

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2312-8437

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Психологія. Випуск 50

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

УДК 009+1+4+15+93
Д75

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 14 від 26 грудня 2022 р.)

Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Проблеми гуманітарних наук. Психологія» є фаховим виданням, індексується у міжнародній науко-метричній базі даних Index Copernicus International.

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 24469-14409Р від 09.06.2020 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

На підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 1166 від 23 грудня 2022 року (додаток 3) збірник наукових праць внесений до переліку фахових видань категорії «Б». Спеціальність: 053 – Психологія.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей. Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

Проблеми гуманітарних наук. Психологія / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Роман Хавула (редактор серії) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2022. Вип. 50. 66 с. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022>.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2312-8437

PROBLEMS OF HUMANITIES

Psychology. Issue 50

a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University



Publishing House
“Helvetica”
2022

UDC 009+1+4+15+93

D75

Recommended for printing by Academic Council
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(26 December 2022, Minutes № 14)

“Problems of Humanities. Psychology” a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University is a scientific professional edition, registered in the international scientometric database Index Copernicus International.

For teachers, scientists, students.

Certificate of state registration of the printed mass media of the CU № 24469-14409P dated June 9, 2020 of the State Committee for Information Policy, Television and Radio Broadcasting of Ukraine.

A collection of scientific articles is included in the “B” (Decree of MES No. 1166 (Annex 3) dated 23.12.2022). Specialty: 053 – Psychology.

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the facts, dates, names, surnames, names, and digital data contained in the publications. The opinion of the editorial board may not coincide with the views of the authors.

Problems of Humanities. Psychology / Nadiya Skotna (Editor-in-chief), Roman Khavula (Editor of the series) and others. Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2022. Issue 50. 66 p. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022>.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Скотна Надія Володимирівна – доктор філософських наук, кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (головний редактор).

Галян Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Карпенко Євген Володимирович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Mirucka Beata (Міручка Беата) – доктор габілітований, професор кафедри психотерапії та психології здоров'я, Інститут психології Люблінського католицького університету Івана Павла II, Польща.

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

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

Стець Валентина Іванівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

Подоляк Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

Гриник Ірина Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

EDITORIAL BOARD

Skotna Nadiia Volodymyrivna – Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Chief Editor);

Halian Olena Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University;

Karpenko Yevhen Volodymyrovych – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Practical Psychology, Lviv State University of Internal Affairs;

Savchyn Myroslav Vasylovych – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University;

Mirucka Beata – Dr hab., Professor at the Department of Psychotherapy and Health Psychology of the Institute of Psychology, John Paul II Catholic University of Lublin, Poland;

Khavula Roman Mykhailovych – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University;

Asieieva Yuliia Oleksandrivna – Doctor of Psychological Sciences, Acting Head of the Department of Language and Psychological-Pedagogical Training, Odesa National Economic University;

Stets Valentyna Ivanivna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University;

Podoliak Nataliia Mykhailivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University;

Hrynyk Iryna Yaroslavivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

ЗМІСТ

Білозерська Світлана. Професійна трансцендентність як основа професійного іміджу майбутнього педагога.....	9
Вовк Марія. Проблеми сучасної практичної психології та особливості надання психологічної допомоги.....	18
Гамбарова Еляна, Заблоцька Світлана. Вплив рівня емоційного інтелекту на резилієнтність особистості в умовах воєнного стану.....	24
Гриник Ірина, Гамбарова Еляна. Теоретичні підходи до вивчення структури емоційного інтелекту особистості.....	32
Ісаєвич Світлана. Психологічні особливості ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності.....	38
Коваленкова Алла. Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні.....	44
Стець Валентина, Подоляк Наталія. Особливості підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.....	51
Хавула Роман. Психологічні особливості реалізації конструктивної стратегії батьківства.....	57

CONTENTS

Bilozerska Svitlana. Professional transcendence as the basis of the professional image of the future teacher.....	9
Vovk Mariia. Problems of modern practical psychology and features of providing psychological assistance.....	18
Hambarova Eliana, Zabolotska Svitlana. The influence of the level of emotional intelligence on the resilience of the individual in the conditions of martial law.....	24
Hrynyk Iryna, Hambarova Eliana. Theoretical approaches to the study of the structure of personality emotional intelligence.....	32
Isayevych Svitlana. Psychological peculiarities of the attitude to International academic mobility of students with different socio-cultural adaptation.....	38
Kovalenkova Alla. The concept of hardiness of a teenagers under current martial conditions in Ukraine.....	44
Stets Valentyna, Podolyak Nataliia. Features of training students to work with children with health disabilities.....	51
Khavula Roman. Psychological features of the implementation of a constructive parenting strategy.....	57

УДК 159.923.33:378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-1>

БІЛОЗЕРСЬКА Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (лана_sun@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

ПРОФЕСІЙНА ТРАНСЦЕНДЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. Актуальність статті зумовлена тим, що сучасна система освіти України переживає активне реформування з метою підвищення якості освіти, професійної компетентності фахівців педагогічної галузі та мінімізації професійних дефіцитів у них. Усе це передбачає динамічні зміни не лише на рівні структури системи освіти та освітньої діяльності, а й на рівні серйозних змін у плані підходу до формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Звернено увагу на необхідність доповнення процесу формування особистості майбутнього педагога ціннісними орієнтирами, одним із яких є трансцендентність. Проаналізовано новий підхід до розуміння важливого орієнтиру професійного становлення майбутнього педагога в сучасних умовах – професійну трансцендентність.

У статті уточнюється, з урахуванням різних теоретико-прикладних підходів у західній та вітчизняній психології, науковий зміст категорій «трансценденція», «професійна трансценденція», «трансцендентний педагог». Професійна трансценденція розглядається як найвища мета професійного розвитку, духовного становлення та саморозвитку, а трансцендентний педагог – професіонал, який прагне розширювати свої можливості, здатний знаходити нові сенси в педагогічній діяльності та за її межами, завжди готовий вирішувати професійні завдання у мінливих умовах.

Проаналізовано ключові цінності освітньої системи (трансцендентні, соціоцентричні, антропоцентричні, національні), які дають змогу створити трансцендентні умови професійного навчання.

Зосереджено увагу на критеріях та механізмах досягнення майбутнім педагогом професійної трансцендентності, які мають транспрофесійний характер. Доведено думку, що духовне в людині сконцентровано, зосереджено у формі трансцендентної позиції, яка стає головною онтологічною характеристикою людини та початковим екзистенційним боком її буття. Засвоєння майбутніми вчителями поряд з іншими професійними цінностями знань про професійну трансцендентність у структурі професійного іміджу дасть змогу побудувати у свідомості ідеальну модель його майбутньої професійної діяльності, яка виступить еталоном, орієнтиром у професійному саморозвитку та духовному самовдосконаленні.

Ключові слова: духовне самовдосконалення, екзистенційні переживання, майбутній педагог, професійна трансцендентність, професійний імідж, професійна діяльність, трансценденція.

BILOZERSKA Svitlana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (лана_sun@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

PROFESSIONAL TRANSCENDENCE AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. The relevance of the article is defined by the fact that the modern system of education in Ukraine is undergoing an active reformation with the aim of improving the quality of education,

the professional competence of teachers and minimizing the lack professionals in the sphere of education. All this implies dynamic changes not only at the structural level of the education system and educational activities, but also at the level of serious changes in the approach to the formation of the professional image of the future teacher. Attention is drawn to the need to supplement the process of personality formation of the future teacher with value orientations, one of which being transcendence. A new approach to understanding the target orientation of the future teacher's professional development in modern conditions is analysed, i.e. that of professional transcendence.

The article specifies the scientific content of the categories "transcendence", "professional transcendence", "transcendent teacher", taking into account various theoretical and practical approaches in Western and Ukrainian psychology. Professional transcendence is considered as the highest goal of professional development, spiritual formation and self-development, and a transcendent teacher is a professional who seeks to expand their capabilities, is able to find new meanings in pedagogical activity and beyond, and is always ready to solve professional tasks in changing conditions.

The key values of the educational system (transcendent, sociocentric, anthropocentric, national) that allow creating transcendent conditions of professional training are analysed.

Attention is focused on the criteria and mechanisms for the future teacher to achieve professional transcendence, which are trans-professional in nature. The opinion is proved that the spiritual in a person is concentrated in the form of a transcendental position, which becomes the main ontological characteristic of a person and the initial existential side of their being. The assimilation of knowledge about professional transcendence in the structure of the professional image by future teachers, along with other professional values, will allow to create an ideal model of one's future professional activity, which will act as a benchmark, a reference point in professional self-development and spiritual self-improvement.

Key words: *spiritual self-improvement; existential experiences; future teacher; professional transcendence; professional image; professional activity; transcendence.*

Постановка проблеми. Переосмислення підходів до побудови змісту навчального процесу стає пріоритетним напрямом майбутньої професійної діяльності вчителя. Атмосфера, у якій відбувається педагогічна взаємодія, залежить від особистісних та індивідуальних особливостей, педагогічних ціннісних установок, готовності викладача до творчого пошуку в процесі впровадження інновацій у сферу вищої освіти, а отже, успішність підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Необхідність формування нового стилю діяльності майбутнього вчителя, який відповідає завданням сучасного етапу розвитку суспільства, призводить до актуалізації проблем, пов'язаних із формуванням професійного іміджу майбутнього вчителя.

Сучасна ситуація в освітній практиці вищих навчальних закладів дає змогу констатувати загострення суперечностей між вимогами, які висуває сучасне суспільство до професійного іміджу майбутнього вчителя, та практичним значенням його впровадження в освітній процес вищого навчального закладу. Прагнення розв'язати ці суперечності полягає у формуванні уявлення та усвідомлення сенсу професії вчителя як триєдності духовного, соціального та професійного. Якщо говорити про професійне навчання майбутнього педагога, то мета професійної освіти як багатоаспектного і поліфункціонального явища повинна включати духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, пізнання всього світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, морально-естетичних якостей. Ігнорування духовного складника іміджу особистості призводить до руйнування педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу як наслідок низького рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідати актуальним вимогам сучасності можливо лише через вихід суб'єкта професійної діяльності за межі власного Я, що втілюється в понятті «професійна трансцендентність». Ставлення студента – майбутнього педагога до трансцендентного набуває найбільшої актуальності саме зараз. Адже «людина за своєю сутністю істота недосконала, вона може стати досконалою тільки у світі трансцендентних цінностей» [12, с. 10]. Саме тому сучасна багатоаспектна культурна традиція поставила проблему професійної трансцендентності як основи формування професійного іміджу.

Таким чином, у світлі виявлених сучасних тенденцій сьогодні актуальним у дослідженні іміджу майбутнього педагога є проблема трансцендентного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових джерелах досить багато досліджень присвячено аспектам професійного становлення педагогів, формуванню професійного іміджу.

У наукових працях М. Боришевського, І. Зязюн, М. Савчина, В. Тригубенко [2; 3; 8; 10] розглядається необхідність усвідомлення педагогами важливості його позитивного образу для ефективності педагогічного процесу. Найчастіше імідж учителя представлено як чинник успішності педагогічної діяльності, як інструмент, ефективне використання якого допомагає будувати стосунки з іншими людьми, суб'єктами педагогічної взаємодії. Великий інтерес викликають роботи вчених, у яких простежується специфіка сприйняття людини іншими в кожній віковій категорії [9].

У дослідженнях, присвячених психологічним аспектам професійного становлення майбутніх педагогів, наголошується також і про самоцінність волі особистості, про необхідність сприяти розвитку її творчих сил і зусиль [7].

Цікавою є наукова позиція Н. Навроцької, оскільки наукове поняття «імідж педагога» трактується з урахуванням комунікативного, культурологічного, аксіологічного, інформаційного, акмеологічного тощо підходів. Ми цілком погоджуємося з дослідницею в тому, що «імідж учителя» – це його цілісний образ як фахівця у своїй галузі, який поєднує у собі внутрішні та зовнішні характеристики та виникає у свідомості інших людей у процесі спілкування з ними» [5, с. 52].

Привертає увагу й трактування А. Апостола, де образ учителя розглядається як ключовий компонент педагогічної іміджології. У цьому контексті автор слушно стверджує, що імідж педагога – це «фактор успіху в професійній діяльності, як інструмент, що допомагає будувати стосунки з оточуючими, як елемент конкурентоспроможності та просування на ринку освітніх послуг» [1, с. 30].

В. Сипченко зазначає, що вища педагогічна освіта є одним із головних чинників формування професійної зрілості вчителя, оскільки суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої неможливе досягнення високого рівня професіоналізму. На думку вченого, саме вищий педагогічний заклад покликаний розробляти нові методи і технології навчання і виховання, які мають допомогти майбутньому вчителю досягти високого рівня навчання, знань, сприяти власному духовному та професійному зростанню [9].

Новою реальністю пропонує називати імідж дослідник Т. Пархоменко. Процес створення даної реальності цілеспрямовано організований та має чітко визначені параметри. Створювана реальність іноді немає нічого спільного з об'єктивно існуючим середовищем, для якого вона створювалася [5]. Інакше кажучи, це інша реальність, яка передбачає оволодіння екзистенційними навичками (навички, які можна універсально застосовувати протягом усього життя і в різних життєвих контекстах особистості; здатність ставити мету і досягати її (сила волі), самосвідомість/здатність до саморефлексії (усвідомлення, метапізнання)); здатність бути транспрофесіоналом, оволодіння професійною трансценденцією.

Саме ідеальна, трансцендентна сутність має помітне і навіть вирішальне значення як в особистісному, так і професійному житті. Найбільш властивим людині, специфічно людським ставленням є ставлення до абсолютного, трансцендентного. Для сучасної психологічної та філософської антропології важлива думка про те, що людське життя через свою діалогічність стикається з абсолютним, тому що людина через свою унікальність бажає зіткнутися з безумовним, безмежним, трансцендентним виміром. Основними проявами прихильності людини до трансцендентного вважатимуться такі, як релігійне почуття, відчуття власної глибокої укоріненості у бутті, здатність мати у своєму інтелекті те, чого немає і не може бути у формі емпіричного досвіду. Можна погодитися з думкою, що «вся людська культурна творчість, смислові пошуки та дії обов'язково пов'язані з абсолютним або відбуваються під модусом абсолюту» [6, с. 33].

Незважаючи на той внесок, який зробили зазначені науковці, ми розуміємо, що сьогодні нас оточує нова реальність, яка висуває додаткові вимоги до вчителів для їх успішної самореалізації та ефективної професійної діяльності. Це, своєю чергою, зумовлює необхідність доповнення процесу формування особистості відповідними орієнтирами, одним із яких є професійна трансцендентність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багато психологів зверталися до поняття трансцендентності (А. Маслоу, Е. Мюньє, В. Франкл, К.Г. Юнг, К. Ясперс), хоча, безумовно, воно бере початок у філософії (І. Кант, Ж.-П. Сартр).

І. Кант намагався розділити два поняття – «трансцендентальне» і «трансцендентне». Останнє характеризує вищі й універсальні об'єкти метафізичного знання: єдине, істинне, добре. І. Кант зазначав, що він називає «трансцендентним знанням будь-яке знання, що стосується не стільки об'єктів нашого пізнання, скільки типів нашого знання предметів, оскільки це знання має бути апріорі» [4, с. 121].

Для І. Канта «трансцендентне» означає усе, що перевершує і виходить за межі можливого досвіду, який лежить за межами людського буття, свідомості та знання: «...принципи, застосування яких залишається повністю в межах можливого досвіду, ми будемо називати іманентним, а ті принципи, які повинні виходити за межі цих меж, назвемо трансцендентними» [4, с. 38]. Філософ прагнув розділити ці два поняття на підставі того, що він розумів під трансцендентним усе, що постає виключно як предмет віри (Бог, душа, безсмертя), а не у форі раціонального знання. Тому термін «трансцендентний» є найточнішим описом надприродного світу. У теології та релігійній філософії поняття «трансцендентне» найчастіше вживається на позначення сфери потойбічного, надприродного. Уважається, що сфера трансцендентного знаходиться поза межами досвідного (тобто емпіричного) знання особистості і вважається для неї недоступною.

Близьким до поняття трансцендентне є поняття «транспраціональне», під яким С. Франк розумів те, що до кінця є незрозумілим і є одночасно раціональним й ірраціональним (буття Бога, світу, душі, людської індивідуальності) [11, с. 198]. Згідно з ідеєю Франкла, особистість пізнає саму себе через трансцендентне [12].

Отже, трансцендентне – це те, що досягає певних горизонтів; його можна розуміти в широкому сенсі як «потойбічне». Це та межа, яка розділяє дійсність на дві іпостасі: природну і надприродну. З іншого боку, трансцендентне – це те позачуттєве, що набуває певного значення через свою значимість для нашого «Я». Тобто ми переживаємо трансцендентне, переживаємо його досвід.

Зрозуміло, що трактування цього явища суттєво відрізняються серед учених (які не бачать у ньому нічого містичного) і, наприклад, серед релігійних мислителів (які відкидають як неможливу саму спробу редукції трансцендентальних понять до наукових), але є й спільне: визнання існування джерела мудрості та знання; трансцендентність за межами людської свідомості; підкреслення її недоступності для людини в безпосередньому досвіді.

Слідуючи ідеям А. Маслоу, можна сказати, що «до вищих, інтегративних, цілісних рівнів людської свідомості, поведінки та відносин відноситься трансценденція, це кінцева мета, ... знайти самого себе, інших людей, зрозуміти щось важливе, ключ до пізнання тасмниць людського вигляду, природи...» [15, с. 155]. На його думку, трансценденція є найвищою формою метамотивації людини, її найвищою потребою та проявом «чутливості до того, чого вимагає від неї реальність, що лежить за межами її психічного світу» [15, с. 144].

У сучасній психології найбільш відомі феномени самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації, самотрансценденції (self-transcendence), але це не тотожні поняття. Самотрансценденція займає вище становище у ієрархії людських потреб порівняно із саморозвитком і самоактуалізацією, а самореалізація пов'язана із самоствердженням, самовираженням і самопроявом особистості.

Особистісний образ світу майбутнього вчителя формується через систему універсалій: синтез власного «Я» з певною загальною абстрактною «високою» ідеєю. Відсутність спільних ідей і цілей призводить до зниження установок. Адже трансцендентна людина розуміє необхідність власного морального, естетичного, етичного, духовного, душевного збагачення як «для себе», так і «для інших», щоб подолати егоїстичне Я; бути незалежною від людської злості, невігластва, незрілості; піднятися над роз'єднуючим націоналізмом, патріотизмом та етноцентризмом. Становлення, розвиток і виховання педагога-професіонала неможливі без усвідомлення особистісного образу «Я».

У розвитку вчителя вміння вчитися все життя є основною пріоритетною характеристикою діяльності, усвідомлення ним своєї місії служіння. Якщо вчитель має намір залишатися в професії якомога довше, він усіма можливими засобами прагне розширити сферу своєї діяльності, не зводячи її до непохитних професійних цінностей у вигляді уроків і оцінок. Чим більше організація його професійної діяльності і «звичайне» життя відрізняються один від одного, тим довший шлях професійного розвитку він зможе пройти, зазнати більше змін і стати кращим професіоналом у вибраній діяльності.

Якісні зміни ціннісних орієнтацій майбутніх учителів відбуватимуться значно інтенсивніше, якщо цілеспрямовано формувати їх у процесі підготовки до професійної діяльності.

Для нашого дослідження важливим є те, що розроблення моделі формування професійного іміджу, визначення його головної мети та принципів цілком залежать від орієнтації на певну освітню систему, що ґрунтується на властивих їй цінностях. Серед освітніх систем найбільш розповсюдженими є такі:

1. Система, що заснована на трансцендентних цінностях й спрямована на наближення вихованців до абсолютної цінності – найвищої істоти. Основна увага приділяється таким цінностям, як душа, безсмертя, віра, надія, любов. Земні цінності розглядаються як тимчасові та другорядні.

2. Система, що заснована на соціоцентричних цінностях та спрямована на позитивне ставлення до всіх людей незалежно від соціального стану, національності тощо. Базові цінності – свобода, рівність, праця, мир, солідарність, злагода, творчість. Істотним недоліком такої системи є космополітична розмитість, абстрактність. Свобода для одного може бути несвободою для іншого.

3. Система, що заснована на антропоцентричних цінностях і спрямована на піднесення індивідуальності у структурі людських цінностей: спільнота індивідумів, де кожен розвивається на основі самовиявлення. Ключові цінності: самореалізація, автономність, індивідуальність. Існує загроза перетворення вищої цінності на егоїзм.

4. Система, що заснована на національних цінностях. Така система виховання втілює позитивні елементи попередніх, ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки. У даній системі вихованці мають доступ до інших систем цінностей, вона допомагає оволодіти системою гуманістичних цінностей, підготуватися до життя у соціально-культурному просторі [10].

Отже, цілеспрямованість професійної підготовки педагогів полягає, перш за все, в орієнтації на інших людей і тільки потім на себе, а потім на предмет. Гуманістична спрямованість у структурі особистості майбутнього вчителя має домінувати над предметом. Варто зазначити, що саме професійні знання вчителя стають основою для педагогічної діяльності. Однак професійні знання повинні бути обов'язково пов'язані з певним набором особистісних якостей педагога: людяністю, толерантністю, доброзичливістю, комунікабельністю, натхненністю, чуйністю, коректністю, тактовністю, самокритичністю, постійним прагненням до самовдосконалення та бажанням бути корисним.

Під час аналізу професійного навчання майбутнього вчителя необхідне подолання технологічних та технократичних міфів, коли професіоналізм розглядається як оволодіння, насамперед, новими технологіями навчання, більше значення мають мотиви професійної діяльності, ціннісні орієнтації та смисли діяльності.

Проблема професійного іміджу – це також і проблема ідеалу, проблема того типу людини, в образі якого втілено бажання професійної досконалості. Е. Фромм стверджує, що людина повинна мати ідеали та прагнення до чогось поза межами фізичного задоволення: «Немає такої людини, у якої не було б релігійної потреби – потреби в системі орієнтації та об'єкті служіння...» [14]. Вирішення даної проблеми пов'язано з розвитком здатності до трансцендування – здатності до подолання власної обмеженої суб'єктивності і до досягнення цілісності Я. Зміст трансцендентного полягає у тому, що суб'єкт пізнає не тільки те, що є в його свідомості та здобуто досвідом, а й те, що знаходиться за їх межами; результат пізнання транслюється об'єктам зовнішнього світу спеціально організованою суб'єктивною активністю.

Вищесказане дає змогу визначити механізми професійної трансцендентності, яка є структурним компонентом професійного іміджу педагога. Основними елементами системи виступають:

1. Навчання та цікавість, що забезпечують активність майбутнього педагога у пізнанні нового у професійній діяльності.

2. Проективна спрямовуюча поведінка і толерантність до невизначеності, що дають змогу педагогу бути стійким у різноманітних ситуаціях мінливого світу та професійної діяльності.

3. Інтелектуальна лабільність, що лежить в основі гнучкого реагування та здатності працювати в умовах багатозадачності.

4. Антиципаційна спроможність, інтуїція, прогностична компетентність, що забезпечують оволодіння перспективою професійного майбутнього та можливість здійснення його прогностичного моделювання.

5. «Міждисциплінарність» як здатність синтезувати різноманітні знання, необхідні для здійснення педагогічної діяльності. Оволодіння знаннями сприятиме розвитку «академічної зрілості» як психологічної категорії, яка є однією з фундаментальних здатностей особистості студента; його ціннісно-орієнтованого ядра успішної підготовки до майбутньої спеціальності.

Аналізуючи механізми професійної трансцендентності неможливо залишити поза увагою важливість духовного самовдосконалення. Як наголошує М. Савчин, «самовдосконалення особистості полягає насамперед в оволодінні духовними здатностями і автентичними сенсами життя людини. Це також означає, що у природі людини є утворення, які не піддаються безпосередньому впливові соціуму, культури, бо вони «байдужі» до цього» [8, с. 38].

