. Р. Зимянський. Дрогобич, 2021. С. 336–342.
249. Шульга М. О. Економічна стабільність як детермінанта суб'єктивного благополуччя. *Економ. журн. України*. 2021. № 10(4). С. 40–57.
250. Шульга М. О., Гладченко О. В. Вплив економічних факторів на рівень суб'єктивного благополуччя. *Економ. огляд України*. 2021. № 9(4). С. 34–49.
251. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Астролябія, 2012. 588 с.
252. Юр'єва Л. М. Ментальне здоров'я ВПО в умовах війни: соціально-психологічні аспекти. *Психологія та сусп-во*, 2021. № 7 (1). С. 50–63.
253. Юрченко О. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього вчителя початкової школи як складової його здатності до формування

соціальної компетентності учнів. URL: <http://surl.li/rmqaex> (дата звернення: 12.11.2024).

254. Якою буде роль шкільних психологів у Новій українській школі. «Освітoria media». URL: <http://surl.li/yvkfgg> (дата звернення: 27.11.2024).

255. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. № 85. Спецвипуск. С. 116–122.

256. Яцина О. Ф. Самостійна робота студентів як умова формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю, м. Київ, 31 берез. 2021 р. Київ, 2021. С. 23–25.

257. Alleva J. M., Tylka T. L. Body functionality: a review of the literature. *Body Image*. 2021. Vol. 36. P. 149–171.

258. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington D. C. : American Psychiatric Association, 2013.

259. Argyrides M., Koundourou C., Anastasiades A., Anastasiades E. Body Image, Media Influences, and Situational Dysphoria in Individuals with Visible Physical Disabilities. *Journal Psychol. Res (Medellin)*. 2023. Vol. 20, 16 (1) P. 78–88. DOI: 10.21500/20112084.6014.

260. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control* / W. H. Freeman. 1997.

261. Barry J. Post-traumatic stress disorder in military veterans and civilians: A comparative study. New York : Routledge, 2015.

262. Bensing R. The role of emotional regulation in stress response. New York : Springer, 2008.

263. Bernard C. Lectures on the Phenomena of Life Common to Animals and Plants. (H. Hof R. Guillemin, L. Guillemin Trans.). USA: Charles C. Thomas Publisher, 1974. 288 p.

264. Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46 (4). P. 877–891.

265. Breaker N. Mental resilience: Understanding and building psychological strength. London : Routledge, 2002.

266. Buunk A. P., Gibbons F. X. Social Comparison : The End of a Theory and the Emergence of a Field. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process*. 2007. Vol. 102. P. 3–21.

267. Cannon W. B. The Wisdom of the Body (2nd enlarged ed.). New York : W.W. Norton and Company, 1963. 312 p.

268. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality. *Flexible life-task pursuit. Personality and intelligence*. R. J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press, 1994, P. 137 – 168.

269. Cater J. K. Traumatic amputation: Psychosocial adjustment of six army women to loss of one or more limbs. *Journal of Rehabilitation Research and Development*. 2012. Vol. 49 (10), P. 1443–1455. DOI: <https://doi.org/10.1682/JRRD.2011.12.0228>
270. Cohen S. Social relationships and health. *American Psychologist*. 2004. № 59(8). C. 676–684.
271. Cohen , Gianaros P., Manuck S. A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science*. 2016. № 11 (4). P. 456–463.
272. Costa P. T., & McCrae R. R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)*. Psychological Assessment Resources. 1992.
273. Crosswell A. D., Lockwood K. G. Best Practices for Stress Measurement: How to Measure Psychological Stress in Health Research. *Health Psychology Open*. 2020. Vol. 7, Is. 2.
274. Crow M. Understanding psychological stress: A comprehensive guide to the theory and research. London : Routledge, 2005.
275. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York : Columbia University Press, 2024. 376 p.
276. Diener E. *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Wiley, 2009.
277. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. № 95(3). P. 542–575.
278. Diener E., Suh E., Lucas R., Smith H. Subjective well-being : three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125, no. 2. P. 276–302.
279. Drevets W. C. Neuroimaging studies of mood disorders. *Journal Biol. Psychiatry*. 2000. Vol. 48. P. 813–829. doi: 10.1016/S0006-3223(00)01020-
280. Easterlin R. A. Does economic growth improve the human lot? *Nations and Households in Economic Growth*, 1974.
281. Ellis K. M., Nordstrom M. J., Bach K. E., et al. Sexuality and intimacy rehabilitation for the military population. *Case series. Sex Disabil*. 2021. Vol. 39. P. 231–243.
282. Emotional Stress. *APA Dictionary of Psychology*. 2022. URL: <https://dictionary.apa.org/emotional-stress>.
283. Eysenck H. J. *The Structure of Human Personality*. Springer, 1990.
284. Fink N. G. Stress Definition and History. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier, 2017. P. 1–9.
285. Foa E. B., Keane T. M., Friedman M. J. Effective treatments for PTST: Practice guidelines of the International Society for Traumatic Stress Studies. New York : Guilford Press, 2009.
286. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*. 2001. № 56(3). P. 218–226.
287. Ghițan A. F., Gheorman V., Ciurea M. E. et al. A Review of Psychological Outcomes in Patients with Complex Hand Trauma. *A Multidisciplinary Approach*. 2023. Vol. 30, 49(2). P. 143–150. DOI: 10.12865/CHSJ.49.02.143

