

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

Випуск 16

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2023

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045Р від 12 березня 2015 р.

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.

Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre, Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

INDEX COPERNICUS, сайт: <https://indexcopernicus.com/index.php/en/>;

EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;

DOI, <https://doi.org>;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, Україна, сайт: <http://nbuv.gov.ua>.

Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 11 від 30 березня 2023 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;

Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Балашов Е.М. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Горбаниук О. (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);
Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л.Д. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Крутолевич А.М. (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь);
Хан Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Квінсленд,
Брісбен, Австралія);
Лай Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг);
Йенг Дж. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,
Гонконг).

Рецензенти:

Засєкіна Л.В. (д. психол. н., проф., Луцьк, Україна);
Хворост Х.Ю. (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);
Августюк М.М. (к. психол. н., ст. викл., Острог, Україна).

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
O. Horbaniuk (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Lublin, Poland);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh,
Ukraine);
A. Krutolevych (PhD (Psychology), Associate Professor
(Gomel, Belarus);
F. Han (PhD (Psychology), Associate Professor (Queensland,
Brisbane, Australia);
F. Lai (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong Kong,
Hong Kong);
J. Yeung (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong
Kong, Hong Kong).

Reviewers:

L. Zasiiekina (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Lutsk, Ukraine)
Kh. Khvorost (Ph.D (Psychology), Associate Professor,
Lutsk, Ukraine)
M. Avhustiuk (Ph.D. (Psychology), Senior Vice-lecturer,
Ostroh, Ukraine)

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*
Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*
Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*
Адміністратор та упорядник *В. О. Корнійчук*
Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*
Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*
Коректор *І. Ю. Рабчук*

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 28 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: oa@oa.edu.ua,

volodymyr.demydiuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-4-12

Пасічник І. Д., Демидюк В. М. Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військовослужбовців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 4–12.

УДК: 159.9:355

Пасічник Ігор Демидович,*доктор психологічних наук, професор,**ректор Національного університету «Острозька академія»***Демидюк Володимир Максимович,***слухач Інституту державного військового управління Національного університету оборони України м. Київ,**аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»*

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СЕРЕДОВИЩІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті представлено питання професійного вигорання з-поміж військовослужбовців, які перебувають у районі ведення бойових дій. Описано особливості психологічного консультування військово-професійної діяльності військовослужбовців. Психологічний супровід військовослужбовців передбачає: психологічне консультування, психотерапевтичну допомогу, особистісні чинники професійного вигорання (інтроверсія, чутливість, низький рівень самооцінки та самоповаги, прагнення до домінування); статусно-рольові (рольовий конфлікт, негативні стереотипи, незадоволеність професійним підвищенням, зниженням соціального статусу, ізолюваність від референтної групи); професійно-організаційні (організаційні конфлікти, відсутність автономії, надмірний контроль); екзистенційні (незадоволеність досягнутими результатами, почуття фрустрації, незадоволеність результатами діяльності, втрата сенсу, переживання самотності).

Професійне вигорання призводить до порушеного функціонування підрозділу, спричиняє негативний психологічний клімат, сприяє зниженню ефективності діяльності. У разі виникнення симптомів професійного вигорання у військовослужбовця його психологічний стан набуває тенденції до негативної динаміки та розгортається за рамки індивідуального самопочуття особистості.

Ефективне виконання бойових завдань представлено не лише фаховою підготовкою та фізичними можливостями особистості, а й вмінням її виражати відповідальність, самостійність, самоконтроль, гнучкість, здатністю приймати самостійні рішення та конструктивно взаємодіяти з іншими учасниками військового колективу в умовах впливу стресових факторів та виконання професійних завдань.

Ключові слова: військовослужбовці, мотивація, професійне вигорання, копінг-стратегії, стресові чинники, системна психотерапія, психологічне консультування.

Ihor Pasichnyk,*Doctor of Psychological Sciences, Professor,**Rector of the National University of Ostroh Academy***Volodymyr Demydiuk,***Student of the Institute of State Military Administration**of the National Defence University of Ukraine in Kyiv,**PhD Student of Psychology,**The National University of Ostroh Academy*

PECULIARITIES OF OVERCOMING PROFESSIONAL BURNOUT AMONG MILITARY PERSONNEL

The article deals with the issue of professional burnout among servicemen who are in the area of combat operations. The peculiarities of psychological counseling of military professional activity of servicemen are described. Psychological support of military personnel includes: psychological counseling, psychotherapeutic assistance, personal factors of professional burnout (introversion, sensitivity, low level of self-esteem and self-respect, desire for dominance); status-role (role conflict, negative stereotypes, dissatisfaction with professional promotion, lower social status, isolation from the reference group); professional-organizational (organizational conflicts, lack of autonomy, excessive control); existential (dissatisfaction with the results achieved, feelings of frustration, dissatisfaction with the results of activities, loss of meaning, loneliness).

Professional burnout leads to impaired functioning of the unit, causes a negative psychological climate, and contributes to a decrease in performance. If a serviceman develops symptoms of professional burnout, his psychological state tends to become negative and extends beyond the individual's well-being.

The effective performance of combat missions is represented not only by the professional training and physical capabilities of the individual, but also by his or her ability to express responsibility, independence, self-control, flexibility, ability to make

independent decisions and constructively interact with other members of the military team under the influence of stress factors and the performance of professional tasks.

Keywords: *military personnel, motivation, professional burnout, coping strategies, stress factors, systemic psychotherapy, psychological counseling.*

Постановка проблеми. В умовах, коли Україна веде війну за незалежність та територіальну цілісність, особливого значення набуває людський фактор, при якому емоційні ресурси та психологічна готовність військовослужбовців до виконання завдань за призначенням – найважливіше у збереженні боєздатності військ. Відомо, що діяльність особового складу в бойових обставинах характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів. Тривалість їх впливу, а також психотравматичний характер бойових дій можуть сприяти виникненню таких змін у психіці військовослужбовця, які знижують ефективність його професійної діяльності та негативно впливають на емоційну сферу, що свідчить про необхідність пошуку ефективних копінг-стратегій у вирішенні стресових ситуацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Станом на сьогодні феноменологію професійного вигорання, методи його психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції досліджено досить ґрунтовно, а саме: як проблему вразливості системи «Я» (Н. В. Грішина, О. Є. Гуменюк, Т. В. Дембо, Д. Доллард, Л. М. Карамушка, А. А. Лазарус, Н. Луман, Н. Міллер, С. Розенцвейг, С. Я. Рубінштейн), як проблему інтегративного дослідження індивідуальності (В. С. Мерлін, К. Уїлбер), як взаємозалежність потреб від бажань (Д. Макклеланд), як відсутність соціальної перцепції (А. Т. Бек, В. С. Мерлін, А. Хейр), як соціальні настанови (О. Є. Гуменюк), як мотивацію (М. Зайфферт, Р. Нірмайер, А. В. Петровський), як ефективну соціальну комунікацію (М. О. Бернштейн), як поведінку особистості в різних сферах буття (Н. Луман, І. П. Павлов), як самовираження особистості (А. Маслоу, Ю. А. Титаренко), як відповідність емоційної експансивності особистості (Ч. Д. Спілбергер, М. Шнайдер).

З позиції різних наукових підходів і шкіл сутність, структуру, чинники та аспекти професійного вигорання розглядали відомі вітчизняні і зарубіжні дослідники, зокрема С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, В. В. Бойко, М. В. Борисова, Н. Є. Водоп'янова, Т. В. Зайчикова, В. Є. Орел, Т. І. Ронгинська, О. О. Рукавішніков, О. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, С. Джексон, Х. Кюйнарпуу, М. Лейтер, А. Маслач, Е. Махер, Б. Перлман, Ф. Сторлі, Х. Дж. Фрейденбергер, Р. Шваб та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виявлення особливостей подолання професійного вигорання в середовищі військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. Уперше термін «професійне вигорання» описав американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер, і цей феномен був представлений як травма, виснаження, що виникають через надмірні вимоги людини як представника тих сфер діяльності, де постає необхідність оцінити досягнення своєї діяльності (у психофізичному, духовному, креативному та інших аспектах) [13, с. 160].

Професійний розвиток особистості обов'язково є процесом, у якому необхідно врахувати вимоги соціуму і самої професії, з одного боку, та реальне оцінювання своїх можливостей, досвіду, знань, набуття низки відповідних професійних якостей – з другого. Переживання відповідності вимог професії власним можливостям позначається як почуття задоволеності обраною професією. Задоволеність професією – значний чинник професійної адаптації особистості, представляє рівень зіставлення актуальних і потенційних можливостей людини, актуального рівня розвитку і вимог професійного середовища [2, с. 148].

Дослідниця Т. Малкова пропонує такі дефініції професійного розвитку та професійного становлення особистості [5, с. 169]:

– професійний розвиток – термін, яким описують етапи входження особистості в професію, взаємопов'язані із структурою психіки, зумовлені віковими якостями; змінами в характері певної діяльності, етапністю професійної освіти;

– професійне становлення особистості – сфера розвитку, напрям, за яким розвивається особистість як індивідуальність під впливом професійної діяльності.

Дослідниця А. Маркова на основі аналізу досліджень порушень професійного розвитку особистості виокремила такі тенденції професійних розладів:

– сповільнення професійного розвитку порівняно з віковими і соціальними поглядами;

– розпад професійного зростання, як наслідок прояву помилкового змісту праці та професійних труднощів;

– знижену професійну активність, проблеми адаптації працівника до нових умов праці;

– невідповідність окремих напрямів професійного розвитку, коли один напрям акселерує розвиток, а інший навпаки затримується;

– зниження прояву професійних якостей – обсягу пам'яті, креативності мислення;

– прояв негативних якостей характеру, відхилень від індивідуальних та соціальних та професійних норм;

- прояв порушень у діяльності (наприклад, емоційного та професійного вигорання);
- відсутність професійного зростання через зниження ефективності діяльності особистості [6, с. 179].

Основні властивості професійних криз, на думку дослідників, – це зниження рівня працездатності, зниження самоприйняття, відчуття емоційної втоми, внутрішня розбалансованість.

Дослідниця Е. Зеєр виокремлює такі кризи професійного становлення: криза професійної орієнтації, криза професійного вибору, криза професійних завдань, криза професійного розвитку, криза кар'єрного зростання, криза професійного самовираження, криза професійного вигорання [3, с. 232].

Криза професійних експектацій – невідповідність професійної дійсності та очікувань молодого фахівця призводить до професійного вигорання. Переживання цієї кризи виявляються в незадоволеності організацією праці, виробничими взаєминами, умовами діяльності.

Криза професійного зростання – взаємопов'язана із зниженням професійного розвитку, незадоволеністю потреби в самовираженні, незадоволеністю професійним життям. Унаслідок відсутності планів професійного розвитку фахівець переживає психологічну напругу, з'являються думки про зміну професії.

Криза професійної кар'єри – у фахівця зі стійкою професійною позицією, сформованою системою професійних цінностей зростає незадоволеність собою, своїм статусом, кар'єрою. Відмінність між прагненням кар'єри та її реальними перспективами призводить до становлення кризи професійного зростання.

Криза соціально-професійної самоактуалізації з'являється через незадоволеність потребою в самовираженні. Професійна самоактуалізація особистості призводить до незадоволеності собою, людьми, які оточують, та професією загалом [8, с. 180].

Дослідниця З. Становських представляє класифікацію кризових етапів у дорослих. Авторка виокремлює такі типи криз:

- духовний вимір – професійно-сміслова криза;
- соціально-психолого-індивідуальний вимір – криза професійної взаємодії, професійно-характерологічна криза, професійно-рефлексивна криза, криза професійно-інтелектуальної невідповідності;
- професійний простір – мотиваційно-професійна криза, криза професійної компетентності, криза вольової саморегуляції, криза становлення, криза емоційного вигорання;
- віковий простір – криза навчально-професійних цінностей, криза професійного вибору, криза професійного пристосування, криза професійної креативності, криза професійного саморозвитку, криза професійної стагнації, криза пенсійного віку.

Переживання кризових моментів – окрема діяльність, вирішення якої залежить від здатності дорослого до саморегуляції, переосмислення своєї ідентичності, яка призводить до нових форм діяльності, компонентів самосвідомості, регуляторів діяльності особистості працівника [9, с. 88].

Б. Перлман описує стадії розвитку професійного стресу, виділяючи наступні типи факторів професійного вигорання: особистісні, рольові, організаційні. Організаційні та індивідуальні характеристики впливають на сприйняття працівником своєї професійної ролі і привабливість професійної діяльності, опираючись на певні реакції фахівця організації. Керівництво організації повинно реагувати на виражені симптоми у фахівця, оскільки вони можуть призвести до професійного вигорання [20, с. 285].

О. Г. Ожогова емпірично дослідила, що синдром професійного вигорання насамперед стосується ціннісної сфери внутрішнього світу фахівців [7, с. 18]. Клінічні психологи вивчають професійне вигорання з урахуванням основних критеріїв емоційного виснаження, таких як: зниження працездатності, наявність емоційного виснаження, зниження активності особистості.

Х. Кохут уважає, що властивістю кооперації є емоційні переживання учасників групи. Це свідчить про те, що їхня поведінка обумовлена не механізмами психологічного захисту, а прагненням особистості виконувати спільну діяльність, а отже, є гарантією особистісної цілісності і прагненням подолати негативні емоційні стани [15, с. 198].

Прихильники емоційної природи професійного вигорання (Г. Сельє, В. В. Бойко) презентують цей синдром як перебіг певних періодів, для кожного з яких характерні свої головні прояви: сприймання та подолання. Вони описують три основні етапи емоційного вигорання:

- 1) нервові напруження – у психоемоційній, неконструктивній атмосфері, підвищеній відповідальності у разі труднощів;
- 2) резистенція – особистість прагне відділити себе від травматичних переживань;
- 3) виснаження – використання ресурсів особистості, зниження емоційного тону внаслідок тривалої діяльності.

Здобуття особистісної ресурсності – складний процес із формування системи компетентностей. Через відсутність цих ресурсів розвивається когнітивна, емоційна та поведінкова некомпетентності.

Згідно з представленою моделлю синдром професійного вигорання описується як процес виснаження, результат впливу діяльнісних факторів; зниження прояву внутрішніх і зовнішніх можливостей.

Внутрішні ресурси (саморегуляція, мотивація, саморозвиток та самореалізація, перфекціонізм, цінності) розвивають психологічний «бар'єр витривалості» щодо вигорання. Зовнішні ресурси (мета-соціальні, соціальні, професійні, організаційні тощо) описані у віддаленому соціальному середовищі і формують систему соціально-психологічних правил антивигорання.

Спільний результат опанування цих ресурсів – здатність особистості конструктивно протидіяти професійному вигоранню. Ресурсна система особистості також може бути описана показниками когнітивної, афективної, поведінкової сфер особистості. Когнітивні ресурси особистості відповідають за свідому, обґрунтовану на рефлексії оцінку власної продуктивності, певну особистісну відповідальність, самоідентифікацію.

До ресурсів афективної сфери, за В. В. Бойком, належать: уміння адаптивно сприймати психотравматичні події свого життя; психологічний комфорт через задоволення собою; оптимізм, уміння долати стани тривоги й депресії; відповідні до ситуації емоційні реакції; самоконтроль власних емоцій; певне опрацювання емоційних станів; емоційне включення, емпатія (здатність до співпереживання) [1, с. 232].

Своєю чергою К. Маслач та С. Джексон описують у сфері емоційних ресурсів: 1) достатній емоційний тонус; 2) афективну гнучкість без психічного виснаження; 3) позитивне ставлення до оточення; 4) позитивне ставлення до професійних завдань, задоволення власною компетентністю, професійною діяльністю загалом [17, с. 407]. Наявність названих емоційних ресурсів дозволяє попередити професійне вигорання.

Поведінкові ресурси забезпечують якість та ефективність соціальних стосунків. Якість життя людини, її причетність до інших, інформаційний обмін думками, зокрема під час професійної діяльності впливають на комунікацію та поведінку особистості.

Показниками слабких поведінкових ресурсів є відсутність поведінкових кейсів, за Р. Чалдіні, дотримання «штампів» та поведінкових моделей гальмує механізми креативності, і це нересурсно для особистості [12, с. 55].

Ресурси «особистісної сфери» – зокрема цінності, мотивація, саморегуляція, самоорганізація, самовираження – сприяють адаптації особистості до соціального та професійного середовища, сприяють вираженню її ключових психофізіологічних і соціальних потреб, а також є основою опанування сучасних технологій самореалізації із залученням ідей: 1) екопідходу, що передбачає пристосування педагога до вимог сучасної освіти через вихід за межі обмежень минулого в простір креативних ідей, поведінкових патернів, уміння обирати важливі пріоритети і сценарії співіснування з іншими в мінливих, стресових умовах професійної діяльності [16, с. 145]; 2) лін-мислення (leanthinking), за ідеями М. Ротера, Дж. Шука, що ґрунтується на осмисленні своїх можливостей і компетенцій та оптимізації своєї професійної діяльності через зосередження на тих із них, що не є «ризикованими», а допомагають зберегти ресурси, скоординоване пристосування до змін, спрямованість на творчість, емоційну стресостійкість, а отже, психологічну безпеку професійної діяльності загалом [10, с. 77]; 3) згідно з концепцією К. Е. Свейбі досягнення в подоланні професійних труднощів, що призводить до нових знань і нового досвіду, результатом є винагорода в новому рівні становлення особистості [21, с. 349–350]; 4) щодо ціннісної єдності як ознаки особистісних стосунків, що описує психологічну єдність, яка позначається оцінками, якими учасники групи описують свої ресурси та відповідність професійним завданням; 5) щодо асертивної поведінки, яка базується на «емпатії» та пошуку конструктивних професійних взаємин, що ґрунтуються на співпереживанні та взаєморозумінні. Ресурсна особистість потребує: 1) певного розподілу своїх знань як певних можливостей; 2) пошуку захисних чинників. Ця стратегія сприятиме розвитку вміння орієнтуватися в життєвому просторі, пошуку мотиваційних прагнень, забезпеченню себе від впливу негативних соціальних чинників, розвитку власної Я-концепції загалом. Досягнення особистістю визначених якостей зможе надати їй витривалість і важливу компетентність як підвищення її соціальної адаптації у професійній діяльності. Наразі вважається доказовим той факт, що ефективність саморегуляції діяльності значною мірою визначається наповненістю, точністю та оперативністю інформації, що надходить із різноманітних каналів зворотної інформації. Ця інформація дозволяє контролювати виконання дій відповідно до визначених параметрів, а також дає змогу оцінювати успішність як окремих дій, так і діяльність загалом.

Питання про роль і місце оцінки успішності в процесі самореалізації діяльності військовослужбовця вивчена дуже поверхово, однак водночас не викликає сумніву той факт, що в діяльності людина безперервно перевіряє адекватність своїх уявлень про навколишнє середовище, й основа такої перевірки – зіставлення результатів, що були заплановані, з досягнутими. Саме в цьому процесі формується оцінка успішності дій, яка у формі саморегуляції є чинником міри надійності застосованої програми діяльності. Важливим, на наш погляд, у цьому контексті буде дослідження впливу оцінки результативності дій на самокоректування діяльності військовослужбовця, адже в процесі саморегуляції інформація, отримана на основі оцінювання результатів, скеровується передусім функційній ланці формування суб'єктивної

моделі умов діяльності і, пройшовши опрацювання в цій ланці, здійснює вплив на вибір програми, а в кінцевому підсумку – на результативність професійної діяльності.

Аналіз першоджерел дозволив нам виділити моральний компонент як окрему, надвагому структуру у професійному вигоранні військовослужбовців. Аналіз моральної нормативності означеної групи дозволяє передбачити, що моральний розвиток, а отже, і своєрідна соціалізація відбувається в процесі специфічної військової діяльності під впливом досвіду, взаємин з товаришами по службі та командирами. Нас зацікавив рівень кореляційних взаємозв'язків навичок і звичок моральної поведінки з іншими показниками. У комплекс моральних якостей входили: уміння працювати в колективі, захищати колективні інтереси, взаємини з товаришами та надання їм допомоги, нетерпимість до негативних учинків інших та власних, повага до командирів та старших колег, турбота про молодших. Дослідження свідчать про наявність кореляційних взаємозв'язків між параметрами, що виражають ставлення особистості до себе, до колективу, та рівнем її самокритичності. Така важлива риса як уміння працювати в колективі виявлена на рівні ($r=0,821$) – з умінням захищати інтереси колективу; ($r=0,632$) – з навичками поваги до старших і до молодших; ($r=0,512$) – можливість визнавати свої помилки. Виявлено порівняно значущі результати кореляції між умінням захищати інтереси колективу та вмінням виправляти свої помилки – ($r=0,733$), надавати посильну допомогу товаришу – ($r=0,618$). У прямих кореляційних взаємозв'язках знаходяться такі моральні якості, як бажання вдосконалювати себе та виправляти свої помилки з негативним ставленням до поганих учинків своїх товаришів – ($r=0,609$), уміння надавати допомогу товаришу – ($r=0,723$), виявляти турботу про молодших – ($r=0,693$). Встановлена досить цікава кореляція між дотриманням суспільних норм та іншими моральними якостями. Наприклад, кореляція названого параметра з дисциплінованістю на службі виявилася на рівні – ($r=0,734$), поза службою – ($r=0,634$) та вміння виконувати накази командира – ($r=0,894$). Аналіз кореляційних взаємозв'язків різних параметрів моральних чинників дає змогу зробити висновок про те, що у військовослужбовців відбувається інтенсивне формування всіх моральних якостей особистості, тобто відбувається динамічний процес їх соціалізації. Різниця в діапазоні кореляційних взаємозв'язків дає підстави зробити висновок, що окремі моральні якості формуються нерівномірно, одні з них розвиваються швидше, інші повільніше.