Духовність є екзистенціальною характеристикою майбутнього вчителя, тим власним атрибутом, який дає йому почуття власної цілісності, інтегрованості. Духовність у нашому земному та людському світі походить із чеснот і є проявом різних вимірів віри, надії та любові. Дух звертається до вищих сил, бо «Бог Дух». Дух звертається до особистих смислів і певних цінностей, до трансцендування, тоді як душа тягнеться до трансцендентального. Духовність – це не лише «мистецтво жити», а й проходження маленькими кроками через моменти чарівної рівноваги між трансцендентним і трансцендентальним. Це інша якість нашої взаємодії з іншими людьми, трансцендентне обґрунтування істинної взаємодії, яка можлива, але не завжди реальна.

Для аргументації такого розуміння можна покластися на трактування Е. Фромма [14] про духовну сутність людини, яка усвідомлює цінність життя, та міркування К. Юнга [13] про наявність для нашого спільного Я якогось постійного центру (істинного Я), внутрішнього, духовного, трансцендентного, що існує за межами нашого пізнання і розуму, з якого воно «повертається» в поле пізнання.

К. Юнг, наприклад, описує його як специфічну конструкцію для вираження сутності, яка не піддається пізнанню, яку ми не можемо вловити і зафіксувати як таку, оскільки вона, за його визначенням, виходить за межі нашого розуміння. У цій сутності кореняться витoki всього нашого душевного життя, і найвищою і кінцевою метою людини є, мабуть, прагнення до неї [13].

Духовне самовдосконалення нерозривно пов'язано із саморозвитком, який визначає здатність перетворювати власну життєдіяльність на об'єкт практичного перетворення, керуючи її тривалістю. Будучи глибинною основою розвитку діяльності особистості, даний процес активно трансформує самого вчителя і, як наслідок, його професійну діяльність. Це можливо тоді, коли відбувається розвиток особистості в професії у духовно орієнтованих подієвих спільнотах, у процесі існування яких є активність у його діяльності.

Дуже важливо, щоб студент сформував власну думку, а не відтворював думку викладача. Сьогодні основною технологією навчального процесу має стати технологія багатовимірного трансцендентного індивідуального пізнання на основі прямого знання. Це можна виразити такою схемою (рис. 1).

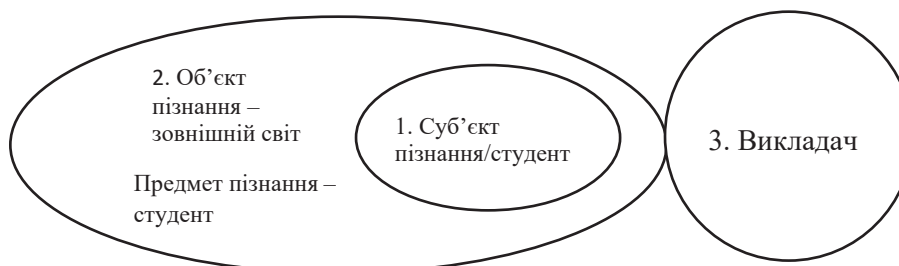


Рис. 1. Технологія трансцендентного пізнання

Викладач може лише спостерігати збоку (тактика стороннього спостерігача) за ходом навчального процесу студента, своєчасно допомагаючи йому самостійно виходити з глухих кутів і пасток, у які він час від часу потрапляє через свою недосвідченість. Так духовно набута

особистісна якість наповнюється як позитивним індивідуальним, так і духовним змістом. А це вже набуття шляху істинного сенсу життя, пов'язаного з виходом за межі вузьких меж свого Я, служінням іншим людям, суспільству.

Це принципово нова парадигма освіти. При цьому студент має почуватися природною і гармонійною частиною єдиного цілого – Творіння і самого Творця, коли суб'єкт і об'єкт пізнання об'єднані в одне ціле. Людина пізнає світ через себе. У даному випадку з викладачем-спостерігачем (консультант, наставник) як об'єкт пізнання, так і суб'єкт (студент) вступають у контакт зі своєю індивідуальною здатністю відчувати знання, забезпечується повне з'єднання всіх сторін. Метою навчання є досягнення результату, коли студент не лише думає, а й сам відчуває «природну і гармонійну частину єдиного цілого – Творіння». Сюди входить трансцендентність студента, вона стає його індивідуальною властивістю пізнання.

Звідси, має бути зрозуміло, що недостатньо просто наблизитися до кордону між вимірами, щоб мати можливість і здатність свідомо координувати та керувати навчальним процесом. Завдання ЗВО – створити трансцендентні умови навчання. Причому реалізація цієї можливості не означає емоційних переживань, чуттєвого досвіду чи астральних бачень. Організація та реалізація цього процесу передбачає конкретні скоординовані дії обох сторін.

При цьому слід зауважити, що критерії досягнення професійної трансцендентності повинні перетинатися із сучасними вимогами до педагогів:

1. Активність в освоєнні нових технологій, засобів, методів, орієнтирів власної професійної діяльності.
2. Ефективне, без шкоди для якості, а часто – з виходом на більш високий рівень професійної діяльності, подолання невизначеності та мінливості зовнішнього середовища.
3. Гнучке реагування на будь-які зміни соціально-економічної та професійної ситуації.
4. Передбачення трендів і змін, а загалом – попередження та прогнозування майбутнього.
5. Уміння синтезувати знання із різних галузей, сфер професійної діяльності.

У кожен момент свого життя людина протистоїть світу, займає певну позицію як у відношенні природного і соціального оточення, зовнішнього середовища, так і до власного внутрішнього світу, виявляє інтегральне, властиве тільки їй ставлення до різних проявів свого життя [12]. Можна виділити, наприклад, рефлексивну позицію, що становить вагому характеристику професійної свідомості; особистісну позицію, яка виражає ставлення до власного буття у цілому, що виникає з чутливості до його різних боків як домінуючого інтересу, як певної цінності; насамкінець, трансцендентну позицію – вихід людського життя за власні межі. Наявність даної позиції передбачає втілення деякої цілісності, на чому й ґрунтується існування даної позиції. Зі сказаного слідує, що від ступеня володіння власною цілістю (екзистенційним переживанням) залежать можливості людини у виборі позиції.

Особливим проявом трансцендентної позиції (або відсутності останньої) є педагогічна позиція, оскільки вона базується на досвіді. Переживання існування іншої людини тут персоніфікується і співвідноситься з переживанням власної рівності (нерівності) з нею, як процес прийняття рішення про вплив на неї, про дозвіл такого впливу, що виправдовується саме екзистенційними переживаннями. Насправді, зайняти педагогічну позицію по відношенню до кого-небудь – це прийняти рішення вплинути на нього, навчати його через цей вплив доцільної поведінки, тобто стати для цієї людини носієм мети, сенсом життя. Учитель є повноцінним суб'єктом діяльності, носієм істини, який орієнтується на співпрацю з учнем, визнання принципової особистісної еквівалентності та спільної творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яка, звичайно, має бути обґрунтованою. Учитель, використовуючи свій досвід і знання, звертає увагу на його слабкі боки, але він принципово поважає думку учня і, якщо необхідно, вносить корективи у власну позицію.

Отже, духовне в людині сконцентровано, зосереджено у формі трансцендентної позиції. Без такої позиції людина відмовляється від власної сутності, живе не своїм, а чужим життям. При цьому в її психологічному просторі місце духовності як розкриття людської сутності займає переживання екзистенційного потенціалу, спрямованого на досягнення певного результату.

Людина пізнає абсолют у символі (міфі), саме символ робить абсолютно реальним те, що дає можливість зайняти відповідну трансцендентну позицію. Такі міфи потрібні людині для досягнення трансцендентного досвіду. Вони несуть у собі величезний заряд психічної енергії, наповнюють змістом життя людини, роблять людину сильною, здатною витримати будь-які

випробування. Таким чином, трансцендентальний досвід пов'язаний із зустріччю з абсолютним, безмежним, неосяжним, поза межами людських відчуттів. Усе людське життя, сам образ людини у світі є її зверненням до трансцендентного, яке стає головною онтологічною характеристикою людини та початковим екзистенційним боком її буття.

Осягаючи трансцендентне, ми усвідомлюємо здатність вийти за межі своєї обмеженості і піднятися до висот «незбагненого», «граничного». Поза цим буття людини стає проблематичним, уразливим та нестійким.

Отже, трансцендентний педагог перебуває у постійному вдосконаленні, у пошуку, захопленій предметом викладання, причому важливо не блищати ерудицією перед учнями, а знаходити дедалі нові знання, що допомагають йому вирішувати разом із дітьми їхні проблеми.

Висновки. Професійна трансцендентність за своєю суттю є найвищою метою професійного становлення; власне процес досягнення цієї мети і є професійна трансценденція. Нейропсихологічні основи та індивідуально-психологічні особливості особистості майбутнього вчителя, що забезпечують потребу та дії з досягнення професійної трансцендентності, полягають у трансцендентному мисленні та трансцендентних властивостях особистості.

Професійна трансцендентність означає вихід за межі своєї професійної суб'єктності, розкриття свого індивідуально-особистісного потенціалу у професії та поза нею, розширення своїх можливостей, уміння знаходити нові сенси в педагогічній діяльності та за її межами, бути готовим вирішувати професійні завдання у мінливих умовах.

Заперечення суб'єктом трансцендентного параметра професійного іміджу призводить до його реалізації лише в об'єктивній професійній реальності, професійній байдужості, професійній відстороненості, втрати сенсу свого професійного життя.

Література

- Апостол О.** Професійний імідж викладачів закладів вищої освіти як проблема педагогічної теорії та практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 27–31.
- Боришевський М.** Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
- Зязюн І.** Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал. Ченстохова ; Київ: АЖД, 2006. VIII. С. 105–115.
- Кант І.** Критика чистого розуму. *Юніверс.* 2000. URL: http://aps-m.org/wp-content/uploads/2017/03/Krytyka_chystoho_rozumu.pdf.
- Навроцька М.** Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2019.
- Петрушенко В.** Епістемологія як філософська теорія знання. Львів, 2000. 147 с.
- Савчин М.** Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2000.
- Савчин М.** Методологічні орієнтації у дослідженні проблем особистості. *Психологія особистості.* 2019. С. 37–45.
- Сипченко В.** Роль педагогічного університету у формуванні професіоналізму вчителя. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2008. Вип. 136. С. 51–54.
- Тригубенко В.** Формування гуманістичних цінностей особистості – сутність педагогічного процесу. *Освіта і управління.* 1999. Т. 3. № 3. С. 35–40.
- Філософія.** Словник термінів та персоналій. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.
- Франкл В.** Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Київ : Клуб семейного досуга, 2019. 160 с.
- Юнг К.** Дух та життя. Київ, 1996. 551 с.
- Fromm E.** The sane society. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1955.
- Maslow A.** Toward a psychology of being. 3 edition. 2019. 320 p.

References

- Apostol, O.** (2019). Profesijnnyi imidzh vykladachiv zakladiv vyshchoyi osvity yak problema pedahohichnoyi teorii i ta praktyku. [Professional image of teachers of higher education institutions as a problem of pedagogical theory and practice]. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 05. Pedagogical sciences: realities and prospects.* Issue 72 (Volume 1) [in Ukrainian].
- Boryshevskiy, M.** (2010). Doroha do sebe: Vid osnov subyektynosti do vershyn dukhovnosti [The road to oneself: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality] : a monograph. Kyiv : Akademyvday [in Ukrainian].

- Ziaziun, I.** (2006). Protsesy modernizatsiyi suchasnoyi pedahoihchnoyi osvity v Ukrayini. *Profesiynna osvita: pedahohika i psykholohiya* [Modernization processes of modern pedagogical education in Ukraine. Professional education: pedagogy and psychology]: Polish-Ukrainian journal. Częstochowa. Kyiv: AJD, VIII [in Ukrainian].
- Kant, I.** (2000). Krytyka chystoho rozumu [Critique of pure reason]. Universe. URL: http://aps-m.org/wp-content/uploads/2017/03/Krytyka_chystoho_rozumu.pdf [in Ukrainian].
- Navrotska, M.** (2019). Rozvytok profesiynoho imidzhu pedahoha v systemi pislyadyplomnoyi pedahoihchnoyi osvity [Development of the professional image of a teacher in the system of postgraduate pedagogical education] : dissertation ... candidate ped. sciences: specialty 13.00.04. Ternopil [in Ukrainian].
- Petrushenko, V.** (2000). Epistemolohiya yak filososfska teoriya znannya [Epistemology as a philosophical theory of knowledge]. Lviv [in Ukrainian].
- Savchyn, M.** (2019). Zdrovovya lyudyny: dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry [Human health: spiritual, personal and physical dimensions] : monograph. Drohobych : PP “Posvit” [in Ukrainian].
- Savchyn, M.** (2019). Metodolohichni oriyentatsiyi u doslidzhenni problem osobystosti. Psykholohiya osobystosti [Methodological orientations in the study of personality problems. Personality psychology]. Vasyl Stefanyk Pre-Carpathian National University [in Ukrainian].
- Sypchenko, V.** (2008). Rol pedahoihchnoho universytetu u formuvanni profesionalizmu vchytelya [The role of the pedagogical university in the formation of teachers’ professionalism]. *Papers of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences*. Vol. 136. Cherkasy [in Ukrainian].
- Tryhubenko, V.** (1999). Formuvannya humanistychnykh tsinnostey osobystosti – sutnist pedahoihchnoho protsesu. *Osvita i upravlinnya* [The formation of humanistic values of the individual – the essence of the pedagogical process. Education and management]. Vol. 3. No. 3 [in Ukrainian].
- Filosofiya** [Philosophy] (2020). A dictionary of terms and personalities. Kyiv : KVITS [in Ukrainian].
- Frankl, V.** (2019). Liudyna v poshukakh spravzhnioho sensu. Psykholoh u kontstabori. Man in Search of True Meaning. A psychologist in a concentration camp. Kyiv : “Book Club “Family Leisure Club” [in Ukrainian].
- Fromm, E.** (1955). The sane society. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Maslow, A.** (1998). Toward a psychology of being. N.Y., Wiley, 3 edition.

УДК 159.98:364.62

DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-2>

***ВОВК Марія** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, Україна, індекс 01601 (m.v.vovk@icloud.com)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5744-8138>

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

***Анотація.** У статті розглядаються підходи до вивчення психологічних компетентностей психолога-практика, що вирішує різноманітні фахові завдання, зумовлює поєднання теоретичних і практичних знань, які необхідні для успішного вирішення професійно-психологічних завдань, а також сформованість когнітивного досвіду особистості, що дає можливість фахівцю ефективно застосовувати різноманітні техніки, аналізувати й використовувати в практичній роботі особистий досвід життєвих переживань. У процесі надання психологічної допомоги та залежно від фази психоконсультативного звернення, тобто клієнт звертається до психолога з декількома запитами, психолог установлює пріоритетність і визначає семантичний простір основних проблем клієнта і на базі цього утворює основний запит психоконсультативної роботи.*

Під час визначення змісту проблемної ситуації та формулювання психологічної проблеми психолог повинен спиратися як на аналіз психологічної ситуації клієнта, так і на його стан, особливості переживань, а також на аналіз індивідуальних варіантів основних новоутворень, що характерні для кожного вікового періоду. Психолог на основі нових даних, які під час роботи з клієнтом він отримує, може за необхідності міняти свої гіпотези й припущення та формулювати нові.

Для того щоб більш глибоко і точно визначати причини того чи іншого психологічного явища або утворення, психолог-практик повинен уміти досить оперативно, організовано й гнучко аналізувати та співвідносити свої спостереження з різноманітними психодіагностичними результатами та висновками, що отримані під час застосування тестових методів.

Надання психологічної допомоги вимагає від психолога-практика професійної здатності застосовувати загальні і спеціальні знання до конкретної ситуації, бачити унікальність проблематики того, хто перед ним, ураховуючи при цьому специфіку його особистості. Коли психологу вдається встановити рапорт з тими, хто потребує його допомоги, саме тоді психолог зможе увійти у світ переживань своїх клієнтів.

***Ключові слова:** психологічна допомога, психоконсультування, психолог-практик, переживання, психологічні наслідки переживань, життєвий досвід, професійно-психологічні завдання, клієнт.*

***VOVK Mariia** – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 64/13, Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine, postal code 01601 (m.v.vovk@icloud.com)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5744-8138>

PROBLEMS OF MODERN PRACTICAL PSYCHOLOGY AND FEATURES OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

***Abstract.** The article considers approaches to the study of the psychological competencies of a practicing psychologist, which solves various professional tasks, determines the combination of theoretical and practical knowledge that is necessary for the successful solution of professional*

psychological tasks, as well as the formation of the cognitive experience of the individual, which enables the specialist to effectively apply various techniques, analyze and use personal experience of life experiences in practical work.

In the process of providing psychological help and depending on the phase of the psycho-consultative appeal, that is, the client often turns to the psychologist with several requests, among which the psychologist sets the priority and defines the semantic space of the client's main problems and, on the basis of this, forms the main request for psycho-consultative work.

During determining the content of a problematic situation and formulating a psychological problem, the psychologist must rely on the analysis of the client's psychological situation, condition, features of experiences, as well as on the analysis of individual variants of the main neoplasms characteristic of each age period. Based on the new data he receives while working with the client, the psychologist can, if necessary, change his hypotheses and assumptions and formulate new ones.

In order to more deeply and accurately determine the causes of this or that psychological phenomenon or formation, a practicing psychologist must be able to quickly, organized and flexible analyze and correlate his observations with various psychodiagnostic results and conclusions obtained during the application of test methods.

Providing psychological help requires the professional psychologist-practitioner to apply general and special knowledge to a specific situation, to see the uniqueness of problems of the person who is in front of him or her, taking into account the specifics of this person's personality. When a psychologist manages to establish a rapport with those who need his or her help, then the psychologist will be able to enter the world of the experiences of his or her clients.

Key words: *psychological help; practicing psychologist; counseling; experiences; psychological consequences of experiences; life experience; professional psychological tasks; client.*

Постановка проблеми. Протягом останніх років, коли Україна відвойовує свій суверенітет на всіх рівнях, професія психолога стає однією з найбільш затребуваних та необхідних для суспільства. Війна залишила свій відбиток на кожній сфері діяльності людини, а також зумовила значну потребу у підготовці кваліфікованих кадрів, які будуть спеціалізуватися на підтримці психологічного ресурсу людини. Таким чином, був збільшений державний запит на спеціальність 053 «Психологія» під час вступної кампанії 2022 р. в Україні. Висловлювання на кшталт «робота психолога буде релевантною для реабілітації повоєнного українського суспільства», «бути психологом – корисно та престижно», «психологічна допомога буде вкрай важливим інструментом реінтеграції військових у мирне життя» міцно вкорінилися у свідомість українського суспільства, привертаючи увагу до професії психолога людей різних вікових категорій. Тож хотілося би вірити, що абітурієнти 2022 р. і наступних років зроблять психологію справою свого життя.

Професія психолога-практика у недалекому минулому була доволі унікальною, а в останні роки в Україні стала однією з найбільш поширених. У цьому контексті можна спостерігати три взаємопов'язаних процеси: зростання потреби у психологах у різних галузях (бізнес, масмедія, політика, медицина), розширення освітницьких компетенцій із підготовки психологів-практиків, підвищення інтересу до цієї професії як у молоді, що вступає до вишів, так і у дорослих, що бажають освоїти нову професію.

Без жодного сумніву, надати допомогу людям, які потребують психологічної допомоги у зв'язку з обставинами, у яких опинилася наша країна починаючи з 2014 р., а також з урахуванням їх погіршення з 24 лютого 2022 р. ситуацію можуть частково поліпшити тільки належним чином підготовлені спеціалісти. Теоретично аналіз базових категорій та понять професійної діяльності психолога-практика повинен передувати структурному будівництву освітницьких систем, а вивчення відмінностей професійних завдань та базових психотехнологій – їх упродовженню у процес підготовки фахівців.

Тобто чим структурованіші у психолога знання, тим легшою буде можливість застосувати їх і, таким чином, установити контакт (рапорт) із клієнтами. Це, своєю чергою, надасть чудову можливість психологу вибудувати глибший контакт із його клієнтом і зрозуміти специфіку труднощів, із якими він зіштовхнувся. Тобто чим точніше та якісніше психолог розуміє проблеми клієнтів, тим ефективнішою буде надана психологічна допомога.

Усе вищезгадане дає можливість стверджувати, що професійна компетентність практичного психолога пов'язана, відповідно, із вимогами до професійної діяльності, що зумовлюється

специфікою фахових завдань та провідними психотехнологіями, за допомогою яких вони вирішуються у практичній площині.

Аналіз досліджень проблеми. Дискусійними виглядають сьогодні межі практичної психології, розбіжності професійно-психологічних завдань практичної й прикладної психології, психоконсультативної та медичної психології й психотерапії, розбіжності понять на кшталт «практикуючий психолог» та «практичний психолог». Означені дискусійні проблеми неодноразово підіймалися у працях українських психологів С.Д. Максименка, В.Г. Панка, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікової, Н.В. Чепелевої, Т.В. Яценко та ін.

Мета статті полягає у комплексному аналізі проблем сучасної практичної психології та особливостей надання психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. За останні роки досить активно розвивається процес систематизації понять практичної психології, наприклад намічаються тенденції до визначення розбіжності понять «психолог-теоретик» та «психолог-практик», «практикуючий психолог» та «практичний психолог». Так, О.П. Саннікова відзначає, що поняття «практикуючий психолог» скоріше можна використовувати тоді, коли йдеться про спеціаліста, що надає безпосередню психологічну допомогу клієнту, а поняття «практичний психолог» більш широке і визначає професійну приналежність до відповідної галузі практичної психології (наприклад, практичний психолог у системі освіти, військової справи чи бізнесу). Авторка підкреслює, що такий розподіл є умовним, і практичний психолог ще й може бути практикуючим психологом у своїй конкретній галузі (О.П. Саннікова, 2002).

Тобто поняття «практичний психолог» більш розповсюджене у різних галузях застосування саме практичної психології. Натомість, на нашу думку, не дуже коректно змішувати «практичного психолога» та «практикуючого психолога», тому що не всякий фахівець у практичній психології має практику, ліцензований та може працювати як практикуючий фахівець. Більш логічним буде поєднати ці дві дефініції на єдину і більш узагальнену – «психолог-практик», у подальшому застосовуючи саме це поняття.

Для визначення змісту основних завдань, що вирішують психологи-практики в реальній професійній діяльності в умовах не досить чіткої визначеності завдань і прикладної спрямованості діяльності фахівця, нами було проведено опитування працюючих психологів різних сфер соціальної та психологічної практики.

Дане опитування проводилося для визначення змісту професійно-психологічних завдань та напрямів професійної діяльності психологів у таких галузях, як сфера профдіагностики, освіта, бізнес, військова сфера, менеджмент та медіація. Опитування проводилося у Києві (70 респондентів) за авторським опитувальником (табл. 1).

Таблиця 1

Провідні напрями професійної діяльності психологів-практиків

№	Напрямок роботи сучасного психолога-практика	Співвідношення			
		Фактично		За експертними оцінками	
		Рез-ти 2011 р.	Рез-ти 2021р.	Рез-ти 2011 р.	Рез-ти 2021 р.
1	Психодіагностика	12 %	20 %	22 %	25 %
2	Психоконсультація	3 %	20 %	2 %	30 %
3	Психопрофілактика	8 %	8 %	2 %	10 %
4	Психокорекція	2 %	10 %	5 %	10 %
5	Психологічний супровід	22 %	6 %	15 %	10 %
6	Психологічна просвіта	6 %	16 %	16 %	20 %
7	Психогігієна	2 %	6 %	6 %	10 %
8	Психологічна реабілітація	2 %	4 %	5 %	6 %
9	Робота з клієнтами	22 %	26 %	15 %	16 %
10	Інші види діяльності (посередництво і медіація, тренінги тощо)	20 %	40 %	10 %	20 %

Помітно, що є суттєві відмінності як у фактичному, так і в нормативно-оптимальному співвідношенні напрямів професійної діяльності психолога та працевитрат фахівця. Досить цікавим, на нашу думку, є збільшення вагових показників серед напрямів професійної діяльності психолога-практика – напряму «психоконсультування» та напряму «інші види діяльності», де найбільшу поширеність серед «інших видів діяльності» має проведення психотренінгів та медіації (фактично 40% за нормативних 20%).

