УДК 159.98 : 616.891

Березюк Тетяна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-6864-9055

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.307

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Анотація. *Стаття є узагальненням проблеми виникнення і розвитку невротичних порушень як психологічних феноменів, що слід позначати терміном «розлади». Сутність проблеми зводиться до того, що сучасна галузь діагностики не містить чіткої межі між психологічними визначеннями невротичних розладів та психопатологічними симптомами, які регламентуються новою класифікацією психічних та поведінкових розладів.*

Автор стверджує, що симптоми невротичних порушень за своєю сутністю не відрізняються як від функціональних розладів здорових суб'єктів, так і симптомів, які мають місце у процесі різних соматичних захворювань. Описується розвиток неврозів як порушень, що не призводять до органічного ураження системи органів, зокрема і центральної нервової системи, які відображають специфічні клінічні прояви при відсутності патопсихотичної симптоматики, й переважно ідентифікуються нервово-психічним розладом у процесі руйнації значущих соціальних зв'язків особистості.

У дослідженні звертається увага на одну із нагальних проблем у області кризового консультування – проблема реакції суб'єкта на психологічний стрес. Автором зазначено трактування поняття «стрес», яке розкривається через вплив на особистість психотравмуючих подій з розвитком розладів продромальних індивідуально-психологічних особливостей, що сприяє появі невротичного синдромогенезу.

Як повідомляє автор, терапевтична робота, а саме психологічне консультування, являється цінним компонентом як в індивідуальній терапії, так і у комплексному лікуванні і реабілітації суб'єктів з невротичними розладами.

Ключові слова: *невротичний розлад, невроз, психічна травма, невротична реакція, невротичний конфлікт, розлад невротика, нервовий зрив, невротичний приступ, невротична особистість, кризове консультування.*

Постановка проблеми. Головною причиною розвитку неврозів і невротичних розладів є виникнення психологічних несприятливих факторів (психічні травми), що мають подальший вплив на найважливіші цінності суб'єкта, порушуючи заходи стабілізаційно-психологічного захисту особистості. Звернемо увагу, що ця область дослідження не торкається представників із психопатологічними симптомами і синдромами, але, в якійсь мірі, це стосується кожного із нас, хто переживав психотравмуючі процеси.

Невротичні відхилення у психологічній науці відносяться до функціональних розладів, в медицині – до органічних порушень. Також до цих дисфункцій відносяться біхевіоральні порушення та розлади особистості. *Невротичні конфлікти* – це конкретна дисфункція організму, яка не призводить до шкідливої дії на органи людини. Але, слід зауважити, що дані дисфункції можуть виступати наслідком вже набутих органічних розладів. Тому, в галузі медицини існує певна складність між розпізнаванням невротичних станів та соматичних захворювань. І не завжди людина, яка пережила невротичний розлад,

матиме медичний діагноз «невроз». Знання про етіологію невротичних станів та їх терапію є одним із найважливіших елементів освіти фахівця в області кризового консультування.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Систематизація проблемних аспектів у області означеного питання вимагає врахування науково-історичних підходів щодо природи і розвитку невротичних розладів, а саме: 1) *психоаналітичної концепції* Зигмунда Фрейда («Дослідження про істерію»), де виконано першу послідовну і всебічну спробу дослідження механізмів формування функціональних розладів – у першу чергу невротичних; 2) *гуманістичної психології*, яка поклала початок сприянню розвитку особистості і запобіганню виникненню у неї функціональних розладів (Абрагам Маслоу, Карл Ясперс, Людвіг Бінсвангер, Медард Босс, Ролло Мей, Мартін Гайдеггер та ін.); 3) *оригінальних поведінкових* концепцій, що базувалися на методологічних міркуваннях із урахуванням лише характеру подразника і подальшої реакції без аналізу «опосередкованих факторів», які не могли бути описані або виміряні (концепція І. Павлова); 4) *когнітивної теорії* Аарона Бека, Альфреда Елліса, концепції Джорджа Келлі про «особистісні конструкти»); 5) інших сучасних концепцій («Біоенергетики» Олександра Лоуена, «Первинної терапії» Артура Янова,); 6) *популярних підходів* із виокремленням понять, що пояснюють природу невротичних розладів *(«стрес», «посттравматичний стресовий розлад»,* які включено у європейський діагностичний стандарт МКХ-10 (*International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death* – ICD-10).

Мета статті передбачає узагальнення сутності поняття невротичних станів та їх розвитку крізь призму психологічних теорій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звертаючись до основних теорій невротичних розладів, виділимо психоаналітичну теорію. Зазначається, що порушення розвитку особистості можуть полягати у відсутності (недостатності) достатньої інтеграції, «зупинці» розвитку особистості на одному з його природних етапів або в порушенні напрямку розвитку, наприклад, може сформуватися слабка сформованість «Его», нездатна впоратися з тиском підсвідомості. Це призводить до появи функціональних розладів у періоди, коли «Его» не в змозі впоратися з внутрішнім і зовнішнім тиском. Наслідком цих процесів стають невротичні розлади. Несвідомі переживання є джерелом напруги, яка знімається при появі невротичного розладу, символічно виражаючи це переживання (первинна користь симптому). Тут проявляється експресивно-комунікативний характер невротичних симптомів – вони не лише виявляють витіснений зміст, але й викликають, мимоволі, відповідні реакції оточення (вторинна користь від симптомів) – інтерес, занепокоєння тощо (Aleksandrowicz, 1998). Як ми бачимо, *тривожний невротичний розлад* пов'язується із теперішніми подіями суб'єкта, а не з наслідками, набутими у ранніх дитячих конфліктах.

У психоаналітичному вченні захисні механізми розглядаються як основні детермінанти психодинамічних процесів, які призводять до особливого стану функціонування особистості *(розлад невротика),* у формуванні якого приймають участь «внутрішні» процеси (психологічна характеристика інтроверсії) та «зовнішні» (досвід у системі взаємозв'язку суб'єкта із зовнішнім середовищем).

У медичних джерелах *невроз* визначають як *«нервовий зрив»,* що виникає у відповідь на несприятливу життєву ситуацію. Причому ця психічна хвороба визначається як цілком обернена, незалежно від її тривалості. Але якщо фахівці у сфері медицини звертають увагу здебільшого на фізіологічні аспекти неврозу та соматичну симптоматику, яка опосередковує невротичний розлад, то психологи зорієнтовані на фіксацію когнітивних, емоційних та поведінкових відмінностей невротичних суб'єктів. З позиції глибинної психології, невроз це внутрішня, стабілізована суперечність, яка не усвідомлюється суб'єктом щодо передумов виникнення. Внутрішня суперечність трактується як продукт невдалого витіснення певної емоційної реакції. Мовою психофізіології, невроз є

неможливістю загальмувати вогнище збудження, пов'язане зі складною життєвою ситуацією; періодична актуалізація цього вогнища збудження покликана (зазвичай марно) досягти бажаного рівня гальмування у нових життєвих обставинах (Мазяр, 2017).

З позиції взаємодії внутрішніх особистісних механізмів та зовнішніх обставин, природа невротичного розладу розглядається як прояв внутрішнього конфлікту особистості, що має складну палітру вияву. Корені утворення невротичного конфлікту глибоко занурені в історію формування особистості і унікально переплетені із зовнішніми обставинами, які, у свою чергу, можуть накладати окремий психотравмуючий вплив, незалежно від того, чи вони фактично такими є. Наприклад, завищена або занижена самооцінка, високий рівень домагань можуть обумовлювати сприятливу картину для важкого переживання психотравмуючих обставин. Ступінь розладу може залежати від важкості і тривалості психотравмуючих обставин, а також від їх особистісного сприйняття. Тобто, частина людей під впливом дії психотравмуючих обставин, завдяки стресостійкості чи психологічному захисту, залишається психічно і соматично здоровою. Але є й багато людей, у яких невротичні чи психосоматичні захворювання виникають. Важливе значення, у цьому випадку, мають особливості особистості, які формуються в процесі виховання та взаємодії з навколишнім середовищем (Ляхович, & Соколова, 2019).

Через нервово-психічні розлади людина втрачає працездатність, виводячи інвалідизацію від психічних захворювань на друге місце серед інших. Найменше уваги приділяється тим відхиленням, які не мають яскравих патологічних проявів і носять прихований характер. Досить часто невротичні розлади залишаються нерозпізнаними, а люди, які страждають цими хворобами, не можуть отримати вчасну психологічну допомогу. Це, насамперед, пов'язано з тим, що здебільшого невротичні симптоми носять прихований характер і, на відміну від симптомів поведінкових розладів, не несуть соціальної загрози, що дозволяє їм довго залишатися непоміченими. Саме тому неврози тривалий час вважалися незначним та перехідним порушенням, яке зникає з набуттям нормального життєвого досвіду (Гуменюк, 2019).

Існує думка, що роль неврозу у психічному функціонуванні особистості досі перебуває за межами системного розуміння. Невроз лишається одним із випадків незначних психічних порушень, що назагал вдається компенсувати методами вербального впливу. Натомість вважається, що невроз є особливим психічним станом, який забезпечує природну можливість здійснення якісних функціональних перетворень особистості. Таке положення узгоджується із загальноприйнятим уявленням про те, що невроз є оберненим розладом, але разом із тим має значну інертність. Тобто цей розлад, з одного боку, дозволяє суб'єкту лишатися в межах психічної норми, а з іншого, затягується настільки, щоб особистісні зміни закріпилися. Невроз має чітке функціональне призначення, тому не може розглядатися лише в якості незначної «поламки» психічної діяльності. Надто на це вказує поширеність невротичних розладів та їхня варіативність. Це пов'язується з можливістю психіки утворювати неадекватні рефлекси, які, за певних обставин, можуть мати вищий рівень інтеграційної цінності. Задача психологічної науки і психотерапії зокрема полягає у тому, щоби встановити місце неврозу у психічному житті людини; виявити, чому еволюційний ресурс психіки набуває протилежного змісту (формування психопатій) або призводить до стагнації особистісного розвитку (фіксує неврози) (Мазяр, 2018).

Спираючись на вищезазначені підходи тлумачення «неврозу» та на власні практичні спостереження, можемо виокремити поняття *«невротичний приступ»,* що являє собою сильний напад панічної атаки, який є наслідком накопичення довготривалого психоемоційного тиску в процесі будь-якого складного для людини життєвого (професійного) пристосування.

Зазначається, що під час панічної атаки почуття сильного страху, жаху пересилує та поєднується з почуттям загрози життю, психічним захворюванням тощо. Супроводжується

задишкою, запамороченням, серцебиттям, ознобом, болями в грудях, пітливістю, тремором, нудотою, парестезією, відчуттям жару та іншими соматичними розладами. Непоодинокі симптоми дереалізації та деперсоналізації, почуття втрати контролю та можливість «назвати це». У ході такого нападу тривоги хворі найчастіше виявляють занепокоєння – вони збуджені, чинять різні хаотичні рухи, циркулюють по кімнаті тощо. Думки заповнені тривогою, турбуються про загрозу серцевого нападу, психічного захворювання тощо. Вони супроводжуються почуттям «розгубленості». Зазвичай також виникає відчуття слабкості та напруження (Aleksandrowicz, 1998).

Отже, *невротичний приступ* супроводжується сильним фізичним болем, що майже паралізує, страхом смерті, великим хвилюванням людиною за свій «критичний» стан. За таких умов *кризова психологічна допомога* повинна бути направлена на усвідомлення панічних станів та корекцію визнання процесу невротичного приступу шляхом *саморегулювання та самоконтролю власних панічних симптомів.*

На тлі взаємодії психічної травми (зовнішня несприятлива ситуація) з особливостями структури особистості (внутрішня несприятлива ситуація) формується ключова ланка виникнення неврозів – невротичний конфлікт. *Невротичний конфлікт* – це внутрішня реакція людини на суперечливість між зовнішньою інформацією, з одного боку, та її внутрішніми очікуваннями і прагненнями, з другого. Унаслідок цього людина втрачає здатність сприймати нову інформацію, тобто відбувається порушення часового модусу майбутнього. Має місце також несформованість спрямувальних норм, «ідеалів» і відтак – руйнування соціальних відносин. Виразність невротичного конфлікту зумовлює суперечливе ставлення особистості до складної психотравмівної ситуації, що перешкоджає раціональному розв'язанню конфлікту (Терещенко, & Олінковська, (2015).

Невротична (ірраціональна, сигнальна, патологічна) тривога (почуття безпорадної невизначеності в небезпечних умовах), перемінна похідна психічного (емоційного) стресу вважається «стрижнем невротичної організації» і визнається відповідальною за більшу частину психічних розладів. Саме емоції виступають як такі форми реакцій, які змінюючи одна одну охоплюють весь організм і дозволяють йому відповідати на будь які впливи оточуючого середовища. Дезадаптивна тривожність (тривожні стани, виявляється у різкому зниженні або підсиленні інтенсивності тривожних переживань, які не відповідають стимулу та особливості соціальної ситуації і перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості впливають дезорганізаційно на той вид діяльності, в якому проявляються (Маліцька, (2015).

У останній період у науковій площині все частіше зявляється поняття *«невротична особистість»,* що часто ототожнюється з термінами «невротик», «конфліктна особистість». Термін «невротична особистість» не може вживатися у відриві від культурних аспектів. Критерії нормальності свої в кожній культурі, більше того, вони індивідуальні для кожного соціального прошарку і змінюються в залежності від статевої приналежності. Невротики все життя прагнуть підвищити свою самооцінку. Помилка в тому, що, на їх думку, це єдиний спосіб заслужити любов оточуючих або коханої людини, іншими словами, ідуть на самопожертву. Невротикам потрібно добиватися успіху в будь-якій для них справі, щоб робота приносила задоволення, тим самим підвищуючи самооцінку і доводячи спочатку самому собі «нормальність свого існування». За цим слідує планування і влаштовування особистого життя. Життєва позиція у спілкуванні з іншими людьми в невротика повинна бути активна. І тільки тоді з'являється шанс із невпевненого і замкненого в собі стати людиною корисною суспільству, надати собі можливість бути повністю щасливою (Мельник, 2020).

У своїй теорії Маслоу зазначає, що людей, які реалізують прагнення до самоактуалізації, дуже мало – всього один відсоток. На відміну від здорових, самоактуалізованих особистостей, невротична людина викривляє реальність, висуваючи

неадекватні вимоги до неї, розглядає її крізь призму своїх страхів, боїться невідомого та нового. Їй характерні низька самоорганізованість, відсутність власних твердих поглядів на світ, невпевненість у власних оцінках, яка походить від викривленого сприйняття дійсності. Вони шукають соціального схвалення, особисті невдачі сприймають дуже хворобливо (Сивогракова & Гармаш, (2007).

Зріла невротична особистість формується в результаті поступового переходу від одного етапу до іншого, при умові відсутності лікувального і психотерапевтичного впливу з метою нормалізації поведінки людини. Таких етапів декілька: невротична тенденція, що є ніби установкою людини діяти певним чином; невротичний процес, коли тенденція реалізовується в діяльності; невротичний стан, що є наслідком багаторазового виконання невротичної поведінки; і невротична властивість, як складова невротичного характеру. Тоді невротичні властивості – це стійкі риси особистості, які можуть бути притаманні як здоровій людині, так і людині, хворій неврозом (Ляхович & Соколова, 2019).

Отже, з психологічної точки зору, констатуємо, що *невротична особистість* – це особа, яка має сильну схильність до знаходження в постійних хронічних переживаннях (життя в постійному очікування – «щось має відбутися»), що є наслідком постійного пригніченого та легкого переддепресивного стану (дистимія). Невротична особа характеризується схильністю до істерик, постійними перепадами настрою, почуттям занепокоєння, постійним відчуттям страху, розгубленістю (фрустрація). Такі особи постійно акцентують увагу на важких переживаннях. Можемо сказати, що вони живуть під хронічним девізом: «Життя – це найважчий процес, при цьому слід постійно боротися».

Серед багатьох різноманітних популярних гіпотез щодо пояснення механізмів невротичних розладів слід згадати концепцію, яка визнає їх проявом перевантаження, надмірного стресу. Таким стресом може бути як втрата когось важливого в житті (але також «чогось»), так і подія, яка має позитивне значення, але змінює життя людини – успіх, особливо фінансовий, шлюб тощо. Популярність дане поняття знайшло своє відображення в класифікації МКБ-10, зводячи поняття *«психогенез»* до впливу життєвих подій. Як і у випадку надмірного навантаження на системи та органи організму, надмірне психологічне навантаження може призвести до дисбалансу функцій і змусити їх перестати виконувати свої адаптаційні завдання. Дія стресу в основному пояснюється появою психогенних соматичних розладів (Aleksandrowicz, 1998).

Весь спектр симптомів, що спостерігалися в тих, хто пережив травматичний стрес (гостра хронічна реакція на стрес), носить назву «*посттравматичний стресовий розлад», ПТСР*(*Posttraumatic Stress Disorder*). Критерії діагностики цього розладу було включено в Американський національний діагностичний психіатричний стандарт (*Diagnostical and Statistical Mannual of Mental Disorders*) та зберігаються там донині. З 1994 р. зазначені критерії увійшли й у європейський діагностичний стандарт МКХ-10 (*International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death* – ICD-10). Інакше кажучи, *тривалий (хронічний) вплив надмірного стресу* може викликати постійні зміни особистості, котрі пов’язано з *формуванням функціональних розладів* (Березюк, 2022).

Досягнення усвідомлення людиною психологічних механізмів невротичних розладів не є суто раціональним, пізнавальним процесом – до нього обов’язково повинні бути включені достатньо значимі емоційні переживання, наявність яких і робить можливою необхідну перебудову особистості на засадах позитивних внутрішніх ресурсів. Виникнення цих переживань забезпечує існування психотерапевтичного контакту, в основу якого входять : довіра не тільки до професійних, а й особистісних якостей психотерапевта; віра в його відверту зацікавленість; готовність зрозуміти інтимні переживання пацієнта та здатність йому допомогти. Позиція і поведінка психотерапевта не мають бути занадто директивними : психотерапевт повинен уникати категоричних вказівок, рекомендацій, надавати поради відносно реальних життєвих проблем пацієнта, тому що такий стиль

поведінки буде закріплювати наявну у більшості пацієнтів тенденцію ухиляння від прийняття рішень і замість бажаного результату (підвищення самостійності і активності особистості) ставить пацієнта у залежність від психотерапевта (Маліцька, 2015).

Психотерапевтична робота з людьми, які мають невротичні розлади, доволі складна та довготривала, що направлена на пошук *захисних механізмів особистості* щодо допомоги в повноцінному функціонуванні. Ці захисні механізми можуть бути більшою або меншою мірою адаптаційні, але задачами терапевтичного процесу є виокремлення (бачення) власних механізмів – *процес заміщення неадаптаційних механізмів адаптаційними.* Слід пам'ятати, що всі невротичні розлади доволі часто мають свій початок з подій нашого дитинства. Тому робота психотерапевта полягає в тому, щоб за допомогою сесій покласти новий фундамент для особистості та «пропрацювати» всі хворобливі, травмуючі обставини з дитинства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вищевикладене дає нам підставу стверджувати, що *неврози,* або *невротичні розлади* у сучасних психологічних та медичних дослідженнях інтерпретують як *функціональні розлади психічної діяльності.* Вони виникають як реакція на довготривалі психотравмуючі події, які обумовлено неудосконаленістю механізмів психологічного захисту. Зауважимо, що *симптоми невротичних порушень* за своєю структурою не розрізняються від функціональних розладів здорових суб'єктів та симптомів, які з'являються в процесі різних соматичних захворювань. Вони не призводять до органічного ураження органів, зокрема і центральної нервової системи. Існує тільки ряд обставин та причин, у яких невротичні симптоми мають місце, і яку роль вони відіграють.

У перспективі подальших наукових розвідок передбачаємо структурне окреслення головних детермінант виникнення невротичних розладів, а також узагальнення питання організації психологічної допомоги, як центрального компонента в процесі індивідуальної терапії, комплексного лікування й реабілітації суб'єктів з невротичними розладами.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Березюк, Т. П. (2022). Психологія травми: ключові поняття та шляхи адаптації в умовах військового конфлікту. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання)*. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Взято з https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/book-of-abstracts_ssi-iea_2022.pdf.

Гуменюк, О. В. (2019). Проблема невротичної особистості та її розвитку в суспільстві. *Актуальні задачі сучасних технологій: матеріали VIII Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів.* Тернопіль: ТНТУ.

Ляхович, І. М., & Соколова, О. С. (2019). Генезис невротичних розладів. *Теорія і практика управління в умовах суспільних викликів і трансформацій : матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Львів: Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ "МАУП"». Взято з http://li-maup.edu.lviv.ua/uploads/media/content/Zbirnyk_conf_LI_MAUP_2019.pdf.

Мазяр, О. В. (2017). Психофізіологічний механізм формування невротичного розладу. *Лікувальна справа*, 7, 110-116.

Мазяр, О. В. (2018). Невротичний стан у системі особистісного розвитку. *Посттравматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни*, 2, 257-267.

Маліцька, Л. Б. (2015). Психологічні аспекти невротичних розладів особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти,* 5, 274-281.

Мельник, В. (2020). Невротична особистість як соціально-культурний феномен в екзистенціальній психології. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди «Психологія»*, 62, 51-67.

Сивогракова, З. А., & Гармаш, Н. В. (2007). *Психологія.* Харків: УкрДАЗТ.

Терещенко, Л. А., & Олінковська, Т. А. (2015). Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості дитини з погляду сучасної педагогічної психології. *Актуальні проблеми психології*, 48, 60-65.

Aleksandrowicz, J. W. (1998). *Zaburzenia nerwicowe*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

REFERENCES

Bereziuk, T. P. (2022). Psykholohiia travmy : kliuchovi poniattia ta shliakhy adaptatsii v umovakh viiskovoho konfliktu [Trauma psychology: key concepts and ways of adaptation in the conditions of military conflict]. *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu : upravlinnia, tsyfrovizatsiia, yevrointehratsiini aspekty: zbirnyk tez dopovidei IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia).* Kyiv: SSI «Institute of Educational Analytics». Vziato z https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/book-of-abstracts_ssi-iea_2022.pdf. [in Ukrainian].

Humeniuk, O. V. (2019). Problema nevrotychnoi osobystosti ta yii rozvytku v suspilstvi [The problem of the neurotic personality and its development in society]. *Aktualni zadachi suchasnykh tekhnolohii : materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv.* Ternopil: TNTU. [in Ukrainian].

Liakhovych, I. M., & Sokolova, O. S. (2019). Henezys nevrotychnykh rozladiv [Genesis of neurotic disorders]. *Teoriia i praktyka upravlinnia v umovakh suspilnykh vyklykiv i transformatsii : materialy dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Lviv: Lviv Institute «IAPM». Vziato z http://li-maup.edu.lviv.ua/uploads/media/content/Zbirnyk_conf_LI_MAUP_2019.pdf. [in Ukrainian].

Maziar, O. V. (2017). Psykhofiziolohichnyi mekhanizm formuvannia nevrotychnoho rozladu [Psychophysiological mechanism of neurotic disorder formation]. *Likuvalna sprava,* 7, 110-116. [in Ukrainian].

Maziar, O. V. (2018). Nevrotychnyi stan u systemi osobystisnoho rozvytku [Neurotic condition in the system of personal development]. *Post-travmatychnyi stresovyi rozlad: dorosli, dity ta rodyny v sytuatsii viiny,* 2, 257-267. [in Ukrainian].

Malitska, L. B. (2015). Psykholohichni aspekty nevrotychnykh rozladiv osobystosti [Psychological aspects of neurotic personality disorders]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity,* 5, 274-281. [in Ukrainian].

Melnyk, V. (2020). Nevrotychna osobystist yak sotsialno-kulturnyi fenomen v ekzystentsialnii psykholohii [Neurotic personality as a social and cultural phenomenon in existential psychology]. *Visnyk HNPU named after G. S. Skovoroda «Psykholohiia»,* 62, 51-67. [in Ukrainian].

Syvohrakova, Z. A., & Harmash, N. V. (2007). *Psykholohiia [Psychology]*. Kharkiv: UkrSART. [in Ukrainian].

Tereshchenko, L. A., & Olinkovska, T. A. (2015). Prychyny y mekhanizmy vynyknennia nevrotychnykh rozladiv osobystosti dytyny z pohliadu suchasnoi pedahohichnoi psykholohii [Causes and mechanisms of neurotic personality disorders of a child from the point of view of modern pedagogical psychol ogy]. *Aktualni problemy psykholohii,* 48, 60-65. [in Ukrainian].

Aleksandrowicz, J. W. (1998). *Zaburzenia nerwicowe [Neurotic disorders]*. Warsawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. [in Polish].

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF NEUROTIC DISORDERS

Tetiana Bereziuk
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Developmental and Educational Psychology
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0002-6864-9055

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.307

Abstract. *The paper is a generalization of the developmental problem of neurotic disturbances as psychological phenomena, that are denoted by the term "disorder". The essence of the problem boils down to the fact that the modern field of diagnostics does not contain a clear boundary between psychological definitions of neurotic disorders and psychopathological symptoms, that are regulated by the new classification of mental and behavioral disorders.*

The author claims that the symptoms of neurotic disorders are inherently indistinguishable from both functional disorders of healthy subjects and symptoms that occur in the course of various somatic diseases. The development of neuroses is emphasized as disorders that do not lead to organic damage of the organ system, in particular the central nervous system, that reflect specific clinical manifestations in the absence of pathopsychotic symptoms, and are mainly identified as a neuropsychiatric disorder in the process of destroying significant social ties of the personality.

Based on scientific-historical and modern approaches in the field of the problem, the author summarizes the essence of the concept of neurotic states as a psychological phenomenon through the prism of the key determinants of the functional disorders' psychophysiological formation: "disorder of neurotic", "nervous breakdown", "personality neurosis", "conflict personality".

In the paper, attention to one of problem of the subject's reaction to psychological stress, that is one of the urgent problems in the field of crisis counseling is drawn. The author indicates the interpretation of the concept "stress", which is revealed through the impact of psycho-traumatic events on the personality during the developmental process of disorders of prodromal individual-psychological features, that contribute to the emergence of neurotic syndrome.

The essence of the problem boils down to the fact that therapeutic work, namely psychological counseling, is a valuable component both in individual therapy and in complex treatment and rehabilitation of subjects with neurotic disorders.

Key words*: neurotic disorder, neurosis, psychic trauma, neurotic reaction, neurotic conflict, disorder of neurotic, nervous breakdown, neurotic attack, neurotic personality, crisis counseling.*

Стаття надійшла до редакції 12.09.2022

УДК 925 : 159-134-124.15-36

Ivashkevych Ernest
PhD in Psychology, Professor's assistant
of the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology of Rivne State University
of the Humanities, the translator, t. Rivne
https://orcid.org/0000-0001-7219-1086

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.319

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR IMPROVING THE ORAL TRANSLATION ACTIVITY OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL FACULTY

Abstract. *In the article we define oral translation activity as a process of active, purposeful, language-mediated and situationally determined communication between people with the aim of conveying both the content and the meaning. Translation activity appears for us as the ability of the individual to use all the facts about the language. Our concept of speech activity refers to the simultaneous designation of both the process and the result of language use, as well as the designation of social and individual conditions of this use.*

We define oral translation activity as a form of active attitude of the subject of the activity (of a student) to a reality, with the aim of achieving a clearly formulated goal (mastery of an oral foreign language and a translation technique). According to this definition, two components are distinguished in the oral translation activity: a cognitive one and operational type of the activity. The cognitive component of oral translation activity includes mechanisms of internal design (or analytical-synthetic phase) of oral translation activity. The operational component includes mechanisms that implement the sequence of actions of the translator within the phases of oral translation activity.

Considering the activity of subjects of the translation activity, it can be assumed that its structure should include a component that will perform the function of initiating the activity of the individual. Thus, in the translation activity, such a component is communicative motivation. It is motivation that is the mechanism of oral translation activity that leads to the state of the activity of other mechanisms that directly implement the translation activity itself.

In the functional-dynamic plan oral translation includes the processes of listening and speaking. Defining interpreting as the activity makes it much more difficult to understand the content of this process, taking it beyond just speaking and listening. Thus, oral translation activity is, in our opinion, a set of speech operations and speech actions on the part of the speaker and the listener, which is caused by certain needs; it sets a certain goal and it is carried out in specific conditions of its implementation.

Key words: *oral translation activity, a cognitive type of the activity, the operational type of the activity, communicative motivation, listening, speaking.*

Problem's statement. Analyzing the problem of psychological prerequisites for improving the oral translation activity of students of philological faculty becomes impossible without studying the very phenomenon of "translation", its main types, as well as the general characteristics of the individual's translation activity in the oral form. Oral translation (as it is opposed to the written form) is represented by three types: simultaneous one, translation from the paper media and consecutive translation.

Analysis of recent researches and publications. A simultaneous translation is an oral translation carried out by a person at the same time as the auditory perception of the source text. In scientific literature three types of simultaneous translation are distinguished:

− simultaneous interpretation by ear – it is the most widespread type of simultaneous interpretation, which is used for the implementation of some following technical means, which are necessary: a specially equipped cabin where the interpreter is located (during the conference); a microphone, through which the conference participant receives the text for translation, as well as headphones, thanks to which the translator perceives the original fragment of the speaker's speech (Brédart, 1991; Blagovechtchenski, Gnedykh, Kurmakaeva, Mkrtychian, Kostromina & Shtyrov, 2019);

−simultaneous translation from paper media, which is a marginal type of translation (if we take into account the oral translation of the speaker's speech and the oral translation of written materials). In the case of this type of translation the translator uses the source text in a written form, which he/she received before the speech, and also focuses on the perception of the speaker's oral speech (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2014);

−synchronous reading of pre-translated text. This type of simultaneous translation differs from the previous one. In this case the translator has a completely translated text, and he/she only makes corrections if the speaker changes something during the speech (Chen, 2022; Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019).

The second type of simultaneous translation is the translation from paper media, namely the one that involves the oral execution of the translation simultaneously with the visual perception of the primary text. In turn, consecutive translation appears as an oral translation of the text after listening to it. One-way and two-way types of sequential translation are distinguished, as well as translation with and without recording (paragraph-phrase, etc.) (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000).

So, **the aim** of our article was to show psychological prerequisites for improving the oral translation activity of students of philological faculty.

The results of the research and their discussion. *Oral translation* is characterized by: auditory perception of the message, complex memorization, time-limited switching of the specialist from one language to another, oral and one-time execution of translation, synchronous order of operations (listening and execution of translation for simultaneous interpretation; reading and execution of translation for paper translation; listening and recording, translating and decoding recordings for consecutive translation with recordings).

It is also important that the process of oral translation takes place in rather complex working conditions of the translator's thinking, in situations close to stress, when the amount of incoming information is too large, and the time of translation is limited by the pace of the speaker's speech. In this sense for comparison, written translation is carried out in more relaxed conditions, although it requires a very creative approach and the ability to preserve and convey the author's style. Thus, written translation is characterized by the following features: visual, multiple perception, simple memorization, unlimited switching from one language to another one, multiple written translation, sequential order of operations, etc.

These characteristics are also pointed out by scientists (Arbuthnott & Frank, 2000), who compare written translation, consecutive oral translation and simultaneous translation from the point of view of the degree of fusion of the receptive and reproductive sides of the activity process, the degree productivity and, accordingly, reproduction, as well as, as a consequence, the degree of participation in memory, mnemonic activity of a person.

If we take into account the complexity of the translation activity, then the most difficult type of translation is synchronous, such as: Simultaneous Translation>Consecutive Oral Translation>Reproduction. If we start from the level of productivity, that is, the presence of creative elements, these types of translation is placed in the reverse direction (such as: Simultaneous Translation<Consecutive Oral Translation<Reproduction).

Thus, a distinctive feature of oral translation is the complication of human thinking. Each of the types related to oral translation will differ from others in some certain characteristics.

However, each type of interpretation has rather complex characteristics. A separate exception is translation from paper, under the conditions of which the message is visually and repeatedly perceived and simple mechanical memorization occur, which are not characteristics of synchronous and sequential translations. With regard to other features, all three types of translation under consideration have some concrete identical characteristics.

Oral translation in scientific literature (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019) is considered by taking into account the following approaches: a) linguistic one; b) psychological and pedagogical approaches; c) psycholinguistic one; d) cultural approach.

Let's consider the peculiarities of the translation activity of an individual from the point of view of each of these approaches. The first, ***the linguistic approach*** (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011), is sufficiently deeply presented in the researches of C.Beauvillain (1994). These scientists consider translation as a process of transformation of a text written in one language into a text written in another language. Thus, E.Batel (2020) emphasizes that to translate means to most adequate ones accurately express by us by the means of one language what has already been expressed by the means of another language. The author singles out two main criteria that distinguish translation from retelling and "adaptation" – such as accuracy and completeness of message transmission.

Scientists (Caramazza, Laudanna & Romani, 1988) define "translation" as the process of transforming a speech expression (a text) written in one language into the expression in another language under the conditions of preservation of the content plan. Thus, the authors propose to consider translation as a certain type of transformation, namely interlanguage transformation. We also have to note that translation is a means of transforming the original message.

However, the study of translation activity should not be reduced only to the knowledge of linguistic regularities of this process. And the translation itself cannot be considered a transfer of ready-made thought content in the course of various content transformations, because, according to the definition of scientists (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020), speech activity is not a transformation of purely ready-made content. Translation is not a process of language recoding, it is a special type of mental activity of the subject. Thus, we consider translation as a process of special substitution, during which the meaning is preserved and the meanings change.

We also consider any activity as a form of human activity. Activity, in turn, it is caused by need. The need is not experienced by the subject by itself – it is perceived as a state of discomfort, dissatisfaction, tension and it is manifested in the search activity of a person. In the process of finding solutions, a need meets its subject. From this moment, the activity becomes directed, the need is "objectified", the need for something is specific, not "in general", it is appears, and a motive "emerges" that a person may not be aware of. Now it is the time to talk about the activity. It is clearly correlated with the motive, because the motive is that for which the activity is carried out, and the activity is a set of actions that arise as a result of the existence of the motive. We've to note that the act of the activity appears as a tripartite process (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). It begins with a motive and a plan and ends with a result, the achievement of a goal; at the center of this process is a dynamic system of actions and operations with the aim at achieving the goal.

Let's describe the organization and methods of experimental research. At this stage of the experiment we conducted an experimental study with the aim of determining the significance of the identified prerequisites for improving the oral translation activity of students of philological faculty. In the third section, an assessment of the impact of the prerequisites for improving the oral translation activity of students having been identified by us on the productivity of mastering foreign speaking and translation skills are carried out, the results of the empirical study are discussed and interpreted.

640 students of Rivne State University of the Humanities (RSHU), International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk (MEGU) took part in the ascertainment part of the experiment, which was organized during 2021-2022. All these

students studied at the I-II courses of philological faculties. All groups were formed by us using the random method of control and experimental groups, such as:

- *experimental groups*:
  E1 – 143 students of the first year of studying of the faculty of RSHU;
  E2 – 153 students of the second year of studying of the faculty of foreign philology of MEGU;
- *control groups*:
  C1 – 151 students of the first year of studying of the faculty of RSHU;
  C2 – 193 students of the second year of studying of the faculty of foreign philology of MEGU.

The first stage of the experimental research has the aim at testing a group of students in order to identify ***the level of communicative and speaking activity***. In order to study the degree of the formation of the sense of a language, we used the Eysenck's Verbal Thinking Test (2022). The justification for the expediency of our choice lies in the fact that developed verbal thinking is recognized by many researchers as an indicator of the presence of a sense of language. In this regard the invariant feature of the sense of the language can be considered the linguistic design of an utterance from the point of view of its grammatical and stylistic correctness. At the same time, the so-called "primary model" of verbal elements appears as a determinant of the mechanism of the functioning of the sense of language, according to which the combination of speech signals and the design of a holistic expression of activity takes a place.

Testing was conducted during school hours in the classroom in small groups of 8-10 students. Each of the participants of the experiment was given a form with a task and a form for recording answers. Before the start our activity, the conditions for completing the tasks were announced and instructions were given regarding the rules for performing the test, such as: a) mandatory independent solution of all tasks; b) completion of work in 30 minutes. The instructions for performing the test contained the rules for solving the verbal problems of the methodology. The latter were divided into the following main types: a) selection of the same ending for several words; b) selection of a word that has an equivalent relationship to two nouns of different classes; c) logical exclusion of one of four words with a broken sequence of letters; d) matching up to two words with a common prefix or ending.

These test tasks reveal all the main aspects of the manifestation of the sense of the language in oral speech: the volume of working out verbal memory, the ability to make probabilistic predictions, the ability to establish independently a certain regularity in a given language, the level of differential sense of language.

At the end of the testing, the correctly solved problems were counted according to the keys of the methodology. The number of solved problems was converted into the Eysenck's Verbal Thinking Test (2022) coefficient (V) according to the parameters specified in the test.

Also, for the purpose of researching the feeling of the language, we used psychodiagnostic method "Exclusion of words" (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2022), which allows us to assess the ability of the subject to distinguish essential lexical-semantic features. The technique also has limitations in the time it takes to complete the task, like to the Eysenck's Verbal Thinking Test (2022), it involves checking the speed of the subject's reverse reaction and the rigidity of the individual's verbal thinking.

To conduct the research, the respondents were given pre-prepared forms of the "Word Exclusion Method". The method consists of 15 series, each of which contains 4 words. The experimenter used a stopwatch and a protocol for recording responses. The research took place in groups of 8-10 people during one day in a classroom.

The evaluation of the results of the verbal and logical test took place according to the scheme:

- according to the keys, the performance of the task was evaluated in such points: for each correct answer – 2 points, for the incorrect answer – 0;
- the task execution time was calculated taking into account the minimal loss of time;
- the integral indicator of verbal-logical thinking (VLT) was calculated, which combines the productivity indicator (PI) and the time for completing the task taking into account the minimum loss of time (LT) according to the formula VLT = PI + LT. Having received individual data according to the indicator of individual-logical thinking, we calculated the average arithmetic value for all the groups as a whole.

At the stage of studying the degree of the formation of communicative and speech activity, we conducted testing using the Cattell 16 PF Questionnaire (Тест Кеттелла 16-PF, 2022). Among all the individual characteristics of the personality, this questionnaire allows us to identify a number of communicative features of the personality that are of interest to us, which determine: a) dynamic characteristics of the communication process: readiness for communication, ease, courage, immediacy in communication, extensiveness, expressiveness, spontaneity and emotional stability in communication and others; b) the content side of communication: the ability to broadcast information, the ability to initiate communication, the activity, the independence, the independence in relations with the partner of communication, the ability to be a leader, attentiveness, the ability to flexibly navigate in various communication conditions. In general, we took into account indicators by factors: A, E, H, F, L, N, Q_2. The general level of communicative and speech activity **(** $K_{çàä.}$ **)** was calculated by adding up the scores for all indicators.

We will analyze the results we have obtained at ***the first stage*** of the ascertainment study according to the selected criteria, such as: a) the level of students' communicative and speaking activity; b) the level of personal and situational anxiety; c) the language hearing level.

The most of the students who took part in the ascertainment study had a low and average level of communicative and speech activity during translation activities (see Table 1). In our opinion, this is explained, first of all, by the insufficiently formed translation skills of listening, which implies the ability to perceive, to recognize, to understand and to interpret the message that comes to the ear, with the aim of conveying the original message in the translation language. Thus, students of both the experimental and control groups have the following skills insufficiently having been formed: sound differentiation within a word; word differentiation in the speech stream; word synthesis into elementary syntactic blocks (phrases); recognizing the grammatical scheme of a sentence, etc.

Table 1

Communicative and speaking activity of students during translation activities (in %)

Levels of communicative and speech activity	E1 group	E1 group	C1 group	C2 group
High	12,34	14,05	15,41	16,33
Average	61,33	60,40	58,32	55,14
Low	26,33	25,55	26,27	28,53

The results having been obtained using the methods listed by us, characterizing future translators according to the level of communicative and speech activity criterion, were subjected to the factor analysis procedure. The latter allowed us to single out two basic factors, the first of which highlights dynamic characteristics (see Tables 2, 3). The data given in Tables 2, 3, as well as the results of the students of the experimental and control groups according to the indicators of verbal and logical thinking, indicate an insufficient level of formation of communicative and speech activity of future translators.

So, the activity is determined by its object, taking into account its "internal" regularities; in general, external regularities cause "the act" through internal conditions. The success of any activity of the subject depends on the interaction of three components: knowledge, skills and motivation. Therefore, the importance of the personal aspect in speech (as well as other ones) of human activity is beyond doubt. We define oral translation activity as a process of active, purposeful, language-mediated and situationally determined communication between people with the aim of conveying both the content and the meaning. Translation activity appears for us as the ability of the individual to use all the facts about the language. Our concept of speech activity refers to the simultaneous designation of both the process and the result of language use, as well as the designation of social and individual conditions of this use.

Table 2

The results of factorization according to the criterion "a level of communicative and speech activity" in group E1, E2 (in points, ascertainment research)

№	**The name of the criteria**	**Factor 1 in Group E1**	**Factor 2 in Group E1**	**Factor 1 in Group E2**	**Factor 2 in Group E1**
1	Readiness to communicate	0,4756	-0,0002	0,4456	-0,0001
2	Ease of communication	0,4576	0,0005	0,4336	-0,0007
3	Courage in communication	0,4451	-0,0021	0,4091	-0,0042
4	Immediacy in communication	0,4241	0,0001	0,3821	0,0004
5	Extensity	0,3923	-0,0023	0,3741	-0,0009
6	Expressiveness	0,3723	0,0005	0,3521	-0,0002
7	Spontaneity in communication	0,3562	0,0001	0,3323	-0,0004
8	Emotional stability in communication	0,2434	-0,0063	0,2140	0,0001
9	The ability to broadcast the information	-0,0041	0,3245	-0,0001	0,3456
10	The ability to initiate the process of communication	0,0003	0,3045	-0,0056	0,3125
11	The activity	0,0004	0,2876	0,0002	0,2871
12	The independence	-0,0005	0,2761	0,0001	0,2644
13	The independence in the relationships with the partner of communication	0,0002	0,2568	-0,0001	0,2341
14	The ability to be a leader	0,0004	0,2341	-0,0003	0,2243
15	Attentiveness	0,0023	0,2217	-0,0014	0,2155
16	The ability to navigate flexibly in different conditions of communication	0,0027	0,2134	0,0001	0,2098
17	Diplomacy	0,0003	0,1978	0,0056	0,1982
18	Factor weight of the component	-0,0024	0,1872	-0,0005	0,1800

Table 3

The results of factorization according to the criterion "a level of communicative and speech activity" in group C1, C2 (in points, ascertainment research)

№	The name of the criteria	Factor 1 in Group C1	Factor 2 in Group C1	Factor 1 in Group C2	Factor 2 in Group C1
1	Readiness to communicate	0,4923	-0,0001	0,4456	-0,0043
2	Ease of communication	0,4778	0,0021	0,4301	-0,0006
3	Courage in communication	0,4563	-0,0024	0,4202	-0,0002
4	Immediacy in communication	0,4133	-0,0001	0,4001	0,0003
5	Extensity	0,3891	-0,0003	0,3892	-0,0005
6	Expressiveness	0,3722	0,0055	0,3781	-0,0056
7	Spontaneity in communication	0,3461	-0,0011	0,3556	-0,0071
8	Emotional stability in communication	0,3341	-0,0004	0,3501	-0,0011
9	The ability to broadcast the information	0,3004	-0,0009	0,3312	-0,0006
10	The ability to initiate the process of communication	0,2871	0,0006	0,3044	0,0001
11	The activity	0,2672	-0,0006	0,2874	0,0002
12	The independence	-0,0001	0,3202	0,0043	0,3344
13	The independence in the relationships with the partner of communication	-0,0078	0,3176	0,0001	0,3240
14	The ability to be a leader	-0,0003	0,2981	-0,0005	0,3003
15	Attentiveness	0,0078	0,2809	-0,0004	0,2971
16	The ability to navigate flexibly in different conditions of communication	0,0005	0,2781	-0,0001	0,2890
17	Diplomacy	-0,0033	0,2526	0,0001	0,2511
18	Factor weight of the component	-0,0001	0,2110	-0,0045	0,2477

We define ***oral translation activity*** as a form of active attitude of the subject of the activity (of a student) to a reality, with the aim of achieving a clearly formulated goal (mastery of an oral foreign language and a translation technique). According to this definition, two components are distinguished in the oral translation activity: a cognitive one and operational type of the activity. The cognitive component of oral translation activity includes mechanisms of internal design (or analytical-synthetic phase) of oral translation activity. The operational component includes mechanisms that implement the sequence of actions of the translator within the phases of oral translation activity.

Considering the activity of subjects of the translation activity, it can be assumed that its structure should include a component that will perform the function of initiating the activity of the individual. Thus, in the translation activity, such a component is ***communicative motivation***. It is motivation that is the mechanism of oral translation activity that leads to the state of the activity of other mechanisms that directly implement the translation activity itself.

A communicative need appears as a motive for oral translation activity. ***Communicative motivation*** is based on ***two types of needs***: a) a need for communication in such a way as it is a characteristics of a person as a social person; b) a need to implement a certain linguistic act, a

need to intervene in a specific speech situation for the purpose of professional translation. A need, determining the objective conditions for the implementation of the activity, causes discrepancies between the existing and necessary conditions. However, the possibilities of carrying out activities are determined not by the fact of the fact that the characteristics of the desired and actual do not match, but by the interval within which their discrepancy is allowed, which does not require immediate elimination of the problem. Therefore, in any activity, there must be a mechanism that will ensure the assessment of the degree of discrepancy according to a certain criterion, which will initiate its active elimination. With a regard to oral translation activity, the function of such a mechanism is performed by the auditory control mechanism. Regarding the latter, we've to note that control is produced by hearing. According to our mind, it is auditory control that provides a comparison of what it is spoken or heard with an auditory standard, which contributes to the emergence of corrective actions.

A complex system, which it is any activity, is incapable of productive functioning if its results are not fixed in themselves. In addition, the system must contain a source of its own transformations that ensure its development. Our own experience performs such a function in the process of the activity. With regard to oral translation activity, it can be stated that in the process of learning, teaching performs a similar function. It is learning that consolidates the results of an active attitude to the reality that transforms the process of functioning into a process of the development. It is here, in the component of experience-learning (or in the structure of individual experience), that the mechanism of the development of oral translation activity is localized.

Thus, the general structure of oral translation activity can be presented in the form of four components: cognitive one, optimizing component, operational one and the component of individual experience. So, having determined the principles of functioning and the general structure of oral translation activity, we will consider its psychological characteristics.

Conclusions and perspectives of further researches. *In the functional-dynamic plan* oral translation includes the processes of listening and speaking. Defining interpreting as the activity makes it much more difficult to understand the content of this process, taking it beyond just speaking and listening. Thus, oral translation activity is, in our opinion, a set of speech operations and speech actions on the part of the speaker and the listener, which is caused by certain needs; it sets a certain goal and it is carried out in specific conditions of its implementation.

However, dividing *the oral translation activity* into the processes of speaking and listening make it possible to consider in more details the specific mechanisms of interaction of each side of communication: both the speaker and the listener. Moreover, many researchers attribute the processes of speaking and listening to independent types of the activities that are included (in our case) in a single whole – it's a foreign language speech activity. We consist in the fact that the language and speech activity are not radically opposed: speech activity is the process of speech, the process of speaking and listening.

We define listening as one of the types of speech activity that ensures perception and understanding of the spoken language. We define the term "listening" in such a way: in the process of listening a person, first of all, perceives by hearing those foreign language means, with the help of which the foreign language thinking of another person is formalized. After perception there is a direct awareness of the semantic side of the language (its understanding).

Also we define listening as a process that involves not only hearing the language, but also understanding it. Therefore, we differentiate between the terms "listening" and "hearing". Therefore, in our research in the future, we will use the term "listening" as a designation of a process that more closely corresponds to the requirement of communication – not only to hear, but also to understand the partner of communication.

REFERENCES

Alexandrov, A. A., Boricheva, D. O., Pulvermüller, F., & Shtyrov, Y. (2011). Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE (*p. 2-29). Retrived from https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999. [in English].

Aleksandrov, A. A., Memetova, K. S., & Stankevich, L. N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research (*Vol. 49, p. 187-198). Retrived from https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3. [in English].

Arbuthnott, K. & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology (*Vol. 54, p. 33-41. Retrived from https://doi.org/10.1037/h0087328. [in English].

Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research* (Vol. 49, p. 223-245). Retrived from https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6. [in English].

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2014). lme4: Linear mixed-effects models using Eigen and S4. *Journal of Package Version* (Vol. 1(7), p. 1-23). [in English].

Beauvillain, C. (1994). Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes* (Vol. *9*(3), p. 317-339). [in English].

Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S., & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *Journal of Visualized Experiments* (pp. 37-59). Retrived from https://doi.org/10.3791/59159. [in English].

Booth, J. R., MacWhinney, B., & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development* (Vol. 71(4), p. 981-1003).

Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research (Vol. 20,* p. 123-137). Retrived from https://doi.org/10.1007/bf01067879. [in English].

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition* (Vol. 28(3), p. 297-0332). [in English].

Chen, Qishan (2022). Metacomprehension Monitoring Accuracy: Effects of Judgment Frames, Cues and Criteria. *Journal of Psycholinguistic Research* (Vol. 51(3), pp. 485-500). Retrived from https://doi.org/10.1007/s10936-022-09837-z. [in English].

Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P., & Saddy, D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research* (Vol. 48, p. 747-767). Retrived from https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y. [in English].

Eysenck's Verbal Thinking Test (2022). Retrived from https://en.free-testi.com/testy_ayzenka/1003049/. [in English].

Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of "fear" in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*. Warsaw (Poland) (p. 11). Retrived from https://doi.org/10.11649/cs.2043. [in English].

Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2022). Psychodiagnostic method "Exclusion of words". Methodical manual. Rivne: RSHU. [in English].

Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika* (Vol. 25(1), p. 215-231). Retrived from https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231. [in English].

Test Kettella 16-PF (2022). Retrived from https://psytests.org/cattell/16pfA.html. [in English].

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Ернест Івашкевич
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови та
методики викладання
Рівненського державного гуманітарного
університету, перекладач.
https://orcid.org/0000-0001-7219-1086

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.319

Анотація. *Ми визначаємо усну перекладацьку діяльність як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування людей між собою з метою донесення як змісту, так і смислу. Перекладацька діяльність постає як здатність особистості до використання всіх фактів про мову. Поняття мовленнєвої діяльності у вченого відноситься до одночасного позначення і процесу, і результату використання мови, а також позначенню соціальних та індивідуальних умов цього використання.*

Психолого-педагогічний науковий підхід визначає усну перекладацьку діяльність як форму активного ставлення суб'єкта діяльності (студента) до дійсності, спрямовану на досягнення чітко сформульованої цілі (опануванням усною іноземною мовою та технікою перекладу). Відповідно до цього визначення, в усній перекладацькій діяльності виокремлюють два компоненти: когнітивний та операціональний. До когнітивного компоненту усної перекладацької діяльності відносяться механізми внутрішнього оформлення (або аналітико-синтетичної фази) усної перекладацької діяльності. До операціонального компоненту – механізми, які реалізують послідовність дій перекладача в межах фаз усної перекладацької діяльності. З огляду на активність суб'єктів перекладацької діяльності можна припустити, що до її структури має входити компонент, який виконуватиме функцію ініціації активності особистості. Так, в перекладацькій діяльності таким компонентом є комунікативна мотивація. Саме мотивація є тим механізмом усної перекладацької діяльності, що призводить у стан активності інші механізми, які безпосередньо реалізують саму перекладацьку діяльність.