288. Gilbert D. *Stumbling on Happiness*. Vintage. 2007.
289. Gordon J. S. The transformation: Discovering wholeness and healing after trauma. New York : Harper One, 2019.
290. Haidt J. The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom. New York : Basic Books. 2006.
291. Hartung F., Jamrozik A., Rosen M. E., Aguirre G., Sarwer D. B., Chatterjee A. Behavioural and Neural Responses to Facial Disfigurement. *Scientific Reps.* 2019. Vol. 9:8021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44408-8>
292. Hase M. The Structure of EMDR Therapy: A Guide for the Therapist. *Front. Psychol.*, 25 Sec. *Psychology for Clinical Settings*. 2021. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660753>.
293. Hayes J. Stress and the human body: A review of the literature. New York : Academic Press, 2000.
294. Herman J. Trauma and recovery: The aftermath of violence-from domestic abuse to political terror. *Basic Books*. 2015.
295. Herzog T. Weinberg A. Cultural differences and mental health: Exploring the intersection of culture and psychological well-being. Berlin : Springer, 2011.
296. Horowitz L. M. The study of interpersonal problems : A Leary legacy. *Journal of Personality Assessment*. 1996. № 66 (2). P. 283–300. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6602_7.
297. Huppert F. A., So, T. T. C. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*. 2013. № 110(3). P. 837–861.
298. James W. Be Not Afraid of Life. Princeton : Princeton University Press, 2023. 392 p.
299. Kabat-Zinn J. Defining Mindfulness. *Mindful*. 2017. URL: <https://surl.li/wiehqg>
300. Kahneman D., Riis J. Living, and thinking about it: Two perspectives on life / In F. Huppert B. Keverne, & N. Baylis (Eds.). *The science of well-being*, 2005.
301. Kedde J. H. Sexual health of people with disability and chronic illness. *University of Groningen*. 2012. URL: <https://surl.li/yifsbh>
302. Keeling M., Williamson H., Williams V. S., Kiff J., Evans S., Murphy D., Harcourt D. Body image and psychosocial wellbeing among UK military personnel and veterans who sustained appearance-altering conflict injuries. *Military Psychology*. 2022. Vol. 35 (1). P. 12–26. DOI: <https://surl.li/lcwgoc>
303. Keeling M., Sharratt N. D. (Loss of) the super soldier: combat-injuries, body image and veterans' romantic relationships. *Disability and Rehabilitation*. 2023. Vol. 45, Is. 2. doi: <https://surl.li/uujfns>
304. Keeling M., Williams V. S., Harcourt D., Kiff J., Williamson H. Mothers' Experiences of Their Sons' AppearanceAltering Combat Injuries: Distressed and Unsupported. *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services*. 2024. Vol. 12, Is. 1. P. 74–85.