Опитування дає змогу визначити *базові типи професійно-психологічних завдань, які визначилися у сучасній українській практичній психології:*

✳ *перший тип:* надання психологічної допомоги (вирішення видів завдань: психодіагностичних, психореабілітаційних, психоконсультативних, психокорекційних та психотерапевтичних);

✳ *другий тип:* просвітницько-профілактична (підвищення рівня психологічної культури окремих груп населення);

✳ *третій тип:* психологічний супровід діяльності інших фахівців (військових, спецпризначенців, рятувальників, пожежників, медиків).

Зазначені напрями професійної діяльності психолога-практика та види завдань відрізняються за критеріями, цілями та засобами вирішення професійно-психологічних завдань.

Проводячи аналіз характеристик основних професійно-психологічних типів, можна визначити відмінності найбільш поширених професійно-психологічних завдань у психологічній практиці.

Вивчення роботи інших фахівців дало змогу визначити *провідні відмінності визначених видів професійно-психологічних завдань, що зумовлює специфіку їх вирішення та принципи саморегуляції мислення психолога-практика, а саме:*

✳ спрямованість професійних завдань і засобів їх реалізації на полегшення стану клієнта та надання клієнту психологічної допомоги (наприклад: у подоланні стресових станів, у вдосконаленні власної системи саморегуляції клієнта, допомога у вирішенні конфліктної ситуації у сім'ї, корекція стилю батьківського виховання чи переживання складних життєвих ситуацій, пов'язаних із безпекою). Спрямованість професійних завдань змушує спеціаліста враховувати принцип дієвості психологічної допомоги;

✳ багатоаспектність причин є причиною виникнення більшості проблем клієнтів психолога, що пояснює своєрідність їх змісту, іноді вона культивується соціальними обставинами та умовами життя людей, фізичним та психічним виживанням. Урахування у процесі вирішення завдань принципу соціальної зумовленості дає змогу визначити зміст запитів і допомагає у розробленні корекційної програми поведінки клієнтів;

✳ багаторівневість професійних завдань, що сприяє підвищеному рівню ускладненості, багаточерговість поверхових і глибинних змістів проблем, «об'єднання» проблем ускладнює їх вирішення. Це, власне, і є причиною переформулювання, уточнення змісту проблеми;

✳ гнучкість та оперативність прийняття рішень психологом, необхідність чіткого та швидкого оперування великими масивами невпорядкованої, а іноді «віртуальної» інформації, що зумовлює необхідність урахування психологом принципу невідкладності розуміння психологічної ситуації клієнта й пошуку оптимальних засобів для її вирішення;

✳ обмеженість терміну отримання інформації та постановки психологічного діагнозу. Цей аспект зумовлює необхідність урахування у процесі принципу жорстких часових обмежень у вирішенні завдання;

✳ творчу неповторність вирішення професійних завдань у зв'язку з неповторністю кожної психологічної ситуації клієнта й способу вирішення даної ситуації;

✳ комплексний підхід до визначення психологічного змісту проблемної ситуації клієнта, пошуку шляхів подолання конфліктів, переживання критичних життєвих ситуацій. Специфіка цієї роботи зумовлює важливість системного підходу, гнучкого використання різноманітних міждисциплінарних технологій надання психологічної допомоги;

✳ самоорганізацію – пов'язано з особливостями професійної діяльності психолога-практика, високим рівнем віддачі та можливістю виникнення емоційного вигорання (Н.І. Пов'якель, 2008).

Потрібно зазначити, що одними з найбільш необхідних завдань психологічної практики є завдання психоконсультативні, з одного боку, як тип ключових завдань психологічної

практики, а з іншого – завдання психологічної компетенції й посередництва у переживанні критичних життєвих ситуацій чи вирішенні конфліктів.

Висновки. Загальний напрям професійної діяльності психолога-практика та види професійно-психологічних завдань були узагальнені за допомогою опитування діючих психологів-практиків. Згідно з результатами опитування, психоконсультація, яке є одним з основних компонентів різних напрямів психологічної допомоги, є важливим складником професійної діяльності психолога-практика. Психоконсультація тісно пов'язане з іншими видами діяльності психолога та фаховими завданнями, такими як психодіагностика, психопрофілактика та психокорекція. Більшість видів психологічної роботи з клієнтом розпочинається з психоконсультативної бесіди, під час якої здійснюється збір психологічного анамнезу, постановка психологічного діагнозу, надання психотерапевтичної допомоги та психокорекційний вплив. Психоконсультативні завдання є унікальними, оскільки базуються на індивідуальних проблемах та ситуаціях клієнтів, психологічних діагнозах та технологіях, що вимагає творчого та гнучкого використання наявних технік та технологій. Організація психоконсультативного процесу базується на дотриманні професійних стадій роботи, норм і правил стрижньової технології та забезпеченні надання психологічної допомоги клієнту психологом.

Одним із головних завдань психолога-практика є психоконсультація, що полягає у професійній допомозі клієнту у вирішенні проблем, які він виражає у своєму запиті. У цьому підході, незважаючи на наявність жорстких технологій та прийомів, активною стороною є сам клієнт, який має вільний вибір і може самостійно визначати свої пріоритети.

Робота психолога-консультанта базується на різноманітних технологіях, засобах та методиках корекційної діяльності, але водночас вимагає від фахівця високого рівня майстерності, що дає змогу гнучко та творчо вирішувати завдання, збирати психологічний анамнез, ставити діагнози, підбирати методики та спостерігати за станом клієнта. Результатом роботи психолога-консультанта можуть бути як готові програми, що базуються на визнаних психотехнологіях та методиках, так і унікальні, своєрідні програми, спрямовані на вирішення специфічних проблем клієнта.

Типові риси більшості клієнтів психолога призводять до нереалістичних очікувань щодо швидкості й ефективності лікування, а також підвищеної схильності до забобонів та гіпнотичних впливів. Зазвичай люди звертаються до психолога, коли вже мають давні проблеми, які призводять до серйозних наслідків для їхнього фізичного та психічного здоров'я. Це ставить високі вимоги до професійних навичок і творчого потенціалу психолога, оскільки він повинен використовувати різноманітні психотехнології для розв'язання складних завдань. Недостатня увага до профілактики та підтримки населення різних вікових груп і достатку також створює специфічні умови для психологів-практиків.

Узагальнюючи, аналіз професійної діяльності психологів дає змогу визначити їхній вплив на особистісні характеристики та мислення практикуючих психологів.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні можливостей удосконалення професійної діяльності психолога-практика в Україні після перемоги та завершення воєнних дій.

Література

- Боришевський М.Й.** Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
- Бородулькіна Т.О.** Діагностика емоційного компоненту образу професії (на прикладі студентів-психологів). *Науковий часопис. Психологія. Серія № 12. Психологічні науки*. 2007. № 17(41). Ч. II. С. 168–177.
- Вірна Ж.П.** Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Вежа, 2003. 320 с.
- Пов'якель Н.І.** Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 294 с.
- Пов'якель Н.І.** Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : монографія ; вид. 2-е, випр. і доп. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 298 с.
- Саннікова О.П.** Актуальні проблеми професійної підготовки психологічних кадрів. *Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології*. 2002. Т. 4. С. 323–328.
- Халік О.О.** Особливості дезадаптованої поведінки на етапі професійного становлення практичного психолога. *Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві* : збірник наукових праць / уклад. Н.М. Токарева. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. С. 225–236.

References

- Boryshevskiy, M.Y.** (1996). Psykholohichni mekhanizmy rozvytku osobystosti [Psychological mechanisms of personality development]. *Pedagogy and psychology*. №. 3. P. 26–33 [in Ukrainian].
- Borodulkina, T.O.** (2007). Diagnostyka emotsiinoho komponentu obrazu profesii (na prykladi studentiv-psykholohiv) [Diagnostics of the emotional component of the image of the profession (on the example of psychology students)]. *Scientific Journal. Psychology. Collection of the NPU named after M.P. Dragomanov. Series No. 12. Psychological sciences*. Collection. scientific works. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanov. №. 17 (41). Part II. P. 168–177 [in Ukrainian].
- Virna, Zh.P.** (2003). Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist]. Lutsk : “Tower” RVV Volyn. state Lesya Ukrainka University. 320 p. [in Ukrainian].
- Pov’iakel, N.I.** (2003). Profesiogenez samorehuliatsii myslennia praktychnoho psykholoha [Professionogenesis of self-regulation of thinking of a practical psychologist]. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanova. 294 p. [in Ukrainian].
- Pov’iakel, N.I.** (2008). Profesiogenez myslennia psykholoha-praktyka v systemi vyshchoi shkoly [Professional development of the thinking of a psychologist-practitioner in the system of higher education]. Ed. 2, corr. and additional. Kyiv : NPU named after M.P. Dragomanova. 298 p. [in Ukrainian].
- Sannikova, O.P.** (2002). Aktualni problemy profesiinoy pidhotovky psykholohichnykh kadrov [Actual problems of professional training of psychological personnel] *Theoretical and methodological problems of genetic psychology*. Volume 4. Kyiv : Millennium. P. 323–328. [in Ukrainian].
- Khalik, O.O.** (2008). Osoblyvosti dezadaptovanoi povedinky na etapi profesiinoho stanovlennia praktychnoho psykholoha [Peculiarities of maladaptive behavior at the stage of professional development of a practical psychologist] *Peculiarities of mental development of an individual in conditions of systemic changes in society* : collection of scientific works / Incl. N.M. Tokareva. Kryvyi Rih : Publishing House. P. 225–236 [in Ukrainian].

УДК 159.98:159.942«364»
DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-3>

ГАМБАРОВА Еляна – магістр філологічних наук, студентка магістратури з практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (hambarovaeliana@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9745-6706>

ЗАБОЛОЦЬКА Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100 (svitlana.zabolotska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-7185>

ВПЛИВ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Період адаптації до нових умов, які диктують виклики сьогодення, є доволі складним для емоційного стану особистості, що пояснюється породженням нових внутрішніх конфліктів через нестабільні погляди на життя та різку зміну аксіологічних орієнтацій, збільшенням мигдалевидного тіла через постійне перебування в небезпеці, зміною сталих способів мислення та існування. Поліспрямованість, раптовість, стресогенність кризових ситуацій в умовах воєнного стану впливають на механізми захисту, емоційну сферу, життєстійкість та адаптивність особистості. Резилієнтність – це одна з найважливіших рис та важливий чинник зростання, відновлення, збереження психічного здоров'я у процесі подолання життєвих випробувань та кризових станів.*

У статті розглянуто основні поняття стосовно досліджуваної нами теми, обґрунтовано важливість резилієнтності особистості та вплив на неї рівня емоційного інтелекту, розвиток якого вважаємо необхідною умовою для життєстійкості, життєздійснення, психологічної стійкості, успішної побудови міжособистісних стосунків та подолання складнощів різного типу. Зокрема, ми визначили основні поняття, вказали на їх взаємозв'язок та продемонстрували особливості практичного застосування в умовах воєнного стану.

Розкриваючи вибрану тему, нам удалося поєднати розуміння інтелекту, емоційного інтелекту та стресостійкості особистості в умовах воєнного стану. Це допомогло визначити адаптивні особливості осіб під час кризових ситуацій, їх уміння реагувати на умови сьогодення та формувати власну резилієнтність і життєстійкість, зважаючи на складні життєві обставини. Зокрема, нами визначено, що люди не народжуються з готовим набором якостей, знань і вмінь, які необхідні для перебування у стресових умовах, що сьогодні викликає війна. Єдиний спосіб розвивати власну резилієнтність та життєстійкість – це самовиховання, робота над стресостійкістю, розвиток власного емоційного інтелекту, аналіз власної поведінки у стресових ситуаціях та збереження досвіду, який допомагає долати труднощі у складних життєвих умовах.

Ключові слова: *емоційний інтелект, резилієнтність, стресостійкість, життєстійкість, війна, умови воєнного стану, адаптивність.*

HAMBAROVA Eliana – Master of Philology, Master Student (Practical Psychology), Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (hambarovaeliana@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9745-6706>

ZABOLOTSKA Svitlana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (svitlana.zabolotska@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-7185>

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE RESILIENCE OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Abstract. *The period of adaptation to the new conditions that was caused by the challenges of today is quite difficult for the emotional state of the individual. That is explained by the sudden occurrence of some new internal conflicts, due to unstable views on life and a sharp change in axiological orientations, an increase in the size of amygdala, also due to a constant presence in danger and change in permanent ways of thinking and existence. Polydirection, suddenness, stressogenicity of crises in the state of war affects defense mechanisms, emotional sphere, vitality and adaptability of the individual. Resilience is one of the most important traits and an important factor in growth, recovery, and preservation of mental health in the process of overcoming life's challenges and critical situations.*

The article examines the main concepts related to the topic we are researching, substantiates the importance of individual resilience and the influence of the level of emotional intelligence on it, the development of which we consider as a necessary condition of vitality, life fulfillment, psychological stability, successful building of interpersonal relationships and overcoming various types of difficulties. In particular, we defined the main concepts, indicated their interrelationship, and demonstrated the peculiarities of practical application in the martial law conditions.

By revealing the chosen topic, we managed to combine the understanding of intelligence, emotional intelligence and stress resistance of the individual in the conditions of martial law. This helped to determine the adaptive characteristics of individuals in crisis situations, their ability to respond to the conditions of today and to form their own resilience and resilience, taking into account difficult life circumstances. In particular, we determined that people are not born with a ready-made set of qualities, knowledge and skills, which are necessary to stay in stressful conditions, which today caused by war. The only way to develop one's own resilience and vitality is self-education, working on stress resistance, developing one's own emotional intelligence, analyzing one's own behavior in stressful situations and retaining experience that helps overcome difficulties in difficult life conditions.

Key words: *emotional intelligence, resilience, stress resistance, vitality, war, martial law conditions, adaptability.*

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану та різких змін, які зараз відбуваються в Україні, ми припускаємо, що більший відсоток населення перебуває у кризовому стані. Кількість кризових ситуацій продовжує зростати. Перед фахівцями різноманітних галузей: психологічних, медичних, психосоціальних та ін. актуалізується потреба у вивченні розвитку та шляхів збереження резилієнтності особистості в умовах, які диктують виклики сьогодення.

Термін «резилієнтність» асоціюється із властивістю та здатністю психіки до відновлення та зростання після кризових та несприятливих умов. Під емоційним інтелектом розуміється здатність особистості до усвідомлення та контролю емоцій та емоційних станів: власних та інших; здатність до співпереживання, усвідомлення власних потреб та потреб інших. Саме високий рівень емоційного інтелекту є запорукою розвитку навичок, компетенцій та знань у ситуаціях, які вимагають від особистості життєстійкості. Висновуємо, що дискурс про емоційний інтелект та його вплив на резилієнтність особистості є, безсумнівно, актуальним,

оскільки умови воєнного стану є небезпечними, стресогенними та вимагають від кожної особистості не лише певної психологічної стійкості, а й закріплення стабільного стану на рівні емоційного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень проблеми демонструє, що емоційний інтелект викликав зацікавлення дослідників доволі нещодавно. У наукових дослідженнях зарубіжних дослідників, таких як Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр та ін., детально розкрито термін «емоційний інтелект» та описано його особливості. Саме ці дослідження викликали інтерес до феномену емоційного інтелекту [4]. Проблематика резиліентності стала предметом дослідження нещодавно, тож її вивченню присвячено доволі мало наукових праць (Д. Геллерстейн, Дж. Річардсон, Ж. Ледесма, К. Болтон та ін.). Серед українських учених, які досліджували особливості та проблематику резиліентності, ми виділяємо: А. Максименка, Н. Гусака, О. Бойка, О. Махнач та ін. [5, с. 159–166].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття, полягає у з'ясуванні основоположних понять за темою. Їх взаємозв'язок та визначення, у чому полягає безпосередній вплив рівня емоційного інтелекту на резиліентність особистості в умовах воєнного стану. Також виділення не вирішених раніше проблем убачаємо у визначенні рівня стресостійкості особистості, що було взято в основу проведеного аналізу з вибраної теми. Оскільки умови воєнного стану беззаперечно можна назвати кризовими, вважаємо за доречне згадати, що фундаментальними дослідженнями різноманітних реакцій на кризові ситуації вважаються дослідження Е. Ліндемманна (1944), стадії розвитку дистресу та стресу Г. Сельє (1956), концепція відповідності психосоціальних криз вісьмом життєвим циклам особистості Е. Еріксона (1959) та ін. Важливий внесок у дослідження кризових ситуацій та їх впливу на становлення особистості зробили такі вчені, як: Л.М. Вольнова, К.Б. Аксенченко, К.О. Баєва, І.О. Баклицький, О.А. Бреусенко-Кузнецов, Р.І. Сірко, В.І. Слободяник [11].

Мета і завдання дослідження. *Метою статті* є визначення впливу рівня емоційного інтелекту на резиліентність та визначення стресостійкості як однієї з умов життєстійкості особистості в умовах воєнного стану.

Для виконання поставленої мети необхідно виконати такі *завдання*:

- визначити поняття та ознаки емоційного інтелекту;
- проаналізувати елементи та структуру, форми прояву та функції емоційного інтелекту особистості;
- охарактеризувати формування стресостійкості як важливого складника життєстійкості особистості;
- дослідити емоційний інтелект як чинник стресостійкості особистості;
- охарактеризувати взаємозв'язок емоційного інтелекту на резиліентність особистості в умовах воєнного стану;
- дослідити проблеми та визначити перспективи впливу рівня емоційного інтелекту на резиліентність особистості в умовах воєнного стану.

У статті було використано комплекс дослідницьких та теоретичних методів (аналіз, абстрагування, систематизація, узагальнення).

Виклад основного матеріалу. Поняття інтелекту як здатності до абстрактного мислення, ефективного використання схем та символів у кінцевому підсумку також звужує не лише поняття інтелекту, а й сферу його проявів. Найбільш чітко це простежується в когнітивній психології, яка зосереджується на процедурних характеристиках інтелекту, зведених до здатності вирішувати проблеми. Легко уявити, що якщо інтелект явно більший за те, що вимірюється інтелектуальними тестами, то він тим більше не обмежується здатністю концептуалізувати та абстрагувати міркування [15].

Визначення інтелекту через адаптивну діяльність знаходить усе більше прихильників. Вернон зазначає, що інтелект відповідає загальному рівню складності та гнучкості особистісних моделей людини, які послідовно формувалися протягом її життя. Для Піаже сутність інтелекту проявляється у структуруванні відносин між середовищем та організмом, а його розвиток проявляється у більш адекватній адаптації. Емоційна сфера особистості має свої особливості, які і визначають її резиліентність під час кризових ситуацій. Особистісна зрілість та високий рівень емоційного інтелекту, що характеризується вмінням розпізнавати свої емоції та емоції інших, умінням контролювати власну емоційну сферу, допомагають людині приймати ефективніші

рішення, проявляти адаптивні навички поведінки та реагувати на життєві виклики стійко. Аналіз проблеми особистісної зрілості дає змогу зробити висновок, що емоційний складник особистості є невід'ємною частиною за збереження та розвитку резилієнтності особистості у кризових ситуаціях [12].

Сьогодні не існує єдиної моделі емоційного інтелекту. Останні дослідження відзначили зміщення у бік збільшення значущості особливостей особистості в емоційному інтелекті. Наприклад, Р. Барон зовсім не пов'язує емоційний інтелект та когнітивні можливості. Таким чином, більшість психологів вважає, що розуміння сутності емоційного інтелекту ще попереду [1, с. 75].

У 1920 р. Е.Л. Торндайк виділив особливу форму інтелекту, яка характеризується передбаченням у міжособистісних відносинах. Він назвав це «соціальним інтелектом» і визначив це як здатність розуміти інших людей і діяти мудро по відношенню до них. Е.Л. Торндайк уважав соціальний інтелект типом загального інтелекту, який забезпечує особливу пізнавальну здатність успішно взаємодіяти з людьми. Оскільки Торндайк був представником біхевіористичного підходу, він уважав головною функцією соціального інтелекту прогнозування поведінки і звів вивчення цього явища до розуміння та управління такою поведінкою [14].

Із кінця 90-х років і дотепер проводиться все більше досліджень, спрямованих на поглиблення розуміння емоційного інтелекту, з'явилися різні методи його вимірювання, і було запропоновано велику кількість програм для розвитку цієї здатності

Термін «емоційний інтелект» є досить новим. Провідні публікації із цієї проблеми належать Дж. Мейеру і П. Селовею (1990). У своїй спільній статті автори вперше запропонували визначення емоційного інтелекту і показали, що його можна виміряти. Як указав Деніел Гоулман, «правду кажучи, самі сучасні визначення емоційного інтелекту та емпатії говорять нам про можливість особистісного зростання. Розвитку і трансформації свідомості – як окремої людини, так і цілого суспільства» [17].

Фундаментальним та найпопулярнішим серед дослідників методом для оцінки рівня емоційного інтелекту є адаптований метод Майера, Саловея, Карузо (MSCEIT) [8, с. 504]. В основі методу закладено модель, яка побудована на здібностях особистості до розуміння, сприйняття, використання та керування емоціями. Відповідно до методики оцінювання емоційного інтелекту за MSCEIT, емоційний інтелект складається з двох вимірів. Усього тест містить 141 питання (оцінка фотографії, рисунка або уявлення ситуації чи оцінка тверджень та історій). У середньому на проходження тесту витрачається до 40 хвилин. Перший – вимір досвіду (здатність сприймати емоційну інформацію і маніпулювати нею, а також реагувати на неї, не обов'язково розуміючи її). Другий – стратегічний вимір (здатність розуміти емоції та керувати ними без необхідності сприймати почуття або повністю переживати їх). Кожен вимір поділяється на дві гілки, які варіюються від базових психологічних процесів до більш складних процесів інтеграції емоцій і пізнання (рис. 1).

		Думки, що сприяють емоційному зростанню		
	Урахування наслідків емоцій		Заохочення відкритості до почуттів	
		Управління емоціями		
Осмислення емоційних сигналів та їхніх наслідків	Емоційне розуміння	ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ	Емоційне сприйняття	Сприйняття через вираження емоцій
		Інтеграція емоцій		
	Емоції як стурбованість		Через відчуття емоцій вмикається	
		Емоції як когнітивна система розпізнання		

Рис. 1. Чотиригілкова модель емоційного інтелекту Майера, Саловея, Карузо

Майер і Саловей виділяють лише чотири складники емоційного інтелекту [8, с. 507]:

1. Сприйняття емоцій полягає у здатності до розпізнавання вербально та не вербально проявлених емоцій людьми, а також здатність до визначення власних емоцій.

2. Використання емоцій для стимулювання мислення – здатність особистості до несвідомої активізації власного процесу мислення, до викликання особистих творчих здібностей, застосування як мотиваційний чинник емоції.

3. Розуміння емоцій – здатність до визначення причин появи емоцій, уміння розпізнавати зв'язки між думками та емоціями, визначити етап переходу від однієї емоції до іншої, передбачити розвиток емоцій із плином часу, включаючи здатність до інтерпретації емоцій у відносинах, розуміння складних (амбівалентні, різноманітні) почуттів.

4. Управління емоціями – здатність до приборкання, пробудження та спрямування власних емоцій та емоцій інших на досягнення особистих цілей. Це також включає здатність урахувати емоції під час побудови логічних зв'язків, вирішення різноманітних ситуацій, прийняття рішень і вибору своєї поведінки.

Ця модель уважається базовою у психології на даний момент, саме її зазвичай використовують для опису поняття емоційного інтелекту, хоча змішана модель, заснована на цій моделі, також дуже популярна.

Що стосується поняття резилієнтності, то Д. Геллерстейн визначає дві його основні складові частини – фізичну резилієнтність, яка демонструє стресостійкість особистості та її толерантність, та психологічну резилієнтність, що містить у собі розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, віднайдення смислів у кризових, важких подіях або ситуаціях, підвищення освітнього рівня та опанування різних психотехнік, що допомагають розвитку особистості та ефективному долаючому нею негативних наслідків після стресу (Геллерстейн, 2011). Люди з високим ступенем резилієнтності вирізняються наявністю таких трьох характеристик: стійке прийняття реальності; глибока, підкріплена міцними цінностями віра в те, що життя має сенс; надзвичайна здатність імпровізувати (Coutu, 2002) [16].