Показано, що дослідження перекладацької діяльності не має зводитися лише до пізнання лінгвістичних закономірностей цього процесу. Та й сам переклад не можна вважати перенесенням готового мисленнєвого змісту в ході різних змістових перетворень, тому що мовленнєва діяльність не є перетворенням суто готового змісту. Переклад не є процесом мовного перекодування, це – особливий вид психічної діяльності суб'єкта. Так, ми розглядаємо переклад як процес спеціальної заміни, при якому зберігається смисл та змінюються значення.Доведено, що у функціонально-динамічному плані усна перекладацька діяльність вміщує процеси слухання і говоріння. Визначення усного перекладу як діяльності значно ускладнює розуміння змісту даного процесу, виводячи його за межі лише говоріння та слухання. Так, усна перекладацька діяльність є, на нашу думку, сукупністю мовленнєвих операцій та мовленнєвих дій з боку того, хто говорить і слухає, яка викликається певними потребами; в ній ставиться певна мета і вона здійснюється в конкретних умовах її реалізації.

Ключові слова: *усна перекладацька діяльність, когнітивний тип діяльності, операціональний тип діяльності, комунікативна мотивація, аудіювання, говоріння.*

Стаття надійшла до редакції 13.10.2022 р.

УДК 159.923.2

Кушнікова Світлана
старша викладачка
кафедри виховання та культури здоров'я,
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
https://orcid.org/0000-0002-6511-0839

Гасюк Мирослава
кандидат психологічних наук, доцент
професор кафедри загальної та клінічної психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
https://orcid.org/0000-0002-6277-7726

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.311

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. *У статі виконана спроба висвітлити погляди зарубіжних та вітчизняних вчених на сутність феномену психологічного благополуччя. Авторами також уточнюється зміст поняття «психологічне благополуччя сучасного педагога», яке трактується як стійка психологічна властивість особистості, яка формується у процесі її особистої та професійної життєдіяльності та містить сукупність необхідних ресурсів для можливості реалізації власного потенціалу через систему відносин особистості з іншими людьми, світом, собою.*

У дослідженні використовувались теоретичні методи: теоретико-методологічний аналіз та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та емпіричних досліджень; емпіричні: тестування за допомогою стандартизованої методики психодіагностики К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації Т. Шевеленкової, П. Фесенко. Дослідження проводилося на базі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти», в якому приймали участь викладачі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти» та педагоги закладів освіти І-ІІІ ступенів Дніпропетровської області. Проведене опитування дало змогу констатувати, що лише 22 % педагогів мають високий рівень психологічного благополуччя, 43 % – середній рівень, та 35 % опитаних демонструють низький рівень психологічного благополуччя. Тестування виявило, що рівень психологічного благополуччя педагогів абсолютно не відповідає бажаному, що пояснюється кризовими соціальними процесами.

Особлива увага приділена опису основних соціально-психологічних чинників психологічного благополуччя сучасного педагога, таких як: соціальна стабільність, соціальний досвід, любов до професійної діяльності, наявність лідерських якостей, креативність, здатність до творчості, наявність життєвої та професійної мети, емоційна стабільність.

Ключові слова: *психологічне благополуччя, особистість, чинники, сучасний педагог, соціальна стабільність, емоційна стабільність, лідерство, креативність*

Постановка проблеми. Зміни, які останнім часом відбуваються у світі в різних соціальних системах, в тому числі і в системі освіти, висувають нові вимоги до рівня професійних компетентностей педагогічних працівників. В усі часи праця вчителя була пов'язана з високим рівнем професійного стресу через постійну напруженість, підвищену

відповідальність та широке коло обов'язків. Нагальна потреба оволодівати новими засобами і формами роботи, пов'язаними з переходом до дистанційної форми навчання, необхідність працювати в умовах воєнного стану, відсутність живого спілкування з вихованцями та колегами призводить до суттєвого психоемоційного перевантаження сучасних педагогів.

Жоден фахівець не може повноцінно виконувати свої професійні обов'язки постійно перебуваючи у підвищеному стресовому стані, а від психологічного благополуччя вчителя ще й залежить психологічне благополуччя його вихованців. Саме тому, збереження високого рівня психологічного здоров'я є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного педагога, адже сприяє профілактиці емоційного вигорання та неврозів, формує позитивний емоційний стан педагога. Саме тому, розуміння основних соціально-психологічних чинників психологічного благополуччя сучасного педагога є актуальною, як ніколи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема психологічного благополуччя особистості почала активно вивчатися зарубіжними психологами у 60-х роках ХХ століття, які розглядали цей феномен через гедоністичний та евдемоністичний підходи.

Американський психолог Бредберн заклав теоретичну основу гедоністичного підходу, говорячи про те, що для психологічного благополуччя необхідний баланс, який досягається постійною взаємодією позитивного і негативного афектів. Для отримання вищого рівня задоволеності життям позитивний афект повинен переважати над негативним. Крім того, у процесі досліджень феномену психологічне благополуччя науковці пов'язували його із наступними чинниками : станом фізичного і психосоматичного здоров'я людини (Десі, Райан, Ріфф, Сингер. Фредерік), генетичними особливостями (Аргайл, Ліккен), рівнем матеріального доходу, освітою, статусом, (Бредберн, Динер, Кассер, Райан), віком і статтю (Аргайл, Динер, Ріфф, Фесенко), культурною належністю і геодемографічним середовищем (Лінч).

Останнім часом феномен психологічного благополуччя людей різних сфер та вікових груп, визначення його складових та чинників почав привертати увагу вітчизняних науковців. Так, у роботах Сердюк (2017) вивчається структура та функції психологічного благополуччя особистості. Пошуку основник ресурсів та чинників психологічного благополуччя особистості присвячені роботи Каргіної (2018) та Кашлюк (2016). Дослідниця Горбаль у своїй роботі здійснила виокремлення соціально – психологічні чинники суб'єктивного благополуччя пенсіонерів (Горбаль, 2016). Психологиня Карсканова досліджує психологічне благополуччя особистості сучасного педагога через призму ідей Сухомлинського про щасливого педагога. Проте, проблема визначення соціально-психологічних чинників психологічного благополуччя сучасного педагога не є повністю розкритою у сучасній науковій літературі.

Мета дослідження: висвітлити погляди зарубіжних та вітчизняних вчених на сутність феномену психологічного благополуччя, охарактеризувати основні соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя сучасного педагога.

Методи дослідження. У дослідженні використовувались *теоретичні* методи : теоретико-методологічний аналіз та систематизація літературних наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та емпіричних досліджень; *емпіричні* : тестування за допомогою стандартизованої методики психодіагностики К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації Шевеленкової, Фесенко.

Дослідження проводилося на базі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти», в якому приймали участь викладачі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти» та педагоги закладів освіти І-ІІІ ступенів Дніпропетровської області.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дедалі більше у освітній галузі зростає попит на високоефективних фахівців, які при виконанні професійних завдань володіють

здатністю бути психічно стабільними за будь яких умов, а отже, мають високий рівень психологічного благополуччя. Мета нашого дослідження спонукає нас до теоретичного аналізу наукової літератури з метою уточнення трактування феномену психологічного благополуччя та складових цього концепту.

Відомий психолог Бредберн трактує термін «психологічне благополуччя», як оптимальне психологічне функціонування та досвід, як системну єдність оптимальних психологічних якостей і станів людини: психологічного і суб'єктивного благополуччя, особистісної зрілості, гармонії особистості, самоактуалізації тощо (Bradburn,1969). Згідно трактовки дослідниці Ріфф, психологічне благополуччя слід розглядати як позитивне функціонування людини, що відчуває задоволення від життя та від можливості реалізувати власний потенціал через систему відносин особистості з іншими людьми, світом, собою (Ryff, 1998)

Відповідно до даних попередніх досліджень (Кушнікова, 2022), у деяких зарубіжних джерелах поняття психологічне благополуччя розглядається як динамічна властивість особистості, яка містить суб'єктивні психологічні складові і пов'язана з адаптивною (здоровою) поведінкою (Bradburn, 1969; Diener, Biswas-Diener, 2002), крім того психологічне благополуччя тісною мірою пов'язане із рівнем соціальної підтримки (Gilman, 2006; Andrews, 1991). Сучасні американські вчені переконані, що психологічне благополуччя є широкою категорією, що включає 3 критерії функціонування особистості : психологічне, соціальне та фізичне (Diener, 1998). У роботах дослідника Любомирського феномен психологічного благополуччя розглядається як суб'єктивне благополуччя особистості, що, в свою чергу, включає в себе такі поняття як щастя, задоволеність життям, позитивна емоційність, психологічне здоров'я, стійкість духу тощо (Lyubomirsky, 2005).

Цікавим, на нашу думку, є погляд Лоуена щодо трактування поняття психологічне благополуччя, який наголошував на тому, що тільки та людина є психологічно благополучною, яка у процесі несприятливого життєвого досвіду не має в собі психологічної «броні». Крім того, дослідник стверджував, що для формування зрілої, гармонійної, психологічно благополучної людини необхідне зняття м'язевих бар'єрів, що в свою чергу, допомагає зняти психологічні блокування (Lowen, 1969). Отже, аналіз наукових джерел щодо трактування поняття «психологічне благополуччя» дозволив нам зробити висновок про те, що в роботах цілої низки дослідників, термін «психологічне благополуччя» асоціюється з такими поняттями як «щастя», «позитивний стиль життя» «психічне здоров'я», «емоційний комфорт», «суб'єктивне благополуччя» та інші, проте, на нашу думку, вони не є тотожними.

Таким чином, у контексті нашого дослідження феномен психологічного благополуччя педагога слід трактувати як стійку психологічну властивість особистості, яка формується в процесі її особистої та професійної життєдіяльності та містить сукупність необхідних ресурсів для можливості реалізації власного потенціалу через систему відносин особистості з іншими людьми, світом, собою.

З метою визначення загального рівня психологічного благополуччя сучасних педагогів нами було використано стандартизовану методику психодіагностики К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації Шевеленкової, Фесенко (2005). В опитуванні приймали участь викладачі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти» та педагоги закладів освіти І-ІІІ ступенів Дніпропетровської області.

Під час опитування респондентам було запропоновано вибрати 1 із 6 тверджень (*абсолютно не згоден, не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, згоден, абсолютно згоден)* за наступними параметрами: «позитивні стосунки з оточенням», «автономія», «управління середовищем», «особистісне зростання», «цілі в житті», «самоприйняття». Відповідно до ключа кожному твердженню приписувалось значення в балах (від 1до 6).

Ті, хто в сумі мав *від **414 до 503*** балів, були віднесені нами до *високого* рівня психологічного благополуччя; від ***315 до 413*** балів **–** *до середнього**; менше 315*** балів – *до низького* рівня**.** Отримані результати подано у табл. 1:

Таблиця 1.

Рівні психологічного благополуччя сучасних педагогів

Групи респондентів	**Розподіл вибірки за показниками рівня благополуччя (у%)**		
	високий	середній	низькій
викладачі КЗВО «Дніпровська Академія неперервної освіти»	24	46	30
педагоги закладів освіти І-ІІІ ступенів	20	40	40
Середній показник	22	43	35

Проведене опитування дало змогу констатувати, що лише 22 % педагогів мають високий рівень психологічного благополуччя, у той час як низький рівень був зафіксований більш ніж у третини (35 %) опитуваних. Майже половина респондентів (43 %) були віднесені нами до середнього рівня загального психологічного благополуччя.

Отже, проведене тестування виявило, що рівень психологічного благополуччя сучасних педагогів абсолютно не відповідає бажаному, що, у свою чергу, спричинило необхідність виокремлення чинників, які найбільше впливають на рівень психологічного благополуччя сучасного педагога. На нашу думку, до таких чинників належать соціальні та психологічні. Погоджуючись із думкою Ю. Кашлюка, вважаємо, що під *соціальними* чинниками слід розуміти задоволеність особистості не лише власним статусом в соціумі та мікросоціальному оточенні, а й рівнем соціуму, до якого ця особистість належить, а *психологічні* чинники – це узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги (Кашлюк, 2016). Зазначимо, що згідно позицій дослідників, ці чинники можна класифікувати також як об’єктивні та суб’єктивні. Соціальні чинники переважно належать до об’єктивних, а психологічні – до суб’єктивних (Каргіна, 2018).

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних вчених дозволив нам виокремити наступні соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя сучасних педагогів:

− *соціальна стабільність (*наявність соціального порядку та справедливості, ефективна система соціального захисту населення, якісні механізми управління державою та соціальними процесами гарантують високий рівень психологічного комфорту громадян усіх соціальних прошарків, включаючи освітян);

− *соціальний досвід (* для здійснення ефективної професійної діяльності педагог повинен володіти певним синтезом знань про соціальну дійсність, про досвід емоційних відносин, який дозволяє знаходити якнайкращі способи спілкування з колегами, вихованцями та їх рідними, знаходити способи подолання дистресових станів);

− *любов до професійної діяльності (*професія педагога має в собі особливе зерно покликання, яке включає інтерес до педагогічної творчості та своїх вихованців, усвідомлення своїх здібностостей; оптимізм та віру в досягнення близьких і далеких перспектив в своїй професійній діяльності);

− *наявність лідерських якостей (*задача педагога не лише навчати, але й надихати, вести за собою, демонструючи при цьому емоційний інтелект, психологічну надійність, адекватну самооцінку, лідерську спрямованість і потенціал, прагнення до успіху та отримання соціального визнання, задоволення від здійснення соціального впливу);

− *креативність, здатність до творчості* (в процесі професійної діяльності педагогу постійно доводиться шукати найбільш оптимальні рішення педагогічних завдань, організовувати сміливі і тонкі педагогічні експерименти, виявляти високий рівень самостійності, винахідливості, здатності до творчості);

− *наявність життєвої та професійної мети* (педагог завжди має бути відкритим до змін та постійного вдосконалення, повинен вміти ставити цілі та знаходити внутрішні та зовнішні ресурси для їх досягнення, отримуючи при цьому задоволення під процесу роботи);

− *емоційна стабільність* (одна з основних професійно значущих якостей психіки педагога, адже діяльність педагога відноситься до розряду стресогенних, вимагає значних ресурсів самоконтролю та саморегуляції, вміння зберігати рівновагу і стабільність психічних станів в постійно змінюваних життєвих обставинах) (Горбаль, 2016; Каргіна, 2018; Карсканова, 2018; Кашлюк, 2016; Піддубцева, 2016; Резунова & Передерій, 2022; Семак, 2022).

На нашу думку, саме наявність вище зазначених соціально-психологічних чинників дозволить сучасному педагогу досягти високого рівня психологічного благополуччя.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведене дослідження дозволяє констатувати той факт, що на сьогоднішній день у психології не існує єдиної думки, щодо трактування поняття «психологічне благополуччя», крім того, погляди вчених різняться і у визначені основних чинників психологічного благополуччя особистості. Розуміння того, які соціально-психологічні чинники сприяють підвищенню рівня психологічного благополуччя сучасних педагогів може стати важливим підґрунтям для планування відповідними інстанціями певних соціально-психологічних заходів.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з обґрунтуванням шляхів формування психологічного благополуччя сучасних педагогів та запобігання виникненню професійних стресів та вигорання.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Горбаль, І. С. (2016). *Соціально-психологічні чинники суб’єктивного благополуччя пенсіонерів*. (Дис. канд. психол. наук). Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів.

Каргіна, Н. В. (2018). *Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості.* (Дис. канд. психол. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Карсканова, С. В. (2018). Психологічне благополуччя особистості сучасного педагога як втілення ідей В. О. Сухомлинського про щасливого педагога. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 3(1), 63-68.

Кашлюк, Ю. І. (2016). Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 34, 170-186.

Кушнікова, С. В. (2022). *Психологічне благополуччя особистості: аналіз наукових підходів*. Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали V Міжнародної науково-практичної конф. Суми: НВВ КЗ СОІППО.

Піддубцева, О. І. (2016). Психологічні передумови формування професійно орієнтованої читацької німецькомовної компетентності у студентів-аграріїв. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, (1), 304-309.

Резунова, О. С., & Передерій, О. Л. (2022). Формування педагогічної самоефективності викладача як невід'ємна складова його інноваційної професійної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи,* 85, 156-159

Семак, Л. А. (2022). Сучасні технології навчання ділової української мови в аграрних закладах вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, (4), 33-39. Взято з doi.org/10.52726/as.humanities/2021.4.6.

Сердюк, Л. З. (2017). Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 17, 124-133.

Шевеленкова, Т., Фесенко, П. (2005). Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методик исследования. *Психологическая діагностика,* 3, 95-122.

Andrews, F. M. (1991). Stability and change in levels and structure of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 25, 1-30.

Bradburn, N. *The structure of psychological well-being.* Chicago: Aldine publishing company. 1969.

Diener, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. E. Diener, J. Sapyta, E.Suh. *Psychological Inquiry,* 9 (1), 94-99.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research,* 57, 119–169.

Gilman, R., & Huebner, E. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*,35, 311-319.

Joronen, K, Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125-133.

Lowen, A. *The betrayal of the body*. New York: Collier. 1969.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.

Rigby, B. T., Huebner, E. T. (2005). Do causual attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the Schools*, 42, 91-99.

Ryan R., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 4(*69), 719-727.

REFERENCES

Horbal, I. S. (2016). *Sotsialno – psykholohichni chynnyky subiektyvnoho blahopoluchchia pensioneriv [Social and psychological factors of subjective well-being of pensioners]*. (Dissert. of Candidate of Psychological Science). Lviv National University named after I. Franko, Lviv. [in Ukrainian].

Karhina, N. V. (2018). *Resursy ta chynnyky psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti. [Resources and factors of psychological well-being of the individual]*. (Dissert. of Candidate of Psychological Science). South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi, Odesa. [in Ukrainian].

Karskanova, S. V. (2018). Psykholohichne blahopoluchchia osobystosti suchasnoho pedahoha yak vtilennia idei V. O. Sukhomlynskoho pro shchaslyvoho pedahoha [Psychological well-being of the personality of a modern teacher as an embodiment of V. O. Sukhomlynskyis

ideas about a happy teacher]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 3(1), 63-68. [in Ukrainian].

Kashliuk, Yu. I. (2016). Osnovni chynnyky, yaki vplyvaiut na psykholohichne blahopoluchchia osobystosti [The main factors that affect the psychological well-being of an individual]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 34, 170-186. [in Ukrainian].

Kushnikova, S. V. (2022). *Psykholohichne blahopoluchchia osobystosti: analiz naukovykh pidkhodiv. [Psychological well-being of the individual: analysis of scientific approaches]*. Psykholohiia: vid teorii do praktyky: Innovatsiini tekhnolohii v roboti praktychnoho psykholoha: promaterialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. [Psychology: from theory to practice: Innovative technologies in the work of a practical psychologist, Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference]. Sumy: NVV KZ SOIPPO. [in Ukrainian].

Piddubtseva, O. I. (2016). Psykholohichni peredumovy formuvannia profesiino oriientovanoi chytatskoi nimetskomovnoi kompetentnosti u studentiv-ahrariiv [Psychological prerequisites for the formation of professionally oriented German reading competence in agricultural students]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, (1), 304-309. [in Ukrainian].

Rezunova, O. S., & Perederii, O. L. (2022). Formuvannia pedahohichnoi samoefektyvnosti vykladacha yak nevidiemna skladova yoho innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [The formation of the teachers pedagogical self-efficacy as an integral component of his innovative professional activity]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 85, 156-159. [in Ukrainian].

Semak, L. A. (2022). Suchasni tekhnolohii navchannia dilovoi ukrainskoi movy v ahrarnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern technologies of Business Ukrainian teaching in agricultural institutions of higher education]. *Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky»*, (4), 33-39. Vziato z DOI.org/10.52726/as.humanities/2021.4.6. [in Ukrainian].

Serdiuk, L. Z. (2017). Struktura ta funktsiia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti [The structure and function of the psychological well-being of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia*, 17, 124-133. [in Ukrainian].

Shevelenkova, T., & Fecenko, P. (2005). Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodik issledovanija) [Psychological well-being of the personality (review of the basic concepts and methods of research)]. *Psihologicheskaja diagnostika*, 3, 95-122. [In Russian].

Andrews, F. M. (1991). Stability and change in levels and structure of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 25, 1-30. [In English].

Bradburn, N. *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine publishing company. 1969. [in English].

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research,* 57, 119-169. [in English].

Diener, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. E. Diener, J. Sapyta, E.Suh. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 94-99. [in English].

Gilman, R., & Huebner, E. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*,35, 311-319. [in English].

Joronen, K., & Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125-133. [in English].

Lowen, A. *The betrayal of the body*. New York: Collier. 1969. [in English].

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131. [in English].

Rigby, B. T., & Huebner, E.T. (2005). Do causual attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the Schools*, 42, 91-99. [in English].

Ryan R., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565. [in English].

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(69), 719-727. [in English].

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A MODERN TEACHER

Svitlana Kushnikova
Senior teacher at the Department of Education and Health Culture,
Dnipro Academy of Continuing Education
https://orcid.org/0000-0002-6511-0839

Myroslava Gasyuk
Ph.D., Psychological Sciences, Associate Professor
Professor of Department of General and Clinical Psychology
State Pedagogical University
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»
https://orcid.org/0000-0002-6277-7726

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.311

Abstract. *The article clarifies the views of foreign and domestic scientists on the essence of the phenomenon of psychological well-being. The author also gives the meaning of the concept "psychological well-being of a modern teacher", which is interpreted as a stable psychological property of an individual, which is formed in the process of his personal and professional life and contains a set of necessary resources for the possibility of realizing one's own potential through the system of personal relationships with other people, the world, and oneself. Theoretical methods were used in the research: theoretical-methodological analysis and systematization of literary scientific sources, comparison and generalization of theoretical and empirical research data; empirical: testing using the standardized method of psychodiagnostics by K. Riff "Scale of psychological well-being" adapted by T. Shevelenkova, P. Fesenko. The study was conducted on the basis of the Dnipro Academy of Continuing Education, which was attended by teachers of the Dnipro Academy of Continuing Education and teachers of I-III levels of education in the Dnipropetrovsk region. The survey made it possible to state that only 22% of teachers have a high level of psychological well-being, 43% have an average level, and 35% of respondents demonstrate a low level of psychological well-being. Testing revealed that the level of psychological well-being of modern teachers does not meet the desired level, which is explained*

by social crisis. Particular attention is paid to the description of the main social and psychological factors of the psychological well-being of a modern teacher, such as: social stability, social experience, love for professional activity, the presence of leadership qualities, creativity, the ability to create, the presence of a life and professional goal, emotional stability.

Key words: *well-being, psychological well-being, personality, factors, modern teacher, social stability, emotional stability, leadership, creativity*

Стаття надійшла до редакції 25.10.2022

УДК 159.9-051:159.922.86-056.49

Луцик Галина
здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0003-3905-2038

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.316

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ ЗІ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКАМИ

Анотація. *У статті аналізується зміст поняття «професійна ідентичність» у контексті підготовки майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. На основі аналізу теоретичних джерел встановлено, що організація освітнього процесу в закладі вищої освіти створює основу для формування професійної ідентичності майбутнього фахівця, формує готовність до роботи в обраному напрямку, допомагає сформувати усвідомлений образ себе як професіонала.*

З'ясовано, що значна частина майбутніх психологів не мають впевненості у бажанні працювати зі схильними до девіантної поведінки підлітками, що обумовлено недостатністю досвіду роботи з ними. Як засвідчили результати діагностики особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів серед здобувачів четвертого курсу більший відсоток осіб мають сформовану професійну ідентичність у порівнянні із здобувачами другого курсу. Отримані результати можна частково пояснити наявністю більш систематизованих знань щодо особливостей роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, сформованих професійних вмінь та навичок, які здобувачі отримали в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Вважаємо, що умовами розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів у контексті підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками є поетапне збагачення змісту професійної підготовки у вказаному напрямку, розширення знань здобувачів щодо окресленої проблеми, розвиток особистісних ресурсів здобувачів у процесі проведення психологічних тренінгів.

Ключові слова: *професійна ідентичність, професійна підготовка, майбутні психологи, підлітки, девіантна поведінка.*

Постановка проблеми. Кризові виклики сьогодення негативно позначаються не лише на особистісному розвитку, але й деструктивно діють на становлення молоді як майбутніх професіоналів. В умовах глобальної невизначеності та зневіри запит на вчасну та кваліфіковану допомогу психологів набуває особливої актуальності. Тому перед закладами вищої освіти постає вимога підготовки майбутніх психологів як фахівців, компетентності яких відповідали б запитам суспільства. Дана проблема особливої гостроти набуває в умовах дистанційного навчання, оскільки вимагає переорієнтації вимог та створення відповідних умов, які б сприяли розвитку майбутнього фахівця, що орієнтований на постійний професійний розвиток, продуктивну діяльність та самовдосконалення. Поряд з важливістю теоретичної та практичної підготовки, доцільним залишається формування професійно значущих якостей майбутніх психологів, що становлять основу їх ідентичності.

Психологи працюють з різними категоріями клієнтів, стикаються з різноманітними проблемами, тому професійна ідентичність повинна відображати специфіку взаємодії з

відповідними групами осіб. У міру посилення тенденції до поведінкових відхилень у підлітковому середовищі, правового нігілізму та деформації правосвідомості сучасної молоді сформованість образу себе як професіонала у роботі з ними є досить важливими для майбутніх психологів.

Тому вартує уваги дослідження питання розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів у контексті їх підготовки до роботи з підлітками із ознаками до вияву девіантних схильностей.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема професійної ідентичності особистості викликає значний науковий інтерес та носить комплексний, міждисциплінарний характер. Відображення зазначеної проблеми знаходимо як у працям зарубіжних психологів (Ватерман, Гоффман, Еріксон, Мід, Фромм та ін.), так і в дослідженнях вітчизняних науковців (Андрієвська-Семенюк, Бойченко, Вірна, Волянюк, Дружиніна, Ложкін, Перетятько, Синишина,Тесленко, Чепелєва, Ямчук та ін.).

Дослідники сходяться на думці, що професійна ідентичність закладається ще на етапі навчання в закладі освіти та продовжується протягом всієї професійної діяльності особистості.

Сформованість професійної ідентичності значною мірою залежить від бажання здобувачів реалізовуватись та розвиватись в обраній професії, відкривати в собі потенціал до самовдосконалення в професійній діяльності. Слушно зауважує Дружиніна (2010), що задля сприяння професійному становленню студентів-психологів, особливу роль у організації освітнього середовища слід приділити особистісному розвитку майбутніх фахівців, розвитку емоційної сфери особистості, формуванню позитивного ставлення до себе.

Важливу роль у формуванні професійної ідентичності відіграє професійна підготовка, в ході якої формується компетентність майбутнього фахівця, вдосконалюються професійні навички, розвивається професійне мислення. Тому процес підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в закладах вищої освіти створює основу для формування професійної ідентичності, формує готовність до роботи в обраному напрямку, допомагає усвідомити свою роль у професійній діяльності. Mancini, Caricati, Panari&Tonarelli (2015) зауважують, що професійний розвиток тісно пов’язаний з організацією освітнього середовища в університеті та освітніми програмами, які реалізовуються для підготовки фахівців. Автори переконують, що діяльність університетів слід спрямовувати не лише на здобуття теоретичних знань, але й поглиблення практичних навичок, що сприятиме формуванню професійної ідентичності.

Проте, аналіз професійної ідентичності майбутніх психологів у контексті роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками в науковій літературі представлений недостатньо і потребує більш грунтовного узагальнення.

Мета статті – теоретично обгрунтувати та емпірично перевірити особливості професійної ідентичності майбутніх психологів у контексті їх підготовки до роботи з підлітками девіантної поведінки, визначити напрямки формування професійних компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній науці представлено дискурс щодо ідентичності особистості та змістового наповнення конструкту «професійна ідентичність». Наукові розвідки презентують досліджуваний феномен як прийнятий особистістю образ себе у різноманітті взаємозв’язків з оточуючим світом, що тісно пов’язаний зі становленням та розвитком особистості.

Ідентичність особистості, на думку Еріксона (1993), є важливою характеристикою цілісності особистості та її зрілості, яка визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів особистості та формує здатність особистості ототожнювати себе з певними соціальними групами.

З огляду на складність феномену, самоідентичність особистості, з позиції Waterman (1982), є здатністю до усвідомленого самовизначення, що реалізовується через сформованість цілей, цінностей та переконань, які становлять світогляд особистості. Становлення особистості нерозривно пов'язане із усвідомленням себе як професіонала, що дозволяє зайняти своє місце у системі суспільних відносин та самоствердитись. Тому професійна самоідентичність є складовою особистісної ідентичності та розглядається як ототожнення себе з образом фахівця обраного напрямку, через сприйняття професійно значущих якостей, особливостей поведінки та спілкування у певній професії.

Професійна ідентичність розглядається як динамічний соціальний конструкт, взаємодія образів «Я» та сконструйованих самопрезентацій (Kamińska-Jatczak, 2019), виникає в результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик, що формуються на основі суб'єктивного досвіду індивіда (Ямчук, 2017), на етапі безпосереднього входження особистості в професійну діяльність, виконуючи стабілізуючу та перетворюючу функції (Романишина, 2016), виступає провідним критерієм становлення професіонала та дозволяє певною мірою приймати діяльність та себе в ній (Ложкін & Волянюк, 2008). У науковій літературі професійна ідентичність майбутніх психологів розглядається як усвідомлене ставлення до обраної професії, що виникає на основі оцінки суб'єктивних показників (професійної самооцінки, професійного самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо) (Бойченко, 2021), виступає передумовою для подальшого професійного моделювання та саморозвитку особистості фахівця (Андрієвська-Семенюк, 2020).

Не менш важливим є питання компонентного складу професійної ідентичності майбутнього фахівця. Структура професійної самоідентичності майбутніх психологів, на думку Бойченко (2017), включає когнітивну складову, емоційну складову, професійно-важливі якості, досвід (самопрезентація, професійне спілкування) та професійні функції (надання психологічної допомоги особистості в складних життєвих умовах). Важливою умовою ефективності процесу становлення професійної ідентичності особистості, на думку автора, виступають професійно-значущі якості, навички, уміння, а також усвідомлення цінності своєї професії, емоційно-позитивного ставлення до неї (Бойченко, 2020). Головним фактором розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів виступає професійна орієнтація особистості, можливість самовдосконалення та відповідність вимог професії розвинутим в особистості здібностям (Перетятько&Тесленко, 2022). Можливим є узагальнення відносно того, що професійна ідентичність майбутніх психологів в контексті підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками є усвідомлене позитивне ставлення до роботи у вказаному напрямку, що виражається у готовності реалізовувати психодіагностичну, профілактичну, консультативну та психокорекційну роботу з підлітками-девіантами.

З метою вивчення особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів в контексті підготовки до роботи з підлітками-девіантами нами було проведено опитування серед здобувачів спеціальності «Психологія». Отримані результати підтверджують досить високий рівень переконаності у необхідності психологічної допомоги девіантам. Водночас проблематичним було те, що третина опитуваних (34 %) не мали бажання працювати з підлітками-девіантами, пояснюючи це складністю такої роботи, а близько половини вибірки (43%) взагалі не змогли визначитися у своєму ставленні до такої роботи, вважаючи її можливою, але, все ж, небажаною.

Задля оцінки статусу професійної ідентичності майбутніх психологів у вказаному напрямку нами було проведено методику Грецова та Азбель «Вивчення статусів професійної ідентичності» (СПІ) серед здобувачів другого та четвертого курсів спеціальності «Психологія».

Результати, отримані за обраною методикою, свідчать, що серед здобувачів старших курсів вищий відсоток осіб демонструють статус сформованої професійної ідентичності.

Отримані результати представлені на рисунку 1.

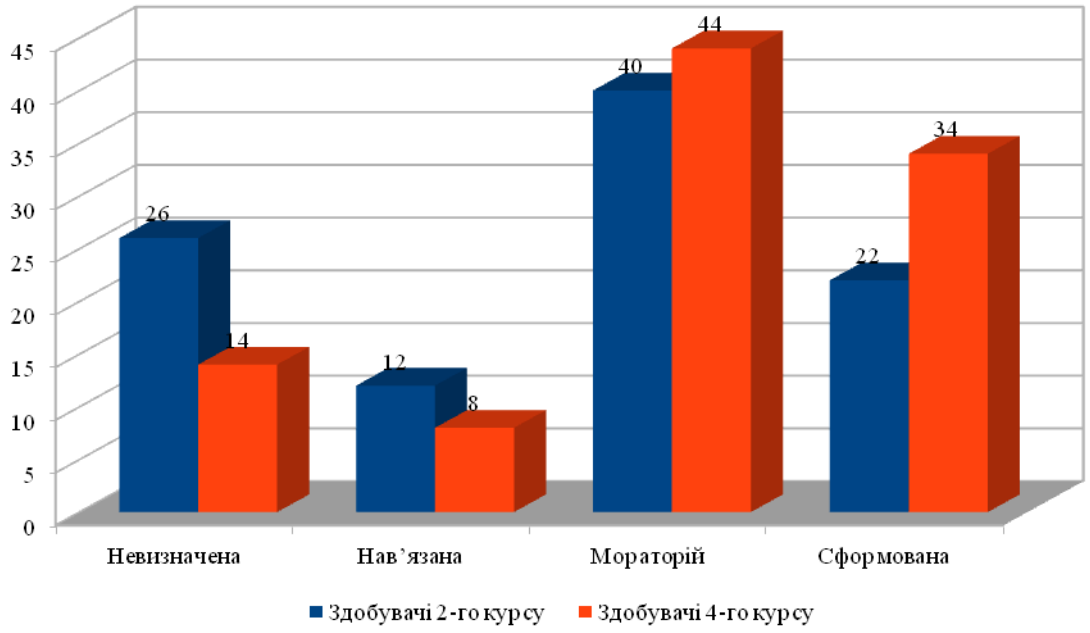

Рис. 1. Оцінка статусу професійної ідентичності майбутніх психологів (за методикою Грецова та Азбель)

За результатами проведеного тестування нами встановлено, що 26 % другокурсників та 14 % четвертокурсників демонструють статус невизначеної професійної ідентичності, не мають чітких уявлень про професійну діяльність у вказаному напрямку, відчувають труднощі у професійному виборі. Значна частина досліджуваних (40 % другокурсників та 44 % четвертокурсників) демонструють мораторій професійної ідентичності, що характеризується кризою професійного вибору, пошуком власного професійного шляху, коли індивід усвідомлює потребу вибору, але не може підібрати найбільш оптимальний варіант. Разом з тим, слід відмітити, що 12% другокурсників та 8 % четвертокурсників мають нав'язану професійну ідентичність, за якої мають уявлення про майбутню професійну діяльність та бачать себе в цій діяльності, але ці уявлення насаджені ззовні, тому є нестійкими.

Оскільки професійна ідентичність формує образ майбутнього професіонала, сприяє побудові усвідомленого образу себе у роботі з відповідною категорією клієнтів вважаємо, що вона відіграє важливу роль у формуванні готовності майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. Зважаючи на те, що за результатами діагностики професійна ідентичність майбутніх психологів знаходиться в стані невизначеності, пошуку свого професійного шляху, варто оптимізувати професійну підготовку майбутніх психологів у напрямку розвитку складових професійної ідентичності.

Узагальнивши теоретичний аналіз проблеми вважаємо, що професійна ідентичність майбутніх психологів в контексті їх підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками включає наступні складові:

- когнітивна складова – усвідомлені знання про особливості роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки;

- емоційна складова – позитивне сприйняття себе як компетентного фахівця, що здатний надати психологічну допомогу підліткам-девіантам;
- поведінкова складова – професійне спілкування зі схильними до девіантної поведінки підлітками, вміння презентувати себе як фахівця, організувати їх психологічний супровід, надати цілеспрямовану психологічну допомогу;
- особистісна складова – професійно-важливі якості майбутнього психолога (вмотивованість до роботи, рефлексивність, високий рівень суб'єктивного контролю, розвинуте критичне мислення, креативність, прагнення до саморозвитку, розвинуті комунікативні здібності).

Тому, при організації навчального процесу слід враховувати зазначені складові та оптимізувати методи і засоби їх розвитку. Адже рівень професійної підготовки майбутніх психологів визначається можливостями вищої освіти та вимогами до психологічної діяльності, що зумовлює пошук моделі підготовки майбутніх психологів, яка б поєднувала означені аспекти (Бойченко, 2021). Як було доведено нами в попередніх дослідженнях (Луцик, 2021), викладання проблемно-орієнтованих дисциплін, зокрема «Психологія важковиховуваних», «Робота з групами девіантних підлітків», які є компонентами освітньо-професійної програми «Психологія», розширюють можливості здобувачів щодо ознайомлення з особливостями роботи з підлітками девіантної поведінки, формують спеціальні компетентності в цьому напрямку. Зазначене сприяє реалізації освітньо-професійної програми підготовки майбутніх психологів в закладах освіти та вдосконалює професійні вміння та навички для роботи у вказаному напрямку. Подібні узагальнення знаходимо і в дослідженні Синишиної (2019), яка зауважує, що ознайомлення здобувачів із специфікою роботи з різними напрямками та з різними категоріями клієнтів забезпечить високий рівень їх професійної ідентичності. Крім того, авторка наголошує на важливості впровадження в освітній процес тренінгово-корекційних програм для майбутніх практичних психологів, що забезпечуватиме інтеграцію здобувачів у професійну діяльність.

На важливості впровадження тренінгових програм у процес професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти наголошували Андрієвська-Семенюк (2020), Бойченко (2021). Погоджуємось з авторами та вважаємо психологічні тренінги потужними ресурсами розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів.

Таким чином, розширення вибіркового компоненту ОП проблемно-орієнтованими дисциплінами, що спрямовані на вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків, сприяє формуванню когнітивної та поведінкової складової професійної ідентичності майбутнього психолога. Разом з тим, впровадження у навчальний процес тренінгових програм, спрямованих на професійний розвиток, з використанням інтерактивних технологій, сприятиме розвитку професійно-важливих якостей майбутніх психологів, та, відповідно, розвитку емоційної складової професійної ідентичності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження дало змогу проаналізувати роль професійної ідентичності в підготовці майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. Очевидним стає те, що рівень готовності працювати з підлітками девіантної поведінки значною мірою залежить від сформованості професійної ідентичності майбутніх психологів. Адже професійна ідентичність формує образ себе як професіонала, який здатний компетентно виконувати професійні завдання та ефективно взаємодіяти зі схильними до девіантної поведінки підлітками. Результати діагностики підтвердили, що серед студентів старших курсів вищий відсоток осіб мають сформований статус професійної ідентичності, в порівнянні з другокурсниками, що можливо частково пояснити більш грунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками роботи з підлітками девіантної поведінки, які вони здобули в процесі фахової підготовки в ЗВО. Поетапне впровадження у фахову підготовку майбутніх психологів проблемно-орієнтованих дисциплін, що знайомлять здобувачів з особливостями роботи з

підлітками-девіантами, використання тренінгових програм, спрямованих на вдосконалення професійно-важливих якостей, сприятимуть розвитку професійної ідентичності. Зроблені узагальнення спонукають до розробки тренінгових програм для розвитку особистісних якостей майбутніх психологів, які є важливими в процесі їх підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Андрієвська-Семенюк, О. П. (2020). Формування професійної ідентичності майбутніх психологів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,* 21, 102-106.

Бойченко, І. (2017). Теоретико-методологічні основи професійної самоідентичності майбутніх психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманов. Серія Психологічні науки,* 6 (51), 213-222.

Бойченко, І. (2020). Психолого-педагогічні особливості становлення професійної самоідентичності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Психологічні науки,* 9 (54), 5-20.

Бойченко, І. (2021). Сучасні методи та засоби оптимізації професійної самоідентичності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Психологічні науки,* 16 (61), 16-28.

Дружиніна, І. А. (2010). Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія,* 37, 99-108.

Ложкін, Г. В., & Волянюк, Н. Ю. (2008). Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки. *Соціальна психологія,* 3, 123-130.

Луцик, Г. О. (2021). Психолого-педагогічний потенціал дисципліни «Психологія важковиховуваних» в аспекті підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками девіантної поведінки. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету,* 16, 128-134.

Перетятько, Л. Г., & Тесленко, М. М. (2022). Професійна самоідентичність майбутніх психологів у закладах вищої освіти. *Психологія і особистість*, 2 (22), 139-152.

Романишина, О. Я. (2016). *Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.* (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Синишина, В. (2019). Професійна ідентичність майбутніх практичних психологів на етапі навчання в закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»,* 89, 163-169.

Эриксон, Э. (1993). *Детство и общество.* Обнинск.

Ямчук, Т. Ю. (2017). *Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів.* (Дис. канд. пстх. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Київ.

Kamińska-Jatczak, I. (2019). Przejawy konstruowania tożsamości profesjonalnej podmiotu działającego. Przykład asystentów rodziny. *Pedagogika Społeczna*. 2,183-202.

Mancini, T., Caricati L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity. An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior*. 89. 140-150.

Waterman, S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: Anextension of theory and a review. *Developmental Psychology*. 3(18), 341-358.

REFERENCES

Andriievska-Semeniuk, O. P. (2020). Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh psykholohiv. [Future psychologists professional identity formation]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti,* 21, 102-106. [in Ukrainian].

Boichenko, I. (2017) Teoretyko-metodolohichni osnovy profesiinoi samoidentychnosti maibutnikh psykholohiv. [Theoretical and methodological basis of professional self-identity of future psychologists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanov. Seriia Psykholohichni nauky,* 6 (51), 213-222. [in Ukrainian].

Boichenko, I. (2020) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti stanovlennia profesiinoi samoidentychnosti maibutnoho psykholoha. [Psychological and pedagogical features of establishing the professional self-identity of future psychologists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia Psykholohichni nauky,* 9 (54), 5-20. [in Ukrainian].

Boichenko, I. (2021). Suchasni metody ta zasoby optymizatsii profesiinoi samoidentychnosti maibutnoho psykholoha. [Modern methods and means of the professional self-identity optimization of future psychologists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia Psykholohichni nauky,* 16 (61), 16-28. [in Ukrainian].

Druzhynina, I. A. (2010). Mistse profesiinoi identychnosti ta identyfikatsii u profesiinomu prostori praktychnoho psykholoha. [The place of professional identity and identification in the professional space of a practical psychologist]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia.* 37, 99-108. [in Ukrainian].

Lozhkin, H. V., & Volianiuk, N. Iu. (2008) Profesiina identychnist v konteksti marhinalnoi povedinky. [Professional identity in the context of marginal behavior]. *Sotsialna psykholohiia.* 3, 123-130. [in Ukrainian].

Lutsyk, H.O. (2021). Psykholoho-pedahohichnyi potentsial dystsypliny «Psykholohiia vazhkovykhovuvanykh» v aspekti pidhotovky maibutnikh psykholohiv do roboty z pidlitkamy deviantnoi povedinky. [Psycho-pedagogical potential of the discipline «Psychology of difficult children» in the aspect of future psychologists' training to work with the adolescents prone to deviant behaviour] *Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu,* 16, 128-134. [in Ukrainian].

Peretiatko, L. H. & Teslenko, M. M. (2022). Profesiina samoidentychnist maibutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoi osvity. [Professional self-identity of future psychologists in institutions of higher education] *Psykholohiia i osobystist,* 2 (22), 139-152. [in Ukrainian].

Romanyshyna, O. Ya. (2016) T*eoretychni i metodychni osnovy formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii. [The theoretical and methodological backgrounds to the formation of future teachers' professional identity by means of Informational technologies]*. (Avtoref. dys. d-ra. ped. nauk). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, Vinnytsia. [in Ukrainian].

Synyshyna, V. (2019) Profesiina identychnist maibutnikh praktychnykh psykholohiv na etapi navchannia v zakladakh vyshchoi osvity. [Professional identity of future practical psychologists at the stage of study in the institutions of higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»,* 89, 163-169. [in Ukrainian].

Erikson, E. (1993). *Detstvo i obschestvo. [Childhood and the society]*. Obninsk. [in Russian].

Yamchuk, T. Iu. (2017). *Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi samoidentychnosti maibutnikh psykholohiv. [Psychological factors of development of professional self-identity of future psychologists]*. (Dys. kand. pstkh. nauk). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Kamińska-Jatczak, I. (2019). Przejawy konstruowania tożsamości profesjonalnej podmiotu działającego. Przykład asystentów rodziny. [Constructing professional identity of an active

subject: examples of family assistants]. *Pedagogika Społeczna,* 2,183-202. [in Polish].

Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity. An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior,* 89, 140-150. [in English].

Waterman, S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: Anextension of theory and a review. *Developmental Psychology.* 3(18), 341-358. [in English].

DEVELOPMENT OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR WORK WITH ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

Halyna Lutsyk
PhD student at the Department of Developmental
and Pedagogical Psychology
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0003-3905-2038

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.316

Abstract. *The paper analyzes the meaning of the concept "professional identity" in the context of future psychologists' training for work with adolescents prone to deviant behavior. Based on the analysis of theoretical sources, it was established that the organization of the educational process in the institution of higher education creates a basis for the formation of the future specialist's professional identity, forms the readiness to work in the chosen direction, helps to form a conscious image of themselves as professionals.*

The approaches to the definition «professional identity» are summarized and the own vision of the future psychologists' professional identity is formulated. The author believes that the professional identity of future psychologists in the context of preparation for work with adolescents prone to deviant behavior should be considered as a conscious positive attitude to work in the specified direction, which is expressed in the readiness to implement psychodiagnostic, preventive, consultative and psychocorrectional work with deviant adolescents.

It was found that a significant part of future psychologists lack confidence in their desire to work with adolescents prone to deviant behavior, which is due to insufficient experience working with them. The diagnostic results of the features of the future psychologists' professional identity evidenced that students of the fourth year have a higher percentage of people with formed professional identity compared to the students of the second year. The obtained results can be partially explained by the presence of more thorough, systematized knowledge about the specifics of working with adolescents prone to deviant behavior and the formed professional skills and abilities that the applicants received in the process of professional training at a higher education institution. The author considers that the conditions for the development of the professional identity of future psychologists in the context of training for work with adolescents prone to deviant behavior are the gradual enrichment of the professional training content in the indicated direction, the expansion of the applicants' knowledge regarding the outlined problem, the development of personal resources during psychological trainings, the implementation of innovative teaching methods in an educational environment.

Key words*: professional identity, professional training, future psychologists, adolescents, deviant behavior.*

Стаття надійшла до редакції 21.09.2022

УДК 159.923.3

Міненко Ольга
кандидат психологічних наук
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
https://orcid.org/0000-0002-8831-7146

Мамчур Ірина
кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
https://orcid.org/0000-0001-6460-248X

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.306

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГА У ЙОГО ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми особистісних якостей організаційного консультанта та з'ясування їхньої ролі у забезпеченні успішності професійної діяльності спеціаліста галузі. Зазначено, що в організаційній психології існують різні підходи щодо визначення тих особистісних якостей і професійних компетентностей, якими повинен володіти організаційний консультант. При цьому цікавим є той факт, що саме питання ролі особистісних якостей організаційного консультанта у його професійній діяльності не набуло широкого розповсюдження у наукових дослідженнях, на відміну від уваги щодо особистісних якостей психолога-консультанта. На основі теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових праць представлено особистісні якості та характеристики, які є необхідними у роботі організаційного консультанта, обґрунтовано їхню значущість у його професійній діяльності.

Проаналізовано складові професійної діяльності організаційного консультанта, які не визначаються як особистісні якості останнього, але є або похідними від них, або ж взаємопов'язаними з ними, і тому напряму залежать від особистісної сфери консультанта. До них віднесено професійну кваліфікацію, професійні уміння, професійні компетенції та настанови професійного консультанта, його професійні поведінкові ролі. Представлено власну структуру особистісно-професійних якостей організаційного консультанта, в основі якої покладено співвіднесення особистісних якостей консультанта у галузі психологічного консультування та у сфері організаційного консультування.

Робиться висновок про те, що сучасна управлінська психологія має недостатню кількість досліджень цієї проблематики, як теоретичних, так і емпіричних. Відповідно перспективою подальших досліджень повинно стати розширення поля аналізу ролі особистісних якостей організаційного консультанта у його професійній діяльності.

Ключові слова: *організаційне консультування, особистісні якості організаційного психолога, професійні уміння, професійні компетенції, професійні настанови, професійні ролі.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства зростає суспільна роль управління організаціями, оскільки в економічній галузі приходить

розуміння, що для ефективного функціонування останньої недостатньо використання тільки економічних важелів. Рівень і темпи її розвитку знаходяться у залежності від діяльності професіоналів у сфері організаційної психології. Саме тому відбувається переоцінка настанов вітчизняного менеджменту в бік управлінського консультування, у тому числі психологічного. Це явище викликає особливу відповідальність психологів щодо готовності до даного виду діяльності. Мова йде про діяльність, у якій психолог здатний не лише супроводжувати й забезпечувати потреби середнього і вищого менеджменту в управлінні кадрами, а й самостійно виступає в ролі консультанта в діловій та управлінській сферах. Можна без перебільшення зазначити, що в центрі управлінського консультування стоїть особистість самого консультанта, його професійно-особистісні якості. Але, на жаль, серед значної кількості робіт, присвячених управлінському консультуванню, досить невелика кількість їх присвячена самому консультанту, його професійним та особистісним якостям. Саме тому ця проблематика стала в основі нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Серед наукових досліджень, присвячених питанню професійно-особистісних якостей організаційного консультанта, найбільш широко означена проблематика представлена в роботах Кубра, який надає перелік особистісних характеристик і вимог до організаційного консультанта (Кубр, 2004). Розкрите дане питання і в роботах Пригожина, яким виділено та проаналізовано особистісні якості та складові професійної кваліфікації організаційного консультанта (Пригожин, 2003). Виділяються Особистісні риси організаційного психолога виокремлюються також у роботах зарубіжних авторів (Knights, 2015; Bakken, 2021).