305. Kethington D., Lucas S. The role of future expectations in adolescent well-being. *Journal of Youth Studies*. 2020. Vol. 23, no. 5. P. 567–582.
306. Keyes C. L. M. The Mental Health Continuum : from Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*. 2002. № 43(2). P. 207–222. DOI: <https://doi.org/10.2307/3090197>
307. Konstantin R. Psychological factors in stress management. London : Wiley-Blackwell, 2010.
308. Lamarche L., Bailey A., Awan A., Risdon C., Pauw G, Thomas E. V. Exploring primary care providers' understandings of body image in patient care. 2020.
309. Layard R. *Happiness: lessons from a new science*. Penguin. 2011.
310. Lazarus R. S. Stress and emotion: A new synthesis. London : Free Association Books. 1999.
311. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer, 1984. 474 p.
312. Longo E. Mental health in the context of social relationships: A comprehensive approach. New York : Springer. 2015.
313. Lowy A. S., Rodgers R. F., Franko D. L., Pluhar E., Webb J. B. Body Image and Internalization of Appearance Ideals in Black Women: An Update and Call for Culturally-Sensitive Research. *Body Image*. 2021. Vol. 39. P. 313–327.
314. Lyubomirsky S. *The How of Happiness : a New Approach to Getting the Life You Want*. Penguin. 2008.
315. Markey C. H., Dunaev J. L., August K. J. Body image experiences in the context of chronic pain : An examination of associations among perceptions of pain, body dissatisfaction, and positive body image *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 103–110
316. Marsh H. W. Cognitive Discrepancy Models : Actual, Ideal, Potential, and Future Self-Perspectives of Body Image. *Soc. Cogn.* 1999. Vol. 17. P. 46–75.
317. Maslyuk A. Humanistic paradigm of ukrainian psychology. *Psychological journal*. 2018. Vol. 4 (9). P. 169–181. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2018.9.19.12>
318. Maté G., Mate D. The Myth of Normal : Trauma, illness & healing in a toxic culture. New York : Random House, 2022.
319. Mental health atlas 2020. Geneva : World Health Organization, 2020. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345946>
320. Merino M., Tornero-Aguilera J. F., Rubio-Zarapuz A., Villanueva-Tobaldo V. C., Martín-Rodríguez A., Clemente-Suárez V. J. Body Perceptions and Psychological Well-Being: A Review of the Impact of Social Media and Physical Measurements on Self-Esteem and Mental Health with a Focus on Body Image Satisfaction and Its Relationship with Cultural and Gender Factors. *Healthcare*. 2024. Vol. 12 (14). P. 13–96. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare12141396>.
321. Messias E., Peseschkian H., Cagande C. (ed.). Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology Clinical Applications. *Springer International Publishing, Cham*. 2020. P. 33–46.

322. Miller K. D. *Psychological health and resilience in the context of stress*. New York : Academic Press, 2003.
323. Ministry of Defence. UK Armed Forces Compensation Scheme Annual Statistics 6 April 2005 to 31 March 2021. URL: <https://surl.li/lcwgoc>
324. Mirandola G. Life of Giovanni Pico de Mirandola. Cambridge : Harvard University Press. 2022. 432 p.
325. Moradi B., Huang Y. P. Objectification Theory and Psychology of Women: A Decade of Advances and Future Directions. *Psychol. Women Q.* 2008. Vol. 32. P. 377–398.
326. Orloff J. Emotional freedom: Liberate yourself from negative emotions and transform your life. New York : Three Rivers Press, 2009.
327. Pomares G. , Coudane H., Dap F., Dautel G. Psychological effects of traumatic upper limb amputations. *Orthopaedics & Traumatology: Surgery & Research.* 2020. Vol. 2. P. 297–300.
328. Pomares G., Coudane H., Dap F., Dautel G. Traumatic upper-limb amputation: The process toward acceptance URL: <https://surl.li/lcwgoc>
329. Putnam R. D. *Bowling Alone : the Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, 2000.
330. Quan H. X., Zeng X. X., Liu S. J. Psychological interventions for mental disorders following traumatic hand injury: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders.* 2021. Vol. 288, P. 18–29.
331. Regan L. Trauma and recovery: Psychological effects of war on civilians and soldiers. London : Oxford University Press, 2017.
332. Reiber G. E., McFarland L. V, Hubbard S., Maynard C., Blough D. K., Gambel J. M, Smith D. G. Servicemembers and veterans with major traumatic limb loss from Vietnam war and OIF/OEF conflicts: survey methods, participants, and summary findings. *Journal Rehabil Res Dev.* 2010. Vol. 47 (4). P. 275–297.
333. Rogers C. R. On becoming a person a therapists: view of psychotherapy. Boston-New-York : Robinson, 2016. 43 p.
334. Romanovskiy O., Reznik S., Chebakova Yu. Teacher Leadership at Technical University. *Advanced Education.* 2019. Vol. 13. P. 63–69.
335. Rosenberg M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, 1965.
336. Rumsey N., Harcourt D. (Eds.). The Oxford handbook of the psychology of appearance. *Oxford University Press.* 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199580521.001.0001>
337. Radha R., Mahalakshmi K. COVID 19: A massive exposure towards web based learning *Journal of Xidian University*, 2020. Vol. 14. No. 4. P. 2405–2411.
338. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1995. № 69(4). P. 719–727.
339. Sarwer D. B., Crerand C. E Body dysmorphic disorder and appearance enhancing *Body Image.* 2008. Vol. 5, Is.1. P. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.08.003>