Важливим є розуміння резилієнтності і як позитивної адаптації/захисного механізму: позитивна адаптація у контексті істотних викликів, що по-різному звертаються до людської здатності їх обробляти або до результатів успішного життєвого розвитку під час або внаслідок потенційно доленосних подій (Cutuli, Herbers, Masten, Reed, 2012). Перевагами дії резилієнтності є висока адаптивність, психологічне благополуччя та успішність у діяльності [15].

Зміст поняття адаптації тісно пов'язаний із феноменом стресу, в основі розроблення поняття якого лежать ідеї В. Кеннона та Г. Сельє [3, с. 273]. Включення діяльнісного компонента до змісту поняття адаптації істотно поглибило його сутність і наблизило до завдань психологічних досліджень і практики. Із позицій цього погляду адаптація в умовах воєнного стану розуміється не просто як процес і результат взаємодії людини з навколишнім середовищем, а як системна реакція організму на тривалий і повторний вплив зовнішнього середовища, спрямована на таку зміну структуру гомеостатичної регуляції, яка забезпечує її життя і діяльність шляхом формування первинної реакції, адекватної зовнішньому чиннику. Адаптація під час умов воєнних дій є фундаментальною у формуванні резилієнтності та життєстійкості особистості та загалом включає [6, с. 10]:

1) пристосування людини (особистості) до дійсності:

а) зміни способу життя під час умов воєнних дій (безробіття, бідність, обстріли в країні, переїзд із дому, втрата будинку, близьких тощо);

б) вибіркова зміна сфери життя (вибір способу життя, професії, кола спілкування);

в) безпосереднє перетворення дійсності через створення певних «ніш» («ніша», за американським тлумачним словником, спеціально розрахована на чийсь індивідуальні здібності та характер ситуації або на вид діяльності);

2) пристосування до дійсності через зміну особистісних та індивідуальних властивостей під час умов воєнних дій:

а) зміна різних боків ставлення до дійсності (емоцій, мотивації, ціннісних орієнтацій, претензій тощо);

б) зміна функціональності.

Можливість бути резилієнтним – це динамічний процес адаптації до змін та викликів, які є у життєвому та професійному просторі. Через цей динамічний процес плекаються

і збільшуються певні відповідні якості і характеристики людини. Притримуючись позиції, що резилієнтність – це те, з чим народжується кожний, висновуємо, що саме залежно від того, який спосіб поведінки, мислення вибирає людина протягом життя, залежатимуть ступінь та рівень резилієнтності особистості. Людина сама може вибрати стратегію «зростати в резилієнтності» [9, с. 61].

Що стосується стресостійкості в умовах воєнного стану, то вона визначається нами як здатність демонструвати адекватну та адаптивну поведінку у стресових ситуаціях, що стосуються умов сьогодення; особистості треба вміти регулювати власний емоційний стан так, щоб зберегти психічну рівновагу заради ефективної професійної діяльності, а також загальної життєдіяльності та здоров'я; здатність до прийняття правильних рішень у кризових та критичних ситуаціях, які постійно виникають через те, що у країні війна (проблеми з електропостачанням, відсутність води, тепла, нестабільні політичні виклики, низький рівень економічної стабільності); здатність тривалий час зберегти терпимість, толерантність та наполегливість у кризових ситуаціях [7, с. 450].

Люди не народжуються з готовим набором якостей, знань і вмінь, які необхідні для перебування у стресових умовах, що сьогодні викликала війна. Єдиний спосіб розвивати власну резилієнтність та життєстійкість – це самовиховання, робота над стресостійкістю, розвиток емоційного інтелекту, аналіз власної поведінки у стресових ситуаціях та збереження досвіду, який допомагає долати труднощі у складних життєвих умовах [9, с. 72].

Висновки. Згідно з теоретичним аналізом проведеного нами дослідження, можемо стверджувати, що на резилієнтність особистості у кризових ситуаціях, спричинених викликами сьогодення, значний вплив мають дезадаптивні стани, рівень емоційного інтелекту та емоційна сфера особистості. Уважаємо, що особистість в умовах сьогодення зазнає неабияких складнощів та емоційного навантаження. Саме тому велику увагу слід приділяти саморозвитку, власній адаптивності, розумінню особливостей кризових ситуацій та станів задля збереження психологічного здоров'я шляхом застосування знань та навиків для допомоги іншим та самопомоги, особливу увагу приділяючи розвитку емоційного інтелекту.

На основі аналізу літературних джерел за вибраною нами темою ми висновуємо, що вплив рівня емоційного інтелекту на резилієнтність особистості багато в чому залежить від самої особистості, від ступеня її стресостійкості, життєвого досвіду, уміння аналізувати те, що відбувається навколо, та від впливу стресогенних, кризових ситуацій, спричинених умовами воєнного стану, на емоційний інтелект особистості.

Варто зазначити, що такі особливості емоційного інтелекту, як усвідомлення особистістю потреб та емоцій: власних та інших людей, здатність контролювати свої емоції та емоційний стан, емпатійність, здатність до співпереживання – це необхідні умови для відновлення та зростання психіки після кризових станів, ситуацій, умов, що, по суті, й є одними з найважливіших показників резилієнтності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що сформульовані у дослідженні висновки, узагальнення і пропозиції можуть бути використані у соціально-психологічній сфері – для вдосконалення розуміння механізму впливу рівня емоційного інтелекту на резилієнтність особистості та на її стресостійкість в умовах воєнного стану та викликів, які він нам диктує; у науково-дослідній сфері – для дослідження емоційного інтелекту під час кризових ситуацій, формування особистісної адаптованості, а також для дослідження резилієнтності особистості та впливу емоційного інтелекту особистості на її формування, плекання, розвиток.

Подальші наукові пошуки полягають в аналізі особливостей впливу рівня емоційного інтелекту на резилієнтність особистості в умовах воєнного стану залежно від територіального перебування (безпосередньо в зоні бойових дій, в окупації та на території, де бойові дії не велися).

Література

- Візір В.А., Макуріна Г.І., Сюсюка В.Г., Пашенко І.В. Розвиток емоційного інтелекту особистості як технологія збереження професійного здоров'я фахівця. *Сучасні здоров'язбережувальні технології* : монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. С. 74–79.
- Ігнатенко Ж.В. Що важливіше для молодшої людини: рівень інтелекту IQ або емоційний інтелект EQ? *Матеріали Причорноморської наук.-прак. конф. проф.-викл.* Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 17–20.

- Ічанська О.М., Закревська А.І.** Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 9(2). С. 272–276.
- Карпенко С.В.** Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 436 с.
- Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві. *Збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Львів, 2017. С. 157–161.
- Четверик-Бурчак А.Г.** Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2015. 18 с.
- Cooper A., Petrides K.V.** (2008). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. A. Cooper, K. V. Petrides. *Journal of Personality Assessment*. 2010. P. 449–457.
- Mayer J.D., Salovey P., & Caruso D. R.** Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63(6). P. 503–517.
- Sahara S.** (2021). Lucero “Emotional Intelligence, Resilience, and Coping Strategies of the Helping Professionals”. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications (IJMRAP)*. Volume 3. Issue 11. P. 58–74.
- Актуальність емоційного інтелекту та емпатії для України** : вебсайт. URL: <https://www.empatia.pro/chomu-tse-aktualno-dlya-ukrayiny/> (дата звернення: 01.12.2022).
- Дзвоник Г.** Емоційна стійкість як професійна якість фахівця: *Materialy XII mezinarodny vedecko – prakticka konference “Dny vedy”*. Psychologie a sociologie. Publishing House “Education and Science”. 2016. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/708333/1/Dzvonyk_G_P_\(2016\)_Emotsiina_stiikist_yak_profesiina_yakist_fakhivtsia.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/708333/1/Dzvonyk_G_P_(2016)_Emotsiina_stiikist_yak_profesiina_yakist_fakhivtsia.pdf) (дата звернення: 30.11.2022).
- Constant Crisis: Why Leaders’ Emotional Intelligence Matters** : вебсайт. URL: <https://www.td.org/professional-partner-content/constant-crisis-why-leaders-emotional-intelligence-matters> (дата звернення: 01.12.2022).
- Daniel Goleman.** Explains Emotional Intelligence. (s.d.). Consulté le 01 26, 2018, sur youtube. 2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZsdqBC1tHTA> (дата звернення: 05.12.2022).
- Edith Eger**, a former Auschwitz prisoner and a famous psychologist, talks about how to cope with the wounds of war: an interview. URL: <https://babel.ua/en/amp/texts/85330-i-can-see-my-children-s-eyes-much-better-in-a-wheelchair-edith-eger-a-former-auschwitz-prisoner-and-a-famous-psychologist-talks-about-how-to-cope-with-the-wounds-of-war-an-interview> (дата звернення: 29.11.2022).
- Jihane Guedira.** Emotional Intelligence in management. 2017–2018 year group of M2 IESCI at the University of Angers. URL: <https://master-iesc-angers.com/emotional-intelligence-in-management/> (дата звернення: 29.11.2022).
- Resilience: Emotional Intelligence: an article.** URL: <https://www.mentalhelp.net/emotional-resilience/emotional-intelligence/> (дата звернення: 30.11.2022).
- The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet.** A Study with University Students. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Mae. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7143047/> (дата звернення: 29.11.2022).

References

- Vizir V.A. & Makurina H.I. & Siusiuka V.H. & Pashchenko I.V.** (2018). Rozvytok emotsiinoho intelektu osobystosti yak tekhnolohiia zberezhennia profesiinoho zdorov'ia fakhivtsia [The development of the emotional intelligence of the individual as a technology for preserving the professional health of a specialist]. *Suchasni zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii : monohrafiia za zahalnoiu redaktsiieiu prof. Yu. D. Boichuka*. Kharkiv : Oryhinal. S. 74–79 [in Ukrainian].
- Ihnatenko Zh.V.** (2021). Shcho vazhlyvishe dlia molodoi liudyny: riven intelektu IQ abo emotsiinyi intelekt EQ? [What is more important for a young person: IQ or emotional intelligence EQ?]. *Materialy Prychornomorskoj nauk.-prak. konf. prof.-vykl.* Mykolaiv. MNAU. S. 17–20 [in Ukrainian].
- Ichanska O.M. & Zakrevska A.I.** (2019). Emotsiinyi intelekt ta empatiia yak resursy profesiinoy pidhotovky studentiv-psykholohiv [Emotional intelligence and empathy as resources for professional training of psychology students]. *Molodyi vchenyi*. Vyp. 9 (2). С. 272–276 [in Ukrainian].
- Karpenko Ye.V.** (2020). Emotsiinyi intelekt u dyskursi zhyttiezdiisnennia osobystosti [Emotional intelligence in the discourse of personal fulfillment]. *Drohobych : Posvit*. 436 s. [in Ukrainian].
- Psykhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi** [Mental health of the individual in a crisis society] (2017). *Zbirnyk tez II Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*. Lviv. S. 157–161. [in Ukrainian].
- Chetveryk-Burchak A.H.** (2015). Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti [Mechanisms of influence of emotional intelligence on the success of life activities of the individual] *Extended abstract of candidate's thesis*. DZ “Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. K.D. Ushynskoho”. Odessa [in Ukrainian].

- Cooper A. & Petrides K.V.** (2008). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. A. Cooper, K. V. Petrides. *Journal of Personality Assessment*. 2010. P. 449–457.
- Mayer J.D. & Salovey P., & Caruso D. R.** Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? J. D. Mayer, P. Salovey, & D. R. Caruso. *American Psychologist*. 63(6). P. 503–517.
- Sahara S.** (2021). Lucero “Emotional Intelligence, Resilience, and Coping Strategies of the Helping Professionals”. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications (IJMRAP)*. Vol. 3. Is. 11. P. 58–74.
- Aktualnist emotsiinoho intelektu ta empatii dlia Ukrainy** [Relevance of emotional intelligence and empathy for Ukraine]. URL: <https://www.empatia.pro/chomu-tse-aktualno-dlya-ukrayiny/> (дата звернення: 01.12.2022) [in Ukrainian].
- Dzvonyk H.** (2016). Emotsiina stiikist yak profesiina yakist fakhivtsia: Materialy XII mezinarodny vedecko-prakticka konference “Dny vedy”. Psychologie a sociologie. Publishing House “Education and Science”. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/708333/1/Dzvonyk_G_P_\(2016\)_Emotsiina_stiikist_yak_profesiina_yakist_fakhivtsia.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/708333/1/Dzvonyk_G_P_(2016)_Emotsiina_stiikist_yak_profesiina_yakist_fakhivtsia.pdf) (дата звернення: 30.11.2022) [in Ukrainian].
- Constant Crisis: Why Leaders’ Emotional Intelligence Matters:** веб-сайт. URL: <https://www.td.org/professional-partner-content/constant-crisis-why-leaders-emotional-intelligence-matters> (дата звернення: 01.12.2022).
- Daniel Goleman (2022).** Explains Emotional Intelligence. (s.d.). Consulté le 01 26, 2018, sur youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZsdqBC1tHTA> (дата звернення: 05.12.2022).
- Edith Eger**, a former Auschwitz prisoner and a famous psychologist, talks about how to cope with the wounds of war: an interview. URL: <https://babel.ua/en/amp/texts/85330-i-can-see-my-children-s-eyes-much-better-in-a-wheelchair-edith-eger-a-former-auschwitz-prisoner-and-a-famous-psychologist-talks-about-how-to-cope-with-the-wounds-of-war-an-interview> (дата звернення: 29.11.2022).
- Jihane Guedira.** Emotional Intelligence in management. 2017–2018 year group of M2 IESCI at the University of Angers. URL: <https://master-iesc-angers.com/emotional-intelligence-in-management/> (дата звернення: 29.11.2022).
- Resilience: Emotional Intelligence:** an article. URL: <https://www.mentalhelp.net/emotional-resilience/emotional-intelligence/> (дата звернення: 30.11.2022).
- The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet.** A Study with University Students. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Mae. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7143047/> (дата звернення: 29.11.2022).

УДК 159.923:159.942
DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-4>

ГРИНИК Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (sirinka@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-3499>

ГАМБАРОВА Еляна – магістрантка кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (hambarovaeliana@gmail.com)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Статтю присвячено теоретичним дослідженням проблеми емоційного інтелекту особистості. Актуальність дослідження зумовлена динамічним розвитком сучасного світу, який вимагає від людини високої стресостійкості в умовах постійних змін, гнучкості, уміння керувати власними емоційними станами, ефективності у спілкуванні.

Узагальнено наукові підходи зарубіжних та вітчизняних дослідників до визначення сутності, структури, функцій емоційного інтелекту особистості. З'ясовано, що успішність людини у сучасному світі визначається уже не так академічними знаннями у тій чи іншій сфері чи рівнем загального інтелекту, як умінням ефективно взаємодіяти через розуміння власних та чужих емоцій.

Систематизація інформації щодо емоційного інтелекту дала змогу зробити висновок, що саме емоційний інтелект є інтегральною характеристикою особистості, що допомагає людині усвідомлювати свої та чужі емоції, виокремлювати емоційний підтекст міжособистісних стосунків, керувати власною поведінкою у різних життєвих ситуаціях, трансформувати негативні емоції у джерело мотивації. Підкреслюється, що вміння керувати емоціями є необхідною умовою успішної адаптації у соціумі.

Стверджується, що емоційний інтелект є важливою особистісною компетенцією, що дає змогу людині бути гнучкою, контактною, здатною визначати пріоритети та вибирати найефективніші способи для досягнення мети.

Ключові слова: інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, емоційна компетентність.

HRNYK Iryna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (sirinka@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-3499>

HAMBAROVA Eliana – Master of Philology, Master Student (Practical Psychology), Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (hambarovaeliana@gmail.com)

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE STRUCTURE OF PERSONALITY EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract. The article is devoted to theoretical studies of the problem of emotional intelligence of the individual. The relevance of the research is determined by the dynamic development of the modern world, which requires a person to be highly stress-resistant in conditions of constant changes, flexibility, the ability to manage one's own emotional stress, and efficiency in communication.

The scientific approaches of foreign and domestic researchers regarding the definition of the essence, structure, and functions of personality emotional intelligence are summarized. It has been found that a person's success in the modern world is determined not so much by academic knowledge in one or another field or by the level of general intelligence, but by the ability to interact effectively through the understanding of one's own and other people's emotions.

The systematization of information about emotional intelligence made it possible to conclude that emotional intelligence is an integral characteristic of personality. It helps a person to be aware of his own and other people's emotions, to isolate the emotional subtext of interpersonal relationships, to manage his own behavior in various life situations, and to transform negative emotions into a source of motivation. It is emphasized that the ability to manage emotions is a necessary condition for successful adaptation in society.

It is affirmed that emotional intelligence is an important personal competence that allows a person to be flexible, communicative, be able to determine priorities and choose the most effective ways to achieve a goal.

Key words: *intelligence, emotional intelligence, social intelligence, emotional competence.*

Постановка проблеми. Сучасний світ потребує від людини швидкості прийняття рішень, уміння працювати з інформацією та високої компетентності у комунікаціях. Традиційно розвиток даних умінь пов'язували з розвитком інтелектуальних здібностей, тому проблема інтелекту завжди займала центральне місце у теоретичній та практичній психології. Однак для того щоб успішно реалізовувати свою діяльність у суспільстві, брати ефективну участь у міжособистісних відносинах, зберігаючи при цьому психологічне здоров'я, варто бути також емоційно компетентним.

У психологічній науці зростає зацікавленість феноменом емоційного інтелекту, що зумовлює зростання якості наукових досліджень, сприяє появі величезної кількості думок та водночас вимагає структурування поглядів.

Наукові дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що успішність особистості визначається уже не так рівнем загального інтелекту, як умінням керувати власними емоційними станами, мотивувати інших на виконання складних завдань, проявляти високу стресостійкість в умовах постійних змін, демонструвати високу адаптивність та ефективність у спілкуванні.

Аналіз наукової літератури неодноразово доводить, що сьогодні немає єдиного розуміння змісту «емоційного інтелекту», учені розходяться навіть у назві зазначеного терміна. Окрім терміна емоційного інтелекту поширеними є поняття «емоційна компетентність», «емоційна грамотність», «емоційна зрілість», «соціальний інтелект», «емоційне мислення», «емоційний потенціал».

Тому актуальність вивчення означеного феномену є безсумнівною, оскільки емоційний інтелект є найважливішим складником життєдіяльності особистості, дає людині пізнавати власні емоційні переживання та навколишніх, легко й адекватно розв'язувати складні життєві ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у становлення та розвиток теорії емоційного інтелекту зробили зарубіжні вчені: основоположники теорії емоційних та інтелектуальних здібностей Дж. Майєр, Д. Карузо, П. Саловей, Р. Бар-Он (когнітивна теорія емоційного інтелекту), Д. Гоулман (теорія змішаної моделі), Д. Люсін (двокомпонентна теорія емоційного інтелекту), К. Петрідес та Е. Фернхем (диспозиційна концепція емоційного інтелекту) та багато інших.

Серед сучасних українських психологів детальний та глибокий аналіз у вивченні емоційного інтелекту здійснили С. Дерев'янка, Є.В. Карпенко, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікова, А.Г. Четверик-Бурчак, М.М. Шпак та ін.

Мета статті полягає у теоретичному вивченні сучасних підходів науковців до феномену емоційного інтелекту та розкритті його структури.

Виклад основного матеріалу. Серйозний науковий доробок теорії емоційного інтелекту отримано у кінці 90-х років, і сьогодні зростає кількість досліджень, спрямованих на детальне й ґрунтовне розуміння означеного феномену, з'являються різноманітні методи його вимірювання, пропонуються програми для розвитку цієї здатності.

Дослідники Д. Карузо, П. Саловей, Дж. Майер увели цей термін до наукового обігу та розділили емоційний інтелект на чотири складники: 1) ідентифікація емоцій, точність оцінки і вираження емоцій (уміння визначати власні та чужі емоції за фізичним станом та думками, за зовнішнім виглядом, поведінкою, знаходити відмінності між ними); 2) уміння залучати весь потенціал емоцій для вирішення конкретних завдань, використання емоцій у мисленнєвій діяльності. Ця здатність дає розуміння, як можна мислити ефективніше, використовуючи емоції. Керуючи емоцією, людина може бачити сприйняття та світ із різних точок зору та ефективніше вирішувати проблеми; 3) розуміння емоцій (здатність усвідомлювати кожную емоцію і розуміти, як вона виникає, інтерпретувати її значення, що стосуються взаємин, розуміти складні амбівалентні почуття, уміння визначити джерело емоцій, класифікувати їх); 4) управління емоціями (здатність контролювати власні емоційні стани та керувати ними, знижувати інтенсивність негативних емоційних проявів, уміння використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або відсторонюватися від них залежно від їх інформативності чи користі) [7].

У 1920 р. Е.Л. Торндайк виділив особливу форму інтелекту, яка характеризується передбаченням у міжособистісних відносинах. Він назвав це «соціальним інтелектом» і визначив це як здатність розуміти інших людей та діяти мудро щодо них. Е.Л. Торндайк уважав соціальний інтелект типом загального інтелекту, який забезпечує особливу пізнавальну здатність успішно взаємодіяти з людьми. Оскільки Торндайк – представник біхевіоризму, то він уважав основною функцією соціального інтелекту прогнозування поведінки і звів вивчення цього явища до розуміння та управління такою поведінкою [2].

Американський психолог Д. Гоулман у концепції емоційного інтелекту стверджував, що життєвий успіх людини визначається не так загальним рівнем розумового розвитку, як здатністю до емоційної саморегуляції, умінням висловлювати власні почуття, адекватно і розумно реагувати на стан інших.

Емоційний інтелект, згідно з теорією Д. Гоулмана, трактується як здатність особистості пояснювати власні емоції та оточуючих із метою використання отриманої інформації для реалізації цілей і становить взаємозв'язок когнітивних здібностей та характеристик особистості. Учений виділяє такі структурні компоненти емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість та управління взаємовідносинами. Самосвідомість – це здатність людини оцінювати власні емоції та розуміти їх вплив на життя, адекватна оцінка сильних і слабких боків, почуття впевненості в собі. Самоконтроль – другий провідний складник емоційного інтелекту, який може визначати здатність контролювати деструктивні емоції. Керувати емоціями – це не пригнічувати або приховувати їх, а використовувати це розуміння у різних життєвих ситуаціях. До цієї категорії належать такі риси, як чесність і довіра, гнучкість, ініціативність, оптимізм. Соціальна свідомість є здатністю розуміти інших, проявляти емпатію. Управління взаємовідносинами є здатністю налагоджувати контакти і взаємодіяти з іншими людьми [5].

На думку Д. Гоулмана, емоційний інтелект повністю формується у людини до 15–16 років, а окремі компоненти можуть проявлятися на більш ранніх етапах онтогенезу.

Згідно з уявленнями Р. Бар-Она, емоційний інтелект – це сукупність некогнітивних здібностей, знань та компетентностей, що дають людині можливість успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями. Учений виділяє п'ять складників емоційного інтелекту, що містять субкомпоненти: самопізнання (ідентифікація власних емоційних станів, самоприйняття, самоповага, незалежність, самоактуалізація, упевненість у своїх досягненнях); міжособистісне спілкування (комунікативний потенціал, уміння встановлювати та підтримувати соціальні контакти, наявність соціальної відповідальності, емпатія); адаптаційні здібності (гнучкість у вирішенні проблем, подоланні труднощів, емоційна лабільність); дії у критичних ситуаціях (стресостійкість, контроль за супровідними емоціями); домінуючий загальний настрій (оптимістичність, життєрадісність). На основі цієї структури створено опитувальник, який здатен допомогти виміряти рівень розвитку емоційного інтелекту [6].

Ще автор виділяє внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, адже здатність розпізнавати та керувати емоціями може бути спрямована на себе та інших.