Значущими і дотичними до питання професійно-особистісних якостей організаційного консультанта є, на нашу думку, проблематика професійних компетенцій та професійно значущих настанов, представлених Кроль та Пуртовою (2004), а також професійних вимог до організаційного консультанта, поданих у роботах Блока (2007), Бейча (2007), Костіна (2009). Професійні поведінкові ролі, проаналізовані авторським колективом (Довгань, Малик, Шкробот, 2016), на нашу думку,також взаємопов’язані з особистісними якостями професіонала цієї галузі.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми особистісних якостей організаційного консультанта та з’ясувати їхню роль у забезпеченні успішності професійної діяльності спеціаліста даної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В організаційній психології існують різні підходи щодо визначення тих особистісних якостей і професійних компетентностей, якими повинен володіти організаційний консультант. При цьому цікавим є той факт, що саме питання ролі особистісних якостей організаційного консультанта у його професійній діяльності не набуло широкого розповсюдження у наукових дослідженнях на відміну від уваги щодо особистісних якостей психолога-консультанта. На нашу думку, недостатність уваги до цієї проблематики в галузі організаційного консультуванн є певною втратою організаційної психології, оскільки особистість організаційного консультанта є не менш значущим інструментом у роботі, ніж особистість психолога-консультанта. Дане явище ми пояснюємо тим фактом, що досить довгий період часу підхід до організаційного консультування був переважно технократичним, який означає мінімізацію ролі особистісно-психологічного фактору в менеджменті. У роботах Орбан-Лембрик зазначається, що з початку свого розвитку і майже до кінця 20 століття, психологія управління більшу увагу приділяла організаційно-технічній сфері, економічним аспектам роботи (2003). Наприкінці 20-го століття відбувається усвідомлення ролі організації та учасників управлінської діяльності, завдяки чому розпочинається активне вивчення людського чинника. Це призвело до того, що центральним аспектом досліджень проблем управління стала людина, її особистісні якості, можливості, здібності. Відповідно відбулись зміни у розумінні сутності управлінської діяльності, яка стала базуватися на визнанні

пріоритету особистості перед виробничими та організаційними складовими. В основу було покладено положення про те, що організації та системи управління ними можуть ефективно функціонувати тільки тоді, коли вони не мінімізують вплив індивідуальних особливостей людей, а враховують їх у всій повноті, створюючи умови для гармонійного поєднання інтересів особистості та організації. Зростання ролі особистісних засад менеджменту веде до зміни спеціалістів у даній галузі: естафета від економістів та технологів все більше переходить до психологів та соціологів. Такий підхід є досить значним здобутком сучасної психології управління, важливим чинником впливу на свідомість особистості, її вчинки, помисли, бажання та очікування (Орбан-Лембрик, 2003).

Таким чином, в психології управління можна спостерігати наступну проблематику: з одного боку, очевидним є перехід до особистісного підходу в цій галузі, а з іншого – питання ролі особистісного фактору в роботі організаційного консультанта досить мало вивчене. У сучасних роботах з організаційного консультування лише у роботах Кубра та Пригожина спостерігається чітке виділення та аналіз особистісних якостей організаційного консультанта. Так, Кубр надає перелік особистісних характеристик і вимог до організаційного консультанта, до яких відносить:

- інтелектуальні здібності: здатність спостерігати, узагальнювати, відбирати та оцінювати факти; логічні судження; здатність до синтезу та узагальнення; творча уява; оригінальне мислення;
- здатність розуміти людей і працювати з ними: повага до думки інших людей, терпимість; легкість в установленні і підтримці контактів; здатність передбачати та оцінювати людські реакції; здатність вести усне і письмове спілкування; здатність переконувати і створювати мотиви до дії;
- інтелектуальна та емоційна зрілість: стабільність в поведінці і діях; здатність протидіяти зовнішньому тиску та справлятися з невпевненістю; самоконтроль у всіх ситуаціях; гнучкість та здатність до адаптації до мінливих умов;
- особистісна напористість та ініціатива: необхідний ступінь самовпевненості; здорове честолюбство; підприємницька спрямованість; мужність, ініціатива та самовладання в дії;
- етика і чесність: щире бажання допомогти іншим; виняткова чесність; здатність усвідомлювати межі власної компетентності; здатність визнавати помилки та вчитися на невдачах;
- фізичне та розумове здоров'я: здатність переносити специфічні робочі та побутові навантаження організаційного консультанта (Кубр, 2004).

Розкриваючи особистісні якості організаційного консультанта, Пригожин виділяє наступні: комунікабельність, здатність до лідерства, здібність переконування, терпимість у відношеннях з клієнтами. Також автор зазначає, що саме дані якості сприяють з набуттям професійного досвіду формуванню таких професійних умінь як уміння встановлювати довірливі стосунки; гнучка реактивність, яка являє собою уміння орієнтуватись в різних за типами і станами організаціях, не втрачаючи при цьому лінії консультативного процесу; уміння долати агресію та уникати стресів в напружених точках процесу; уміння інтуїтивно поповнювати обмеженість одних ресурсів іншими. Також у роботах цього автора найбільш наближеним, на нашу думку, до особистісної сфери організаційного консультанта є поняття професійної кваліфікації, яка містить наступні складові: знання, тобто інформованість та вільна орієнтація в системі професійних істин, фактів, норм; мистецтво, тобто комплекс неформалізованих прийомів, реакцій, а також професійна інтуїція; ремесло, тобто володіння технікою реалізації конкретних консультативних дій та операцій: системний підхід і аналіз, новітні тенденції в практиці управління (Пригожин, 2003). Дані складові в значній мірі залежать від особистісних якостей організаційного консультанта і тому можуть бути розглянуті в контексті нашого дослідження.

Виділяються особистісні риси організаційного психолога в дослідженні Knights. Автор вважає важливими для успішної професійної діяльності в галузі організаційного консультування наступні риси: уміння цінувати, встановлювати та підтримувати стосунки; лідерські якості; наполегливість у виконанні завдань; ініціативність, адаптивність, гнучкість, надійність та здатність бути уважним до деталей. Також звертається увага на те, що враховуючи специфіку професійної діяльності організаційного психолога важливими для нього є екстраверсія, сумлінність, емоційна стабільність, відкритість досвіду (Knights, 2015). Bakken виділяє особистісні здібності, які є необхідними в діяльності організаційного психолога, а саме: здібність слухати, здібність вирішувати проблеми, здібність до ведення перемовин і переконання, здібність до аналізу даних, здібність до написання та розуміння прочитаного (при створенні та аналізі контрактів, угод та іншої документації), діловий розум, навички спілкування, здібність учити та вчитися, здібність до лідерства та управління, здібність організувати комунікацію (Bakken, 2021).

Кроль & Пуртова (2004) не виділяють певні особистісні якості організаційного консультанта, але подають структуру професійної компетенції, яку складають певні компетенції та настанови. На нашу думку, виділені даними авторами компетенції та настанови витікають з особистісних якостей організаційного консультанта, і тому можуть бути розглянуті як складові особистісної сфери даного спеціаліста. Серед компетенцій автори виділяють наступні: технічна компетентність, комунікативна міжособистісна компетентність, контекстуальна компетентність, адаптивна компетентність, концептуальна компетентність, інтегративна компетентність. Розглянемо більш докладно кожну з них. Технічна компетентність являє собою здатність трансформувати ціль, вироблену разом із замовником, в систему конкретних задач та практичних рішень. Комунікативна міжособистісна компетентність вміщує в себе розвинуті комунікативні навички (вербальні і невербальні), розуміння мотивів поведінки інших людей, високий рівень усвідомлення власних особистісних характеристик та настанов. Контекстуальна компетентність розглядається як володіння соціальним контекстом, тобто усвідомлення того, з ким працює консультант повинно бути не меншим, ніж усвідомлення предмету консультування. Адаптивна компетентність є здатністю передбачати і переробляти зміни, уміння пристосовуватись до зміни умов практики. Під концептуальною компетентністю розуміється володіння тими основами знань, на яких базується практика управлінського консультування. Інтегративна компетентність передбачає уміння давати інформативні професійні оцінки, приймати обґрунтовані рішення, розглядати проблеми, що виникають, та розставляти приорітети. Серед професійно значущих настанов даними авторами виділяються наступні: прагнення до затребуваності власної праці, настанова на реалістичну оцінку вимог ринку та адаптацію до них; професійна ідентичність – ступінь прийняття та засвоєння норм професії; знання етичних стандартів та уміння реалізувати їх в діяльності; прагнення до вдосконалення своєї професії; мотивації до безперервного навчання (Кроль &Пуртова, 2004). На переконання Дудченка, консультант – це перш за все новатор, ініціатор змін, на які може відгукнутись клієнт. На думку даного автора, орієнтованість на новаторство виникає, якщо людина має наступні риси: свобода від ситуації, прагнення перевіряти різні припущення, прагнення перемогти свій страх перед людьми і можливою небезпекою, моделювання варіантів розвитку подій, гнучкість у поведінці, варіативність мислення, генерування нових ідей (Дудченко, 2008).

Представлені підходи досить відрізняються як по критеріях класифікації, так і по структурі уявлень про особистісні та професійні якості організаційного консультанта. Але спільною характеристикою є вимоги як до особистісних рис, так і до рівня професійної кваліфікації в їхній єдності. Дана єдність пов’язана з тим, що саме консультант є головним інструментом консультативного процесу, саме його особистість визначає особливості консультативного процесу, його глибину та інтенсивність, методики процесу, психологічну

атмосферу консультування. Тому успішність процесу організаційного консультування в першу чергу залежить від особистісних якостей самого консультанта.

На нашу думку, є ряд особистісних якостей, які є спільними для психолога-консультанта в галузі психологічного консультування та організаційного консультування. Серед них ми виділяємо наступні:

- висока рефлексія: здатність до самоаналізу, осмислення свого Я. Усвідомлення власних якостей, властивостей особистості дозволяє більш ефективно обирати як цільові групи клієнтів, так і методи власної роботи;
- аутентичність, яка включає в себе повне усвідомлення поточного моменту, вибір способу життя в даний момент, прийняття відповідальності за свій вибір;
- сила особистості та ідентичність: знання консультанта з приводу того, хто він є, ким може стати, чого хоче від життя, що для нього є важливим. Ці знання дають можливість мати власну внутрішню позицію, бути сильним у міжособистісних стосунках;
- толерантність до невизначеності: спокійне ставлення до відсутності регламентованості і визначеності консультативного процесу, оскільки страх невизначених ситуацій призводить до встановлення великої кількості обмежень, відмови від прийняття нестандартних ідей, і в крайньому випадку – до стагнації особистості;
- здатність у будь-якій проблемі бачити можливість: можливість для посилення свого Я, можливість вирішити нестандартну задачу;
- уміння ставити реалістичні цілі і розуміти обмеженість своїх можливостей. Консультант, який усвідомлює власну обмеженість, запобігає непотрібного напруження та почуття вини через ситуативний неуспіх. Правильна оцінка своїх можливостей дозволяє ставити перед собою досяжні цілі;
- здатність мислити системно: уміння розрізняти причини і наслідки, бачити смисли, що дає можливість обирати вірний напрям;
- прийняття особистої відповідальності: дозволяє вільно та усвідомлено робити вибір в будь-який момент консультування – погоджуватись з доказами клієнта чи вступати у продуктивну конфронтацію. Особиста відповідальність допомагає також конструктивно сприймати критику як корисний зворотній зв’язок, який покращує ефективність діяльності.

Костін, спираючись на роботи Кубра, Блока, Бейча, надає комплекс вимог до організаційного консультанта як до професіонала. В основі цих вимог лежить міра володіння ним трьома основними типами навичок – технічними (спеціальними), міжособистісного спілкування та консалтинговими. Розглянемо докладно ці навички.

Технічні навички. Вони, перш за все, передбачають компетентність організаційного консультанта у питанні, що обговорюється, і взагалі мати високі знання в галузі своєї спеціалізації (тобто мати високу кваліфікацію). Формуванню даної навички сприяє систематичне ознайомлення з публікаціями у спеціалізованих журналах і з новою літературою. Професіонал-консультант з управління може бути і висококласним експертом у обраній сфері діяльності. Його обов’язок постійно розширювати свій кругозір, мати уявлення, хоча б у загальних рисах, про те, що відбувається за межами сфери діяльності, знати, у кого можна отримати, в разі необхідності, кваліфіковану допомогу. Баланс глибини, широти знань і досвіду є важливою прикметою успішного консультанта з управління.

Навички міжособистісного спілкування передбачають уміння висловлювати свої думки, слухати, надавати підтримку, розумно сперечатись, підтримувати стосунки зі співрозмовником. По суті, є цілий напрям гуманітарних знань, що дозволяють удосконалити ці навички. Із практики консалтингу відомо, що при виконанні завдання близько 70 % часу консультант витрачає на спілкування з клієнтом. Легкість спілкування створює передумови для розуміння та сприйняття нових ідей, а це, передусім, і є головною

метою консультування. Як і технічні навички, навички міжособистісного спілкування життєво необхідні для ефективного консультування.

Консалтингові навички це компетентність у процесі управлінського консультування, тобто у підготовці і виконанні консалтингового проекту на всіх його етапах– від першого контакту з клієнтом до професійного завершення проекту. До таких навичок треба віднести, передусім, діагностичні навички, в основі яких лежать досвід, проникливість і інтуїція. Консалтингові навички можна отримати тільки у процесі практичного консультування. Крім діагностичних навичок консультант повинен бути здатним втілити у життя рішення, спрямовані на усунення виявлених проблем (Костін, 2009).

Безумовно, дані професійні навички прямо залежать від особистісних якостей організаційного консультанта, витікає з особливостей його когнітивної, емоційної, мотиваційної, комунікативної сфер, характерологічних особливостей.

Довгань, Малик, Шкробот виділяють також наступні поведінкові ролі організаційного консультанта, а саме: *консультант-пропагандист, технічний експерт, розробник альтернатив, помічник у вирішенні проблем, розробник альтернатив, пошукач фактів.*

Як консультант-пропагандист, психолог намагається вплинути на систему цінностей і потреб клієнта. При цьому пропаганда може бути позиційною або методологічною. При позиційній (контактній) пропаганді консультант впливає на клієнта цілеспрямовано, диктуючи клієнту вибір певної позиції з огляду на його діяльність (виробництво товарів, прийняття рішення та ін.). Методологічна пропаганда має за мету вплив на рішення клієнта стосовно вибору певної системи методів і прийомів вирішення конкретної проблеми, але власне остаточне рішення лишається за клієнтом. На думку авторів, вибір типу пропаганди залежить від позиції консультанта в організації, моделі консультування та масштабу проблеми. Але ми б ще зазначили, що значний вплив на вибір не тільки мнтоду пропаганди, але і взагалі даної поведінкової ролі, багато в чому залежить від особистісних якостей організаційного консультанта.

Як технічний експерт, психолог надає клієнту відповідні послуги за допомогою спеціальних знань та досвіду. За досягнення цілей консультування відповідає, як правило, клієнт. Консультант виконує лише локальну експертну роботу, дає пораду з приводу вже визначеної проблеми. Така консультація у чистому вигляді можлива лише для консультанта-спеціаліста високого рівня.

Інструктор та викладач організує навчання у межах системи інтересів клієнта, проводить тренінги з відривом чи без відриву від виробництва або безпосередньо надає інформацію навчально-ознайомлювального характеру. Звичайно, що у ролі інструктора найчастіше виступають консультанти-співробітники, що перебувають у системі клієнта тривалий час та відповідають за впровадження змін. Але не треба забувати, що тренінг може виступати окремою експертною послугою (наприклад, тренінг вищого управлінського персоналу, що проводиться консультантами спеціальних тренінгових фірм).

Психолог, як помічник у вирішенні проблем, доповнює дії клієнта на стадіях сприйняття, усвідомлення та розробки заходів, необхідних для вирішення проблеми. Консультант допомагає клієнтові зберегти об'єктивність на етапі діагнозу проблеми, дослідити причинно-наслідкові зв'язки їх виникнення, оцінити альтернативні рішення, розробити програму дій. Тобто консультант бере участь у прийнятті рішень паритетно з клієнтом.

Розробник альтернатив може запропонувати для вибору декілька варіантів вирішення проблеми та визначити для кожного з них супутній ризик. Консультант також визначає критерії оцінки альтернатив та розробляє стратегії реалізації кожної з них. Однак слід наголосити, що консультант у цьому випадку безпосередньо не бере участі у виборі ефективного варіанта рішення. Остаточне слово лишається за клієнтом, для якого консультант тільки готує та обґрунтовує рішення.

Як пошукач фактів, організаційний психолог працює з інформаційною системою клієнта. Його вплив на клієнтську організацію відбувається через вивчення та обробку інформаційного масиву, відбір надійних та достовірних джерел даних, залучення клієнта до збору даних, подання результатів та аналізу інформації керівництву клієнта. Результатом досліджень клієнта має бути усвідомлення ним вузьких місць та необхідних удосконалень своєї системи. Роль дослідника особливо корисна під час діагностування.

Автори відмічають, що всі перелічені поведінкові ролі консультанта пов'язані зі змістом та особливостями консультаційного завдання. Консультант не може обрати та дотримуватися однієї ролі протягом усієї роботи з клієнтом. Може статися так, що обрані модель, стиль та вид консультування вимагають від консультанта водночас і генерації ідей, і пошуку фактів, і розробки альтернатив, і навчання персоналу організації інноваційним заходам. Поведінка консультанта також відповідає обраній стратегії реорганізації системи клієнта (Довгань, Малик, Шкробот, 2016). На нашу думку, вибір тієї чи іншої поведінкової ролі організаційного консультанта залежить не тільки від змісту та особливостей консультаційного завдання, а й від його особистісних якостей. Адже не тільки процес консультування впливає на вибір стратегії і тактики роботи, а й особистість консультанта є активним агентом цього вибору, що впливає на подальший процес і результат консультативної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проблема ролі особистісних якостей у професійній діяльності організаційного консультанта є досить актуальною для сучасного управлінського консультування, оскільки саме особистість фахівця є тим основним інструментом, який визначає процес і результат цього виду діяльності. Однак сучасна управлінська психологія має недостатню кількість досліджень цієї проблематики, як теоретичних, так і емпіричних. Відповідно, перспективою подальших досліджень повинно стати розширення поля аналізу ролі особистісних якостей організаційного консультанта у його професійній діяльності. Особливу уваги, на нашу думку, слід приділити проблемі формування необхідних особистісно-професійних якостей у майбутніх організаційних психологів у процесі навчально-професійної діяльності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Блок, П. (2007). *Безупречный консалтинг.* Санкт-Петебург: Питер.

Бэйч, Э. (2007). *Консалтинговый бизнесс: основы профессионализма*. Санкт-Петебург: Питер.

Довгань, Л. Є, Малик, І. П., & Шкробот М. В. (2016). *Навчальний посібник до вивчення дисципліни «Управлінський консалтинг»*. Київ: НТУУ «КПІ».

Дудченко, В.(2008). *Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования*. Москва: Третий Рим.

Костін, В. П. (2009). *Управлінське консультування*. Київ : ДП «ВД «Персонал».

Кроль, Л., & Пуртова, Е. (2004). *Консалтинг: поиски жанра*. Москва: Класс.

Кубр, М. (2004). *Управленческое консультирование. Введение в профессию.* Москва: Планум.

Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). *Психологія управління*. Київ: Академвидав.

Пригожин, А. И. (2003). *Методы развития организаций*. Москва: МЦФЄР.

Bakken, R. (2021). *10 Skills You Need to Become an Industrial-Organizational Psychologist.* Harvard Extension School. Retrived from https://extension.harvard.edu/blog/career-development/10-skills-you-need-to-become-an-industrial-organizational-psychologist/

Knights, L. (2015). Personality Characteristics of Successful Industrial and Organizational Psychology Graduate Students. *A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of St. Cloud State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Industrial/Organizational Psychology*. Retrived from

https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1000&context=psyc_etds

REFERENCES

Block, P.(2007). *Bezuprechnii konsalting [Flawless Consulting]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].

Bache, E. (2007). *Konsaltingovii bizness: osnovi professionalizma [Consulting Business: Basics of Professionalism]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].

Dovgan, L. E., Malik, I. P., Shkrobot, M. V. (2016) Navchalnyi posibnyk do vyvchennia dyscypliny "*Upravlinskii konsalting*" [Studying Manual for the Discipline «*Management consulting*»]. Kyiv: NTUU "KPI". [in Ukrainian].

Dudchenko, V. (2008). *Absolutnii consultant, ili sekreti uspeshnogo konsultirovaniia [Absolute Consultant, or Secrets of Successful Counseling]*. Moskva: Tretii Rim. [in Russian].

Kostin, V. P. (2009) *Upravlinske konsultuvannia [Management Consulting Board]*. Kyiv: DP "Vyd.dim "Personal". [in Ukrainian].

Krol, L., & Purtova, E. (2004). *Konsalting: poiski zhanra. [Consulting: Genre Search]*. Moskva: Klass. [in Russian].

Kubr, M. (2004) *Upravlencheskoe konsultirovanie. Vvedenie v professiiu [Management consulting. Introduction to the Profession]*. Moskva: Planum. [in Russian].

Orban-Lembryk, L. E. (2003). *Psykhologiia upravlinnia [Psychology Management]*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].

Prigozhin, A. I. (2003). *Metody razvitiia organizatsii. [Methods of Organization Development]*. Moskva: MTSFER. [in Russian].

Bakken, R. (2021). *10 Skills You Need to Become an Industrial-Organizational Psychologist.* Harvard Extension School. Retrived from https://extension.harvard.edu/blog/career-development/10-skills-you-need-to-become-an-industrial-organizational-psychologist/ [in English].

Knights, L. (2015). Personality Characteristics of Successful Industrial and Organizational Psychology Graduate Students. *A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of St. Cloud State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Industrial/Organizational Psychology*. Retrived from https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgireferer=&httpsredir=1&article=1000&context=psyc_etds. [in English].

THEORETICAL ANALYSIS OF THE IMPORTANCE OF AN ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGIST'S PERSONAL QUALITIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Olha Minenko
Candidate of Psychological Sciences
Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian Pedagogical University
http://orcid.org/0000-0002-8831-7146

Iryna Mamchur
Candidate of Psychological Sciences
Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian Pedagogical University
http://orcid.org/0000-0001-6460-248X

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.306

Abstract. *The article provides theoretical analysis of the problem of an organizational consultant's personal qualities and their role in ensuring the professional activity' success of the given branch' specialist. It is noted that in organizational psychology there are different approaches to determining the personal qualities and professional competencies which the organizational consultant should possess. It is interesting that the issue of the role of the organizational consultant's personal qualities in their professional activity has not been widely spread in scientific researches in contrast to the attention paid to the personal qualities of the psychologist-consultant. On the basis of theoretical analysis of domestic and foreign scientific works personal qualities and characteristics, which are essential in the work of the organizational consultant, are presented, their significance in their professional activity is substantiated.*

The analysis has been made of the components of the organizational consultant's professional activity, which are not defined as personal qualities of the latter, but are either derived from or related to them, and therefore directly depend on the personality sphere of the consultant. They include professional qualifications, professional skills, professional competencies and guidelines of the professional consultant's work, their professional behavioral roles.

Our vision on the structure of the personal and professional qualities of the organizational consultant is presented, the basis of which is made by the correlation of personal qualities of the consultant in the field of psychological consulting and in the field of organizational consulting.

It is concluded that modern management psychology has insufficient number of researches of this problem, both theoretical and empirical. Accordingly, the prospect of further research should be the extension of the field of research as for the role of personal qualities of organizational consultant in their professional activity.

Key words*: organizational consultation, organizational consultant's personal qualities, professional skills, professional competencies, professional guidelines, professional roles.*

Стаття надійшла до редакції 11.10.2022

УДК 159.9.07+316.6+616.89

Назаревич Вікторія
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет
http://orcid.org/0000-0002-0111-7070

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.317

ПОДОЛАННЯ ОСТРАКІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ЇХ АДАПТАЦІЇ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Анотація. *Стаття присвячена визначенню особливостей подолання остракізму дітей внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах адаптації до нового навчального простору. Особливу увагу приділено аналізу психологічних характеристик внутрішньо переміщених осіб та систематизації цих характеристик для розширення розуміння впливу гострого стресу у дітей на формування явища остракізму в навчальних групах.*

Здійснено спробу аналізу особливостей й закономірностей прояву остракізму до дітей ВПО, які ґрунтуються на специфіці феномену соціального відчуження та передумовах остракізації індивіда в освітньому просторі: моделі поведінки особи; низькому рівні регулювання мотивації; низькому рівні саморегуляції психоемоційних станів; особистісній невизначеності індивіда. Вказано на взаємозалежність особливостей ВПО та формування тенденцій остракізації через важкість сприймання індивідуальних характеристик особи. Відмічено, що одним із основних причин існування остракізації в навчальному просторі є збереження цілісності колективу. Ненормативна поведінка, яка буде присутня в нових учасників, відтак, може нести загрозливий характер та унеможливлювати виконання цієї функції, що й буде провокувати остракізацію.

Визначено, що корекційна робота в системі психологічного супроводу остракізованого індивіда потребує комплексної роботи, що обумовлює впровадження наступних форм взаємодії: індивідуальної – процес психологічної робити з різними емоційними реакціями індивіда на ситуацію виключення; сімейної – емоційно-зосереджена сімейна робота, яка формується на прагненні створення безпечних зв'язків серед проблемних членів сім'ї; групової – відстеження конфліктних моделей взаємодії, причинами яких можуть бути проблеми ідентичності окремих індивідів всередині групи.

Розглянуто етапи організаційної роботи навчальних закладів для подолання остракізму. Вказано на важливість комплексного застосування цих напрямів адаптаційної роботи та включення механізму послідовності для забезпечення формування досвіду толерантного ставлення до осіб з різними індивідуальними проявами та мінімізації проявів остракізму в освітньому просторі.

Зроблено висновки про те, що облік всіх методологічно детермінованих аспектів дослідження феномена остракізму в ситуації адаптації осіб ВПО до нового навчального середовища дає змогу систематично теоретично і практично вивчати його в освітній структурі й запобігати появі нових факторів і передумов для формування тенденцій остракізму. Подальший розгляд проблеми вбачаємо у формуванні практичного інструментарію та корекційних програм для забезпечення адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового навчального простору.

Ключові слова: *остракізм, соціальне неприйняття, навчальний простір, система подолання остракізації, подолання остракізму, внутрішньо переміщених осіб (ВПО), психологічна адаптація.*

Постановка проблеми. Необхідність попередження дитячої та підліткової агресії в умовах адаптації внутрішньо переміщених осіб до освітнього простору надає феномену остракізму соціального характеру та виводить його за межі вузької педагогічної компетенції. Таким чином, остракізм перестає бути виключно освітньою проблемою – його потрібно розглядати в контексті загального соціального значення та можливості створення екологічного розвитку дітей в умовах воєнного стану.

Виникає необхідність в розробці теоретичних досліджень, що б були спрямовані на виявлення особливостей дітей ВПО та вивчення передумов розвитку проявів остракізму в нових навчальних групах. Вирішення цієї серйозної проблеми неможливе без об'єднання зусиль спеціалістів з різних гуманітарних напрямів. Структурними центрами, що буде об'єднувати та реалізувати відповідні соціально-профілактичні заходи, мають стати освітні заклади. Освітні заклади, відтак, є інститутами, що стають місцем реалізації первинних тенденцій асоціальної поведінки, яка проявляється на свідомому та підсвідомому рівнях. Освітні заклади також є тими інститутами, де відбувається перше серйозне затвердження агресивних поведінкових установок за наявності остракізованих ознак соціального середовища.

Важливого значення набувають умови адаптації дітей ВПО, створення відповідного освітнього простору з ознаками формування толерантної свідомості суб'єктів освітнього процесу, налагодження взаємодії індивіда з дорослими та дітьми, забезпечення процесів організаційно-інструментальних умов, таких як: взаєморозуміння, спілкування, рефлексія (тобто усвідомлення власного досвіду всередині цієї спільноти). Вирішення будь-якої проблеми освітнього характеру неможливе без педагогічного втручання з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учасників процесу. Залучення вчителя передбачає створення атмосфери довіри, взаєморозуміння та взаємодії всередині шкільного колективу.

Впровадження ефективної системи попередження остракізму передбачає створення психолого-педагогічних умов адаптації дитини до освітнього закладу методів активної взаємодії в процесі міжособистісного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Остракізм представляє стратегію агресивної дії та отримання контролю над соціальними відносинами (Williams, 2001). Утворюючи підмножину реляційної агресії, остракізм сприймається як аверсивний, оскільки він суперечить фундаментальній потребі належати (Baumeister, Leary, 1995) і, отже, спричиняє негативні наслідки для остракізів (Crick, Grotpeter, 1996; Werner, Crick, 2004). Остракізм також має конструктивний характер. Відповідно до цієї точки зору, його можна використовувати для контролю ненормативної поведінки (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie, 1999) та для регулювання чи захисту групи (Brewer, 2005).

Остракізм повсюдно поширений у соціальному контексті, оскільки він виникає навіть у приватних стосунках, таких як романтичні (Faulkner, Williams, Sherman, Williams, 1997), у суспільних взаємодіях, наприклад у школі (Rigby, 1999), або на роботі (Masclet, 2003). Отже, остракізм не обов'язково слід розглядати як патологічну або ненормативну поведінку, а як звичайне явище, яке вимагає від індивіда адекватно сприймати дійсність та адаптуватися до неї.

Функціонування стосунків з однолітками має вирішальне значення для адаптивного розвитку в дитинстві та підлітковому віці (McDougall, Hymel, Vaillancourt, Mercer, 2001). У той час остракізм, як частина агресивних відносин чи залякувань, є фактором ризику

розвитку в шкільних умовах (Rigby, 1999; Scheithauer, Hayer, Petermann, Jugert, 2006; Werner, Crick, 2004). Остракізм викликає негативні впливи та загрожує базовим психологічним потребам дітей та підлітків (Abrams, Weick, Thomas, Colbe, Franklin, 2011) через гіперчутливість вікового періоду до проявів явища (Pharo, Gross, Richardson, Hayne, 2011; Sebastian, Viding, Williams, Blakemore, 2010).

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу особливостей подолання остракізму дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах адаптації до навчального простору; висвітлення основних положень із вказаної теми, їх систематизація, виокремлення основ психологічного супроводу дітей.

Відповідно до зазначеної мети, було висунуто такі **завдання:**

- проаналізувати особливості й закономірності остракізму до дітей внутрішньо переміщених осіб;
- простежити взаємозалежність особливостей ВПО та формування тенденцій остракізації;
- висвітлити етапи організаційної роботи навчальних закладів для подолання остракізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Явище остракізму зараховують до акту ігнорування та виключення окремих осіб, причиною чого можуть бути установки на суперництво; потреба власної переваги; завищення індивідуальної самооцінки й рівня домагань; авторитарність; підвищена тривожність як природній захисний механізм, що виникає на невідомі індивідуальні прояви учасників середовища [12, 277 – 300]. Така різноманітність причин виникнення явища зумовлює вивчення проблеми подолання остракізму в умовах адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового освітнього простору. Їх індивідуальні прояви, відтак, будуть виявлятися у поведінкових розладах, конфліктних відносинах, психогенних захворюваннях і реакціях підвищеного рівня тривожності, а також в спотворенні в розвитку особистості, що є наслідком переживання індивідом екстремальних ситуацій, які, в свою чергу, будуть провокувати нахили до остракізму з боку однолітків.

Проаналізувавши етапи проходження дитиною гострих стресових ситуацій, нами було виокремлено наступні особистісні прояви дітей внутрішньо переміщених осіб, які можуть стати причиною їх соціального неприйняття та ускладнити адаптацію до нового навчального середовище:

- *психомоторне збудження*: неконтрольованість тіла; нецілеспрямованість рухів, поведінки та мовлення; швидке переключення уваги; важкість у розумінні інструкцій. Крайнім проявом збудження є ситуація втечі;
- *психологічний ступор* (уповільнення): можливі дереалізаційні розлади, що супроводжуються відчуттям нереальності подій, мовчанням, замкнутістю особистості;
- *реакція заперечення*, як захисний механізм поведінки, для мінімізації загрози власному життю та життєдіяльності близьких. Наслідком такої реакції можуть стати проблеми зі сном, головні болі, депресивні або агресивні реакції індивіда, неконтрольвана напруга або критичний рівень тривожності [11].

Регресивні механізми, якими супроводжується стан гострого стресу, такі як:

- *розщеплення*: Фрейд вживав термін «розщеплення» для позначення своєрідного явища, коли всередині особистісного Я співіснують дві парадоксальні психічні установки стосовно зовнішньої реальності: перша установка враховує реальність, друга – ігнорує реальність, та в свою чергу сприяє формуванню іншого захисного механізму – проективної ідентифікації [16, 134 – 145];
- *проективна ідентифікація*, що проявляється в розділенні індивіда на «добре Я» і «погане Я», що забезпечує індивіду проживання реальності в спосіб відокремлення своїх соціально прийнятних характеристики від тих, що засуджуються соціумом.

Наслідком, таких особистісних проявів дітей ВПО будуть розлади адаптації і відчуття відкидання їх групою через важкість сприймання індивідуальних характеристик особи. Одним з основних завдань існування явища в навчальному просторі – є збереження цілісності колективу, а ненормативна поведінка, яка буде присутня в нових учасників може нести загрозливий характер та унеможливлювати виконання цієї функції, що й буде провокувати їх остракізацію.

Masclet вказує на наступні умови, що мають забезпечуватися психолого-педагогічним колективом при переході дітей ВПО до нового соціального простору для подолання остракізму [13, 867 – 887]:

- включення індивіда в соціальну практику, засвоєння соціальних навичок, загальновизнаних вимірів і цінностей, соціальних форм поведінки;
- встановлення оптимального співвідношення особистості і навколишнього середовища в ході втілення діяльності, що дозволяє індивіду задовольняти життєві потреби і реалізовувати пов'язані з ними важливі цілі (при збереженні психологічного і фізіологічного здоров'я), одночасно гарантуючи співвідношення психологічної діяльності особи, її поведінки з претензіями оточення;
- переробка раніше сформованих динамічних стереотипів і, крім імунної та фізичної абстиненції, подолання психологічних перешкод;
- входження дитини в нове для неї середовище і пристосування до його умов.

Умови екологічної адаптації ВПО до нового соціально простору за Masclet зумовлюють пошук методологічного супроводу для можливості їх забезпечення [13, 867 – 887]. Faulkner розглядає три можливі системи адаптації дітей до нового освітнього простору [11]:

– фізіологічна адаптація – реакція, яка більш повно відповідає потребам ситуації, що надається. Всі ці реакції тісно взаємопов'язані і зачіпають всі аспекти формування особистості. Перебудова внутрішнього динамічного стандарту в залежності від конфігурації зовнішніх критеріїв. Павлов вважав, що зовнішні обставини життя, зовнішнє середовище – це зовнішній стереотип. Він зазначав, що «з модифікацією звичного способу життя, зі скасуванням звичних занять відбуваються руйнування старого динамічного стереотипу і труднощі в установці нового» [19, 22 – 38].

Отже, в ситуації адаптування до нового середовища необхідним буде забезпечення вільного фізичного простору для пересування дитини, можливості втілення своїх індивідуальних потреб без допомоги навчального персоналу, а також інших учасників процесу;

– біоадаптація – процес інтенсивної взаємодії організму з навколишнім середовищем, зручний температурний режим під час навчання, комфорт в одязі (можливість обирати зручний для себе образ), що дасть змогу ідентифікувати себе як окремого учасника, а також як «спільне» з навчальним колективом при потребі;

– соціальна адаптація – здатність пристосовуватися до соціальних умов та цілеспрямованих навчальних просторів, що сприяє співпраці між дітьми, стимулює атмосфера до роботи, стимулює зацікавлення учасників навчального колективу до навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії поза освітнім середовищем.

Також, Werner відмічає, що у педагогічній практиці істотний сенс має врахування індивідуальностей процесу звикання індивіда до змінених умов його життєдіяльності при вступі до навчального закладу (дитячий сад, школа) [21, 495 – 514].

Отже, враховуючи зазначене вище, вказуємо на те, що універсальний характер тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем буде важливою складовою адаптації дітей ВПО до нового соціального простору, а також подолання проявів остракізації в навчальних колективах по відношенню до них.

Зважаючи на вчення Піаже, відмічаємо, що ще однією важливою умовою подолання соціального виключення індивідів в новому освітньому просторі є забезпечення рівноваги між дією середовища в ході втілення властивої дитині діяльності, можливості задоволення особою життєвих потреб і реалізації пов'язаних з ними важливих цілей, в поєднанні з одночасним забезпеченням співвідношення найбільшої діяльності індивіда, його поведінки, претензій навколишнього середовища [18, 94 – 109].

Здійснивши теоретичний аналіз основних теорії, які описують явище соціального відторгнення та ґрунтуються на підходах до роботи з остракізованої особистістю, нами було сформовано наступну модель подолання остракізації дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах адаптації до нового навчального середовища:

- *соціальна компетентність індивіда*. Центральним фактором, що відповідає за соціально-психологічну адаптацію в групі вважаються особистісні властивості та поведінкові особливості. У рамках цього підходу адаптація будується через розвиток соціальних навичок, як в індивідуальній роботі, так і в групі дітей ВПО [7, 497 – 529];
- *динамічні процеси, що відбуваються в групі*. У цьому випадку відповідальність за адаптацію лежить на групі, а основними напрямком психологічного супроводу є робота з групою, до якої доєднується індивід [8];
- *відносини дитини з батьками, і сімейна ситуація в даний час*. Психологічна робота у цьому підході спрямована на сімейну систему, на взаємодію з сиблінгами і батьками і на формування нових продуктивних схем адаптації у взаємовідносинах з ними [14, 213 – 247];
- *організація соціального середовища*. Адаптація відбувається через цілі виховання та цінності, що прищеплюються учням, а також переконання конкретного вчителя і його відношення до соціального відторгнення. Проводиться робота зі шкільною системою, з педагогічним колективом в цілому і класним керівником зокрема [15, 261 – 275]. Прояв і усвідомлення цінностей, які транслюються учням, дозволяє уникати проявів соціального відторгнення.

Різноманітність підходів до адаптаційної роботи з відкинутими дітьми ВПО вимагає відповідного спектру форм психологічної взаємодії для подолання остракізації по відношенню до них як серед психолого-педагогічного колективу, так і серед учнів. Подолання остракізації дітей ВПО, у освітньому середовищі передбачає такі форми роботи для працівників освітнього процесу та психологічної служби:

- освітня – реалізація заходів з планування, розробки та управління навчальною програмою; надання або контроль навчання студентів або допоміжних послуг; розробка стратегій впровадження знань; роль гуманізму в сучасному світі [1, 39 – 56];
- інтегративна – дії, що спрямовані на формування толерантності через повторення, що забезпечують високий ступінь розвитку, а також свідоме регулювання і контроль антисоціальної поведінки. Крім того, оволодіння практичними навичками – відображенням властивостей і характеристик усіх учасників процесу – й автоматизація конструктивних способів вирішення конфліктних ситуацій студентами в міжособистісному й міжгруповому спілкуванні [1, 39 – 56];
- включення – формування досвіду, усвідомлене сприйняття навколишньої дійсності, забезпечення екологічності освітнього середовища, вдосконалення екологічних освітніх програм, що забезпечують учасникам навчального процесу глибоке розуміння важливості формування толерантного суспільства [2, 184 – 256] (див. рис. 1).

Рис. 1. Форми роботи працівників освітнього простору для подолання остракізму дітей ВПО

Наведене обґрунтування форм психологічної взаємодії для подолання остракізації по відношенню до дітей ВПО дає змогу вказувати на важливість комплексного застосування цих напрямів адаптаційної роботи та включення механізму послідовності для забезпечення формування досвіду толерантного ставлення до осіб з різними індивідуальними проявами та мінімізації проявів остракізму в освітньому просторі. Забезпечення ефективності подолання остракізму дітей ВПО в умовах адаптації до навчального простору передбачає врахування різноманітних форм та їх інтеграцію з методами профілактики адаптації, насамперед :

1. Тренінги – робота над глибокими особистісними установками учасників, спрямованими на духовне зростання та зміни особистості. Груповий процес є інструментом для того, щоб учасники навчилися вільно спілкуватися з індивідами з різними індивідуальними проявами та різними командами. Профілактичне навчання також розвиває навички спілкування, в процесі його реалізації порушуються проблеми відповідальної поведінки. Однак головна функція такого навчання – забезпечення засвоєння інформації учасниками колективу [6].
2. Лекції – систематичний, послідовний виклад навчального або профілактичного матеріалу з питань остракізму, негативного впливу знущань в просторі освіти, їх передумов та наслідків. Механізм сприйняття лекції виглядає таким чином: сприйняття інформації індивідом, аналіз отриманого матеріалу у свідомості, формування висновків, які є результатом мислення слухача, його індивідуально-моральних особливостей [5, 383 – 386].
3. Ігри використовують для розслаблення учасників, переключення уваги, розваги, створення позитивної атмосфери. Крім того, ігри є інструментом для зміни «Я», управління груповим процесом [5, 383 – 386]. Психологічні ігри, якими можна користуватися у профілактичних тренінгах: ігри на знайомство;ігри на згуртування групи; вправи-розминки;ігри-розбивки; комунікативні ігри; ритуали завершення групової роботи (див. рис. 2).

Облік всіх методологічно детермінованих аспектів дослідження феномена остракізму в ситуації адаптації осіб ВПО до нового навчального середовища дає змогу систематично теоретично і практично вивчати його в освітній структурі й запобігати появі нових факторів і передумов для формування тенденцій остракізму [18, 94 – 109].

Рис. 2. Форми роботи з навчальним колективом для подолання остракізації дітей ВПО

Цей підхід, який представляє варіанти комбінацій психолого-педагогічних стратегій, використовується для реалізації вищезазначених підходів. Важливими складовими в подоланні остракізації дітей ВПО є розвиток мотивації до нівелювання явища остракізму, формування нових навичок взаємодії (вирішення проблем, пошук і сприйняття соціальної підтримки, протидія тиску та захист себе й інших однолітків у ситуаціях, пов'язаних з можливими включеннями проявів остракізму) [17, 169 – 182], формування системи адаптації до нових норм поведінки та способу життєдіяльності.

Висновки. Теоретичний аналіз особливостей подолання остракізму дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах адаптації до нового навчального простору дозволив систематизувати наступні причини остракізації учасників навчального процесу: установки на суперництво, потреба власної переваги, завищення індивідуальної самооцінки й рівня домагань, авторитарність, підвищена тривожність як природній захисний механізм, що виникає на невідомі індивідуальні прояви інших, та актуалізувати вивчення проблеми подолання остакізму в умовах адаптації дітей до нових колективів.

Аналізуючи теоретичні відомості, які висвітлюють проблему проходження дитиною етапів переїзду, зміни соціального оточення та навчального простору, досліджено наступні особистісні прояви дітей ВПО, які можуть стати причиною їх соціального неприйняття та ускладнити адаптацію до навчального процесу: психомоторне збудження; психологічний ступор (уповільнення); реакція заперечення, як захисний механізм поведінки; регресивні механізми, якими супроводжується стан гострого стресу, такі як: розщеплення і проективна ідентифікація. Вказано на наступні умови психологічної адаптації згідно Masclet, а саме: включення індивіда в соціальну практику; засвоєння соціального навику, загальновизнаних мір і цінностей, соціальних форм поведінки; встановлення оптимального співвідношення особистості і навколишнього середовища в ході втілення діяльності; переробка раніше сформованих динамічних стереотипів і входження дитини в нове для нього середовище і пристосування до її умов.

На основі узагальнення стану розробленої проблеми вказано на три можливі системи адаптації дітей до нового освітнього простору: фізіологічна адаптація (забезпечення вільного фізичного простору для пересування дитини, можливості втілення своїх індивідуальних потреб без допомоги навчального персоналу, а також інших учасників процесу); біоадаптація (процес інтенсивної взаємодії організму з навколишнім середовищем); соціальна адаптація (здатність пристосовуватися до соціальних умов) (за Faulkner). Представлено та проаналізовано наступну модель подолання остракізації дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах адаптації до нового навчального простору: соціальна компетентність індивіда; динамічні процеси, що відбуваються в групі; організація соціального середовища.

Висвітлено спектр форм психологічної взаємодії для подолання остракізації по відношенню до дітей ВПО як серед психолого-педагогічного колективу, так і серед учнів. Виявлено, що аналіз всіх методологічно детермінованих аспектів дослідження феномена остракізму в ситуації адаптації осіб ВПО до нового навчального середовища дає змогу систематично теоретично і практично вивчати його в освітній структурі й запобігати появі нових факторів і передумов для формування тенденцій остракізму.

Подальший розгляд проблеми вбачаємо у формуванні практичного інструментарію та корекційних програм для забезпечення адаптації дітей ВПО до навчального простору.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Кун, К. (1960). Ставлення до себе за віком, статтю та професійною підготовкою. *Соціологічний квартальник*, 1, 39-56.

Роджерс, С.Р. Психологія: вивчення науки. Вип. III. Формулювання особистості та соціальний контекст. В ред.: Кох С., *Теорія терапії, особистості та міжособистісних відносин: як розроблено в рамках, орієнтованій на клієнта*. Макгроу-Гілл, 1959: 184-256.

Abrams, D, Weick, M, Thomas, D, Colbe, H and Franklin, K.M. (2011) On-line ostracism affects children differentially from adolescents and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 29: 110–123.

Argyle M. (2008) *Social encounters: Contributions to social interaction*. 1st ed. Routledge;

Bailey J.A.(2003) Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *J Natl Med Assoc*, 95(5):383-386.

Bracken B.A. (1992) *Examiner's manual: Multidimensional self concept scale*. Pro-Ed.

Baumeister, R.F .and Leary, M.R.(1995) The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497–529

Baumeister, R. F. (Ed.) (1999). *The self in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor & Francis).

Brewer, M.B.(2005). "The psychological impact of social isolation". In *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*, Edited by: Williams, K, Forgas, J and von Hippel, W. 333–345. New York: Psychology Press.

Crick, N.R. and Grotpeter, J.K.(1996) Children's treatment by peers: Victims of relational aggression and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8: 367–380.

Faulkner, S.J. Williams, K. D., Sherman, B., & Williams, E. (1997). *The "silent treatment": Its incidence and impact.* Paper presented at the 69th annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.

Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 277-300). New York: Guilford.

Masclet, D.(2003) Ostracism in work teams: A public good experiment. *International Journal of Manpower*, 24: 867–887.

McDougall, P, Hymel, S.,Vaillancourt, T. and Mercer, L.(2001) The consequences of early childhood rejection. In *Interpersonal rejection*, Edited by: Leary, M. 213–247. New York: Oxford University Press.

Scheithauer, H, Hayer, T, Petermann, F and Jugert, G. 2006. Physical, verbal and relational forms of bullying among students from Germany: Gender-, age-differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32: 261–275.

Sebastian, C., Viding, E., Williams, K.D. and Blakemore, S.J.(2010) Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72: 134–145.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. and Coie, J.D. (1999) The relation between behaviour problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70: 169–182.

Tajfel H., Turner J. (2001) An integrative theory of intergroup conflict. In: Hogg M.A., Abrams D., eds. *Key Readings in Social Psychology. Intergroup Relations: Essential Readings*. Psychology Press;:94-109.

Pharo, H., Gross, J., Richardson, R. and Hayne, H.(2011). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence*, 6: 22–38.

Rigby, K. (1999) Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 95–104.

Werner, N.E. and Crick, N.R. (2004) Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13: 495–514.

Williams, K.D. 2001. *Ostracism: The power of silence*, New York: Guilford Press.

REFERENCES

Кун, К. (1960). Ставлення до себе за віком, статтю та професійною підготовкою. ***Соціологічний квартальник***, 1, 39-56.

Роджерс, С.Р. Психологія: вивчення науки. Вип. III. Формулювання особистості та соціальний контекст. В ред.: Кох С., *Теорія терапії, особистості та міжособистісних відносин: як розроблено в рамках, орієнтованій на клієнта*. Макгроу-Гілл, 1959: 184-256.

Abrams, D, Weick, M, Thomas, D, Colbe, H and Franklin, K.M. (2011) On-line ostracism affects children differentially from adolescents and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 29: 110–123.

Argyle M. (2008) *Social encounters: Contributions to social interaction*. 1st ed. Routledge;

Bailey J.A.(2003) Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *J Natl Med Assoc*, 95(5):383-386.

Bracken B.A. (1992) ***Examiner's manual: Multidimensional self concept scale***. Pro-Ed.

Baumeister, R.F .and Leary, M.R.(1995) The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497–529

Baumeister, R. F. (Ed.) (1999). ***The self in social psychology***. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor & Francis).

Brewer, M.B.(2005). "The psychological impact of social isolation". In *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*, Edited by: Williams, K, Forgas, J and von Hippel, W. 333–345. New York: Psychology Press.

Crick, N.R. and Grotpeter, J.K.(1996) Children's treatment by peers: Victims of relational aggression and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8: 367–380.

Faulkner, S.J. Williams, K. D., Sherman, B., & Williams, E. (1997). *The "silent treatment": Its incidence and impact.* Paper presented at the 69th annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.

Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. A. Pervin (Ed.), ***Handbook of personality*** (pp. 277-300). New York: Guilford.

Masclet, D.(2003) Ostracism in work teams: A public good experiment. *International Journal of Manpower*, 24: 867–887.

McDougall, P, Hymel, S.,Vaillancourt, T. and Mercer, L.(2001) The consequences of early childhood rejection. In *Interpersonal rejection*, Edited by: Leary, M. 213–247. New York: Oxford University Press.

Scheithauer, H, Hayer, T, Petermann, F and Jugert, G. 2006. Physical, verbal and relational forms of bullying among students from Germany: Gender-, age-differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32: 261–275.

Sebastian, C., Viding, E., Williams, K.D. and Blakemore, S.J.(2010) Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72: 134–145.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. and Coie, J.D. (1999) The relation between behaviour problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70: 169–182.

Tajfel H., Turner J. (2001) An integrative theory of intergroup conflict. In: Hogg M.A., Abrams D., eds. *Key Readings in Social Psychology. Intergroup Relations: Essential Readings*. Psychology Press;:94-109.

Pharo, H., Gross, J., Richardson, R. and Hayne, H.(2011). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence*, 6: 22–38.

Rigby, K. (1999) Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69: 95–104.

Werner, N.E. and Crick, N.R. (2004) Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13: 495–514.

Williams, K.D. 2001. *Ostracism: The power of silence*, New York: Guilford Press.

OVERCOMING THE OSTRACIZATION OF IDP CHILDREN, IN TERMS OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL SPACE

Victoria Nazarevich
Ph.D., Associate Professor
Rivne State University of Humanities,
https://orcid.org/0000-0002-0111-7070

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.317

Abstract. *The article aims to define the fundamental principles of overcoming ostracism directed toward internally displaced children who are in the process of adapting to new learning environments. The psychological characteristics of internally displaced children were closely examined. Such actions were needed to understand better the role of the acute stress the internally displaced children are experiencing in predicting their experience of ostracism. The key features of ostracism towards internally displaced children were examined. It was revealed that factors contributing to ostracism include the social alienation phenomenon, specific behavioral patterns, low motivation regulation, and low emotional regulation.*

It was indicated that the difficulty of accepting individual differences is a basis of ostracism. Such challenges arise due to such group phenomena as a need for integrity and stability. Unusual behavior of new group members will be seen as a threat to group integrity and stability. Therefore, such behavior will provoke ostracism. It was discussed that psychological support of victims of ostracism is a complex task that requires a complex approach to treatment, individual-orientated, family-orientated, and group orientated. The individual-orientated approach aims to work with emotions that arise due to ostracism. The family-orientated approach seeks to create healthy and caring relationships between family members with communication difficulties. The group-orientated approach aims to mark certain group members' behavioral strategies that may provoke conflicts.