У традиціях школи гуманістичної психології професійне вигорання варто оцінювати як стан фрустрації через нездатність фахівця досягнути вагомих професійних звершень. Пошук особистістю шляхів самовизначення на основі гуманістичних ідей та використання системного способу мислення можуть бути попередженням професійного вигорання. Ідеться про особистісну інтегративність, соціальну компетентність; пошук межових змістів, особистісних цінностей на основі здобутого досвіду; емоційну зрілість та загальну компетентність.

Копінг-стратегії – це стратегії коригування взаємин із навколишнім середовищем. Ці стратегії взаємопов'язані з такими поняттями як емоційна стійкість і стресостійкість. Копінг-поведінка формується тоді, коли людина потрапляє в складну ситуацію. Провідними характеристиками кризової ситуації є психологічна напруга, значущі переживання як важлива внутрішня робота з переосмислення життєвих подій або травм, зміна самооцінки і мотивації, а також виокремлена потреба в їх опрацюванні ззовні [4, с. 23].

У певних теоріях копінг-поведінки виокремлюють такі базові стратегії: подолання проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення. Стратегія подолання проблем – це поведінкова стратегія, під час якої людина прагне застосувати всі ресурси, все, що є в неї, для пошуку певних засобів ефективного подолання проблеми. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, за якої людина для вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до її найближчого середовища: сім'ї, важливих осіб. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, під час якої особистість намагається уникати контакту з дійсністю, що оточує її, уникнути осмислення проблем [19, с. 5].

До ефективних варіантів копінг-стратегій поведінки в поведінковій сфері належать співпраця, звернення та альтруїзм. Ці копінг-стратегії характеризують таку поведінку особистості, за якої вона формує контакт у певній референтній групі або сама пропонує її людям для перегляду обставин.

У такий спосіб основа позитивного результату – це особистість, і як «система в системі» вона – визначний чинник функціонування організації, її ресурс. За наявності у працівника професійного вигорання надмірне навантаження неможливо зняти відразу, і тому особистість потребує психологічного супроводу. Соціальна рефлексія виражається в певних орієнтаціях особистості, важливих для результативного функціонування організації як системи, і представлена в такому вигляді: 1) ретроспективна (досвід, набутий особистістю); 2) інтроспективна (здатність особистості пізнавати себе та систему способом відображення у своєму світогляді); 3) перспективна (бачення свого завдання в системі та вплив системи на майбутнє).

Адаптивний ресурс суб'єктів освітнього процесу – це: 1) інтегральний показник стійкості особистості до вигорання; 2) інтегральний чинник ефективного функціонування освітньої діяльності загалом.

У зарубіжній психології розвинувся необіхевіористський підхід до адаптації. Адаптацію дослідники описують як: 1) стан, у якому мотиви особистості, з одного боку, й завдання оточення, з іншого, загалом досягнуті – це стан гармонії між особистістю та оточенням; 2) як процес, за посередництвом якого цей гармонійний стан досягається [14, с. 14–15].

Згідно з інтерактивною теорією адаптації, яку досліджує Л. Філіпс, усі напрями адаптації зумовлені як внутрішніми чинниками, так і факторами середовища включно з гнучкістю та ефективністю під час зустрічі з сучасними складними умовами, а також здатністю задавати подіям бажаний для себе напрям [11, с. 216].

Така адаптивна поведінка описана результативним способом прийняттям рішень, проявом ініціативи та визначенням майбутнього. Головними чинниками ефективною адаптованості особистості є: 1) адаптованість у сфері «особистісної» соціальної активності, де особистість здобуває знання, вміння та навички, формує компетентність та майстерність; 2) адаптацію у сфері особистісних взаємин, де встановлюються емоційні взаємини з іншими людьми, а для успішної адаптації важливі уважність, знання мотивів поведінки, здатність чіткого представлення взаємостосунків, що є важливою передумовою отримання соціальної відповідальності та психосоціальної зрілості особистості, що обумовлена результативною адаптацією фахівця.

Вважаємо вартим уваги підхід до визначення симптомів емоційного вигорання в діяльності військовослужбовців, що запропонували В. Криволапчук, І. Моцонелідзе, І. Слюсар, у ньому звернена увага на емоційні, поведінкові та когнітивні симптоми емоційного виснаження.

Емоційні симптоми представлені через зниження емоційності, концентрації уваги, прояви фрустрації, безпорадність, почуття невдачі, самозвинувачення, ізольованість, тривожність, репресивність, невротичність, неконтрольовані прояви вербальної агресії, дратівливість, гнів та образливість, деперсоналізацію.

Поведінкові симптоми виражаються через труднощі у виконанні власних професійних обов'язків; порушення режиму діяльності та організації робочого дня; зниження ефективності професійної діяльності; відсутність мотивації; прокрастинацію; уникання самостійного прийняття рішень; прагнення до соціальної ізоляції; поява думок про звільнення; зловживання речовинами, що змінюють настрій (тютюн, алкоголь, ліки).

Інтелектуальні симптоми виражаються у втраті інтересу до життя, новизни й виконання робочих завдань, деконцентрації уваги, апатії, відсутності довіри, гнучкості у діяльності, шаблонному мисленні, негативному ставленні до креативних ідей.

Соціальні симптоми виражаються у зниженні соціальної активності, втраті інтересу до оточення, песимістичних поглядах на майбутнє, формальному виконанні професійних завдань, конфліктності.

На основі теоретичного аналізу були виділені критерії сформованості когнітивного, поведінкового та емоційно-вольового компонентів. До критеріїв сформованості поведінкового компонента належать: конфронтація, дистанціювання, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, надмірна потреба в діяльності, наявність лідерських здібностей, чутливість до критики, вміння поєднувати діяльність з організаційними завданнями, емоційна стійкість до стресових чинників, раціональність.

Критерії сформованості когнітивного компонента: наочно-дійове, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне мислення, креативність, синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний стилі мислення, рівень розумових здібностей.

До критеріїв сформованості емоційно-вольового компонента належать: наявність стресового розладу, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, невротичність, наполегливість, самоконтроль, здатність до ризику, депресивність, дратівливість, інтроверсія, врівноваженість, реактивна агресивність, відкритість, екстраверсія, емоційна лабільність, маскуліність, здатність до емоційного самоконтролю, осмисленість життя, цілеспрямованість, результативність, адаптативний ресурс, нервово-психічна стійкість, комунікативні навички, моральна нормативність.

Об'єктивність визначення рівня моральної вихованості дає можливість простежити, які зміни відбуваються в моральній сфері військовослужбовців під впливом воєнних дій. Порівняльний аналіз дасть можливість відкоригувати засоби подолання професійного вигорання загалом і в контексті моральних параметрів особливо.

Результати дослідження. Згідно з результатами опитувальника «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса виявлено, що в 78,4% військовослужбовців переважає копінг-стратегія «Прийняття відповідальності», у 68,7% військовослужбовців переважає «Планування вирішення проблеми», а в 59,3% домінує стратегія «Самоконтроль», а в 32,4% переважає стратегія «Дистанціювання». Результати опитувальника представлені на рисунку 1.

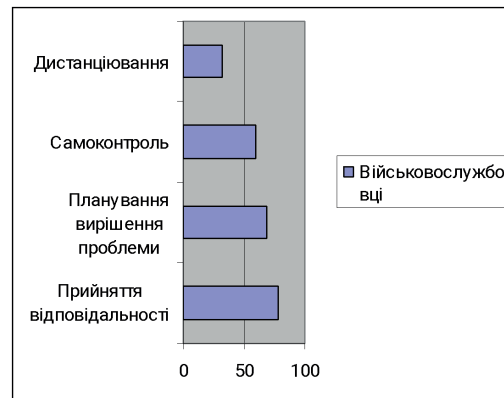


Рис. 1. Результати відсоткового аналізу за опитувальником «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса

Згідно з результатами багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» А. Маклакова, С. Чермяника встановлено, що в 51,3% військовослужбовців домінує вищий рівень адаптивності, у 34,6% – середній, а в 14,1% – низький. У військовослужбовців переважає вищий рівень адаптивності, що свідчить про те, що вони пристосовуються до нових умов праці, швидко входять у нове для них середовище. Також у 34,6% військовослужбовців переважає високий рівень нервово-психічної стійкості, у 41,7% – середній, а в 23,7% – низький. Це свідчить про те, що в більшості військовослужбовців переважає середній рівень нервово-психічної стійкості, що характеризується нижчим рівнем поведінкової регуляції, схильністю до збудливості. У 53,4% військовослужбовців встановлено високий рівень комунікативних здібностей, у 37,8% – достатній, а в 8,8% – низький рівень вияву цієї ознаки. Більшість військовослужбовців із легкістю встановлює контакти з колегами та оточенням. У 43,1% досліджуваних виявлено високий рівень моральної нормативності, у 39,2% – середній, а в 17,7% – низький. У більшості військовослужбовців високий рівень моральної нормативності – прагнення дотримуватися загальноприйнятих суспільних норм. Результати методики показані на рисунку 2.

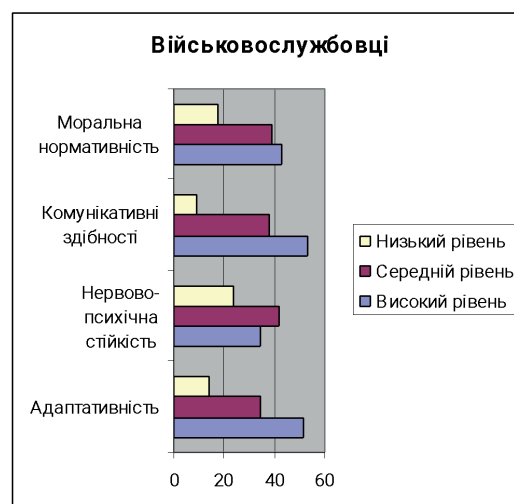


Рис. 2. Результати відсоткового аналізу за багаторівневим особистісним опитувальником «Адаптивність» А. Маклакова, С. Чермяника

Встановлено прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками копінг-стратегії «Планування» та адаптивністю ($r=0,39$) та стратегією «Самоконтроль» ($r=0,41$), це свідчить про те, що планування особистістю вирішення професійних завдань перебуває у взаємозв'язку з самоконтролем та адаптацією до професійних ситуацій. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 3.

Ефективний метод подолання емоційного вигорання – застосування конструктивних копінг-стратегій – планування вирішення проблеми, прийняття відповідальності – та відповідних психотерапевтичних технологій. Активно застосовується у відновленні психологічної стійкості військовослужбовців позитивна психотерапія. Позитив у цьому разі розуміють як цілісність, єдність у різноманітності, подолання однотипності у внутрішньому світі людини та її взаєминах з іншими [18, с. 200].

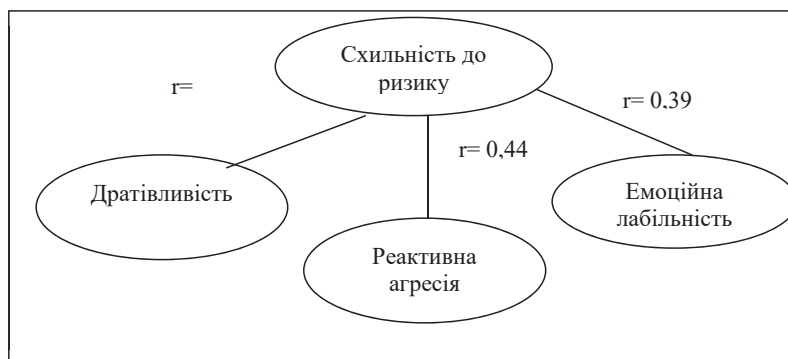


Рис. 3. Взаємозв'язок схильності до ризику військовослужбовців із дратівливістю, реактивною агресією та емоційною лабільністю

Отже, застосування конструктивного копінгу та позитивної психотерапії, емоційних та поведінкових ресурсів сприятиме зниженню емоційного стресу з-поміж військовослужбовців в умовах виконання важливих професійних завдань.

Висновки. Копінг-стратегії – це стратегії коригування взаємин із навколишнім середовищем. Ці стратегії взаємопов'язані з такими поняттями як емоційна стійкість і стресостійкість. Копінг-поведінка формується тоді, коли людина потрапляє в складну ситуацію. Провідними характеристиками кризової ситуації є психологічне виснаження, значущі переживання як важлива внутрішня робота з переосмислення життєвих подій або травм, зміна самооцінки і мотивації, а також виокремлена потреба в їх опрацюванні ззовні. У певних теоріях копінг-поведінки виокремлюють базові стратегії: подолання проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення.

Стратегія подолання проблем – це поведінкова стратегія, під час якої людина прагне застосувати всі ресурси, все, що є в неї, для пошуку певних засобів ефективного подолання проблеми. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, за якої людина для вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до її найближчого середовища: сім'ї, важливих осіб. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, під час якої особистість намагається уникати контакту з дійсністю, що оточує її, уникнути осмислення проблем. До ефективних варіантів копінг-стратегій поведінки в поведінковій сфері належать співпраця, звернення та альтруїзм. Ці копінг-стратегії характеризують таку поведінку особистості, за якої вона формує контакт у певній референтній групі або сама пропонує її людям для перегляду обставин.

Згідно з результатами дослідження в більшості військовослужбовців переважають такі копінг-стратегії: прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми та стратегія самоконтролю. У значній частині військовослужбовців переважає вищий рівень адаптивності, комунікативних здібностей, моральної нормативності та середній рівень нервово-психічної стійкості. Кореляційний аналіз встановив, що планування особистістю вирішення професійних завдань перебуває у взаємозв'язку з самоконтролем та адаптацією до професійних ситуацій.

Література:

1. Бойко В. В. Енергія емоцій у спілкуванні : погляд на себе і на інших. Москва, 1996. 472 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
3. Зеєр Е. Ф. Психологія професій : навч. посібник для студ. вузів. Москва : Академічний проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
4. Кутузова Д. Вступ у нарративну практику. *Практичний психолог*. 2011. № 2. С. 23–41.
5. Малкова Т. М. Психологічні феномени в контексті теорій систем. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2020. №38. С. 167–176.
6. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва, 1996. 312 с.
7. Ожогова Е. Г. Взаємозв'язок синдрому «психічного вигорання і особливостей ціннісно-сміслової сфери у педагогів. *Психологічний вісник*. 2008. Т. 5. № 3. С. 17–28.
8. Сластенін В. А. Педагогіка – інноваційна діяльність. Москва : ІЧП Вид-во «Магістр», 1997. 224 с.
9. Становских З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 168 с.
10. Уолтер М., Ротгер Дж., Салліван Г. С. Теорія міжособистісних взаємин і когнітивні теорії особистості. Санкт-Петербург : Прайм-СВРОЗНАК, 2007. 128 с.
11. Філіпс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-аналіз. Теорія і метод. Харків : Вид-во Гуманітарний Центр, 2004. 336 с.

12. Чалдіні Р. Психологія впливу. Санкт-Петербург : Питер Год, 2009. 288 с.
13. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 150–165.
14. Hartman H. Ego Psychology and Problem of Adaptation. New York, 1998. P. 13–17.
15. Heinz Kohut : The Making of a Psychoanalyst, Charles B. Strozier. 2004. 355 p.
16. Key J. «Maps and Territories: Eco Crossing the Boundaries». *Illuminating Eco: On the Boundaries of Interpretation*. London : Routledge, 2004. P. 240.
17. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
18. Muzychko L., Sajko K., Ostrovska K. Ukrainian Psychotherapeutic Experience in Overcoming Post-Traumatic Stress Disorder in Military Men. *Psychology and education*. 2020. P. 198–202 [in English].
19. Nartova-Bochaver S. K., Bayramyan R. M. et al. What it means to be oneself : the everyday ideas of authenticity among primary school children and adolescents in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14. № 3. P. 3–21.
20. Perlman B., Hartman A. E. Burnout : summary and future research. *Human Relations*. 1982. Vol. 35. № 4. P. 283–305.
21. Sveiby Ê.-Å. Measuring Intangibles and Intellectual Capital. *An Emerging First Standard*. Internet version, Aug. 5, 1998. P. 345–364.

References:

1. Boiko V. V. Enerhiia emotsii u spilkuvani : pohliad na sebe i na inshykh. Moskva, 1996. 472 s.
2. Hura O. I. Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu : teoretyko-metodolohichniy aspekt : monohrafiia. Zaporizhzhia : HU «ZIDMU», 2006. 332 s.
3. Zeier E. F. Psykholohiia profesii : navch. posibnyk dlia stud. vuziv. Moskva : Akademichnyi proekt; Fond «Myr», 2005. 336 s.
4. Kutuzova D. Vstup u naratyvnu praktyku. Praktychnyi psykholoh. 2011. №2. S. 23–41.
5. Malkova T. M. Psykholohichni fenomeny v konteksti teorii system. Pravnychiy visnyk Universytetu «KROK». 2020. №38. S. 167–176.
6. Markova A. K. Psykholohiia profesionalizmu. Moskva, 1996. 312 s.
7. Ozhohova E. H. Vzaiemozviazok syndromu «psykhichnoho vyhorannia i osoblyvostei tsinnisno-smyslovoi sfery u pedahohiv. Psykholohichniy visnyk. 2008. T. 5. № 3. S. 17–28.
8. Slastenin V. A. Pedahohika – innovatsiina diialnist. Moskva : IChP Vyd-vo «Mahistr», 1997. 224 c.
9. Stanovskyykh Z. L. Motyvatsiino-smyslovi determinanty samorehuliatcii profesiinoi diialnosti pedahohiv : metod. posib. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. 168 s.
10. Uolter M., Rotter Dzh., Sallivan H. S. Teoriia mizhosobystisnykh vzaiemyn i kohnityvni teorii osobystosti. Sankt-Peterburh : Praim-YeVROZNAK, 2007. 128 s.
11. Filips L. Dzh., Yorhensen M. V. Dyskurs-analiz. Teoriia i metod. Kharkiv : Vyd-vo Humanitarnyi Tsentr, 2004. 336 s.
12. Chaldini R. Psykholohiia vplyvu. Sankt-Peterburh : Pyter Hod, 2009. 288 c.

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-13-21

Балашов Е. Д. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 13–21.

УДК: 159.922.8

Балашов Едуард Михайлович,
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ В МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Актуальність розгляду цієї теми визначається важливістю усвідомлення особистості студента як суб'єкта власного саморегульованого навчання. Виникає наукова потреба охарактеризувати поняття саморегульованого навчання, проаналізувати особливості використання метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності студентів. У статті автор теоретично аналізує психологічні особливості використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчальній діяльності студентів. Для емпіричного визначення ступеня навчальних стратегій і наряду навчальної мотивації студентів ми використали опитувальник «Навчальні стратегії» (С. Костромина, Т. Дворникова) та опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. Гордеева, О. Сычев, Е. Осин).

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження засвідчують позитивний зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів. У результаті аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками метакогнітивних стратегій і мотивації ми дійшли висновку, що за наявності внутрішньої мотивації навчальна діяльність зацікавлює студентів та супроводжується емоційними переживаннями у використанні відповідних метакогнітивних стратегій. Було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на ефективне застосування мотиваційних стратегій студентів та формування в них відповідної навчальної мотивації.

Ключові слова: метакогнітивна стратегія, мотивація, саморегульоване навчання, навчальна діяльність, студент.

Eduard Balashov,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy

METACOGNITIVE STRATEGIES AND MOTIVATION OF STUDENT LEARNING

Relevance of the proposed issue has been determined by the importance of understanding a personality of the student as a subject of their own self-regulated learning. There has been a scientific need to characterize the concept of self-regulated learning, analyse the features of the use of metacognitive strategies in the learning activities of students. In the article, the author has theoretically analysed the psychological features of use of metacognitive strategies in motivating the learning activity of students. For empirical evaluation of the levels of the educational strategies use and the direction of student motivation, we have used the questionnaires "Learning Strategies" (by S. Kostromina, T. Dvornikova) and "Scales of Academic Motivation" (by T. Gordeeva, O. Sychev, E. Osin).

Theoretical analysis and empirical research have shown a positive correlation between the use of metacognitive strategies and student motivation. As a result of analysing the correlations between metacognitive strategies and motivation, we have drawn the conclusion that learning activities interest students in the presence of intrinsic motivation, and is accompanied by emotional experiences in the use of appropriate metacognitive strategies. The methodological recommendations aimed at the effective application of the motivating strategies of students, as well as the formation of their appropriate learning motivation have been developed.

Keywords: metacognitive strategy, motivation, self-regulated learning, learning activity, student.

Постановка проблеми. Більшість студентів на початку навчання в ЗВО стикаються з серйозними труднощами, пов'язаними із засвоєнням інформації, а саме нездатністю до розуміння, структурування досліджуваного матеріалу, критичного аналізу. Однією з причин таких труднощів може бути недостатній розвиток метакогнітивної системи, що дає змогу керувати власними психічними процесами у процесі навчання.

Метакогнітивні стратегії необхідні для вивчення, запам'ятовування і розуміння матеріалу і поєднують повторення, організацію та опрацювання, а також планування, моніторинг та регулювання пізнання студентів для виконання когнітивних стратегій. Застосування метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності дає змогу сформуванню вміння вчитися, що, в свою чергу, сприяє виконанню основних освітніх стандартів. Розвиток здатності до самостійного навчання та безперервної самоосвіти студентів – головне надбання використання метакогнітивних стратегій. Також для виявлення знань і емоцій щодо навчальної

діяльності студенти можуть використовувати мотиваційні стратегії. У такий спосіб вони можуть активно адаптувати або змінювати свої стратегії залежно від особистих і контекстних факторів і, якщо буде потреба, завжди можуть вивчити нові.