Емоційний інтелект, згідно з теорією Х. Вайсбаха та У. Дакса, розуміється як сукупність здібностей, на яких базується соціальна компетентність, а також як здібність «інтелектуально»

керувати власними емоціями. Автори виділяють п'ять груп здібностей: здатність розуміти та усвідомлювати власні почуття (вербалізація власних почуттів, інтуїція); уміння розуміти емоції та почуття інших людей (прояв активного слухання, емпатії, невербальне розуміння емоційних станів індивіда); здатність володіти власними почуттями (стресостійкість, уміння контролювати хід власних думок); оптимістичність (віра у майбутнє, здатність шукати у ситуаціях позитивні боки); уміння здійснювати вплив на емоції інших людей (здатність до партнерських відносин, уміння критикувати, без вербальної агресії і звинувачень, повага) [6].

Цікаве вивчення емоційного інтелекту відзначав Д.В. Люсін, який, базуючись на вищеозначених моделях емоційного інтелекту, запропонував власну. Емоційний інтелект визначається як здатність суб'єкта рефлексувати власні та чужі емоції, а також здатність управляти ними, що передбачає: розпізнавання емоцій (визначення власного або чужого емоційного переживання – встановлення факту його наявності у себе чи іншого); виявлення причинно-наслідкових зв'язків емоцій, що виникли; контроль за інтенсивністю емоції та її зовнішнім вираженням [1].

Згідно з поглядами вченого, розпізнавання та зчитування емоцій, а також управління ними може мати спонукальну силу та спрямованість одночасно на особистісне переживання емоційних станів і на навколишніх. Це представлений внутрішньоособистісний емоційний інтелект (для якого характерне усвідомлення власних емоцій та почуттів; розуміння причин виникнення емоцій і здатність індивіда їх вербально описувати; здатність до контролю експресії) та міжособистісний емоційний інтелект (який передбачає актуалізацію різноманітних, але взаємопов'язаних когнітивних процесів; розуміння емоцій іншої людини через зовнішні емоційні прояви). Емоційний інтелект формується протягом усього життя особистості під впливом різноманітних чинників (когнітивних здібностей – швидкість і точність перетворення емоційної інформації, особливостей емоційності – емоційна стійкість та чутливість).

За І. Андресою емоційний інтелект являє собою групу ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні особистістю власної емоційної сфери та навколишніх загалом, що сприяє кращій соціальній адаптації та дає змогу легше досягнути цілей у взаємодії з навколишнім середовищем [5].

Дослідники Е. Носенко та Н. Коврига описують емоційний інтелект як єдність зовнішнього та внутрішнього світів [4].

Структуру емоційного інтелекту, що відображає рівні репрезентації емоцій, запропонувала С.П. Дерев'янка, яка складається з таких рівнів: комунікативного (інтерактивність емоцій), гностичного (пізнання емоцій), евристичного (новизна емоцій).

Згідно із цим позначаються такі характеристики емоційного інтелекту: інтроспективність (прагнення до внутрішнього споглядання, систематичного та цілеспрямованого аналізу емоційних переживань, їх усвідомлення); інструментальність (орієнтація на отримання і застосування емоційних знань на практиці); імпліцитність (доступність для внутрішнього споглядання та диференціації емоційних переживань) [5].

Нам цікаво розглянути співвідношення структури емоційного інтелекту з функціями: 1) група когнітивних здібностей передбачає такі структурні компоненти, як сприйняття та розуміння емоцій (ідентифікація емоційних станів, їх усвідомлення, аналіз та встановлення взаємозв'язків) – інтерпретативна функція емоційного інтелекту, яка дає змогу людині продуктивно здійснювати розшифрування інформації, пов'язаної з емоціями (вираз обличчя, інтонація голосу), що сприятиме формуванню власного емоційного досвіду через накопичення та систематизацію знань; 2) емоційні здібності передбачають управління емоціями (уміння підтримувати позитивний емоційний модус) – регулятивна функція емоційного інтелекту, яка сприяє підтриманню комфортного емоційного стану та забезпечує адекватне зовнішнє вираження емоцій особистості; 3) адаптаційні здібності складаються з управління емоціями у стресових обставинах (передбачає самоконтроль та вибір продуктивних стратегій поведінки подолання) та самомотивації (здатності викликати та підтримувати емоції, що спонукають до діяльності) – адаптивна та стресозахисна функції емоційного інтелекту, полягають в актуалізації та стимуляції психічних резервів особистості у складних життєвих ситуаціях; 4) соціальні здібності містять соціальну емпатію (здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини) та управління чужими емоціями (уміння впливати на емоційні стани інших) – активізуюча функція – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [5].

Отже, склалося диференційоване уявлення про структуру емоційного інтелекту, який може бути внутрішньоособистісним та міжособистісним, включаючи в себе такі складники, як ідентифікація емоцій, розуміння емоцій, управління емоціями.

Емоційний інтелект на відміну від інтелекту не лише зумовлює діяльність усіх когнітивних процесів, а й надає даному процесу емоційного забарвлення, що призводить до більш якісної, ефективної та продуктивної роботи перебігу його внутрішніх механізмів. Емоції у структурі емоційного інтелекту набувають здатності вираження та відтворення на когнітивному рівні. При цьому вони видозмінюються, пристосовуються і наповнюються осмисленням до конкретної діяльності, яку виконує людина.

Таким чином, емоційний інтелект є складною психологічною категорією, що містить не лише структурні компоненти окремих категорій «інтелекту» та «емоції», а й властиві їм якості.

Висновки з проведеного дослідження. На основі проведеного теоретичного аналізу різноманітних джерел наукової літератури емоційний інтелект визначається як складний феномен, необхідний для пояснення та передбачення реакцій людини в емоційній ситуації і є ефективним засобом для аналізу емоційної сфери особистості. Усі вищезазначені теорії емоційного інтелекту містять у своїх підходах сукупність здібностей, які допомагають індивіду зрозуміти та здійснювати контроль над власними емоціями та емоційними станами інших людей.

Професійна діяльність особистості неодмінно пов'язана зі знаннями, уміннями та навиками, ерудицією і здатністю до мислення загалом, тобто рівнем інтелекту, що часто не відповідає успішності особистості у взаємодії із соціальним середовищем. Емоційний інтелект поєднує у собі спроможність особистості ефективно взаємодіяти через розуміння емоцій навколишніх та вміння підлаштовуватися під їхній емоційний стан. Така здатність – володіти собою та грамотно організувати взаємодію – виявляється необхідною та провідною у сферах діяльності, що передбачають безпосереднє спілкування з людьми, зокрема є основною у роботі психолога, психотерапевта.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні психотерапевтичної практики розвитку емоційного інтелекту.

Література

- Візір В.А., Макуріна Г.І., Сюсюка В.Г., Пашченко І.В.** Розвиток емоційного інтелекту особистості як технологія збереження професійного здоров'я фахівця. *Сучасні здоров'язбережувальні технології* : монографія / за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. С. 74–79.
- Ігнатенко Ж.В.** Що важливіше для молоді людини: рівень IQ або емоційний інтелект EQ? *Матеріали Причорноморської наук.-прак. конф. проф.-викл.* Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 17–20.
- Ічанська О.М., Закревська А.І.** Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 9(2). С. 272–276.
- Носенко Е.Л., Коврига Н.В.** *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції* : монографія. Київ : Вища школа, 2003.
- Четверик-Бурчак А.Г.** Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 ; ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2015. 18 с.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A.** (1997). *Executive JO: Emotional intelligence in leadership and organizations* (p. XXVII). N. Y.: Grosset Putnum.
- Mayer J.D., Salovey P., & Caruso D.R.** (2008) Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63(6). P. 503–517.

References

- Vizir V.A., Makurina H.I., Syusyuka V.H., Pashchenko I.V.** (2018). Rozvytok emotsiynoho intelektu osobystosti yak tekhnolohiya zberezhennya profesiynoho zdorovya fakhivtsya [The development of the emotional intelligence of the individual as a technology for preserving the professional health of a specialist]. *Suchasni zdorovyazberezhuvalni tekhnolohiyi: monohrafiya za zahal'noyu redaktsiyeyu prof. Yu.D. Boychuka*. P. 74–79. Kharkiv [in Ukrainian].
- Ihnatenko, Zh.V.** (2021). Shcho vazhlyvishe dlya molodoyi lyudyny: riven' IQ abo emotsiynyi intelekt EQ? [What is more important for a young person: IQ level or emotional intelligence EQ?]. *Materialy Prychornomorskoyi nauk.-prak. konf. prof. – vykl.* P. 17–20. Mykolayiv. MNAU [in Ukrainian].
- Ichanska, O.M., Zakrevska A.I.** (2019). Emotsiynyyu intelekt ta empatiya yak resursy profesiynoyi pidhotovky studentiv-psykholohiv [Emotional intelligence and empathy as resources for professional training of psychology students]. *Molodyi vchenyi*. Vyp. 9 (2). P. 272–276 [in Ukrainian].

- Nosenko E.L., Kovryha, N.V.** (2003). *Emotsiynny intelekt: kontseptualizatsiya fenomenu, osnovni funktsiyi: monohrafiya* [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Chetveryk-Burchak A.H.** (2015). *Mekhanizmy vplyvu emotsiynoho intelektu na uspishnist zhyttyediyalnosti osobystosti* [Mechanisms of the influence of emotional intelligence on the success of an individual's life] : avtoref. dys kand. psykholoh. nauk : 19.00. 01 : DZ "Pivdenoukrayinskyy natsionalnyy pedahohichnyy universytet im. K.D. Ushynskoho". Odesa [in Ukrainian].
- Cooper, R.K., & Sawaf, A.** (1997). *Executive JO: Emotional intelligence in leadership and organizations* (p. XXVII). N. Y. : Grosset Putnum.
- Mayer J.D., Salovey P., & Caruso D.R.** (2008) Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63 (6). P. 503–517.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-5>

ІСАЄВИЧ Світлана – старший викладач кафедри психології, Ужгородський національний університет, пл. Народна, 3, м. Ужгород, Україна, індекс 88000 (svitlanaisaevic@gmail.com)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Анотація. У статті викладено результати емпіричного дослідження, що висвітлюють психологічні особливості ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності. Подано розуміння цього ставлення у сукупності когнітивного, емоційного, мотиваційного і поведінкового компонентів. Академічна мобільність студентів розглядається як складний процес їхнього особистісного та професійного розвитку. Ставлення до міжнародної академічної мобільності розуміється у сукупності таких компонентів: когнітивного (знання сутності, структури, чинників та основних тенденцій міжнародної академічної мобільності; розуміння її ролі як у контексті єдиного європейського освітнього простору, так і професійного (розвиток майбутніх спеціалістів), емоційного (почуття та емоції, пов'язані з виїздом за межі країни з метою навчання в іншому навчальному закладі на певний період), мотиваційного (формування мотивації до планування та участі в програмах міжнародної академічної мобільності) та поведінкового (відповідність дій і вчинків студентів вимогам програм міжнародної академічної мобільності). Установлено, що у ставленні до міжнародної академічної мобільності студентів існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються в когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому компонентах. Доведено, що студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації мають вищий рівень розвитку компонентів ставлення, ніж студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами цієї адаптації. У ставленні до міжнародної академічної мобільності студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації мають найвищі за інші типи показники, а з відчуженим – найнижчі.

Ключові слова: ставлення, академічна мобільність, ставлення до міжнародної академічної мобільності, особистість студента.

ISAYEVYCH Svitlana – Senior Lecturer, Department of Psychology, Uzhhorod National University, 3, Narodna Sq., Uzhhorod, Ukraine, postal code 88000 (svitlanaisaevic@gmail.com)

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE ATTITUDE TO INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT SOCIO-CULTURAL ADAPTATION

Abstract. The article presents the results of an empirical study that enlighten the psychological peculiarities of the attitude to international academic mobility of students with different socio-cultural adaptation. Academic mobility of students is seen as a complex process of their personal and professional development. The attitude to international academic mobility is understood in the aggregate of the following components: cognitive (knowledge of the essence, structure, factors and main tendencies of international academic mobility; understanding of its role both in the context of a united European educational space and professional development of future specialists), emotional (feelings and emotions, connected with leaving the country for the purpose of studying at another educational institution for a certain period of time), motivational (the formation of motivation to plan and participate in the international academic mobility programs) and behavioral (accordance of students' actions and deeds with the requirements of international academic mobility programs). It has been established that in the attitude to the international academic mobility of students with different socio-cultural adaptation there are similar and distinctive features, that are manifested in

the cognitive, emotional, motivational and behavioral components. It has been proved that students with interactive, adaptive and conformal types of socio-cultural adaptation have a higher level of attitude components development than students with nostalgic, depressive and estranged types of this adaptation. Moreover, students with the interactive type of socio-cultural adaptation have the highest rates in the attitude to international academic mobility, and students with the estranged type have the lowest.

Key words: *attitude, sociocultural adaptation, academic mobility, attitude to international academic mobility, student's personality.*

Постановка проблеми. Навчання студентів у закладах вищої освіти є значущим періодом у процесі їхнього професійного становлення. І одним зі шляхів підвищення конкурентоспроможності студентів у майбутній професійній діяльності є їх участь у програмах міжнародної академічної мобільності [2]. Академічна мобільність студента є складним процесом його особистісного та професійного розвитку, «...під час розгортання якого особистість щохвилини зустрічає необхідність вирішення динамічних життєвих ситуацій, актуалізуючи широкий спектр специфічних навичок: здатність до міжкультурної комунікації; уміння мислити у термінах толерантності, дистанціюючись від будь-яких проявів дискримінації; здатність до само-рефлексії; екзистенціальну відкритість тощо» [3, с. 178]. Окрім цього, у сучасних студентів у закладах вищої освіти склалося й певне ставлення до міжнародної академічної мобільності, яке може визначатися особливостями їх соціокультурної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища є предметом вивчення багатьох психологів: Г. Андреєвої, Л. Анн-Вілсон, І. Данилюка, М. Іванової, В. Мухіної, Т. Стефаненко, О. Сухарєва, І. Шолохова та ін. У їхніх дослідженнях обґрунтовано її сутнісні ознаки, функції, чинники, типи, а також важливість психологічної допомоги за умов міжкультурної дезадаптації.

Дослідженню процесу адаптації українських студентів за кордоном присвячено незначну кількість робіт науковців (О. Біляковська, І. Галян, А. Гірник, Г. Черушева). Мобільність є між-дисциплінарним поняттям, яке розуміється як готовність, рух, адаптація, здатність до швидкої зміни стану тощо. Для нашого дослідження особливо важливим ракурсом міждисциплінарного аналізу мобільності є психологічний. Психологічні аспекти мобільності пов'язані з розкриттям особливостей поведінки особи у ході її формування і реалізації. «...Окремий важливий напрям розгляду мобільності полягає у вивченні інтеграційних та адаптаційних особливостей у ході руху (зміни), трансформації цінностей як на особистісному, так і на суспільному рівні» [1, с. 647].

У вітчизняній науці академічна мобільність розглядається у контексті реформування вищої освіти як чинник підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти і майбутнього фахівця. Також досліджуються критерії та бар'єри академічної мобільності, різні компоненти готовності до неї студентів.

Проте в українській психології недостатньо досліджень, що присвячені психологічним особливостям ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності.

На нашу думку, ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності слід розглядати в сукупності когнітивного (знання сутності, структури, чинників та основних тенденцій міжнародної академічної мобільності; розуміння її ролі як у контексті єдиного європейського освітнього простору, так і у професійному розвитку майбутніх фахівців), емоційного (почуття та емоції, пов'язані з виїздом за межі країни з метою навчання в іншому закладі вищої освіти на певний період часу), мотиваційного (сформованість мотивації до планування та участі в програмах міжнародної академічної мобільності) і поведінкового (відповідність дій і вчинків студентів вимогам програм міжнародної академічної мобільності).

Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі ВДНЗ «Ужгородський національний університет». У ньому взяли участь 128 студентів I–IV курсів факультету суспільних наук денної та заочної форм навчання.

Критеріями їх відбору були такі: високий рейтинг успішності, участь у науковій та громадській діяльності, знання іноземної мови.

Для дослідження були використані такі методики: «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (за Л. Янковським), а також анкета «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності», розроблена А.Харченко. Опитувальник «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (Л. Янковський) призначено для визначення типу адаптації, що домінує: адаптивного, конформного, інтерактивного, депресивного, ностальгічного чи відчуженого. До анкети «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності» увійшли питання, що стосуються як загальних відомостей про студента, так і різних компонентів його ставлення до міжнародної академічної мобільності.

За результатами дослідження, найбільш поширеним типом соціокультурної адаптації студентів виявився інтерактивний – 38,0% осіб. Студенти готові до прийняття й активного входження до нового середовища та налаштовані на розширення соціальних зв'язків. Вони впевнені у власних можливостях, критично ставляться до власної поведінки. Молоді люди мають велике бажання самовдосконалюватися й реалізувати себе шляхом досягнення матеріальної незалежності. Вони виявляють спрямованість на співпрацю з іншими і схильні контролювати власну поведінку з урахуванням соціальних норм, ролей та соціальних установок нового суспільства.

Дещо менша кількість студентів (34,6%) має адаптивний тип. Їм властиві особисте задоволення, позитивне ставлення до навколишніх людей та їх прийняття. Вони за потреби здатні відчувати себе соціально і фізично захищеними, приналежними і причетними до нового суспільства. Також ці студенти, виявляючи високий рівень активності, прагнуть до самореалізації. Вони впевнені у відносинах з іншими людьми.

Грунтуючись на власних можливостях і минулому досвіді, планують своє майбутнє. Конформний тип соціокультурної адаптації виявили 15,4% студентів. Для цих молодих людей є характерним прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими. Вони орієнтовані на соціальне схвалення, залежні від групи. Їм властива потреба в прихильності та емоційних відносинах із людьми, що підсилює прагнення прийняти систему цінностей і норм поведінки нового середовища. Поведінка студентів формується під впливом очікувань групи залежно від ступеня зацікавленості в досягненні власної мети і планованої винагороди.

У результаті дослідження було виявлено студентів, яким властиві ностальгічний, депресивний та відчужений типи соціокультурної адаптації. Так, ностальгічний тип характерний для 8,2% студентів. Вони схильні втрачати зв'язок із культурою, причетність до неї. У новому суспільстві їм можуть бути властиві внутрішній розлад і сум'яття, що виникають через роз'єднання з традиційними цінностями і нормативами та неможливість знаходження нових. Часто вони відчують себе «не на своєму місці», «безпритульними». Емоційний стан цих молодих людей у новій культурі здебільшого характеризується мрійливістю, тугою, меланхолією, спустошеністю. У незначній кількості досліджуваних (2,4%) виявлено депресивний тип соціокультурної адаптації. За нових умов увесь світ для них забарвлюється у похмурі тони і сприймається як позбавлений сенсу та цінностей. Вони мають низьку самооцінку. Їм важко реалізувати власний рівень очікувань, пов'язаний із соціальною та професійною позицією, оскільки вони впевнені в безперспективності. Неоптимальний вияв власних здібностей пов'язаний у них із неприйняттям себе та інших. Безпорадні перед життєвими труднощами, студенти можуть переживати почуття провини, сумнів, тривогу щодо соціальної ідентичності. Загалом їм більше притаманні пригніченість, спустошеність та ізольованість. Відчужений тип соціокультурної адаптації виявлений у найменшій кількості студентів (1,4%). Утверджуючи норми, установки і цінності свого звичного суспільства, вони не приймають новий соціум. Їм властива низька самооцінка. Неузгодженість домагань і реальних можливостей, заклопотаність власними ідентичністю і статусом, вплив зовнішнього контролю на загальне неприйняття себе та інших призводять до переконання студентів, що власні зусилля можуть лише незначно вплинути на ситуацію. Для цих студентів характерні занепокоєння з приводу нездатності задовольнити власні потреби, паніка, безпорадність, нетерплячість, відчуття нехтування з боку інших.

Проаналізувавши ставлення студентів із різним типом соціокультурної адаптації до міжнародної академічної мобільності, було встановлено, що студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації переконані в перевагах міжнародної академічної мобільності здебільшого в мовленнєвій практиці, обміні досвідом, культурному обміні, налагодженні міжнародних

зв'язків та засвоєнні нових знань. На їхню думку, для підвищення якості освіти навчання у межах таких програм може бути корисним. Студенти вважають, що навчання за кордоном дасть можливість отримати корисний досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, створити мережу професійних знайомств, розширити коло корисних контактів із різними людьми, освоїти нові технології роботи і комунікації. Для навчання за кордоном, на думку студентів, треба бути готовим до усної комунікації (як загальної, так і професійної), а також до поїздки пройти курси мовної підготовки, отримати відповідний сертифікат. Причому вони висловлюються як за вивчення мови на безкоштовній основі, так і на платній. Для участі в програмах академічної мобільності ці студенти намагатимуться отримати гроші для навчання від різних фондів та за необхідності готові повністю сплатити всі витрати.

Для студентів з адаптивним типом в академічній мобільності важливими є переважно обмін досвідом, засвоєння нових знань та мовленнєвої практики. Причому вони переконані у корисності академічної мобільності. Навчання в закордонному університеті приваблює їх можливістю отримати освіту вищої якості, проводити наукові дослідження і розробки, а також створити корисну для їхньої кар'єри мережу професійних знайомств. Плануючи поїздку за кордон у межах програми академічної мобільності, як уважають ці студенти, треба володіти різними видами писемної комунікації. Можливою є самостійна підготовка, зокрема вивчення мови, проте головне – підвищена мотивація. Вони вважають за можливе вивчення іноземної мови як безкоштовно, так і платно. Зароблятимуть на навчання за кордоном паралельно з навчанням у університеті в Україні.

Студенти з конформним типом соціокультурної адаптації вважають, що перевагами міжнародної академічної мобільності є обмін досвідом, культурний обмін, налагодження міжнародних зв'язків, а також можливість потім знайти роботу. Із метою підвищення якості освіти навчання за програмами академічної мобільності в університеті іншої країни може бути корисним.

Навчання в закордонному університеті дає можливість отримати важливий досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, отримати освіту вищої якості. На думку студентів, перш ніж їхати навчатися за кордон, треба бути готовим здебільшого до усної комунікації. Вони виступають за вивчення іноземної мови лише на безкоштовній основі; уважають, що участь у програмах міжнародної академічної мобільності повинна оплачуватися державою чи зацікавленими університетами.

Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації наполягають на обов'язковості вивчення на спеціальних курсах в університеті особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка. Також вони охоче брали б участь у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в програмах міжнародної академічної мобільності. Для студентів із ностальгічним типом соціокультурної адаптації в міжнародній академічній мобільності важливим є переважно засвоєння нових знань та мовленнєва практика. Проте вони нейтральні в ставленні до програм академічної мобільності за кордоном. Досвід навчання в закордонному університеті, на їхню думку, дасть можливість добре засвоїти іноземну мову, і тому вони висловлюються лише за початковий рівень усної і писемної комунікації, а оволодіння мовою станеться в процесі навчання в іншій країні. Проте іноземну мову готові вивчати до поїздки на безкоштовній основі. Фінансово брати участь в організації своєї поїздки для навчання у межах академічної мобільності ці студенти не бажають.

Студенти з депресивним типом соціокультурної адаптації до позитивів міжнародної академічної мобільності відносять здебільшого мовленнєву практику і менше – засвоєння нових знань. Вони не є позитивно налаштованими до навчання за її програмами. Навчання в закордонному університеті є привабливим для студентів саме по собі лише як корисний життєвий досвід, і знання іноземної мови може бути, на їхнє переконання, лише на початковому рівні. Вивчення іноземної мови вони можуть здійснювати на безкоштовній основі; не готові нести витрати за навчання за кордоном самостійно. Для студентів із відчуженим типом соціокультурної адаптації важливим у міжнародній академічній мобільності є засвоєння нових знань, проте висловлюються сумніви щодо необхідності навчання за кордоном. Воно, на думку студентів, може дати лише корисну мережу професійних знайомств. На їхнє переконання, засвоєння мови на початковому рівні для навчання у закордонному закладі вищої освіти є достатнім.