The necessary actions that the staff of the learning environment must perform to prevent ostracism were revealed. The complex approach to the problem and consistency in its solving is vital to establishing a tolerant attitude to individual differences and minimizing the experience of ostracism of members of learning environments. It was concluded that an analysis of all knowledge regarding the experience of ostracism by internally displaced children who are in the process of adaptation to new learning environments is needed. The complex study aims to systematically research characteristics of ostracism in learning environments and prevent all possible situations that may lead to ostracism. Further consideration of the problem is seen in the formation of practical tools and corrective programs to ensure the adaptation of internally displaced children to the learning environment.

Key words: *ostracism, social alienation, learning environment, overcoming ostracism, Internally Displaced Persons, psychological adaptation.*

Стаття надійшла до редакції 11..09.2022

УДК 159.98

Назаревич Вікторія
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет
http://orcid.org/0000-0002-0111-7070

Вальковська Марія
магістрантка ННІ психології,
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»,
м. Київ, Україна,
https://orcid.org/0000-0002-9462-3852

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.318

ВИКОРИСТАННЯ ІГРАШКИ ЯК ТРАНСФЕРНОГО ОБ'ЄКТУ В ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ

Анотація: *Стаття присвячена особливостям впровадження кімнати терапії іграшкою, як методу формування резильєнтності у дітей. Увага зосереджена на висвітленні стратегії надання психологічної допомоги дітям, що зіткнулися із проявами військової агресії. Здійснено аналіз використання іграшок під час супроводу внутрішньо переміщених осіб та використання терапевтичної іграшки в просторі кімнати терапії іграшкою з дітьми, які переживають вплив війни. Зазначено, що метод є особливою формою ігрової психотерапії і може бути ефективним для допомоги дітям у подоланні емоційних та поведінкових труднощів, а також відігравати важливу роль, як засіб формування резильєнтності.*

Проаналізовано особливості методу «Кімната терапії іграшкою» як способу допомоги в ситуації травматизації, з ознаками депресивних проявів, тривожних розладів, посттравматичних стресових розладів і фізичній чи емоційній травм дітей внутрішньо переміщених осіб. Визначено, що позитивний психологічний ефект спостерігається переважної у більшості дітей, оскільки терапевтична іграшка – це природня, структурована форма сприйняття навколишньої дійсності, спрямована на зняття напруги та тривоги, що виникають внаслідок травматичних подій дитинства. Зазначено, що ігрова взаємодія, дає можливість, висловити свої почуття та страхи щодо ситуації воєнної агресії.

Розкриті теоретичні паралелі методу використання іграшки як трансферного об'єкту для формування резильєнтності у дітей, яка передбачає включення дитини в процес ігротерапії, за допомогою наступних кроків: залучення дитини в ігрове середовище, мінімізація когнітивного навантаження; забезпечення індивідуального ритму в процесі психологічної адаптації; можливість вираження почуттів і афективних реакцій, на пережиті події в потенційно безпечному просторі; забезпечення усвідомлення життєвих процесів, які переживає дитина, за допомогою ігрової діяльності; розвиток нових сценаріїв взаємодії з фрустраційними станами і ситуаціями, спираючись на пережитий досвід.

Ключові слова: *воєнна інтервенція, терапевтична кімната, терапевтична іграшка, формування резильєнтності.*

Постановка проблеми. В умовах воєнної агресії життя багатьох українських родин стало непрогнозованим та екстремальним. Загострення станів тривоги та загальної

невизначеності ситуації спричиняє необхідність належної підтримки, збереження і відновлення психологічного здоров'я різних верств населення, а зокрема дітей. Актуальним напрямком роботи з ними є впровадження комплексних методів формування резильєнтності. Як відомо, у дітей, які зазнали дій довготривалого стресового фактору, пов'язаного з надмірною жорстокістю війни, спостерігаються наступні розлади: порушення розвитку, регресивні прояви, нічні кошмари, короткочасні мимовільні спогади про травматичні події, порушення орієнтації в просторі та часі, сенсомоторні відхилення. Дітям характерна втрата розуміння та розрізнення «хто вони такі» і «хто такі інші люди», що є ознакою порушення самоідентичності та потребує особливої уваги батьків та психологів. Зазвичай це відбувається через брак внутрішнього алгоритму поведінки, адже ті програми, що були створені попередньо вже не діють або були зруйновані в процесі травматичних подій. Саме тому у поведінці можна виокремити характерні ознаки впливу травматичних подій: дисфункціоності, непослідовності, неспланованості, імпульсивності відображення реальності в поведінці та емоціях. Діти з ознаками неінтегрованого травматичному досвіду не в змозі усвідомлювати бажання й потреби інших людей та потребують спеціалізованого супроводу високоекологічними та онтогенетично обумовленими методами, якою є ігротерапія [1].

Вищеописані складові стають лише одними з багатьох актуальних завдань перед сучасними психологами, які беруть на себе відповідальність у дослідженні питань формування резильєнтності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Значення дитячих переживань під час війни для формування структури і функціонування особистості тісно пов'язано з теоретико-методологічними структурами теорії Хорні (1945). Згідно її теорії зростання особистості дитини можливе лише за умови задоволенні її основних потреб: потреби у задоволенні (всі основні біологічні потреби: в їжі, сні і т. д) та потреби у безпеці. В умовах війни деривaційний контекст перш за все торкається задоволення потреб дитини у безпеці. У ситуації військової інтервенції прагнення бути любимим, бажаним, захищеним від небезпек ворожого світу дискредитується. Батьки не в змозі дати дитині відчуття належного захисту та спокою. Навпаки, певні типи поведінки можуть спровокувати фрустрастрацію потреби дитини в безпеці. До них можна віднести наступні: нестійка/деструктивна поведінка, прояви агресії, невиконання обіцянок, надмірна опіка дитини, а також надання явної переваги його/її братам чи сестрам. Найбільш небезпечним наслідком батьківського недогляду є виникнення установки базальної ворожості – формування внутрішнього конфлікту дитини: залежності від батьків та одночасного переживання образи і обурення. Відбувається активізація захисних механізмів дитячої психіки – витіснення чи придушення ворожих почуттів по відношенню до батьків. При реалізації такого психологічного захисту дитина не відчуває безпеки в батьківській сім'ї, її поведінка керується почуттями безпорадності, страху, любові і провини [2]. Відбувається формування базальної тривоги, тобто постійного відчуття самотності і безпорадності перед лицем потенційно небезпечного світу, який постійно переслідує дитину у подальшому житті [2].

У ситуації війни, на фоні реального руйнування сталого середовища і фізичної безпеки в українських дітей проблема «базальної тривоги» підсилюється та активізується. Вона постає великою перепоною до розвитку ментального здоров'я особистості. Тому саме ігрові методи та використання іграшки як трансферного об'єкту відновлюють відчуття безпечного простору та створюють умови формування резильєнтності.

Мета статті. Розкрити психологічні особливості використання іграшки та її вплив на резильєнтність як трансферного об'єкту під час надання психологічної допомоги дітям в умовах воєнного стану методом «Кімнати терапії іграшкою».

Виклад основного матеріалу. На тлі хронічної травмуючої ситуації, джерелом постійної психічної напруги і наявності нерозв'язних для дітей переживань, які становлять

зміст внутрішнього конфлікту, діти потребують належного психологічного супроводу. Оскільки дитина не може впоратися з травмуючими впливами війни, самостійно пережити її, а також системно додаються емоційні потрясіння, підсилюючи патогенність життєвої ситуації, виникає потреба в пошуках простих та зрозумілих форм розв'язання цього внутрішнього конфлікту дитини.

Варто зазначити, що разом із внутрішніми конфліктами, проблемами спілкування і несприятливим збігом життєвих обставин з'являється так званий травмуючий життєвий досвід або стан хронічного дистресу, як можливе джерело патогенної напруги при неврозах, які не варто залишати поза увагою психолога. Положення ускладняються тим, що діти не можуть відреагувати ту нервово-психічну напругу, що постійно накопичується від перебування під постійною загрозою для життя. Вони змушені придушувати її і, як наслідок, це змінює межу адаптаційних можливостей та нервово-психічну реактивність організму.

Внаслідок хронічного психічного напруження відбувається фіксування переживання і утруднення подальшого відновлення нервово-психічних сил, зменшення психічної толерантність до триваючого впливу стресових факторів, збільшення занепокоєння й емоційної нестійкості, посилення вегето-судинних і соматичних порушеннь, зниження загальної витривалості та опірності організму до стресу [4]. При розвитку найгіршого сценарію можлива поява розгорнутої клінічної картини неврозу, що розкриває завдання розвитку резильєнтності (див. рис. 1).

Рис.1 Структура невротичної напруги дітей в ситуації довготривалого стресу війни

Психологічна резильєнтність розглядається вченими, як подолання психікою травматичних подій з надбанням позитивного результату в інтеграції травматичного досвіду. Іншими словами, це здатність до відновлення після стресових станів, організація нових складових психіки, патернів поведінки у таких надзвичайних ситуація.

Використання даних надбань у взаємодії зі світом у подальшому житті дає дитині можливість для нормативного розвитку[5].

Визначають наступні чинники розвитку резильєнтності [6]:

- регуляція сильних та негативних емоцій, вміння екологічно прожити негативні емоції,
- формування повноцінного образу власного Я і картини світу;
- формування смислової системи «Я-інші-Світ»;
- розвиток ефективних навичок спілкування та взаємодії з іншими;
- складання планів на майбутнє;
- формування цінностей, сенсів у житті.

Важливим чинником є формування цілісної картини світу з інтегрованим у неї Я-образом. Психіка дитини має адаптивні механізми, які виробляються завдяки здатності, і одночасно потребі у відображенні свого внутрішнього світу та активній переробці інформації, яка надходить ззовні. Однією з найяскравіших форм прояву даної психічної діяльності є процес ігротерапії, до якої апелює та яку активно провокує взаємодія з іграшкою, як з трансферним об'єктом. Як зазначає Назаревич, іграшку варто розглядати як культурне знаряддя, за допомогою якого в «згорнутій формі» передається стан сучасної культури (цивілізації), напрямок руху: до життя або смерті, процвітання або деградації, взаєморозуміння або відчуження. За допомогою іграшки дитині передається суть людських відносин і складне світосприйняття». В ігротерапії активно поєднується використання прийомів вербального і невербального зворотного зв'язку, завдяки наступним прийомам: включення активного спостереження, переформулювання висловлювань, постановка селективних питань, констатація відображених в іграшці вчинків і міміки почуттів, повідомлення партнеру своїх почуттів, що виникли у асоціації з іграшкою (Назаревич, 2016)

Отже, створення простору, де ці завдання в умовах війни можна реалізувати, постає викликом для сучасного психолога, спробою вирішення якого і є Міжнародний проект по організації кімнат терапії іграшкою на всіх територіях України та за її межами де і здійснюється формування резильєнтності дітей постраждалих у війні. У просторі такої кімнати терапії іграшкою активізуються канали суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин та включається взаємодія системно-утворювального зв'язку між іграшкою та дитиною. Перебування в просторі з можливістю знайти свого «помічника», який має силу допомогти впоратись з травмою, формує нову систему цілісності після травматичних подій. Взаємодія з іграшкою запускає систему ототожнення. Проте важливо, що на полюсах створеної єдиної взаємодіючої системи зберігаються властивості і параметри, що входили у взаємодію (дитина-іграшка). Цим самим забезпечується збереження якісної специфіки цих систем. Під впливом сприйняття іграшки, як єдиного природного цілого, її форма, образ, вид сприймається дитиною не як механічний відбиток, а інтегрується у розвиток всередині себе вже відомих станів з модернізацією запозичених якостей від іграшки.

Джерелом образу є об'єкт відображення – іграшка. Формування образу відбувається завдяки взаємодії суб'єкта (дитини) і об'єкта (іграшки), а їх характеристики в просторі кімнати відтворюється одночасно і в однаковій мірі [8].

У цьому випадку метою процесу гри є забезпечення гармонізації особистості через розвиток здатності до самовираження, самоусвідомлення і самозбереження, що досягається завдяки розширенню міжособистісних контактів, емоційному відреагуванню, підвищенню настрою, зниженню напруги, втоми що і формує ознаки резильєнтності.

Отже, методи роботи у кімнаті терапії іграшкою можуть використовуватися із різною метою:

- переключення від травмуючих переживань;
- активізації художніх, артистичних, музичних здібностей;

− концентрації уваги на трансферному об’єкті-іграшці, та таким чином вираження сильних емоцій від травми не через повторну травматизацію, а завдяки перехідному об’єкту.

− пробудження спонтанності, оригінальності, що сприяє оптимізації психофізіологічного стану, підвищенню самооцінки через присутність того, хто забезпечить відчуття втраченої базової безпеки.

Таким чином дитина за допомогою проявів несвідомих імпульсів-бажань у зовнішній світ трансформує сум, тривогу, агресію, бажання та інші травматичні прояви в трансферні процеси з іграшкою. Провокує резильєнтну активність через ігрову діяльність та уникає проявлення суму та печалі як переносу в тіло. Саме такий механізм та метод роботи з надання психологічної підтримки та допомоги дітям, які досі перебувають під дією стресових чинників від воєнного стану та є не готовими до глибоких індивідуальних втручань, дозволяє кімнаті терапії іграшки постати як важливий буферний ресурс в наданні психологічної допомоги при формуванні резильєнтності (див. рис. 2).

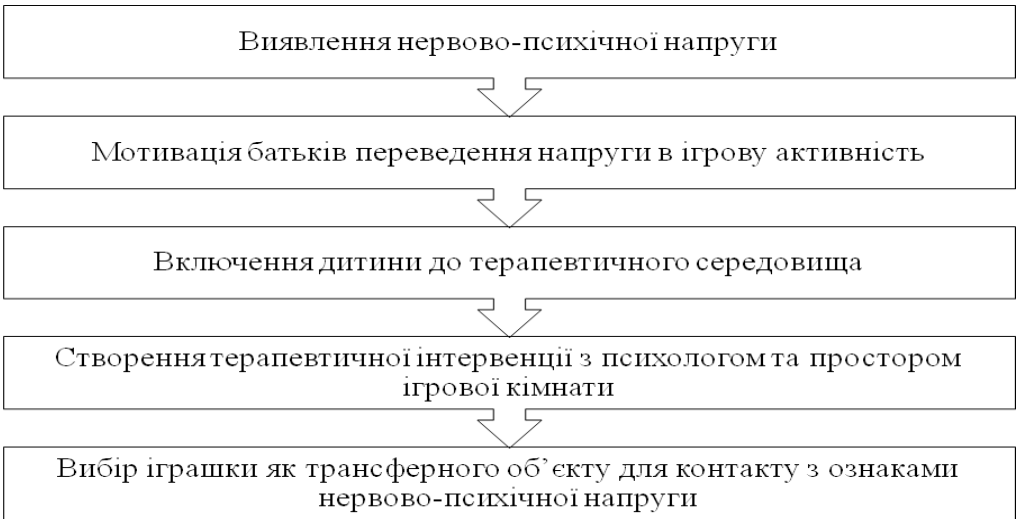

Рис 2. Організація умов формулювання резильєнтності за допомогою іграшки

Ігротерапія активізує самозцілюючі ресурси дитини, які тісно пов’язані з її відновлюючими можливостями через механізм надання вільного вибору в просторі кімнати терапії іграшкою. Таким чином, у психіці дитини виробляються необхідні характеристики резильєнтної активності, які дозволяють адаптуватися до життя та бути пристосованою до ситуацій в неконтрольованих обставинах та різких змінах умов життя. Кімната терапії іграшкою стає тим простором, приватним місцем з твердою зовнішньою межею, яка створює відчуття зрозумілої обмеженості, безпеки, свободи від втручання, атмосферу спокою та роздумів в якому починається терапевтичний процес при виборі іграшки як трансферного об’єкту змін. Дитина, яка відчуває нестабільність стосунків зі світом, отримує можливість мати м’який і безпечний простір, повертаючи нормативні дитячі сценарії поведінки. Такий каркас безпечних кордонів захищає внутрішній простір дитини і надає можливість, самостійно досліджувати занепокоєння, турботи, проблеми та хвилювання пов’язані із травмуючими подіями війни.

Така терапевтична кімната іграшкою, стає безпечним місцем спілкування дитини з новими формами резильєнтної активності в грі, заохочуючи її досліджувати себе та свій світ, передавати складні ідеї, травматичні думки та емоції. Кімната терапії іграшкою дозволяє дітям досліджувати свій досвід через гру; ефективно перемагати та моделювати виходи зі складних ситуацій; зняти напругу і віртуально реалізувати свої бажання і

фантазії; звикнути до нових шаблонів поведінки; символічно моделювати умови самоорганізації дитини; цілеспрямовано моделювати позитивні емоції; конструктивно розігрувати актуальні усвідомлювані або неусвідомлені емоційні конфлікти дитини; формувати власну реальність у процесі ігрової взаємодії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз та досвід діяльності в кімнати терапії іграшкою, як методу формування резильєнтності дітей, вимушено переміщених осіб дозволив описати форми психологічної роботи, що може бути ефективною для кризової допомоги дітям та використання психологами, які у даний момент перебувають під дією стресового фактору воєнного стану в Україні.

Варто зауважити, що процес роботи у кімнаті терапії іграшкою відбувається завдяки взаємодії дитини з цим трансферним об'єктом при максимальній мінімізації присутності психолога. Основним терапевтичним механізмом у цій ситуації виступає процес стимулювання вибору дитиною іграшки та подальше створення системи ігрової взаємодії у діаді «дитина-іграшка». Саме така трансферна взаємодія обумовлює формування резильєнтної активності. В умовах сьогодення, створення безпечного, гнучкого, ефективного ігрового простору для психотерапії дітей, що пережили жахіття війни, є надзвичайно необхідним для формування їх резильєнтності.

У даній статті розкриті психологічні особливості використання іграшки та її вплив на формування резильєнтності як трансферного об'єкту під час надання психологічної допомоги дітям в умовах воєнного стану. Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо у вивченні поведінкових стратегій поведінки дитини при взаємодії з кімнатою іграшок та здійснення лонгітюдного спостереження за особистісними змінами дитини, процесами прийняття рішення та загальні тенденції виборів іграшок, що сприятиме формуванню резильєнтної активності у дітей.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Напрєєнко О. К., Марценковський Д. І. (2019). *Депресії при посттравматичному стресовому розладі у дітей та підлітків*. НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія. *2 (103).* 20–28.

Karen Horney. (1945). *Our inner conflicts*. A Constructive theory of neurosis. W. W. Norton & Company, inc.

Варнава, У. В. (2013). *Психологічні особливості розвитку захисних механізмів дітей дошкільного віку*. (Дис. доктора психол. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського. Одеса.

А. І. Захаров. (2000). *Походження дитячих неврозів і психотерапія*. Київ: Ексмо.

Лазос, Г. П. (2018). *Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень*. Актуальні проблеми психології, *3*, 26–64.

Костюченко О. В., Бриль М. М. (2022). *Розвиток психологічної резильєнтності особистості як складника здоров'я арттерапевтичними засобами.* Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. 2. 43–50.

Назаревич, В. (2016). *Психокорекційна гра «Ведмедики» як засіб подолання посттравматичних стресових розладів після розлучення батьків*. Взято з: https://www.facebook.com/dytyachyjpsyholog/photos/a.230437757152500/1632159430313652/?type=3

Назаревич В. (2015). *Ігротерапія та казкотерапія дітей (основні завдання з організації арт-терапевтичного простору)*. Взято з http://psychologis.com.ua/igroterapiya_i_skazkoterapiya_detey.htm

Малафіїк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи*. нав. посіб. для студентів ВНЗ. *Київ: Слово*.

REFERENCES

Naprieienko O. K., Martsenkovskyi D. I. (2019). Depresii pry posttravmatychnomu stresovomu rozladi u ditei ta pidlitkiv. NeiroNews: psykhonevrolohiia ta neiropsykhiatriia. 2 (103). 20–28.

Karen Horney. (1945). *Our inner conflicts*. A Constructive theory of neurosis. W. W. Norton & Company, inc.

Varnava, U. V. (2013). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku zakhysnykh mekhanizmiv ditei doshkilnoho viku. (Dys. doktora psykhol. nauk). Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni KD Ushynskoho. Odesa.

A. I. Zakharov. (2000). Pokhodzhennia dytiachykh nevroziv i psykhoterapiia. Kyiv: Eksmo.

Lazos, H. P. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen. Aktualni problemy psykholohii, 3, 26–64.

Kostiuchenko O. V., Bryl M. M. (2022). Rozvytok psykholohichnoi rezylientnosti osobystosti yak skladnyka zdorovia artterapevtychnymy zasobamy. Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. 2. 43–50.

Nazarevych V. (2016). Psykhokorektsiina hra «Vedmedyky» yak zasib podolannia posttravmatychnykh stresovykh rozladiv pislia rozluchennia batkiv. Vziato z: https://www.facebook.com/dytyachyjpsyholog/photos/a.230437757152500/1632159430313652/?type=3

Nazarevych, V. (2015). Ihroterapiia ta kazkoterapiia ditei (osnovni zavdannia z orhanizatsii art-terapevtychnoho prostoru). Vziato z http://psychologis.com.ua/igroterapiya_i_skazkoterapiya_detey.htm

Malafiik, I. V. (2015). Dydaktyka novitnoi shkoly. nav. posib. dlia studentiv VNZ. Kyiv: Slovo.

THE USAGE OF A TOY AS A TRANSFER OBJECT IN FORMATION OF CHILDREN'S RESILIENCE

Victoriia Nazarevych
Ph.D, Associate Professor of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology,.
Rivne State University of Humanities,
http://orcid.org/0000-0002-0111-7070

Mariia Valkovska
Master's student of the Institute of Psychology,
KROK University
https://orcid.org/0000-0002-9462-3852

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.318

Abstract. *The article is devoted to the peculiarities of the implementation of toy therapy room as a method of forming resistance in children. Particular attention is paid to the analysis and description of the peculiarities of the mechanisms of psychological assistance in the situation of children in the active phase of military aggression.*

The analysis of the use of toys during the accompaniment of internally displaced persons and the use of therapeutic toys and the space of the toy therapy room with children in a situation of war is carried out. In this context, it is noted that the method is a special form of play psychotherapy and can be effective in helping children overcome emotional and psychological problems, as well as play an important role as a means of building resilience.

The peculiarities of the method "Toy therapy room" as a way of rapid assistance in a situation of traumatization, with signs of depressive manifestations, anxiety disorders, post-

traumatic stress disorders and physical or emotional trauma of a child, internally displaced persons are analyzed. It is determined that a positive psychological effect is observed in the majority of children, since a therapeutic toy is a natural, structured form of perception of the surrounding reality, aimed at relieving stress and anxiety arising from traumatic events of childhood. Due to the game interaction gives the opportunity to express their feelings and fears about the situation of military aggression.

The theoretical parallels of the method of using toys as a transfer object for the formation of resistance for children, which involves the introduction of the child into the process of play therapy, with the following recommendations: inclusion of the individual in the game environment, minimization of cognitive load; providing individual rhythm in the process of psychological adaptation; the ability to express feelings and affective reactions to the experienced events in a potentially safe space; ensuring awareness of the life processes that the child is experiencing, with the help of the child's own experience of the events.

We see further consideration of this problem in the study of behavioral strategies of the child's behavior, in constant periodic interaction with the toy room, and the implementation of longitudinal observation of the child's personal changes.

Key words: *resilience, military intervention, therapeutic room, therapeutic toy, formation of resistance.*

Стаття надійшла до редакції 17.10.22 р

УДК 159.946.4 : 159.942.5-053.3

Опанасюк Ірина
кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології розвитку
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ., Україна
http://orcid.org/0000-0003-3626-0691

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.321

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті зазначено, що метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегії творчої діяльності і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості. Виокремлено функціональну асиметрію кори великих півкуль, на основі якої показано функціональний зв'язок між ними в арт-терапевтичному процесі. Показано розвивальний потенціал арт-терапії як специфічного впливу її художньо-символічних засобів на емоційну та пізнавальну сфери психіки особистості, сутність якого полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-образної експресії власного диспозиційно-аксіологічного самопізнання та екзистенційного самовизначення.

Розглянуто використання арт-терапевтичних технологій в розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Наведено чотири «простори» особистості учасника у груповому процесі (модель «ВікноДжогарі»). Представлено аналіз роботи учасників групового процесу тренінгу, який дає можливість стверджувати, що головним результатом тренінгу є те, що його учасники спромоглись розвинути свій емоційний інтелект у процесі функціонального пов'язування арт-терапевтичного самовираження своїх проблемних дихотомій завдяки використанню художньо-символічних образів і форм та аксіологічного осмислення їх емоційного змісту, скерованого на досягнення бажаного.

Виявлено, що застосування різних форм і видів арт-терапії для розвитку емоційного інтелекту сприяють особистості старшокласника усвідомити зміст свого внутрішнього емоційного світу, його зв'язок із власними емоційними реакціями та емоційною обізнаністю щодо проявів емоційної складової інших.

Наведено середні значення динаміки показників груп до, після і через два місяці після формувального впливу.

Ключові слова: *старший шкільний вік, емоційний інтелект, емоційні переживання, арт-терапія, художньо- символічні образи, рефлексивне осмислення проблемних дихотомій.*

Постановка проблеми. Поняття емоційного інтелекту є актуальним у зв'язку з необхідністю розв'язання проблем економічного розвитку України, що може бути реалізовано за умов соціально-психологічної успішності кваліфікованих працівників. Тести нездатні на прогноз успішності людини в здійсненні кар'єри та оптимізації власного життя. Це ставить нові задачі перед психологічною наукою – забезпечення передумов гармонійного розвитку особистості, що має вияв у ефективній взаємодії з іншими людьми в емоційних зв'язках, що спирається на можливості володіння власними емоціями. І це, в першу чергу стосується старшого шкільного віку, в якому здійснюється певна «стабілізація»у формуванні поглядів, бачення свого місця у житті та усвідомлення власних емоційних проявів. Тому, ефективний розвиток емоційного інтелекту

старшокласників сприятиме оптимізації їхнього світоглядно-диспозиційного самовизначення за допомогою художньо-символічних образів.

Мета дослідження – вивчення ефективного розвитку емоційного інтелекту старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами.

У цьому контексті вагомим, на нашу думку, є розвивальний потенціал арт-терапії як специфічного впливу художньо-символічних засобів на емоційну й пізнавальну сфери психіки особистості, сутність якого полягає у самопізнанні суб'єкта посередництвом творчої художньо-образної експресії власного диспозиційно-аксіологічного самопізнання та екзистенційного самовизначення (Аврамченко, Біла, Костандов, Опанасюк, Теслюк, Чернуха, Яценко). Рушійною силою цього процесу є рефлексивне осмислення суб'єктом змісту власних проблемних дихотомій, спрямованих на каталізацію досягнень бажаного.

Метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегії творчої діяльності (Опанасюк, 2015) і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості з метою стимулювання її до особистісного розвитку (Виготський, 1987; Опанасюк, 2021; 2019; 2020; Яценко, 2013). Метод арт-терапії застосовується у різних напрямах, головними з яких є психодинамічний та гуманістичний. У психодинамічному підході (Фрейд, Юнг) окреслено символічний характер функціонування несвідомого, де створення образів в арт-терапії спрямоване на диференціювання, переосмислення особистістю негативних емоцій та травматичних переживань. Гуманістична модель розвитку суб'єкта (Роджерс, Маслоу), на яку ми посилаємось у нашому дослідженні, наголос ставить на використання мистецтва з метою актуалізації, полегшення емоційних станів, вирішення внутрішнього конфлікту та розвитку творчих здібностей особистості. Відтак, можна припустити, метод арт-терапії допомагає творчо самовиразитися особистості за допомогою різних форм і видів мистецтва (Виготський, 1987; Моляко, 2008; Осипова, 2002).

Виходячи з функціональної асиметрії кори великих півкуль, розглянемо як проявляється функціональний зв'язок між ними в арт-терапевтичному процесі. Якщо ліва півкуля охоплює такі основні функції, як: вербальна, аналітична, логічна, послідовна, лінійна, системна, формальна, абстрактна, методична, практична, раціональна, моторна (управляє правопівкульними аналізаторами, кінетикою), має символічну природу, то в той час права півкуля – невербальна, синтетична, інтуїтивна, каузальна, неформальна (базується на врахуванні причинно-наслідкових відношень), конкретна, холістична, візуальна, сенсорна, емоційна, сприйнятлива, інноваційна, моторна (управляє лівопівкульними аналізаторами, кінетикою).

Завданням логіко-вербального мислення є виокремлення із всіх реально існуючих (або потенційно можливих) взаємодій якогось одного, найбільш суттєвого. Таким чином, формується внутрішньо несуперечлива модель світу, яку можна аналізувати і достатньо точно висловити у словах чи інших умовних знаках. При цьому, за межами цієї моделі знаходиться все, що в неї не вписується, що не може бути логічно організовано. Навпаки, завданням просторово-образного мислення є відображення всіх існуючих взаємозв'язків, всього багатства реального світу. Проте це багатство погано піддається жорсткому структуруванню. І на допомогу приходить мова мистецтва (Міщиха, 2007).

Як бачимо, в основі будь-якої творчості (художньої, наукової, технічної) лежать взаємодоповнюючі відносини між двома типами мислення. Зокрема, для творчого акту необхідно бачити дійсність у всій її складності і багатогранності, що забезпечує просторово-образне мислення. Цим забезпечується такий етап творчого процесу як інсайт. Однак, щоб результати діяльності просторово-образного мислення перетворити в реальні, задіяні часом і потребами речі, їх необхідно проаналізувати, оцінити, щоб організувати у певну систему. На цьому етапі вже не обійтись без логіко-вербального мислення, яке обмежує ентропію творчої активності просторово-образного мислення.

На сьогоднішній день є прямі докази вирішальної ролі для творчості правопівкульного мислення, яке створює специфічний просторово-образний контекст. Образне мислення в ситуації стресу, емоційного дисбалансу забезпечує психологічний захист суб'єкта. Звідси творча діяльність виступає психотерапією для індивіда, так як задіює правопівкульне мислення. Взаємодія півкуль мозку в образотворчій діяльності представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Взаємодія півкуль мозку в образотворчій діяльності (за Ніколаєнко, 2005)

Ліва півкуля	Права півкуля
Відображення поняття про предмет	Зображення предмету
Використання символічних знаків	Використання іконічних знаків
Відображення геометрії об'єктивного простору	Відображення видимої геометрії простору (створення ілюзії об'єму на площині)
Відображення дальнього простору (пряма перспектива, далека точка зору)	Відображення ближнього простору (зворотна перспектива, ближня точка зору)
Членування простору з допомогою бінарних опозицій "верх-низ", "праве-ліве", побудова узагальнених просторових відношень	Цілісність, впорядкованість і зв'язність структури зорового простору
Надання переваги правій частині простору	Надання переваги лівій частині простору

Найбільш ефективний творчий процес можна очікувати у тому випадку, коли права півкуля знайде рішення, а ліва зможе його вербалізувати, тобто перевести в слово. Відтак в особистості взаємодіють правопівкульна система безпосереднього чуттєвого сприйняття світу і лівопівкульна – понятійного відображення дійсності (в основі якої лежить логічна переробка чуттєвих вражень).

Вивчення емоційного інтелекту у теоретико-методологічному аспекті стало підґрунтям для розробки формувально-експериментальної програми, складовою якої став тренінг, в якому показано розвивальний потенціал арт-терапії. У процесі використання тих чи інших методів тренінгової роботи максимально стимулювався прояв безпосередніх емоційних реакцій. Це давало можливість старшокласникам краще розуміти власні емоції та емоції інших, діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів, бажань і гармонійного розвитку в цілому.

Групова робота охоплювала такі рівні, як: *сприйняття, розпізнавання, ідентифікацію, розуміння та усвідомлення* учасниками як власних емоцій, так й емоцій інших і відтак управління, саморегуляцію емоцій та їх конструктивне вираження. Звідси розвиток емоційного інтелекту починався з розпізнавання власних емоцій та емоцій інших. Процес отримання знань охоплював рівень чуттєвого пізнання (відчуття, сприймання, уявлення) в органічній єдності з діяльністю мислення (пізнання раціональне). Ідентифікація та диференціація зумовлювала вміння ідентифікувати та розрізняти, виокремлювати різні емоції та емоційні стани з їх подальшим осмисленням (розумінням).

Розуміння, що обумовлюється мисленням (пов'язане з пам'яттю, чуттєвим досвідом, творчою уявою), було спрямоване на виявлення учасниками сутності емоційних явищ. Вагомим рівнем розуміння виступало усвідомлення учасниками (фокусування свідомості на психічних процесах, на чуттєвих образах) емоційного досвіду, здобутого в групі. Оскільки рівень усвідомлення власних емоційних проявів не є завжди доступний учаснику, групова робота мала сприяти цьому процесу, що чітко прослідковується у відомій моделі розкриття учасника у груповому процесі – моделі «Вікно Джогарі» (Рудестам, 1993) у відповідність до якої, описано чотири «простори» особистості. Власне робота із

«просторами» є тим ресурсом для особистості, який розкривається для неї в груповому процесі, розширюючи зону розуміння через усвідомлення як себе, так й інших.

Зупинимось на описі та аналізі роботи учасників групового процесу в тренінгу.

Вправа «Я в стані спокою, страху і після страху» була спрямована на розкриття власних страхів й невпевненості за допомогою образів (символів), які малювали учасники. Малюючи три види «образів-емоцій», учасник не тільки заново проживав кожну з них, але й учився їх ідентифікувати, аналізувати, розуміти. Тут їм допомагав емоційний досвід, що сприяв актуалізації емоційних станів, відреагувань у різних ситуаціях минулого. Старшокласники відмічали осмисленість цих емоційних ситуацій у форматі «тут і зараз» й розуміння того, як вони себе «накручують» тоді, коли варто все проаналізувати, осмислити, «не руйнуючи себе» і «не ранячи» при цьому інших. Вони вчились віднаходити ресурс у когнітивній сфері шляхом аналізу, усвідомлення власних емоційних проявів та відреагувань, що убезпечило б їх від накручувань. Крім цього, учасники оволоділи навиками саморегуляції та способами управління своїми емоціями.

Вправа «Мій внутрішній стан» була покликана сприяти школярам у розвитку вміння передавати свій внутрішній стан іншим через образну систему (малюнок), а також вміння «іншого» надавати зворотний зв’язок (доповнити малюнок автора) – синхронно відчути образ-проект учасника, емоційний стан автора малюнка. Учень, виконуючи завдання, мав змогу побачити, як інші учасники відчувають його емоційний стан. Обговорення в групі показало, що учням було цікаво малювати. Водночас вони відмічали складність і відповідальність щодо того, як продовжувати заданий автором малюнок. Звідси мовилось про важливість для особистості розуміння її емоційного стану, який учасники характеризували як «ранимий», «вразливий». Вихід у цій ситуації вбачали в уважному ставленні до свого співрозмовника, його емоційного світу. Вправа сприяла розвитку в учасників сенситивності, рефлексії.

Вправа «Іграшка» дала можливість учасникам відрефлексувати власні емоції і дослідити їх у ситуації «тут-і-зараз». Основними кольорами, які обрали старшокласники, були: жовтий, оранжевий, голубий, зелений, фіолетовий, рожевий, червоний. На їх думку, кольори іграшок символізували такі емоції: жовтий – радість; голубий – натхнення; зелений – страх; оранжевий – цікавість; фіолетовий – гнів; рожевий – довіра; червоний – пристрасть; сірий – сум.

Аналіз робіт свідчив, що вправа дозволила учням поекспериментувати й прийняти рішення щодо своєї зовнішності, що, на їх думку, в реальності було недосяжним через емоцію страху; допомогла розвинути відповідальність і витримку; підвищити рівень самооцінки й знизити емоційне напруження. Вправа сприяла розвитку вмінь віднаходити власні ресурси й усвідомлювати значущість особистісних цінностей.

Вправа «Емоції й поведінка» була спрямована на розвиток старшокласників умінь ділитися своїми почуттями, розуміти власні емоції та мотивацію.

Учні легко могли згадати ситуацію, коли вони поводилися не так, як їм хотілося. Основними емоціями, що мотивували їх до такої поведінки, були: страх, гнів, сум, недовіра, нудьга, хвилювання, огида, провина. На згадування ситуацій, в яких вони діяли так, як планували, довелось витратити більше часу. Емоціями, що супроводжували при цьому поведінку, були: радість, натхнення, захоплення. Вправа давала можливість зрозуміти вплив емоцій на мотивацію й поведінку особистості школяра та здійснити аналіз власного життєвого досвіду.

У форматі проведення тренінгу було застосовано тілесно-орієнтовані методи розвитку емоційного інтелекту. Було проведено релаксаційні вправи: «Судно, на якому я пливу», «Я спокійний», «Храм тиші», «Кольоровий дощ», «Галявина», «Місце спокою», «Зніми втому», зорієнтовані на зняття емоційного напруження в учасників групи, формування вміння у старшокласників розслаблятися.

Медитативні техніки, зокрема вправи : «Мобілізуюче дихання», «Заспокійливе дихання», «Нестандартне дихання», були спрямовані на гармонізацію внутрішнього емоційного стану учасників, зняття у них емоційної та фізичної напруги. Школярі наголошували, що вони вперше застосовували такі техніки і відкрили для себе роль дихальних вправ для заспокоєння. Вправи сприяли розвитку навичок школярів щодо саморегуляції, управління негативними емоційними станами. Старшокласники акцентували, що прояв їхніх емоцій впливає на дихальні функції в кожен конкретний момент (прискорене дихання, відчуття серцебиття), і навпаки, як тільки дихання приходить до норми, вони відчувають заспокоєння. На їх думку, вправи сприяли психологічному розвантаженню зокрема: «Відчуваю полегшення, наче вантаж важкий зняли з плечей»; «Стало так легко, хоча був сьогодні важкий день»; «Сьогодні мене дуже образили, вправа мені допомогла і я заспокоїлась».

Танці «Морські хвилі», «Почуття та емоції: радість, страх, сум…», «Хоровод» були спрямовані на зняття психологічного дискомфорту, покращення самопочуття учасників групи, підняття їх настрою та створення атмосфери доброзичливості.

Головне завдання вищезазначених вправ полягало в тому, щоб допомогти членам групи вступити в контакт із власними почуттями шляхом встановлення зв’язку почуттів з рухами. Під час виконання вищезгаданих вправ учні здобули навички подолання негативних емоцій за допомогою зняття психологічної напруги. Аналіз вправ показав, що під час їх групового виконання учні демонстрували кращі результати, «енергетично наповнювались», що в кінцевому результаті допомагало розслабитися, відновитися (після тижня навчання) й почуватися легко та комфортно. Вправи створювали умови для більш відкритої, довірчої взаємодії в групі, що підсилювало експресивність, імпровізованість, спонтанність і дозволяло учасникам «звільнятись» від негативних емоцій, а також досліджувати приховані конфлікти, які найчастіше є джерелом прихованої напруги. А наступна інтеграція – усвідомлення, самоаналіз здобутого групового досвіду – допомагала школярам досягати нового рівня розуміння. Крім того, аналіз вираження власних емоцій дозволяв учасникам позбутися штучності в емоційних проявах й нещирості в міжособистісному спілкуванні.

Контакт рук допомагав учням знайти взаєморозуміння з іншими членами групи. Під час обговорення в колі учні ділилися своїми враженнями щодо своєї ролі в рухових вправах й власної значущості в самому процесі.

У тренінгу активно застосовувався і метод музикотерапії. У процесі прослуховування таких музичних творів, як: «Кантата №2» Баха; «Місячна соната» Бетховена; «Симфонія ре-мінор» Франка; «Мазурка і прелюдії» Шопена; «Вальси» Штрауса; «Шоста симфонія», 2 частина Бетховена; «Аве Марія», «Анданте із квартету» Шуберта, старшокласники описували свої відчуття в характеристиках зменшення емоційного збудження, втоми, роздратування, розчарування, характеризуючи свій стан як такий, що дає відчуття причетності до життя, людства, єдності й гармонії з довкіллям, зі світом природи, зі Всесвітом.

У ході прослуховування музичних творів на кшталт: «Концерт ре-мінор для скрипки», «Кантата №21» Баха; «Соната для фортепіано», «Квартет №5» Бартока школярі описували відчуття зменшення тривоги, невпевненості в очікуванні позитивних результатів своїх справ. Стан тривоги у них трансформувався у стан заспокоєння і внутрішнього умиротворення.

Перед прослуховуванням музичних творів «Прелюдія і фуга мінор» Баха; «Увертюра Егмонт» Бетховена; «Шоста симфонія», 3 частина Чайковського; «Угорська рапсодія №2» Ліста школярам пропонували відтворити в пам’яті «актуальний» конфлікт у ситуації «тут і зараз», що відбувається у їхньому житті і безпосередньо стосується їхніх взаємин з іншими. Після цього їм давали прослухати вищезгадані твори. У результаті

прослуховування музичних творів усі учасники тренінгу відмітили ту особливість, що якщо перед прослуховуванням вони переживали відчуття образи, розпачу, болі, гніву, то у процесі прослуховування, помістивши уявні картини своїх переживань у лоно образів, викликаних музикою, вони знаходили позитивний відгук-розв'язку тих суперечностей чи бар'єрів у стосунках з іншими, що були для них до цього «перекриті». Кожен школяр відчув «присутність» іншого. Звідси відбулась рефлексія своїх відчуттів та емоцій через катарсис і звільнення від негативу. Учасники ділились позитивними враженнями про «пережите» через музику. У їхніх діалогах відчувалось переосмислення й розуміння того, що необхідно вчитись чути іншого у взаємодії з ним.

Всі відзначали позитивне налаштування на ефективну взаємодію. Так, Марія і Надія поділилися з групою бажанням після тренінгу попросити вибачення у своїх рідних та друзів, зокрема:

«Зараз, коли я прослухала «Кантату №2» Баха, зрозуміла, що причина, через яку я посварилась із подругою, є настільки дрібною у порівнянні з тим, що таке дружба, що мені хочеться зараз підійти до своєї подруги і сказати їй, як я її люблю й мені важлива наша дружба». Чи: «Коли слухаєш таку музику, хочеться ставати кращою. Мені зараз соромно, що я сьогодні посварилася з мамою. Я дуже хочу її обняти і сказати, як я її люблю».

У процесі прослуховування музичних творів «Прелюдія і фуга мінор» Баха; «Увертюра Егмонт» Бетховена; «Шоста симфонія», 3 частина Чайковського; «Угорська рапсодія №2» Ліста школярі акцентували покращення самопочуття, підвищення активності, підняття настрою, приплив енергії, бажання творити й бути активними. Так, під час обговорення своїх відчуттів Сергій наголосив, що йому хочеться сьогодні завершити справу, яку він довго відкладав, а Назарій – на вагомості позитивних емоцій й оптимістичного налаштування для всіх справ і починань.

У процесі прослуховування музичних творів (Бетховен «Місячна соната»; Шуберт «Аве Марія»; Чайковський «Шоста симфонія») учасникам пропонувалось написання творів згідно з асоціаціями та образами уяви, які «продукувались» музичним сприйманням.

Аналіз творів школярів дав можливість провести психологічний зріз з використанням контент-аналізу. Відтак нами було прослідковано такі мовні особливості:

1. Домінування дієслів з позитивним модусом сприймання на кшталт: «люблю», «дарую», «радію», «літаю», «вірю», «надіюсь» тощо.

2. Домінування якісних прикметників на кшталт: «чудовий», «радісний», «життєдайний», «просторий», «люблячий».

3. Домінування іменників на кшталт: «Господь», «життя», «друг», «дружба», «любов», «щастя», «радість», «розуміння», «прийняття».

4. Використання іменників-антонімів, зокрема: «зло»-«добро», «війна»-«мир», «брехня»-«чесність», «ненависть»-«любов».

5. Значна кількість дієслів була побудована у формі наказового способу подання інформації як самонакази до виконання. Звідси школярі певні проекти своїх дій накреслювали як вектори подальшого саморуху.

6. Серед займенників домінують займенники 1-ї та 2-ї особи однини як прагнення знайти консенсус у взаємодії у структурі зв'язків «Я» – «Ти».

7. Змістовий контекст творів наповнений позитивом, вірою у перемогу справедливості, добра, щирих, відкритих стосунків. Феномен «успіху» вбачають у виважених, розумних діях, контролі над емоціями, «розумних емоціях», що є, за їх словами, «мудрістю».

На етапі використання другої форми роботи – з музичними психотехніками вправа «Проспівай своє ім'я» дає учасникам можливість ближче познайомитись один з одним у контексті сприйняття іншого через повторення наспіваного ним власного імені. Старшокласники, проспівуючи заданий кожним музичний твір, більше пізнавали один одного, розширюючи репертуар притаманних кожному з них емоційних станів.

Вправа «Мій музичний портрет» спрямована на пошук музичної проекції – відображення віддзеркалення свого «Я». Кожен з учнів репрезентував бачення себе (мелодія, пісня тощо). Вправа спрямована не тільки на здатність відчути й проаналізувати дотичність власних емоційних проявів та психологічних характеристик, але й на можливість представити їх іншим.

Під час виконання вправи «Твій музичний портрет» учасники підбирають і наспівують таку музичну композицію, яка своєю тональністю, ритмом, звучанням асоціюється у них з тим чи іншим членом групи. Це свого роду зворотний зв'язок, що йде від групи до учасника для розуміння того, як він сприймається іншими у процесі взаємодії.

Вправа «Мій ідеальний музичний портрет» дозволяв учаснику групи відрефлексувати у світі музики ту мелодію чи пісню, що найкраще відображала прагнення особистості до свого Я-ідеалу. Відбувався самоаналіз учасником сильних і слабких сторін емоційного відреагування навколишньої дійсності. Школярі відмітили, що ця проекція – перенесення бажаного на музичний твір – дає їм можливість надалі працювати з цим проектом (уявляти свої сильні сторони, адекватно реагувати на емоційні реакції інших, бути більш стриманими, оптимістично налаштованими у міжособистісній взаємодії).

Вправа «Відгадай настрій» допомогла старшокласникам відчути настрій іншого через наспівування відомої мелодії (пісні). Саме можливість емоційно передати один і той самий музичний твір сприяє розширенню перцептивних меж – сприйняття багатогранності емоційного світу інших і розуміння емоцій, здатність їх ідентифікувати, означити й сприйняти. Учні аналізували, які емоції їм вдавалось показати найлегше, а які – найважче. Обговорення у колі дозволило їм виявити звичні для них патерни поведінки й емоційні відреагування та відчути це через музичне «подання».

Вправа «Обери собі пару» цінна тим, що учасники, йдучи по колу і наспівуючи мелодію, шукають собі пару за тим музичним твором, який вони поціновують. Робота в парах (діади, тріади) уможливлює пошук спільного: «Чим саме ця мелодія (пісня) подобається?», «Що спільного у сприйнятті цього музичного твору?».

Відбувається пошук інтересів, розкривається «аксіологічне поле» іншого і його сприйняття тієї психологічної реальності, що відображається у музичному творі.

У процесі виконання вправи «Музичний малюнок» школярам пропонували зробити малюнок (на вільну тему) у відповідності з образною системою сприйняття музичного твору. У процесі обговорення було з'ясовано, що у всіх школярів домінував стан спокою, на малюнках переважали картини природи (небо, зорі, сонце, гори), які старшокласники характеризували як стан спокою, гармонії, миру, свободи, благодаті (духовний аспект бачення себе й свого місця у житті).

Музикотерапія в процесі розвитку емоційного інтелекту старшокласників давала можливість пережити емоцію, яку «привносив» музичний твір, а відтак не тільки зрозуміти емоційний стан автора твору, але й відчути певну «дотичність», проекцію суголосно своїм почуттям та емоціям. Звідси школярі вчились адекватно виражати свої почуття, проявляти емпатійне спілкування, що сприяло встановленню і розвитку міжособистісних стосунків із ровесниками та дорослими. Після роботи з музичними творами старшокласники відмітили, що у них знизився рівень тривоги, підвищилась самооцінка, з'явилось відчуття внутрішніх сил і можливостей до реалізації мрій.

Особливо інформативною на завершення роботи у тренінгу стала вправа «Сьогодні я навчився», що дозволила учасникам групової роботи закріпити здобуті знання. Вправа дала можливість висловити власні думки за період проведеного тренінгу й інтегрувати здобуті знання у формі незавершених речень. Типовими відповідями на незавершені речення були:

- сьогодні я навчився ділитися своїми почуттями, зрозумів їх значення в житті й відчув радість;
- сьогодні я навчився розпізнавати емоції інших, зрозумів складність їх прояву й відчув захоплення;
- сьогодні я навчився виявляти повагу до почуттів інших, розуміти невербальну мову;
- сьогодні я навчився контролювати свої емоції, зрозумів механізм впливу й відчув цікавість;
- сьогодні я навчився висловлювати свої почуття без оцінок, зрозумів вагомість вербальної мови й відчув радість;
- сьогодні я навчився виражати свої почуття, зрозумів їх значення в кольорі й відчув блаженство.

Вправа «Подяка» стала квінтесенцією усіх проведених психотехнік у групі, а відтак мала показати, як учасники навчились взаємодіяти один з одним та наскільки їм комфортно висловлювати побажання кожному із школярів.

Учасники висловлювали один одному подяку за підтримку в роботі, допомогу в навчанні, сприятливий емоційний фон у групі, уміння слухати й проявляти емпатію.

Перед тренінгом було проведено констатуючий зріз, а після його завершення – контрольний замір з метою вивчення міри впливу незалежної змінної на залежну. Для вивчення статистичної значущості динаміки експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу був застосований t-критерій Стьюдента.

Учасникам експериментальної і контрольної груп пропонувалось на основі виокремлених показників (методика оцінки «емоційного інтелекту» Н. Холла) оцінити рівень їх розвитку (за 5-бальною системою оцінювання). Були отримані середні значення динаміки показників груп до, після і через два місяці після формувального впливу (табл. 2).

Таблиця 2

Середні значення самооцінки старшокласників в експериментальній та контрольній групах: порівняльний зріз

Етапи дослідження	Експериментальна група	Контрольна група
до експерименту	3,37	3,48
після експерименту	4,2	3,03
через два місяці після експерименту	4,22	-

У відповідність до таблиці 2 в експериментальній групі середні значення самооцінки старшокласників до експерименту становили 3,37, після експерименту – 4,2, а через два місяці після експерименту – 4,22 (рис. 1).

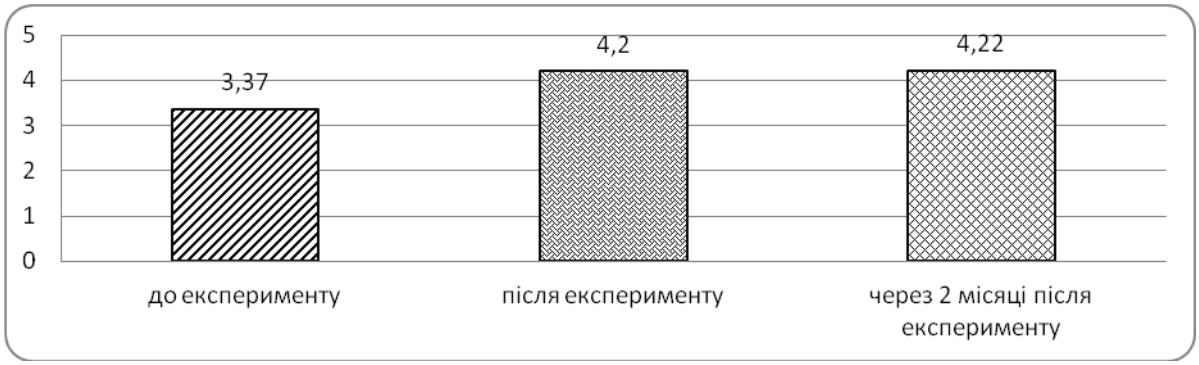

Рис. 1. Середні значення самооцінки в експериментальній групі

Натомість в контрольній групі середні значення самооцінки школярів до експерименту становили 3,48, тоді як після експерименту – 3,03 (рис.2).