У психологічній літературі представлені дослідження, які доводять те, що включення метакогнітивних та мотиваційних стратегій у навчання впливає на ефективність пізнавальної діяльності. Тож дослідження метакогнітивних та мотиваційних стратегій є актуальним унаслідок того, що вони безпосередньо впливають на успішність навчальної та професійної діяльності, оскільки виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Студенти мають певне базове розуміння власних знань та процесу мислення, проте загалом недостатньо обізнані щодо свого навчання. Дж. Флавелл описує три основні типи усвідомлення, пов'язані з метакогнітивними знаннями: усвідомлення знання, як розуміння того, що людина знає, а що не знає, і що хоче знати; усвідомлення мислення, яке описує розуміння пізнавальних завдань та природи того, що потрібно для їх виконання; усвідомлення стратегій мислення, яке описує розуміння підходів до спрямованого навчання [11]. Застосування метакогнітивних стратегій і моніторингу включає в себе кілька аспектів процесу навчання і може містити планування підходу, оцінку прогресу та моніторинг рівнів розуміння [19]. Відповідний набір досліджень використання метакогнітивних навичок і здібностей студентів був зосереджений на вивченні того, які типи стратегій навчання студенти застосовують у своєму навчанні [8; 13]. Сучасні дослідження стратегій метакогнітивного навчання студентів показують, що ці стратегії складні, і що в процесі метапізнання використовуються декілька методів [1].

Студентам потрібно усвідомлювати, коли необхідно використовувати метакогнітивні стратегії, і які типи стратегій потрібні саморегуляції навчання. Узагальнення – це навичка, яку використовують у розширеному масштабі в педагогічній сфері. Студентам дуже важливо бути ефективними в цій навичці, оскільки передбачається розгляд суті питання із застосуванням навички критичного мислення. У цьому контексті А. Браун і Д. Дей стверджують, що деякі правила мають важливе значення для підсумків, і студенти повинні знати про них, аби мати змогу легко узагальнювати в ідеальній формі. Крім того, вони повинні бути в змозі синтезувати інформацію [7].

Дослідження метакогнітивних стратегій навчання студентів показують, що, хоча студенти знають про різні стратегії і вважають, що певний контент вимагає різних типів стратегій навчання для успішних результатів, більшість студентів, незалежно від контенту, який вони вивчають, все ще занадто часто покладаються на неефективні стратегії [12].

Метакогнітивні стратегії – це специфічна послідовність дій, спрямованих на планування та контроль когнітивних процесів, а також співвіднесення їх результатів із цілями діяльності.

М. Кислякова виділяє такі метакогнітивні стратегії:

1. планування інтелектуальної діяльності: постановка цілей власної діяльності, продумування засобів їх досягнення та послідовності своїх дій;

2. передбачення: врахування наслідків прийнятих рішень, а також прогноз можливих змін проблемної ситуації;

3. усвідомлене регулювання власної інтелектуальної поведінки: об'єктивна оцінка власного знання / незнання та якості окремих дій;

4. аналіз ходу думок, аргументування інтелектуальних вчинків; налаштування себе на роботу; відстоювання чи перегляд своєї думки в результаті усвідомлення зроблених помилок (Кислякова, 2011).

О. Савченко виокремлює метакогнітивні стратегії регуляції розумової активності: 1) «Контрфакт угоду», тобто студент розглядає своє становище як гірше в порівнянні з тим, що могло б бути. Було доведено, що «контрфакти вгору» погіршують емоційний стан, але позитивно впливають на подальшу діяльність, яка могла б сприяти більш раціональній поведінці; 2) «Перевірка припущень»; 3) «Посиленний довільний контроль за процесом розв'язання проблеми»; 4) «Гнучка зміна позиції у процесі вирішення проблеми»; 5) «Орієнтація на власні емоції у процесі розв'язання проблеми» [3; 4].

Наразі основними методами метакогнітивного навчання вважають «екстерналізацію», подальше «посилення» використання метакогнітивних стратегій і збільшення їх кількості. Важливе вивчення просоціальності та просоціальної навчальної поведінки студентів у процесі їхньої навчальної діяльності задля особистісного розвитку й підвищення мотивації цієї діяльності [2].

Традиційно важливе вивчення послідовності оволодіння стратегіями, що підкреслює формування в студентів усвідомленого уявлення про стратегію, обговорення її переваг, практику в її використанні, демонстрацію її перенесення на нові завдання. Аналіз показує, що, по-перше, метакогнітивні стратегії повинні бути реалізовані після того, як студент набуде розуміння про концепції та навички. По-друге, метакогнітивні стратегії повинні використовуватися, оскільки вони не є автоматичною відповіддю на певну ситуацію. По-третє, метакогнітивні стратегії дають студентам змогу практикуватися самостійно,

що, в свою чергу, сприяє розвитку навичок й ефективності. По-четверте, потрібно здійснювати контроль за тим, як студенти використовують стратегії, та їх успішністю.

Мета статті – дослідження метакогнітивних стратегій у мотивації навчальної діяльності студентів. Об'єкт – метакогнітивні та мотиваційні стратегії в навчальній діяльності студентів. Предмет – психологічні особливості взаємозв'язку між мотиваційними та метакогнітивними стратегіями в навчальній діяльності студентів. Завданням дослідження було провести аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, присвяченої вивченню метакогнітивних та мотиваційних стратегій у навчальній діяльності; визначити ознаки та принципи функціонування метакогнітивних та мотиваційних стратегій; емпірично визначити зв'язок між метакогнітивними та мотиваційними стратегіями студентів; розробити деякі методичні рекомендації щодо підвищення ефективності навчальної діяльності студентів за допомогою використання метакогнітивних і мотиваційних стратегій.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань ми використали наступні методи. Опитувальник «Навчальні стратегії» (С. Костромина, Т. Дворникова). Метою цього опитувальника є вимір ступеня розвитку навчальних стратегій – комплексів навчальних дій, які автоматично вмикаються під час вирішення різних типів навчальних завдань. Опитувальник дозволяє визначити використання когнітивних та метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності, тому в контексті обраної теми дослідження ми звертали увагу на 3 шкали цього опитувальника, а саме:

1. 4 кластер, що структурує твердження, які передбачають планування навчальної діяльності (складання та підготовка плану, постановка цілей), що характерно для стратегії «планування»;

2. 5 кластер, що об'єднує твердження, які спрямовані на рефлексію власної навчальної діяльності (складання питань для самоконтролю, опис власних дій, підготовка міркувань), що відповідає стратегії «спостереження»;

3. 6 кластер, що включає висловлювання, метою яких є регуляція власної навчальної діяльності (добір іншого джерела інформації, зміна темпу вивчення, регуляція концентрації уваги, звернення за консультацією для кращого розуміння), що характерно для стратегії «регулювання».

Також ми використали опитувальник «Шкали академічної мотивації» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). Опитувальник складається з 28 тверджень, що утворюють 7 шкал:

1. три шкали внутрішньої мотивації (мотивація пізнання, досягнення і саморозвитку). Шкала мотивації пізнання спрямована на діагностику прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, що пов'язаний із переживанням інтересу й задоволення в процесі пізнання. Шкала мотивації досягнення вимірює прагнення домагатися максимально високих результатів у навчанні, відчувати задоволення в процесі вирішення складних завдань. Шкала саморозвитку вимірює виразність прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності та компетентності;

2. три шкали зовнішньої мотивації (мотивація самоповаги, інтроєктована та екстернальна мотивація). Шкала мотивації самоповаги вимірює бажання вчитися заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні. Шкала інтроєктованої мотивації вимірює спонукання до навчання, зумовлене відчуттям сорому і почуттям обов'язку перед собою та іншими значущими людьми. Шкала екстернальної мотивації оцінює ситуацію вимушеності навчальної діяльності, зумовлену необхідністю дотримуватися вимог, які диктує соціум: студент вчиться, щоб уникнути можливих проблем, за цих обставин потреба в автономії максимально фруструється;

3. шкала амотивації, що вимірює відсутність інтересу й відчуття осмисленості навчальної діяльності.

Вибірку дослідження становили студенти 1–6 курсів Національного університету «Острозька академія». Опитування проводили з використанням Google Forms. У добровільному опитуванні брали участь 156 осіб, із них 67 хлопців та 89 дівчат віком 17–22 роки ($M = 19,90$, $SD = 1,64$). Були використані методи статистичної обробки даних: описові статистики, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Статистичне оброблення отриманих результатів здійснювали за допомогою програмного забезпечення SPSS 20.0 та Microsoft Office Excel.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом була зосереджена увага на вивчення проблематики мотивації в загальному контексті навчальної діяльності. Згідно з К. Волтерс, мотиваційне регулювання – невід'ємний компонент у межах більшої системи саморегульованого навчання й у більшості теоретичних концептуалізацій може розумітися як навмисне керування своєю мотивацією з метою поліпшити, доповнити або зберегти її за допомогою спеціальних стратегій, наприклад, підвищення особистої значущості [18]. Передбачається, що студенти використовують стратегії мотиваційного регулювання, щоб ініціювати процес навчання і вкладати постійні зусилля в пізнавальну навчальну діяльність. Дослідження показують, що використання стратегій метамотиваційного регулювання в навчанні пов'язано з поліпшенням навчальної поведінки, зусиль і результатів навчання [15].

Існує два типи мотивації, які можуть впливати на рівень залученості студентів у навчальну діяльність та розуміння її цінності. Внутрішня мотивація, яка складається з мотивації, заснованої на самовизначенні

й особистому виборі, і мотивації, заснованої на оптимальному досвіді. Власна зацікавленість студентів може зростати, якщо в них є змога взяти на себе відповідальність за своє навчання. Оптимальний досвід отримується тоді, коли суб'єкт повністю зосереджений на конкретній діяльності і виконанні поставленого завдання. Дослідження показують, що внутрішня мотивація діяльності позитивно пов'язана з вирішенням творчих завдань, які потребують мислення і когнітивної гнучкості; вона є предиктором використання більш ефективних навчальних стратегій, наполегливості, продуктивних копінг-стратегій, академічних досягнень, а також психологічного благополуччя [9].

Другим видом є зовнішня мотивація. Зовнішні фактори, які впливають на мотивацію та успішність учнів, – це очікування значущих людей (наприклад, батьків, наставників), потенційний дохід, пов'язаний із цією професією в майбутньому, навчальна успішність тощо. Часто зосередженість студента на навчальних успіхах буває зовнішньою. Хоча батьки та викладачі можуть запропонувати багато корисних мотиваційних ресурсів, але одним із важливих факторів є контекст та спосіб, за допомогою якого мотивують студентів. Якщо студенти вважають, що конкретна академічна мета недосяжна, тоді їм не вистачить самомотивації для її досягнення [10].

Важливим у забезпеченні ефективного навчання студентів є вибір відповідної стратегії їхньої мотивації. К. Бейн визначає такі мотиваційні стратегії: 1) зацікавлення студентів у предметі, тобто що цікавіший предмет, то більшу мотивацію до його вивчення отримують студенти; 2) ефективна навчальна взаємодія викладача і студента; 3) використання візуальних засобів навчання; 4) використання активних методів навчання; 5) ідентифікація і постановка реальних навчальних цілей; 6) ефективне оцінювання студентів; 7) забезпечення ефективного зворотного зв'язку у формі як похвали, так і конструктивної критики; 8) заохочення активної участі студентів у навчальному процесі [5].

Ю. Бабанський виділив групу методів стимулювання й мотивації навчання, стверджуючи, що існують певні методи, спеціально спрямовані на формування позитивної мотивації навчання, стимулювання пізнавальної активності та засвоєння навчальної інформації. Автор розділив їх на дві підгрупи: 1) методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації інтересу, аналіз життєвого досвіду студентів, дискусії та ін.); 2) методи формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні (Бабанський, 1985).

Дослідники вказують на взаємозв'язок між метазнаннями та навчальною мотивацією. S. Broussard та M. Garrison [6] визначають мотивацію як атрибут, що спонукає нас робити або не робити щось. У контексті метапізнання мотивація визначається як «переконання та установки, які впливають на використання та розвиток когнітивних і метакогнітивних навичок» [6]. У мотивації є два основні елементи: самоефективність, тобто впевненість у своїй здатності виконати певне завдання, й епістемологічні переконання, які є переконаннями про походження і природу знань [17]. Так саме M. Martinez стверджує, що метапізнання поєднує управління афективними станами, а також те, що метакогнітивні стратегії можуть підсилити стійкість та мотивацію перед виконанням завдання [14].

Метакогнітивні та мотиваційні стратегії – невід'ємні компоненти саморегульованого навчання [1]. Їх взаємозв'язок можна простежити в соціально-когнітивних моделях саморегульованого навчання, які поєднують три циклічні фази:

1) фаза обдумування, яка належить до процесів навчання і джерел мотивації, що передують навчанню та впливають на готовність студентів самостійно регулювати своє навчання;

2) фаза успішності, що поєднує процеси, які відбуваються під час здійснення навчання і впливають на концентрацію і продуктивність;

3) фаза саморефлексії, яка містить процеси, що відбуваються після навчальних дій, але впливають на реакцію студента на цей досвід. Ця саморефлексія, у свою чергу, здійснює вплив на визначення виду наступних навчальних дій, що завершує цикл саморегуляції [19; 20; 21].

Також вчені виявили зв'язок між метакогнітивними навичками та мотивацією студентів. Студенти з високою навчальною мотивацією, як правило, мають високу навчальну мотивацію і метакогнітивні стратегії, схильні використовувати їх під час виконання навчальних завдань, на відміну від студентів із низькою навчальною мотивацією [16].

Результати емпіричного дослідження. Отже, розглянемо та проаналізуємо результати проведеного емпіричного дослідження з використанням визначеного методологічного інструментарію. Для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

У табл. 1 представлені показники кореляції мотивації і використання метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності.

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції мотивації і використання метакогнітивних стратегій

		Метакогнітивні стратегії
Мотивація	Кореляція Пірсона	,548**
	Знч.(2-сторон)	,000
	N	156

** . P= 0.01 (2-сторон.).

Значення $r=0,548$ при $p<0,001$, що свідчить про те, що зв'язок між мотивацією та застосуванням метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності статистично значущий, помірно позитивний. Тобто, що вищий рівень мотивації у студентів, то більше вони використовують метакогнітивні стратегії у своїй навчальній діяльності.

У табл. 2 спостерігаємо статистично значущий зв'язок між внутрішньою мотивацією студентів та використанням метакогнітивних стратегій, оскільки $r=0,664$ при $p<0,001$, тобто спостерігаємо помірний позитивний зв'язок. Водночас зв'язок між зовнішньою мотивацією та використанням стратегій не є статистично значущим, оскільки $p>0,05$. Також можна помітити, що існує статистично значущий зв'язок між амотивацією та застосуванням метакогнітивних стратегій, оскільки при $p<0,05$ $r=-0,341$, що свідчить про негативний помірний зв'язок (табл. 2).

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції типів мотивації і використання метакогнітивних стратегій

		Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Амотивація
Метакогнітивні стратегії	Кореляція Пірсона	,664**	,171	-,341*
	Знч.(2-сторон)	,000	,208	,010
	N	156	156	156

** . Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).

* . Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).

Аналізуючи зв'язок елементів мотивації та метакогнітивних стратегій, відзначаємо, що всі компоненти внутрішньої мотивації, а саме пізнавальна мотивація, мотивація досягнення та саморозвитку корелюють із використанням метакогнітивних стратегій, оскільки при $p<0,001$ спостерігається позитивний помірний зв'язок (табл. 3).

Також спостерігається позитивний помірний зв'язок між застосуванням стратегій та одним з елементів зовнішньої мотивації, а саме мотивацією самоповаги, оскільки $p<0,001$. Можна помітити також те, що екстернальна мотивація корелює зі стратегією планування, оскільки при $p<0,05$ $r=-0,294$, що свідчить про негативний слабкий зв'язок.

У такий спосіб ми виявили кореляцію внутрішньої мотивації та метакогнітивних стратегій. Тобто, якщо студент зацікавлений у пізнанні нового, прагне домагатися високих результатів у навчанні й отримувати задоволення від навчального процесу, прагне розвиватися в межах навчальної діяльності, то він здатний успішно використовувати метакогнітивні стратегії.

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції типів мотивації і використання метакогнітивних стратегій, N=156

		Стратегії планування	Стратегія спостереження	Стратегії регулювання
Пізнавальна мотивація	Кореляція Пірсона	,566**	,504**	,585**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація досягнення	Кореляція Пірсона	,646**	,680**	,677**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація саморозвитку	Кореляція Пірсона	,508**	,483**	,514**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Мотивація самоповаги	Кореляція Пірсона	,622**	,549**	,596**
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000
Інтроєктована мотивація	Кореляція Пірсона	-,069	-,132	-,036
	Знч.(2-сторон)	,616	,334	,793
Екстернальна мотивація	Кореляція Пірсона	-,294*	-,248	-,165
	Знч.(2-сторон)	,028	,065	,225

** . Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-сторон.).

* . Кореляція значуща на рівні 0.05 (2-сторон.).

Підготовка плану, постановка цілей, складання питань для самоконтролю, моніторинг власних дій, зміна методу та темпу вивчення в разі необхідності – все це потребує значної кількості часу та докладання великих зусиль студента. На нашу думку, організація та управління власною навчальною діяльністю, що передбачається застосуванням метакогнітивних стратегій, підвищує мотивацію до успіху і, навпаки, студенти, мотивовані на успіх, у своїй навчальній діяльності частіше використовують стратегії планування і моніторингу навчальної діяльності. Також можна зробити висновок про зв'язок амотивації та використання метакогнітивних стратегій. Студенти, у яких відсутні інтерес та відчуття свідомої навчальної діяльності, не використовують метакогнітивних стратегій у навчальному процесі, оскільки вони просто не зацікавлені в його покращенні та полегшенні, а тому не готові докладати будь-яких зусиль.

Цікавим, на нашу думку, є зв'язок мотивації самоповаги з використанням студентами метакогнітивних стратегій. Як правило, самоповага базується на бажанні поважати себе за чесні зусилля і досягнення цінного або корисного результату. Так, мотивація самоповаги – це бажання студента вчитися заради відчуття власної значущості. Однак вважаємо, що умовою задоволення цієї потреби є не тільки наявність деякого рівня досягнень, успішних результатів у значущій діяльності, отримання позитивного зворотного зв'язку з боку значущих людей, а й усвідомлення важливості власних зусиль студентів для здійснення поставлених навчальних цілей.

Також ми визначили негативний зв'язок між екстернальною мотивацією та стратегією планування. Екстернальна мотивація пов'язана з вимушеною необхідністю навчальної діяльності, орієнтацією на зовнішні винагороди та покарання, відчуттям зовнішнього примусу з боку значущих осіб та полягає в необхідності дотримання студентами вимог соціуму. Отже, що більший рівень екстернальної мотивації, то менше студенти самостійно планують свою діяльність. Вважаємо, що це пояснюється тим, що в такому разі студенти відчувають великий тиск із боку оточення, а тому не здатні раціонально оцінити свої можливості та доцільні способи для покращення процесу пізнання. Студенти з подібними мотиваційними характеристиками не знаходять причин для докладання зусиль і вияву наполегливості у процесі навчальної діяльності, її саморегуляції, а тому не завжди використовують добросовісні способи в навчанні.

Методичні рекомендації щодо підвищення ефективності використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчання студентів. На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження використання метакогнітивних стратегій у мотивації навчальної діяльності студентів, ми хотіли б запропонувати методичні рекомендації як для викладачів, так і для студентів.

Отже, на нашу думку, викладачам потрібно так формувати навчальні завдання, щоб стимулювати внутрішню і зовнішню мотивацію студентів як пізнавальну здатність, підвищувати їхню зацікавленість до завдання. Необхідно не допустити негативного впливу оцінювання на навчальну мотивацію студентів, зосереджуючись на способах індивідуального покращення та прогресі, мінімізувати зовнішній тиск і контроль, сприяти самостійності і зменшенню екстернальної мотивації студентів. Викладачі мають створювати навчальні програми на основі аналізу потреб студентів із використанням зворотного зв'язку від студентів щодо фактичного планування програми дисципліни. Варто ознайомити студентів із типом і змістом навчальних завдань, методами і стратегіями їх виконання, вказати критерії успішності й оцінювання тощо.

Науковці виділяють основні класи мотивації навчальної діяльності, які можуть використовувати студенти. Ми вважаємо ефективними стратегії, що визначили L. Corno та R. Kanfer: стратегії контролю за виконанням навчальних зобов'язань, які допомагають зберегти чи посилити початкові навчальні цілі студента; стратегії насиченості навчальної діяльності, спрямовані на надання навчальним завданням додаткової привабливості; стратегії управління емоціями для виконання навчальних цілей; стратегії контролю та усунення негативних впливів навколишнього середовища, тобто шуму, несприятливих навчальних умов тощо; метакогнітивні стратегії моніторингу, контролю навчальної діяльності [10; 1].