340. Sarwer D. B., Siminoff L. A, Gardiner H. M, Spitze J. C. The psychosocial burden of visible disfigurement following traumatic injury. *Front Psychol.* 2022. Aug 30:13:979574. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979574>
341. Satcher D, Tepper M. S. , Thrasher C. et al. Breaking the silence: supporting intimate relationships for our wounded troops and their partners: a call to action. *Int J Sex Heal.* 2012. Vol. 24 (1). P. 6–13.
342. Schwoebel J., Coslett H. B. Evidence for multiple, distinct representations of the human body. *J. Cogn. Neurosci.* 2005. Vol. 17. P. 543–553. DOI: 10.1162/0898929053467587.]
343. Seligman M. E. P. *Authentic Happiness : Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York : Free Press, 2002.
344. Seligman M. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York : Free Press, 2012. 368 p.
345. Selvam R. The practice of embodying emotions, a guide for improving cognitive, emotional and behavioural outcomes. Berkeley, California : North Atlantic Books, 2022. 363 p.
346. Selye H. The stress of life (*Rev. ed.*). New York : McGraw-Hill. 1976.
347. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956. 360 p.
348. Shapiro F. EMDR: Eye Movement Desensitization of Reprocessing: Basic Principles, Protocols and Procedures (2nd ed.). New York : Guilford Press, 2001. 472 p.
349. Shapiro, F., Laliotis, D. Weekend 1 Training of the Two-Part EMDR Therapy Basic Training. Watsonville, CA, 2017.
350. Shapiro, F., Laliotis, D. EMDR and the adaptive information processing model: integrative treatment and case conceptualization. *Clin. Soc. Work J.* 2011. Vol. 39, P. 191–200. DOI: 10.1007/s10615-010-0300-7
351. Sheldon K. M., Lyubomirsky S. How to increase and sustain positive emotion : the effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology.* 2006. № 1(2). P. 73–82. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>.
352. Siegel M. *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life.* New York : Basic Books, 2003.
353. Simons H. Decision Making in Organizations *Administrative Science Quarterly.* 2023. Vol. 68. № 1. P. 15–29.
354. Sterling P., Eyer J. Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology. *Handbook of life stress, cognition and health* (S. Fisher & J. Reason Eds.). John Wiley & Sons, 1988. P. 629–649.
355. Stress of War, Conflict and Disaster (Ed. G. Fink). Elsevier, 2010. 896 p.
356. Stress. World Health Organization. 2023. URL: Stress

357. Taleporos G., McCabe M. P. The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem. *Psychology and Health*. 2005. 20(5) P. 637–650. DOI:10.1080/0887044042000334733
358. Taleporos G., McCabe M. P. Body image and physical disability – Personal perspectives. *Soc. Sci. Med.* 2002. Vol. 54. P. 971–980. DOI: 10.1016/S0277-9536(01)00069-7.
359. Thoits P. Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*. 2010. № 51. C. 41–53. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>
360. Thomas E. V., Warren-Findlow J., Quinlan M. M. Universal Design for Measurement: Centering the Experiences of Individuals With Disabilities Within Health Measurement Research. *Evaluation & the Health Professions*. 2021. Vol. 44, Is. 3. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163278719900530>
361. Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118–129
362. Tytarenko T., Vasiutynskyi V., Hubeladze I., Chunikhina S., & Hromova H. (2023). War-Related Life-Making Landscapes: Ukrainian Context. *Journal of Loss and Trauma*. 2023. № 29 (2). P. 154–178.
363. Vázquez-Fariñas M., Rodríguez-Martin B. “Living with a fragmented body”: a qualitative study on perceptions about body changes after a spinal cord injury. *Spinal Cord*. 2021. Vol. 59. P. 855–864.
364. Ware J. E Jr, Sherbourne C. D. The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. *Conceptual framework and item selection*. 1992. Vol. 30 (6). P. 473–483. DOI: 10.1097/00005650-199206000-00002
365. Weinstein E. A. Disabling and disfiguring injuries. *War psychiatry*. ed. Franklin D. Jones et al. Office of The Surgeon General. 1995. P. 353–381.
366. What is stress. The American Institute of Stress. 2024. URL: <https://www.stress.org/what-is-stress/>
367. Workman C. I., Chatterjee A. The Face Image Meta-Database (fIMDb) & ChatLab Facial Anomaly Database (CFAD): Tools for research on face perception and social stigma. *Methods in Psychology*. 2021. Vol. 5. DOI: 100063 ; URL: <https://surl.li/lcwgoc>
368. World Health Organization. Mental health: new understanding, new hope (WHO/EURO:2023-5306-45070-68914). Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2023. 112 p.
369. Walker R. Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers’ Opinions *Educational Horizons*. 2008. Vol. 1. P. 61–68.