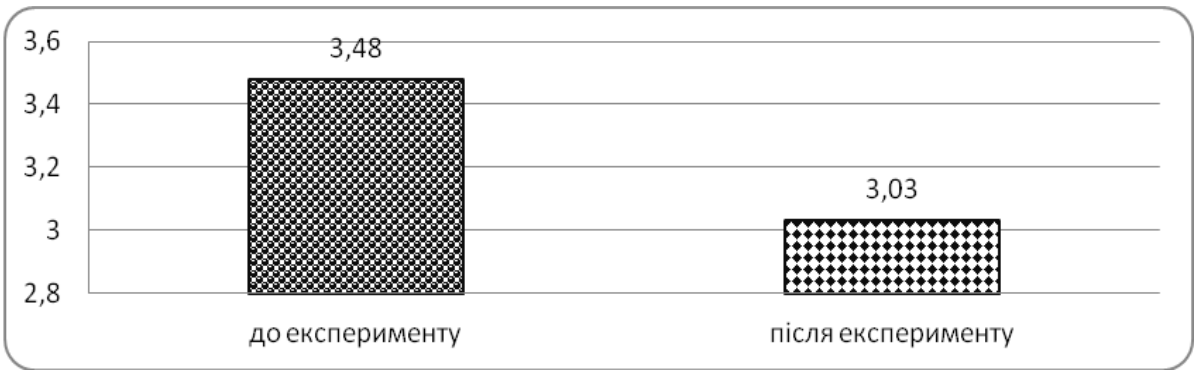

Рис. 2. Середні значення самооцінки в контрольній групі

Крім того, тренер експериментальної та контрольної груп мав можливість оцінити вагомість зазначеного конструкту для кожного учасника (табл. 3).

Таблиця 3

Середні значення оцінки тренера
в експериментальній та контрольних групах

Етапи дослідження	Експериментальна група	Контрольна група
до експерименту	3,7	3,4
після експерименту	4,24	3,4
через два місяці після експерименту	4,3	-

У відповідність до таблиці 3 середні значення оцінки тренера в експериментальній групі до експерименту становили 3,7, після експерименту – 4,24, тоді як через два місяці після експерименту – 4,3 (рис. 3).

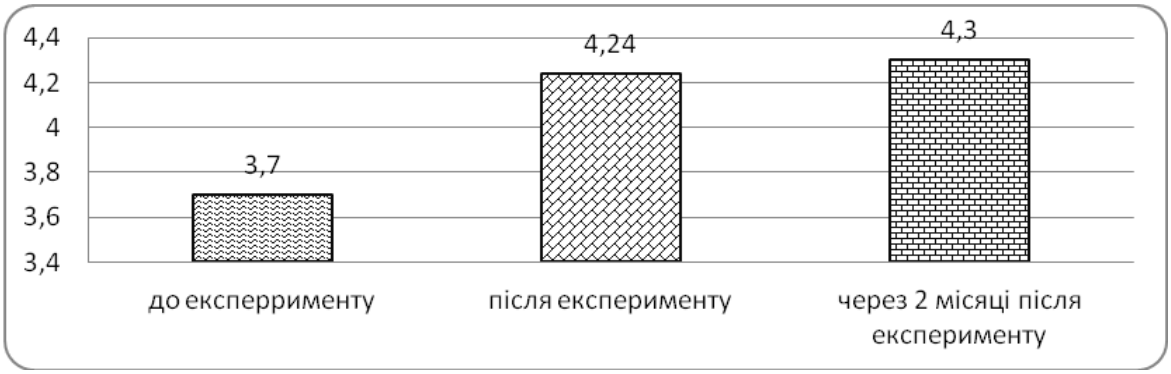

Рис.3. Середні значення оцінки тренера в експериментальній групі

Натомість середні значення оцінки тренера в контрольній групі до експерименту становили 3,4, а після експерименту – 3,4 (рис. 4).

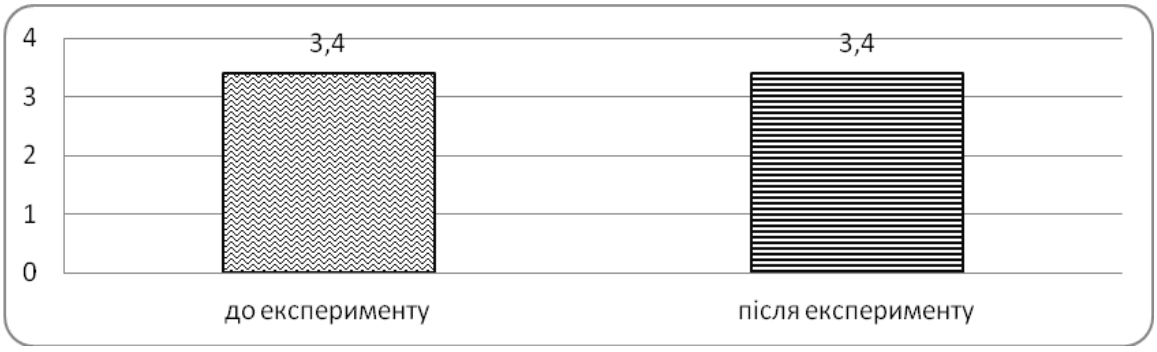

Рис. 4. Середні значення оцінки тренера в контрольній групі

Отже, здійснений аналіз формувального експерименту дає можливість стверджувати, що головним результатом тренінгу стало те, що його учасники спромоглись розвинути свій EQ у процесі функціонального пов'язування арт-терапевтичного самовираження своїх проблемних дихотомій завдяки використанню художньо-символічних образів і форм та аксіологічного осмислення їх емоційного змісту, скерованого на досягнення бажаного.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз літературних джерел щодо проблеми розвитку емоційного інтелекту у старшому шкільному віці за допомогою арт-терапії не досліджувалась в Україні. Проте дослідники цієї проблеми одностайні у тому, що ефективним засобом розвитку EQ можуть і мають бути методи арт-терапії змістом яких є рефлексивне осмислення суб'єктом своїх проблемних емоційних переживань, втілених у художньо-символічні форми.

Отримані результати виступають підґрунтям для продовження пошуку застосування арт-психотехнік у практиці роботи з сім'ями по розвитку EQ молоді.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Выготский, Л. С. (1987). *Психология исскуства*. Москва: Педагогика

Міщиха, Л. П. (2007). *Психологія творчості*. Івано-Франківськ: Гостинець

Моляко, В. О. (Ред.). (2008). Методологічні та теоретичні проблеми дослідження психології творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності (с.7-51).* Київ: Освіта України

Николаенко, Н. Н. (2005). *Психология творчества: Учебное пособие.* Санкт-Петербург: Реч

Опанасюк, І. В. (2015). Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний*

педагогічний університет імені Григорія Сковороди». «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», 35, I (13), 269-275.

Опанасюк, І. В. (2021). Програма розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць*, 16, 146-155.

Опанасюк, І. В. (2019). Вплив художньо-символічних образів на розвиток емоційного інтелекту в старшому шкільному віці (теорія і практика). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інс-ту психології ім. Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 9 (12), 489-498.

Опанасюк, І. В. (2020). Арт-терапія як метод розвитку емоційного інтелекту в старшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інс-ту психології ім. Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 9 (13),582-591.

Осипова, А. А. (2002). *Общая психокоррекция*. Москва

Рудестам, К. (1993). *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. Москва: Прогресс.

Яценко, Т. С. (2013). Использование визуализированной самопрезентации субьекта в глубинном познании психики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: збірник наукових праць: Психологічні науки*, 12, 40(64), 40-53

REFERENCES

Vygotskij, L. S. (1987). *Psihologija isskustva [Psychology of of art]*. Moskva: Pedagogy. [in Russian]/

Mishchykha, L. P. (2007). *Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]*. [in Ukrainian]

Moliako, V. O. (Ed.). (2008). Metodolohichni ta teoretychni problemy doslidzhennia psykholohii tvorchoi diialnosti [Methodological and theoretical problems of research in the psychology of creative activit]. *Stratehii tvorchoi diialnosti (s.7-51).* Kyiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian]

Nikolaenko, N. N. (2005). *Psihologija tvorchestva: Uchebnoe posobie [Psychology of Creativity: Study guide]*. Sankt-Peterburh: Rech. [in Russian]

Opanasiuk, I. V. (2015). Vplyv zasobiv art-terapii na rozvytok emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv [The effect of art therapy on the development of emotional intelligence of high school students]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody*". *International Chelpaniv psychological and pedagogical readings*, 35, 1 (13). [in Ukrainian]

Opanasiuk, I. V. (2021). Prohrama rozvytku EQ starshoklasnykiv art-terapevtychnymy ta dopomizhnymy zasobamy [The art-therapy program of developing emotional inteiiigence of the high school students]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats*, 16,146-155. [in Ukrainian].

Opanasiuk, I. V. (2019). Vplyv khudozhno-symvolichnykh obraziv na rozvytok emotsiinoho intelektu v starshomu shkilnomu vitsi (teoriia i praktyka) [The influence of artistic and symbolic images on the development of emotional intelligence in high school age (theory and practice)]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka. Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia*, 9, 12. [in Ukrainian].

Opanasiuk, I. V. (2020). Art-terapiia yak metod rozvytku emotsiinoho intelektu v starshomu shkilnomu vitsi [Art-therapy as a method of developing emotional intelligence in high school age]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka. Zahalna psykholohiia. Istoriia psykholohii. Etnichna psykholohiia*, 9 (13). [in Ukrainian].

Osipova, A. A. (2002). *Obshhaja psihokorrekcija [General psychocorrection]*. Moskva. [in Russian]

Rudestam, K. (1993). *Gruppovaja psihoterapija. Psihokorrekcionnye gruppy: teorija i praktika [The group of psychotherapy. Psychocorrective groups: theory and practice]*. Moskva: Progress. [in Russian]

Jacenko, T. S. (2013). Ispol'zovanie vizualizirovannoj samoprezentacii sub'ekta v glubinnom poznanii psihiki [The use of visualized self-presentation of the subject in deep knowledge of the psyche]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova: zbirnyk naukovykh prats. Psykholohichni nauky*, 12, 40(64). [in Russian]

USING OF ART THERAPY TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Iryna Opanasiuk
Candidate of Psychological Sciences,
Assistant at the Department of Developmental Psychology
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
http://orcid.org/0000-0003-3626-0691

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.321

The article states that the method of art therapy contains the potential to actualize the strategy of creative activity and is based on expressive arts that provide support for the individual.

The functional asymmetry of the cortex of the large hemispheres is singled out, on the basis of which the functional connection between them in the art therapy process is revealed.

The paper shows the developmental potential of art therapy as a specific influence of its artistic and symbolic means on the emotional and cognitive spheres of the individual's psyche, the essence of which lies in the self-cognition of the subject through the creative artistic expression of his/her own dispositional and axiological self-discovery and existential self-determination.

The use of art therapy technologies in the development of the emotional intelligence of high school students is considered.

Four "spaces" of the participant's personality in the group process (Johari Window Model) are outlined.

The analysis of the work of the participants of the group training process is presented, making it possible to state that the main result of the training is that its participants managed to develop their emotional intelligence in the process of functionally linking art-therapeutic self-expression of their problematic dichotomies thanks to the use of artistic and symbolic images and forms and axiological understanding of their emotional content directed at achieving the desired.

It was found that the use of various forms and types of art therapy for the development of emotional intelligence helps the personality of a high school student to understand the content of his/her inner emotional world, its connection with his/her own emotional reactions and emotional awareness of the manifestations of the emotional component of others.

The average values of the dynamics of the groups' indicators before, after, and two months after the formative impact are mentioned.

Key words: *high school students, emotional intelligence, emotional experience, art-therapy, symbolic self-exspression, reflection upon the problematic dichotomy.*

Стаття надійшла до редакції 12.10.2022 р.

УДК 159.9+331.446+37.025+37.03+378.147

Орап Марина
доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7598-8453

Вовк Валентина
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0002-4008-9789

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.315

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. *Стаття присвячена теоретико-практичному аналізу концепту «конкурентоспроможність» та побудові моделі формування конкурентоспроможного фахівця. Виявлено, що феномен конкурентоспроможності вивчався у філософській та культуро філософській парадигмі як необхідна умова розвитку людства загалом, у економічній парадигмі – як обов'язковий елемент ринкових відносин. У сучасній психології конкурентоспроможність досліджується як риса особистості, яка виявляється у фахівця як конкурентна поведінка і реалізується через стратегії конкурентної боротьби. Аналізуються результати проведеного асоціативного експерименту з стимулами «конкуренція» і «конкурентоспроможність» у вибірках майбутніх фахівців (студентів вищих навчальних закладів) та бізнесменів, котрі мають реальний досвід конкурентної професійної боротьби. З'ясовано, що у вибірці «студенти» конкурентоспроможність розуміється як певна здатність, у першу чергу – до боротьби, яка пов'язана із силою та вміннями, здатністю перевершити конкурента, бути кращим.*

Семантичне поле концепту «конкурентоспроможність» у вибірці «бізнесмени» характеризується смислом «цінність», яка пов'язана з вміннями і перевагами фахівця, порівняно з іншими спеціалістами, створює нові можливості і здатності, надає силу і впевненість. Створено модель формування конкурентоспроможної особистості фахівця, яка передбачає: 1) розвиток професійної компетентності; 2) здатність вияву власних конкурентних переваг/цінностей через усвідомлення власної унікальності як фахівця; 3) готовність до конкурентної боротьби, що передбачає впевненість у власних силах, у поєднанні з позитивною мотивацією; 4) прагнення до саморозвитку і професійного зростання.

Виокремлено сутнісні специфічні характеристики феномену конкурентоспроможності особистості фахівця, можуть слугувати основою для створення програми діагностики рівня розвитку конкурентоспроможності у майбутніх фахівців.

Ключові слова: *конкуренція, конкурентоспроможність, фахівець, конкурентна боротьба, цінність.*

Постановка проблеми. Остаточний перехід української економіки на основу ринкових відносин чітко виявив той факт, що динаміка попиту на спеціалістів певного профілю і кваліфікації вступила в протиріччя з традиційно складеною структурою їх підготовки, з номенклатурою спеціальностей та особливо – з умовами працевлаштування. Виявилось, що молоді фахівці не готові до конкурентної ситуації при працевлаштуванні, яка вимагає здатностей презентувати свої навички та вміння, здійснювати конкурентну боротьбу, виявляти стійкість тощо.

Проблема конкуренції при прийомі на роботу поставила питання й перед закладами вищої освіти в підготовці спеціалістів, які знають і вміють виявляти й демонструвати свої конкурентні переваги в певній професійній сфері. Вирішення цього завдання можливе, коли в освітньому процесі свідомо розвиватиметься комплексна особистісна потреба у досягненні досконалого вузького професіоналізму та широкого універсалізму, набутті ґрунтовних знань, автоматизації навичок та формування професійних умінь. Наявність такої вимоги, в недалекому минулому спричинила актуальність проблеми і ґрунтовні дослідження компетентності – як системної характеристики особистісних і професійних рис. Проте, як виявилося, сама лише компетентність не забезпечує фахівцю оптимальне працевлаштування чи, адекватне його вимогам, матеріальне забезпечення професійної діяльності. Якщо проблема професіоналізму завжди була в центрі уваги вітчизняної системи освіти, то інші параметри успішної поведінки та діяльності фахівця, серед яких власне і конкурентоспроможність, не були предметом цілеспрямованого формування та розвитку професійної школи. Аналіз ринку праці та теоретико-практичних психологічних досліджень ставить завдання формування конкурентоспроможної особистості фахівця.

За цих умов, актуальним стає питання розробки механізмів підготовки конкурентоспроможних фахівців та приведення результатів навчання у відповідність до чинних вимог ринку праці. Реагуючи на ці вимоги, вивчаючи кон'юнктуру і вимоги ринку праці, навчальні заклади повинні враховувати як економічні, так і соціальні, психологічні, політичні чинники. Вищезазначене підкреслює актуальність та створює основу для дослідження проблеми: виокремлення та формування комплексу характеристик особистості майбутнього фахівця, який дозволив би йому ефективно конкурувати на ринку праці та реалізувати свій потенціал.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наукові дослідження проблем конкуренції і конкурентоспроможності є відносно давніми у зарубіжній літературі, і відносно новими у вітчизняних психологічних джерелах. Це, на нашу думку, пов’язано, в першу чергу, із суспільною традицією, згідно з якою, у радянському і пострадянському просторі, конкуренція вважалась протилежністю співпраці, кооперації, а відтак, розглядалась як деструктивний елемент соціальної взаємодії. Проте, аналіз філософських та соціологічних аспектів дослідження проблеми демонструє, що заперечувати конкурентність у природі людини – це заперечувати саму її природу, ігнорувати феномен боротьби за виживання.

Ретроспективний аналіз філософських та культуро-філософських вчень, у аспекті досліджень конкуренції, свідчить про те, що в соціально-філософській парадигмі розвиток людства загалом можна розглядати як історію боротьби, змагання за володіння певною територією або матеріальними благами (Christiansen, Loeschcke, 1990). Відтак, конкурентність і конкурентна боротьба у широкому розумінні цих дефініцій є спонукальними чинниками розвитку людства загалом та окремих індивідів, зокрема (Прокопенко, 2019). Природа людини першопричинно спонукається лише егоїзмом – прагненням до самозбереження і насолоди. Тому природній стан людини – «війна проти всіх», боротьба за виживання. Трьома причинами цієї війни, на думку Хейзинга (2011), є суперництво, недовіра та прагнення до влади. Внаслідок цього, у подальших дослідженнях конкуренція та/або конкурентна перевага вивчались як найважливіший метод виживання для людей, організацій та суспільства (Прокопенко, 2019).

Актуалізацію досліджень конкурентності пов'язують із працями класичної політекономії Сміта та Рікардо, в яких основою ринкової економіки стала модель досконалої конкуренції та модель теорії абсолютних і відносних конкурентних переваг (Spalletti, 2014). Тривалий час конкуренція вивчалась переважно у соціально-економічній парадигмі в аспекті конкурентоздатності підприємств, продукції, вивченні конкурентних переваг. У такому ракурсі поняття «конкуренція» перебуває в одному семантичному полі з поняттями «змагання», «боротьба», «переваги» (Siudek, Zawojska, 2014).

У середині минулого століття на межі психології та економіки виникла нова галузь науки – поведінкова економіка, яка дещо змінила розуміння поняття «конкуренція», підкресливши сутність процесу конкуренції як здатності досягати власного рівня вимог (Altomonte, Aquilante, Ottaviano, 2012). У такому аспекті конкурентоспроможність розглядалась як засіб збільшення ефективності роботи підприємств, у тому числі й за рахунок збільшення конкурентоспроможності її працівників, підвищення професіоналізму. Якщо конкурентність у класичній економіці розглядалась як цінність товару чи послуги на ринку, то конкурентність фахівця акцентує його цінність як професіонала (Siudek, Zawojska, 2014). Саме в економічних науках відбулася чітка диференціація понять «конкуренція» як стан ринку і взаємовідносини учасників процесу суспільного виробництва, і «конкурентна поведінка», як поведінка людини з метою вияву і представлення конкурентних переваг власних чи продукції (Buckley, Pass, Prescott, 1988; Spence, Helmreich, 1983).

У психологічних дослідженнях студіюються різні аспекти феномену конкурентоспроможності, залежно від напряму та ракурсу вивчення. Так, у психоаналізі суперництво розглядається як важлива частина психосексуального розвитку дитини. Як писав Фрейд, сильні емоції суперництва можуть призводити до агресії та певним чином впливати на формування характеру дитини, механізми і форми її соціальної адаптації. На думку Хорні, у зв'язку з цим, індивідуалістичний дух суперництва, що превалює в суспільстві, справляє вплив на порушеннях стосунків між людьми в різних сферах життєдіяльності, і, таким чином, може стати причиною неврозів і невротичних конфліктів. Звідси бере початок дихотомія «конкуренція – співробітництво», яка виокремлює змагальний компонент феномена.

Дихотомічний підхід у дослідженні конкуренції в соціальній психології шляхом порівняння із співробітництвом призвів до розуміння того, що конкуренція деструктивна, на відміну від кооперації, співробітництва і командної роботи і протиставив конкуренцію злагодженій командній роботі. Відповідно, кооперація розглядалась як здорова форма відносин, а конкуренція – як нездорова, що призводить до конфліктів. З цим пов'язане і тимчасове «затишшя» у психолого-соціальних дослідженнях конкуренції, яке закінчилось тоді, коли сучасні студії продемонстрували, що співробітництво і конкуренція як ідеалізовані, абсолютно окремі процеси, дуже рідко зустрічаються в чистому вигляді і не є взаємовиключними у діловому світі.

На сучасному етапі розвитку науки і суспільства стає зрозумілим, що конкуренція в організаціях, групова конкуренція – це неодмінний атрибут соціальної взаємодії, оскільки конкуренція глибоко вбудована в людські, соціальні, реляційні та організаційні структури. Традиційні дослідження конкурентоспроможності, пов'язані із продуктивністю, людським та соціальним капіталом, технологіями, соціальними інноваціями та соціально-економічним розвитком уже не мають достатнього потенціалу для пояснення закономірностей конкурентного потенціалу та опису і дослідження всіх аспектів цього явища. Як зазначають Monica Thiel, Julia Levashina, Gabrielle Giorgi, хоч посилення бізнес-конкуренції і покращує ринкову конкуренцію, мало досліджень стосується впливу людської та соціальної конкуренції на робочому місці та її впливу на організаційну поведінку. Поточні дослідження конкуренції пропонують недостатньо для розуміння особистісної та соціальної конкуренції (Thiel et al., 2019). Сучасні психолого-педагогічні дослідження розглядають

конкурентоспроможність людини як результат оволодіння нею певними необхідними компетентностями та здатністю до презентації цих компетентностей на ринку праці (Невмержицька, 2012), створюють моделі конкурентоспроможності випускників закладів освіти (Ануфрієва, 2020; Базелюк, 2019), розглядають освітнє середовище як чинник становлення конкурентоспроможної особистості (Атаманчук, Россоха, 2012). Проте, дискусійним залишається питання виокремлення змістовних характеристик особистості, що забезпечують достатній рівень її конкурентоспроможності як фахівця.

Відтак, **метою дослідження** є визначення сутнісних, змістовних характеристик феномену «конкурентоспроможність», що на даному етапі дослідження буде реалізовано через вивчення семантичного поля концептів «конкуренція» та «конкурентоспроможність» за допомогою методу вільного асоціативного експерименту та результатом матиме створення концептуальної моделі розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжних дослідженнях ми спостерігаємо вживання терміну «конкурентоспроможна поведінка» – як така, що забезпечує переваги у пошуку роботи на ринку праці. У цьому напрямку дуже цікаве дослідження, здійснене Haifeng Wang та Chunquan Liu, в якому вивчається механізм, який регулює конкурентне ставлення та конкурентна поведінка у процесі пошуку роботи (job crafting behavior). Зокрема, автори стверджують, що ті, хто має конкурентоспроможність та конкурентну поведінку, виявлять більше активності у пошуку роботи і більше творчості власне уже у процесі роботи. Автори пропонують модель конкурентоспроможності, в якій дві динамічні змінні – конкурентна поведінка і конкурентне ставлення – пов’язуються з продуктивністю професійної діяльності. Ці дві змінні не є тотожними певним рисам чи якостям, вони є орієнтованими на ситуацію, тобто, можуть актуалізуватися в певний момент за певних зовнішніх обставин (Wang, Wang, Liu, 2018).

З погляду концепції маркетингу ринкова конкуренція – це боротьба між фізичними і юридичними особами за споживача, з метою кращого задоволення його запитів і одержання, на цій основі, прибутку. Як зазначає Скиба, «саме споживач змушує підприємства конкурувати один з одним. Адже якщо споживач задоволений товаром і/чи послугою одного підприємства чи підприємця, то всі інші практично позбавляються можливості продавати свою продукцію» (Скиба, 2012: 136). Продовження досліджень у парадигмі психології бізнесу дозволило сформулювати ряд умов, за яких конкуренція може бути позитивною і конструктивною. Результати крос-культурних і порівняльних досліджень показали, що конкуренція може бути не лише зовнішньою, мотивованою продуктивністю, але і внутрішньою, спрямованою на саморозвиток. Дослідження бізнес-структур та бізнесменів дають змогу говорити, що конкуренція для бізнесмена – це не тільки зацікавленість у економічних ресурсах, а й спосіб набути незалежності, визнання в суспільстві, авторитет серед підприємців, можливість реалізувати нові проєкти (Бикова, 2012).

Окреме питання, яке активно дискутується в англомовній психологічній літературі, – питання взаємозв'язку між конкурентоспроможністю та ефективністю професійної діяльності. Хоча деякі дослідження показали, що продуктивність діяльності фахівця позитивно корелює з індивідуальною та організаційною конкурентоспроможністю (Wang, Wang, Liu, 2018), інші дослідження не виявили істотних взаємозв’язків, а деякі, навіть виявили негативні кореляції між конкурентоспроможністю особистості та продуктивністю (Spence, Helmreich, 1983). Це протиріччя говорить про те, що є деякі інші фактори, які можуть відігравати важливу роль у налагодженні взаємозв'язку між конкурентоспроможністю та продуктивністю. Конкурентоспроможність як риса – це лише один внутрішньоіндивідуальний фактор, який може стосуватися продуктивності професійної діяльності.

Відтак, психологічні дослідження конкурентної позиції фахівця виокремлювали ті характеристики, які забезпечують спеціалісту конкурентні переваги на ринку праці. Так, Атаманчук та Россоха (2012), роблять акцент на сукупності професійних і особистісних якостей та потенційних можливостей фахівця, що демонструє залежність конкурентоздатності майбутнього фахівця від особистісного (вродженого і набутого), педагогічного та діяльнісного фактору. Сучасний стандарт ринку праці вимагає від кандидатів на посаду не лише набуття високого компетентнісно-кваліфікаційного рівня, а й навичок позиціонування себе як актуалізованого фахівця та особистості (впевненої презентації себе, власних здібностей та можливостей тощо). Тому, Козир (2018: 124) розглядає конкурентоспроможність фахівця як системну характеристику, яка передбачає: 1) сукупність професійних якостей як результат навчання у закладі вищої освіти; 2) особистісні якості як результат розкриття особистісного потенціалу; 3) ціннісні та морально-психологічні установки як результат виховання. Бикова (2012) у визначенні конкурентоспроможності фахівця акцентує наявність, перш за все, переваг конкретного спеціаліста перед іншими спеціалістами, які виконують аналогічні трудові операції, у вияві якостей, властивостей, результатів власної трудової діяльності, найбільш значущих для забезпечення лідерства фірми, організації, де він працює. Зокрема, мотивація на успіх/невдачу, потреба в досягненнях, потреба в незалежності/автономії, прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, схильність до творчості, емоційний інтелект, здатність до адаптації у конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності визначають рівень розвитку конкурентоспроможності фахівця (Бикова, 2012). Таким чином, спостерігається зміщення парадигми психологічного вивчення конкурентоспроможності – із акцентування змагальності та протиставлення концепту «партнерство», на формування, вияв і презентацію власних конкурентних переваг як висококваліфікованого і компетентного спеціаліста.

Останні дослідження конкурентоспроможності фахівця демонструють, що вимоги сучасного суспільства створюють такі умови, коли відокремити особистісні якості від професійних знань і навичок фахівця – неможливо (Орап, 2022). Адже, час швидких змін, у який ми живемо, з необхідністю потребує гнучкості і критичності мислення, здатності до саморозвитку і самонавчання, до постійного і неперервного підвищення кваліфікації та опанування новими професійними навичками. Відтак, у наукових психологічних дослідженнях ми спостерігаємо не протиставлення конкурентоспроможності за вектором «особистість-фахівець», а об’єднання та інтеграцію у терміні «конкурентоспроможність особистості фахівця». Це підкреслює той факт, що фахівцем є передусім, особистість, яка розвиває у собі конкурентоспроможність як запоруку свого особистого та професійного розвитку.

Як зазначає Невмержицька, «саме конкурентоспроможність особистості виступає необхідною умовою можливості перемоги у конкурентній боротьбі, завдяки засвоєнню нових знань, навичок, які є більш дієвими ніж у конкурентів, а також застосування традиційних, національних особливостях. Конкурентоспроможність розкриває індивідуальний потенціал особистості, що є її власним здобутком» (Невмержицька, 2012: 370). Саме це визначення дослідниці вважаємо за основу для створення інтегрального уявлення про конкурентоспроможність – про взаємообумовленість конкурентоспроможності фахівця конкурентоспроможністю його особистості, тобто наявністю певних знань, умінь і навичок у поєднанні з можливістю їх презентації і використання у конкурентній боротьбі.

Ануфрієва, аналізуючи у своєму дослідженні різні аспекти вивчення конкурентоспроможності фахівця, зазначає, що сучасний працівник повинен мати так званий «проєктний тип мислення», в основі якого лежить не прагнення до стабільної і поступової кар’єри в межах однієї організаційної структури, а інтерес до конкретного

проєкту і визнання серед колег-професіоналів (Ануфрієва, 2020). Існує і точка зору, що конкурентоспроможність це «синтез якостей особистості». У цьому сенсі загальними характеристиками конкурентоспроможності особистості вважають: особисті якості, рефлексію, адекватну поведінку, креативність, творчий підхід до рішення проблем, затребуваність на ринку праці. Крім того, до специфічних характеристик конкурентоспроможності особистості відносять : максимальну реалізацію власного потенціалу, лідерство, прагнення і здатність до високої якості і ефективності своєї діяльності, креативне мислення, рішучість, наполегливість, гнучкість мислення, толерантність, самостійність, стресостійкість, націленість на успіх, упевненість в собі, гармонію з собою і навколишнім світом, професійні і поліпрофесійні якості, моральні якості і соціальну захищеність (Базелюк, 2019). Переважна більшість дослідників виокремлюють також успіх, успішну і ефективну діяльність як одну з найбільш важливих характеристик конкурентоспроможності, оскільки успіх визначається як «досягнення поставлених цілей» (Ануфрієва, 2020; Атаманчук, Россоха, 2012).

Проте, аналіз цих якостей демонструє, по-перше, відсутність чіткого визначення специфічного сутнісного змісту феномену «конкурентоспроможність», по-друге, підміну системної особистісної характеристики описом/переліком якостей, які в своїй сукупності можуть і не сформувати конкурентоспроможність як особистісний концепт. Проаналізовані нами існуючі моделі конкурентоспроможного фахівця, – або вузькоспеціальні (наприклад, модель конкурентоспроможного менеджера або фахівця сервісу послуг), або є лише переліком якостей, якими повинен «в ідеалі» володіти спеціаліст. І якщо розібратись у змісті, вони повторюють моделі компетентності фахівця або компетентного фахівця. У зазначених моделях, на нашу думку, не враховано два істотних моменти:

- не акцентується і не береться до уваги саме нюанс змагальності, агональності, конкурентної боротьби, здатності та психологічної готовності до такої боротьби;
- не враховується нюанс «цінності» – унікальності фахівця, яка забезпечує саме його унікальні конкурентні переваги на ринку праці.

Таким чином, вважаємо, що всі визначені характеристики конкурентоспроможного фахівця є необхідними передумовами, але не є достатніми для формування конкурентоспроможності як характеристики особистості фахівця. Це ставить завдання з’ясування тих специфічних характеристик феномену «конкурентоспроможності», що істотно і значимо відрізняє його від дотичних до нього феноменів «компетентності», «професійності», «змагальності» тощо і будуть виокремлювати його зміст.

З цією метою нами було здійснене емпіричне дослідження за допомогою методу вільного асоціативного експерименту. Стимулами виступили слова: 1) конкуренція, 2 конкурентоспроможність. Вибірку дослідження склали: а) студенти закладів вищої освіти м. Тернополя (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського); n= 68; вік 17 ± 1,74; б) бізнесмени, підприємці, менеджери підприємств м. Тернополя; n= 53;вік 36 ± 5,34.

Результати (отримані реакції):

1. «*Конкуренція»*: вибірка «студенти» – 98 реакцій; вибірка «бізнесмени» – 87 реакцій.

2. «*Конкурентоспоможність»*: вибірка «студенти» – 107 реакцій; вибірка «бізнесмени – 112 реакцій.

Аналіз результатів асоціативного експерименту, представлений у вигляді «хмаринки тегів», дає змогу унаочнити та проаналізувати семантичне поле концептів «конкуренція» та «конкурентоспроможність» у ментальності представників обох вибірок.

У вибірці «студенти» спостерігаємо розуміння конкуренції як боротьби, змагання і суперництва, яке відбувається переважно в бізнесі. Важливим є те, що студенти розуміють,

що конкуренція повязана з розвитком, роботою, в якій треба виявляти силу і досягати перемоги (рис. 1).

Рис. 1. Семантичне поле концепту «конкуренція»у вибірці «студенти»

Конкурентоспроможність же розуміється студентами як певна здатність, у першу чергу – до боротьби, яка пов'язана із силою та вміннями, здатністю перевершити конкурента, бути кращим (Рис. 2).

Рис. 2. Семантичне поле концепту «конкурентоспроможність» у вибірці «студенти»

У вибірці «бізнесмени» ми спостерігаємо інші асоціативні реакції на стимули. Респондентами, які уже мають реальний досвід конкуренції, це явище розглядається в першу чергу, як змагання, яке, звісно, передбачає боротьбу, але означає і перемогу, в якій виявляються переваги конкурентів, відбувається розвиток і набувається авторитет (Рис. 3).

Рис. 3. Семантичне поле концепту «конкуренція» у вибірці

«бізнесмени»

Семантичне поле концепту «Конкурентоспроможність» у вибірці «бізнесмени» характеризується смислом «цінність». Це демонструє те, що для людини, яка уже має досвід конкурентної боротьби конкурентоспроможність – це, в першу чергу, цінність, яка пов'язана з вміннями і перевагами фахівця порівняно з іншими спеціалістами. Крім того, ця цінність створює нові можливості і здатності, надає силу і впевненість (Рис. 4).

Рис. 4. Семантичне поле концепту «конкурентоспроможність» у вибірці «бізнесмени»

Саме порівняння розуміння конкуренції і конкурентоспроможності у респондентів, які лише теоретично розуміють цей феномен та респондентів, які реально мають досвід здійснення конкурентної боротьби дає змогу виокремити сутнісні ознаки явища, на основі яких слід здійснювати формування та оцінку конкурентоспроможності фахівця.

Відтак, у результаті аналізу досліджень та результатів проведеного асоціативного експерименту, ми виокремлюємо сутнісні елементи, які представляють основу побудови моделі конкурентоспроможності особистості фахівця.

1. Професійна компетентність. Не підлягає сумніву, що професійні знання, уміння і навички є першою умовою конкурентоспроможності. Ми беремо за основу результати дослідження Контимирової, в якому виокремлено «структурні компоненти професійної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців: стимулювально-мотиваційний, інтелектуально-когнітивний, поведінково-діяльнісний, аналітико-результативний» (Контимирова, 2019). Очевидно, що змістове наповнення професійної компетентності залежить і буде змінюватись відповідно до вимог конкретної професійної діяльності.

2. Вияв власних конкурентних переваг/цінностей. Цінність, унікальність. Система ціннісних орієнтацій. Мотивація. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлень до себе, інших людей, оточуючого світу, ядро мотивації життєвої активності, відтак, і основу конкурент оспроможності фахівця. Як зазначають Найчук та Турчак, «серед компонентів конкурентоспроможності молодих фахівців вагоме значення мають особистісні якості, що визначає доцільність оцінювання ступеня відповідності розвитку особистісних якостей молодих фахівців ринковим вимогам» (Найчук, Турчак, 2019).

3. Готовність до конкурентної боротьби формується на основі сили і впевненості власних силах. Це означає спрямування навчання не лише на формування компетенцій, але і на розвиток самооцінки і самоцінності, цілеспрямоване вивчення і формування

професійної мотивації, що в сукупності дає впевненість у можливостях здійснювати професійну діяльність, а відтак, готовність до конкурентної боротьби.

4. Прагнення до саморозвитку і професійного зростання. У переліку ТОП-10 навичок 2025 року, представлених на Давоському форумі в 2020 р. переважає «аналітичне мислення та інновації», а другу позицію займає навичка «активного навчання та навчальні стратегії» (Belyh, 2020). Таким чином, ми спостерігаємо значне скорочення вимог до соціальних навичок майбутніх працівників на тлі збільшення кількості навичок з категорії «саморозиток та самонавчання». Відтак, конкурентоспроможні фахівці характеризуватимуться в першу чергу здатностями до аналізу (і синтезу) інформації, нестандартного мислення та продукування інноваційних ідей. Це, в свою чергу, потребуватиме постійного навчання впродовж життя (Савченко, 2022).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного нами теоретичного порівняння змісту дефініції «конкурентоспроможність» розкривають комплексний характер цієї характеристики. Конкурентоспроможність особистості фахівця – це, передусім, здатність адаптовуватися до постійних соціально-економічних змін, розвинена потреба особистості в досягненні успіху, розкриття особистісного потенціалу, впевненість в унікальності здібностей, реалізація їх в соціально значущій діяльності. Визначення поняття «конкурентоспроможність фахівця» безперечно, відбувається з урахуванням характеристик його як особистості у поєднанні їх професійними компетенціями, що має влив на успішність виконання професійних завдань та акцентує увагу на унікальних перевагах в обраній діяльності. У сучасних суспільних реаліях конкурентоспроможний фахівець – це особистість, котра має, чітко усвідомлює та вміє презентувати свої конкурентні переваги (як особистісні, так і професійні) на ринку праці, у повсякденному та професійному житті.

Виокремлені, в результаті теоретико-практичного аналізу, сутнісні специфічні характеристики феномену конкурентоспроможності особистості фахівця є показниками рівня її сформованості та слугують основою для створення програми діагностики рівня розвитку конкурентоспроможності у майбутніх фахівців. Такими показниками є: професійна компетентність; вияв та актуалізація власних конкурентних переваг, власної цінності та унікальності як фахівця; готовність до конкурентної боротьби, що передбачає впевненість у власних силах; рефлексивні уміння; прагнення до саморозвитку і професійного зростання.

Насправді, вивчення конкурентоспроможності відкриває нові обрії і аспекти вивчення особистості фахівця – його стійкості у боротьбі (що є дуже актуальним саме у наш час військової агресії зі сторони РФ), усвідомлення цінності власної особистості та власних професійних переваг, здатності до презентації власних знань, умінь і навичок, акцентування необхідності постійного удосконалення особистого і професійного досвіду, що відкриває перспективи і демонструє необхідність так часто обговорюваної сьогодні проблеми «освіти впродовж життя».

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Ануфрієва, О. Л. (2020). Конкурентоспроможний випускник закладу вищої освіти: модель оцінки рівня конкурентоспроможності майбутнього менеджера. *Управління конкурентоспроможністю персоналу, робіт та послуг: теорія, методологія, практика* (с. 159-180). Київ.

Атаманчук, Ю., & Россоха М. (2012). Організаційно-педагогічні умови формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*, 3, 8-14.

Базелюк, В. Г. (2019). Розвиток конкурентоспроможного фахівця в коледжі. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки,* 80, 10-23.

Бикова, В. О. (2012). Компонентно-структурний аналіз феномена «конкурентоспроможність фахівця». *Вісник Дніпропетровського уні-ту імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія»,* 3, 5-11.

Грішнова, О., & Шпирко, О. (2004). Конкурентоспроможність персоналу підприємства: критерії визначення та показники вимірювання. *Україна: аспекти праці,* 3, 3-9.

Козир, І. С. (2019). Конкурентоспроможність майбутніх фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи,* 68, 120-126.

Контимирова, В. (2019). Професійна компетентність як чинник формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 6 (98), 45-53.

Найчук, В. В., & Турчак, В. В. (2019). Психологічні чинники конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці. *Теорія і практика сучасної психології,* 5, 212 -217.

Невмержицька, М. В. (2012). Поняття конкурентоспроможності особистості: соціально-філософський вимір**.** *Гілея: науковий вісник: Збірник наукових праць*, 66 (11), 367-372.

Орап, М. О. (2022). Конкурентоспроможність особистості vs конкурентоспроможність фахівця. *Теорія і практика підготовки конкурентоспроможного фахівця як вектор освітніх парадигм*: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 184-187). Тернопіль: ТНПУ.

Прокопенко, О. В. (2019). Теорія конкуренції: еволюція поглядів і змістове наповнення. *Український журнал прикладної економіки,* 4 (3), 407-414.

Савченко, О. В. (2022). Високі аналітичні здібності: Виклик працівникам, виклик психологам. *Теорія і практика підготовки конкурентоспроможного фахівця як вектор освітніх парадигм*: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 219-223). Тернопіль: ТНПУ.

Скиба, Г. І. (2012). Конкурентоспроможність як категорія і як властивість підприємства, що функціонує в умовах ринкової економіки. *Облік і фінанси*, 1, 135-138.

Хейзинга, Й. (2011). *Homo Ludens. Человек играющий*. перевод с англ. Москва: Издательство Ивана Лимбаха.

Altomonte, C., Aquilante, T., & Ottaviano G. I. P. (2012). *The Triggers of Competitiveness. The EFIGE Cross-Country Report*. The Bruegel Blueprint Series, Bruegel, Brussels.

Belyh A. (2020). The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution. *CLEVER ISM*. Retrived from URL: https://www.cleverism.com/10-skills-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/2.

Buckley, P. J., Pass C. L., & Prescott K. (1988). Measures of international competitiveness: a critical survey. *Journal of Measuring Management*, 2, 175-200.

Christiansen, F. B., & Loeschcke, V. (1990). Evolution and competition. In K. Wohrmann & S. K. Jain (Eds.). *Population Biology*. (p. 367-394).

Siudek, T., & Zawojska, A. (2014). Competitiveness in the economic concepts, theories and empirical research. *Acta Scientiarum Polonorum. Oeconomia*, 13(1).

Spalletti, S. (2014). The Economics of Education in Adam Smith's "Wealth of Nations". *Journal of World Economic Research (*Vol. 3(5), p. 60-64). Retrivd from DOI: 10.11648/j.jwer.20140305.12.

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (p. 10-74). San Francisco, CA: Freeman.

Thiel, M., Levashina, J., Giorgi, G., Williamon, A., Treadway, D. C., Wen, K., & Wang, Q. (2019). Editorial: Human and Social Competition: An Interdisciplinary and

Transdisciplinary Perspective. *Frontiers Psychology* (Oct 1;10:2240). Retrived from DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02240. PMID: 31632325; PMCID: PMC6779947.

Wang, H., Wang, L., & Liu, C. (2018). Employee Competitive Attitude and Competitive Behavior Promote Job-Crafting and Performance: A Two-Component Dynamic Model. *Fronierst Psychology* (Nov. 21; 9: 2223). Retrived from doi: 10.3389/fpsyg.2018.02223. PMID: 30524335; PMCID: PMC6258773.

REFERENCES

Anufriieva, O. L. (2020). Konkurentospromozhnyi vypusknyk zakladu vyshchoi osvity: model otsinky rivnia konkurentospromozhnosti maibutnoho menedzhera [A competitive graduate of a higher education institution: a model for assessing the level of competitiveness of a future manager]. *Upravlinnia konkurentospromozhnistiu personalu, robit ta posluh: teoriia, metodolohiia, praktyka* (s. 159-180). Kyiv. [in Ukrainian].

Atamanchuk, Yu., & Rossokha M. (2012). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia konkurentospromozhnosti vypusknyka vyshchoho navchalnoho zakladu [Organizational and pedagogical conditions for the formation of competitiveness of a graduate of a higher educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny,* 3, 8-14. [in Ukrainian].

Bazeliuk, V. H. (2019). Rozvytok konkurentospromozhnoho fakhivtsia v koledzhi [Development of a competitive specialist in college]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky,* 80, 10-23. [in Ukrainian].

Bykova, V. O. (2012). Komponentno-strukturnyi analiz fenomena «konkurentospromozhnist fakhivtsia» [Component-structural analysis of the "specialist competitiveness" phenomenon]. V*isnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «pedahohika i psykholohiia»,* 3, 5-11. [in Ukrainian].

Hrishnova, O., & Shpyrko, O. (2004). Konkurentospromozhnist personalu pidpryiemstva: kryterii vyznachennia ta pokaznyky vymiriuvannia [Competitiveness of enterprise personnel: criteria for definition and measurement indicators]. *Ukraina: aspekty pratsi,* 3, 3-9. [in Ukrainian].

Kozyr, I. S. (2019). Konkurentospromozhnist maibutnikh fakhivtsiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Competitiveness of future specialists as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy,* 68, 120-126. [in Ukrainian].

Kontymyrova, V. (2019). Profesiina kompetentnist yak chynnyk formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv [Professional competence as a factor in the formation of competitiveness of future specialists]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu,* (98), 45-53. [in Ukrainian].

Naichuk, V. V., & Turchak, V. V. (2019). Psykholohichni chynnyky konkurentospromozhnosti molodykh fakhivtsiv na rynku pratsi [Psychological factors of competitiveness of young specialists in the labor market]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii, 5,* 212-217. [in Ukrainian].

Nevmerzhytska, M. V. (2012). Poniattia konkurentospromozhnosti osobystosti: sotsialno–filosofskyi vymir. [The concept of individual competitiveness: socio-philosophical dimension]. *Hileia: naukovyi visnyk. Zbirnyk naukovykh prats*. № 66 (11). 367-372. [in Ukrainian].

Orap, M. O. (2022). Konkurentospromozhnist osobystosti vs konkurentospromozhnist fakhivtsia [Persons' competitiveness vs specialists' competitiveness]. *Teoriia i praktyka pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsia yak vektor osvitnikh paradyhm : Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (s. 184-187). Ternopil: TNPU. [in Ukrainian].

Prokopenko, O. V. (2019). Teoriia konkurentsii: evoliutsiia pohliadiv i zmistove napovnennia [The theory of competition: evolution of views and content]. *Ukrainskyi zhurnal prykladnoi ekonomiky,* 4 (3), 407-414. [in Ukrainian].

Savchenko, O. V. (2022). Vysoki analitychni zdibnosti: Vyklyk pratsivnykam, vyklyk psykholoham [High analytical abilities: Challenge to employees, challenge to psychologists]. *Teoriia i praktyka pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsia yak vektor osvitnikh paradyhm: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (s. 219-223). Ternopil: TNPU. [in Ukrainian].

Skyba, H. I. (2012). Konkurentospromozhnist yak katehoriia i yak vlastyvist pidpryiemstva, shcho funktsionuie v umovakh rynkovoi ekonomiky. [Competitiveness as a category and as a property of an enterprise operating in a market economy]. *Oblik i finansy*, 1, 135-138. [in Ukrainian].

Kheizynha, Y. (2011). *Homo Ludens. Chelovek yhraiushchyi*. perevod s anhl. Moskva: Yzdatelstvo Yvana Lymbakha. 2011. [in Russian].

Altomonte, C., Aquilante, T., & Ottaviano G. I. P., (2012). *The Triggers of Competitiveness. The EFIGE Cross-Country Report*. The Bruegel Blueprint Series, Bruegel, Brussels.

Belyh, A. (2020). The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution. *CLEVER ISM*. Retrived from URL: https://www.cleverism.com/10-skills-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/2. (in English).

Buckley, P. J., Pass, C. L., & Prescott, K. (1988). Measures of international competitiveness: a critical survey. *Journal of Measuring Management*, 2, 175-200. (in English).

Christiansen, F. B., & Loeschcke, V. (1990). Evolution and competition. In K. Wohrmann & S. K. Jain (Eds.). *Population Biology* (p. 367-394). (in English).

Siudek, T., & Zawojska, A. (2014). Competitiveness in the economic concepts, theories and empirical research. *Acta Scientiarum Polonorum. Oeconomia*, 13(1). (in English).

Spalletti, S. (2014). The Economics of Education in Adam Smith's "Wealth of Nations". *Journal of World Economic Research* (Vol. 3, 5, p. 60-64). Retrived from DOI: 10.11648/j.jwer.20140305.12 . (in English).

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives: *Psychological and sociological approaches* (p. 10-74). San Francisco, CA: Freeman. (in English).

Thiel, M., Levashina, J., Giorgi, G., Williamon, A., Treadway, D. C., Wen, K., & Wang, Q. (2019). Editorial: Human and Social Competition: An Interdisciplinary and Transdisciplinary Perspective. *Frontiers Psychology* (Oct 1;10:2240). Retrived from DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02240. PMID: 31632325; PMCID: PMC6779947. (in English).

Wang, H., Wang, L., & Liu C. (2018). Employee Competitive Attitude and Competitive Behavior Promote Job-Crafting and Performance: A Two-Component Dynamic Model. *Fronierst Psychology* (Nov. 21; 9: 2223). Retrived from DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02223. PMID: 30524335; PMCID: PMC6258773. (in English).

THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE SPECIALISTS' COMPETITIVENESS: THEORETICAL AND PRACTICAL FUNDAMENTALS

Maryna Orap
Doctor of psychological sciences, professor,
Head of the Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0001-7598-8453

Valentyna Vovk
Candidate of pedagogical sciences,
Lecturer at the Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0002-4008-9789

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.315

Abstract. *The article is devoted to the theoretical and practical analysis of the concept "competitiveness" and the construction the model of formation the competitive specialist. It was revealed that the phenomenon of competitiveness was studied in the philosophical and cultural-philosophical paradigm as a necessary condition for the development of humanity in general, in the economic paradigm - as a mandatory element of market relations. In modern psychology, competitiveness is studied as a personality trait that manifests itself in a specialist as competitive behavior and is realized through competitive strategies. The results of the conducted associative experiment with the stimulus "competition" and "competitiveness" in samples of future specialists (students of universities) and businessmen (who have real experience of competitive professional struggle) are analyzed. It was found out that in the sample of "students" competitiveness is understood as a certain ability, first of all - to fight, which is connected with strength and skills, the ability to surpass a competitor, to be better. The semantic field of the concept "Competitiveness" in the sample of "Businessmen" is characterized by the meaning "value", which is associated with the skills and advantages of a specialist compared to other specialists, creates new opportunities and abilities, gives strength and confidence. A model of the formation of a competitive personality of a specialist has been created. It provides for: 1) the development of professional competence; 2) the ability to reveal one's own competitive advantages/values through awareness of one's own uniqueness as a specialist; 3) readiness for competition, which implies self-confidence combined with positive motivation; 4) striving for self-development and professional growth.*

The essential specific characteristics of the phenomenon of the competitiveness of a specialist's personality identified as a result of the theoretical and practical analysis are indicators of the level of its formation and serve as the basis for creating a diagnostic program for the level of development of competitiveness in future specialists. Such indicators are: professional competence; identification and actualization of one's own competitive advantages, one's own value and uniqueness as a specialist; readiness for competition, which implies confidence in one's own abilities; reflective skills; striving for self-development and professional growth.