Вивчати іноземну мову з метою участі у програмах міжнародної академічної мобільності вони не бажають. Щодо фінансової участі в організації своєї поїздки для навчання студенти взагалі не дали відповіді.

Студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами соціокультурної адаптації вважають, що вивчення особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка в межах міжнародної академічної мобільності, на спеціальних курсах в університеті не є обов'язковим. Стосовно участі у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в її програмах, вони відповідали або «не знаю», або «скоріше ні», або «ні».

Під час називання студентами закладів вищої освіти найпривабливіших для міжнародної академічної мобільності 85 % осіб змогли назвати такий заклад. Це – студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації. Зокрема, називалися Оксфордський, Кембриджський та Брістольський університети, Варшавська вища гуманітарна школа ім. Болеслава Пруса, Гданьський університет, Краківський педагогічний університет (Педагогічний університет ім. Комісії громадської освіти), Вища школа суспільної психології у Варшаві, Сорбонна, Гарвардський університет, Університет Баррі, Чиказький університет, Будапештський університет, Університет Нїредьгази, Університет Мішкольца, Університет Дебрецена, Угорський університет образотворчого мистецтва.

В окремих випадках студенти не називали закордонний заклад вищої освіти, проте виявляли бажання навчатися неодмінно в певній країні. Лише 15 % опитаних осіб не дали відповіді на це питання.

Студенти обізнані щодо міжнародних стипендій і програм підтримки. Так, 76,2 % осіб знають про Campus Franc, Erasmus, DAAD, Fulbright. Вони є студентами з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації.

На їхню думку, пошук таких стипендій і програм вони можуть проводити в Інтернеті самостійно, а також у цьому має допомагати відповідний відділ університету (допомогти визначитися з програмами, ретельно проаналізувати умови і можливості кожного зарубіжного університету, куди планується поїздка).

Проте 23,8 % студентів (із ностальгічним, депресивним, відчуженим типами соціокультурної адаптації та значна частина з конформним типом) стосовно міжнародних стипендій і програм обізнаності не виявляли. Вони вагалися й у відповіді на питання про суб'єкта їх пошуку.

Висновки. Отже, отримані результати дають змогу констатувати, що в ставленні до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються у когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому компонентах. Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації мають вищі рівні розвитку компонентів ставлення до міжнародної академічної мобільності, ніж студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами цієї адаптації. Причому в ставленні до міжнародної академічної мобільності студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації мають найвищі за інші типи показники, а з відчуженим – найнижчі.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в докладному вивченні кожного компоненту ставлення до міжнародної академічної мобільності в тих студентів, які мали досвід навчання за її програмами.

Література

- Біль М.М.** Мобільність населення: теоретична сутність і видова різноманітність. *Економіка і суспільство*. 2016. № 7. С. 645–652.
- Гончарова Н.О.** Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 258–271.
- Свириденко Д.Б.** Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 279 с.
- Харченко А.С.** Психологічні особливості особистості майбутнього вчителя. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 263–269.
- Харченко А.С.** Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 177–183.

Юдіна Н.О. Дослідження полімотивації студентів у контексті теорії багатовимірної особистості. *Психологія і особистість*. 2017. № 2(12). С. 194–203.

References

- Bil M.M.** (2016). Mobiljnistj naseleennja: teoretychna sutnistj i vydova riznomanitnistj [Population mobility: theoretical essence and species diversity]. *Ekonomika i suspiljstvo – Economy and society*. № 7. P. 645–652. [in Ukrainian].
- Honcharova N.O.** (2015). Kar'jerne proektuvannja jak faktor profesijnoji pidghotovky majbutnikh uchyteliv [Career planning as a factor in the professional training of future teachers]. *Psykhologhija i osobystistj – Psychology and personality*. № 2 (1). P. 258–271. [in Ukrainian].
- Svyrydenko D.B.** (2014). Akademichna mobiljnistj: vidpovidj na vyklyktyghlobalizaciji [Academic mobility: response to the challenge of globalization]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Draghomanova. [in Ukrainian].
- Kharchenko A.S.** (2014). Psykhologhichni osoblyvosti osobystosti majbutnjogho vchytelja [Psychological features of the future teacher's personality]. *Naukovyj visnyk Khersonsjkogho derzhavnogho universytetu. Serija "Psykhologhichni nauky" – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"* Vyp. 1. T. 1. P. 263–269. [in Ukrainian].
- Kharchenko A.S.** (2015). Psykhologhichnyj analiz profesijnoji sprjamovanosti studentiv-pedaghoghiv [Psychological analysis of the professional orientation of student teachers]. *Nauka i osvita – Science and education*. № 1. P. 177–183. [in Ukrainian].
- Yudina N.O.** (2017). Doslidzhennja polimotyvaciji studentiv u konteksti teoriji baghatovymirnoji osobystosti [Study of polymotivation of students in the context of multidimensional personality theory]. *Psykhologhija i osobystistj – Psychology and personality*. № 2 (12). P. 194–203. [in Ukrainian].

УДК 159.922.8:355.01(477)
DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-6>

КОВАЛЕНКОВА Алла – аспірант кафедри психосоматики та психологічної реабілітації, факультет психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, індекс 01601 (a.a.kovalenkova@npu.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-7506>

ПОНЯТТЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті проведено теоретико-емпіричний аналіз поняття життєстійкості одного з надчутливих прошарків населення – осіб підліткового віку. Такий аналіз зумовлений сучасними реаліями раптового повномасштабного воєнного вторгнення Росії на територію України. Важливою проблемою є дослідження життєстійкості осіб підліткового віку як запобіжний захід небажаним наслідкам стресогенних чинників у період воєнного конфлікту. Психологічна витривалість дає змогу людині швидко адаптуватися до раптово змінюваних несприятливих умов, наслідків важких життєвих ситуацій та емоційних реакцій на важкі події; запобігти розвитку депресивних станів. У рамках дослідження життєстійкість розглядається як основний ресурс для подолання складних життєвих ситуацій, як здатність особи підліткового віку контролювати життєві події та керувати ними в умовах невизначеності, сприймати труднощі як цінний досвід та успішно їх долати, використовуючи це як можливість для особистісного психофізичного зростання. У статті досліджено основні складники поняття життєстійкості осіб підліткового віку, її властивості та ознаки. Проаналізовано взаємозв'язок із подібними поняттями та явищами у вітчизняній та зарубіжній літературі. Виявлено основні чинники впливу на життєстійкість підлітка як у позитивному значенні, так і в негативному, що знижує психологічний опір особистості у складній життєвій ситуації, а саме в умовах воєнного конфлікту в Україні.

Ключові слова: життєстійкість, резильєнтність, підлітковий вік, війна, воєнний конфлікт, складна життєва ситуація.

KOVALENKOVA Alla – Postgraduate student of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation, Faculty of Psychology, Dragomanov Ukrainian State University, 9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine, postal code 01601 (a.a.kovalenkova@npu.edu.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-7506>

THE CONCEPT OF HARDINESS OF A TEENAGES UNDER CURRENT MARTIAL CONDITIONS IN UKRAINE

Abstract. The article carries out a theoretical and empirical analysis of the concept of sustainability of one of the most sensitive stratum of the population – adolescents. Such an analysis is conditioned by the modern realities of a sudden full-scale military invasion of Russia on the entire territory of Ukraine. An important problem is the study of the vitality of adolescents as a preventive measure against the undesirable consequences of stress factors during a military conflict. Psychological endurance enables a person to be quickly adapted to suddenly changing unfavorable conditions, consequences of difficult life situations and emotional reactions to difficult events; as a prevention of the development of depressive states. In the framework of this study, hardiness is considered as the main resource for overcoming difficult life situations, as the ability of an adolescent to control their life events and manage them in conditions of uncertainty, to perceive difficulties as a valuable experience and to successfully overcome them, using it as an opportunity for personal psychophysical

growth. The article examines the main components of the concept of vitality of adolescents, its properties and signs. Analyzed relationship with similar concepts and phenomena in domestic and foreign science literature. The main factors affecting the hardiness of a teenager have been identified; both in a positive sense and in a negative sense, which reduces the psychological resistance of an individual in a difficult life situation, namely in the conditions of the military conflict in Ukraine.

Key words: *hardiness, resilience, adolescence, war, military conflict, difficult life situation, Ukraine.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним із найбільш важливих періодів для становлення розвитку особистості. У цей час відбувається активний процес становлення фізичного та психічного здоров'я. На рівні свідомого і несвідомого закладаються процеси майбутніх моделей поведінки в життєвих ситуаціях. Рівень життєстійкості підлітка вкрай важливий у процесі подолання різних життєвих труднощів, а також у подальшій реалізації себе у дорослому житті. Проблема життєстійкості особистості підлітків стає особливо актуальною сьогодні і виходить на перший план наукового осмислення, а її подальше дослідження є необхідним у сучасних надскладних умовах воєнних подій на території України.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного конфлікту в Україні.

Виклад основного матеріалу. Вивчення поняття «життєстійкість», або англійською *hardiness*, розпочалося порівняно нещодавно, на початку 80-х років ХХ ст. коли вперше було введено термін *hardiness* у понятійний апарат психологічної науки американськими психологами Сьюзен Кобейс і Сальватором Мадді. У вітчизняній психології починаючи з 2000 р. вчені запропонували позначати це поняття українською мовою як життєстійкість.

Було досліджено концепцію життєстійкості С. Мадді, С. Кобейса, П. Бартона, концепцію самодетермінації особистості Е. Десі та Р. Райана, самоставлення В. Століна і С. Пантелеєва, самоефективність А. Бандури, умов психологічного благополуччя С. Кравчук та К. Ріфф, сукупності рівнів підсистем життєстійкості різного порядку А. Чиханцової та інших сучасних науковців, які вивчали проблему життєстійкості осіб підліткового віку в умовах воєнного конфлікту.

Свій внесок у вивчення предмету життєстійкості зробили такі зарубіжні вчені, як S. Maddi, D. Khoshaba, M. Travers, P. Tomanek, H. Lee, S. E. Pollock, V. Florian, M. Sheard, O. Taubman, S. Siddiq, M. Mikulincer, D. Clarke, M. Rush, J. Low, D. Wiebe, G. Leak, B.M. Jennings, D. Williams, D. Evans, P.C. Clark, J. Banks, C. Huang та ін. Також проблему життєстійкості в умовах війни вивчали такі вітчизняні науковці, як Т. Титаренко, С. Кравчук, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна, С. Богданов, О. Залеська, Л. Сердюк, О. Басенко, С. Кондратюк, В. Климчук, Т. Тарабрина та ін.

Проблема життєстійкості осіб підліткового віку останнім часом дуже актуальна, що пояснюється початком воєнної агресії Росії та введенням воєнного стану в Україні від 24 лютого 2022 р. Разом із цим з'явилася інформаційна насиченість та прискорився ритм життя сучасного підлітка. Виникли раптові нові життєві ситуації, до яких необхідно пристосовуватися дуже швидко, і саме ця рапідність викликає стрес для психіки підлітка. Підлаштування під нові умови буття вимагає від особи підліткового віку психічної витривалості та резильєнтності, а також постає необхідність набувати нових навичок для вирішення проблем і здобувати якість ефективної самореалізації в нових умовах життя. Життєстійкість є одним з основних понять розвитку, виживання та самостійного існування у суспільстві для осіб підліткового віку. А також важливо відзначити, що підлітковий вік є найбільш сенситивною віковою категорією, тому що це стосується періоду гормональної перебудови організму, зміни настрою та розвитку самосвідомості особистості. У цьому віці відбувається важливий початковий процес перебудови психологічної структури особистості з дитячої на дорослу.

У своїй науковій праці дослідник G.J. Craig розвіяв міф про те, що зміни у поведінці підлітка є результатом виключно підвищеного рівня гормонів (G.J. Craig, 2010). Навпаки, вагомими чинниками впливу на прояв поведінки підлітка є: соціокультурні очікування, сімейна обстановка, стосунки в школі, засоби масової інформації, оточення друзів, дозвілля, наявність цілей та їх досягнення. Разом із тим відповідальність за своє життя, за виживання, навчання, стосунки в сімейному колі лягає на плечі підлітка. Усе це зумовлює необхідність більш глибокого

дослідження предмета життєстійкості (*hardiness*), запропонованого американським психологом S. Maddi, який розкрив предмет життєстійкості як патерн структури установок та навичок, що дає змогу перетворити зміни у навколишній дійсності на можливості людини. У вітчизняній психології проблема життєвих ситуацій, і особливо важких та екстремальних життєвих ситуацій, розробляється багатьма авторами, що спираються на такі поняття, як «копінг-стратегії», «стратегії подолання важких ситуацій» та ін.

Життєстійкість (*hardiness*) являє собою систему переконань про себе, про світ, про відносини зі світом (S. Maddi, 1994). Це симбіоз, що включає у себе три порівняно автономні компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику, присутність яких у цілому мінімізує внутрішню напругу особистості в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування (*hardy coping*) стресів і сприйняття їх як менш значущих. Залучення (*commitment*) визначається як переконаність у значущості того, що відбувається, у результаті людина отримує задоволення від власної діяльності. На противагу цьому відсутність подібної переконаності породжує почуття відсторонення, відчуття себе «поза» життям. Контроль (*control*) являє собою переконаність у тому, що боротьба дає змогу вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина із сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає свою діяльність, свій шлях. Прийняття ризику (*challenge*) – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок накопичення досвіду, неважливо, позитивного чи негативного (S. Maddi, 1980). Особа підліткового віку, яка знаходиться на початковому шляху опанування своїх емоцій та керування системою переконань про себе, про світ, про відносини зі світом, розглядає життя як спосіб набуття досвіду та готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик. Поняття життєстійкості (*hardiness*) було досліджено американським дослідником та відомим психологом S. Maddi, а також його колегою американською психологінею С. Кобейс. Упродовж багатьох років вони досліджували життєстійкість у різних її проявах. Вони затвердили той факт, що життєві труднощі та негаразди по-різному впливають на поведінку людей. У своєму дослідженні науковці взяли загальну вікову групу. Учені зазначили, що одна група досліджуваних під впливом стресу мобілізує свої сили та знаходить невикористані особистісні ресурси і в подальшому долає важкі стресові ситуації. Результати іншої групи протилежні: вони відчувають апатію, байдужість до повсякденних справ, які раніше приносили задоволення, уникають можливості пізнавати щось нове, прагнуть до сталого способу життя, оминають потенційні зміни в житті. За допомогою практичних методів дослідження автори визначили особистісний конструкт *hardiness* (життєстійкість), який характеризує рівень здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності. Доведено, що елементами життєстійкості особистості є: контроль, залученість, виклик, цілі, цінності, смисли, самоствавлення, самостійність, потреба в самоактуалізації. Структура життєстійкості, що була розроблена науковцями, є послідовністю стійких позитивних властивостей особистості, що сприяють успішному пристосуванню людини до змін навколишнього світу у своєму прагненні до мети (S. Maddi, 2005).

Науковиця І.С. Булах визначила, що підлітковий вік є перехідним періодом від дитинства до дорослості, і якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та мотиваційно-емоційних сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і зростання організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень розвитку його самосвідомості, зокрема потребу в самоствердженні, рольовому самовизначенні, рівноправному й довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими (І.С. Булах, 2013). Чим глибший і міцніший інтелектуальний розвиток підлітка, тим є вищий показник життєстійкості у подоланні моральних перепон у важкій життєвій ситуації.

Дослідження у сфері позитивних емоцій, життєстійкості та резильєнтності науковця К. Карампас показали, що позитивні емоції суттєво корелюють із вищим рівнем життєстійкості та кращим психосоматичним здоров'ям, тоді як негативні емоції співзалежать із нижчим рівнем стійкості та незадовільним рівнем психосоматичним здоров'я. Окрім того, було доведено, що високий рівень життєстійкості має вплив на поліпшення психосоматичного здоров'я (К. Карампас, 2016).

Основний ракурс дослідження вітчизняної науковиці А.О. Чиханцової полягає у розгляді життєстійкості особистості як системного утворення, що сприяє перетворенню стресових

життєвих подій на нові можливості для розвитку. Вона розглядає життєстійкість особистості як неподільну структуру, що має сукупність рівнів підсистем різного порядку, які постійно взаємодіють між собою. А також ця багаторівнева цілісна система є результатом самоорганізації всієї системи життєстійкості особистості (А.О. Чиханцова, 2021).

Концепція дослідження полягає у тому, що життєстійкість як цілісний психологічний феномен охоплює феноменологію становлення особистості та її базових життєвих установок, поведінкові стратегії долаття стресових ситуацій та екзистенціальної тривоги; життєстійкість формується і розвивається як цілісне особистісне утворення, зумовлене комплексом взаємодіючих параметрів особистості. Як цілісна система взаємовідносин особистості зі світом життєстійкість є тим необхідним ресурсом, що може сприяти підвищенню її фізичного і психічного здоров'я, успішної адаптації у стресових ситуаціях із виходом на рівень трансадаптації, пов'язаної із самодетермінацією та самореалізацією особистості. Життєстійкість розглядається як цілісне утворення, що поєднує значимі для особистості цілі та цінності, самоставлення, стильові характеристики поведінки, детерміновані установками і переконаннями щодо світу, соціального оточення і свого місця в ньому. Причому розвиток таких компонентів життєстійкості, як залучення, контроль і виклик, сприяють формуванню позитивного ставлення до себе і подій життя (А.О. Чиханцова, 2021).

Сам термін «життєстійкість» складається з двох слів і окреслений яскравим емоційним забарвленням, оскільки включає емоційно значуще слово «життя» і сучасну психологічну властивість «стійкість». Цей термін активно став використовуватися у психологічних дослідженнях, оскільки він характеризує опір життєвим негараздам у розмаїтті складних ситуацій. Однак важливо відзначити, що під час дослідження психологічних процесів протистояння людиною стресу, боротьби в екстремальних ситуаціях, здатності до особистісного розвитку у важких життєвих обставинах використовуються різні поняття. Але всі вони частково є спорідненими з поняттям «життєстійкість» і, перш за все, відображають наявність існуючої внутрішньої спроможності людини, якою вона може скористатися в різних ситуаціях життя.

За даними дослідження сучасної науковці Г.П. Мозгової, внутрішні чинники ефективності адаптації особистості пов'язані з такими ознаками, як самоконтроль, саморегуляція, самореалізація, психодинамічна ергічність і пластичність. Адаптивною психодинамічною властивістю є активність, а неадаптивною – емоційність. Успішність адаптації також залежить від психологічного здоров'я і розвитку волі (Г.П. Мозгова, 2016). Отже, добре розвинуті внутрішні чинники адаптивності до раптово змінюваної ситуації надають упевненість та рішучість особі підліткового віку, що дає змогу підкріпити самоповагу. Проблеми особливостей життєстійкості та психологічної пружності особистості підліткового віку, як запобіжників негативних наслідків воєнного конфлікту. Виявлено значущі позитивні кореляційні зв'язки між психологічною пружністю та життєстійкістю, залученістю, контролем та прийняттям ризику. Детермінантами психологічної пружності у осіб юнацького віку виступають: прийняття ризику, залученість, контроль (С.Л. Кравчук).

Із погляду сучасної науки слід розглядати психологічні чинники як рушійну силу будь-якого процесу, дію та причину. Зазначені чинники несвідомо впливають на психічні процеси, що проявляються у відчуттях, пам'яті, сприйнятті дійсності, мислення та уяви. Також вони стосуються психологічних станів, таких як напруженість, фрустрація, емоції, почуття та мотивація. Психологічні чинники впливають на такі психологічні властивості особистості, як здібності, задатки, характер, темперамент та спрямованість. Отже, психологічні чинники – це рушійна сила будь-якого процесу, що впливає на психічні процеси, стани та властивості. У трудовій діяльності розрізняють такі психологічні чинники, як пізнавальні процеси, емоційно-вольові стани та властивості особистості.

П. Вербицька зазначає, що тривалий характер негативних соціальних процесів і наростаючі явища економічної кризи призводять до розпаду звичних соціальних зв'язків, дрібних внутрішніх конфліктів особистості та руйнівної взаємодії у сімейних стосунках. Крах сталих ідеалів та авторитетів, переосмислення життєвих цілей спричиняють утрату звичного способу життя, відчуття власної гідності. Звідси – тривожна напруженість і розвиток кризи ідентичності особистості (П. Вербицька, 2009).

У концепції соціальної травми Л.М. Коробка описує негативні чинники обставин, до яких ми відносимо, зокрема, воєнний конфлікт. Науковиця обґрунтовує таке явище, як «симптом

соціальної травми», описує характер такого впливу на життєдіяльність людей як соціально травматичний. У наукових роботах можна бачити, як несприятливі соціальні зміни можуть зменшувати життєтворчу здатність спільноти та наскільки соціальне зрушення може змушувати особистість і спільноти до відновлювальних, тобто адаптивних, зусиль (Л.М. Коробка).

Результати досліджень психосоціальних передумов розвитку життєстійкості у підлітковому віці в умовах воєнного конфлікту доводять, що в період наріжних психосоматичних змін, значних потенціалів та ризиків життєстійкості індивіда розвивається у взаємодії внутрішніх та зовнішніх ресурсів та різних соціоекологічних рівнів перебування, позитивна, захисна дія яких набуває особливо критичного значення саме в умовах перебування у надзвичайній ситуації воєнного конфлікту. Висока інтенсивність переживання стресових подій в умовах війни, супутні стресові чинники, виснаження копінг-ресурсів призводять до різкого послаблення життєстійкості та погіршення психічного здоров'я особи. О.М. Басенко відзначає, що підлітку ще бракує соціальної і психологічної зрілості та життєвого досвіду, необхідних для усвідомлення та опанування стресових подій, що відбуваються навколо (О.М. Басенко, 2019).

Рушійною силою формування життєстійкості може виступати конкретна діяльність, виражена в особистих внутрішніх переконаннях особистості до об'єктивних умов буття. Усвідомлення власної життєвої перспективи є не лише центральним новоутворенням психічного і особистісного розвитку в юнацькому віці, а й потребує знання власних можливостей і потреб (В. Панок, 1999). Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісної орієнтації як стійкого елемента життєвої перспективи. Однак у кожного другого юнака або дівчини існує конфлікт у ціннісній сфері стосовно об'єктивної оцінки реальної ситуації. Як наслідок, не зумівши досягти своїх життєвих планів або хоча б пристосуватися до реалій, окремі з них постійно перебувають у кризовому стані, що може призвести до втрати власне цінності життя (Л. Назаренко, 2014). Для того щоб попереджувати небажані психологічні стани, вважаємо за доцільне сконцентруватися на розвитку життєстійкості осіб підліткового віку як у закладах освіти, так і на дистанційній основі для зміцнення життєвої позиції підлітків. Погоджуємося з висновками у науковій праці С.М. Кондратюк, де вона зазначила, що людина з розвинутою життєстійкістю може адекватно переживати життєві негаразди, отримувати вміння долати труднощі. Варто пам'ятати, що у складних життєвих ситуаціях важливо не зупинятися. Потрібно навчитися сприймати фільтровану інформацію, яку ми отримуємо з різних джерел, при цьому не піддаватися паніці та обмірковувати шляхи вирішення питання. Отриманий досвід успішного подолання кризових обставин сприяє особистісному зростанню, є необхідним для підтримки психічного здоров'я особистості (С.М. Кондратюк, 2022).