Метакогнітивні стратегії можна впровадити в навчальну діяльність через усвідомлений вибір студентів саморегульованого навчання, підвищення ефективності метапізнавальної діяльності студентів за допомогою розвитку їхнього творчого мислення, покращення планування, самооцінки і самостійності навчальної діяльності, розвитку рефлексивності студентів на когнітивному і метакогнітивному рівнях.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз довів, що метакогнітивні навички мають важливе значення для ефективності пізнавальної діяльності студентів. Активація метакогнітивних навичок, таких як метапізнання, внутрішня особистісна мотивація тощо, може сприяти саморегульованому навчанню студентів і їхній академічній успішності. Навчальна діяльність передбачає оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками, які згодом призводять до розвитку пізнавальних здібностей особистості. Студенту для подолання труднощів, які трапляються в процесі навчання, необхідно ефективно регулювати свої метакогнітивні процеси. Успішне та якісне структурування надбаних знань здійснюють за допомогою свідомої активності й самостійної діяльності студента.

Використання студентами метакогнітивних процесів робить їх більш автономними, самодетермінованими як у навчанні, так й у розв'язанні проблем.

Поряд із наявністю метакогнітивних стратегій важливе також бажання студентів ці стратегії використовувати, тобто відповідна мотивація, яка розглядається як важлива детермінанта навчання та успішності студентів. Умотивовані студенти, як правило, докладають більше зусиль і є більш наполегливими у своїй навчальній діяльності. Внутрішня мотивація навчальної діяльності – фактор використання більш ефективних навчальних стратегій.

Нам вдалось емпірично виявити зв'язок між використанням метакогнітивних стратегій та мотивацією студентів. У результаті аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками метакогнітивних стратегій і мотивації ми дійшли висновку, що оскільки за наявності внутрішньої мотивації навчальна діяльність сама собою зацікавлює студентів та супроводжується їхніми емоційними переживаннями, то вони докладатимуть свої зусилля щодо використання відповідних метакогнітивних стратегій. Внутрішньо вмотивовані студенти використовують різні метакогнітивні стратегії з метою кращого розуміння змісту проблеми. Крім того, вони також будуть проявляти зацікавленість до саморегульованого навчання, пошуку відповідних джерел із метою свідомого розуміння конкретної навчальної тематики і виконання отриманих завдань.

На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей метакогнітивних стратегій і мотивації саморегульованого навчання студентів було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на ефективне застосування мотиваційних стратегій для підвищення зацікавлення студентів навчальною діяльністю та формування в них відповідної мотивації. Було також схарактеризовано відповідні метакогнітивні стратегії, які студенти можуть застосовувати в саморегульованому навчанні з метою підвищення його ефективності. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в детальнішому дослідженні метакогнітивних і когнітивних компонентів саморегульованого навчання студентів.

Література:

1. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 12–21. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.vi14.145>.
2. Павелків Р., Корчакова Н., Безлюдна В. Проблема просоціального розвитку особистості у структурі освітнього контенту. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. №15. С. 126–134. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i15.194>.
3. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості : монографія. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. 583 с.
4. Савченко О. В. Формування та вдосконалення когнітивних та метакогнітивних стратегій як напрямок професійної підготовки студентів. *Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. до 25-річчя каф. педагогіки та психології (м. Київ, 6–7 груд. 2018 р.)*. Київ : КНЕУ, 2018. С. 188–195.
5. Bain K. What the best college teachers do. Harvard : Harvard University Press, 2004.
6. Broussard S. C. & Garrison M. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*. 2004. 33(2). P. 106–120. DOI : 10.1177/1077727X04269573.
7. Brown A. L. & Day J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1983. 22(1). P. 1–14. DOI : 10.1016/S0022-5371(83)80002-4.
8. Cao L. & Nietfeld J. L. College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2007. 7. P. 31–46. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815620.pdf>.
9. Carrier L. College students' choices of study strategies. *Perceptual and Motor Skills*. 2003. 96(1). P. 54–56. DOI : 10.2466/pms.2003.96.1.54.
10. Corno L. & Kanfer R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research Education*. 1993. 19. P. 301–341. DOI : 10.3102/0091732X019001301.
11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new era of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34. P. 906–911.
12. Grunschel C., Schwinger M., Steinmayr R. & Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016. 49. P. 162–170. DOI : 10.1016/j.lindif.2016.06.008.
13. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2015. 1(1). P. 79–91. DOI : 10.1037/stl0000021.
14. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*. 2006. 87(9). P. 696–699. DOI : 10.1177/003172170608700916.
15. Miele D. B. & Scholer A. A. The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*. 2018. 53(1). P. 1–21. DOI : 10.1080/00461520.2017.1371601.

16. Pintrich P. R. & De Groot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82 (1). P. 33–40. URL : <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>.
17. Schraw G., Crippen K. J. & Hartley K. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. 36. P. 111–139. DOI : 10.1007/s11165-005-3917-8.
18. Wolters C. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2003. 38. P. 189–205. DOI :10.1207/s15326985ep3804_1.
19. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002. 41(2). P. 64–70. DOI :10.1207/s15430421tip4102_2.
20. Zimmerman B. J. & Moylan A. R. Self-regulation : Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York, NY : Routledge. 2009. P. 299–315.
21. Zimmerman B. J., Bandura A. & Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992. 29. P. 663–676. DOI : 10.3102/00028312029003663.

References:

1. Balashov E. Kontseptualni kharakterystyky metakohnityvnoho monitorynhu navchalnoji dijalnosti studentiv [Conceptual characteristics of metacognitive monitoring of student's learning activity]. *Psychology: Realty & Prospects*. 2020. 14. S. 12–21. DOI : https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.145 [in Ukrainian].
2. Pavelkiv R. Korchakova N. & Bezliudna V. Problema prosotsialnoho rozvytku osobystosti u strukturi osvitiho komponentu [Problem of human prosocial development in a structure of educational content]. *Psychology: Realty & Prospects*. 2021. 15. S. 126–134. DOI : <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i15.194> [in Ukrainian].
3. Savchenko O. Releksyvnna kompetentnist osobystosti: monohrafiia [Reflexive competence of personality: monograph]. Kherson : PE Vysheymyrskiy, 2016. 583 s. [in Ukrainian].
4. Savchenko O. Formuvannya ta vdoskonalennia kohnityvnykh ta metakohnityvnykh stratehii jak napriamok profesjnoji pidgotovky studentiv [Formation and improvement of cognitive and metacognitive strategies as direction of professional student training]. *Preparation of pedagogues of professional training and psychologists at higher educational institutions: Collection of materials of All-Ukrainian scientific and practical conference devoted to 25th anniversary of Department of pedagogy and psychology (Kyiv, Dec. 6–7, 2018)*. Kyiv : KNEU, 2018. S. 188–195 [in Ukrainian].
5. Bain K. What the best college teachers do. Harvard : Harvard University Press, 2004.
6. Broussard S. C. & Garrison M. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*. 2004. 33(2). P. 106–120. DOI : 10.1177/1077727X04269573.
7. Brown A. L. & Day J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1983. 22(1). P. 1–14. DOI : 10.1016/S0022-5371(83)80002-4.
8. Cao L. & Nietfeld J. L. College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2007. 7. P. 31–46. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815620.pdf>.
9. Carrier L. College students' choices of study strategies. *Perceptual and Motor Skills*. 2003. 96(1). P. 54–56. DOI : 10.2466/pms.2003.96.1.54.
10. Corno L. & Kanfer R. The role of volition in learning and performance. *Review of Research Education*. 1993. 19. P. 301–341. DOI : 10.3102/0091732X019001301.
11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new era of cognitive development inquiry. *American Psychologist*. 1979. 34. P. 906–911.
12. Grunschel C., Schwinger M., Steinmayr R. & Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016. 49. P. 162–170. DOI : 10.1016/j.lindif.2016.06.008.
13. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2015. 1(1). P. 79–91. DOI : 10.1037/stl0000021.
14. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*. 2006. 87(9). P. 696–699. DOI : 10.1177/003172170608700916.
15. Miele D. B. & Scholer A. A. The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*. 2018. 53(1). P. 1–21. DOI : 10.1080/00461520.2017.1371601.
16. Pintrich P. R. & De Groot E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82 (1). P. 33–40. URL : <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>.
17. Schraw G., Crippen K. J. & Hartley K. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. 36. P. 111–139. DOI : 10.1007/s11165-005-3917-8.
18. Wolters C. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2003. 38. P. 189–205. DOI :10.1207/s15326985ep3804_1.

19. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002. 41(2). P. 64–70. DOI :10.1207/s15430421tip4102_2.
20. Zimmerman B. J. & Moylan A. R. Self-regulation : Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York, NY : Routledge. 2009. P. 299–315.
21. Zimmerman B. J., Bandura A. & Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 1992. 29. P. 663–676. DOI : 10.3102/00028312029003663.

Отримано: 18 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 25 листопада 2022 р.

Прийнято до друку: 25 листопада 2022 р.

e-mail: viktoriia.voloshyna@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-22-27

Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 22–27.

УДК: 159.95, 316.4

Волошина-Нарожна Вікторія Олександрівна,
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

ДО ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті проведено теоретичне дослідження проблеми застосування підходів саморегульованого навчання в умовах невизначеності. З'ясовано, що саморегульоване навчання становить набір навичок і стратегій, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності керувати власним процесом навчання, включно зі своїми думками, емоціями та поведінкою. Наголошено на застосуванні практик саморегульованого навчання, тому що це може бути особливо корисним для студентів в умовах невизначеності, адже вони дозволяють їм взяти під контроль власне навчання та ефективніше справлятися зі складними ситуаціями та досягати навчальних цілей.

Ключові слова: метапізнання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль, саморегульоване навчання, невизначеність.

Viktoriia Voloshyna-Narozhna,
PhD, Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,
National University of Ostroh Academy

TO THE PROBLEM OF SELF-REGULATED LEARNING IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article presents a theoretical study of the problem of applying approaches of self-regulated learning in conditions of uncertainty. Self-regulated learning is a set of skills and strategies that allow learners to manage their learning process, including their thoughts, emotions, and behavior. The use of self-regulated learning practices is emphasized, as these can be particularly useful for students in situations of uncertainty and allow them to take control of their learning as well as to cope more effectively with difficult situations and achieve learning goals. Basically, the use of metacognitive and self-regulatory strategies in the educational process is an important factor in predicting successful learning outcomes in conditions of uncertainty. The analysis of the literature showed that the issue of effective organization of training and independent work of students is not only to form subject knowledge in the learning process but also to teach the ability to learn. To promote self-regulated learning in conditions of uncertainty, pedagogues can provide clear and consistent expectations and feedback on students' progress, encourage students to set their own learning goals and to reflect on their progress towards achieving them, teach students strategies for managing their emotions, provide opportunities for peer feedback, help students to identify their strengths and weaknesses and to develop strategies for addressing areas where they need to improve. By promoting self-regulated learning in these ways, teachers can help students to cope with uncertainty, and to become more effective and confident learners. The perspective of further research is in the analysis and development of a comprehensive study of approaches, principles, methods, techniques, means, and models of the formation of self-regulated learning skills in conditions of uncertainty.

Keywords: metacognition, metacognitive monitoring, metacognitive control, self-regulated learning, uncertainty.

Постановка проблеми. Криза, спричинена спочатку пандемією, а згодом подіями на тлі військової агресії росії, внесла вагомі корективи у звичне життя кожного. Суспільству довелося пристосовуватися до нових реалій життя: перехід на онлайн-форму роботи та навчання, постійні зміни у графіку навчання, вимушена еміграція, страх за майбутнє – усі ці фактори безпосередньо вплинули на психоемоційний стан суб'єктів навчання та зумовили ситуацію невизначеності. Новизна, складність, неоднозначність, суперечливість, інформаційна зашумленість та постійна стресогенність умов утруднюють процес навчання на всіх рівнях освіти. Специфіка ефективного навчання полягає в успішній підготовці суб'єктів навчання до ефективного вирішення практичних та прикладних проблем із використанням засвоєних умінь, знань та навичок. Саморегульоване навчання характеризується здібностями суб'єкта пізнання до перетворення інформації на знання шляхом її структуризації на основі наявного рівня метакогнітивного досвіду та метакогнітивних здібностей [6]. Вітчизняна та зарубіжна психологія виявляє неабиякий інтерес до дослідження саморегуляції навчальної діяльності. Є. А. Тимошук, І. С. Бруйка, В. О. Любомирський [7] наголошують, що в ситуаціях із високою невизначеністю не вистачає психологічних ресурсів, щоб повноцінно розгорнути раціональний компонент саморегуляції, а тому рішення частіше ухвалюються

на інтуїтивному рівні. Відтак, в умовах невизначеності, зумовленої пандемією та повномасштабною війною, проблема формування навичок саморегульованого навчання набуває виняткової актуальності в контексті оптимізації змісту навчання на різних рівнях освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи метакогнітивний моніторинг у парадигмі саморегульованого навчання, М. М. Августюк [1] встановила, що саморегульоване навчання забезпечується метакогнітивним моніторингом та, зокрема, знанням метакогнітивних стратегій навчання, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності самостійно надалі керуватися знаннями та регулювати їх когнітивні та метакогнітивні процеси. За результатами метааналізу досліджень ефективності саморегульованого навчання Е. Panadero, Н. Andrade, S. Brookhart [14] зробили висновок про наявність великої кількості моделей формування навичок саморегульованого навчання, проте виокремили дві основні проблеми. По-перше, визначення найбільш ефективної моделі формування саморегульованого навчання на сьогодні не є чітким. По-друге, недостатньо напрацьовано щодо визначення ефективності моделі формування саморегульованого навчання в розрізі індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів навчання, а також статі, віку, рівня освіти, форми навчання тощо. За результатами аналізу моделей та концепцій саморегульованого навчання Е. М. Балашов [2] встановив подібності в них, а також визначив, що для ефективного процесу саморегуляції потрібні глибокі метапізнавальні, декларативні та процедурні знання, відповідний рівень мотивації і готовності суб'єкта виконувати навчальну діяльність. Е. R. Pelikan, M. Lüftenegger, J. Holzer, S. Korlat, C. Spiel, B. Schober [16] визначили, що студенти, які вважають себе висококомпетентними, частіше використовують стратегії саморегульованого навчання (постановка цілей і планування, управління часом, метакогнітивні стратегії) і мають більшу внутрішню мотивацію, ніж інші студенти. С. Dignath та G. Büttner [10] встановили, що саморегульоване навчання позитивно впливає на академічні результати. Однак, автори зазначили, що мало відомо про те, чи педагоги пропагують засади саморегульованого навчання на різних рівнях освіти. Результати дослідження R. S. Jansen, A. van Leeuwen, J. Janssen, R. Conijn, L. Kester [12] показали, що практики саморегульованого навчання позитивно вплинули на завершення курсу студентами. Крім того, студенти, які краще засвоювали навички саморегульованого навчання, демонстрували вищий показник метакогнітивної включеності в діяльність (планування), шукали допомоги та проявляли наполегливість. Так, Ю. Богачков, П. Ухань, О. Пінчук [3] описали середовище, яке допоможе учням сформувати навичку самоспрямованого навчання та реалізувати її на практиці. J. Wong, M. Baars, D. Davis, T. Van Der Zee, G. J. Houben, F. Paas [20] запропонували рекомендації щодо підтримки саморегульованого навчання в онлайн-навчальних середовищах. Аналогічно W. Matcha, D. Gašević, A. Pardo [13] вказали на те, що підтримка саморегульованого навчання має складатися з чотирьох аспектів, які циклічно та рекурсивно взаємопов'язані, включно з теорією, дизайном, зворотнім зв'язком та оцінкою. Водночас, А. С. Пальоний, В. В. Колівашко, К. А. Образок [5] наголошують, що саморегульоване навчання забезпечується формуванням навичок рефлексії, самоефективності, метакогнітивного досвіду та впливає на підвищення мотивації до навчання. Також автори вважають, що навички самоспрямованого та саморегульованого навчання сприятимуть ефективній їх самореалізації, наділяючи суб'єктів навчання ознаками адаптивності в контексті стратегічного та тактичного керування власним навчанням. Це ще раз підтверджує, що формування навичок саморегульованого навчання є необхідним в умовах невизначеності, адже сформує в суб'єктів навчання необхідний рівень адаптивності до цих умов та дозволить їм ефективно регулювати та спрямовувати власні ресурси.

Мета статті – на основі теоретичного вивчення проблеми з'ясувати особливості застосування підходів саморегульованого навчання в умовах невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Проблема розуміння концепції навчання в умовах невизначеності полягає в складності, пов'язаній із визначенням об'єктивних і суб'єктивних параметрів невизначеності. Pelikan Е. R. та співавтори [16] стверджують, що для того, щоб отримати цілісне розуміння невизначеності та пов'язаних з нею когнітивних та метакогнітивних процесів, важливо спочатку встановити об'єктивні фактори (соціально-ситуативні), які визначають природу невизначеності в контексті навчання, а потім вивчити суб'єктивні фактори (індивідуально-психологічні). Через те, що можна вважати експоненціальним збільшенням у створенні нової інформації з кожним роком та інтенсифікацією стресових умов навчання, метакогнітивні навички вищого рівня потрібні більше, ніж будь-коли, щоб допомогти студентам стати більш адаптивними, гнучкими та успішними. Отже, загально визнано, що виклики освіти передбачають більше, ніж зосередження на розвитку предметно-специфічних знань – необхідні метакогнітивні знання та навички, а також підходи до дослідження, які дозволяють студентам думати про своє мислення та підходити до проблем навчальної діяльності, що полегшить адаптивні дії на індивідуальному та груповому рівнях.

Метапізнання, як знання про особливості власного пізнання, належить до саморегулятивних процесів, як інтегруючих компонентів інтелектуальної діяльності індивіда. Метапізнання включає активний контроль процесів мислення та осмислення інформації в процесі навчальної діяльності, осмислення

власних навичок до навчання, уявлення про пам'ять, моніторинг власного навчання, метамислення. Аналіз досліджень у галузі метапізнання дозволяє зробити висновок про те, що виділені зарубіжними авторами метакогнітивні процеси відповідають за своїми характеристиками структурним компонентам, описаним у дослідженнях вітчизняних психологів із проблеми саморегуляції, а саме, – процесам цілепокладання та саморегуляції пізнавальної діяльності. Водночас у науковій літературі узагальнено дослідження ситуативних чинників, соціальних чинників, індивідуально-особистісних чинників та з'ясовано, що кожна група запропонованих чинників впливає по-різному на точність метакогнітивного моніторингу студентів, а відтак на формування навичок саморегульованого навчання [1; 15; 18]. За результатами комплексного вивчення метапізнання було доведено, що стихійного розвитку метакогнітивних процесів не відбувається, а вони вимагають цілеспрямованого формування [11]. Також було емпірично встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між характеристиками метакогнітивної сфери осіб юнацького віку та їх референтів, що свідчить про ймовірний вплив саме соціального оточення на функціонування метапізнання в цьому віці [4].

Так, у реальній пізнавальній діяльності результатом метакогнітивного процесу цілепокладання є постановка мети. Постановка суб'єктом мети власної пізнавальної діяльності виникає не тільки на основі вивчення об'єкта пізнання, але й на основі аналізу суб'єктом власних знань і виявлення їх дефіциту щодо конкретної сфери діяльності. Такі цілі визначають вид пізнавальної діяльності: найбільш загальна мета – вивчити об'єкт, у перцептивній діяльності – сприйняти, розглянути, прослухати тощо, у мнемічній – запам'ятати, вивчити точно тощо, у розумовій – провести аналіз, порівняти, узагальнити тощо. Аналіз і моделювання умов пізнавальної діяльності стосується пізнання суб'єктом власних ресурсів. Складання програми дій відбувається на основі аналізу суб'єктом власного пізнавального досвіду, пошуку аналогічних ситуацій, алгоритмів вирішення завдань, вибору найбільш адекватних дій тощо.

Самоконтроль за означенням належить до процесу та результатів власної діяльності, а не зовнішніх об'єктів пізнання. Зазначимо, що в умовах пандемії студенти продемонстрували більшу здатність до саморегульованого сприйняття власного навчання, що, як пояснюють Amer S. та співавтори [9], пов'язано із сприйняттям власної ролі в навчальній діяльності. Відтак, ситуація невизначеності у зв'язку із пандемією та пов'язаним із нею стресом може ініціювати саморегулятивні механізми контролю навчання, проте відкритим залишається питання про ефективність цих процесів. Саморегуляція навчання пов'язана з індивідуальним самосприйняттям компетентності в конкретному предметі або завданні, яке людина повинна вирішити. Метакогнітивний досвід, який індивід застосовуватиме для вирішення завдання, буде опосередковувати його самосприйняття [12]. Відомо, що метапізнання безпосередньо впливає на саморегуляцію процесів навчання. Метакогнітивний досвід впливає як на декларативне, так і на процедурне знання. Щоб зробити завдання, студенти повинні переглянути свій особистий досвід у виконанні подібних завдань і попередні знання з цього предмета. Відтак, саморегульоване навчання – це активний і конструктивний процес, у якому можна виділити різні рівні контролю. Щоб саморегуляція була ефективною, необхідні знання про регуляцію самонавчання.