Key words: *competition, competitiveness, specialist, competitive struggle, value.*

Стаття надійшла до редакції 20.10.2022

УДК 925: 159-189-90’33-045

Набочук Олександр
кандидат психологічних наук
докторант Університету Григорія Сковороди
в Переяславі, м. Переяслав, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1448-7687

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.320

ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ОБДАРОВАНОСТІ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОНЦЕПЦІЯХ

Анотація. *В статті зазначено, що в парадигмі інтегративного підходу структурна цілісність психологічного феномену творчості моделюється в результаті особливостей взаємозв’язку і взаємовідносин елементів структури даного феномену між собою. В цьому відношенні важливим питанням у дослідженні образу соціально успішної, творчої людини є проблема визначення структурних складових цього образу, а також дослідження взаємозв’язку між структурними компонентами. Особливості образу соціально успішної, творчої людини, його функції тощо, на думку вченої, визначаються змістовими характеристиками його структурних компонентів та певним способом взаємозв’язку між ними. Індикатором образу соціально успішної, творчої людини як цілісності є домінувальний компонент в системному зв’язку його структурних компонентів, він же й визначає тенденції становлення здатності особистості до творчості.*

В парадигмі діяльнісного підходу зазначається, що самопроєктування творчої життєдіяльності розкриває основи вибору як розв’язання ціннісних суперечностей між творчими альтернативами. Дані альтернативи відображаються в структурних складових ціннісно-орієнтаційної, змістово-творчої діяльності суб’єкта: 1) цінність самореалізації в професії як цінність комфортних умов творчої життєдіяльності у мотиваційній складовій творчого розвитку; 2) цінність розширення меж життєдіяльності як цінність спрощення завдань творчої життєдіяльності у цільовій складовій творчого саморозвитку; 3) цінність самовтілення як цінність творчого осягнення себе в інструментальній складовій творчого саморозвитку.

Доведено, що психологічний зміст ціннісних альтернатив у структурі ціннісно-орієнтаційної творчої діяльності зумовлює прояв ознак стратегій творчого саморозвитку в своїй професії. Ціннісні альтернативи, представлені в мотиваційній складовій, відповідають за такі ознаки, як прагнення до творчої самореалізації в професії, до знаходження комфортних умов творчої життєдіяльності. Ціннісні альтернативи, які містяться в цільовій складовій творчої діяльності, спричинюють виникненню таких характеристик: прагнення розширення меж творчої життєдіяльності, прагнення до спрощення завдань творчої життєдіяльності. Ціннісні альтернативи, включені до інструментальної складової, великою мірою зумовлюють існування таких ознак: прагнення до творчого самовтілення як прояв мимовільності, мобільності у випадку реалізації наміру творчого саморозвитку, прагнення до творчого осягнення себе як прояв самоконтролю під час реалізації наміру здійснити творчий саморозвиток.

Ключові слова: *педагогічна творчість, обдарованість, інтегративний підхід, діяльнісний підхід, ціннісно-орієнтаційна творча діяльність, творча життєдіяльність, творчий саморозвиток.*

Постановка проблеми. Проблема педагогічної обдарованості не є новою в психологічній літературі. Хоча до сих пір не існує певної сталої думки щодо того, що саме слід вважати «педагогічною обдарованістю». Нерідко обдарованість взагалі розглядається як генетично зумовлена, вроджена якість. Якщо розглядати педагогічну обдарованість як системну якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення майбутнім учителем більш високих результатів в одному або декількох видах діяльності (Потоцька, 2014: 6), то виникає неабиякий сумнів щодо виокремлення мотивації досягнення успіху як домінувальної характеристики, що визначає становлення педагогічної обдарованості. Тому цією проблемою слід займатися спеціально, проводячи окремі як теоретичні, так і емпіричні дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останніх сучасних дослідженнях О.В.Матласевич (2020) зазначає, що творчість великою мірою постає своєрідним механізмом адаптації студента – майбутнього спеціаліста до соціальних змін, які відбуваються. Для того, щоб внутрішньо відповідати оточуючій дійсності, людина має не просто адаптуватися до нової соціальної ситуації, але й бути здатною змінити її, змінюючись та розвиваючись при цьому сама.

На основі отриманого емпіричного матеріалу та здійсненого факторного аналізу вченою описано «психологічні профілі» педагогічних здібностей учителів, які викладають предмети духовно-морального спрямування, а також учителів предметів загального циклу та викладачів ЗВО. До структури педагогічних здібностей учителів предметів духовно-морального спрямування Матласевич (2020) відносить: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти. В дослідженнях вченої визначено, що вчителі предметів духовно-морального спрямування є прихильниками творчого педагогічного співробітництва. Вони вирізняються креативністю, мають досить високі показники за творчою уявою, а також найвищі показники педагогічної рефлексивності порівняно з іншими студентами закладів вищої освіти, які не мають педагогічного спрямування.

До структури педагогічних творчих здібностей учителів предметів загального циклу входять: організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний і метакогнітивно-рефлексивний компоненти. Учителі предметів загального циклу, на думку вченої, характеризуються поміркованим ставленням до співпраці з учнями, вони уникають прояву самостійних рішень та творчих ініціатив, у проявах лідерства є достатньо владними, мають доволі низькі показники оригінальності, уяви, порівняно найнижчі показники педагогічної рефлексії. Структуру педагогічних творчих здібностей викладачів ЗВО складають дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, метакогнітивно-рефлексивний і духовно-моральний компоненти. У викладачів ЗВО краще розвинені організаторські здібності. Вони мають високі показники оригінальності, більшою мірою схильні стримувати і запобігати діям, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідати соціальним очікуванням (Матласевич, 2020).

Займаючись проблемою визначення психологічних особливостей обдарованості майбутніх фахівців економічного профілю, та з урахуванням результатів реалізації функціонально-генетичного методу у парадигмі психодіагностичного експериментального дослідження Федько (2020) розподілив майбутніх фахівців економічного профілю за такими компонентами розвитку обдарованості, а саме:

загально-особистісна обдарованість студентів, яка виявляється, на думку науковця, у доволі вираженому прагненні до творчої самоактуалізації;

мотиваційна обдарованість студентів, що виявляється у високому рівневі розвитку мотиваційних показників;

креативна обдарованість студентів економічного профілю, яка безпосередньо пов’язана з високим рівнем креативності та творчої мисленнєвої активності;

організаційно-діяльнісна обдарованість студентів, яка передбачала, зокрема, розвинені комунікативні та організаторські здібності (Федько, 2020).

Ми виокремлюємо інтегративний, діяльнісний та особистісний підходи в психології творчості та обдарованості. Тому **метою** даної статті є проаналізувати існуючі в українській психології теорії творчості та обдарованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті здійснення емпіричних досліджень навчальної самоефективності в парадигмі *інтегративного підходу*.Гальцевою (2019) було встановлено, що у свідомості дорослого трансформуються: мотиваційний та цільовий компоненти в цілісну мотиваційно-цільову, творчу спрямованість на навчання (відбувається зсув творчого мотиву на творчу мету); смисловий компонент експлікується у ціннісно-смисловому ставленні особистості до процесу навчання (поєднуються смисл навчальної діяльності та цінність творчого самозмінення завдяки навчанню). Прогностичний компонент стає вираженим у прогностично-рефлексивній здатності особистості до процесу творчого навчання. При цьому, зазначає вчена, особливого значення набуває персональна відповідальність дорослого за навчання та творчий розвиток, що детермінують вольову саморегуляцію особистості (Гальцева, 2019).

В роботах Москаленко (2013) (*інтегративний підхід*) зазначено, що структурна цілісність психологічного феномену творчості моделюється в результаті особливостей взаємозв'язку і взаємовідносин елементів структури даного феномену між собою. В цьому відношенні важливим питанням у дослідженні образу соціально успішної, творчої людини є проблема визначення структурних складових цього образу, а також дослідження взаємозв'язку між структурними компонентами. Особливості образу соціально успішної, творчої людини, його функції тощо, на думку вченої, визначаються змістовими характеристиками його структурних компонентів та певним способом взаємозв'язку між ними. Індикатором образу соціально успішної, творчої людини як цілісності є домінувальний компонент в системному зв'язку його структурних компонентів, він же й визначає тенденції становлення здатності особистості до творчості (Москаленко, 2013).

Проведені емпіричні дослідження Кульчицької та Моляко (2008) дозволили вченим виокремити в системі творчого потенціалу особистості такі складові:

- задатки, схильності, які виявляються у підвищеній чутливості, визначеній вибірковості, перевагах, а також в динамічності психічних процесів суб'єкта;
- інтереси, їхня спрямованість, частота та систематичність проявів, домінування творчих пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до творчого розв'язання існуючих та пошуку нових проблем;
- швидкість у опануванні нової інформації, утворення оригінальних асоціативних фреймів;
- схильності до здійснення постійних порівнянь, оригінальних співставлень, вироблення еталонів для подальшого творчого відбору матеріалу або знаходження інформації;
- прояв якостей загального інтелекту – гнучкість, розуміння, швидкість оцінок та оригінальний вибір шляхів розв'язання, актуалізація адекватних творчих дій;
- емоційна забарвленість пізнавальних процесів, творче емоційне ставлення до ситуацій оточуючої дійсності, вплив творчих можливостей людини на суб'єктне оцінювання ситуацій, перевагу, унікальний вибір і т д.;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність в роботі, сміливе прийняття творчих, нестандартних рішень;

− креативність, що виявляється в умінні комбінувати, аналізувати, реконструювати, у схильності до зміни варіантів у прийнятих рішеннях, економічність у рішеннях, у використанні коштів, часу і т.д.;

− інтуїтивізм – здатність до швидкого прийняття рішень, творчих оцінок, оригінальних прогнозів;

− порівняно з іншими швидке опанування вміннями, навичками, прийомами, опанування технікою виконання творчої діяльності, професійною майстерністю;

− сформованість здатності до винайдення особистісно значущих стратегій і тактик під час розв'язання загальних та спеціальних проблем, завдань, задач, у процесі пошуку виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу (Кульчицкая & Моляко, 2008).

Досліджуючи функціонування стратегій в конструкторській діяльності, В.О.Моляко (2013) виокремлює такі критерії для вивчення процесу творчості, реалізації творчих стратегій в їх основних циклічних проявах, а саме:

− наявність відповідних вихідних даних під час опанування змістом умов задачі (пошуки аналогів, здійснення комбінування та ін.);

− прийняття виваженого рішення щодо розуміння умов задачі на основі чітко визначених (зовнішньо експлікованих) висловлювань, дій суб'єкта, який приймає певне рішення;

− наявність організаційних дій з творчого формування проєкту, задуму, гіпотези щодо розв'язання даної задачі (з використанням тих самих аналогів, комбінацій та ін.);

− прийняття рішення щодо можливої відповідності проєкту (задуму, гіпотези) творчій задачі за конкретними ознаками;

− виконання організаційних дій з апробації проєкту (задуму, гіпотези), що експлікується в пошуках аналогій, комбінуванні і т.п.;

− прийняття творчого рішення щодо прийнятності, адекватності проєкту (задуму, гіпотези) вимогам технічної задачі, що визначає конкретну стратегію здійснення творчої діяльності етапам пошуку конкретної структури з конкретними функціональними, творчо окресленими характеристиками (Моляко, 2013). Орієнтуючись на раніше введену до аналітичної парадигми загальну схему трансформації образів, які виникають у разі здійснення творчого конструювання, вчений зробив спробу перенести її на цикл творчого сприймання як деякої самостійної задачі, що вміщує:

− задачу (проблему, об'єкт сприйняття), якщо вона в своїй чітко фіксованій формі містить фрейми системи знань, які має певний суб'єкт, що сприймає матеріал, і які завдяки поєднанню в єдину цілісну систему асоціативно актуалізуються. Таким чином, творчий акт обов'язково буде детермінуватися праобразом, який має здатність проникати до сфери свідомості в тих чи інших аспектах різної визначеності та чіткості;

− праобраз як свого роду образно-значеннєвий фрейм, який висвітлює найближчі асоціативні поля, сприяє актуалізації найбільш адекватного, достатньо конкретного (на думку суб'єкта, який сприймає) прообраза, поки ще на рівні гіпотетичного впізнавання, декодування нового об'єкту тощо;

− прообраз, який не є єдиним варіантом реагування особистості на новий інформативний комплекс, що здатен стимулювати появу інших, певною мірою конкуруючих прообразів, що передбачає творчий вибір особистістю одного з них як такого, що найбільшою мірою актуалізує творчі здібності. У такому випадку цей прообраз може стати образом-орієнтиром, тобто до визначеного моменту – головною детермінантою встановлення сутності нової інформації, якщо він таким і лишається, або ж його місце займає якийсь інший прообраз, що виконує роль провідного, творчого за своєю суттю

образу, достатньо гармонійного, який легко трансформується в образ-проєкт (задум, гіпотезу);

- образ-проєкт, в свою чергу, відповідно трансформується вже в образ-рішення (структуру-рішення, чітко визначену конструкцію), яку й можна розглядати як кінцевий продукт відтворення в процесі творчого сприймання певної задачі, ситуації, аналізу об'єктів тощо (Моляко, 2013: 15).

Творчість розглядається Білою «як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного і соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю» (Біла, 2011: 16). Отже, дослідник є прихильником діяльнісного підходу до проблем творчості.

Гуляс (2011) пов'язує виникнення творчої діяльності виключно із копінг-стратегіями особистості у контексті її життєвих досягнень (діяльнісний підхід). Науковець зазначає, що оскільки інтерес до копінг-стратегій виник у психології порівняно нещодавно і до сих пір дослідниками ще не вироблено єдиної класифікації копінг-поведінки, а наукові публікації, присвячені копінг-стратегіям, є досить-таки розрізненими, тому Гуляс (2011) пропонує свою класифікацію копінгової поведінки, яка безпосередньо призводить до творчої діяльності. Науковець виокремлює три основні критерії, за якими слід будувати класифікацію копінгової поведінки суб'єкта:

- емоційно-проблемний, який вміщує: емоційно-фокусований копінг, спрямований на врегулювання емоційного реагування; проблемно-фокусований копінг, спрямований на подолання проблеми або зміну ситуації, що викликала стрес, з метою, щоб розпочати творчу діяльність;
- когнітивно-поведінковий допінг включає: латентний внутрішній копінг, який передбачає когнітивне розв'язання проблеми, метою якого є зміна стресогенної ситуації, що гальмує творчість; відкритий поведінковий копінг – копінг-стратегія, що виявляється в поведінкових паттернах суб'єкта творчості;
- успішний-неуспішний копінг: успішний копінг використовує конструктивні стратегії творчої діяльності, які сприяють подоланню стресогенної ситуації, неуспішний – орієнтується виключно на неконструктивні стратегії, що перешкоджають подоланню останньої (Гуляс, 2011: 114–119).

Кривопишина (2009), яка також є прихильником діяльнісного підходу, зазначає, що творча діяльність є способом буття людини у світі, вона є похідною від історії й культури і найбільшою мірою повно експлікує соціальну сутність людини. До творчості, зазначає вчена, відносяться не будь-які форми людської активності, наприклад, поведінка за схемою проб і помилок, а лише цілеспрямована діяльність; остання протистоїть не певним окремим проявам несвідомого, дотичним до інтуїції, а стихійному, мимовільному перебігу подій, що має місце в природі й, відомою мірою, – в історії. У дослідженнях Кривопишиної (2009) було доведено, що невід'ємним атрибутом творчості є свобода, що виникає в самому процесі здійснення діяльності й експлікується не тільки в контролі людини над природними й соціальними процесами, але й у творчому осягненні та самоволодінні. Свобода у творчості, стверджує науковець, полягає в умінні підкоряти думки й дії сформульованій заздалегідь меті й знаходити найбільш ефективний спосіб просування до неї.

У творчій діяльності Кривопишина (2009) виокремлює компоненти трьох типів – продуктивні, репродуктивні й традиційні, що демонструють різні підходи до культури, до соціальних передумов здійснення творчої діяльності тощо. При цьому детермінантам співвідношення творчого й нетворчого відповідають два типи діяльності, традиційно іменовані творчою й нетворчою. Автор наголошує, що розходження між ними нерідко приймають принциповий характер. Продуктивні компоненти творчого процесу забезпечують досягнення його результату за допомогою таких ознак, як новизна (з позицій,

передусім, суспільства, а не індивіда), соціальна значущість і досконаліть виконання творчої діяльності, які входять до онтологічного, аксіологічного і естетичного аспектів творчого продукту. Поряд з головними типами співвідношень продуктивних і репродуктивних компонентів Кривопишина виокремлює ще три додаткові модифікації нетворчої діяльності, в межах яких є відсутньою та або інша група продуктивних дій: псевдотворчість, що імітує творчий пошук, акти творчості, позбавлені аксіологічного аспекту, і «творчість сама по собі або для себе», що суттєво порушує «закони краси». Ці типи творчої діяльності, незважаючи на їхню зовнішню подібність творчому процесу, класифікуються як непродуктивні (Кривопишина, 2009: 26–27).

В парадигмі *діяльнісного підходу* Мещеряков (2019) запропонував модель суб'єктної активності особистості, яка унаочнює собою чітко сформовану структурну організацію, що визначається своїми взаємозв'язками з творчими здібностями, які, в свою чергу, характеризують основні етапи суб'єктної активності людини. Ключовими структурними компонентами суб'єктної активності визначено такі: формування та досягнення особистісно значущих цілей; вмотивованість до навчання та саморозвитку; інтелектуальна ініціація; рефлексія та самоаналіз, детермінація мислення та домінування інших метакогніцій; самостійність; соціальна активність; свобода творчого вибору та відповідальність за нього; ініціативність; самореалізація; комунікативність; прогностичність (Мещеряков, 2019: 16).

Займаючись проблемами творчості відповідно до *діяльнісного підходу*, Яновська (2019) виокремила психологічну структуру підприємницької активності в малому бізнесі. Науковець вважає, що особистісний компонент підприємницької активності вміщує певні риси особистості, які є базовими для формування підприємницької активності: високий інтелект, висока самооцінка і впевненість у своїх творчих можливостях, відкритість і безпосередність у спілкуванні, здатність до довіри і схильність до прийняття нестандартних, оригінальних рішень, виконання ризикованих операцій, актуалізація творчого потенціалу, здатність до спонтанності. Яновська зазначає, що стримують реалізацію підприємницької активності такі якості особистості: особистісна підозрілість, обережність та дипломатичність у встановленні контактів, високий контроль емоцій та поведінки, перевага неоригінальних та традиційних способів виконання діяльності, і, як наслідок, – невисокий рівень здатності до творчості та задоволеність ним. На рівні особистісно-регуляторних властивостей підприємці вирізняються більш високим рівнем самооцінки та творчої самоефективності, що створює «ілюзію творчого контролю», який, в свою чергу, формує інструментальні передумови реалізації підприємницької активності. Сфера творчих цінностей підприємців характеризується провідним значенням цінностей забезпеченого майбутнього й самостійності, а також конфліктом між матеріальними цінностями та загальнолюдськими цінностями: своєї свободи, сімейного життя і здоров'я (Яновська, 2019).

Концептуальну модель психологічних уявлень вибору особистістю стратегій творчого саморозвитку в професії як здатності людини до творчої самореалізації запропонувала Горова (2014) (*діяльнісний підхід*). Вчена зазначила, що самопроєктування творчої життєдіяльності розкриває основи вибору як розв'язання ціннісних суперечностей між творчими альтернативами. Дані альтернативи відображаються в структурних складових ціннісно-орієнтаційної, змістово-творчої діяльності суб'єкта: 1) «цінність самореалізації в професії – цінність комфортних умов творчої життєдіяльності» у мотиваційній складовій творчого розвитку; 2) «цінність розширення меж життєдіяльності – цінність спрощення завдань творчої життєдіяльності» у цільовій складовій творчого саморозвитку; 3) «цінність самовтілення – цінність творчого осягнення себе» в інструментальній складовій творчого саморозвитку.

Психологічні механізми розв'язання ціннісних суперечностей у випадку вибору особистістю стратегій творчого саморозвитку в професії Горова вбачає у зміні позиції цінності професійно-творчої самореалізації в структурі творчо спрямованої ціннісно-орієнтаційної діяльності, визначення статусу здатності до творчості стосовно інших цінностей людини.

Вченою доведено, що психологічний зміст ціннісних альтернатив у структурі ціннісно-орієнтаційної творчої діяльності зумовлює прояв ознак стратегій творчого саморозвитку в своїй професії. Ціннісні альтернативи, представлені в мотиваційній складовій, відповідають за такі ознаки, як прагнення до творчої самореалізації в професії, до знаходження комфортних умов творчої життєдіяльності. Ціннісні альтернативи, які містяться в цільовій складовій творчої діяльності, спричинюють виникненню таких характеристик: прагнення розширення меж творчої життєдіяльності, прагнення до спрощення завдань творчої життєдіяльності. Ціннісні альтернативи, включені до інструментальної складової, великою мірою зумовлюють існування таких ознак: прагнення до творчого самовтілення як прояв мимовільності, мобільності у випадку реалізації наміру творчого саморозвитку, прагнення до творчого осягнення себе як прояв самоконтролю під час реалізації наміру здійснити творчий саморозвиток. Горовою встановлено, що психологічним критерієм для виявлення рівнів творчого саморозвитку в професійній діяльності є співвідношення ціннісних альтернатив у структурі ціннісно-орієнтаційної основи творчої діяльності. Рівень творчої самоорганізації, зазначає вчена, детермінується появою цінностей творчої самореалізації в професії й розширенням меж творчої життєдіяльності. При цьому рівень творчого перетворення своєї особистості пояснюється проявом суперечливого співвідношення різних цінностей у мотиваційній і цільовій складових ціннісно-орієнтаційної творчої діяльності (Горова, 2014: 8–9).

Проблемам творчої самоефективності також приділяла неабияку увагу Дригус (2013) (діяльнісний підхід). Вчена стверджує, що будь-яка діяльність, що періодично повертається, може і має все краще і краще розумітися, більшою мірою вправно виконуватися, збагачуватися новими і новими відкриттями, експериментами та спостереженнями, таким чином, – усе більше й більше вдосконалюватися. Результативність творчої діяльності, її вдосконалення психолог визначає не тільки в плані її найбільшої значущості, але й дає чітку характеристику її ознак. Для творчості, вказує вчений, надзвичайно важливою є проблема особистісної компетентності у професійній діяльності. В працях цього автора наголошено на тому, що вчитель має звертати увагу на персеверативних особливостях його професійної діяльності, на циклічності останньої, яка беззаперечно вимагає від учителя невпинного становлення його професійної майстерності. Таким чином, творча діяльність вчителя постійно повертається, періодично повторюється: лише тільки скінчиться для нього шлях, як уже знову він же починається; хто ж буде проходити знову колишній шлях тими ж кроками, якими проходив перш? (Дригус, 2013: 125).

Титаренко (2003) визначає творчу діяльність через гармонізацію особистісного розвитку (особистісний підхід). Останнє передбачає пошук оптимальної відповідності між внутрішнім і зовнішнім світом, своїм і чужим «Я». При цьому автор наголошує, що зсув у бік зовнішнього світу нерідко призводить до інфантилізації, конформної залежності від випадкових впливів, до формування екстернальності, нестійкості. Ці якості ніяким чином не сприяють експлікації та розгортанню творчої діяльності. Якщо домінувальним постає внутрішній світ, то також мають місце відхилення, що виражаються в негнучкості, ригідній монолітності, відособленості, і це також не сприяє формуванню у людини здатності до творчості. Отже, якщо розглядати творчість через ставлення до себе, то домінувальною постає функція ставлення до свого життя та значущих інших, тобто показник, який інтегрує просторово-часові координати життєвого світу. Динаміку цього ставлення, починаючи від

ставлення до власної статі, слід розглядати як своєрідний індикатор появи певних потенційних дисгармоній, які, в свою чергу, регулюють творчу діяльність суб'єкта (Титаренко, 2003: 200).

У наукових працях Клименко (2013) виділяє якісні й кількісні характеристики розвитку творчої особистості дитини (*особистісний підхід*). Вчений зазначає, що навчання є кількісним процесом, який відповідає за формування знань, творчих умінь та навичок. При цьому творчий розвиток є процесом якісним, який відповідає за розвиток творчих здібностей і експлікується за формулою: задатки-здібності-талант. Клименко наголошує, що творчий розвиток є зміною структури душі особистості, що фасилітує виникнення новотворів, які раніше, до цього часу існували потенційно, але у певний момент нашого буття «прокинулися» й почали активно, творчо «діяти». Діючи, ці новотвори самі докорінно перетворюються. І дитина при цьому також змінюється, що інколи до глибини душі тривожить батьків і вихователів. Таким чином, дорослі нерідко почувають розгубленість, зустрічаючись із «знайомими незнайомцями» (Клименко, 2013).

Дослідження Лук'янової & Лук'янова (2011), які орієнтуються на особистісний підхід до проблеми творчого Я людини, показали, що студенти з низьким рівнем розвитку емпатії мають нижчі показники за рівнем загальної креативності, ніж високоемпатійні студенти (76,0 балів; ρ=0,006). Показник «швидкості» у низькоемпатійних майбутніх педагогів є нижчим (ρ<0,001) порівняно з високоемпатійними студентами. Тобто, у перших студентів суттєво знижена здатність до генерування більшого числа ідей та шляхів виходу із складних ситуацій. В свою чергу, показник «гнучкості мислення» у низькоемпатійних респондентів становить 8,5 бали, і цей показник є достовірно нижчим, ніж у високоемпатійних (10,4 бали; ρ=0,008). Тобто, низький рівень емпатії великою мірою знижує здатність особистості продукувати різноманітні ідеї, які відносяться до різних смислових категорій. Значущі відмінності було отримано і за результатами стосовно оригінальності: у високоемпатійних респондентів значення склало 32,0 бали, а у низькоемпатійних – 24,0 бали (ρ=0,024). У перших діагностовано вищу здатність формулювати нестандартні ідеї; для них є притаманною гнучкість в думках, винахідливість, імпровізація, проникливість. Такі якості, зазначають вчені, є професійно важливими. Тому під педагогічною творчістю О.В.Лук'янова, І.Ю.Лук'янов (2011) вважають процес творчого розв'язання педагогічних задач, які постійно виникають через те, що під час безпосередньої взаємодії з дітьми від педагога вимагаються добре розвинені творчі вміння управляти процесом навчання, своїми психічними станами, оперативно викликати творче самопочуття в самого себе і у дітей як учасників творчої діяльності, здійснювати творчий процес педагогічного спілкування тощо. У творчого студента як майбутнього професіонала, зазначають вчені, має бути розвинена здатність до емпатії, а саме емоційна сприйнятливість, чутливість, психологічна пильність, інтуїція, зосередженість та спостережливість (Лук'янова & Лук'янов, 2011).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, провідною для розвитку творчої уяви особистості є метафорична уява. Остання здатна створювати нові образи предметів, ідей, смислів і емоційно-чуттєвих переживань, апелюючи до уяви респондента, який сприймає. Метафорична уява виявляється як здатність людини самостійно створювати творчі метафори, творчо інтерпретувати складні метафори, креативно та оригінально застосовувати існуючі метафоричні вирази залежно від контексту певної ситуації. Здійснюючи зв'язок чуттєвого і раціонального, конструкція творчого метафоричного образу активізує у суб'єкта сенсорно-перцептивну й емоційну уяву на творчому рівневі, сприяючи тим самим новому і більш глибокому розумінню їхньої сутності.

Метафоричним і поетичним різновидами творчої вербальної уяви є метакогнітивні процеси, які в контексті функціонально-системного підходу представляють собою своєрідні «метасистеми», що виконують управлінську функцію у випадку створення метафоричних і

поетичних образів. Остані існують у формі метасистеми і тільки в процесі творчої діяльності, під час виконання своєї творчої функції формою їхнього існування є метасистемна функція як різновид психічної функції, що виконує керувально-інтегрувальні дії в процесах метапізнання, необхідні для створення штучної метатворчої системи як у зовнішньому життєтворчому середовищі, так і у внутрішньому світі суб'єкта.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Біла, І. М. (2011). *Психологія творчого конструювання в дошкільному віці*. Київ: Веселка.

Гальцева, Т. О. (2019). *Психологічні засади навчальної само ефективності дорослих в умовах неперервної освіти*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка, Київ.

Горова, О. (2014). *Психологічні основи професійного становлення майбутніх архітекторів і будівельників.* (Автореф. дис. д-ра психол. наук), Київ.

Гуляс, І. А. (2011). Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості,* 13, 114-119. Київ: Фенікс.

Дригус, М.Т. (2013). До проблеми становлення особистісної ефективності вчителя (ретроспективний аспект). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: Психологія творчості,* XII (16), 125. Київ: Фенікс.

Клименко, В. В. (2013). *Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Кривопишина, О. А. (2009). *Психологія літературної творчості в юності: монографія*. Суми: Вид-во СумДУ.

Кульчицкая, Е. И., & Моляко, В. А. (2008). *Сирень одарённости в саду творчества*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Лук'янова, О. В. & Лук'янов, І. Ю. (2011). Адаптаційно-особистісні особливості студентів з різним рівнем креативності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: Психологія творчості,* XII (13), 287. Київ: Фенікс.

Матласевич, О. (2020). *Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI-XVIII століття.* (Автореф. дис. д-ра. псих. наук), Острог.

Мещеряков, Д. С. (2019). *Розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж.* (Автореф. дис. канд. псих. наук), Київ.

Моляко, В. О. (2013). Проблема функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: Психологія творчості,* XII (16), 15. Київ: Фенікс.

Москаленко, В. В. (2013). Взаємозв'язок уявлень студентів про життєвий успіх з їхньою особистісною креативністю. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*: Психологія творчості, XII (16). Київ: Фенікс.

Потоцька, І. (2014). *Психологічні умови розвитку педагогічної обдарованості у майбутніх учителів*. (Автореф. дис. канд. псих. наук), Київ.

Титаренко, Т. М. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь.

Федько, О. О. (2020). П*сихологічні особливості обдарованості майбутніх фахівців економічного профілю.* (Автореф. дис. канд. псих. наук), Київ.

Яновська, С. Г. (2019). *Психологічна структура підприємницької активності в малому бізнесі*: (Автореф. дис. канд. псих. наук), Київ.

REFERENCES

Bila, I. M. (2011). *Psykholohiia tvorchoho konstruiuvannia v doshkilnomu vitsi [Psychology of creative construction in preschool age]*. Kyiv: Veselka. [in Ukrainian].

Galtseva, T. O. (2019). *Psykholohichni zasady navchalnoi samo efektyvnosti doroslykh v umovakh neperervnoi osvity [Psychological principles of educational self-efficacy of adults in conditions of continuous education]*. (Author's thesis of Doctor dissertation of Psychology). Kyiv National University named after T. G. Shevchenko, Kyiv. [in Ukrainian].

Gorova, O. (2014). *Psykholohichni osnovy profesiinoho stanovlennia maibutnikh arkhitektoriv i budivelnykiv [Psychological foundations of professional development of future architects and builders]*. (Author's thesis of Doctor dissertation of Psychology), Kyiv. [in Ukrainian].

Gulias, I. A. (2011). Kopinh-stratehii u konteksti zhyttievykh dosiahnen osobystosti [Coping strategies in the context of life achievements of the individual]. *Actual Problems of Psychology: Collection of scientific researches of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine: Psychology of Creativity*, 13, 114-119. Kyiv: Fenix. [in Ukrainian].

Drygus, M. T. (2013). Do problemy stanovlennia osobystisnoi efektyvnosti vchytelia (retrospektyvnyi aspekt) [To the problem of becoming a teacher's personal effectiveness (retrospective aspect)]. *Actual Problems of Psychology: Collection of scientific researches of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine: Psychology of Creativity,* XII (16), 125. Kyiv: Fenix. [in Ukrainian].

Klymenko, V. V. (2013). *Psykhofiziolohichni mekhanizmy praksysu liudyny: monohrafiia [Psychophysiological mechanisms of human praxis: monograph]*. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].

Kryvopyshyna, O. A. (2009). *Psykhofiziolohichni mekhanizmy praksysu liudyny: monohrafiia [Psychology of literary creativity in youth: monograph]*. Sumy: Publishing House of Sumy State University. [in Ukrainian].

Kulchytska, Ye. I. & Moliako, V. A. (2008). *Siren' odarennosti v sadu tvorchestva [Lilacs of talent in the garden of creativity]*. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franko. [in Rassian].

Lukianova, O.V. & Lukianov, I.Yu. (2011). Adaptatsiino-osobystisni osoblyvosti studentiv z riznym rivnem kreatyvnosti [Adaptational and personal characteristics of students with different levels of creativity]. *Actual Problems of Psychology: Collection of scientific researches of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine: Psychology of Creativity,* XII (13), 287. Kyiv: Fenix. [in Ukrainian].

Matlasevych, O. (2020). *Psykholohiia rozvytku pedahohichnykh zdibnostei u konteksti kulturno-istorychnoi paradyhmy ukrainskykh vyshchykh navchalnykh zakladiv XVI-XVIII stolittia: Author's thesis of Doctor dissertation of Psychology [Psychology of the development of pedagogical abilities in the context of the cultural-historical paradigm of Ukrainian higher educational institutions of the XVI-XVIII centuries].*(Author's thesis of Doctor dissertation of Psychology), Ostrog. [in Ukrainian].

Meshcheriakov, D. S. (2019). *Rozvytok subiektnoi aktyvnosti doroslykh korystuvachiv sotsialnykh merezh [Development of subject activity of adult users of social networks]*. (Author's thesis of Phd of Psychology). Kyiv. [in Ukrainian].

Moliako, V.O. (2013). Problema funktsionuvannia tvorchoho spryimannia v umovakh nadlyshku informatsii riznoi modalnosti ta znachymosti [The problem of the functioning of creative perception in conditions of excess information of different modalities and significance]. *Actual Problems of Psychology: Collection of scientific researches of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine: Psychology of Creativity,* XII (16), 15. Kyiv: Fenix. [in Ukrainian].

Moskalenko, V. V. (2013). Vzaiemozviazok uiavlen studentiv pro zhyttievyi uspikh z yikhnoiu osobystisnoiu kreatyvnistiu [The relationship between students' perceptions of life success and their personal creativity]. *Actual Problems of Psychology: Collection of scientific researches of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine: Psychology of Creativity,* XII (16). Kyiv: Fenix. [in Ukrainian].

Pototska, I. (2014). *Psykholohichni umovy rozvytku pedahohichnoi obdarovanosti u maibutnikh uchyteliv [Psychological conditions for the development of pedagogical giftedness in future teachers]*. (Author's thesis of Phd of Psychology), Kyiv. [in Ukrainian].

Tytarenko, T. M. (2003). *Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of an individual: within and beyond everyday life]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Fedko, O. O. (2020). *Psykholohichni osoblyvosti obdarovanosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profiliu [Psychological features of the giftedness of future specialists in the economic profile]*. (Author's thesis of Phd of Psychology), Kyiv. [in Ukrainian].

Yanovska, S. G. (2019). *Psykholohichna struktura pidpryiemnytskoi aktyvnosti v malomu biznesi [Psychological structure of entrepreneurial activity in small business]*. (Author's thesis of Phd of Psychology), Kyiv. [in Ukrainian].

THEORIES OF PEDAGOGICAL CREATIVITY AND TALENTEDNESS IN MODERN UKRAINIAN CONCEPTIONS

Alexander Nabochuk
PhD in Psychology
Doctoral student at Hryhoriy Skovoroda
University in Pereyaslav, Pereyaslav, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-1448-7687

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.320

Abstract. *The article deals with the problem of the integrative approach, which stated that the structural integrity of the psychological phenomenon of creativity had been modeled as a result of combining a lot of peculiarities of the interconnection and interrelationships of the elements of a complex structural components of this phenomenon among themselves. In this case, the important issue in the study of the image of a socially successful, creative person is the problem of determining the structural components of this image, as well as the study of the relationships between peculiarities of the interconnection and interrelationships. The peculiarities of the image of a socially successful, creative person, his/her functions, according to the scientist, are determined by the substantive characteristics of his/her structural components, and they are proved as a certain way of interrelationships between them. An indicator of the image of a socially successful, creative person as a whole is a dominant component in the systemic*

connection of its structural components, and it also determines the trends in the formation of the individual's ability to be creative himself/herself.

A conceptual model of psychological representations of the person's choice of creative self-development strategies in the profession as a person's ability to creative self-realization was proposed in the paradigm of the activity approach. The scientist noted that the self-projection of creative life activity reveals the basis of a choice as a solution to value contradictions between creative alternatives. These alternatives are reflected in the structural components of the subject's value-oriented, content-creative activity: 1) the value of self-realization in the profession as it is the value of comfortable conditions of creative life in the motivational component of creative development; 2) the value of expanding the boundaries of life activity – it is the value of simplifying the tasks of creative life activity in the target component of creative self-development; 3) the value of self-realization – it is the value of creative self-understanding in the instrumental component of creative self-development.

Personal approach defines creative activity through the harmonization of personal development. The latter involves the search for optimal correspondence between the inner and outer world, one's own and "Me" of someone. At the same time, we've to emphasize that the shift towards the outside world often leads to infantilization, conformal dependence on random influences, to the formation of externality, instability. These qualities in no way contribute to the elaboration and deployment of creative activity. If the inner world becomes dominant, then there are also deviations having been expressed in inflexibility, rigid monolithicity, isolation, and this also does not contribute to the formation of the person's ability to be creative. So, if we consider creativity through the attitude towards oneself, then the dominant function is the attitude towards one's own life and significant others, that is an indicator that integrates the spatio-temporal coordinates of the life world. The dynamics of this attitude, starting from the attitude towards one's own gender, which should be considered as a kind of indicator of the appearance of certain potential disharmonies, which, in turn, regulate the subject's creative activity.

We proved that the psychological content of value alternatives in the structure of value-orientational creative activity determines the manifestation of signs of creative self-development strategies in one's own profession. Valuable alternatives are presented in the motivational component. They are responsible for such signs as a desire for creative self-realization in the profession, for finding comfortable conditions for creative life. Valuable alternatives contained in the target component of creative activity cause the emergence of the following characteristics: the desire to expand the boundaries of creative life activity, the desire to simplify the tasks of creative life activity. Valuable alternatives, having been included into the instrumental component, largely determine the existence of the following signs: the desire for creative self-realization as a manifestation of involuntary, mobility in the case of realizing the intention of creative self-development, the desire for creative understanding of oneself as a manifestation of self-control during the realization of the intention to carry out creative self-development.

Key words: *pedagogical creativity, giftedness, integrative approach, activity approach, value-oriented creative activity, creative life activity, creative self-development.*

Стаття надійшла до редакції 10.10.2022 р.

УДК 159.922.73-054.73:159.942

Павелків Роман
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-6564-4507

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.312

ВІКОВА СПЕЦИФІКА ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ

Анотація. *Стаття присвячена проблемі подолання психотравмуючих наслідків, спричинених військовою агресією на території України. Здійснено аналіз загальної ситуації внутрішніх міграційних процесів в Україні та на Рівненщині зокрема. Окреслено основні напрямки стратегії надання психологічної підтримки внутрішньопереміщеним особам, зокрема дітям, зусиллями викладачів фахових кафедр та студентами Рівненського державного гуманітарного університету. Охарактеризовано сутність психоемоційних проблем внурішньопереміщених осіб – як дітей, так і дорослих. Узагальнено основні причини виникнення стресу у дітей. Проаналізовано особливості переживання дітьми психотравмуючих ситуацій. Описано особливості поведінкових проявів дітей, які пережили травматичний досвід, з урахуванням віку.*

Автором обґрунтовано необхідність раннього початку реабілітації і своєчасного надання допомоги цій категорії дітей. Визначено основні стратегічні лінії впливу на дітей, що пережили психотравмуючі події.

Ключові слова: *внутрішньопереміщені особи, діти-переселенці, травматичні події, стрес, психотравма, психотравмуючі стуації.*

Постановка проблеми. На сьогодні ситуація у нашій державі складна тим, що військова агресія продовжується тривалий час, і надзвичайно важко передбачити час та умови її завершення. Це детермінує посилення тривожних настроїв в суспільстві, появи страхів, розчарування, і, як наслідок – цілком виправдане виникнення потреби адекватної роботи працівників психологічної служби. У зв'язку з ситуацією в Україні, велика кількість родин змушена були терміново змінити своє місце проживання. Десятки тисяч людей покинули свої домівки і тимчасово перемістилися в інші регіони нашої держави. У процесі такого переїзду переселенці розв'язують безліч соціальних, економічних і психологічних проблем.

Психологічні проблеми внутрішньопереміщених осіб мають комплексний характер. В їх основі – важкий травматичний досвід, ускладнений необхідністю адаптації у новому соціальному середовищі. Тобто йдеться про ретравматизацію особистості, коли первинна травма посилюється вторинною. Особливо складними ці події стали для дітей, які змушені були змінити місце проживання й отримали статус «діти-переселенці». Адже діти є надзвичайно вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників довколишнього середовища. Ця категорія дітей зазнала впливу травматичних і стресових чинників, які, безумовно, впливають на її психічний розвиток, тим самим порушуючи звичні процеси формування і становлення особистості. Пережитий травматичний досвід часто позначається на когнітивних процесах, поведінкових реакціях, міжособистісній взаємодії, самооцінці й, у цілому, на світогляді дитини.

Психотравмуючі обставини позбавляють дитину стабільного, безпечного та підтримуючого оточення, що є необхідним для її розвитку без відхилень. Після переїзду

батьки не мають змоги приділяти вихованню і проблемам дітей стільки ж уваги, скільки приділяли раніше. Адже перед ними постають питання облаштування побуту, матеріального забезпечення родини, розв'язання питань правового врегулювання власного статусу і т.ін. Та й не варто забувати, що дорослі, переживаючи тяжкий стрес та кризу ідентичності, не завжди здатні виконувати звичні сімейні ролі. Тому наразі перед психологічною спільнотою гостро постає потреба в усвідомленні необхідності наукового дослідження цієї проблеми та розробки прикладних механізмів надання допомоги цій категорії населення.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Протягом останнього десятиріччя в науці зріс інтерес до вивчення психотравми як соціально-психологічного феномену. Збільшується кількість робіт вітчизняних дослідників, як от: Горностая, Климчука, Кочубейник, Романчука, Титаренко, Царенко, ін. Після початку військової агресії держави-окупанта на території України багато державних структур, а також вітчизняних, іноземних та міжнародних громадських організацій розпочали інформаційні кампанії на території нашої держави щодо надання різних видів допомоги, в тому числі й психологічної, а також консультацій щодо розвитку дитини. Відбувається активне вивчення сучасними науковцями внутрішніх механізмів протидії деструктивному впливові на особистість психологічної травми. Проте ряд питань залишаються нез'ясованими. Зокрема, це стосується проблеми наслідків вимушеної міграції дітей для їх психоемоційного стану. Саме тому **метою** нашого дослідження є аналіз вікових аспектів переживання дітьми-вимушеними переселенцями психотравмуючих подій.

Виклад основного матеріалу дослідження. З перших днів війни Рівненщина стала одним із осередків прийому біженців. Частина із них надалі виїхали за кордон чи повернулася до рідних місць, решта - змушені були залишитися в місті та області на більш тривалий термін. Серед різних аспектів роботи з переселенцями особливе місце зайняла психологічна підтримка, участь у забезпеченні якої взяли викладачі фахових кафедр та студенти Рівненського державного гуманітарного університету.

У попередні роки кафедра вікової та педагогічної психології вже здійснювала теоретичний і емпіричний аналіз психологічної складової міграційних процесів. Це посприяло швидкому долученню психологів до процесу надання психологічної підтримки біженцям. Все ж, варто відзначити, що попередній досвід роботи стосувався психологічних питань трудової міграції, де Рівненщина виступала відправляючою стороною, до того ж у сьогоденні докорінно змінилася соціально-психологічна картина міграційного процесу. Серед його специфічних особливостей, в умовах війни, перш за все, необхідно виокремити: гостроту і кризовість емоційних станів переселенців; раптовість та невизначеність соціально-психологічної ситуації; загрозливо-руйнівне та важко прогнозоване розгортання подій; значні обсяги учасників міграційних процесів та імпульсивно-тривожний характер їхньої поведінки. Всі ці особливості викликали необхідність забезпечення первинного психологічного супроводу біженців на рівні та у формі психологічної підтримки.

Як засвідчують проведені спостереження, психологічного сприяння потребувала більшість прибулих. Все ж, у своїй роботі, ми зосередили увагу на особливій категорії учасників міграційного процесу – дітях. Можна виокремити три основні підстави, обраної стратегії:

− по перше, психологічна робота цього спрямування співзвучна місії університету, зорієнтованого на підготовку педагогічних та психологічних кадрів, відповідає професійним компетенціям спеціалістів, забезпечує можливість залучення, на засадах волонтерства, до реалізації програм психологічної підтримки членів студентської спільноти.

− по друге, для більшості сімей, визначальним аргументом прийняття рішення про виїзд із місць бойових дій стала турбота про долю дітей, їх безпеку, фізичне і психічне

здоров'я. Тому турбота про добробут дітей є вагомим підґрунтям входження дорослих у продуктивну взаємодію зі спеціалістом для отримання психологічної підтримки й допомоги.

− по третє, реагування дітей на екстремальну ситуацію має свою специфіку як у плані перебігу емоційно-когнітивних процесів, так і на їх сьогоденні та відстрочені наслідки. Саме наявність вікової специфіки переживання дітьми стресогенної ситуації і стало визначальним в організації психологічної підтримки переселенців.

Участь дітей у міграційних процесах, зумовлених війною, загрожує їх психічному здоров'ю, викликає у них тривогу, страх, боязнь смерті, розгортання стресових станів, що характеризуються інтелектуальним та емоційним перенапруженням.

Можна виокремити декілька причин, що провокують виникнення стресу у дітей переселенців:

- відчуття дитиною втрати стабільності і звичності подій;
- розлука з окремими членами сім'ї;
- невизначеність та небезпечність ситуації;
- зустріч із жахіттями війни.

Як наслідок, діти сумують за домом, звичними речами і стилем життя, особистими предметами і звичним колом спілкування. Узагальнюючи, можна виокремити тріаду детермінант: втрата дитиною спокійного минулого; набуття травматичного досвіду і невизначеність сьогодення.

До особливостей переживання дітьми психотравмуючій ситуації можна віднести наступні: наслідувальний характер дитячого реагування; нездатність осягнути і описати власні переживання; поява у відповідь на травмуючи впливи розмаїття дисоціативних розладів. Зокрема, однією із основних особливостей орієнтування дітей у психотравмуючій ситуації є загострення їх уваги до реакцій і станів дорослих. Варто відзначити, що у роботах багатьох дослідників наголошується, що цей фактор є навіть більш вагомим в організації дитячої поведінки ніж об'єктивні характеристики ситуації.

Варто зазначити, що діти специфічно переживають травматичну ситуацію. Нерідко через відсутність навичок обговорення своїх переживань, вікові особливості, сильне емоційне потрясіння діти не висловлюються відкрито про свої неприємні стани. Разом з тим, спостерігаючи за дітьми, можна виявити тих із них, які переживають стресову ситуацію. Наслідки стресу є помітними у емоційних, поведінкових проявах дітей чи представлені на тілесному рівні (*Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій, 2015, 47*).

До специфічних особливостей переживання дітьми стресу, можна віднести їх нездатність чітко усвідомити свої стани і, відповідно, пояснювати їх дорослому. Як наслідок, переживання дітьми стресу досить важко розпізнати і діагностувати. Відповідно, основними орієнтирами при вивченні станів дитини виступає не аналіз дитячих вербальних повідомлень, а наявність певних симптомів: поганий настрій, втома, знижена працездатність, головні болі, суттєве погіршення пам'яті, дратівливість, пригніченість, розлади сну, плаксивість, поганий апетит чи відмова від їжі.

Травмовані діти проявляють свої пережиті почуття через поведінку. Така відповідь на травму пов'язана з тим, що дітям бракує соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості для достатнього розуміння того, що сталося з ними. Дорослі повинні розглядати поведінкові зміни як спосіб відреагувати пережитий жах (Корнієнко, Лісовецька, Луценко & Романовська, 2017, 28).

Однак, як свідчать спостереження, існують певні особливості поведінкових проявів дітей, які пережили травматичний досвід, з урахуванням віку (Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України, 2015, 12).

Діти дошкільного віку (до 6 років) часто мають розпливчасті й соматичні (які проявляються фізичними симптомами) реакції на травматичні події. Вони можуть помилково думати, що ця подія – це їхня вина. Це може призвести до так званого «магічного мислення» (наприклад, дитина може думати «якби я краще прибирав іграшки, цього б не сталося») і формування почуття власної провини. Діти цього віку часто проявляють свої емоційні реакції на травму у вигляді проблем зі сном, можуть мати нічні кошмари. У них можуть виникати хвилювання та занепокоєння, які проявляються у «чіплянні до дорослих» (дитина боїться залишитися одна в кімнаті, постійно потребує уваги, боїться засинати тощо).

Діти (7-11 років) після травми починають більше боятися, соромитися і проявляти підвищену тривожність. Може виникнути регресивна поведінка (повернення до попередніх стадій розвитку), що включає енурез, смоктання пальця, дитячий лепет, бажання тримати постійно поряд із собою іграшку. У дітей цього віку може розвиватися втрата апетиту, скарги на болі в животі, головні болі, запаморочення. Також поширені проблеми з навчанням, такі як нездатність зосередитися, відмова відвідувати школу, агресивна поведінка в школі.

Підлітки (від 12 років) зазвичай тримають почуття в собі, що може призвести до депресивних станів. Водночас вони можуть удавати, що «все нормально». Діти можуть намагатися менше часу проводити з сім'єю, а більше часу з іншими людьми, намагаючись бути активними і таким чином управляти своїми страхами. Для таких дітей існує ризик бути включеними в різні угрупування, в тому числі воєнізовані угрупування. У роботі з дитиною важливо розібратися в суті її проблем. Планувати роботу варто разом з батьками. Адже батьки та найближче оточення дитини можуть стати для неї ресурсним середовищем – таким, що допоможе пережити травму й адаптуватися до нових умов.

Психологічну допомогу потрібно надавати якомога швидше після появи симптомів розладу (як медичну допомогу після поранення), оскільки відновлювальний потенціал людини з часом суттєво зменшується. Ранній початок реабілітації, своєчасна психологічна підтримка є профілактикою формування комплексу жертви, розвитку посттравматичних стресових та супутніх психічних розладів, протиправної поведінки тощо, а отже – профілактикою інвалідності та непрацездатності. Окрім того, ранній початок реабілітації і своєчасне надання допомоги зменшує травмування членів сім'ї, кількість розлучень, ризик суїцидів, поліпшує якість життя (*Основи реабілітаційної психології, 2018, с.26*).

Тому у роботі з дітьми, що зазнали психотравми, зумовленої війною, можна виокремити дві стратегічні лінії впливу:

- оберігання психіки дитини від подальших емоційних перевантажень;
- послаблення наявних стресових станів.