Висновки. Сучасні умови воєнного конфлікту в Україні, у яких формується життєдіяльність підлітка, можна назвати екстремальними та стимулюючими розвиток стресу. Це призводить до загального зниження почуття безпеки та захищеності. Ситуація загрози життю стає дедалі звичнішим атрибутом. Визначено, що підліток отримує досвід зі свого світосприйняття дійсності, далі мозок запам'ятовує модель поведінки в стресовій ситуації та в наступній схожій важкій життєвій ситуації підліток підсвідомо буде використовувати вже набутий раніше досвід. Безумовно, така вивчена поведінка несвідомого впливає на рівень формування життєстійкості особи підліткового віку. Превентивною мірою запобіжного характеру потрапити у пастку гострих емоційних станів у момент стресової ситуації має бути сучасна програма та методологія підвищення життєстійкості для осіб підліткового віку в умовах складної життєвої ситуації. В умовах воєнного конфлікту особистість підлітка попадає у жорсткі умови невизначеності та раптових щоденних змін. Рівень життєстійкості підлітка в таких умовах залежить від моральної підготовки, що відбувалася впродовж життя, до настання несприятливих подій. Важливо зауважити, що в складній життєвій ситуації не припиняється розвиток та розширення кордонів формування життєстійкості осіб підліткового віку.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення феномену життєстійкості осіб підліткового віку, які перебувають у складній життєвій ситуації, посилення формування життєстійкості у підлітків із метою подолання стресу під час складних життєвих обставин та мати здатність сприймати складну ситуацію не з позиції страху, а з позиції цікавості як ребусу долі. Неочікуване настання повномасштабного воєнного конфлікту в Україні зумовлює необхідність розроблення нових сучасних методів та програм для вжиття подальших практичних заходів

для підвищення життєстійкості осіб підліткового віку, що знаходяться в Україні у період воєнного конфлікту, а також для тих, що виїхали за кордон.

Література

- Басенко О.** Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2(12). С. 39.
- Булах І., Лук'янов А.** Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 155.
- Вербицька П.** Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія. Київ : Генеза, 2009. С. 384.
- Craig, G.** (2010). *Pearson Education*. Prentice Hall. P. 358–374. USA: University of California.
- Karampas, K., Galanakis, M., Stalikas, A.** (2016). *Resilience, Positive Emotions, Psychosomatic Health, Cadets. Psychology*. Vol. 7. № 13. Greece : Department of Special Education, University of Thessaly, Volos.
- Кондратюк С.** Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 82.
- Коробка Л.** Психологічні стратегії як засоби реалізації індивідуальної і колективної адаптації до наслідків воєнного конфлікту. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 41(44). С. 48–55.
- Костюк Г.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
- Maddi, S.** (2013). *Hardiness: Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth*. Springer. Dordrecht. P. 175–215. Bath, UK: University of Bath.
- Maddi, S., Khoshaba, D.** (2005). *How to Succeed No Matter What Life Throws at You. Resilience at Work*. New York, USA.
- Maddi, S., Khoshaba, D.** *Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment*. 1994. V. 63. № 2. P. 267–273.
- Maddi, S.** (1980). Developmental value of fear of death. *Journal of mind and behavior*. № 1. P. 84–93.
- Мозгова Г., Уваркіна К.** Психологічна адаптація студентської молоді до процесу навчання. *Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 4(49). С. 161. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Maddi, S.** (1980). Developmental value of fear of death. *Journal of mind and behavior*. № 1. P. 84–93.
- Назаренко Л.** Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 2014. С. 581.
- Панок В.** Основи практичної психології : підручник. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
- Ходорівська Н.** Групова адаптація в умовах соціальних змін. *Соціальні виміри суспільства*. 1999. Вип. 3. С. 92–104.

References

- Basenko, O.** (2019). *Psychosocialni peredumovy rozvytku zhytystykyosti u pidlitkiv v umovah voennogo konfliktu. [Psychosocial prerequisites for the development of hardiness of adolescents in the conditions of a military conflict]*. *Ukrainsryi Psychologichnyi Zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*. № 2. (12). P. 39. Kyiv : KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Bulakh, I., Lukianova, A.** (2013). *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sociolohiia, psyholohiia, pedahohika, menedzhment [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management]*. P. 155. Kyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
- Verbyczka, P.** (2009). *Hromadske vyhovannya uchnivskoi molodi: suchasni aspekty rozvytku [Civic education of student youth: modern aspects of development]*. Monograph. P. 384. Kyiv : Geneza [in Ukrainian].
- Craig, G.** (2010). *Pearson Education*. Prentice Hall. P. 358–374. USA : University of California.
- Karampas, K., Galanakis, M., Stalikas, A.** (2016). *Resilience, Positive Emotions, Psychosomatic Health, Cadets. Psychology*. Vol. 7. No. 13. Greece : Department of Special Education, University of Thessaly, Volos.
- Kondratyuk, S.** (2022). *Zhytystykyist yak resurs podolannya zhyttevyh trudnoshiv v umovah viyny [Hardiness as a resource for overcoming life's difficulties in war conditions]*. *Dniprovskiyi naukovyi chasopys publichnogo upravlinnia, psyholohii, prava – Dnipro scientific journal of public administration, psychology, law*. Vol. 4. P. 82. Dnipro [in Ukrainian].
- Korobka, L.** (2018). *Psychologichni stratehii yak zasoby realizacii indyvidualnoi i kolektyvnoi adaptacii do naslidkiv voennogo konfliktu [Psychological strategies as a means of implementing individual and collective adaptation to the consequences of military conflict]*. *Naukovi studii iz socialnoi ta politychnoi psyholohii – Scientific studies in social and political psychology*. Vol. 41 (44). P. 48–55. Kyiv [in Ukrainian].
- Kostyuk, G.** (1989). *Navchalno-vyovnyi proces i psyhichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]*. P. 608. Kyiv : Rad. shk. [in Ukrainian].
- Maddi, S.** (2013). *Hardiness: Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth*. Springer. Dordrecht. P. 175–215. Bath, UK : University of Bath.
- Maddi, S., Khoshaba, D.** (2005). *How to Succeed No Matter What Life Throws at You. Resilience at Work*. New York, USA.

- Maddi, S., Khoshaba, D.** (1994) *Hardiness and Mental Health*. Journal of Personality Assessment. Oct. V. 63. № 2. P. 267–273. London, UK : Taylor & Francis journal editors.
- Maddi, S.** (1980). *Developmental value of fear of death*. Journal of mind and behavior. № 1. P. 84–93. New York : Institute of Mind and Behavior, Inc.
- Mozgova, G., Uvarkina, K.** (2016). *Psyholohichna adaptaciia studentskoi molodi do procesu navchannia [Psychological adaptation of student youth to the learning process]* Vol. 12: Psyholohichni nauky – Psychological Sciences. Ouput 4(49). P. 161. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Maddi, S.** (1980). *Developmental value of fear of death*. Journal of mind and behavior № 1. P. 84–93. New York : Institute of Mind and Behavior, Inc.
- Nazarenko, L.** (2014). *Zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferencii [Collection of materials of the international scientific and practical conference]*. P. 581. Ternopil [in Ukrainian].
- Panok, V.** (1999). *Osnovy praktychnoi psyholohii [Basics of practical psychology]*. Textbook. P. 536. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Hodorivska, N.** (1999). *Групова адаптація в умовах соціальних змін [Group adaptation in conditions of social changes]*. Socialni vymiry suspilstva – Social dimensions of society. Vol. 3. P. 92–104. Kyiv : Instytut sociolohii NANU [in Ukrainian].

УДК 376-056.26

DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-7>

СТЕЦЬ Валентина – кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

ПОДОЛЯК Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (podolnatalya@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-8080>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Анотація. Статтю присвячено специфіці підготовки бакалаврів до роботи з дітьми з ОМЗ в інклюзивному освітньому просторі в умовах академічної мобільності. Проведено аналіз умов, що сприяють успішній соціалізації дітей з ОМЗ в освітньому просторі інклюзивної школи, і професійних компетенцій, сформованих у студентів у процесі навчання в університеті, необхідних для роботи з дітьми даної категорії. Компетентність студентів – майбутніх педагогів, що відноситься до взаємодії з усіма учасниками інклюзивного процесу, включає такі компоненти: когнітивний (система знань студентів про інклюзивну освіту; про особливості дітей з ОМЗ; про особливості спілкування з дітьми, їхніми батьками в умовах інклюзії; методична підготовка до інклюзії, робота с учнями з ОМЗ); мотиваційний (система гуманістичних цінностей, що відповідають принципам інклюзивної освіти); поведінковий (володіння навиками комунікації з різними учасниками інклюзивної освіти; володіння методами, формами, прийомами та технікою педагогічної роботи в умовах інклюзивного процесу). Необхідним етапом у період проходження студентами практики є включення до її змісту психологічних завдань, пов'язаних з аналізом ситуацій спілкування з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я, спостереження за ситуаціями за особливостями проведення занять в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з ОМЗ, психологічний супровід, соціалізація, компетенції.

STETS Valentyna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

PODOLYAK Nataliia – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (podolnatalya@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-8080>

FEATURES OF TRAINING STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN WITH HEALTH DISABILITIES

Abstract. The article is devoted to the specifics of bachelors training to work with children with special educational needs in inclusive educational environment. It analyzes conditions

leading to successful socialization of children with special educational needs in the educational space of an inclusive school and studies professional competences, acquired by the students in the learning process at the university, which are necessary to work with children of this category. The competence of students future teachers connected with interaction between all participants of the inclusive process includes the following components: cognitive component (the system of students knowledge about inclusive education; about the peculiarities of children with special educational needs; about the specific features of communication with children, their parents in conditions of inclusion; methods training for work with children with special educational needs); motivation component (system of humanistic values, corresponding to the principles of inclusive education); tolerance aims; psychological preparation of a person to work in the conditions of inclusive education); behavioral component (having skills of communication with different participants of inclusive education; mastery of methods, forms and techniques of pedagogical work in the conditions of inclusive education). Introduction into the content of practice of psychological tasks connected with the analysis of situations of communication with the child with special educational needs and the situation of observation of the peculiarities of conducting classes in the conditions of inclusive education is a necessary stage of students pedagogical practice.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, psychological support, socialization, competences.*

Постановка проблеми. Сучасне глобалізоване інформаційне суспільство висуває нові вимоги до всіх галузей гуманітарної діяльності, у тому числі й до освіти. На пріоритетний ціннісний план освітньої парадигми виходять питання реалізації основних прав та свобод людини, забезпечення її соціальної захищеності та самореалізації. Окремим важливим питанням, що потребує вирішення, є навчання, соціалізація та самореалізація молодшої людини з обмеженими можливостями. Із 50–60-х років ХХ ст. продовжуються численні дискусії про сегреговане, інтегроване та включене навчання, а з 80-х років продовжується тотальна перебудова професійної освіти на основі інклюзивної парадигми та компетентнісного підходу. У цьому складному процесі особливе місце посідає проблема перегляду підготовки педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки розвиток інклюзії та інклюзивної освіти є однією з нагальних проблем сучасності.

Інклюзивна освіта в Америці та країнах Європи має більш давню практику впровадження та реалізації, її розглядають як розширення можливостей для дітей та осіб з особливими освітніми потребами для включення до освітнього та загальнодержавного простору. Вітчизняна інклюзивна освіта потребує доопрацювання на нормативно-правовому, соціальному та економічному рівнях. Проте успішність реалізації інклюзивної освіти залежить, передусім, від рівня підготовки педагогів: «Нові реалії, орієнтація суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи освіти (зміна співвідношення сімейного та суспільного виховання, різноманітності його форм, багатоваріантність виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців-педагогів» [3, с. 3].

Проблему підготовки педагогів до майбутньої професійної діяльності відображено у низці робіт. Незважаючи на значні заходи державної політики, спрямовані на забезпечення доступності освіти для дітей, осіб з обмеженими можливостями здоров'я, питання формування інклюзивної компетентності як одного зі складників фахової компетентності педагога є недостатньо вивченим.

Аналіз досліджень і постановка завдань. Деякі питання стосовно шляхів розвитку інклюзивної компетентності знайшли своє відображення у публікаціях Л. Кальченко, К. Бовкуш, М. Чайковського та ін.

Сучасні українські науковці, а саме: В. Бондар, А. Капська, О. Столяренко, О. Хорошайло та ін., описують у своїх працях дослідження проблем інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я до навчання, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Інклюзивна освіта, на думку більшості з них, – це спільне навчання і перебування осіб, що потребують корекції розумового та/або фізичного розвитку, з їхніми нормотиповими однолітками [1].

Особливості навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я аналізувалися у дослідженнях О. Гаврилова, В. Засенка, С. Миронової, В. Липи, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін. У їхніх роботах звертається увага на завдання, що стосуються

розвитку спеціальної освіти в Україні, а саме сучасних компетентнісних підходів до підготовки педагогів.

Модернізація освіти та активний розвиток інклюзивного навчання виявив нагальну потребу у додатковій підготовці фахівців та підвищенні їхньої компетентності стосовно особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами. Сучасна система освіти потребує переосмислення наявного досвіду і пошуку нових підходів до підготовки фахівців у системі інклюзивної освіти, що узгоджується з новітніми підходами до підготовки педагогів у галузі спеціальної освіти

У своїх дослідженнях І. Іванова, Л. Зіброва відзначають, що успішність освітнього процесу в інклюзивному середовищі залежить від педагога, який буде добре підготовлений до роботи саме в умовах інклюзивної освіти.

Особливості підготовки педагогів у закладах вищої освіти України до роботи в умовах інклюзії проаналізовано у роботах Т. Дегтяренко, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Мартинчук, Л. Савчук, М. Супрун, О. Федоренко та ін. Дослідники звертають увагу на необхідність комплексної підготовки педагогів до роботи з учнями з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти.

Метою статті є аналіз стану підготовки педагогів у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти розвиненої демократичної спільноти покликана відповідати індивідуальним освітнім потребам особистості, у тому числі потребі у повноцінному та різноманітному особистісному становленні та розвитку з урахуванням індивідуальних схильностей, інтересів, мотивів та здібностей (особистісна успішність); потребі в органічному входженні особистості до соціального оточення та плідній участі у житті суспільства (соціальна успішність); потребі у розвиненості у особистості універсальних трудових та практичних умінь, готовності до вибору професії (професійна успішність).

Створення у школах можливостей задоволення цих індивідуальних освітніх потреб стає основою побудови багатьох систем навчання у світі. Разом із тим існують групи дітей, чий освітні потреби не тільки індивідуальні, а й мають особливі риси [9, с. 10]. Особливі освітні потреби виникають у дітей тоді, коли в процесі їх навчання виникають труднощі невідповідності можливостей дітей загальноприйнятим соціальним очікуванням, шкільноосвітнім нормативам успішності, установленим у суспільстві нормам поведінки та спілкування.

Включення дітей з особливими освітніми потребами (дітей з інвалідністю, дітей з обмеженими можливостями здоров'я – ОМЗ, дітей з особливостями розвитку) в освітній процес у школах загального типу за місцем проживання – це порівняно новий підхід для української освіти. Такий підхід термінологічно пов'язаний із процесом, який називається «інклюзія в освіті», і, відповідно, освіта у руслі цього підходу – «інклюзивна освіта» [9, с. 10].

Інклюзивний підхід в освіті став утверджуватися у зв'язку з тим, що в сучасному суспільстві на зміну «медичній» моделі, яка визначає інвалідність як порушення здоров'я та обмежує підтримку людям з інвалідністю соціальним захистом хворих, приходять «соціальна» модель, яка стверджує:

- причина інвалідності знаходиться не в самому захворюванні як такому;
- причина інвалідності – це існуючі в суспільстві фізичні («архітектурні») та організаційні бар'єри, стереотипи та забобони.

Соціальний підхід до розуміння інвалідності закріплений у Конвенції ООН про права інвалідів (2006): «Інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і відносинними та середовищними бар'єрами і яка заважає їх повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» [2].

За даними Пенсійного фонду, чисельність осіб з інвалідністю, які перебувають на обліку в системі Пенсійного фонду, станом на 1 січня 2022 р. становить 2 млн 703 тис осіб, із них інваліди дитинства – 193 тис осіб, діти-інваліди – близько 105 тис осіб [7].

Діти з інвалідністю – це лише мала частина дітей, на яких орієнтується інклюзивний підхід до освіти, спрямований як на реформу спеціальної, так і на реформу загальної початкової, середньої та вищої освіти.

Інклюзія покликана забезпечити підвищення якості освіти, виховання та соціалізації всіх дітей, а не лише дітей з інвалідністю. Інклюзивна освіта обов'язково передбачає створення

гнучкого адаптивного освітнього середовища, яке може відповідати освітнім потребам усіх дітей – учнів школи.

Сьогодні інклюзивна (включена) освіта розуміється українськими дослідниками (І. Калініченко, А. Колупасєвою та ін.) як процес спільного виховання та навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я та однолітків, що розвиваються нормотипово [3; 4].

Сьогодні в Україні інклюзивне навчання набуває все більшого поширення, водночас держава намагається забезпечити кожній дитині з обмеженими можливостями здоров'я вже з раннього віку доступну і корисну для її розвитку форму інклюзії. Для успішного здійснення інклюзії учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній процес та реалізації соціального підходу потрібні зміни самої системи освіти [5].

Дотримуючись принципів соціальної моделі, суспільству необхідно подолати негативні установки щодо дитячої інвалідності, вижити їх та надати дітям з інвалідністю рівні можливості повноцінної участі в усіх сферах шкільної та позашкільної активності у системі загальної освіти [9, с. 11].

Актуальними проблемами успішної реалізації інклюзивного навчання є питання професійної компетентності педагога загальноосвітньої школи [1].

У сучасних умовах для впровадження інклюзивної освіти у масовий освітній простір важливим є формування у студентів компетентності, що стосується взаємодії з усіма учасниками інклюзивного процесу.

Компонентами цієї компетентності є:

- когнітивний компонент (система знань студентів про інклюзивну освіту; про особливості дітей з ОМЗ; про специфіку комунікації з дітьми, їхніми батьками в умовах інклюзії);
- методична підготовка до роботи з учнями з ОМЗ;
- мотиваційний компонент (система гуманістичних цінностей, що відповідають принципам інклюзивної освіти);
- толерантні установки;
- психологічна готовність особистості до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- поведінковий компонент (володіння навичками комунікації з різними учасниками інклюзивної освіти; володіння методами, формами, прийомами та техніками педагогічної роботи в умовах інклюзивного процесу) [9].

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка здійснює підготовку до педагогічної діяльності бакалаврів та магістрів педагогічних спеціальностей.

На основі нашого досвіду можна окреслити та рекомендувати можливі напрями підготовки студентів для роботи з дітьми з ОМЗ:

1. Розвиток особистості студентів – майбутніх педагогів, здатних здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей з ОМЗ в інклюзивному освітньому просторі. Особистісний розвиток лежить в основі розвитку студента як професіонала, в основі розвитку його професійно значущих особистісних якостей. Спеціально організована робота з особистісними утвореннями (самооцінкою, прийняттям себе та інших, емоційними характеристиками, установками та ін.) – це шлях подолання інтолерантних установок у спілкуванні з іншими людьми, у тому числі з обмеженими можливостями здоров'я.

2. Включення до змісту курсів психолого-педагогічних дисциплін теоретичного та практичного матеріалу, що стосується характеристики дітей із порушеннями у розвитку.

3. Обов'язкове читання курсу «Основи психологічного супроводу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я», де представлено лекції, практичні заняття, завдання для самостійної роботи та завдання на практику.

4. Проведення хоча б одного кредиту практик у ДДПУ імені Івана Франка має здійснюватися в установах та організаціях, що реалізують спеціальну (корекційну), інклюзивну освітню та виховну діяльність. Здійснюючи психологічний супровід студентів у період проходження ними практики, керівник включає зміст практики психологічні завдання, пов'язані з аналізом ситуацій спілкування з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я, ситуацій спостереження за особливостями проведення занять в умовах інклюзивної освіти.

5. Включення до навчального процесу заходів щодо формування психолого-педагогічної компетентності студентів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. До змісту

навчання варто включати діагностичні дослідження особистісних особливостей студентів університету, індивідуальні консультації, тренінгові заняття.

У подальшому в результаті самостійної роботи за наявності установки на самореалізацію, через професійну діяльність компетентність буде трансформована у професіоналізм, який є високою майстерністю, характеризує глибоке оволодіння спеціальністю, виявляється в умінні творчо користуватися засвоєною у процесі навчання інформацією.

Висновки. Отже, підготовка педагогічних фахівців для роботи в системі інклюзивної освіти, безперечно, покладається на педагогічні заклади вищої освіти. Дана підготовка має бути зосереджена на теоретико-методологічному обґрунтуванні розбудови системи інклюзивної освіти; науково-методичному забезпеченні діяльності педагогічних кадрів, які реалізують ідеї інклюзивної освіти; розробленні технологій педагогічного супроводу всіх учасників інклюзивного процесу; корегуванні та розробленні змісту технологій підготовки педагогів, які будуть спроможні працювати в умовах інклюзивної освіти, через посередництво введення або доповнення існуючих спецкурсів, узагальнення, вивчення і поширення позитивного досвіду запровадження інклюзивної освіти. Розв'язання проблеми підготовки педагогів для системи інклюзивної освіти в Україні окреслює напрями подальшого дослідження підготовки фахівців-психологів для ефективної реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні.

Література

- Бовкуш К.** Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*. 2014. № 7(10). С. 158–160.
- Бондар В.** Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
- Калініченко І.** Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 23–24 листопада 2011 р. Київ : Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», 2011. С. 44–51.
- Колупаєва А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с
- Колупаєва А.** Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128 с.
- Кольченко К.** Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10(12). С. 12–22.
- Сердюк Л.** Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 432 с.
- Таланчук П.** Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ, 2003. 72 с.
- Чайковський М.** Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів освітнього процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.

References

- Bovkush, K.** (2014). Osnovni zasady formuvannja inkljuzyvnoji kompetentnosti pedagogha [The main principles of the formation of the teacher's inclusive competence.]. *Molodyj vchenyj – A young scientist*. № 7(10). P. 158–160 [in Ukrainian].
- Bondar, V.** (2003). Intehracija ditej z obmezhenymy psykhozofizychnymy mozhlyvostjamy v zaghaljnoosvitni zaklady: za i proty [Integration of children with limited psychophysical capabilities in general education institutions: pros and cons]. *Defektologhija – Defectology*. № 3. P. 2–5 [in Ukrainian].
- Kalinichenko, I.** (2011). Osoblyvosti formuvannja inkljuzyvnogho osvitnjogho seredovyshha dlja zabezpechennja vsebichnogho rozvytku dytyny. Aktualjni problemy navchannja ta vykhovannja ljudej z osoblyvymy potrebamy [Peculiarities of forming an inclusive educational environment to ensure comprehensive development of the child]. *Aktualjni problemy navchannja ta vykhovannja ljudej z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of education and upbringing of people with special needs* (Kyiv, 23–24 lyst. 2011 r.) Vidkrytyj mizhnar. un-t rozvytku ljudyny “Ukrajina”. Kyiv, 2011. P. 44–51. [in Ukrainian].
- Kolupajeva, A.** (2009). Inkljuzyvna osvita: realiji ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv : “Sammit-Knygha”. 272 p. [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A.** (2007). Kontseptualni aspekty inkljuzyvnoi osvity [Conceptual aspects of inclusive education]. *Inkljuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia – Inclusive school: peculiarities of organization and management*. Kyiv. 128 p.

- Koljchenko, K.** (2013). Konceptualjni pidkhody do vprovadzhennja inkljuzyvnoji osvity u vyshhykh navchaljnykh zakladakh [Conceptual approaches to the implementation of inclusive education in higher educational institutions]. *Aktualjni problemy navchannja ta vykhovannja ljudej z osoblyvymy potrebamy – Actual problems of education and upbringing of people with special needs*. Kyiv : Universytet “Ukrajina”. № 10 (12). P. 12–22 [in Ukrainian].
- Serdjuk, L.** (2013). Psykholohija motyvaciji uchinnja majbutnikh fakhivciv v integhrovanomu osvitnjomu seredovyshhi : dys. na zdobuttja nauk [Psychology of learning motivation of future specialists in an integrated educational environment] *Candidate's thesis*. Kyjiv [in Ukrainian].
- Talanchuk, P.** (2003). Suprovid navchannja studentiv z osoblyvymy potrebamy v integhrovanomu osvitnjomu seredovyshhi [Supporting the education of students with special needs in an integrated educational environment]. Kyiv. 72 p. [in Ukrainian].
- Chajkovskij, M.** (2012). Inkljuzyvna kompetentnistj jak skladova profesijnoji kompetentnosti sub'ektiv osvitnjogho procesu [Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process]. *Pedagoghika i psykholohija profesinoji osvity – Pedagogy and psychology of professional education*. № 2. P. 15–21 [in Ukrainian].