Також варто відзначити, що дослідники обґрунтовують особливу групу метакогнітивних процесів, які виконують функцію контролю та управління інтелектуальною діяльністю [8; 11]. Метакогнітивна саморегуляція, як компонент метапам'яті, спрямована на управління інтелектуальними ресурсами, контролем за протіканням процесів переробки інформації. Метакогнітивна саморегуляція, як основа інтелектуальної рефлексії, є чинником ефективного і раціонального самоуправління інтелектуальною діяльністю і когнітивними ресурсами [1; 6; 8]. Зокрема, метакогнітивна регуляція пов'язана зі здатністю суб'єкта навчальної діяльності здійснювати моніторинг процесу навчання без зовнішніх стимулів або контролю і використовувати найбільш релевантні умови для виконання завдання. Функції метакогнітивної регуляції реалізуються за допомогою таких метакогнітивних стратегій, як планування, управління інформацією, моніторинг, виправлення помилок та постійні оцінки процесу запам'ятовування. Метакогнітивні стратегії – це специфічна послідовність дій, спрямованих на планування і контроль когнітивних процесів, а також співвідношення їх результатів із цілями цієї діяльності [18]. Якщо розуміння та засвоєння матеріалу не відбувається, то метакогнітивні стратегії зумовлюють застосування інших, більш ефективних когнітивних стратегій, які дозволяють виконати пізнавальне завдання.

Поняття метапізнання та самоефективності тісно пов'язані з поняттями «самовизначення» та «саморегуляція» [17]. Термін «самовизначення», коли йдеться про навчання, з одного боку, підкреслює роль вибору та навмисної дії, а також мотивації та рішення. Термін пов'язаний із моніторингом, оцінюванням і контролем за процесом навчання. З іншого боку, поняття «самовизначення» стосується сприйняття компетенції, яку має кожна людина не лише щодо своєї поведінки, але й щодо своїх думок та емоцій. Термін «саморегуляція» натомість стосується здатності суб'єкта брати активну участь у власному навчанні з точки зору метапізнання та мотивації [2]. Іншими словами, саморегуляція розглядається як процес, за допомогою якого студенти перетворюють свої розумові здібності на академічні навички.

Аналізуючи дослідження [1; 2; 14; 17], ми можемо виокремити наступні компоненти процесу саморегуляції:

1. *Постановка цілей навчання* (допомагає студентам зорієнтуватися, які стратегії навчання найбільш адекватні для ефективного вирішення навчальних завдань; студенти самостійно керують навчальним процесом, активно оцінюють та аналізують, що важливе для досягнення мети навчання).

2. *Стратегії навчання та моніторинг їх ефективності* (когнітивні та метакогнітивні стратегії отримання та обробки інформації).

3. *Саморефлексія щодо досягнення цілей навчання* (допомагає студентам регулювати своє навчання завдяки самооцінюванню ефективності навчання та досягнення навчальних цілей).

Справді, Jansen R. S. та співавтори [12] зазначають, що для того, щоб успішно впоратися з автономією, яку пропонує онлайн-освіта, студенти повинні залучатися до практик саморегульованого навчання. Саморегульоване навчання передбачає активну участь студентів у своєму навчанні як метакогнітивно, так мотиваційно й поведінково [13; 20]. Саморегульоване навчання здійснюється поетапно. На етапі постановки цілей навчання студенти також попередньо обдумують, як самостійно регулювати поставлені цілі та планувати своє навчання в часі. На етапі виконання, що відповідає компоненту стратегій навчання та моніторингу їх ефективності, студенти працюють над завданням, контролюють своє навчання, звертаються за допомогою, коли це необхідно, і зосереджують увагу на процесі засвоєння знань. На етапі саморефлексії щодо досягнення цілей навчання студенти розмірковують про свій прогрес, когнітивні та метакогнітивні стратегії, які вони використовували. Відповідно до результатів дослідження К. Wäschle та співавторів [19] постановка цілей навчання, які розглядаються як особистісні та які зосереджені на власних потребах у навчанні, впливають на збільшення використання когнітивних стратегій навчання. Використання когнітивних стратегій навчання своєю чергою підвищує уявлення студентів про те, чи вони досягли своїх навчальних цілей. Отже, підтримка студентів у постановці адекватних навчальних цілей може позитивно вплинути на навчальний процес, а також на сприйняття самоефективності (тобто очікування того, чи зможе студент(-ка) впоратися з майбутніми навчальними завданнями) як результат успішного навчання.

Існують різні теоретичні моделі, які намагаються пояснити зв'язок між процесами саморегуляції та метакогнітивними процесами. Однак спільним у всіх них є аналіз таких змінних як знання (факти, концепції та схеми, розроблені в навчальних завданнях), метазнання (знання про пізнання, знання стратегій навчання, постановка цілей, планування, моніторингу та оцінювання ефективності навчання та самонавчання) та мотивація (переконання і стратегії самоефективності, які дозволяють проявляти наполегливість і постійність у навчанні на основі аналізу помилок).

Саморегульоване навчання становить набір навичок і стратегій, які дозволяють суб'єктам навчальної діяльності керувати власним процесом навчання, включно зі своїми думками, емоціями та поведінкою. Цей підхід може бути особливо корисним для студентів в умовах невизначеності, викликаній стресовими подіями, оскільки він дозволяє їм взяти під контроль власне навчання та ефективніше справлятися зі складними ситуаціями. На основі проаналізованої літератури виділимо кілька способів, за допомогою яких саморегульоване навчання може допомогти студентам у цих умовах, а також виокремимо стратегії сприяння саморегульованому навчанню:

1. *Підвищення мотивації*. Саморегульоване навчання допоможе студентам визначити навчальні цілі та інтереси, а також знайти оптимальні способи їх досягнення та випрацювати навчальні стратегії. Завдяки цьому вони можуть стати більш мотивованими та залученими до навчання, навіть незважаючи на стресові умови і ситуацію невизначеності.

2. *Управління емоціями*. Студенти, які вміють регулювати свої емоції, краще підготовані до боротьби зі стресом і тривогою, які можуть виникнути в невизначених і стресових ситуаціях.

3. *Постановка цілей і планування*. Саморегульовані студенти вправно встановлюють реалістичні цілі та планують кроки, необхідні для їх досягнення. Це може бути особливо корисним в умовах невизначеності, оскільки дає відчуття послідовності та спрямовує дії в ситуації невизначеності.

4. *Пошук зворотного зв'язку та рефлексії*. Студенти, які вміють розмірковувати про власне навчання та шукати зворотного зв'язку від інших, краще можуть визначити сфери, де їм потрібно покращити і відповідно скорегувати свій підхід до навчання. Це може допомогти їм адаптуватися до мінливих обставин і залишатися зосередженими на своїх навчальних цілях.

Усе це набуває особливої актуальності в навчальних середовищах вищої освіти, у яких кінцевою метою є ефективне залучення студентів до майбутніх професій. Прийняття швидких й ефективних рішень у такому робочому середовищі є важливим і необхідним фактором для роботодавців. Отже, освітні системи на університетському рівні повинні посилювати розвиток стратегій викладання та навчання, які заохочують набуття та активне використання метакогнітивних стратегій через навчання саморегуляції. Важливу роль у цьому навчальному процесі відіграє посередництво та зворотний зв'язок із викладачем щодо процесів вирішення студентами. Тому педагоги повинні використовувати інструменти, які

допомагатимуть їм контролювати процес викладання та навчання зі своїми студентами на основі аналізу помилок і позитивного виправлення. У науковій літературі представлені практичні приклади, які підтверджують ефективність застосування такого підходу, а це зокрема процедури навчання метакогнітивним навичкам, інструменти оцінювання (рубрики, калібрування та зворотний зв'язок) та особливості їх використання в навчанні, що передбачає активну роль педагога у процесі формування саморегулятивних процесів та метапізнання у студентів. З метою формування саморегульованого навчання у студентів в умовах невизначеності педагоги можуть:

- формувати чіткі, послідовні вимоги та відгуки про прогрес студентів у навчанні та досягнені навчальних цілей;
- заохочувати студентів визначати власні навчальні цілі та обмірковувати свій прогрес у їх досягненні;
- навчити студентів стратегіям керування своїми емоціями;
- надавати можливість для зворотного зв'язку;
- допомогти студентам визначити свої сильні та слабкі сторони та розробити стратегії для вирішення тих аспектів, де вони потребують покращення.

Сприяючи в такий спосіб саморегульованому навчанню студентів, педагоги можуть допомогти їм подолати невизначеність і стрес, а також стати більш ефективними та впевненими в навчанні. Загальновідомо, що формування та оцінка ефективності саморегульованого навчання та метапізнання є складною. Однак оцінювання має вирішальне значення для спрямування практики саморегульованого навчання. Формування та розвиток саморегуляції та метапізнання все ж може бути універсальним та не залежати від змісту предмета, який викладають [10]. Отже, в міру того, що формування навичок саморегульованого навчання та метапізнання не залежать від специфіки предмета, можна адаптувати загальні інструменти, які призначені для поетапного використання механізмів саморегульованого навчання, у зв'язку із конкретними завданнями, що орієнтовані на реалізацію конкретних завдань та зміст дисципліни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання метакогнітивних і саморегулятивних стратегій у навчальному процесі є важливим фактором у прогнозуванні успішних результатів навчання в умовах невизначеності. До того ж завдання навчити студентів використовувати метапізнання, щоб усвідомити своє ставлення до навчальної дисципліни або своєї спеціальності, – важливий крок на шляху до формування професійного мислення. Аналіз наукової літератури показав, що питання ефективної організації навчання та самостійної роботи студентів полягає в тому, щоб не лише сформулювати предметні знання у процесі навчання, але й навчити вмінню вчитися. Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі та розробці комплексного вивчення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів та моделей формування навичок саморегульованого навчання на різних рівнях освіти в умовах невизначеності.

Література:

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг в парадигмі саморегульованого навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2020. № 17. С. 100–108.
2. Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. Вип. 10, С. 51–59.
3. Богачков Ю., Ухань П., Пінчук О. Персональне середовище самоспрямованого навчання учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. С. 24–42.
4. Мельничук-Мохаммад І. О., Волошина В. О. Роль іміджу референтних осіб у формуванні метакогнітивної сфери особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 7. С. 88–94.
5. Пальоний А. С., Колівашко В. В., Образок К. А. Формування навичок саморегульованого навчання для адаптивної тренажерної підготовки диспетчерів управління повітряним рухом. *Управління високошвидкісними рухомими об'єктами та професійна підготовка операторів складних систем : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (з нагоди 70-річчя академії) 24 листопада 2021 року*. Кропивницький : Вид-во ЛА НАУ, 2022. С. 145–147.
6. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–17.
7. Тимошук Є. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 52–61.
8. Хомуленко Т. Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної саморегуляції студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2005. Вип. 15. С. 170–176.
9. Aamer S., Anwar F. S., Qadir A., Bint e Nawaz K., Usman A., & Khan M. N. Stress scores association with self-regulated learning perception in dental students. *Pakistan Orthodontic Journal*. 2022. Vol. 14(2). P. 102–106.

10. Dignath C., Büttner G. Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*. 2018. Vol. 13. №2. P. 127–157.
11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychology*. 1979. Vol. 34. P. 906–911.
12. Jansen R. S., van Leeuwen A., Janssen J., Conijn R., Kester L. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. 2020. Vol. 146. P. 1–17.
13. Matcha W., Gašević D., Pardo A. A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards : A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2019. Vol. 13. №2. P. 226–245.
14. Panadero E., Andrade H., Brookhart S. Fusing self-regulated learning and formative assessment : A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*. 2018. Vol. 45. №1. P. 13–31.
15. Pasichnyk I. D. & Tkachuk O. V. Individual-psychological features of a teacher as a factor of students' retrospective judgments about the studied. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 8. P. 6823–6836.
16. Pelikan E. R., Lüftenegger M., Holzer J., Korlat S., Spiel C., Schober B. Learning during COVID-19 : the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2021. Vol. 24. №2. P. 393–418.
17. Saiz-Manzanares M. C. & Montero-García E. Metacognition, self-regulation and assessment in problem-solving processes at university. *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends: A Profile of the Current State-Of-The-Art*. 2015. P. 107–133.
18. Tkachuk O. V. Features of the educational process as factors of illusion of knowledge of students. *Technium Social Sciences Journal*. 2020. Vol. 8. P. 318–328.
19. Wäschle K., Allgaier A., Lachner A., Fink F., Nückles M. Procrastination and self-efficacy : tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*. 2014. Vol. 29. P. 103–114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005.
20. Wong J., Baars M., Davis D., Van Der Zee T., Houben G. J., Paas F. Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs : A systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2019. Vol. 35(4–5). P. 356–373.

Referenses:

1. Avhustiuk M. M. Metakohnityvnyi monitorynh v paradyhmi samorehulovanoho navchannia. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedagogika, Psykholohiia*, 2020. № 17. S. 100-108. DOI: 10.18372/2411-264X.2(17).15029
2. Balashov E. M. Teoretychni modeli y kontseptsii samorehulovanoho navchannia. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: *Psykholohiia*, 2020. № 10. S. 51-59. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-51-59
3. Bohachkov Yu., Ukhan P., Pinchuk O. Personalne seredovyshe samsopriamovannoho navchannia uchniv. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: Metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 2020. № 56. S. 24-42. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-56-24-42
4. Melnychuk-Mokhammad I. O., Voloshyna V. O. Rol imidzhu referentnykh osib u formuvanni metakohnityvnoi sfery osobystosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: *Psykholohiia*, 2018. № 7. S. 88-94. DOI: 10.25264/2415-7384-2018-7-88-92
5. Palonyi A. S., Kolivashko V. V., Obrazok K. A. Formuvannia navychok samorehulovanoho navchannia dlia adaptyvnoi trenazhnoi pidhotovky dyspetcheriv upravlinnia povitrianykh rukhom. *Upravlinnia vysokoshvydkisnymy rukhomymy ob'iektamy ta profesiina pidhotovka operatoriv skladnykh system»: materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z nahody 70-richchia akademii) 24 lystopada 2021 roku, Kropyvnytskyi. Vyd-vo LA NAU*, 2022. S. 145-147.
6. Pasichnyk I., Kalamazh R., Avhustiuk M. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: *«Psykholohiia i pedagogika»*, 2014. № 28. S. 3-17.
7. Tymoshchuk Ye. A., Bruiaka I. S., Liubomyrskyi V. O. Rol intuitsii v strukturi samorehuliativnoi v umovakh nevyznachenosti. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: *Psykholohiia*, 2022. № 15. S. 52–61. DOI: 10.25264/2415-7384-2022-15-52-61
8. Khomulenko, T. B. Naukovi pidkhody do doslidzhennia kohnityvnoi samorehuliativnoi studentiv. *Visnyk KhNPU im. HS Skovorody. Psykholohiia*, 2005. № 15. S. 170-176.

Отримано: 17 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 24 листопада 2022 р.

Прийнято до друку: 24 листопада 2022 р.

e-mail: viktoriiia.kalamazh@oa.edu.ua,

yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua,

artur.krasnopir@oa.edu.ua,

anna.doroshchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-28-35

Каламаж В. О., Тимошук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 28–35.

УДК: 159.9:316.6

Каламаж Вікторія Олегівна,

*кандидатка психологічних наук, доцентка, докторантка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»*

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,

*старша викладачка кафедри психології та педагогіки,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

Краснопір Артур Борисович,

*здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

Дорошук Ганна Русланівна,

*здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

**КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК МЕХАНІЗМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті проаналізовано наукові підходи до вивчення поняття «саморегуляція» та «копінг-стратегії». Зазначено роль емоційного інтелекту у саморегульованій навчальній діяльності студентів. Наведено результати емпіричного дослідження щодо характеру зв'язку між особливостями особистісної саморегуляції у вигляді орієнтації на дію та орієнтації на стан, копінг-стратегіями та складовими емоційного інтелекту студентів у розрізі гендерних відмінностей.

Ключові слова: саморегуляція, копінг-стратегії, саморегульоване навчання, емоційний інтелект.

Viktoriiia Kalamazh,

*PhD, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,
The National University of Ostroh Academy*

Elyzaveta Tymoshchuk,

*Teacher at the Psychology and Pedagogy Department,
PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy*

Artur Krasnopir,

*PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy*

Anna Doroshchuk,

*Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy*

**COPING STRATEGIES AS A MECHANISM OF SELF-REGULATION
IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS**

The article conducts a theoretical study of the concepts of "self-regulation" and "coping strategies", and uses scientific approaches to the definitions of these concepts from Ukrainian and foreign works. The role of emotional intelligence in increasing the effectiveness of coping strategies as self-regulation mechanisms of students during educational activities is highlighted. The results of an empirical study of the peculiarities of personal self-regulation are presented, taking into account the gender differences of the respondents. The peculiarities of the choice of destructive or constructive coping strategies have been revealed. The results of the study on correlations between personal self-regulation in the form of action orientation and state orientation, coping strategies and components of emotional intelligence are presented, which

gives grounds for drawing conclusions about the interdependence of these concepts. The summarized results expand the theoretical and empirical basis for the further development of emotional intelligence in order to increase the effectiveness of students' coping strategies in the stressful conditions of educational activities during martial law.

Keywords: *self-regulation, coping strategies, emotional intelligence, self-regulated learning.*

Постановка проблеми: Сучасне глобалізоване суспільство та дестабілізуючі умови війни актуалізують проблему збереження цілісності ментального здоров'я особистості. Непоодинокі дослідження доводять, що навіть сформована особистість має труднощі з саморегуляцією під час умов невизначеності, що значною мірою впливає на адаптацію до таких умов. Важливим фактором у цьому є механізми відновлення особистісних ресурсів, серед яких можна виділити копінг-стратегії.

У загальному, копінг-стратегії (або стрес-долаюча поведінка) розглядають як цілеспрямовані та усвідомлені дії, націлені на усунення наслідків стресових ситуацій. Важливо, що копінг-стратегії є інструментом для подолання не тільки надстресових обставин, а й у повсякденному житті, в тому числі й навчальній діяльності студентів. Однак, не всі копінг-стратегії є ефективними, тому необхідно цілеспрямовано формувати у студентів навички вирішення проблем в умовах невизначеності. Для вирішення цього завдання, чимало науковців звертаються до потенціалу емоційного інтелекту для підвищення ефективності копінг-поведінки. Дослідники зазначають, що “високий рівень емоційного інтелекту значно знижує ризик звернення до деструктивних (агресивних) або ухильних стратегій, тобто є чинником традиційно більш адаптивних стратегій і способів поведінки” [22].

Мета статті – дослідити можливості розвитку емоційного інтелекту для активації та підвищення ефективності копінг-стратегій студентів як механізмів саморегуляції у стресових умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення поняття саморегуляції було у полі зору чималою кількістю українських та закордонних науковців. У психолого-педагогічній науці немає єдиного поняття «саморегуляція», цей психологічний феномен стосується багатьох різних проявів самоактивності та входить до структури різних психічних процесів і систем. Сучасні науковці виокремлюють усвідомлену й неусвідомлену саморегуляцію. Зазначимо, що поняття “саморегуляція” застосовують у семантичному полі близьких за значенням понять самоконтролю, самомоніторингу тощо.

У загальному саморегуляцію розглядають як “механізм організації пізнавальних процесів та поведінки” (М. Боришевський), як “діяльність, яка забезпечує стійкість, рівновагу та стабілізацію системи, у якій перебуває особистість”, а також як «навмисну зміну особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язані з утворенням специфічних методів управління діяльністю» (Е. Балашов) [12], як “перебудову смислових утворень (С. Максименко), як “уміння індивіда розуміти кінцевий результат діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення” (М. Гриньова, М. Кононова) [15], як “свідомий процес з метою навмисної зміни, перетворення ним психічних станів” (М. Мосьпан), як “когнітивний контроль, що вимагає зусиль” (Г. Дьоміна). Саморегуляція – поняття, що описує здатність суб'єкта до самоорганізації різних видів психічної діяльності, це функціональна властивість психіки, яка допомагає контролювати події, які впливають на життя індивіда.

Як бачимо, дослідники саморегуляції насамперед констатують її інтегративну природу стосовно різних процесів, станів та явищ, й спрямованість на самоорганізацію різних видів психічної активності людини, забезпечення цілісності індивідуальності і буття людини.

У контексті навчальної діяльності усталеним є погляд на саморегуляцію як “комбінацію характеристик, що описують міру, у якій суб'єкт є метапізнавально, мотиваційно і поведінково активним учасником власного процесу навчання” (Б. Циммерман) [9]. Н. Пов'якель розглядає поняття саморегуляції як важливу складову розв'язання задач. Розвиток саморегуляції відображає розвиток суб'єктності людини по відношенню до власної психічної активності.

Поняття саморегуляції розкривається у різних наукових психологічних парадигмах. Наприклад, у гуманістичному підході саморегуляцію розглядають у контексті можливостей індивіда до самовдосконалення та гармонізації своїх процесів. [13]. У когнітивних науках актуальним є уявлення про роль когнітивних і метакогнітивних процесів у регуляції поведінки людини.

З точки зору соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура пояснює саморегуляцію як певний когнітивний елемент, який дає можливість оцінювати власну поведінку на основі внутрішніх стандартів, які формуються на індивідуальних характеристиках (особливу роль відіграє мислення) та цінностях [1]. У сучасних наукових дослідженнях розмежовують поняття саморегуляції та метапізнання. Останнє, як правило, розуміють як регулювання суб'єктом своєї пізнавальної діяльності у процесі навчання, що включає два компоненти: знання про пізнання та регулювання процесу пізнання. Відтак, учені по-різному вирішують питання про взаємовідношення цих понять: чи є саморегуляція підпорядкованим компонентом метапізнання, чи, навпаки, саморегуляція є досить широким поняттям, що включає в себе метапізнання поряд з іншими процесами, у тому числі мотиваційними та емоційними.

Дослідженню проблем метапізнання, метакогнітивних процесів, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів присвячували наукові праці багатьох зарубіжних вчених: L. Bol (2008), A. Brown (1987, 1990), M. Keener (2008), J. Flawell (1976, 1997, 1979, 1981, 1993), D. Hacker (2008), J. Wilson, H. Wellman (1977) та ін.