Авторський колектив

Редактори

Павелків
Роман Володимирович доктор психологічних наук, професор,
в. о. ректора Рівненського державного
гуманітарного університету

Корчакова
Наталія Вікторівна доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри вікової та педагогічного
психології Рівненського державного
гуманітарного університету.

Автори

Частина 1.

Вплив війни на учасників освітнього процесу та їх потенційних клієнтів

Токарева
Наталя Миколаївна доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного
університету.

Корчакова
Наталія Вікторівна доктор психологічних наук, професор, професор
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного
університету.

Волошина
Валентина Віталіївна доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри теоретичної та консультативної психології
факультету психології Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова.

Варіна
Ганна Борисівна магістр психології, заступник декана з наукової
роботи факультету фізичної культури, спорту та
психології Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького.

<i>Савелюк Наталія Миколаївна</i>	доктор психологічних наук, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Частина 2.

Методологічні та змістові аспекти викладання дисциплін психологічного циклу

<i>Ширяєва Людмила Миколаївна</i>	кандидат психологічних наук, професор, директор навчально-наукового центру вечірнього навчання Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
<i>Булах Ірина Сергіївна</i>	доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
<i>Цьомик Христина Богданівна</i>	доктор філософії у галузі психології, викладач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
<i>Попелюшко Роман Павлович</i>	доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
<i>Созонюк Ольга Степанівна</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
<i>Назарець Людмила Миколаївна</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Частина 3.

Розвиток особистості та професійних компетенцій здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення

<i>Березюк Тетяна Петрівна</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

<i>Руденко Наталія Миколаївна</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти Рівненського державного гуманітарного університету.
<i>Кулаков Руслан Станіславович</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
<i>Кулакова Лариса Миколаївна</i>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
<i>Варіна Ганна Борисівна</i>	магістр психології, заступник декана з наукової роботи факультету фізичної культури, спорту та психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
<i>Ковальова Ольга Вікторівна</i>	доктор психологічних наук, професор кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

ЗМІСТ

Передмова	3

Частина 1.

ВПЛИВ ВІЙНИ НА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇХ ПОТЕНЦІЙНИХ КЛІЄНТІВ

Деонтологічні предиктори адаптивності до невизначеності викладачів прифронтових закладів вищої освіти <i>Токарева Наталя</i>	5
Прийняття скаліченого тіла після важкого поранення як інтрапсихічний конфлікт <i>Корчакова Наталія</i>	35
Актуальні проблеми розвитку ментального здоров'я особистості в сучасних умовах кризового суспільства <i>Волошина Валентина, Варіна Ганна</i>	71
Суб'єктивне переживання стресу здобувачами вищої освіти в умовах воєнного стану та у взаємозв'язку із самоусвідомленням <i>Савелюк Наталія</i>	101

Частина 2

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ : МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Особливості викладання психології у вищій школі з урахуванням цілей сталого розвитку <i>Ширяєва Людмила</i>	147
Екскурс у методологію психологічного дослідження позитивного та саногенного мислення особистості <i>Булах Ірина, Цьомик Христина</i>	170

Науково-методологічні парадигми в консультативній психології <i>Попелюшко Роман</i>	204
Змістові аспекти викладання дисципліни «Психологія освітньої діяльності» <i>Созонюк Ольга</i>	234
Вплив кризи на психологічне благополуччя особистості <i>Назарець Людмила</i>	269

Частина 3. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Оцінювання професійної компетентності майбутніх управлінців : міждисциплінарний підхід <i>Березюк Тетяна</i>	298
Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів на заняттях дисципліни «Логопсихологія» <i>Руденко Наталія</i>	332
Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців психологічної служби освіти у контексті сучасних вимог <i>Кулакова Лариса</i>	342
Розвиток соціального інтелекту майбутнього педагога у процесі професійної підготовки <i>Руслан Кулаков</i>	372
Психологічні аспекти взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та життєвих перспектив у юнацькому віці <i>Варіна Ганна, Ковальова Ольга</i>	402
Список використаних джерел	429
Авторський колектив	453

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 18.03.2025 р. Формат 60х84 1/16.
Друк цифровий. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 28,65. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.