У першому випадку реалізуються завдання профілактичного характеру, у другому – корекційного. Завдання першої групи у нашій співпраці з тимчасово переміщеними дітьми реалізовувалося через консультативну роботу з їх батьками. Центральним аспектом обговорення стала ідея обмеження доступу дітей до участі у перегляді травмуючи новин та їх аналізі дорослими.

Корекційна робота передбачала послаблення стресових станів дітей через налагодження продуктивної співпраці з дорослими. Вагому роль у цьому процесі відіграли студенти – волонтери. Їх професійні психологічні і педагогічні знання, оптимістична спрямованість забезпечували формування довірливих стосунків з дітьми.

Отже, психологічна підтримка для тимчасово переміщених осіб є обов'язковим елементом відновлення їх емоційного благополуччя. Важливою лінією такої підтримки є робота з найціннішим скарбом кожної із переміщених родини – їх дітьми.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, очевидним є те, що діти війни в сучасній Україні потребують постійної уваги з боку батьків, психологів,

реабілітологів та державних органів. З даною категорією дітей необхідно проводити роботу, зіставляючи можливі негативні очікування у їх розвитку з необхідними психокорекційними заходами.

Ефективність допомоги потерпілим залежить насамперед від глибини розуміння механізмів впливу на поведінку людини екстремальних ситуацій. Варто також створювати розвинену інфраструктуру інституцій практичної психології, які готові застосовувати ефективні методи психокорекції, а також надавати методичну допомогу працівникам психологічних служб системи освіти та громадських організацій.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні системи реабілітаційних заходів щодо реадаптації дітей-вимушених переселенців.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Корнієнко, І. О., Лісовецька, І. М., Луценко, Ю. А. & Романовська, Д. Д. (2017). *Досвід надання допомоги дітям і сім'ям - жертвам військового конфлікту.* Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Царенко, Л. (Ред.). (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи.* Т. 2. Київ.

Кісарчук, З. Г. (Ред.). (2015). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій.* Київ: Логос.

Волинець, Л. С. (Ред.). (2015). *Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України*. Київ: Калита.

REFERENCES

Korniienko, I. O., Lisovetska, I. M., Lutsenko, Yu. A. & Romanovska, D. D. (2017). *Dosvid nadannia dopomohy ditiam i simiam - zhertvam viiskovoho konfliktu [Experience in providing assistance to children and families - victims of military conflict]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian].

Tsarenko, L. (Red.). (2018). *Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy [Basics of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis]*. T. 2. Kyiv. [in Ukrainian].

Kisarchuk, Z. H. (Red.). (2015). *Psykholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii [Psychological assistance to victims of crisis-traumatic events]*. Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].

Volynets, L. S. (Red.). (2015). *Psykhosotsialna dopomoha vnutrishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy [Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine]*. Kyiv: Kalyta. [in Ukrainian].

Roman Pavelkiv

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Developmental and Educational Psychology
Rivne State University for the Humanities
http://orcid.org/0000-0002-6564-4507

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.312

AGE SPECIFICITY OF THE EXPERIENCE OF PSYCHO-TRAUMATIC EVENTS BY MIGRANT CHILDREN

Abstract. *The article is devoted to the problem of overcoming psycho-traumatic consequences caused by military aggression on the territory of Ukraine. An analysis of the general situation of internal migration processes in Ukraine and in the Rivne region in particular was carried out. The main directions of the strategy of providing psychological support to internally displaced persons, in particular children, by the efforts of teachers of specialized departments and students of the Rivne State University for the Humanities are outlined. The essence of psycho-emotional problems of internally displaced persons, both children and adults, is described. The main causes of stress in children are summarized. The article analyses peculiarities of children's experience of psycho-traumatic situations. Features of behavioural manifestations of children who have experienced traumatic experiences are described, taking into account their age. In particular, an analysis of psycho-emotional and behavioural manifestations in children of pre-school, primary school and adolescence is presented. The author substantiated the need for early rehabilitation and timely assistance for this category of children. Identified key strategic interventions for children who have experienced psycho-traumatic events.*

Keywords: *internally displaced persons, migrant children, traumatic events, stress, psycho-trauma, psycho-traumatic situations*

Стаття надійшла до редакції 19.08.2022

УДК 159.942.5:316.613.42

Пастрик Тетяна
кандидат психологічних наук, доцент,
в.о. ректора
КЗВО «Волинський медичний інститут»
https://orcid. 0000-0002-6329-9607

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.314

ДЕМОГРАФІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОЇ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У РОДИНАХ ОСІБ ІЗ ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ

Анотація. *Дослідження присвячене теоретичному й емпіричному аналізу природи емоційної експресивності (ЕЕ) та особливостей її прояву членами родини до осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту (ШКТ). Відповідно до мети сформульовано дослідницьке завдання (ДЗ), що полягало у простеженні відмінностей у показниках суб'єктивного переживання ЕЕ членами родини пацієнтів, що страждають на хронічні захворювання ШКТ, відповідно до їх статі, сімейного стану, професійного статусу. Вибірку дослідження для аналізу ЕЕ членів родини щодо осіб із захворюваннями ШКТ склали 118 пацієнтів, які перебували на стаціонарному лікуванні у гастроентерологічному й проктологічному відділеннях КЗ «Волинської обласної клінічної лікарні».*

У дослідженні використовувалися методи теоретичного аналізу, а також шкали й опитувальники для емпіричного дослідження, зокрема опитувальник якості життя, пов'язаної з хворобою (EQ-5D-3L) та шкала діагностики рівня ЕЕ (LEE). Результати дослідження свідчать про те, що не спостерігаються значущі відмінності у показниках якості життя, пов'язаної з хворобою, стану здоров'я та суб'єктивного переживання ЕЕ з боку родичів між чоловіками та жінками із хронічними захворюваннями ШКТ. Особи, які працюють, мають кращі показники стану фізичного здоров'я порівняно з непрацюючими особами на рівні $p<0,001$. У одружених осіб із хронічними захворюваннями ШКТ якість життя та стан здоров'я кращий на рівні $p<0,05$. Перспективами дослідження вважаємо розроблення психоедукаційної програми для родичів і медпрацівників, які взаємодіють із особами із хронічними захворюваннями ШКТ.

Ключові слова*: емоційна експресивність, демографічні характеристики, хронічні захворювання ШКТ, суб'єктивне переживання ЕЕ.*

Постановка проблеми. Емоційна експресивність (ЕЕ) – це конструкт, який означає ставлення найближчого оточення до особи із хронічним захворюванням. Із поширенням біопсихосоціальної моделі у клінічній практиці значна увага приділяється фактору сім'ї у підтримці якості життя особи із хронічним захворюванням.

Результати останніх досліджень вказують на те, що вразливість до хвороби, процес лікування й адаптації до хвороби й одужання значною мірою визначаються низкою факторів, зокрема психологічних, соціальних та сімейних. Таким чином, вплив сімейних відносин на якість життя особи з хронічним захворюванням зіставляється з біопсихосоціальною моделлю, запропонованою Engel (1978). У цій моделі вчений підкреслює клінічні та особистісні аспекти одужання у сукупності трьох складових: медичної (клінічні симптоми та фізіологічна патологія), психологічної (думки, емоції, поведінка, зокрема психологічний дистрес, страх, стратегії уникання та охоронної поведінки) та соціальної (сімейні стосунки, соціально-економічні фактори, місце роботи і

т.ін.) (Engel, 1978). Модель була розроблена з огляду на те, що часто психофізіологічні реакції, такі як хронічний біль та інші хвороби, не можуть бути пояснені лише одним фізіологічним фактором, а потребують комплексного підходу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. ЕЕ – це конструкт, що означає ключові особливості ставлення до особи із хронічним захворюванням, які виражаються в позитивних коментарях, теплоті, критичності, емоційній гіперопіці та ворожості (Zasiekina, 2018). У сучасних зарубіжних дослідженнях саме ЕЕ є центральним поняттям у ставленні членів родини до особи із хронічним захворюванням. Водночас існують серйозні методологічні питання щодо вивчення ЕЕ. Так, Cromby, Harper, & Reavey (2017) зазначають про те, що досі невідомо, який вектор казуальних відношень між ЕЕ та особою із хронічними захворюваннями. Так, у науковій літературі чітко не визначено, чи погане ставлення родини поглиблює захворювання і погіршує якість життя, пов'язану із хворобою, чи важкість перебігу захворювання негативно впливає на ставлення родини до користувача медичних послуг.

Brown & Rutter (1966) вперше увели це поняття у науковий обіг при вивченні пацієнтів із шизофренією, які мають високий ризик рецидиву хвороби. Результати їхнього дослідження засвідчили, що ризик рецидиву зростає, якщо при поверненні додому після госпіталізації родичі пацієнта проявляють емоційну гіперопіку та критичність до них (Brown & Rutter, 1966). За Hooley & I. Gotlib (2000), ЕЕ є надійним психосоціальним індикатором рецидивів не лише у психічному, а й фізичному здоров'ї. Визначення ЕЕ, за Wearden, Tarrier та Davies (2000), охоплює три аспекти: *поведінка родичів, якість стосунків та домашнє середовище*. Концептуалізація ЕЕ ґрунтувалася на оцінці сімейних стосунків, представлених п'ятьма типами ставлення: критичні зауваження, ворожість, позитивні зауваження, тепло та емоційна гіперопіка. На сучасному етапі ЕЕ оцінюється виключно на основі критики, ворожості та емоційної гіперопіки, оскільки ці типи ЕЕ тісно пов'язані з хронічними захворюваннями як психічної, так і фізичної етіології (Hooley & Parker, 2006; Pastryk et al., 2021).

Нещодавно були зроблені спроби вивчити вплив ЕЕ на такі хвороби, як діабет, астма, ревматоїдний артрит, операції на серце та ожиріння (Wearden et al., 2000). Результати досліджень показали, що у літературі відсутні комплексні дослідження ЕЕ стосовно хворих із медичним діагнозом у порівнянні з особами з психічними захворюваннями. Zasiekina (2018) представила результати дослідження особливостей ЕЕ стосовно осіб із целіакією та негативний вплив ЕЕ на якість життя осіб із цим захворюванням. Результати аналізу літератури засвідчили, що відсутні дослідження впливу ЕЕ з боку родичів стосовно осіб із захворюваннями шлунково-кишкового тракту (ШКТ). Оскільки ці захворювання часто передбачають дотримання пожиттєвої дієти, взаємодія у сім'ї є важливою для якості життя та управління хворобою цих осіб. У наших попередніх дослідження ми показали негативний вплив ЕЕ як критичного, ворожого, з елементами емоційної гіперопіки ставлення до осіб із захворюваннями ШКТ на перебіг захворювання та якість життя цих осіб (Pastryk et al., 2021)

На сьогоднішній день учені не мають достатньо даних щодо того, що можна сприймати як позитивний чи негативний клінічний результат хронічної хвороби. Так, огляд літератури останніх років із проблеми дає змогу зробити висновок, що контроль за власним здоров'ям та здоровий спосіб життя можуть давати позитивні результати на перебіг хвороби, при цьому ЕЕ мають сильний ефект (Zasiekina, 2018). Таким чином, у контексті хронічної хвороби Wearden (2020) та ін. пропонують говорити про якість життя, обумовлену хворобою, а не про конкретний клінічний результат.

Враховуючи той факт, що етіологія ЕЕ більшою мірою пов'язана з психічними хворобами, і лише нещодавно почала вивчатися у контексті фізичних хвороб, вважаємо за необхідно ґрунтовне дослідження ЕЕ відповідно до демографічних характеристик осіб із

захворюваннями ШКТ. Таким чином, **мета дослідження** – на теоретичному й емпіричному рівні розширити розуміння природи ЕЕ та особливості її прояву з боку членів родини стосовно осіб із хронічними захворюваннями ШКТ.

Відповідно до цього сформульовано дослідницьке завдання (ДЗ): Чи існують відмінності у показниках суб'єктивного переживання ЕЕ з боку родичів (сприйнята ЕЕ), якості життя, пов'язаної із станом здоров'я осіб із хронічними захворюваннями ШКТ відповідно до статі, сімейного стану, професійного статусу?

Вибірка. Вибірку дослідження для проявів ЕЕ склали 119 осіб, члени родини яких перебували на стаціонарному лікуванні в гастроентерологічному й проктологічному відділеннях КЗ «Волинська обласна клінічна лікарня» у зв'язку із захворюваннями ШКТ. Після отримання згоди на дослідження і заповнення бланків опитувальників, відбулося остаточне формування вибірки у кількості 118 особи. 1 особа не повністю/некоректно заповнила бланки опитувальників, відповідно ці дані не були використані у дослідженні. При діагностиці сприйнятої ЕЕ з боку сім'ї досліджуваним надавалася інструкція уявити члена родини, який контактує із ними щонайменше 10 годин щотижня.

У дослідженні використовувалися такі **методи і методики.**

1. *Опитувальник якості життя, пов'язаної з хворобою* (EQ-5D-3L) (Devlin, Roudijk, & Ludwig, 2022). Опитувальник обрано внаслідок того, що він широко використовується в клінічних дослідженнях и визначає п'ять аспектів здоров'я: мобільність, самодопомогу, повсякденну активність, біль/дискомфорт та тривожність / депресію. Кожен з аспектів оцінюється за шкалою від 1 до 3, де 1 позначає відсутність проблем, а 3 – сильну ступінь вираження проблеми. Додаткове питання стосується самооцінки стану власного здоров'я сьогодні за шкалою від 0 до 100, де 0 – дуже поганий, і 100 – дуже гарний. Опитувальник є результатом використання клінічних дослідницьких протоколів у різних країнах, пройшов крос-культурну апробацію і рекомендований для дослідницьких цілей EuroQol Group. Максимальна кількість балів 15, що свідчіть про максимальний рівень проблем, пов'язаних із хворобою.

2. *Шкала для діагностики рівня ЕЕ* (Perceived Level of Expressed Emotion, pLEE), розроблена Cole & Kazarian (1988). Шкала складається із 60 тверджень, які досліджують критичне, вороже ставлення до осіб із діагнозом, а також гіперопіку з боку родичів. Методика обрана внаслідок того, що досліджує сприйнятий рівень ЕЕ, а також є легкою у використанні для клінічної вибірки. Методика апробована на різних національно-культурних вибірках, Європи та Азії, та підтвердила надійність і валідність. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між кожним пунктом опитувальника та загальним балом, коефіцієнт альфа Кронбаха становить <.826 для усіх пунктів опитувальника. Усі твердження оцінюються за шкалою від 0 до 4, де 0=зовсім не погоджуюся, 4=повністю погоджуюся. Твердження 2, 7, і 8 мають зворотній характер і обернений обрахунок. Максимальна кількість набраних балів 15 свідчить при низький рівень ЕЕ.

У нашому дослідженні було використано коротку форму методики, стандартизовану Hale (Hale et al., 2007). Методика складається із 38 тверджень, і має чотири субшкали: сприйнята критичність, сприйнята гіперопіка, сприйняте роздратування, сприйнята нестача підтримки. Методика обрана внаслідок того, що має високу надійність та досліджує сприйнятий рівень ЕЕ, а також є легкою у використанні для клінічної вибірки. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між кожним пунктом опитувальника та загальним балом, коефіцієнт альфа Кронбаха становить <.826 для усіх пунктів опитувальника. Усі твердження оцінюються за шкалою від 0 до 4, де 0=зовсім не погоджуюся, 4 – повністю погоджуюся. Твердження 2, 7, і 8 мають зворотній характер і обернений обрахунок. Максимальна кількість набраних балів 15 свідчить при низький рівень ЕЕ.

Результати дослідження. Результати порівняння двох незалежних вибірок відповідно до статі з допомогою t-критерію Стьюдента відображено на рис.1.

Як видно з рисунку не спостерігається значущих відмінностей у сприйнятті якості життя, пов'язаного із хворобою, станом здоров'я та суб'єктивними переживання ЕЕ з боку родичів у представників чоловічої та жіночої вибірки, що страждають на хронічне захворюванняе ШКТ. Відповідно, результати нашого дослідження не співпадають із останніми дослідженнями осіб із обсесивно-комульсивним розладом (ОКР), у яких стать є значущим незалежним предиктором ЕЕ стосовно цих осіб ($B = -0{,}981$; $P < 0{,}05$) (Ranjan, Gujar, & Gupta, 2022). Такий незбіг може пояснюватися різними діагнозами досліджуваних осіб, а також різними методиками діагностики сприйнятої ЕЕ. У нашому дослідженні ми використовували шкалу pLEE, тоді як дослідженні осіб з ОКР використовувалася шкала сприйнятої критичності.

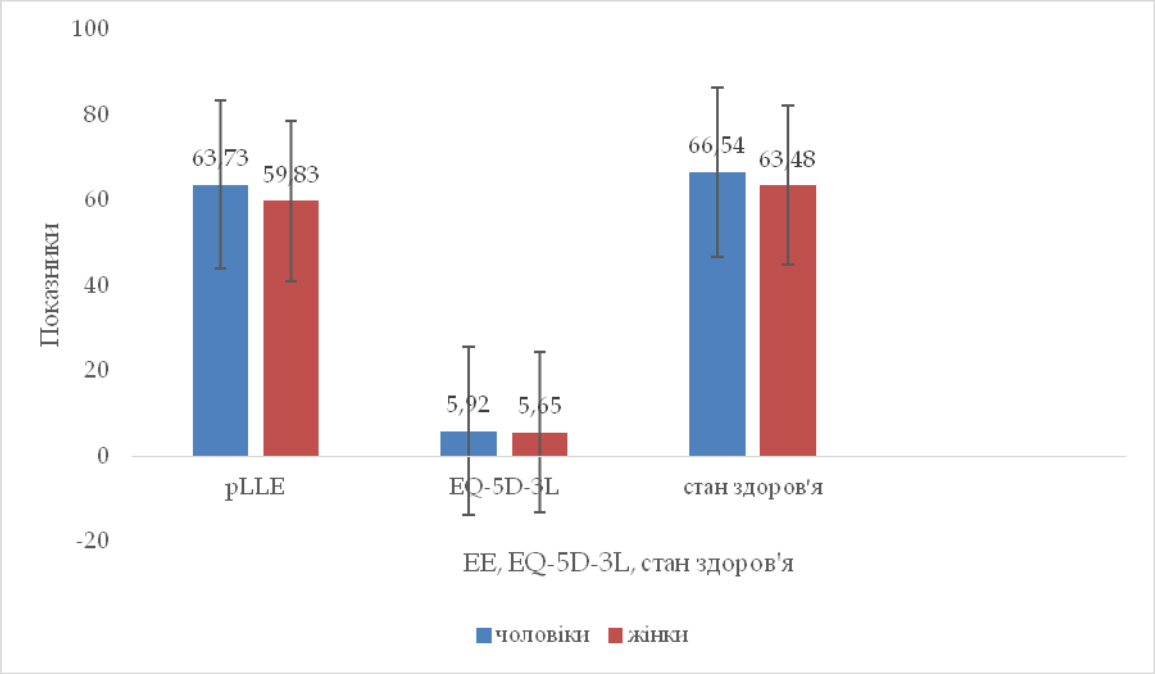

Рис. 1. Відмінності у показниках ЕЕ, стану здоров'я та EQ-5D-3L відповідно до статі

Середньогрупові показники та t-критерій Стьюдента відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні значення та стандартні відхилення EQ-5D-3L, стану здоров'я та pLEE для досліджуваних осіб із хронічними захворюваннями ШКТ та відмінності за статтю

Змінні	**Показники у вибірках**				**t**	**P**
	чоловіки (n=52)		**жінки(n=66)**			
	M (SD), Min-Max		M (SD), Min-Max			
EQ-5D-3L	5,92 (1,41)	4.00-10.00	5,65(1,28)	5,00-10,00	1,362	0,176
pLEE	63,73 (18,14)	38-111,00	59,83 (2,78)	37,00-110,00	0,978	0,206
стан здоров'я	66,53 (16,10)	20,00-90,00	63,48(16,17)	22,00-90,00	1,020	0,310

Примітка. pLEE=сприйнятий рівень ЕЕ (суб'єктивне переживання ЕЕ), EQ-5D-3L=якість життя, пов'язана з хворобою

Результати порівняння показників ЕЕ, стану здоров'я та EQ-5D-3L у двох незалежних вибірках відповідно до сімейного статусу з допомогою t-критерію Стьюдента відображено на рис.2.

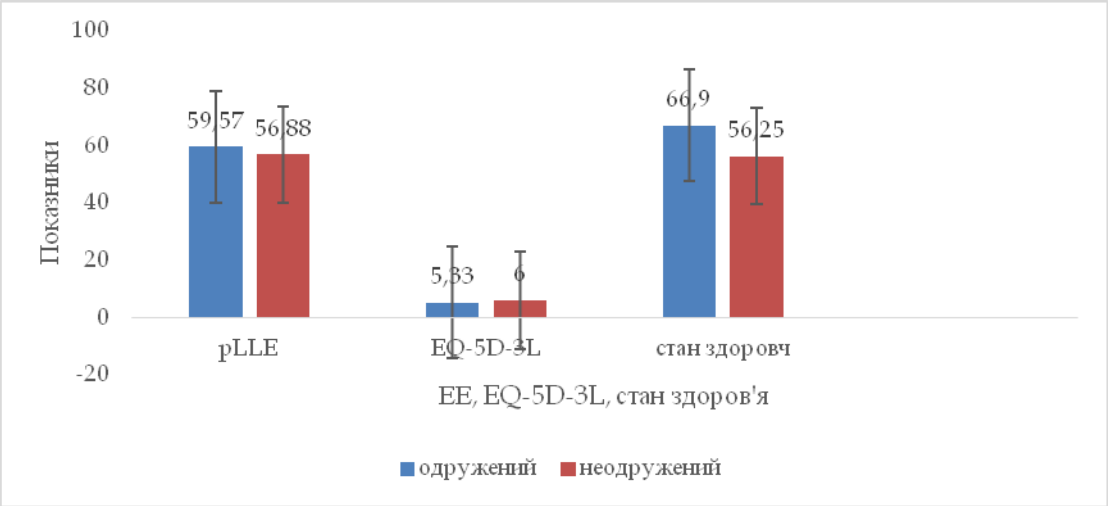

Рис. 2. Відмінності у показниках ЕЕ, стану здоров'я та EQ-5D-3L відповідно до сімейного статусу

Результати дослідження свідчать про те, що існують значущі відмінності у показниках стану здоров'я та якості життя, пов'язаної з хворобою відповідно до сімейного стану. Так, в одружених осіб із хронічними захворюваннями ШКТ якість життя (шкала має зворотній обрахунок) і стан здоров'я вищий на математично-статистичному рівні (див. табл. 2).

.

Таблиця 2

Середні значення та стандартні відхилення EQ-5D-3L, стану здоров'я та pLEE для осіб із хронічними захворюваннями ШКТ та відмінності за сімейним статусом

Змінні	**Показники у вибірках**				**t**	**P**
	одружені (n=76)		**неодружені (n=42)**			
	M (SD), Min-Max		M (SD), Min-Max			
EQ-5D-3L	5,33 (0,85)	4.00 -10.00	6,00 (1,26)	5,00-10,00	-2,325	0,024
pLEE	59,57 (13,43)	38-111,00	56,88 (13,13)	37,00-110,00	0,688	0,495
стан здоров'я	66,90 (12,73)	20,00-90,00	56,25 (18,57)	22,00-90,00	2,496	0,016

Примітка. pLEE=сприйнятий рівень ЕЕ (суб'єктивне переживання ЕЕ), EQ-5D-3L=якість життя, пов'язана з хворобою

Водночас наші результати не зіставляються із даними дослідження Brown та ін., які свідчать про те, що особи, які живуть самі або з братами і сестрами, мають найнижчий рівень рецидивів – 17% (Brown, Carstairs, & Topping, 1958). Кількість тих осіб, які мають рецидиви, живучи з батьками, становить біля 32%.

Найвищий рівень рецидивів (50%) було виявлено в осіб, які проживали разом із шлюбними партнерами. Така неузгодженість результатів може бути пов'язана з різною специфікою хвороб, так у дослідженні зарубіжних колег особи мали психотичні розлади, тоді як вибірка нашого дослідження – особи із хронічними захворюваннями ШКТ.

Результати дослідження відмінностей у EQ-5D-3L, стану здоров'я та pLEE відповідно до професійного статусу (працюючий/непрацюючий) подано на рисунку 3.

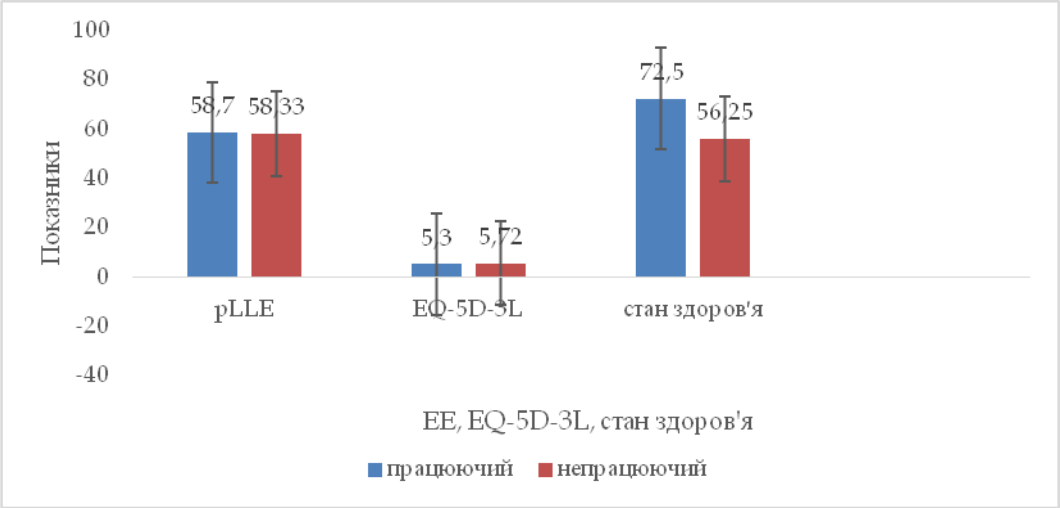

Рис. 3. Відмінності у показниках ЕЕ, стану здоров'я та EQ-5D-3L відповідно до професійного статусу

Як видно з рисунку найбільші відмінності на рівні p<0,001 спостерігається за станом здоров'я між особами, які працюють і не працюють. Результати нашого дослідження не зіставляються із останніми дослідженнями осіб із ОКР, у яких професійний статус є значущим незалежним предиктором ЕЕ стосовно цих осіб (B = 1,429; p < 0,01) (Ranjan, Gujar, & Gupta, 2022). Як видно з рисунку, у наших досліджуваних відмінностей у показниках ЕЕ відповідно до професійного статусу не виявлено. Такий незбіг, подібно до розбіжностей результатів за статтю, може пояснюватися різними діагнозами досліджуваних осіб, а також неоднаковими методиками діагностики сприйнятої ЕЕ.

У нашому дослідженні використовувалась шкала для діагностики рівня ЕЕ (Perceived Level of Expressed Emotion, pLEE), розроблена Cole & Kazarian (1988). Тоді як у зарубіжних вчених використовувалася шкала для оцінки сприйнятої критичності (Hooley & Teasdale, 1989), яка фокусується лише на одному типові ставлення ЕЕ – критичності.

Таблиця 3

Середні значення та стандартні відхилення EQ-5D-3L, стану здоров'я та pLEE для досліджуваних осіб із хронічними захворюваннями ШКТ та відмінності за професійним статусом

Змінні	**Показники вибірки**				**t**	**p**
	працюючі (n=72)		**непрацюючі (n=46)**			
	M (SD), Min-Max		M (SD), Min-Max			
EQ-5D-3L	5,30 (0,66)	4.00-10.00	5,72 (1,11)	5,00-10,00	-1,551	0,127
pLEE	59,57 (13,43)	38-111,00	56,88 (13,13)	37,00-110,00	0,097	0,923
стан здоров'я	72,50 (13,62)	20,00-90,00	58,33 (13,63)	22,00-90,00	3,728	0,000

Примітка. pLEE=сприйнятий рівень ЕЕ (суб'єктивне переживання ЕЕ), EQ-5D-3L=якість життя, пов'язана з хворобою

Як видно з таблиці 3, особи, які працюють, мають кращі показники стану фізичного здоров'я, порівняно з непрацюючими особами. На наш погляд, це пов'язано із тим, що

переважна більшість досліджуваних, які не працюють перебувають на пенсії за віковим критерієм, або через хворобу. У обох випадках це часто може пов'язуватися із погіршенням самопочуття. За результатами наших попередніх досліджень існує кореляційний зв'язок на рівні $p < 0{,}01$ між показниками стану здоров'я та віком у осіб із хронічними захворюваннями ШКТ (Pastryk et al., 2021).

Висновки. Результати теоретико-емпіричного вивчення особливостей прояву ЕЕ стосовно осіб із хронічними захворюваннями ШКТ свідчать про те, що ЕЕ – важливий конструкт, який значною мірою впливає на якість життя, пов'язану із хворобами. Існує значна прогалина у вивченні ЕЕ стосовно осіб із фізичними недугами, оскільки переважна більшість досліджень присвячена розумінню ЕЕ стосовно осіб із психотичними розладами.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що суб'єктивне переживання ЕЕ особами із захворюваннями ШКТ не має відмінностей у групах відповідно до статі, сімейного чи професійного статусу. Водночас якість життяу цьому випадку залежать від демографічних характеристик, зокрема сімейного і професійного статусу. Відтак, важливим вважаємо дослідження ЕЕ стосовно осіб із хронічними захворюваннями ШКТ, що дасть можливість у подальшому проводити психоедукаційну роботу із рідними таких осіб та покращувати клінічну практику.

Перспективами дослідження вважаємо розроблення психоедукаційної програми для родичів і медпрацівників, які взаємодіють із особами, що страждають на хронічні захворювання ШКТ.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Brown, G. W., Birley, L., & Wing, J. K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: a replication. *British Journal of Psychiatry,* 129, 125-137. [in English].

Brown, G. W., & Rutter, M. (1966). The measurement of family activities and relationships: A methodological study. *Human Relations*, 19(3), 241-263. [in English].

Cole, J. D., & Kazarian, S. S. (1988). The level of expressed emotion scale: a new measure of expressed emotion. *Journal of Clinical Psychology*, 44(3), 392-397. [in English].

Devlin, N., Roudijk, B., & Ludwig, K. (2022). *Value Sets for EQ-5D-5L: A Compendium, Comparative Review & User Guide*. [in English].

Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 310(1), 169-181. [in English].

Cromby, J., Harper, D., & Reavey, P. (2017). *Psychology, mental health and distress*. Bloomsbury Publishing. [in English].

Engel, G. L. (1978). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 310(1), 169-181. [in English].

Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A., Gerlsma, C., & Meeus, W. (2007). Does the level of expressed emotion (LEE) questionnaire have the same factor structure for adolescents as it has for adults? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(3), 215-220. [in English].

Hooley, J. M., & Gotlib, I. H. (2000). A diathesis-stress conceptualization of expressed emotion and clinical outcome. *Applied and Preventive Psychology,* 9(3), 135-151. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80001-0. [in English].

Hooley, J. M., & Parker, H. A. (2006). Measuring expressed emotion: an evaluation of the shortcuts. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 386. [in English].

Hooley, J. M., & Teasdale, J. D. (1989). Predictors of relapse in unipolar depressives: expressed emotion, marital distress, and perceived criticism. *Journal of abnormal psychology*, 98(3), 229. [in English].

Pastryk, T., Kireieva, Z., Kordunova, N., & Lyla, M. (2021). Perceived Expressed Emotion in the Illness Narratives of Individuals with Chronic Gastrointestinal Disorders. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(2). [in English].

Ranjan, L. K., Gujar, N. M., & Gupta, P. R. (2022). Sociodemographic predictors of perceived expressed emotions and self-esteem in persons with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Mental Health and Human Behaviour*, 27(1), 35. [in English].

Wearden, A. J., Tarrier, N., Barrowclough, C., Zastowny, T. R., & Rahill, A. A. (2000). A review of expressed emotion research in health care. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 633-666. [in English].

Wearden, A. J., Tarrier, N., & Davies, R. (2000). Partners' expressed emotion and the control and management of Type 1 diabetes in adults. *Journal of Psychosomatic Research*, 49(2), 125-130. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00141-0. [in English].

Zasiekina, L. (2018). Expressed Emotion Towards Individuals with Mental and Physical Health Conditions: A Structured Literature Review. *East European Journal of Psycholinguistics*, 5(2), 108-117. https://doi.org/10.29038/eejpl.2018.5.2.zas. [in English].

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AS DETERMINANTS OF EMOTIONAL EXPRESSIVENESS IN FAMILIES OF PATIENTS WITH CHRONIC DISEASES OF THE GASTROINTESTINAL TRACT

Tetiana Pastryk
Candidate of Psychological Sciences
Acting rector of KZVO
«Volyn medical Institut»
https://orcid. 0000-0002-6329-9607

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.314

Abstract. *The study aims to expand the understanding of the nature of relatives' expressed emotion (EE) and the its peculiarities towards service users with chronic gastrointestinal diseases. Considering the aim of the study there is a key research question: Are there any differences in the service users' subjective experience of EE (perceived EE), the illness-related quality of life and the health condition according to demographic characteristics, namely gender, marital status and professional status? The study sample includes 118 service users who were undergoing inpatient treatment in the gastroenterology and proctology departments of the "Volyn Regional Clinical Hospital". The study applies methods of theoretical analysis as well as scales and questionnaires for empirical investigation, including the Illness-Related Quality of Life Questionnaire (EQ-5D-3L) and the Level of Perceived EE (pLEE) Scale.*

The results of the study indicate that there are no significant differences in illness-related quality of life, health condition and service users' subjective experience of EE between men and women with chronic gastrointestinal diseases. Employed persons have better indicies of health condition compared to persons who are unemployed at the level of $p<0,001$. Married individuals with chronic gastrointestinal diseases have a better illness-related quality of life and health condition at the $p<0,05$ level. The study has an important practical implication, namely developing a psychoeducational program for relatives and healthcare staff who interact with service users with chronic gastrointestinal diseases.

Key words*:expressed emotion, demographic characteristics, chronic gastrointestinal diseases, service users' subjective experience of EE.*

Стаття надійшла до редакції 05.10.2022

УДК 159.923.2

Піонтковська Діана
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0001-8094-8966

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.313

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. *Мета статті полягає в узагальненому аналізі психологічних особливостей формування національної ідентичності українців в умовах теперішньої російсько-української війни. Сформованість національної ідентичності об'єднує всіх громадян країни, консолідує їх в єдине ціле, об'єднане в межах великої спільноти людей-однодумців (групи) щодо принципових питань національного буття. Демократичні країни часто складаються з різних груп населення, що стосується України як поліетнічної держави, яка характеризується плюралізмом та невизначеністю на багатьох рівнях національної ідентичності (щодо мови, релігії, геополітичних векторів, єдності символіки, рецепції історичного минулого тощо). Важливим кроком у досягненні єдності між різними громадянами є намічення спільних цілей, яких хочуть досягти всі члени спільноти (йдеться про позитивну взаємозалежність цілей). Цей вектор націлений на майбутні перспективи нації як групи. У статті цей аспект також зачеплено. Іншим важливим кроком є сформованість національної ідентичності, яка об'єднує всіх громадян в одну націю. Національна ідентичність уявляється як послідовний набір установок, які визначають, ким є особа як громадянин своєї країни.*

Національна ідентичність об'єднує та створює зв'язки між усіма членами суспільства. Цей фактор закорінений як у минулому нації, фундаменті для об'єднання на основі історичної спільності, так і в теперішньому. До того ж у час війни актуальний етап формування національної ідентичності є надзвичайно інтенсивним та пришвидшеним порівняно із мирним часом. Каталізованість процесу формування національної ідентичності зумовлена самою психологічною парадигмою війни в ім'я збереження суверенності країни. Принципово важливу роль відіграє наявність спільного ворога, тривале толерування якого й стало головним психологічним тлом, що посприяло назріванню війни. Українці дедалі чіткіше розуміють, що національна індиферентність часто рівноцінна підігруванню ворогові. Це стимулює звернення до тих маркерів національності, які принципово відрізняють українця від росіянина чи навіть українця від представника будь-якої іншої нації. У статті представлено лише узагальнені тези щодо психологічних особливостей формування національної ідентичності під час війни. Кожна з цих тез має бути конкретизована в подальших дослідженнях відповідно до того, як надалі війна й повоєнне відновлення впливатиме на психологію формування національної єдності українців.

Ключові слова: *національна ідентичність, національна свідомість, російсько-українська війна, національні символи.*

Постановка проблеми. Національна ідентичність є однією з центральних і визначальних групових ідентичностей у сучасному світі з важливими наслідками для повсякденного життя особистості (Osborne & Sibley, 2022). Колективна поведінка та групова ідентифікація вважаються універсальними психологічними процесами, які

відповідають адаптивній функції людського організму – підвищенню його індивідуальних компетенцій – і спрямовані на подолання проблем виживання, з якими людство стикалося протягом еволюції (Brewer, 2007).

Поняття громадянства та національності в сучасних дискурсах часто взаємозамінні, надто якщо розглядати їх на правовому та адміністративному рівнях. Бути громадянином означає бути громадянином певної країни. Навіть хитка концепція європейського громадянства не є винятком, оскільки таке громадянство можна отримати, лише будучи громадянином однієї з держав-членів. Утім, концепція громадянства за своєю природою є не лише юридичною, але також охоплює політичні та психологічні аспекти – як, звичайно, й ідея національної ідентичності. Національна ідентичність може бути тотожною або нетотожною концепту формального громадянства.

Українська національна ідентичність є складним поняттям унаслідок перипетій, в умовах яких вона формувалася й досі формується. Ендрю Вілсон, викладач українських студій Школи славістики та східноєвропейських студій Університетського коледжу в Лондоні, ще наприкінці XX століття зауважив, що дані радянських переписів, які поділяють українських громадян на фіксовані етнічні групи, ігнорують важливий сегмент – українську національну ідентичність, яка є більш складно організованою поняттєвою парадигмою, аніж просто етнічна приналежність. Вілсон тоді запропонував модель української ідентичності як «іншої України», вважаючи, що для повноти охоплення потрібно додати потенціал подвійної ідентичності або ж внести елемент мови до етнічної приналежності. За словами дослідника, приблизно 27% громадян України ідентифікували себе тоді і як українці, і як росіяни водночас. Додавання мови як елемента створило би, на думку науковця, прошарок із 30–35% громадян, які вважають себе етнічними українцями, але мовою яких є російська. Цікаво, що на той момент дані опитування, проведеного в березні 1998 року, виявили ексклюзивну модель української ідентичності: майже 58% респондентів вважали, що легального громадянства чи самоідентифікації достатньо, щоб вважатися українцями. Інші елементи національної ідентичності, отже, могли, на думку понад половини респондентів, бути проігнорованими (Popson, n/d).

Цей не такий віддалений у часі історико-статистичний контекст уже незалежної України демонструє суперечливість процесу концептуалізації, чіткого окреслення національної ідентичності в умовах постколоніальної свідомості українців та всіх аберацій поняття національної ідентичності, що викликані кількома століттями жорсткого й жорстокого поневолення. Сьогочасні умови російсько-української війни стали тим агресивним фактором, що послугували каталізатором національної ідентифікації та самосвідомості українців.

Аналіз останніх досліджень. У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників активно продовжуються розвідки щодо особливостей і природи формування національної ідентичності, національної свідомості людини як громадянина й істоти соціальної. Національну ідентичність розглядають як специфічний тип соціальної ідентичності (Pezzia et al., 2016). Характерні ознаки національної ідентичності обов'язково походять від існування національної держави, яка виступає як соціальна категорія.

У цьому сенсі національна ідентичність надає людям: а) назву, що визначає національну спільноту; б) наявність зв'язку з територією проживання чи місцем народження; в) елементи та характеристики, які визначають спільну громадянську культуру, включаючи релігію, національне вбрання, мову; г) історичні наративи та колективні спогади, що відповідають спільному минулому; д) низку прав і зобов'язань, які мають прийняти члени нації; е) спільну економіку з певною мобільністю в межах території, яка є загальною для всіх громадян.

Одним із найважливіших складників національної ідентичності є мова (Казакевич, 2017; Османова & Співак, 2022). Значущими та психологічно місткими й функціональними

маркерами національної ідентичності є національні символи – формальні, матеріально виражені атрибути національної ідентифікації. Це не просто пасивні, неодухотворені елементи людського середовища існування, а символи, які мають значні психологічні та соціальні ефекти. Емпірично підтверджені інтраіндивідуальні наслідки їхньої дії охоплюють посилену національну ідентифікацію та сприяння єдності групи (нації) на несвідомому рівні (Терещенко, 2009; Палієнко, 2022; Пирог & Сардаковський, 2019). Національні символи також можуть мати важливе значення для міжгрупових стосунків через їх зв'язок із посиленням національної ідентифікації та потенціал автоматично активувати концепції, пов'язані з національністю (Butz, 2009). Процес кодифікації символів так само характеризує активний етап формування національної ідентичності, як наразі це спостерігається в Україні.

Сіндік порушує питання того, чи обов'язково питання психологічного громадянства (англ. *psychological citizenship*), тобто суб'єктивного відчуття громадянства, переплітається з почуттям національної ідентичності в нашому сучасному світі (Sindic, 2011). Стверджується, що психологічне громадянство завжди залежить від почуття спільної ідентичності з громадою (незалежно від того, чи це спільнота національна, чи ж інша). Відчуття спільної ідентичності іноді може залишатися неявним, тому для того, щоб оцінити його вплив, може знадобитися вихід за межі явних маніфестацій особистості щодо її ідентифікації. Національна ідентичність становить особливі характеристики, які роблять її співзвучною з поняттям громадянства (суб'єктивним почуттям громадянства) у спосіб, який не завжди збігається з іншими виявами ідентичності. Психологічне громадянство, засноване на національній ідентичності, порівнюється із громадянством, яке базується на «глобальній» або «космополітичній» ідентичності. Якщо перше поняття становить всеосяжну соціально-психологічну реальність, то щодо другого є сумніви на предмет того, чи може космополітична ідентичність сформувати надійну альтернативу національній ідентичності як психологічному субстрату громадянства (Sindic, 2011). Такий погляд актуальний щодо формування тієї частки українського населення, яке уникало чи досі уникає ідентифікації за нацією, покликаючись на думку, наче головне в людині всяко критикований сьогодні концепт «лишь бы человек был хороший».

Якщо наявні дослідження дають змогу вивчити національну ідентичність як абстрактний концепт, то щодо питань формування саме національної ідентичності українців, особливо у воєнний період, вони дають змогу скласти лише дуже посереднє уявлення. Спроби торкнутися цієї проблеми вже після початку війни, тобто увідповіднено до актуального подієвого контексту, роблять Османова та Співак (2022), Палієнко (2022). Утім, питання все ще потребує ґрунтовного вивчення.

Мета статті полягає в узагальненому аналізі психологічних особливостей формування національної індентичності українців в умовах теперішньої російсько-української війни. Узагальнений аналіз здійснено на основі трактування іншими науковцями (особливо західними, для яких діє принцип об'єктивності через віддаленість і свободу від власне особистісного рецептивного контексту війни) трансформацій в українській національній ідентичності за поточний рік та власних висновків авторів розвідки, що базуються на основі аналізу психологічних маркерів і підтекстів, тенденцій творення ідентичності української нації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Народження українського націоналізму як масового суспільного руху викристалізувалося під час Першої світової війни. У Західній Україні націоналізм був набагато розвиненішим, ніж у Східній, тому що в Російській імперії українські національні ініціативи утискалися й навіть українська мова (як важливий чинник національної самоідентифікації) була заборонена. За радянських часів український націоналізм сприймався як націоналістичний опір, який потрібно було знищити. Із набуттям у 1991 р. Україною незалежності, кожен, хто проживав на цій території, мав право

на громадянство. Тоді трохи менше чверті населення визнавали себе етнічними росіянами, а три чверті – етнічними українцями – поряд із меншинами, зокрема кримськими татарами (Hood, 2022). Але дослідники вказують на разючі зміни в цих ідентичностях за 30-річчя незалежності. Бути українцем раніше означало бути українцем за походженням, або, у радянській офіційній мові, бути українцем за національністю. Але національність розумілася насамперед в етнічному термінологічному окресленні. Ситуація змінюється, і дедалі більше людей вважає себе українцями усвідомлено – на глибокому узагальнювально-психологічному рівні, у свідомих і несвідомих підвалинах психіки. Дедалі більше людей, які колись були росіянами або належали до інших національностей, починають ідентифікувати себе українцями за переконаннями та способом культурного, етнічного, політичного самоусвідомлення.

У закордонних оглядах, зокрема в огляді The Washington Post, йдеться про те, що російські політичні еліти та ідеологи розглядають Україну як штучно створену державу, яка є невід'ємною частиною концепції «русского мира» – реваншистської концепції щодо російських імперських володінь (Tharoor, 2022). Без приєднання України до складу ворожої держави ідея відновлення імперії, отже, є неможливою. Щодо тези про штучно створену державу, то це мала би бути держава, громадяни якої не мають національної самосвідомості та не ідентифікують себе українцями через низку дотичних до цих понять атрибутів. Наявність живої національної ідентичності, яка перебуває в апогеї своєї концептуалізації, наскрізь руйнує міф про штучність самостійної України та українців як самобутньої нації. Символічним мало стати те, що Кремль навіть запланував військовий парад через серце Києва (символічне значення столичного міста) після бліц-кригу. Натомість ще більш символічним є парад згорілих російських танків у раніше окупованих містах України, на тлі яких громадяни фотографуються з використанням питомої української символіки, знімають відео під пісні, що ідентифікують їх як представників української нації – в опозиції до російських колоніальних міфів.

Беззаперечним є той факт, що військове протистояння спільному ворогові ще більше консолідувало українську націю. І саме наявність спільного ворога, як доводять психологи, відчутно посилює відчуття єдності, залучення та гордості за групу (Гончарова, 2020). Доказом цього є, наприклад, вплив політики Дональда Трампа як ключового фактора згуртованості американських лібералів чи поведінка футбольних фанатів перед матчем: фанат гордо та з викликом використовуватиме атрибутику улюбленої команди: у такий спосіб він зможе віднайти «своїх» та об'єднатися проти спільного «ворога» – команди-супротивника. Також це спосіб гучно заявити про свою належність до конкретної групи. Схожі процеси відбуваються в межах національної ідентифікації українців у теперішній воєнний час.

Отже, група має більшу силу, ніж окремо індивід. Усі члени групи (нації як великої групи) за умови наявності спільного ворога схильні підтримувати одне одного в спільних упередженнях та дискримінації щодо конкурентних груп, якою є російська нація як безпосередній ворог України в теперішніх умовах та історично (на основі активних процесів реанімування історичної пам'яті). Поведінка членів однієї нації залежатиме від загального настрою, що в ній панує. Це настрій ворожості до опонентів та консолідації зі «своїми» – українцями формально та за способом національного самоусвідомлення.

До 2022 року війна на Сході для багатьох українців не була ефективним переломним чинником у трансформації національного самоусвідомлення як винятково україноцентричного. Багато українців, які симпатизували Росії, продовжували ставитися до неї так само. Але великі зміни відбулися у вихованні нового покоління українців. Діти, яким у 2014 році було по десять-дванадцять років і які виросли в атмосфері протистояння Росії, зараз воюють в українській армії та націоналістичних батальйонах. Зараз, коли військові дії в Україні зросли до вкрай гострого ступеня як за інтенсивністю, так і за

масштабами, з великими жертвами як серед військових, так і серед мирного населення, а також з тенденцією росіян зрівнювати із землею цілі міста, варварськи руйнувати звичний для українця простір, радикалізація антиросійських настроїв як консолідуючий елемент української національної ідентичності стає виразною як ніколи досі. Потужним чинником є вбиті, зниклі безвісти рідні й близькі українців та, що дуже важливо для української ментальності (архетип дому в українській архетипній парадигмі), зруйновані чи покинуті будинки.

В опитуваннях українці чи не одноголосно заявляють, що війна зміцнила «українське почуття національності» (Tharoor, 2022). Українці стали сильніші спільним духом, єдністю – як суспільство та як нація. Це наслідок, інтимного, внутрішнього розуміння кожним українцем необхідності вистояти перед екзистенціальним ворогом та загрозою своєму буттю. Російські сили на українській землі – поставили її співвітчизників перед гамлетівським питанням: бути чи не бути?

У тіні війни ентузіазм щодо української ідентичності лише зростає. Багато двомовних українців принципово припинили спілкуватися російською після воєнного вторгнення окупанта. Мова є не лише засобом комунікації, але й активізує мовну пам'ять та процеси, які біологічно визначають людину. Інакше кажучи, мова – це не механічний і автоматизований інструмент. Мова є питанням національного інтересу та значення. Це необхідна складова життя народу – найважливіша складова культури нації. Окрім того, політичні рішення про те, як і де мови використовуються для суспільних цілей, є вирішальними. Тобто мова ЗМІ, мова, якою розмовляє політична й культурна еліта нації відіграє важливу роль у процесі закріплення мови як визначника національної ідентифікації, а не тільки конституційно закріпленої норми. І від початку війни ці процеси лише посилилися: російська мова як головний чинник роздвоєності української нації, національної інфантильності дедалі більше витісняється з комунікативного простору членів української нації. Багато людей почали переходять на українську, розуміючи, що їх насильно русифікували впродовж цілих століть – від того потерпали цілі покоління, унаслідок чого багатьом українцям російська мова як повсякденна сьогодні вже здається неприродною.

Численні програми просвітницького характеру відновлюють історичну справедливість у потрактуванні цього питання. Зокрема, ідеться про студії Ірини Фаріон, YouTube-канал братів Капранових («Імені Т. Г. Шевченка»). Багато людей не хоче асоціюватися з «русским миром», який агресор намагається збройним шляхом закріпити в Україні. Тому українці позбуваються того, що може їх хибно ідентифікувати, натомість формуючи довкола себе україноцентричний простір національної ідентичності.

У зв'язку з війною як екстремальним чинником об'єднання нації, увиразнення маркерів національної ідентичності саме поняття «українська нація» сьогодні є дуже інклюзивним за своєю природою. Україна історично плюралістична, але на сьогодні в межах цих плюралістичних ідентичностей Україна не є розхитаною, дестабілізованою. Знову-таки це сталося переважно через дію чинника спільного ворога. Так, відмінно консолідуються між українські християни та мусульмани, насамперед кримські татари, представники національних меншин тощо довкола української національної ідеї. Різноманітне та інклюзивне відчуття української ідентичності втілюється у Президентові Зеленському — євреї, який виріс у російськомовній громаді, але чиє могутнє лідерство під час війни спирається на його дивовижне розуміння того, як об'єднати багато течій, що складають сучасну українську націю. Відбулося зближення ліберальних і консервативних, патріотичних кіл, і українська ідентичність зараз зосереджена не навколо культурних чи етнічних факторів, а в прагненні країни до демократії. Боротьба за незалежність України йде рука об руку з боротьбою за особисту свободу.