Ідеї метапізнання та метакогнітивної саморегуляції є перспективними у галузі вікової та педагогічної психології, їх роль в успішній самоактуалізації особистості поступово вивчають і розкривають українські науковці, а саме: М. Августюк, Ю. Адоньєва, Е. Балашов, В. Волошина, А. Гриньків, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, Т. Захарчук, В. Каламаж, Р. Каламаж, І. Пасічник, О. Ткачук, Т. Хомуленко та ін.

Згідно з науковими працями психологів, які виконані в особистісно-діяльній парадигмі, важливим фактором саморегуляції є механізми форм поведінки та їх усвідомлення суб'єктом, підґрунтям для чого є контроль власного "я" та всі аспекти, які можуть впливати на нього [17].

Дослідниця М. Тесленко розкриває поняття саморегуляції як утворення, що включає цілеспрямовані дії, що можна реалізувати через самоаналіз, усвідомлене та ціннісне ставлення до себе. У такому контексті суб'єкта розглядають через координацію особистісних явищ для подолання внутрішніх суперечностей. Також, сюди включають активність людини, де вона стає суб'єктом власної поведінки [21].

І. Бех, М. Боришевський, Р. Павелків розглядають саморегуляцію як функціональний елемент когнітивної складової моральної рефлексії, за допомогою якої індивід може прогнозувати результат власних дій і дій інших людей. Довільність поведінки конкретної людини залежить від ступеня оволодіння нею регуляторними способами. Необхідною умовою такого оволодіння є формування образу «Я». Саме при довільній поведінці суб'єкт звільняється від жорсткого впливу певної життєвої ситуації [18].

У теорії контролю за діяльністю Ю. Куль виокремлює два види вольової регуляції: саморегуляцію та самоконтроль. Під саморегуляцією науковець розуміє інтеграцію зовнішнього та внутрішнього потенціалу особистості, що формується через саморозвиток. Згідно з цією теорією саморегуляція містить такі компоненти, як: самовизначення (окреслення цілей у розрізі внутрішньої «Я-концепції»), самомотивація (здатність зберігати та підвищувати власну мотивацію), саморелаксація (здатність підтримувати внутрішню рівновагу та достатню активність для досягнення поставленої цілі). Таким чином, Куль пояснює, що механізми контролю особистості здійснюються як на свідомому, так і на несвідомому рівнях [5].

Ученими доведено, що функціонування системи саморегуляції поведінки особистості відбувається завдяки певним психологічним механізмам, провідним серед яких є рефлексія. Цілком очевидно, що досягнення стану оптимальних взаємовідносин між структурними елементами саморегуляції поведінки відбувається завдяки рефлексії, яка забезпечує інтеграцію функцій суб'єкта поведінки та об'єкта управління. І. Пасічник, О. Ткачук у своєму дослідженні розглядають рефлексію у зв'язку з вивченням саморегуляції, самосвідомості й умов їх формування, зокрема розглядають рефлексію та децентрацію як чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів [19].

Саморегуляція особистості забезпечується таким її компонентом, як копінг-стратегії [20]. Це поняття відносно нове у психологічній літературі, його запровадив Л. Мерфі у 1962 році.

Існує декілька підходів до розуміння поняття копіngu, найпоширенішим є транзакційний, розроблений Р. Лазарусом та С. Фолькманом. Автори розглядають його як когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на мінімізацію стресових факторів під час безперервного процесу взаємодії між індивідом і середовищем [6]. Проте копінг включає не лише когніції та поведінкові зусилля, а й емоційний аспект під час вирішення різного роду проблем [2]. Кожна із трьох складових має свої функції. До прикладу, без когнітивних зусиль неможливо скласти план подальших дій у стресовій ситуації, або знайти альтернативні рішення. За допомогою поведінкових зусиль можна досягти очікуваного результату, а емоційна складова допомагає у регулюванні переживань та пошуках підтримки в навколишніх.

Отже, суть копіngu полягає у повній або частковій нейтралізації негативного впливу стресу на людину психіку [23].

Перша класифікація копінг-стратегій розроблена Р. Лазарусом та С. Фолькманом, на основі якої в літературі існує багато інших [16]. Відомо, що ці автори трактують копінг суто як пізнавальну та поведінкову активність, спрямовану на знешкодження складних ситуацій. Однак, подальші дослідження доводять, що копінг передбачає залучення не лише когніцій і поведінки, а й емоцій, які супроводжують процес долаття труднощів [14]. Відтак, важливим є дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та вибору тих чи інших копінг-стратегій.

У залежності від впливу на ситуацію копінг-стратегії поділяють на активні та пасивні [6]. Активні стратегії фокусуються на вирішенні проблеми, в той час як пасивні визначають виключно механізми психологічного захисту. Це допомагає знизити емоційну напругу, але ніяк не впливає на вирішення ситуації, тому несе за собою нові проблеми [7]. Проведені дослідження підтверджують те, що особи які надають перевагу активним копінг-стратегіям мають меншу схильність до депресії, чим убезпечують себе від деструктивної дії стресу [23].

Ступінь ефективності копінг-стратегії розглядають за різними критеріями. Це, зокрема, може бути прогрес у досягненні мети під час розв'язання стресової ситуації. Ефективність подолання стресових ситуацій визначається також тим, наскільки вдалою є комбінація стратегій, що свідчитиме про гнучкість. Тому в окремих випадках і непродуктивна стратегія уникнення може піти на користь, наприклад, для відновлення життєвої енергії. Отже, комбіноване та позмінне використання копінг-стратегій є запорукою їх ефективності.

J. Willi і E. Neim виділяють три види копінг-стратегій, вказуючи на їхню ефективність: продуктивні, тобто ті, що допомагають швидко та конструктивно вирішувати труднощі; відносно продуктивні, це ті, які частково запобігають проблемі, або ефективні лише в окремих ситуаціях при незначному навантаженні на психіку; та непродуктивні, що не допомагають у боротьбі зі стресом, або ж навпаки ще більше ускладнюють ситуацію [11]. Аналізуючи літературу, ми дійшли до висновку, що кожна людина обирає власну комбінацію копінг-стратегій, спираючись на ресурси особистості та соціальне середовище. Ресурсний підхід взагалі розглядає їх як ресурси особистості, за допомогою яких вона адаптується у складних обставинах та загалом у світі [4]. У дослідженнях також знайдено кореляцію між особистісними рисами та вибором копінг-стратегій [10]. Н. Ярош виділяє такі внутрішні предиктори стрес-долаючої поведінки, як: темперамент, когнітивний стиль, рівень тривожності, властивості локус-контролю, характер Я-концепції [23]. Референтні групи людини, що зазвичай формують її цінності, також мають безпосередній зв'язок з вибором копінг поведінки [8].

Підсумовуючи, можемо висувати, що дослідницький інтерес становить взаємозв'язок між характеристиками емоційного інтелекту, видом копінг-стратегій та стильовими особливостями саморегуляції в саморегульованій навчальній діяльності студентів.

Матеріали та методи дослідження. Емпіричну базу нашого дослідження становила вибірка з 46 респондентів – 33 жінки і 16 чоловіків, віком від 17 до 20 років, що є студентами 1–3 курсу Національного університету «Острозька академія» та навчаються за спеціальностями «Початкова освіта», «Національна безпека», «Міжнародні відносини». Опитування тривало впродовж лютого 2023 року через застосунок Google Форми.

Метою емпіричного дослідження було з'ясувати характер зв'язку між особливостями особистісної саморегуляції у вигляді орієнтації на дію та на стан, копінг-стратегіями та складовими емоційного інтелекту у розрізі гендерних відмінностей.

Опитувальник «Шкала контролю за дією» Ю. Куля – це психодіагностична методика, що допомагає виміряти індивідуальну диспозицію особистості в орієнтації на дію чи на стан, що постають як стійкі механізми особистісної саморегуляції. В теорії Ю. Куля термін «контроль за дією» є більш широким ніж поняття «воля» і описує не тільки вольову регуляцію як нівелювання конкуруючих тенденцій дії, але й всю сукупність процесів, що опосередковують реалізацію наміру. Опитувальник містить 36 тверджень і три шкали: «Контроль за дією під час планування» – КД(п); «Контроль за дією під час реалізації» – КД(р); «Контроль за дією під час невдач» – КД(н). Високі оцінки за кожною з шкал означають орієнтацію на дію, низькі – орієнтацію на стан. Для людей, орієнтованих на дію, притаманним є здатність більш успішно реалізувати свої наміри в дії, утримувати їх довше в активному стані, захищати від конкуруючих намірів. Вони краще засвоюють інформацію. Такі люди під час реалізації дії зосереджуються саме на діях, необхідних для реалізації поставленої цілі, а не на переживаннях з цього приводу.

Результати за методикою Ю. Куля «Контроль за дією» викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики за методикою Ю. Куля «Контроль за дією»

	Жінки			Чоловіки			Х сер.		
	Низький	Середній	Високій	Низький	Середній	Високій	Низький	Середній	Високій
Контроль за дією під час планування – КД(п)	48,5	39,4	12,1	15,4	53,8	30,8	39,1	43,5	17,4
Контроль за дією під час реалізації – КД(р)	36,4	48,5	15,2	46,2	38,5	15,4	39,1	45,7	15,2
Контроль за дією під час невдач – КД(н)	9,1	57,6	33,3	0,0	53,8	46,2	6,5	56,5	37,0

Контроль за дією під час планування, пов'язаний з прийняттям рішення. Ця шкала відображає здатність суб'єкта в процесі ініціації дії відволікатися від конкуруючих намірів та нерелевантної інформації. Як бачимо з таблиці 1, в досліджуваній групі переважає середній рівень контролю за дією під час планування (43,5%), однак досить високою є частка осіб з орієнтацією на переживання – 39,1%. У гендерному аспекті серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання є значно вищою (48,5%) порівняно з чоловіками (15,4%).

Контроль за дією під час реалізації відображає здатність суб'єкта перебувати в процесі реалізації наміру необхідну кількість часу, утримувати в фокусі уваги актуальну інтенцію, проявляти наполегливість.

Як бачимо з таблиці 1, в досліджуваній групі переважає середній рівень контролю за дією під час реалізації (45,7%), однак досить високою є частка осіб з орієнтацією на переживання – 39,1%. У гендерному аспекті серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання є нижчою (36,4%) порівняно з чоловіками (46,2%). Ця тенденція є протилежною порівняно зі шкалою контроль за дією під час планування.

Контроль за дією під час невдачі (під час планування) відображає здатність суб'єкта ініціювати процес реалізації наміру, незважаючи на труднощі, які його супроводжують. Включає аналіз минулих та майбутніх подій, які можуть вплинути на реалізацію наміру. Невдачі у процесі реалізації дії сприймаються як ефективний зворотний зв'язок і призводять до докладання додаткових зусиль, чи навпаки, до відповідних емоційних наслідків у вигляді розчарування та зниження зусиль щодо досягнення цілі через несприятливі обставини. Як бачимо з таблиці 1, в досліджуваній групі переважає середній рівень контролю за дією під час невдачі (56,5%), водночас досить високою є частка осіб з чітко вираженою орієнтацією на дію – 37%. У гендерному аспекті серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання, є дещо вищою (9,1%) порівняно з чоловіками (0%).

Опитувальник «Копінг-стратегії» Лазаруса призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів в різних аспектах психічної діяльності. Опитувальник містить 50 тверджень, які складають 8 шкал: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Таблиця 2

Результати діагностики за опитувальником «Копінг-тест Лазаруса»

	Х сер. жінки	Ранг	Х сер. чоловіки	Ранг	Х сер. загальне	Ранг
Конфронтаційний копінг	57,1	8	44,4	8	50,8	8
Дистанціювання	60,1	7	56,8	6	58,5	6
Самоконтроль	67,4	4	64,1	4	65,7	4
Пошук соціальної підтримки	63,0	6	58,5	5	60,8	5
Прийняття відповідальності	70,5	2	67,3	2	68,9	3
Втеча-уникнення	64,1	5	51,6	7	57,9	7
Планування вирішення проблеми	72,7	1	65,4	3	70,8	1
Позитивна переоцінка	70,1	3	68,8	1	69,5	2

За результатами, зазначеними у Таблиці 2, можемо визначити, що серед опитаних жінок більшість обирають стратегію «Планування вирішення проблеми» (72,7%), що може свідчити про цілеспрямований аналіз, раціоналізацію досвіду на основі наявних ресурсів і використання їх у вирішенні проблеми. Трохи рідше використовують стратегію «Прийняття відповідальності» (70,5%), що дозволяє індивіду чітко визначати свою роль у відповідальності за ситуацію, яка склалася. Також, серед жінок існує тенденція використання стратегії «Позитивна переоцінка» (70,1%), що дозволяє подолати негативні переживання, спричинені проблемою.

Серед опитаних чоловіків у вирішенні проблеми найчастіше зустрічається тенденція до використання стратегії «Позитивна переоцінка» (68,8%), що дозволяє індивіду позитивно переоцінювати ситуацію і враховувати її для особистісного зростання. Трохи рідше використовують стратегію «Прийняття відповідальності» (67,3%), що дозволяє індивіду чітко визначати свою роль у відповідальності за ситуацію, яка склалася. Також досить яскраво виражена тенденція до використання стратегії «Планування вирішення проблеми» (65,4%), що пов'язана з цілеспрямованим аналізом, раціоналізацією досвіду на основі наявних ресурсів і використання їх у вирішенні проблеми.

Загалом яскраво виражених гендерних відмінностей у використанні тих чи інших копінг-стратегій у нашому дослідженні не виявлено.

Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла спрямована для виявлення здатності розуміти і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона містить 30 тверджень і структурована за 5-ма шкалами: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями; 3) самомотивація; 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей. Автор методики виділяє три рівні емоційного інтелекту за кожною зі шкал: низький (7 і менше), середній (8-13) та високий (14 і більше балів). Результати викладено у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати діагностики за методикою Н. Холла «Діагностика емоційного інтелекту»

	Жінки			Чоловіки			Середнє значення		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Емоційна обізнаність	15,2	42,4	42,4	23,1	69,2	7,7	17,4	50,0	32,6
Управління своїми	72,7	24,2	3,0	15,4	76,9	7,7	56,5	39,1	4,3
Самотивація	36,4	51,5	12,1	46,2	23,1	30,8	39,1	43,5	17,4
Емпатія	39,4	51,5	9,1	53,8	46,2		43,5	50,0	6,5
Розуміння емоцій інших	12,1	45,5	42,4	23,1	53,8	23,1	15,2	47,8	37,0

У контексті гендерних відмінностей з'ясовано, що серед респондентів-жінок частка з низьким рівнем емоційної обізнаності є нижчою (15,2%), ніж серед чоловіків (23,1%). Схожу тенденцію простежуємо за шкалами самотивації (серед респондентів-жінок частка з низьким рівнем самотивації є нижчою (36,4%), ніж серед чоловіків (46,2%), емпатії (серед респондентів-жінок частка з низьким рівнем емпатії є нижчою (39,4%), ніж серед чоловіків (53,8%), розуміння інших людей (серед респондентів-жінок частка з низьким рівнем розуміння інших людей є нижчою (12,1%), ніж серед чоловіків (23,1%). Натомість за шкалою управління своїми емоціями простежується значно більша частка жінок з низьким рівнем цієї здатності (72,7%) порівняно з чоловіками (15,4%). Відтак, серед респондентів-жінок найбільш проблемним є розвиток такої складової емоційного інтелекту як управління своїми емоціями, а серед чоловіків – емпатія. І навпаки, серед жінок-респондентів найбільш розвинутими складовими емоційного інтелекту є емоційна обізнаність і розуміння емоцій інших людей, у той час як серед чоловіків управління своїми емоціями.

За результатами методик ми провели кореляційний аналіз в програмі статистичного підрахунку даних SPSS, використовуючи коефіцієнт Кореляції Пірсона. У Методиках Ю. Куля “Контроль за дією” та “Копінг-тест Лазаруса” обернену парну кореляцію мають шкали: “Контроль за дією під час планування” та копінг-стратегія “Втеча-унікнення” ($r = -0,685$, $p = 0,00$), копінг-стратегія “Пошук соціальної підтримки” ($r = -0,495$, $p = 0,00$), копінг-стратегія “Дистанціювання” ($r = -0,357$, $p = 0,01$), “Конфронтаційний копінг” ($r = -0,436$, $p = 0,02$).

Тест Н. Холла “Діагностика емоційного інтелекту” та “Копінг-тест Лазаруса” демонструють позитивну кореляцію між шкалами емоційного інтелекту “Емоційна обізнаність”, “Самотивація”, “Емпатія”, “Розпізнавання емоцій інших людей” та копінг-стратегією “Планування вирішення проблем” (відповідно $r = 0,308$, $p = 0,02$, $r = 0,537$, $p = 0,00$, $r = 0,370$, $p = 0,00$, $r = 0,398$, $p = 0,00$), тобто чим вищий рівень розвитку означених складових емоційного інтелекту в опитуваного, тим більша ймовірність застосування ним копінг-стратегії планування вирішення проблем. Водночас зафіксовано статистично значимий обернений кореляційний взаємозв'язок між шкалою емоційного інтелекту “Управління своїми емоціями” та копінг стратегією “Втеча-унікнення”.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Проведене дослідження дало підстави для таких висновків:

1. У досліджуваній групі студентів простежуються такі особливості особистісної саморегуляції: переважає середній рівень контролю за дією під час планування (43,5%), середній рівень контролю за дією під час реалізації (45,7%), середній рівень контролю за дією під час невдач (56,5%).

У гендерному аспекті за шкалою контролю за дією під час планування серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання є значно вищою (48,5%) порівняно з чоловіками (15,4%). За шкалою контролю за дією під час реалізації серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання є нижчою (36,4%) порівняно з чоловіками (46,2%). Ця тенденція є протилежною порівняно зі шкалою контролю за дією під час планування. За шкалою контролю за дією під час невдач серед жінок частка осіб, орієнтованих на переживання є дещо вищою (9,1%) порівняно з чоловіками (0%).

2. У досліджуваній групі студентів простежуються такі особливості вибору копінг-стратегій: переважають конструктивні копінг-стратегії “Планування вирішення проблем”, “Позитивна переоцінка”, “Прийняття відповідальності”. Яскраво виражених гендерних відмінностей у використанні тих чи інших копінг-стратегій у нашому дослідженні не виявлено.

3. У досліджуваній групі студентів простежуються такі особливості розвитку емоційного інтелекту: переважає частка студентів з середнім рівнем за такими шкалами емоційного інтелекту, як “Емоційна обізнаність”, “Самотивація”, “Емпатія”, “Розуміння емоцій іншого”. Натомість за шкалою “Управління своїми емоціями” відчутно переважає частка студентів з низьким рівнем. У контексті гендерних відмінностей з'ясовано, що серед респондентів-жінок частка з низьким рівнем емоційної обізнаності, самотивації емпатії, розуміння інших людей є нижчою, ніж серед чоловіків. Натомість за шкалою управління своїми емоціями простежується значно більша частка жінок з низьким рівнем цієї здатності

(72,7%) порівняно з чоловіками (15,4%). Серед респондентів-жінок найбільш проблемним є розвиток такої складової емоційного інтелекту як управління своїми емоціями, а серед чоловіків – емпатія.

4. Виявлено кореляційні зв'язки на рівні статистичної значимості: обернена парну кореляцію між шкалою саморегуляції “Контроль за дією під час планування” та копінг-стратегіями “Втеча-уникнення” ($r = -0,685$, $p = 0,00$), “Пошук соціальної підтримки” ($r = -0,495$, $p = 0,00$), “Дистанціювання” ($r = -0,357$, $p = 0,01$), “Конфронтаційний копінг” ($r = -0,436$, $p = 0,02$). Встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалами емоційного інтелекту “Емоційна обізнаність”, “Самотивація”, “Емпатія”, “Розпізнавання емоцій інших людей” та копінг-стратегією “Планування вирішення проблем”. Відтак розвиток означених складових емоційного інтелекту сприятиме опануванню копінг-стратегії планування вирішення проблем. Водночас зафіксовано статистично значимий обернений кореляційний взаємозв'язок між шкалою емоційного інтелекту “Управління своїми емоціями” та копінг стратегією “Втеча-уникнення”.

Отримані результати є корисними для подальшого вивчення можливостей розвитку емоційного інтелекту з метою активації та підвищення ефективності копінг-стратегій студентів як механізмів саморегуляції у стресових умовах воєнного стану.