УДК 159.9:316.36-055.52

DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-8>

ХАВУЛА Роман – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (romankhavula@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-0184>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ БАТЬКІВСТВА

Анотація. У статті аналізується поняття психологічної готовності та виокремлюються види готовності, розкриваються особливості та етапи становлення психологічної готовності до батьківства. Установлено, що готовність до батьківства передбачає сформованість конструктивної стратегії батьківської поведінки, початок формування якої розпочинається в дошкільному дитинстві, супроводжує розвиток особистості у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, і реалізація якої у період дорослості ініціюється готовністю до батьківства. Уточнено та доповнено психологічне наповнення термінів «стратегії» та «стратегії батьківства». На основі теоретичного аналізу існуючих теоретичних моделей та емпіричних досліджень різних аспектів батьківства у структурі стратегії батьківства виділено внутрішні (інтрапсихічні), а саме: прийняття гендерної ролі батька та ціннісні характеристики як необхідна умова формування внутрішньої позиції батька (ціннісно-смісловий та частково емоційний блок у структурі батьківства, когнітивний і мотиваційний компоненти батьківства); зовнішні (екстрапсихічні), що виявляються у взаємодії з дружиною і дитиною й у зовнішніх операційних характеристиках батьківства – батьківських практиках та поведінці (частково операційний блок у структурі батьківства, поведінковий рівень батьків).

З'ясовано, що аксіологічний компонент стратегії батьківства визначає сукупність взаємопов'язаних інтрапсихічних характеристик (прийняття гендерної ролі батька і ціннісні характеристики). Рефлексивно-регулятивний компонент стратегії батьківства визначають інтерпсихічні характеристики, що включають рефлексію та саморегуляцію. Праксіологічний компонент стратегії батьківства визначають екстрапсихічні характеристики, що виявляються у взаємодії з дружиною і в батьківських практиках.

Доведено, що конструктивність стратегій взаємопов'язана з прийняттям своєї гендерної ролі, відповідальністю та цінністю батьківства, зі зрілістю особистості, розвинутою саморегуляцією та рефлексією, що реалізуються у позитивних батьківських практиках. Показано, що неконструктивні стратегії батьківства визначаються несформованістю гендерної ідентичності, неприйняттям своєї гендерної ролі, неприйняттям батьківської ролі, відсутністю цінності батьківства, особистісною незрілістю, слабкою відповідальністю, відсутністю ціннісного ставлення до дитини.

Ключові слова: батьківство, психологічна готовність, види готовності, стратегія батьківства, конструктивність стратегій, компоненти стратегії батьківства.

KHAVULA Roman – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (romankhavula@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-0184>

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF A CONSTRUCTIVE PARENTING STRATEGY

Abstract. The article analyzes the concept of psychological readiness and distinguishes the types of readiness, reveals the features and stages of psychological readiness for parenthood.

It has been established that readiness for parenthood presupposes the formation of a constructive strategy of parental behavior, the beginning of which begins in preschool childhood, accompanies the development of the personality in elementary school, adolescence and young adulthood, and the implementation of which in adulthood is initiated by readiness for parenthood. The psychological content of the term "strategies" and "parenting strategies" has been clarified and supplemented. On the basis of theoretical analysis of existing theoretical models and empirical studies of various aspects of parenthood, internal (intrapsychic) aspects are highlighted in the structure of the parenting strategy, namely: acceptance of the gender role of the father and value characteristics, as a necessary condition for the formation of the father's internal position (a value-semantic and partially emotional block in the structure of parenthood, the cognitive and motivational component of parenthood), external (extrapsychic), manifested in the interaction of the wife and the child and in the external operational characteristics of parenthood – parental practices and behavior (partially the operational block in the structure of parenthood, the behavioral level of parents).

It was found that the axiological component of the parenting strategy determines a set of interconnected intrapsychic characteristics (acceptance of the father's gender role and value characteristics). The reflexive-regulatory component of the parenting strategy is determined by interpsychic characteristics, which include reflection and self-regulation. The praxeological component of the parenting strategy is determined by the extrapsychic characteristics manifested in the interaction of the wife and in parental practices.

It has been proven that the constructiveness of strategies is interconnected with acceptance of one's gender role, responsibility and value of parenthood, with personality maturity, developed self-regulation and reflection, which are realized in positive parenting practices. The article shows that unconstructive parenting strategies are determined by the lack of gender identity, rejection of one's gender role, rejection of the parental role, lack of parenting value, personal immaturity, weak responsibility, lack of value attitude towards the child.

***Key words:** parenting, psychological readiness, types of readiness, parenting strategy, constructiveness of strategies, components of parenting strategy.*

Постановка проблеми. Актуальність і соціальна значимість вивчення психологічної готовності до батьківства пов'язана з тим, що реалізація батьківської поведінки може бути вирішена різними способами та з різним результатом залежно від попередньої готовності. Різноманітність та варіативність соціокультурних контекстів батьківства, плюралізм його проявів у рамках однієї культури визначають складності вивчення батьківства та проблемне поле дослідження готовності до батьківства як особистісного феномену, детермінованого процесом розвитку особистості. Психологія покликана осмислити наукові досягнення відповідно до соціальних цінностей та гуманістичних ідеалів, відрефлексувати можливості дослідження саморозвитку особистості, що особливо актуально в контексті психології батьківства. Проблема психологічних особливостей реалізації конструктивної стратегії батьківства є важливою та актуальною для суспільства, оскільки батьківство є однією з найважливіших соціальних ролей у житті кожної людини. Сучасний ритм життя, зростання психологічних навантажень та зміни у соціальному середовищі призводять до зміни підходів до виховання дітей. Особливо важливо звернути увагу на реалізацію конструктивних стратегій батьківства, які можуть зменшити негативний вплив, який проявляється в неконструктивних стратегіях батьківства. У цьому контексті виник інтерес до розуміння конструктивної стратегії батьківства та її компонентів, а також психологічної готовності батьків до реалізації такої стратегії.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковцями розглянуто окремі аспекти окресленої проблеми. Так, розкрито сутність поняття батьківської компетентності молодого подружжя та розроблено концептуальні засади формування батьківської компетентності у молодого подружжя (Нагула, 2013). Проаналізовано історичну ретроспективу розвитку поняття батьківства та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до усвідомленого батьківства студентів закладів вищої освіти (Красін, 2020). О. Лемещенко розроблено та інтегровано модель усвідомленого батьківства, що включає такі компоненти: стиль сімейного виховання, батьківські почуття, батьківську відповідальність, батьківські установки й очікування, батьківське ставлення, сімейні цінності. Учена також зробила спробу всі виділені складники усвідомленого батьківства диференціювати за ознакою

рівня усвідомленості (усвідомлений, частково усвідомлений і неусвідомлений) та виявила соціально-психологічні умови формування готовності до усвідомленого батьківства у старшокласників (Лемещенко, 2016). У наукових доробках Р. Хавули розкрито обґрунтування оптимальних умов для відповідального ставлення юнаків до батьківства як системи взаємодії майбутнього батька з дітьми, розроблення та апробація програми оптимізації психологічної готовності молоді до батьківства, яка базується на системному підході та складається з чотирьох розділів: формування позитивної «Я-концепції», формування ставлення до батьківства та батьківських ролей, ставлення до себе як до батька та ставлення до майбутньої дитини, а також психологічні особливості розвитку готовності юнаків до батьківства (Хавула, 2014). Доказано, що психологічну готовність до батьківства можна розвинути з використанням програми через формування її психологічних компонентів (Хавула, 2021). Попри опублікування вченими наукових праць і ретельне вивчення окремих аспектів проблеми батьківства та суміжних із нею проблем залишаються недостатньо вивченими питання структури та компонентів конструктивної стратегії батьківства.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості реалізації конструктивної стратегії батьківства.

У різних галузях професійної діяльності психологічна готовність визначалася як: наявність здібностей; активний стан, необхідний для якісного виконання своїх обов'язків; готовність до екстрених дій; психологічний настрій до виконання діяльності; стан, пов'язаний зі спеціальною підготовкою, набутим досвідом; стан готовності до діяльності; передумова ефективного виконання професійної діяльності (Хавула, 2014). Виходячи з тимчасових характеристик, можна виділити три види готовності: завчасну готовність, пов'язану з майбутньою подією, тимчасову готовність, пов'язану з конкретним часовим відрізком, що проявляється саме в певний аналізований момент часу, і ситуативну готовність, що визначає дії в очікуваній ситуації, обліком наявних умов.

При цьому довготривала готовність визначається відносно стійкими властивостями, характеристиками та якостями особистості й забезпечує потенційну можливість включення її в будь-яку діяльність. Ситуативна готовність характеризує стан особистості, що передуює діяльності та визначає успішність перебігу діяльності. При цьому ситуативна готовність є реалізацією довготривалої готовності у цих обставинах. Довготривала і ситуативна готовність містить такі компоненти: мотиваційний, що виявляється у прагненні успішно виконати поставлене завдання, інтересі до цієї діяльності, бажанні показати себе з кращого боку; пізнавальний, пов'язаний із розумінням значущості завдань, засобів їх досягнення, уявленням про можливі труднощі; емоційний, який визначається почуттям відповідальності, наснагою; вольовий, пов'язаний з умінням керувати собою, мобілізуватися на виконанні завдання.

У контексті психологічної готовності до батьківства доцільно говорити про готовність на базі установки, яка визначається минулим досвідом особистості у цій сфері, і попередньої реалізації батьківських практик; мотиваційної готовності як усвідомлення сенсу та цінності батьківства і особистісної готовності до самореалізації в батьківстві через процес персоналізації. Таким чином, психологічна готовність до батьківства є сукупністю сформованих установок, мотивів і певних якостей особистості, що характеризують способи та варіанти інтеріоризації та екстеріоризації батьківської ролі чоловіком, детермінованих базисними цінностями особистості та реалізованих у батьківських практиках.

Надзвичайно важливим є питання про особливості становлення психологічної готовності до батьківства: якщо говорити про готовність на базі установки, що передуює психічним проявам батьківства, то початок її формування припадає на дошкільне дитинство, коли починають формуватися перші уявлення про чоловічу гендерну роль та батьківство, проте далі ці уявлення трансформуються і диференціюються у розвитку особистості. Мотиваційна готовність до усвідомлення сенсу та цінності батьківства пов'язана з формуванням батьківської пари та частково описана у дослідженнях W. Miller, присвячених репродуктивній мотивації (Miller, 2008). Особистісна готовність до самореалізації в батьківстві в процесі персоналізації – найпізніша освіта, проте деякі її компоненти починають формуватися також у дитячому віці, наприклад відповідальність.

Таким чином, ми можемо говорити про етапність становлення готовності до батьківства: перший етап батьківства, пов'язаний із формуванням уявлень про батьківство, що має свою

специфіку в дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, – це етап формування готовності на базі установки; другий етап осмислення батьківства, переосмислення наявних знань та уявлень про батьківство у період вагітності – етап становлення мотиваційної готовності; третій етап ціннісного усвідомлення батьківства та реалізації на цій основі, а також подальшого розвитку стратегії батьківства у батьківських практиках після народження дитини (практичний етап) – етап становлення особистісної готовності.

Готовність до батьківства передбачає сформованість конструктивної стратегії батьківської поведінки, початок формування якої розпочинається в дошкільному дитинстві, супроводжує розвиток особистості у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці і реалізація якої у період дорослості ініціюється готовністю до батьківства.

Американська теорія самовизначення виділяє дві групи життєвих стратегій: 1) переважання внутрішніх прагнень; 2) переважання зовнішніх прагнень. Оцінка зовнішніх прагнень залежить від інших людей, пов'язана з матеріальним благополуччям, соціальним визнанням та фізичною привабливістю. Внутрішні прагнення визначаються цінностями здоров'я, любові, уподобання, служіння суспільству, особистісного зростання, їх оцінка більше залежить від самої особистості (Locke, 1990).

Психологічне наповнення терміна «стратегії» включає певні способи конструювання життя відповідно до установок і уявлень особистості. Стратегія будується на цінностях особистості, пов'язаних із її минулим, але спрямована у майбутнє. Ці характеристики дають змогу використовувати цей конструкт для опису специфіки батьківської поведінки батька. Якщо взаємодію в діаді «батько – дитина» розглядати як виховну діяльність батька, можна говорити про свідоме конструювання життя сім'ї відповідно до установок та уявлень особистості про «правильну» поведінку батька (або матері), «правильне», нормативне виховання дитини, тобто стратегії батьківства. Тоді особистість з оптимальним типом стратегії буде здатна гармонізувати вимоги соціуму до батьківських функцій, власні потреби у батьківстві, особливості особистості та гендерної ідентичності, буде активною, самостійною, її життєві вчинки будуть своєчасними і батьківство та життя – продуктивними. Стратегії батьківства є способами конструювання життя батька і дитини (а багато в чому і матері) відповідно до особистісних установок і уявлень батька про батьківство, що мають свою структуру і зміст, критерії сформованості, що визначаються через соціальні, культурні та особистісні орієнтації особистості (сформовані мікро-, мезо- та макрочинниками середовища), що мають різну варіативність.

На нашу думку, на основі аналізу існуючих теоретичних моделей та емпіричних досліджень різних аспектів батьківства у структурі стратегії батьківства можна виділити *внутрішні (інтрапсихічні)*, такі як: прийняття гендерної ролі батька та ціннісні характеристики як необхідна умова формування внутрішньої позиції батька (ціннісно-смісловий та частково емоційний блок у структурі батьківства, когнітивний та мотиваційний компоненти батьківства), *зовнішні (екстрапсихічні)*, що виявляються у взаємодії з дружиною і дитиною й у зовнішніх операційних характеристиках батьківства – батьківських практиках та поведінці (частково операційний блок у структурі батьківства, поведінковий рівень батьків).

Сукупність взаємопов'язаних інтрапсихічних характеристик, а саме: прийняття гендерної ролі батька (включає статеву самосвідомість, гендерну ідентичність, прийняття батьківської ролі) і ціннісні характеристики (система ціннісних орієнтацій особистості, цінність батьківства, ціннісне ставлення до дитини, моральний розвиток, відповідальність) визначає *аксіологічний компонент* стратегії батьківства.

Інтерпсихічні характеристики, що включають рефлексію (самопізнання, автономність, рефлексивність та емпатію), саморегуляцію (визначається такими характеристиками, як гнучкість, спонтанність, самостійність, контактність, креативність та рівень суб'єктивного контролю), пов'язані з біологічною, трудовою, розумовою, емоційною, соціальною та психологічною зрілістю особистості й об'єднуються у *рефлексивно-регулятивний компонент* стратегії батьківства.

Екстрапсихічні характеристики, що виявляються у взаємодії з дружиною (поведінка чоловіка, подружні взаємовідносини) і в батьківських практиках (поведінка батька, самореалізація як батька, взаємовідносини з дитиною), становлять *праксіологічний компонент стратегії батьківства*.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі батьківства, дає змогу зробити висновок про те, що стратегія батьківства визначається прийняттям своєї гендерної ролі, прийняттям батьківської ролі, зрілістю особистості, відповідальністю по відношенню до власного здоров'я, поведінки, батьківства, що дає змогу сформувавши цінність батьківства, ціннісне ставлення до дитини та до дружини. При цьому конструктивність стратегій взаємопов'язана з прийняттям своєї гендерної ролі, відповідальністю та цінністю батьківства, зі зрілістю особистості, розвинутою саморегуляцією та рефлексією, що реалізуються у позитивних батьківських практиках. Поняття «стратегії батьківства» дає змогу подолати термінологічні складності розмежування понять «відповідальне», «безвідповідальне», «нове» батьківство. Відповідальність або безвідповідальність батьківства пов'язана не тільки з вибором самого батька (хоча це мається на увазі в першу чергу), але і з особливостями гендерної ідентичності, особистісною зрілістю або незрілістю, розвиненістю саморегуляції та рефлексії, ставленням до власного батька, взаєминами з чоловіком дитини та впливом інших чинників.

Конструктивні стратегії батьківства пов'язані зі сформованістю гендерної ідентичності, прийняттям своєї гендерної ролі, прийняттям батьківської ролі, цінністю батьківства, моральною зрілістю особистості, ціннісним ставленням до дитини, відповідальністю, а також налаштованістю на позитивні партнерські відносини з дружиною. При цьому неконструктивні стратегії батьківства визначаються несформованістю гендерної ідентичності, неприйняттям своєї гендерної ролі, неприйняттям батьківської ролі, відсутністю цінності батьківства, особистісною незрілістю, недостатньою відповідальністю, відсутністю ціннісного ставлення до дитини. Така поведінка часто породжує не лише проблеми у дитячо-батьківських, а й у подружніх стосунках.

Висновки. Отже, стратегія батьківства як динамічний процес інтеріоризації та екстеріоризації батьківської ролі чоловіком є багатокомпонентним і багаторівневим утворенням, яке має якісні та кількісні характеристики. До якісних характеристик належать типи стратегії батьківства: конструктивна та неконструктивна стратегії батьківства. Кількісні характеристики включають приватні компоненти, які організуються в загальні: аксіологічний, рефлексивно-регулятивний та праксіологічний компоненти стратегії батьківства. Аксіологічний компонент стратегії батьківства включає гендерні характеристики, що визначаються статевою самосвідомістю, гендерною ідентичністю, прийняттям батьківської ролі, і ціннісні характеристики: систему ціннісних орієнтацій особистості, цінність батьківства, ціннісне ставлення до дитини, моральний розвиток, відповідальність, що дає змогу сформувавши коопераційне ставлення до дружини як партнера батьківства. Рефлексивно-регулятивний компонент стратегії батьківства включає рефлексію (самопізнання, автономність, рефлексивність та емпатію), саморегуляцію (гнучкість, спонтанність, самостійність, контактність, креативність і рівень суб'єктивного контролю) і визначається зрілістю особистості, соціальною компетентністю, довільністю, самостійністю, біологічною, трудовою, розумовою, емоційною, соціальною та психологічною зрілістю. Практиологічний компонент стратегії батьківства включає реалізацію внутрішніх характеристик стратегії батьківства в поведінці (у тому числі гендерно-типовій поведінці) і батьківських практиках, самореалізацію як батька й узагальнене почуття, що відображає ступінь відповідності бажаного і досягнутого у взаємовідносинах із дружиною. При цьому остаточно праксіологічний компонент формується останнім уже у взаємодії з дитиною.

Подальші наукові пошуки передбачають розроблення технологій супроводу становлення психологічної готовності до батьківства та розвиток конструктивних стратегій батьківства за допомогою психологічного тренінгу.

Література

- Красін С.А.** Формування готовності до усвідомленого батьківства студентів закладів вищої освіти : дис. ... канд. педагог. наук : 011 ; Харківський. нац. педагогічний ун-т імені С. Сковороди. Харків, 2020. 315 с.
- Лемещенко О.Р.** Соціально-психологічні умови формування у старшокласників готовності до усвідомленого батьківства : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Северодонецьк, 2016. 224 с.
- Нагула О.Л.** Психологічні умови формування батьківської компетентності у молодого подружжя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2013. 22 с.
- Хавула Р.М.** Психологічні особливості розвитку готовності юнаків до батьківства. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 49. С. 114–133.

- Хавула Р.М.** Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 240 с.
- Locke, E.A.** (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*. № 1. P. 240–246.
- Miller, W.B.** (2008). Pregnancy wantedness and child attachment security: Is there a relationship? *Maternal Child Health Journal*. № 12. P. 478–487.

References

- Khavula, R.M.** (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku hotovnosti yunakiv do batkivstva [Psychological features of the development of young people's readiness for fatherhood]. *Problemy humanitarnykh nauk : zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia "Psykhologhiia" – Problems of humanitarian sciences: a collection of scientific works of Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobyt'sk. Series "Psychology"*. Issue. 49. P. 114–133. Drohobych : Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Khavula, R.M.** (2014). Osoblyvosti psykholohichnoi hotovnosti yunakiv do batkivstva [Features of psychological readiness of young men to fatherhood]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Krasin, S.A.** (2020). Formuvannia hotovnosti do usvidomlenoho batkivstva studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of readiness for conscious parenthood of students of higher education institutions]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Lemeshchenko, O.R.** (2016). Sotsialno-psykholohichni umovy formuvannia u starshoklasnykiv hotovnosti do usvidomlenoho batkivstva [Socio-psychological conditions of formation of high school students' readiness for conscious parenthood]. *Candidate's thesis*. Sievierodonetsk [in Ukrainian].
- Locke, E. A. & Latham, G.P.** (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*. № 1. P. 240–246.
- Miller, W.B., Sable, M.R. & Csizmadia, A.** (2008). Pregnancy wantedness and child attachment security: Is there a relationship? *Maternal Child Health Journal*. № 12. P. 478–487.
- Nahula, O.L.** (2013). Psykholohichni umovy formuvannia batkivskoi kompetentnosti u molodoho podruzzhzia [Psychological conditions for the formation of parental competence in a young couple]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

НОТАТКИ

ВИМОГИ

Шановні колеги!

Редакція збірника приймає статті українською, англійською, польською мовами, раніше ніде не публіковані та не передані для публікації в інші видання. Обсяг статті від 10 сторінок (редактор Microsoft Word, шрифт Times New Roman 14, інтервал 1,5, усі береги – 25 мм, абзац – 10 мм). У тексті не використовувати переноси; вживати парні лапки («»); розрізняти символи дефісу (-) і тире (–); ініціали відділяти від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

Стаття має містити:

– Індекс УДК (універсальний десятичний класифікатор) розташовувати перед заголовком статті, окремим рядком, у лівому верхньому куті.

– Відомості про автора (авторів) вказувати українською та англійською мовами з зазначенням прізвища та імені, наукового ступеня і вченого звання, посади, місця роботи та її повної адреси, e-mail кожного співавтора; рядком нижче – номера ORCID, Scopus-Author ID (за наявності індексованих публікацій у Scopus). Ім'я автора (авторів) виділяти жирним та курсивним накресленням, інші відомості – лише курсивом.

– Бібліографічний опис статті (оформлювати за прикладом).

– Назва статті.

– Анотації подавати українською та англійською мовами (не менше 1800 символів).

Анотація має бути структурована як реферат, у якому зазначені: мета роботи, методологія, наукова новизна, висновки.

Стаття має складатися з таких структурних елементів: постановка проблеми; аналіз досліджень; мета; виклад основного матеріалу; висновки та перспективи подальшого дослідження, які в тексті треба виділити напівжирним шрифтом.

– Бібліографічні посилання у тексті в круглих дужках із зазначенням: прізвища автора, року видання, сторінки, з яких відбуваються запозичення (Дрепа, 2010, 25–34).

– Список використаної літератури, оформлений за алфавітом за вимогами Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

– References слід подавати після списку використаної літератури. Такий список необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; він дублює перший список латиною та наводить кириличні джерела у транслітерованому вигляді та перекладі (назви дослідження автора) відповідно до стилю APA. Для транслітерації використовуємо сайт Онлайн транслітерації.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Психологія. Випуск 50

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Головний редактор *Надія Скотна*

Редактор серії *Роман Хавула*

Верстка *Юлія Семенченко*

Коректура *Наталія Славгородська*

Підписано до друку 26.12.2022 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 7,67. Зам. № 0423/221
Наклад 200 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

PROBLEMS OF HUMANITIES

Psychology. Issue 50

a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Editor-in-chief *Nadiya Skotna*

Editor of the series *Roman Khavula*

Technical Editor *Yuliia Semchenko*

Corrector *Nataliia Slavohorodska*

Signed for publication 26.12.2022 p.
Format 60×84/8. Times New Roman Font.
Digital printing. Conventional printed sheet 7.67.
Order № 0423/221. Edition of 200 copies.

Publishing House “Helvetica”
65101, Odessa, 6/1, Inglezi St.
Phone +38 (095) 934 48 28
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of publishing entity
ДК № 7623 від 22.06.2022 p.