Це підтверджує нещодавнє опитування Інституту соціології Національної академії наук України. Три чверті українських респондентів у липні заявили, що вважають демократію найкращою формою правління, що на 15% більше, ніж торік. Підтримка Зеленського як провідника української нації зросла: 88% респондентів відповіли, що довіряють президенту «переважно» або «повністю» (Alexseev & Dembitskyi, 2022). Свобода є ключовою рисою ідентичності України як політичної нації. Українська політична культура базується на антитиранічних, демократичних і республіканських цінностях. Більшість росіян, як правило, схвалюють свого царя. Українці ідентифікуються з опозицією до нього. У політиці вони бачать суспільний договір. Це нагадує про історичну епоху, коли український воїнський клас – козаки – укладав угоди зі своїми лідерами, які забезпечували визнання їхніх прав і свобод. Цей спосіб мислення глибинний, архетипно вкорінений, і його неможливо нівелювати навіть збройними атаками. Козак як вільний воїн у відкритому степу є одним із символів української ідентичності.

Але поряд із тим відбувається й активне відторгнення всього, що пов'язане з ворогом. Свідченням цього є витіснення з українського релігійного простору колишніх парафій московського патріархату. Промовистим є те, що буквально в час написання поточної розвідки (23 листопада 2022 року) на сайті Офіційного інтернет-представництва Президента України зареєстровано петицію №22/170958-еп за те, щоб офіційно перейменувати назву «росію» на «московію», замінивши також термін «російський» на «московський», «російська федерація» на «московська федерація». Ініціатива науково обумовлена: історичною назвою Росії є Московія, що стосується також державних утворень Московського князівства, Московського царства, імперії. Саме така лексична ідентифікація використовувалася в європейських і в деяких азійських мовах.

Українці культурно відрізняються від росіян. Українська мова відмінна від російської. Так само інша культура, візуальні коди та національний одяг. Риторика ворожого президента про тотожність українців і росіян, а отже, про національну індиферентність українців, має зворотний від бажаного агресорові ефект. Він повертається до наративів Російської імперії XIX століття з її ідеєю про існування спільної «російської» нації, яка охоплює «великоросів», «малоросів» (українців) і «білих росіян» (білорусів). У такий спосіб російська пропаганда навіть виходить за рамки того, що стверджували радянські пропагандисти. Вони сприймали різницю між українцями, росіянами та білорусами. Риторика зближення з ворогом сьогодні змушує українців активно актуалізувати коди нації – в мові, культурі, одязі, історичному самоусвідомленні тощо.

На відміну від сучасних росіян, українці не відчувають ностальгії за радянським минулим, від того не прагнуть його реконструювати. Минуле – це здебільшого болісний досвід для українців, тому вони не озираються на якийсь «золотий вік». Замість наративу «знову» українці апелюють до протилежного – «ніколи знову», маючи на увазі злочинні режими минулого. Українська нація сьогодні дивиться в майбутнє, а не в минуле. У цьому сила опору в умовах російсько-української війни. Щодо вже згадуваного опитування від НАН, то на запитання, що, на їхню думку, об'єднує українців, 76% респондентів назвали «віру в краще майбутнє». Це більш ніж удвічі більше, ніж у грудні 2021 року.

Відчуття української ідентичності набувало більшої інтенсивності ще за останні кілька років перед воєнним вторгненням. Російська агресія з 2014 року сприяла консолідації нації та зміщення акцентів національної ідентифікації від подвійної в бік виняткова української в тих громадян України, які раніше могли відчувати близькість до російської культури чи російського інформаційного простору. Вторгнення прискорило цей процес. Обстріли на сході України невпинно зменшують кількість тих, хто симпатизував Росії до війни і стимулюють таких людей шукати іншу ідентичність, оскільки ідентифікація з групами (від малих і до великих) зумовлена самою природою людини як істоти соціальної.

Люди, які десять років тому відчували свою приналежність до російського культурного простору, зараз відчувають сильну українську ідентичність. Навіть ті люди, які ще можуть говорити російською або ходити до російської православної церкви в Україні сьогодні вже перейшли рубікон сумніву й ідентифікують себе як українці: Росія в такий спосіб уже нищівно програла битву за їхні серця й уми.

Зовнішніми маркерами психологічного формування національної ідентичності на рівні національної свідомості наразі є активна кодифікація національних символів: нових або повернутих із відносного забуття. Так, пісенним символом незламності українців в умовах російсько-української війни є після січових стрільців, яка була написана ще 1914 року, а саме «Ой у лузі червона калина». Трендовими стали вислови яскравих постатей теперішньої війни, зокрема вказівник руху «русскому кораблю», привітання В. Кіма. Зображення з «русским кораблем», палаючим Кримським мостом теж стали новітніми символами опору ворогові. Очевидно, що й після перемоги ці новітні маркери національної ідентичності стануть символами вільної України на багато віків уперед.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, культурна та мовна, політична й історико-світоглядна неоднорідність України є загальновідомим фактом, яким часто зловживають у поясненнях війни. Однак екстремальний час боротьби за суверенність держави в умовах російсько-української війни став переломною епохою нечуваної досі консолідації української нації внаслідок низки чинників, що можуть бути психологічно інтерпретовані та які впливають на формування однорідної національної ідентичності. Війна та наявність спільного ворога стали тим чинником єднання, який стирає протиріччя, котрі три десятки років періоду незалежності ділили українців на різні категорії, подеколи принципово опозиційні в поглядах на важливі питання національного буття (мову, релігію, спосіб державного устрою, ставлення до історичного минулого, геополітичні вектори тощо). Спільне протистояння сприяє вибудові єдиної україноцентричної моделі національної ідентичності, що позбавлена хворобливого колоніального дискурсу.

Психологічна модель новочасної національної ідентичності українців активно позбувається посттравматичного синдрому, у якому жило декілька поколінь українців від часів репресій та голодоморів, які визнані геноцидом української нації. Аберації комплексу меншовартості під впливом успішного протистояння й низки блискучих перемог на фронті поступово нівелюються почуттям національної самодостатності й гордості, чому сприяє ще й як ніколи позитивна оцінка українців як нації у візіях авторитетних іноземних держав.

Очевидно, що спостереження за психологічними особливостями формування національної ідентичності українців має бути продовжена до кінця війни та в повоєнний період. Це широке поле для подальших досліджень у межах запропонованої теми.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Гончарова, М. (2020). *Ми та вони: як група формує нашу поведінку*. Взято з https://kunsht.com.ua/mi-ta-voni-yak-grupa-formuye-povedinku/.

Казакевич, О. (2017). Роль мови у формуванні національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія»*, 18, 77-79.

Османова, А., & Співак, Л. (2022). Національна ідентичність української студентської молоді у воєнний час. *Психологія: реальність і перспективи*, 18, 132-140.

Палієнко, М. (2022). Українські архіви, війна та збереження національної ідентичності. *Архіви України*, 1(330), 12-38.

Пирог, Г. В., & Сардаковський, Я. А. (2019). Особливості національної ідентичності молодих українців і поляків. *Наукове пізнання: методологія та технологія*, 3(44), 34-39.

Терещенко, К. В. (2009). Соціально-психологічні чинники розвитку національної ідентичності молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, 2, 148-150.

Alexseev, M., & Dembitskyi, S. (2022). Ukrainians believe they'll win the war, a survey finds. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/politics/2022/08/15/ukraine-survey-war-democracy-resilience/.

Brewer, M. B. (2007). The importance of being we: Human nature and intergroup relations. *American Psychologist*, 62, 728-738.

Butz, D. A. (2009). National symbols as agents of psychological and social change. *Political Psychology*, 30(5), 779-804.

Hood, L. (2022). The history and evolution of Ukrainian national identity – podcast. *The Conversation*. Retrieved from https://theconversation.com/the-history-and-evolution-of-ukrainian-national-identity-podcast-179279.

Osborne, D., & Sibley, C. G. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Political Psychology*. Cambridge University Press.

Pezzia, A. E., Schmitz, M., & de Rojas, J. M. R. (2016). Ideological bases of national identity and their influence on subjective, psychological and social well-being in Perú. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 11(35), 18-32.

Popson, N. (n/d). Ukrainian National Identity: The "Other Ukraine". *Wilson Center*. Retrieved from https://www.wilsoncenter.org/publication/ukrainian-national-identity-the-other-ukraine.

Sindic, D. (2011). Psychological citizenship and national identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(3), 202-214.

Tharoor, I. (2022). How Russia's invasion strengthened Ukrainian identity. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/world/2022/08/24/ukrainian-identity-russian-invasion/.

Yermolenko, V. (2022). Ukrainian National Identity, Explained. *Ukraine World*. Retrieved from https://ukraineworld.org/articles/ukraine-explained/ukraine-explained.

REFERENCES

Honcharova, M. (2020). *My ta vony: yak hrupa formuye nashu povedinku [Us and Them: How the Group Shapes Our Behavior]*. Vzyato z https://kunsht.com.ua/mi-ta-voni-yak-grupa-formuye-povedinku/. [in Ukrainian].

Kazakevych, O. (2017). Rol′ movy u formuvanni natsional′noyi identychnosti [The role of language in the formation of national identity]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya «Kul'turolohiya»*, 18, 77-79. [in Ukrainian].

Osmanova, A. & Spivak, L. (2022). Natsional′na identychnist′ ukrayins′koyi student·s′koyi molodi u voyennyy chas [National identity of Ukrainian student youth in wartime]. *Psykholohiya: real'nist' i perspektyvy*, 18, 132-140. [in Ukrainian].

Paliyenko, M. (2022). Ukrayins′ki arkhivy, viyna ta zberezhennya natsional′noyi identychnosti [Ukrainian archives, war and preservation of national identity]. *Arkhivy Ukrayiny*, 1(330), 12-38. [in Ukrainian].

Pyroh, H. V., & Sardakovs′kyy, YA. A. (2019). Osoblyvosti natsional′noyi identychnosti molodykh ukrayintsiv i polyakiv [Peculiarities of the national identity of young Ukrainians and Poles]. *Naukove piznannya: metodolohiya ta tekhnolohiya*, 3(44), 34-39. [in Ukrainian].

Tereshchenko, K. V. (2009). Sotsial′no-psykholohichni chynnyky rozvytku natsional′noyi identychnosti molodi [Socio-psychological factors in the development of the national

identity of youth]. *Visnyk Chernihivs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 148-150. [in Ukrainian].

Alexseev, M., & Dembitskyi, S. (2022). Ukrainians believe they'll win the war, a survey finds. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/politics/2022/08/15/ukraine-survey-war-democracy-resilience/. [in English].

Brewer, M. B. (2007). The importance of being we: Human nature and intergroup relations. *American Psychologist*, 62, 728-738. [in English].

Butz, D. A. (2009). National symbols as agents of psychological and social change. *Political Psychology*, 30(5), 779-804. [in English].

Hood, L. (2022). The history and evolution of Ukrainian national identity – podcast. *The Conversation*. Retrieved from https://theconversation.com/the-history-and-evolution-of-ukrainian-national-identity-podcast-179279. [in English].

Osborne, D., & Sibley, C. G. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Political Psychology*. Cambridge University Press. [in English].

Pezzia, A. E., Schmitz, M., & de Rojas, J. M. R. (2016). Ideological bases of national identity and their influence on subjective, psychological and social well-being in Perú. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 11(35), 18-32. [in English].

Popson, N. (n/d). Ukrainian National Identity: The "Other Ukraine". *Wilson Center*. Retrieved from https://www.wilsoncenter.org/publication/ukrainian-national-identity-the-other-ukraine. [in English].

Sindic, D. (2011). Psychological citizenship and national identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(3), 202-214. [in English].

Tharoor, I. (2022). How Russia's invasion strengthened Ukrainian identity. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/world/2022/08/24/ukrainian-identity-russian-invasion/. [in English].

Yermolenko, V. (2022). Ukrainian National Identity, Explained. *Ukraine World*. Retrieved from https://ukraineworld.org/articles/ukraine-explained/ukraine-explained. [in English].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF THE NATIONAL IDENTITY OF UKRAINIANS IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Diana Piontkovska
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Age and Pedagogical Psychology
Rivne State Humanitarian University
https://orcid.org/0000-0001-8094-8966

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.313

Abstract. *The purpose of the article is a generalized analysis of the psychological features of the formation of the national identity of Ukrainians and the conditions of the current Russian-Ukrainian war. The formation of the national identity unites all citizens of the country, consolidates them into a single whole, united within the boundaries of a large community of like-minded people (groups) regarding fundamental issues of national existence. Democratic countries often consist of different population groups, which concerns Ukraine as a multi-ethnic state, which is characterized by pluralism and uncertainty on many levels of national identity (regarding language, religion, geopolitical vectors, unity of symbols, reception of the historical past, etc.). An important step in achieving unity among different citizens is the definition of common goals that*

all members of the community want to achieve (it is about positive interdependence of goals). This vector targets the future prospects of the nation as a group.

This aspect is also touched on in the article. Another important step is the formation of a national identity that unites all citizens into one nation. National identity is conceived as a consistent set of attitudes that define who a person is as a citizen of their country. National identity unites and creates bonds between all members of society. This factor is rooted both in the nation's past, the foundation for unification based on historical commonality, and in the present. In addition, during the war, the actual stage of national identity formation is extremely intensive and accelerated compared to peacetime. The catalysis of the national identity formation process is determined by the very psychological paradigm of the war in the name of preserving the country's sovereignty. A fundamentally important role is played by the presence of a common enemy, the long-term tolerance of which became the main psychological background that contributed to the brewing of war. Ukrainians understand more and more clearly that national indifference is often equivalent to playing along with the enemy. This stimulates the appeal to those markers of nationality that fundamentally distinguish a Ukrainian from a Russian or even a Ukrainian from a representative of any other nation. The article presents only generalized theses regarding the psychological features of the formation of national identity during the war. Each of these theses should be specified in further research in accordance with how the war and post-war reconstruction will affect the psychology of the formation of national unity of Ukrainians in the future.

***Key words*:** *national identity, national consciousness, Russian-Ukrainian war, national symbols.*

Стаття надійшла до редакції 03.11.2022

УДК 378.02:[159.98:331.54]

Хомич Іванна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/ 0000-0001-8930-6572

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.301

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. *У статті представлено результати теоретичного обґрунтування можливостей інноваційних навчальних технологій у забезпеченні ефективності професійної підготовки майбутніх психологів. Розглянуто особливості застосування інтерактивних стратегій, технологій змішаного навчання і проектних технологій як ефективних інструментів реалізації задач професійної підготовки майбутніх психологів.*

Інтерактивні технології професійної підготовки майбутніх психологів є системою засобів керованої інтеріоризації необхідного базису загальних і спеціальних професійних компетентностей, які використовують можливості і ефекти інтерсуб'єктної психологічної взаємодії в умовах інтерактивного навчального середовища. Технології змішаного навчання характеризуються як способи стимулювання гнучкої, ініціативної і відповідальної практики персоналізованої професійної підготовки майбутніх психологів, яка ефективно поєднує можливості їх традиційного (очного), дистанційного і мобільного навчання. Проектні технології є прогресивними практиками і способами продукування обґрунтованих, операціоналізованих і реалістичних цілей, які дозволяють максимально відтворити (змоделювати) умови і професійні ситуації діяльності психолога-практика, в яких майбутні психологи закріплюють набуті теоретичні знання і апробують засвоєні практичні вміння та навички.

Розглянуті технології професійної підготовки майбутніх психологів дозволяють ефективно оптимізувати та розширити процес конструювання індивідуальних траєкторій розвитку їх загальних і спеціальних професійних компетентностей та сприяють опануванню ними новітнім психологічним інструментарієм із перспективою застосування його у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: *майбутні психологи, професійна підготовка, технології професійної підготовки, інтерактивні технології, технології змішаного навчання, проектні технології.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних безпрецедентних викликів, зумовлених насамперед пандеміями та гуманітарними наслідками російської агресії проти України, все більш актуальними стають проблеми подальшого розвитку вітчизняної сфери вищої освіти. Якщо негативні тенденції розвитку і функціонування системи вітчизняної формальної вищої освіти, викликані пандемією COVID-19, були пов'язані насамперед з порушенням або обмеженням навчальної (академічної) мобільності здобувачів вищої освіти, то з початком російського агресивного вторгнення на територію нашої держави, вони трансформувалися у катастрофічні наслідки, спричинені тимчасовою окупацією і масштабними руйнуваннями освітньої інфраструктури частини південних та східних її територій. У зв'язку зі значним ускладненням процесів адміністративного, організаційного і навчального функціонування закладів вищої освіти, необхідністю вимушеної їх релокації на підконтрольні території та значною кількістю супутніх проблем особливого значення набувають питання цільового, процесуального та інструментального забезпечення

професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це, означений контекст актуальної проблеми передбачає необхідність перегляду та удосконалення окремих параметрів професійної підготовки майбутніх фахівців, пошуку інноваційних форм, форматів і засобів реалізації освітнього функціоналу закладами вищої освіти, які дозволили б на прийнятному якісному рівні забезпечити потреби галузі вищої освіти загалом і здобувачів вищої освіти зокрема.

За підсумками вступної кампанії 2022 року стало очевидним, що одним із найбільш популярних запитів і потреб вітчизняного ринку формальних освітніх послуг є психологічні знання. Це характеризує актуальний суспільний запит на фахівців, які мають спеціальну психологічну підготовку, а також свідчить про усвідомлення затребуваності вже у найближчий час спеціалістів, які володіють навичками практичної психологічної допомоги та підтримки. Така тенденція є закономірною, оскільки індивідуальний інтерес до набуття психологічних знань і вмінь дає можливість не лише для найбільш повної реалізації природніх потенцій і схильностей молодої людини, але й дозволяє їй визначитись та здійснити обґрунтований вибір у відношенні напрямку власного особистісного розвитку загалом і вектору професійної (фахової) підготовки зокрема.

Суттєвою, і почасти деструктивною, особливістю вітчизняної традиції професійної підготовки майбутніх психологів є недостатній рівень базової психологічної підготовки здобувачів вищої освіти, імітаційний характер їх науково-дослідної діяльності, незадовільний ступінь або номінальний характер їх практичної підготовки і стажування, що у сукупності означених факторів є джерелом низької конкурентоздатності на ринку освітніх і професійних послуг. Таким чином, у перспективі вивчення актуальної проблеми важливим є розробка, обґрунтування та імплементація інноваційних стратегій і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів, які б дозволили в нових соціально-економічних умовах, а конкретно – в умовах нової освітньої реальності, забезпечити їх ефективну теоретичну і практичну підготовку до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У вітчизняному науковому дискурсі з проблематики професійної освіти майбутніх фахівців-психологів превалюють кілька базових методологічних і загальнотеоретичних тематичних позицій, у рамках яких здійснюються спроби, з одного боку, визначити рушійні психологічні механізми і закономірності особистісного становлення майбутніх психологів, а з іншого, – обґрунтувати ефективність реалізації психологічних засобів і методів якісного забезпечення професійної підготовки (освіти) майбутніх фахівців-психологів у напрямку розвитку їх загальних і парціальних компетентностей та якостей.

Аналіз сучасного стану розробки проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів дозволяє репрезентувати багатий теоретичний та емпіричний досвід її вивчення (Волошина, 2016; Гура, 2014; Данилова, 2004; Калиновська, 2020; Кондрашихіна, 2004; Паскевська, 2006; Романовська, 2013; Самойлова, 2004; Тітова, 2012; Шандрук, 2015; Шевченко, 2006 та ін.).

У цьому контексті можна виокремити ряд вітчизняних наукових розвідок, результати яких змістовно відображають характер і закономірності особистісного і професійного становлення майбутніх фахівців-психологів в процесі їх професійної підготовки. Так, предметом теоретичних та емпіричних досліджень вітчизняних науковців стали динамічні закономірності розвитку ціннісно-смислової сфери майбутніх психологів (Вілюжаніна, 2006); особливості формування психологічних механізмів їх саморозуміння в процесі професійної підготовки (Благодир, 2016); професійно значущі характеристики їх особистісної зрілості (Дідик, 2014); психологічні чинники розвитку їх професійної ідентичності (Дружиніна, 2009); ціннісно-рольові компоненти їх професійного становлення (Каліщук, 2012); характеристики їх особистісної готовності до професійної діяльності (Книш, 2014); психологічні умови і закономірності формування риторичної компетентності

(Конівіцька, 2020), асертивної поведінки (Марчук, 2016), прогностичних умінь (Находь, 2015), діалогічної компетентності (Михайлюк, 2017), рефлексивності (Маскалева, 2019), смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності (Ржевська-Штефан, 2007) у процесі їх професійної підготовки. На підставі аналізу результатів досліджень вітчизняних науковців можна заключити, що актуальний науковий фактаж, отриманий в рамках вивчення особливостей професійного становлення майбутніх психологів апелює здебільшого до особливостей засвоєння ними особистісних і професійних компетентностей, релевантних задачам психологічної практики, до цільових і процесуальних характеристик їх професійної підготовки, а також пов'язаний із вивченням закономірностей формування необхідних цінностей і мотивів до професійної самореалізації. Незважаючи на всю важливість вивчення означених аспектів актуальної проблеми, за межами наукового-психологічного аналізу залишається широкий спектр параметрів професійної підготовки майбутніх психологів, пов'язаний із застосуванням ефективних стратегій формування їх загальних і специфічних професійних компетентностей, а також апробацією перспективних технологічних інновацій навчання як на рівні викладання окремих дисциплін, так і на рівні організації їх професійної підготовки у цілому.

Враховуючи усю складність становища системи вітчизняної формальної освіти, зокрема, її вищої ланки, вбачаємо за необхідне обґрунтувати проблему інструментального і технологічного забезпечення ефективної теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах як актуальну і перспективну.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні можливостей інноваційних навчальних технологій у забезпеченні ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нинішній стан вітчизняної вищої освіти характеризується активним пошуком нових і ефективних форм професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливо інтенсивно цей процес розгортається у середовищі теоретичної і практичної підготовки майбутніх психологів та пов'язаний із активним застосуванням інноваційних навчальних стратегій і технологій. В умовах нової освітньої реальності інноваційність виступає необхідним атрибутом розвитку сучасної системи вищої освіти, який в контексті професії психолога не відміняє існуючих наукових і методичних традицій та форм організації освітнього процесу у вищій школі, а привносить і збагачує його новими технологіями задоволення пізнавальних і навчальних потреб студентів.

У відповідності з предметом нашого дослідження візьмемо за основу визначення «психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога», запропоноване вітчизняними науковцями (Булах, Волошина, Лохвицька, 2019). Під такими технологіями розуміють «інтегративні етапні моделі його фахового становлення, основою яких є логічна взаємопов'язана динамічна система психологічних впливів, що актуалізують у майбутнього фахівця особистісні, професійні і соціальні цінності, структуруючи його інтеграл професійної цінності в процесі об'єктивації ціннісної самосвідомості». З огляду на це, психологічні технології фахової підготовки майбутнього психолога виступають спеціальним інструментом нівелювання невідповідності або розриву між теоретичним базисом знань та вмінь, системою особистісних цінностей та якостей, набутих ним в процесі академічної підготовки у закладі вищої освіти, та його ціннісною системою професійно важливих якостей і компетенцій.

Конкретизацію означеної проблеми в рамках даного теоретичного дослідження здійснимо в ракурсі психологічного обґрунтування можливостей наступних інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх психологів (Пономаренко, 2020):

– *інтерактивних технологій* як системи засобів керованої інтеріоризації здобувачами вищої освіти необхідного базису стандартизованих загальних і спеціальних професійних компетентностей, які використовують можливості і ефекти інтерсуб'єктної психологічної взаємодії в умовах інтерактивного навчального середовища;

– *технологій змішаного навчання* як способів стимулювання гнучкої, ініціативної і відповідальної практики персоналізованої професійної підготовки здобувачів вищої освіти, яка ефективно поєднує можливості їх традиційного (очного), дистанційного і мобільного навчання;

– *проектних технологій* як прогресивного методу культивування визначених у часі обґрунтованих, операціоналізованих і реалістичних цілей навчання здобувачів вищої освіти, що супроводжується розробкою індивідуальних проектів входження на ринок неформальних освітніх послуг.

Інтерактивні технології як засоби оптимізації навчальної діяльності на різних рівнях реалізації освітніх задач достатньо добре представлені у працях вітчизняних і зарубіжних авторів (Остапчук, Мирончук, 2014; Пироженко, Пометун, 2002; Ягоднікова, 2009; Silberman, 1996 та ін.).

У контексті обґрунтування можливостей інноваційних технологій у реалізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів під *інтерактивними технологіями* ми розумітимемо організовані у відповідності з психологічними принципами практики безпосередньої міжособистісної взаємодії між здобувачами вищої освіти, які реалізують потенціал їх особистісного розвитку через створення умов і ситуацій взаємного психологічного впливу, групової взаємодії і спільного пошуку рішень у творчій діяльності.

Специфічною особливістю означеної технології, яка характеризує процес інтерактивного навчання здобувачів вищої освіти, є відсутність рольової субординації, яка передбачає домінуючу роль викладача у визначенні і реалізації цільових, змістових і процесуальних його параметрів. Іншими словами, під час навчання, організованого за принципами інтерактивної технології, викладач і здобувач вищої освіти обопільно стають рівноправними суб'єктами професійної підготовки, досягаючи її результатів взаємними зусиллями (Мирончук, Остапчук, 2014), тобто професійна підготовка студента на основі інтерактивного навчання «виключає домінування одного учасника над іншими» (Пометун, Пироженко, 2002). В такому разі викладач виступає в ролі модератора навчального процесу і значно розширює простір для вияву особистої ініціативи з боку усіх суб'єктів інтерактивної взаємодії.

Використання розвивального потенціалу інтерактивних технологій, психологічних за своїм змістом та ефектами впливу на суб'єктів інтерактивної взаємодії, передбачає наявність єдиного спільного смислового простору, тобто єдиного соціально-психологічного простору професійної діяльності, включення в єдиний творчий простір, спільне занурення в проблемне поле завдань, що вирішуються в рамках реалізації заходів професійної підготовки. Цей процес характеризується узгодженістю у виборі засобів і методів вирішення проблемних завдань в рамках теоретичної і практичної підготовки здобувачів вищої освіти, що супроводжується спільним входженням у схожий емоційний стан, переживанням співзвучних почуттів, супутніх прийняттю і вирішенню проблемних завдань.

Важливо розуміти, що інтерактивна технологія базується на постійному і активному співнавчанні суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, які індивідуально визначають власну освітню траєкторію і виступають активними учасниками професійної підготовки. Власне створення психологічно комфортного та взаємозбагачувального інтерактивного навчального середовища і забезпечує інтенсивне формування основних компонентів готовності майбутніх психологів до навчальної діяльності в процесі професійної підготовки.

У шерегу ефективних інтерактивних засобів психологічного впливу, які володіють фасилітуючим потенціалом у реалізації задач професійної підготовки майбутніх психологів, можна виокремити *ігрову* інтерактивну технологію. Як інтерактивна технологія, гра може бути ефективним методом навчальної діяльності суб'єктів професійної підготовки, оскільки дозволяє забезпечити у них формування психологічних новотворів: рефлексивних здібностей, тобто здатності аналізувати власні цінності, дії, вчинки, мотиви; адекватної самооцінки, впевненості в собі, розвитку емоційного інтелекту; комунікативної компетентності та базових лідерських здібностей. Ще однією очевидною перевагою ігрової інтерактивної технології в процесі оптимізації професійної підготовки майбутніх психологів є створення сприятливих умов для встановлення тісних взаємозв'язків між учасниками навчання та пошуку компромісних шляхів вирішення міжособистісних конфліктів у процесі спільного вирішення проблем. Загалом ігрова технологія сприяє удосконаленню пізнавальної, емоційної, вольової і діяльнісної сфери майбутніх фахівців-психологів, а також розвитку їх креативності та розкриттю творчого потенціалу.

Під *технологіями змішаного навчання* ми розуміємо практики або способи персоналізованого навчання здобувачів вищої освіти, які забезпечують високу гнучкість, інтенсивність, автономність і доступність процесу їх професійної підготовки. У контексті обґрунтування ефективності змішаного навчання у реалізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів відмітимо його очевидну перевагу – створення можливостей для забезпечення процесуального режиму мобільності, автономності, самостійності і адаптивності професійної діяльності (навчання) студентів в умовах формальної освіти (Пономаренко, 2020).

Важливим показником ефективності змішаного навчання є можливість розвитку інформаційно-комп'ютерної (цифрової) компетентності здобувачів вищої освіти завдяки активному впровадженню у процес їх професійної підготовки новітнього арсеналу цифрових технологій і можливостей (веб-технології, електронні ресурси, цифрові платформи, онлайн-сервіси та ін.), що підтверджує інноваційний характер означеної технології.

Практика оптимізації професійної підготовки з використанням технологій змішаного навчання має своє теоретичне і методичне підґрунтя, яке представлене розробками як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Березенська, Бугайчук, Кухаренко, 2016; Сікора, 2016; Byrka, 2017 та ін.).

У контексті обґрунтування можливостей технології змішаного навчання у реалізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів виокремимо ще ряд очевидних її переваг. Змішане навчання у порівнянні із традиційними формами його організації створює у здобувачів вищої освіти можливості для конструювання індивідуальної освітньої траєкторії шляхом самостійного вибору як окремих елементів навчання, так і всієї навчальної стратегії загалом, збільшує інтерактивні можливості асинхронного навчання завдяки взаємодії студента з освітнім середовищем; оптимізує і ергономізує значну кількість факторів і показників психологічної і педагогічної взаємодії між студентами та викладачами (Ткачук, 2017).

До низки переваг, якими володіє технологія змішаного навчання, можна віднести *інтерактивність* як характеристику суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти, що дозволяє перейти від трансляції навчального контенту до ініціативного і самостійного його пошуку студентами; *гнучкість* як характеристику, пов'язану з можливістю більш диференційовано та індивідуально враховувати освітні потреби кожного здобувача вищої освіти і на основі цього визначати більш гнучкий і менш регламентований режим навчання; *персоналізованість* як можливість у відповідності до власних інтересів, освітніх потреб і здібностей особисто здобувачем вищої освіти визначати

цілі і задачі в процесі навчання і здійснювати самостійний вибір способів і методів їх вирішення.

В якості ефективної технології змішаного навчання, яка володіє високим потенціалом в умовах нової освітньої реальності та в контексті реалізації задач професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів, можна виокремити *веб-конференцію* або *вебінар* як її різновид. Такі засоби технології змішаного навчання дозволяють створити спільний для усіх суб'єктів навчального процесу, передусім здобувачів вищої освіти і викладачів, віртуальний навчальний простір, свого роду віртуальну «аудиторію», яка взаємодіятиме і вирішуватиме в режимі реального часу (онлайн-режимі) усі поточні завдання навчального характеру.

Враховуючи негативні тенденції розвитку і функціонування системи вітчизняної формальної вищої освіти (руйнування освітньої інфраструктури, ускладнення функціоналу закладів вищої освіти, порушення або обмеження навчальної мобільності здобувачів вищої освіти в процесі їх професійної підготовки) можна зазначити, що інноваційні технологічні рішення, які використовуються на базі змішаного навчання, дозволяють в певній мірі нівелювати негативні ефекти і наслідки такої дезорганізації. Очевидно, що гнучко поєднуючи можливості традиційного (очного), дистанційного і мобільного навчання, змішане навчання як інноваційна технологія дозволяє більш ефективно організувати освітній процес у вищій школі, якісно забезпечуючи засвоєння майбутніми фахівцями-психологами змісту освіти у зручний для них і їхніх викладачів час та спосіб.

Під *проектними технологіями* ми розуміємо прогресивні практики і способи продукування обґрунтованих, операціоналізованих і реалістичних цілей навчання здобувачів вищої освіти, що супроводжується розробкою індивідуальних проектів входження на ринок неформальних освітніх послуг.

Проектні технології як засоби оптимізації навчальної діяльності на рівні реалізації освітніх задач у закладах вищої освіти представлені у численних працях науковців (Любчак, 2014; Сілакова, 2017; Шацька, 2015 та ін.) Зміст означеної технології пов'язаний з проектуванням як процесом створення нового проекту (моделі, прообразу або прототипу) певного явища або об'єкта із передбачувано заданими характеристиками, процес реалізації якого лімітований (обмежений) у часі, включає ряд необхідних етапів (аналіз, синтез, планування, прогнозування, узагальнення, моделювання) і висуває до проектанта ряд вимог – здатність застосовувати набутий базис знань у площині професійної діяльності, прогнозувати або проектувати її результати, виявляти каузальні (причинно-наслідкові) зв'язки у процесі вирішення професійних задач і проблем.

Як ефективний інструмент реалізації задач професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів, проектна технологія дозволяє здобувачам вищої освіти краще усвідомити важливість набутих ними знань і засвоєних вмінь завдяки можливості їх застосування у практичній площині, що дозволяє змоделювати і застосувати набутий теоретичний і методичний арсенал у практиці реальної психологічної допомоги і підтримки. Це, у свою чергу, за принципом зворотного зв'язку стимулюватиме у майбутніх психологів розвиток персональної суб'єктності, автономності і самостійності в процесі становлення професійної компетентності.

В ході застосування проектної технології майбутній психолог набуває професійно важливих знань, вмінь і якостей, які збагачують його професійну свідомість і визначають ступінь професійної компетентності. Зокрема, у спеціальній літературі автори диференціюють набуті в процесі застосування проектної технології вміння і якості на загальні (особистісні) і спеціальні (професійні). До шерегу якостей першого типу відносять розвиток самостійності, мислення та творчих здібностей, здатності до раціонального розподілу часу, до конструктивної міжособистісної взаємодії, до вирішення міжособистісних конфліктів, до креативного мислення та ін. До якостей другого типу

відносять вміння працювати в команді, презентувати результати своєї праці для широкої і професійної аудиторії, підвищення мотивації до навчання, здатність до застосування набутих знань у професійній діяльності, формування навичок організації і проведення науково-дослідної роботи (Шацька, 2015).

У контексті обґрунтування можливостей проектних технологій у реалізації процесу професійної підготовки майбутніх психологів охарактеризуємо *інформаційно-пошукові, практико-орієнтовані* і *телекомунікаційні* їх різновиди (Пономаренко, 2020). Означені проектні технології виступають засобами упредметнення майбутніми психологами накопиченого потенціалу через апробацію власного психологічного проекту, що в умовах реальної практичної психологічної діяльності дає можливість отримання ними нового рефлексивного досвіду і зворотного зв'язку її ефективності.

Інформаційно-пошукові проекти мають науково-дослідницький характер і спрямовані на дослідження психологічних або поведінкових характеристик досліджуваних об'єктів. З цією метою майбутні психологи використовують алгоритм послідовних дій: збір інформації про об'єкт дослідження з допомогою валідних і науково обґрунтованих дослідницьких засобів (психологічні тести, психодіагностичні методики та ін.), аналіз та обробка даних, узагальнення та інтерпретація отриманих результатів. Підсумком реалізації інформаційно-пошукових проектів є різноманітні публікації (тези, статті) як основа для реалізації подальших проектних технологій.

Практико-орієнтовані проекти за своїм характером є професійно спрямованими і зорієнтовані на удосконалення рівня професійної освіти і подальшої професійної діяльності майбутніх психологів. Такого типу проекти покликані максимально відтворити (змоделювати) умови і професійні ситуації діяльності психолога-практика, в яких майбутні психологи закріплюють набуті теоретичні знання і апробують засвоєні практичні вміння та навички. Така активність майбутніх психологів на основі їх глибокої особистої зацікавленості в опануванні обраної професії створює підґрунтя для успішної реалізації власного професійного потенціалу в рамках самостійних авторських практичних проектів, що не в останню чергу визначає успішність здійснення їх подальшої професійної діяльності. Телекомунікаційні проекти є чи не найважливішим різновидом проектних технологій. Вони відіграють велику роль у забезпеченні ефективності професійної підготовки майбутніх психологів. Цей тип проектів пов'язаний з активним використанням інформаційно-комп'ютерних засобів, телекомунікаційних технологій і спрямований на створення і реалізацію персонального освітньо-психологічного проекту (підприємницького стартапу) (Пономаренко, 2020).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, нинішній стан вітчизняної вищої освіти характеризується активним пошуком нових і ефективних форм професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливо інтенсивно цей процес розгортається у площині теоретичної і практичної підготовки майбутніх психологів та пов'язаний із активним застосуванням інноваційних навчальних стратегій і технологій.

Нами розглянуто особливості застосування інтерактивних технологій, технологій змішаного навчання і проектних технологій як ефективних інструментів реалізації задач професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів. Інтерактивні технології професійної підготовки майбутніх психологів є системою засобів керованої інтеріоризації необхідного базису стандартизованих загальних і спеціальних професійних компетентностей, які використовують можливості і ефекти інтерсуб'єктної психологічної взаємодії в умовах інтерактивного навчального середовища. Технології змішаного навчання характеризуються як способи стимулювання гнучкої, ініціативної і відповідальної практики персоналізованої професійної підготовки майбутніх психологів, яка ефективно поєднує можливості їх традиційного (очного), дистанційного і мобільного навчання. Проектні технології є прогресивними практиками і способами продукування обґрунтованих,

операціоналізованих і реалістичних цілей, які дозволяють максимально відтворити (змоделювати) умови і професійні ситуації діяльності психолога-практика, в яких майбутні психологи закріплюють набуті теоретичні знання і апробують засвоєні практичні вміння та навички.

Розглянуті технології професійної підготовки майбутніх психологів дозволяють ефективно оптимізувати та розширити процес конструювання індивідуальних траєкторій розвитку їх загальних і спеціальних професійних компетентностей та сприяють опануванню ними новітнім психологічним інструментарієм із перспективою застосування його у подальшій професійній діяльності. Перспективи наших подальших наукових розвідок будуть зорієнтовані в напрямку емпіричної верифікації ефективності технологій професійної підготовки майбутніх психологів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Благодир, Н. Ф. (2016). *Формування психологічних механізмів саморозуміння у майбутніх психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Булах, І. С., Волошина, В. В., & Лохвицька, Л. В. (2019). Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції,* 2, 20-29.

Вілюжаніна, Т. А. (2006). *Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Данилова, Т. М. (2004). *Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога.* (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Дідик, Н. М. (2014). Дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології,* 23, 160-170.

Дружиніна, І. А. (2009). *Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Калиновська, І. С. (2020). *Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.* (Дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань.

Каліщук, С. М. (2012). *Розвиток ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога.* (Дис. канд. психол. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Книш, А. Є. (2014). *Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності*. (Дис. канд. психол. наук). Харків.

Кондрашихіна, О. О. (2004). *Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Коніщька, Т. Я. (2020). *Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти.* (Дис. канд. пед. наук). Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів.

Кухаренко, В. М., Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л., Олійник, Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., ... Столяревська, А. Л. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Харків: Міськдрук, НТУ ХПІ.

Любчак, Н. М. (2014). Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки,*122, 144-150.

Марчук, Л. М. (2016). *Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Маскалева, Л. А. (2019). *Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Михайлюк, І. В. (2017). *Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Наход, С. А. (2015). *Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпропетровськ.

Остапчук, Д., & Мирончук, Н. (2014). Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном,* 140-143.

Паскевська, Ю. А. (2006). *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Пометун, О., & Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ: АПН.

Ржевська-Штефан, З. О. (2007). Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки. (Дис. канд. психол. наук). Кіровоград.

Романовська, Д. Д. (2013). *Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. психол. наук). Острог.

Самойлов, А. Г. (2004). *Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.

Сыманюк, Э. Э. (2005). *Психологические барьеры профессионального развития личности*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института.

Сікора, Я. (2016). Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота,* 2, 236-239.

Сілакова, Т. (2017). Проєктні технології підготовки студентів. *Вісник НАУ Педагогіка. Психологія,* 2 (11), 153-158.

Тітова, Т. Є. (2012). *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.

Ткачук, Г. В. (2017). Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*, 4, 143-156.

Шандрук, С. К. (2015). *Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів*. (Дис. д-ра психол. наук). Тернопільський національний університет, Тернопіль.

Шацька, З. Я. (2015). Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія «Економічні науки»,* 374-383.

Шевченко, Н. Ф. (2006). *Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти*. (Дис. д-ра психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ.

Ягоднікова, В. В. (2009). *Інтерактивні форми і методи навчання у вищий школі*. Київ: ДП «ВД “Персонал”».

Byrka, M. F. (2017). Blended learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*, 62, 6, 216-224.

Silberman, M. (1996). *Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning*. Boston: London etc.

REFERENCES

Blahodyr, N. F. (2016). *Formuvannia psykholohichnykh mekhanizmiv samorozuminnia u maibutnikh psykholohiv [Development of psychological mechanisms of self-comprehension for the future psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Natsional′nyy pedahohichnyy universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].

Bulakh, I. S., Voloshyna, V. V., & Lokhvytska, L. V. (2019). Suchasni osvitni psykhotekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [Modern educational psychological technologies of professional training for the future psychologists]. *Psykholohiia ta psykhosotsialni interventsii*, 2, 20-29. [in Ukrainian].

Viliuzhanina, T. A. (2006). *Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti v protsesi profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [Dynamics of personal values and senses sphere in the process of professional development of the future psychologists]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Danylova, T. M. (2004). *Formuvannia humanistychnoi spriamovanosti osobystosti maibutnoho praktychnoho psykholoha [Development of personal human orientation of the future practical psychologist]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Didyk, N. M. (2014). Doslidzhennia profesiino znachushchykh kharakterystyk osobystisnoi zrilosti maibutnikh psykholohiv [The study of professionally significant characteristics of personal maturity of the future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 23, 160-170. [in Ukrainian].

Druzhynina, I. A. (2009). *Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi identychnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Psychological factors of professional identity development for the future practical psychologists]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Kalynovska, I. S. (2020). *Pidhotovka maibutnikh praktychnykh psykholohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The future practical psychologists training for the work under the conditions of inclusive teaching the students of general educational institutions]*. (Dys. kand. ped. nauk). Umans′kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Pavla Tychyny, Uman. [in Ukrainian].

Kalishchuk, S. M. (2012). *Rozvytok tsinnisno-rolovoho komponenta v strukturi profesiinoho stanovlennia osobystosti maibutnoho psykholoha [Development of value-role component in the structure of personal professional development for the future psychologist]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny, Kyiv. [in Ukrainian].

Knysh, A. Ye. (2014). *Formuvannia osobystisnoi hotovnosti maibutnikh psykholohiv-treneriv do profesiinoi diialnosti [Development of personal readiness of the future psychologists-coaches for professional activity]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kharkiv. [in Ukrainian].

Kondrashykhina, O. O. (2004). *Formuvannia zdatnosti do fasylitatsiinykh vplyviv u maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Development of the ability for facilitative influences for the future practical psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Konivitska, T. Ya. (2020). *Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Development of rhetorical competence of the future psychologists*

in higher educational institutions]. (Dys. kand. ped. nauk). L′vivs′kyy derzhavnyy universytet bezpeky zhyttyediyal′nosti, Lviv. [in Ukrainian].

Kukharenko, V. M., Berezens′ka, S. M., Buhaychuk, K. L., Oliynyk, N. YU., Oliynyk, T. O., Rybalko, O. V., ... Stolyarevs′ka, A. L. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of blended learning]*. Kharkiv: Miskdruk, NTU KhPI. [in Ukrainian].

Liubchak, N. M. (2014). Proektni tekhnolohii: sutnist ta osoblyvosti vykorystannia u navchalnomu protsesi [Project technologies: the essence and peculiarities of the use in the teaching process]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky,* 122, 144-150. [in Ukrainian].

Marchuk, L. M. (2016). *Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia asertyvnoi povedinky u profesiinomu stanovlenni maibutnikh psykholohiv [Social and psychological characteristics of assertive behavior formation for the future psychologists' professional development]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Maskaleva, L. A. (2019). *Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku refleksyvnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological and pedagogical conditions of reflexive development for the future psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Mykhailiuk, I. V. (2017). *Psykholohichni chynnyky formuvannia dialohichnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological factors of dialogue competence development for the future psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Nakhod, S. A. (2015). *Formuvannia prohnostychnykh umin maibutnikh praktychnykh psykholohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Development of the prognostic skills for the future practical psychologists by the means of interactive technology]*. (Dys. kand. ped. nauk). Universytet imeni Al′freda Nobelya, Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].

Ostapchuk, D., & Myronchuk, N. (2014). Interaktyvni metody navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Interactive methods of teaching in higher educational institutions]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta zakordonom*, 140-143. [in Ukrainian].

Paskevska, Yu. A. (2006). *Formuvannia movlennievoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of speech competence of the future psychologists in the process of professional training]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive technologies of teaching: theory, practice, experience]*. Kyiv. [in Ukrainian].

Rzhevska-Shtefan, Z. O. (2007). *Formuvannia smysloutvoriuiuchykh motyviv navchalnoi diialnosti maibutnikh psykholohiv v protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of sense formative motives of teaching activity for the future psychologists in the process of professional training]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kirovohrad. [in Ukrainian].

Romanovska, D. D. (2013). Formuvannia osobystisnykh stratehii diialnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of personal activity strategies of the future psychologists in the process of professional training*]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Ostroh. [in Ukrainian].

Samoilova, A. H. (2004). *Osoblyvosti formuvannia profesiinoi svidomosti maibutnikh psykholohiv [Characteristics of the development of professional consciousness for the future psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

Symaniuk, E. E. (2005). *Psykholohycheskye barery professyonalnoho razvytyia lychnosty [Psychological barriers of personal psychological development]*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta. [in Russian].

Sikora, Ya. (2016). Realizatsiia zmishanoho navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Implementation of blended learning in higher educational institution]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2, 236-239. [in Ukrainian].

Silakova, T. (2017). Proiektni tekhnolohii pidhotovky studentiv [Project technologies of students' training]. *Visnyk NAU Pedahohika. Psykholohiia*, 2 (11), 153-158. [in Ukrainian].

Titova, T. Ye. (2012). *Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of the value orientation of the future psychologists in the process of professional training]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].

Tkachuk, H. V. (2017). Zmishane navchannia ta osoblyvosti vykorystannia rotatsiinoi modeli u navchalnomu protsesi [Blended learning and characteristics of the use of rotational model in the process of teaching]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 4, 143-156. [in Ukrainian].

Shandruk, S. K. (2015). *Psykholohichni zasady rozvytku profesiinykh tvorchykh zdibnostei maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Psychological fundamentals of the professional creative abilities of the future practical psychologists]*. (Dys. d-ra psykhol. nauk). Ternopil′s′kyy natsional′nyy universytet, Ternopil. [in Ukrainian].

Shatska, Z. Ya. (2015). Vprovadzhennia proektnykh tekhnolohii v diialnist VNZ: perevahy ta nedoliky [Implementation of the project technology in the activit of HEI : advantages and disadvantages]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. Seriia «Ekonomichni nauky»*, 374-383. [in Ukrainian].

Shevchenko, N. F. (2006). *Formuvannia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykholohiv u systemi vyshchoi osvity [Development of professional consciousness of practical psychologists in a system of higher education]*. (Dys. d-ra psykhol. nauk). Instutyt psykholohii imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

Yahodnikova, V. V. (2009). *Interaktyvni formy i metody navchannia u vyshchyi shkoli [Interactive forms and methods of teaching in higher school]*. Kyiv: DP «VD "Personal"». [in Ukrainian].

Byrka, M. F. (2017). Blended learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*, 62, 6, 216-224. [in English].

Silberman, M. (1996). *Active Strategies. 101 Strategies toTeach Active Learning*. Boston : London etc. [in English].

Ivanna Khomych
Candidate of Psychological Sciences,
Senior lecturer of the Department Developmental
and Pedagogical Psychology
of Rivne State University for the Humanities
https://orcid.org/ 0000-0001-8930-6572

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.301

TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. *The study reveals the results of theoretical rationale for the possibilities of innovative teaching technologies in providing the effectiveness of professional training for the future psychologists.*

The paper deals with the characteristics to use interactive technologies, technologies of blended learning and project technologies presented as the effective instruments to implement the tasks of professional training for the future psychologists. Interactive technologies of professional

training of the future psychologists are interpreted as a system of managed internalization of necessary basis of general and special professional competencies that use the possibilities and effects of inter-subject psychological interaction under the conditions of interactive teaching environment. Technologies of blended learning are characterized as the ways to stimulate flexible, initiative and responsible practice of personalized professional training for the future psychologists that effectively combines the possibilities of their traditional (offline), distant and mobile teaching. Project technologies are progressive practices and ways to produce rationalized, operationalized and realistic aims that allow presenting (model) conditions and their professional situations of practicing psychologist's activity where the future psychologists train obtained theoretical knowledge and test obtained practical skills.

Analyzed technologies of professional training for the future psychologists allow to optimize and widen the process of individual trajectories construction of the development of their general and special professional competencies and support the obtaining of the latest psychological tools with the prospects to use it in the following professional activity in an effective way.

Keywords: *future psychologists, professional training, technologies of professional training, interactive technologies, technologies of blended learning, project technologies.*

Стаття надійшла до редакції 10.10.2022

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Березюк Тетяна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна
Вальковська Марія	магістрантка ННІ психології, ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна
Вовк Валентина	кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
Гасюк Мирослава	кандидат психологічних наук, доцент професор кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ, Україна
Івашкевич Ернест	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Кушнікова Світлана	старша викладачка кафедри виховання та культури здоров'я, КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти», м. Дніпро, Україна
Луцик Галина	здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Мамчур Ірина	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна
Міненко Ольга	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна
Набочук Олександр	кандидат психологічних наук докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
Назаревич Вікторія	докторант, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Опанасюк Ірина	кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології розвитку Прикарпатського національного університету імені

	Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ., Україна
Орап Марина	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
Павелків Роман	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Пастрик Тетяна	кандидат психологічних наук, доцент, в.о. ректора КЗВО «Волинський медичний інститут», м. Луцьк, Україна
Піонтковська Діана	кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
Хомич Іванна	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна

З М І С Т

Березюк Тетяна Аналіз психологічних підходів до розуміння проблеми невротичних розладів ……..	5
Ivashkevych Ernest Psychological prerequisites for improving the oral translation activity of students of psychological faculty ……	13
Кушнікова Світлана, Гасюк Мирослава Соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя сучасного педагога…….	23
Луцик Галина Розвиток професійної ідентичності майбутніх психологів у контексті підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками**….**	32
Міненко Ольга, Мамчур Ірина Теоретичний аналіз значення особистісних якостей організаційного психолога у його професійній діяльності……	40
Назаревич Вікторія Подолання остракізації дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах їх адаптації до нового освітнього простору……...	49
Назаревич Вікторія, Вальковська Марія Використання іграшки як трансферного об'єкту у формуванні резильєтності у дітей…….	60
Опанасюк Ірина Використання арт-терапевтичних технологій у розвитку емоційного інтелекту старшокласників……	68
Орап Марина, Вовк Валентина Теоретико-практичні засади моделі розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців…….	80
Набочук Олександр Теорії педагогічної творчості та обдарованості в сучасних українських концепціях …….	93
Павелків Роман Вікова специфіка переживання дітьми тимчасово переміщених осіб психотравмуючих подій…….……	105
Пастрик Тетяна Демографічні характеристики як детермінанти емоційної експресивності у родинах осіб із хронічними захворюваннями шлунково-кишкового тракту ……..……..	111
Піонтковська Діана Психологічні особливості формування національної ідентичності українців в умовах російсько-української війни……	119
Хомич Іванна Технології професійної підготовки майбутніх психологів ……	129