Література:

1. Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: Dienstbier, R. A. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*: 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.
2. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 2001. Vol. 127. N 1. P. 87–127.
3. Compas, B. E., Connor, J., Osowiecki, D., Welch, A. Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. *Coping with chronic stress* / ed. B. J. Gottlieb. New York, 1997. P. 105–130.
4. Hobfoll, S. E. Social Support: Will you be there when I need you? In: *A lifetime of relationships*. N. Vanzetti and S. Duck (eds.). California, 1996. P.12–22.
5. Kuhl J., Fuhrman A. Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory // In: *Motivation and self-regulation across the life span* / J. Heckhausen, C. Dweck (Eds.). New York, 1998. P. 15–49.
6. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984
7. Mitchell R. E. Cronkite R. C., Moos R. H. Stress, coping, and depression among married couples. *Journal of Abnormal Psychology*. 1983. No 92. P. 433–448.
8. Pargament K., Koenig H., Perez L. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 2000, Vol. 56, No. 4. P. 519–543
9. Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development*, vol. 4, (pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI Press.
10. Spilka B., Hood R., Hunsberger B., Gorsuch R. *The psychology of Religion: An empirical approach*. Third Edition. New York, London: The Guilford Press, 2003.
11. Willi, J., Heim, E. *Psychosoziale Medizin: Gesundheit und Krankheit in bio-sozialer Sicht*. Springer. 1986. No 1. P. 132–137.
12. Балашов, Е. М. *Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*. Острого: Нац. ун-т "Острозька акад.", 2020. 460 с.
13. Бюллер Ш., Джуард С., Маслоу А., Мей Р., Роджерс П., Франкл В.). (Макарчук Н.О. М15 Формування саморегуляції у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: Методичні рекомендації / Н.О. Макарчук. Київ: Фенікс, 2014. 24 с.
14. Грабовська С., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 188–199.
15. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
16. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні Проблеми Психології. Том 1. Організаційна Психологія. Економічна Психологія. Соціальна Психологія.*, 55, 23–30.
17. Онішко З.С. До проблеми визначення сутності самоконтроль особистості. “Габітус” *Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій: науковий журнал*. Одеса : Вид-во Гельветика., № 33. С. 133–138.
18. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2005. 40 с.
19. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 101–106.
20. Степаненко Л. В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 37–41.

21. Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 3(2). С. 90–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%282%29_17

22. Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Активация стресс-переборюваемых стратегий майбутніх учителів початкових класів засобами музики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острого : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 62–71.

23. Ярош, Н. С. (1). Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*, (58), 60-64. вилучено із <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5437>

References:

1. Balashov, E. M. Metakognitivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Tekst] : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra. psykhol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. Ostroh: Nats. un-t "Ostrozka akad.", 2020. 460 s.

2. Biuller Sh., Dzhurard S., Maslou A., Mei R., Rodzhers R., Frankl V.). (Makarchuk N.O. M15 Formuvannia samorehuliatcii u ditei doshkilnogo viku z rozumovoiu vidstalistiu: Metodichni rekomendatsii / N.O. Makarchuk. – Kyiv: Feniks, 2014. – 24 s.

3. Hrabovska S., Yesyp M. Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh. Sotsiohumanitarni problemy liudyny. 2010. № 4. S. 188-199.

4. Hrynova M. V., Kononova M. M. Samorehuliatcii navchalnoi diialnosti ta profesiinyi rozvytok studentskoi molodi : monohrafiia. Poltava : Astraia, 2021. 384 s.

5. Karamushka L. M., Snihur Yu. S. Kopinh-stratehii: sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennia dlia psykholohichnogo zdorovia osobystosti ta orhanizatsii. Aktualni Problemy Psykholohii. Tom 1. Orhanizatsiina Psykholohiia. Ekonomichna Psykholohiia. Sotsialna Psykholohiia., 55, 23–30.

6. Onipko Z.S. “Do problemy vyznachennia sutnosti samokontrol osobystosti”. “Habitus” Prychornomorskoho naukovy-doslidnogo instytutu ekonomiky ta innovatsii.: naukovyi zhurnal. Odesa : Vyd-vo Helvetyka. № 33. S. 133-138.

7. Pavelkiv R. V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi: avtoref. dys...d-ra. psykholoh. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia». K., 2005. 40 s.

8. Pasichnyk I. D., Tkachuk O. V. Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, cherven 2020. № 11. S. 101–106.

9. Stepanenko, L. V. (2017). Kopinh-stratehii ta psykholohichni zakhyst yak mekhanizmy samorehuliatcii osobystosti. Teoriia ta praktyka suchasnoi psykholohii, (1), 37-41.

10. Teslenko M.M., Yudina N. O. Usvidomlena samorehuliatcii navchalnoi diialnosti studentiv yak problema suchasnoi psykholohii. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriia : Psykholohichni nauky. 2017. Vyp. 3(2). S. 90-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%282%29_17

11. Chernous T. Yu., Kalamazh V. O. Aktyvatsiia stres-pereboriuvanykh stratehii maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy muzyky. Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia» : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, cherven 2022. No 15. S. 62–71.

12. Iarosh, N. S. Analiz doslidzhen vnutrishnikh predyktoriv stres-dolaiuchoi povedinky. Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia Psykholohiia, (58), 60-64. vylucheno iz <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5437>

Отримано: 22 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 29 листопада 2022 р.

Прийнято до друку: 29 листопада 2022 р.

e-mail: maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-36-43

Карповець М. В. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 36–43.

УДК: 37.015.3

Карповець Максим Вячеславович,
кандидат філософських наук, доцент,
директор Навчально-наукового інституту
соціально-гуманітарного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»

ПСИХОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ПЕРФОРМАНСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано характер і перспективу психологічної методології перформансу в освітньому процесі вищої школи, що передбачає наявність трьох аспектів: перформанс як екзистенційна ситуація довіри; перформанс як активна та динамічна взаємодія між учасниками; перформанс як спільне поле для творення цінностей і смислів. У статті показано, що перформанс як екзистенційна ситуація довіри – необхідний крок у створенні комфортного середовища для подальшої взаємодії між студентами (групою) та викладачем (модератором). Запропоновано поняття міметичної інверсії, яке potrаковано як тілесно-емоційне наслідування рольових моделей викладача заради відтворення певних сценаріїв. Наступний крок – активна та динамічна взаємодія між учасниками перформансу, що передбачає особливий мисленнєвий та тілесний вид діяльності. Основним у перформативній діяльності між учасниками освітнього процесу є демонстрація та ритуалізація перформативних дій. Третій компонент передбачає перформативне засвоєння як фахових, так і життєвих цінностей і смислів, максимально наближуючи освітній процес до життєвої діяльності.

Перспективний напрям дослідження – втілення психологічної методології перформансу у процесах розуміння, зокрема на когнітивному, метакогнітивному рівні та системах «модератор – група – процес» і «модератор – особистість – процес».

Ключові слова: психологія освіти, психологічна методологія перформансу, перформативна діяльність, мисленнєва та тілесна діяльність.

Maksym Karpovets,
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Director of the Educational and Scientific Institute
of Social and Humanitarian Management
in the National University of Ostroh Academy

PSYCHOLOGICAL METHODOLOGY OF PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

The article substantiates the nature and perspective of performance theory in psychology within the educational process of a higher school, which assumes the presence of three aspects: performance as an existential situation of trust, performance as an active and dynamic interaction between participants, and performance as a common field for creating values and meanings. The author states that the application of performance theory in psychology changes not only the course of education in higher education, but also provides an opportunity to turn the educational process into an experience necessary for further professional and individual socialization. Also, looking at learning as a performance opens up psychological possibilities for a special kind of therapy, when participants together invent new roles and scenarios, going beyond the boundaries of trauma and disorders.

The article shows that performance as an existential situation of trust is a necessary step in creating a comfortable environment for further interaction between students (group) and teacher (moderator). The concept of mimetic inversion is proposed as a bodily-emotional imitation of role models for the purpose of reproducing certain scenarios. The next step is an active and dynamic interaction between the participants of performance, which involves a special kind of thinking and physical activity. Demonstration and ritualization of performative actions is fundamental in the performative activity between the participants of the educational process. The third component involves the performative assimilation of both professional and life values and meanings, bringing the educational process as close as possible to life.

The main conclusions of the article are that the psychological methodology of performance not only changes the type of activity, but also the nature of thinking and understanding. The educational process as a performance completely changes the approach to learning and the role of participants, where the main thing is how knowledge is invented and transmitted. The performative role of the teacher is to dialectically (experimentally and normatively) involve students in a special type of performative activity that imitates life experience through imitation and repetition.

A promising direction of research is the implementation of the psychological methodology of performance in the processes of understanding, in particular at the cognitive, metacognitive level and the «moderator-group-process» and «moderator-personality-process» systems.

Keywords: *psychology of education, psychological methodology of performance, performative activity, mental and physical activity.*

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі виникає потреба критичного переосмислення класичних дидактичних підходів з огляду на кризові тенденції в засвоєнні й відтворенні знання. Зокрема сучасні вікові психологи та педагоги [6] акцентують увагу на принциповій недієвості лінійного передавання знань, де вчитель / викладач дистанціює себе від учня / студента, передбачаючи автоматичне відтворення засвоєного без емоційно-тілесного залучення. Особливо це помітно у вищій школі, коли студентам бракує взаємодії, відчуття своєї причетності не тільки до відтворення, але й творення знань, що обумовлене екзистенційними «рамками» розуміння й водночас виходом поза ці рамки. Також епістемологічні та когнітивні трансформації підсилює усвідомлення того, що люди живуть у світі, який не є чимось сталим, зафіксованим і позбавленим будь-яких варіацій [16, р. 255]. У цій динамічній соціокультурній реальності кожна людина вчиться виконувати якісь завдання і виконувати певні ролі, що спонукає сприймати людей «переважно як перформерів, а світ як серію етапів, де відтворюються мільйони сценаріїв (прописаних та імпровізованих) наших життів» [16, р. 255]. Здатність людини до перформативності розкриває психологічні основи емоційного, соціального та інтелектуального життя; природу людської здатності до креативності й колективної співпраці.

Перформативна дія особлива тим, що характеризується особливою інтенсивністю, виразністю з-поміж інших видів соціальної активності. За переконанням Бояни Цвєжич, людина здійснює перформативність (і водночас перформативно здійснюється) до тієї межі, до якої відчуває себе та може показати іншим свій перформанс [9, р. 4]. Інтенсивність перформансу фактично окреслює його межі та є крайньою точкою його прояву, що реалізується зустріччю з іншими людьми. З цієї тези випливає те, що людині потрібно здійснювати перформативно в соціальній площині для того, щоб фактично бути *видимою* або *значущою*¹.

Усе це повною мірою наявне в освітньому процесі вищої школи, адже саме університет є ні чим іншим як сценою, де розігруються різні сценарії життя. Часто цей процес розігрування є настільки реальним і серйозним, потенційно відкриваючи не тільки професійний, але й життєвий досвід, що в студентів зникає відчуття його умовності й штучності. Водночас варто додати, що освітній процес вищої школи завжди містив перформативні елементи хоча б тому, що в ньому кожен грає свою роль відповідно до встановлених правил і сценаріїв. Така перформативна нормативність робить університет класичним інститутом, що здатен *незмінно* берегти й передавати знання від покоління до покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передусім варто сказати декілька слів про суть перформативного повороту. Початком його вважається теорія мовних актів Дж. Остіна, яку він запропонував у курсі «Як діяти словами» (зокрема варто згадати поділ мовленнєвих актів на ілокутивні, тобто такі як інформування, попередження, та перлокутивні, тобто такі, що демонструють дію за допомогою мовлення). Основна ідея Дж. Остіна в тім, що існують перформативні висловлювання, які не стільки описують світ, скільки його діяльнісно утворюють і змінюють. За переконанням дослідника, перформативні висловлювання – це такі, «у яких сказати щось – означає зробити щось; чи в яких, кажучи щось, ми робимо щось» [8, р. 12]. Попередньо лінгвісти були переконані, що мова, як інструмент спілкування, потрібна лише для того, щоб описувати / репрезентувати світ, обумовлюючи свою дискриптивну природу в такий спосіб. Люди послуговуються мовою для символічного позначення лише їм притаманного буття, окреслюючи його смислові межі.

Пов'язаність мови та дії помічає також Ханна Арендт у праці «Становище людини», зазначаючи, що жодна людська діяльність не вимагає так мови, як дія. Пов'язаність мови та дії забезпечує проявлення людини у світі, коли відбувається своєрідний ідентифікаційний перформанс, в основу якого покладено волю, скеровану на активне проявлення. Зрештою, у дослідниці натрапляємо на розрізнення проявів людської екзистенції за допомогою мови та дії, яке передбачає активність, з одного боку, а також ідентифікації через відсилання всього лише до фізичних параметрів нашої тілесності (тіла і голосу), яке відбувається довільно, – з іншого [7]. Перша форма ідентифікації виявляє, «ким» є людина, друга – всього лише «чим». Так, усе це привело до формування різноманітних перформативних теорій соціального життя, де різні види людської діяльності сприймалися як своєрідні перформанси [10; 13; 19; 23; 27]. Такий підхід також вплинув на психологію, психотерапію та педагогіку.

¹ Така теза не є новою, а швидше сучасним переосмисленням відомої фрази Арістотеля про те, що людина є соціальною істотою. В античному розумінні людина не могла здійснитись поза межами полісу, тому так чи так була приречена на соціальну активність. Перформанс теж відіграв не останню роль, бо здійснення людини передбачало публічну демонстрацію з відмінним володінням мови й тіла.

Перформативна психологія – відносно новий підхід, який відкриває можливості для освітніх інновацій. Психологічна методологія перформансу фокусує свою увагу на практичності й адаптивності (гнучкості) освітнього процесу, відповідаючи сучасним тенденціям у психології вважати мотивацію і поведінку, здатність до прийняття оцінювальних суджень, ідентичність і навіть психологічні захворювання (*disorders*) набутими у відповідному соціокультурному контексті [26]. У ситуації постійної мінливості отриманих знань важливим стає не *що* отримує людина, а *як* вона це отримує. Невипадково одним із найбільш поширених визначень перформансу в освіті є прагнення розуміння завдяки дії та демонстрації (*doing and showing*) [6, р. 1]. Якщо ж змінити це формулювання, то можна припустити, що завдяки дії та демонстрації відбувається процес розуміння. Таким способом перформативна оптика більше фокусується на *процесуальному* складникові освітнього процесу, де такі психологічні процеси як тілесно-емоційне включення, переживання та розуміння відіграють фундаментальну роль. Той факт, що людська здатність перформативно діяти в нашій культурі значною мірою недостатньо використовується, недооцінюється та недостатньо вивчається, свідчить про те, що це – сфера для подальшого вивчення та розвитку творчих практик.

Важливим теоретичним засновком для розвитку перформативної психології були ідеї Фреда Ньюмана, який намагався інтегрувати перформанс у терапевтичну практику. На відміну від більшості психотерапевтів, дослідник не бачив лікувального ефекту в роботі з мовою, адже остання часто не дозволяла вийти поза межі засвоєного досвіду. Натомість важливість підходу Фреда Ньюмана в спробі вийти поза межі конструктів нашої мови, щоб мати можливість у діяльності створювати смисли разом з іншими людьми. У таких перформативних практиках люди спільно «перевинаходять» себе, створюють нові шляхи для говоріння і слухання. Для Ньюмана цей процес має принципово колективний характер, не тільки «як чиясь гра, але більше як перформанс нашого власного дискурсу з чийось іншим» [21, р. 130]. Отже, перформативна теорія і практика психотерапії тлумачить терапію як постійний розвиток разом з іншими людьми, створюючи умови для винайдення нових ролей, патернів і моделей поведінки, виходячи поза межі травми й відхилення.

Дискурсивна психологія близька у своїх підходах до розуміння людської діяльності як тієї, що безпосередньо залежить від контексту (як правило, суспільства чи культури). Відповідно людська особистість тлумачиться у форматі взаємодій із різними контекстами, дискурсами, що безпосередньо чи опосередковано впливають на формування цінностей, світогляду, життєвих пріоритетів і того, що є нормою і відхиленням. Подібно до перформативної теорії дискурсивна психологія пропонує розглядати суб'єкта як такого, що є результатом постійних репетицій і повторень визнаних соціальних норм. Як наслідок, після багатьох ритуалізованих повторень та імітацій суб'єкт стає соціально видимим для себе й інших [20]. Такий підхід не менш актуальний для вищої школи, де відбувається формування не тільки професійних компетентностей у межах обраного фаху, але й загалом особистості, її життєвих орієнтирів, шаблонів і норм.

Мета і завдання дослідження. Зважаючи на окреслений контекст, мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні аспекти психології перформансу в освітньому процесі, що в подальшому можуть бути використані як умова до втілення низки дидактичних моделей і практик. З урахуванням мети дослідження сформульовано такі завдання: 1) окреслити психологічні засновки перформансу як екзистенційної ситуації довіри; 2) осмислити перформанс як активну та динамічну взаємодію між учасниками освітнього процесу у вищій школі; 3) розкрити перформанс як спільне поле для творення цінностей і смислів. Вирішення цих завдань у подальшому уможливить і артикулює психологічну методологію перформансу й перформативності в освітньому середовищі, зокрема університету.

Виклад основного матеріалу. Психологічна методологія перформансу – альтернатива до класичних методологій, які передбачають у найбільш узагальненому сенсі строгі й чітко артикульовані форми поведінки. У цьому контексті роль учителя передбачена вертикальною ієрархією взаємин із своїми учнями чи студентами, де останні сприймають знання лише як отриману інформацію, сукупність умінь і навичок для подальшого фахового зростання. Натомість методологія перформансу скасовує ієрархію між освітніми ролями, уможливаючи більш вільний, часто спонтанний освітній процес. Цю демократичність підкреслює Норман Дензін, пояснюючи, що така педагогіка «критикує відносини влади та нові методи спостереження на макросоціологічному або мікросоціологічному рівнях» [11, р. vi]. Однак це не передбачає відсутність порядку й контролю з боку викладача, а швидше утримання невидимих, ледь помітних рамок освітнього процесу, які зміщуються лише в спільній взаємодії зі студентами. На це звертає увагу Джон Маккензі, коли зазначає, що перформанс «може бути прочитаним водночас як експеримент і нормативність» [19, р. ix]. Така парадоксальна природа перформансу у вищій школі відкриває, як не дивно, низку важливих психологічних і дидактичних спостережень, що суттєво змінюють підхід до вивчення суті розуміння / знання, ролі студента / викладача і загалом суб'єкта як такого. Розглянемо, у яких методологічних диспозиціях можливе застосування перформансу в освітньому процесі вищої школи.

Перформанс як екзистенційна ситуація довіри. Попри те, що перформанс уже давно не є лише різновидом сучасного мистецтва, він не втратив довіри як необхідного складника успішної діяльності в інших сферах життя. Довіра – не строгий методологічний концепт, а швидше теоретична і практична психологічна умова навчання. Якщо в класичній освіті довіра більше тлумачилася як віра в беззаперечність авторитету й була ближче до одностороннього захоплення вчителем, то в неklasичній перформативній парадигмі довіра має двосторонній вимір. Психологічна умова довіри в перформативному вимірі передбачає створення комфортного середовища для подальшої взаємодії. Нерідко в таких умовах студенти разом із викладачем працюють у колі, модифікують фізичний простір або й зовсім міняються ролями у форматі так званої *міметичної інверсії*. Останнє поняття передбачає тілесно-емоційне наслідування рольових моделей заради відтворення певних сценаріїв. У цьому разі роль викладача як модератора (фасилітатора) передбачає втілення не-інструментального підходу до людей [29, s. 21].

Моделюючи реальні життєві ситуації та підштовхуючи студента до майбутнього професійного середовища, викладач не лише повідомляє про можливі варіанти вирішення проблеми, а й провокує аудиторію на пошук альтернативних рішень. У таких умовах міметичний рух істотно не змінює інших учнів, поважаючи і визнаючи їх як особистостей. Як припускає Крістоф Вульф, дослідник перформансу в суспільстві та культурі, міметичний імпульс стосовно Іншого передбачає його або її неідентичність; відкидає однозначність на користь Іншого, що забезпечує багатство особистого досвіду [29, s. 22]. Водночас цей підхід спирається на основи гуманітарної педагогіки, де вчителі та учні шукають шляхи спільної гуманізації – «процесу, що розвивається через проблемну освіту, де учні є співдослідниками питань соціальної справедливості в діалозі з учителями» [14, s. 382]. Подібність також полягає в тому, що перформативні та гуманізаційні підходи шукають шляхи виходу з «репресивних елементів реальності» [15, p. 17], пропонуючи позитивні соціальні та культурні стратегії.

Створюючи комфортне й зручне середовище для взаємодії, викладач намагається подолати страхи й упередження студентів, які були засвоєні в їхньому культурному середовищі. Іншими словами, «психологічна місія» викладача – позбавити студентів відчуття помилки й провини. Критичним моментом у цьому може бути подальше оцінювання студентів, але перформативні педагоги й психологи теж переносять цей процес у перформативну площину, де оцінювання може бути вимірним критерієм внеску кожного студента в результат роботи групи [18]. Водночас перформанс не скасовує обмежень, оскільки в іншому разі він перетвориться на неконтрольований процес, який не матиме ані мети, ані результату.

Перформанс як активна та динамічна взаємодія між студентами. Питання діяльності – невід’ємний елемент розуміння як людини, так і суспільства. Поява культури й цивілізації була можлива саме тому, що людина почала не просто існувати в природі подібно до тварин, але діяти в ній шляхом витворення власних штучних патернів поведінки. Людина створила себе завдяки діяльності, витворила унікальний світ, який також повинен підтримуватися колективним шляхом. Однак однієї дії недостатньо для того, щоб впливати на суспільство й особливо на себе. Сама дія передбачає алгоритм відтворення певних правил, які наче вже хтось заклав до нас. Для людини ж виконання правил повинні *щось значити*, де вона відчуває свою причетність до колективного досвіду. Іншими словами, людина в суспільстві повинна відчувати свою важливість та цінність як суб’єкта, де перформативність дозволяє це реалізувати завдяки мові й тілесності (які немов зливаються в єдине, коли відбувається перформанс). У розумінні Джона Остіна, перформативність як діяльність відповідає окремому переліку слів, які не стільки репрезентують, а презентують певну реальність [8]. Тобто якщо людина говорить, то вона щось робить, а у ситуації з перформативними ще й показує це для аудиторії. Популярний приклад – клятва в суді, коли відповідь «Присягаю» на питання «Ви урочисто присягаєте, що будете говорити правду, всю правду і нічого, крім правди?» є перформативом.

Усе ж важливе тут розрізнення діяльності як сукупності всіх актів людської поведінки та перформативної діяльності, що характеризується специфічним модусом демонстративності (показу) як «подвійного» виконання. Skorистаємося розрізненням Річарда Шехнера, ключового теоретика перформативності, який стверджує, що показ чи демонстрація діяльності (*showing doing*) відсилає до перформативності як практики в мистецтві й поза ним [25, p. 28]. Тобто особливість перформативної дії в тім, що людина не тільки виконує якусь практику (скажімо, вболіває за свою улюблену спортивну команду чи готує якийсь рецепт), але й робить це в такий спосіб, щоб її помітили інші. Недостатньо просто вболівати чи готувати, а важливо цю діяльність *оприятити*, створити перформативну умову для взаємодії. Тому не дивно, що навіть згадані приклади стосуються публіки, яка є безпосереднім учасником демонстрації дії. Так, ми вболіваємо разом із друзями, а готуємо страви часто для сім’ї чи друзів. Однак перформативні демонстрації найбільш повно виражаються в публічному просторі, коли важливо, щоб суб’єкта сприйняли інші. Для досягнення цієї мети найбільш ефективним культурним механізмом є ритуал: «Якщо обличчя ритуального дійства хочуть, щоб їх сприйняли інші, то вони інсценують свою ритуальну композицію з цією метою. Це справедливо, наприклад, для ритуалів призначення на нову посаду чи прийняття певної функції в межах суспільства, або ж для ритуалів переходу від однієї життєвої стадії в іншу» [29,

s. 21]. Важливо й те, що ритуалізація перформативних дій не тільки демонструє важливість того чи того феномену, але й формує суспільні зв'язки. Унаслідок цього утворюється перформативна взаємодія між суб'єктами, що може в подальшому реалізуватись у різноманітних соціальних інституціях.

Евен і Шо переконані, що перформативна педагогіка дозволяє краще будувати траєкторії навчання та «можливості для розвитку» [12, s. 12], зважаючи на її поліваріативний аспект. Зокрема, перформанс у вищій школі відкриває можливості для колективної взаємодії, тому, на перший погляд, такий підхід корисний і продуктивний у групових (діяльнісних) проєктах і роботі з ситуаціями (кейсами). Групове вирішення проблем передбачає активне залучення викладача, який «штовхатиме» студентів до того чи того рішення або й сам буде шукати рішення на рівні з іншими. Адаптуючи поняття мислительної діяльності [5, с. 4] до перформативної діяльності, бачимо: спільним в обох видах є мотиваційне спрямування на мету, поставлену в певних умовах. Інша річ, що перформанс передбачає велику інваріативність дій студентів і викладача, уможливаючи актуалізацію таких ключових якостей мислення як самостійність, критичність та гнучкість (швидкість) [5, с. 4]. Так чи так, перформативний підхід не передбачає пасивну роль викладачів, які чекають на виконання проєктів, а безпосередніх учасників групової роботи, що також задіюють усі якості мисленнєвої діяльності. Навіть перебуваючи на відстані, як-от дискутуючи в чатах онлайн чи працюючи у віртуальних класах, викладач має долучитися до роботи й бути готовим змінити формат перформативного дискурсу, у якому перебувають учасники.

Оскільки тіло – творчий елемент у мистецьких перформансах [23], то освітній процес теж не позбавляється цього. Часто-густо групове вирішення проблемних питань передбачає залучення голосу, акторських особливостей, хореографії тощо. Наприклад, психологічні тренінги можуть залучати арттерапію, що безпосередньо передбачає роботу тіла. Усе ж, до перформансу найближчою є драмотерапія, де активізується увага, воля, пам'ять, почуття і відчуття. У цьому сенсі тіло – засіб вираження або «середовище навчання» [12, s. 174]. Тобто тіло не просто щось виражає, передаючи інформацію від суб'єкта до суб'єкта, але воно *вже є чимось*. У перформативній дії тілесна практика стає автономним повідомленням завдяки своїм вербальним і невербальним можливостям. Отже, студенти стають безпосередніми учасниками та агентами навчального процесу, де «тілесно-кінестетична дія в аудиторії сприяє глибшому рівню розуміння» [12, p. 176]. Евен і Шеє, як і багато дослідників [6; 11; 18; 22], використовують концепцію «навчання для розуміння» (TFU), де перформативне знання більш цінне, ніж репрезентативне.

У контексті освітнього процесу в матеріальному, фізичному просторі перформативні компоненти переносяться на взаємодію викладача та студентів. Аудиторія стає сценою, а викладач і студенти беруть на себе функції акторів: «Аудиторія, де викладач та студенти беруть участь у процесах навчання, формує культуру. Це стає практичним місцем; місцем, де різноманітні особистості збираються разом, щоб залучати та обговорювати системи знань про розуміння та способи існування, бачення, знання та дії» [6, p. 6]. Відповідно це спонукає до використання метафори Еліс Піно про викладача як актора [22], який залучає весь спектр драматичних елементів, щоб утримати аудиторію, хоча він або вона не може безпосередньо з нею взаємодіяти. У ситуації онлайн-навчання драматична дія не втрачає свого значення, але потребує зовсім іншого підходу викладача щодо впливу на психологічний стан студентів.

Шеє та Вудхаус у своєму дослідженні перформативної дидактики іноземної мови пропонують драматичний спектр, який складається з трьох протилежних пар: «рух – бездіяльність», «шум – тиша», «світло – темрява». В емпіричній частині вони покликаються лише на першу, коли студенти формують нерухомі зображення за допомогою своїх тіл, тимчасово «приймаючи певну позу, що включає певні жести та міміку» [24]. Завдяки такій ігровій формі студентам не тільки вдається незвичним способом відтворювати прості та складні мовні конструкції, а й доступно залучати власне тіло. Психологічна й перформативна мета такої дії полягає в тому, що тіло навчає і навчається незалежно від складності навчального матеріалу, хоча останній має бути досяжним для візуалізації. Отже, тіло – важливий компонент для створення перформативної ситуації, адже може навчати шляхом демонстрації (тіло викладача) та повторення / репетиції (тіло студента). Усе це ще більше спонукає учасників освітнього процесу творити й відтворювати.

Перформанс як поле для творення спільних цінностей і смислів. Найважливішою умовою і результатом перформансу є те, що він уможливує діяльнісне засвоєння і відтворення ціннісно-сміслового поля, автоматично потрапляючи в соціальний вимір. Простіше кажучи, навчання у вищій школі стає не простим засвоєнням знань, а перетворюється на соціальну платформу, де студенти навчаються жити за певними ціннісно-смісловими стандартами. Із погляду компетентнісного підходу це відповідає формуванню ціннісно-сміслового аспекту фахової компетентності [3; 4], що також передбачає соціалізацію людини, набуття нею ключових орієнтирів для подальшого фахового та особистісного зростання.

У методології перформансу важливий також особистісний рівень «Я-концепції», що передбачає «динамічну систему уявлень людини про себе, яке включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, природних властивостей та самооцінку особистості» [1, с. 70]. Перформативне творення спільних цінностей і смислів не виключає індивідуально-особистісного в понятті професійної «Я-концепції»,

адже останнє передбачає «потужний особистісний ресурс, що відіграє ключову роль у перетворенні професійної діяльності, розвитку себе як її суб'єкта, а також у вдосконаленні професійної спільноти» [2, с. 88]. Зважаючи на вищесказане, перформанс діалектично поєднує необхідність в особистісно-професійному самоствердженні та інтеграції в колективно-особистісну сферу. Остання ж є невід'ємною частиною більш широкого пласту соціального буття, де суб'єкт освітньої діяльності повинен засвоїти загальні ціннісно-сміслові стандарти, перш ніж перейти до більш вузької сфери професійної діяльності.

Набагато складніше зрозуміти, у який момент відбувається цей невидимий, але такий важливий перехід між когнітивним і метакогнітивним процесом у більш складну ситуацію спільного (від)творення суспільно значущих цінностей і смислів (до того ж значущих для конкретного суспільства, що також може визначати характер і перебіг освітнього перформансу). У цьому контексті доречно концепція особистого розвитку Лева Вигоцького, який пояснив перформативну інтеграцію дитини в дорослу сферу життя завдяки засвоєнню мови.

Лев Вигоцький стверджував, що розвиток передбачає вихід поза межі себе й свого досвіду. Діти, коли навчаються чогось нового (у його випадку мови), ще не знають, як це робити, але починають робити шляхом виходу поза межі своїх можливостей [28, р. 102]. Спочатку діти починають бубоніти незрозумілі звуки й слова, що не є мовою ані за формою, ані за змістом. Однак дитяче бубоніння є так званою *креативною імітацією* більш розвиненої мови дорослих [17, р. 256]. Наявність креативної імітації дорослої мови створює умови для залучення дітей до дорослого мовленнєвого середовища. Простіше кажучи, дитяче бубоніння є *перформативною умовою*, яка уможлиблює їх подальше навчання та засвоєння мови. Що цікаво, дорослі не дають дітям ані граматики, ані словника для вивчення мови, а створюють мовленнєві перформанси разом із дітьми, виводячи їх із ситуації бубоніння в ситуацію повторення (мімезису) різних слів [17, р. 256]. Так, діти не відразу розуміють сенс того, що вони говорять, але сам *процес* говоріння робить їх спочатку формально, а потім змістовно (шляхом *повторення*) носіями мови. Завдяки цій ігровій імітації та відтворенню діти виходять поза межі свого досвіду й розвиваються, творять щось нове, поступово стаючи самими собою. Перформативи є поняттями й процесами, завдяки яким діти й люди загалом себе *оцінюють і осмислюють*. Так, Вигоцький не позначав це як перформативність, але процес освоєння мови й сенсів був повною мірою перформативним, що винятково вплинуло на вікову та й перформативну психологію.

Перформативне навчання у вищій школі має подібну тенденцію, адже студенти теж не знають того, що будуть учити й відтворювати, адже який тоді сенс у навчанні й у будь-якому пізнанні. Здавалося, для чого тоді університет, коли студенти можуть самостійно виходити за межі відомого, навчаючись удома. Однак методологічна особливість психології перформансу в тому, що індивідуальне навчання лише передбачає засвоєння знань і навіть вироблення навичок, але не розвитку. Для останнього потрібна як мінімум одна людина (так само, як і для будь-якого перформансу), яка спонукатиме до навчання і розвитку шляхом виходу поза свої межі. Такою людиною є викладач і студенти (група), які утворюють середовище для *творення і відтворення знання*. У цьому безпосередньо задіяні перформативні психологи, які «працюють над створенням середовища для дітей і дорослих, щоб створювати нові перформанси та повторно ініціювати розвиток» [17, р. 256].

У перформансі ми є тими, ким стаємо (*to perform who they are becoming*). Процес становлення є водночас *результатом* становлення. Незвично, адже зазвичай ми відділяємо процес від продукту, де важливішим є останнє. Однак для перформативних психологів особистість – ані процес, ані результат, а діалектична єдність того й того. Наприклад, частиною особистості А є колекціонування монет певної історичної доби. У процесі колекціонування діалектично поєднано процес (пошук монет, спілкування з іншими колекціонерами, зберігання у відповідному місці тощо) і результат (зібрана унікальна колекція монет). Тобто особистість А, керуючись логікою Вигоцького та перформативних психологів, постійно виходить поза межі своєї колекції шляхом її поповнення, чим і вирізняється з-поміж інших колекціонерів і особистостей відповідно.

Освітнє середовище університету – достатньо продуктивне і сприятливе середовище для перформансу особистості, тобто перформативного *винайдення себе* (*performing self*). Знову ж таки, якщо ми є тим, ким стаємо завдяки навчанню і розвитку, то завдання перформативних психологів і педагогів – створити максимальну кількість перформансів для студентів, які б розкрили їхній емоційний, інтелектуальний і, що найважливіше, ціннісно-смісловий рівень. Перформативна психотерапія переконує, що люди перестають розвиватися (зокрема й після навчання в університетах) лише тому, що вони вже не беруть участі в перформансах, а лише механічно відтворюють раніше завчені ролі й сценарії. Завдання терапії в тому, щоб люди в перформансах могли розвиватися далі шляхом виходу поза звичні сценарії, патерни своєї ідентичності, отримуючи нові емоції, відчуття, знання і смисли.

Висновки. Психологічна методологія перформансу відрізняється від інших теоретико-методологічних моделей особливою увагою до емоційного, діяльнісного та ціннісно-сміслового рівня особистості. Ця методологія не тільки змінює вид діяльності, але й характер мислення і розуміння в освітньому

процесі вищої школи. Зокрема, це передбачає зміщення гносеологічної та аксіологічної парадигми, де важливішим стає процес творення і відтворення знання, цінностей і смислів, а не тільки результат. У такому форматі процес навчання більш креативний і спонтанний, однак зберігає мету, яку формулює викладач як модератор освітнього процесу.

У контексті вищої школи методологія перформансу передбачає мисленнєво-тілесну діяльність студентів як перформерів, акторів у заданих викладачем умовах. Останній же також стає безпосереднім учасником освітнього перформансу, виконуючи роль модератора (фасилітатора). Перформативна роль викладача передбачає діалектично (експериментально й нормативно) долучати студентів до особливої ситуації взаємодії, унаслідок чого творяться знання і смисли. Найважливішою в психологічній методології перформансу є здатність розвиватися, засвоїти важливі життєві сценарії², і ролі, апробуючи їх у динамічному та діяльнісному освітньому середовищі, наближеному до життєвого досвіду. У такий спосіб відбувається комплексний, всесторонній процес навчання і розвитку, де студенти й викладач перформативно перевиходять як знання, так і власну ідентичність.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому важливо конкретизувати вищезгадані аспекти перформансу в процесах розуміння, яке відбувається в діяльності під час перформативного освітнього процесу. Це уможливить конкретизацію не тільки перформативних засад активності на когнітивному рівні та саморегуляції на метакогнітивному рівні, але й перформативно-діяльнісного підходу в системах «модератор – група – процес» і «модератор – особистість – процес».

Література:

1. Жигайло Н. І., Шибрук О. В. Проблема феномену та структури «Я-концепції» особистості в контексті поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія та педагогіка». 2014. Вип. 26. С. 70–74.
2. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія та педагогіка». 2010. Вип. 16. С. 85–93.
3. Карповець Х. Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Острого, 2020. 276 с.
4. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка)*. 2017. № 2 (57). С. 82–87.
5. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія та педагогіка». 2009. Вип. 13. С. 3–13.
6. Alexander V. K., Anderson G. L., Gallegos B. P. Performance theories in education : Power, pedagogy, and the politics of identity. 1st edition. New York and London : Routledge, 2005. 294 p.
7. Arendt H. The human condition. Chicago : The University of Chicago Press, 1998. 332 p.
8. Austin J. L. How to do things with words. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
9. Svejčić B. Notes for a society of performance : On dance, sports, museums, and their users. 2018. URL : https://www.academia.edu/14880800/Notes_for_a_Society_of_Performance.
10. Connerton P. How societies remember. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 121 p.
11. Denzin N. K. Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality. *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life*. New York : Springer, 2009. p. v–vii.
12. Even S. & Schewe M. Performative teaching, learning, research. Schibri-Verlag, 2016. 323 p.
13. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh : University of Edinburgh, 1956. 174 p.
14. Fránquiz M. E., Ortiz A. A. & Gilberto L. Co-editor's introduction : Humanizing pedagogy, research and learning. *Bilingual Research Journal*. 2019. 42(4). P. 381–386. DOI : .
15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York : Bloomsbury Academic, 2018.
16. Holzman L. Performative psychology : An untapped resource for educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17(3). P. 86–100.
17. Holzman L. & Morss J. Postmodern psychologies, societal practice and political life. New York : Routledge, 2000.
18. Macfarlane B. The performative turn in the assessment of student learning : a rights perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. 21(7). P. 839–853. DOI : <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
19. McKenzie J. Perform or else : From discipline to performance. London : Routledge, 2001.
20. Nentwich J. & Morison T. Performing the self : Performativity and discursive psychology. *APA handbook of the psychology of women : History, theory, and battlegrounds*. New York : Maple Press, 2018. P. 209–228. DOI : <https://doi.org/10.1037/0000059-011> 2017.
21. Newman F. A therapeutic deconstruction of the illusion of self. *Performing Psychology : A postmodern culture of the mind*. New York and London : Routledge, 1999. P. 111–132.
22. Pineau E. Teaching is performance : Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. 31(1). P. 3–25.
23. Renn J. Performative Kultur & multiple Differenzierung. Bielefeld : Transcript, 2014. 92 p.

² Прикметно, що ці ролі були перформативно вивчені на відповідних етапах вікового становлення до моменту «стагнації» особистості. У цьому й двояка терапевтична роль перформансу: він як дозволяє освоїти нові ролі й сценарії шляхом подолання себе, так і забезпечує відтворення цих ролей у подальшому.

24. Schewe M., Woodhouse F. Performative foreign language didactics in progress : About still images and the teacher as ‘formmeister’ (form master). *Scenario*. 2018. XII(1). P. 53–69. URL : <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.
25. Schechner R. Performance studies : An introduction. New York and London : Routledge, 2013. 376 p.
26. Shiraev E. B. & Levy D. A. Cross-cultural psychology. Critical thinking and contemporary applications. New York and London : Routledge, 2021.
27. Snow P. Performing society. *Thesis Eleven*. 2010. 1(103). P. 78–87.
28. Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. New York : Springer, 1987.
29. Wulf C. Zur Genese des Sozialen : Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld : Transcript, 2005.

References:

1. Zhyhailo N. I., Shybruk O. V. Problema fenomenu ta struktury «Ia-kontseptsii» osobystosti v konteksti pohliadiv vitchyznianskykh i zarubizhnykh doslidnykiv [The problem of the phenomenon and structure of the «I-concept» of the individual in the context of the views of domestic and foreign researchers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia ta pedahohika»*. 2014. Vol. 26. P. 70–74.
2. Kalamazh R. V. Model profesiinoi Ya-kontseptsii maibutnykh yurystiv [Model of professional self-concept of future lawyers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia ta pedahohika»*. 2010. Vol. 16. P. 85–93.
3. Karpovets K. Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury v protsesi navchannia movoznavchykh dystsyplin: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. [Formation of spelling competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of teaching linguistic disciplines: a Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences: 13.00.02.] Ostroh, 2020. 276 p.
4. Ovsienko L. Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz [Competency approach to education: theoretical analysis.]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (seriia: pedahohika)*. 2017. №2 (57). P. 82–87.
5. Pasichnyk I. D. Psykhologichni kharakterystyky indyvidualnoho myslennia [Psychological characteristics of individual thinking]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia ta pedahohika»*. 2009. Vol. 13. P. 3–13.
6. Alexander B. K., Anderson G. L., Gallegos B. P. Performance theories in education : Power, pedagogy, and the politics of identity. 1st edition. New York and London : Routledge, 2005. 294 p.
7. Arendt H. The human condition. Chicago : The University of Chicago Press, 1998. 332 p.
8. Austin J. L. How to do things with words. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
9. Cvejić B. Notes for a society of performance : On dance, sports, museums, and their users. 2018. URL : https://www.academia.edu/14880800/Notes_for_a_Society_of_Performance.
10. Connerton P. How societies remember. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 121 p.
11. Denzin N. K. Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality. *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life*. New York : Springer, 2009. p. v–vii.
12. Even S. & Schewe M. Performative teaching, learning, research. Schibri-Verlag, 2016. 323 p.
13. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh : University of Edinburgh, 1956. 174 p.
14. Fránquiz M. E., Ortiz A. A. & Gilberto L. Co-editor's introduction : Humanizing pedagogy, research and learning. *Bilingual Research Journal*. 2019. 42(4). P. 381–386. DOI : <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1704579>.
15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York : Bloomsbury Academic, 2018.
16. Holzman L. Performative psychology : An untapped resource for educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17(3). P. 86–100.
17. Holzman L. & Morss J. Postmodern psychologies, societal practice and political life. New York : Routledge, 2000.
18. Macfarlane B. The performative turn in the assessment of student learning : a rights perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. 21(7). P. 839–853. DOI : <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
19. McKenzie J. Perform or else : From discipline to performance. London : Routledge, 2001.
20. Nentwich J. & Morison T. Performing the self : Performativity and discursive psychology. *APA handbook of the psychology of women : History, theory, and battlegrounds*. New York : Maple Press, 2018. P. 209–228. DOI : <https://doi.org/10.1037/0000059-011> 2017.
21. Newman F. A therapeutic deconstruction of the illusion of self. *Performing Psychology : A postmodern culture of the mind*. New York and London : Routledge, 1999. P. 111–132.
22. Pineau E. Teaching is performance : Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. 31(1). P. 3–25.
23. Renn J. Performative Kultur & multiple Differenzierung. Bielefeld : Transcript, 2014. 92 p.
24. Schewe M., Woodhouse F. Performative foreign language didactics in progress : About still images and the teacher as ‘formmeister’ (form master). *Scenario*. 2018. XII(1). P. 53–69. URL : <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.
25. Schechner R. Performance studies : An introduction. New York and London : Routledge, 2013. 376 p.
26. Shiraev E. B. & Levy D. A. Cross-cultural psychology. Critical thinking and contemporary applications. New York and London : Routledge, 2021.
27. Snow P. Performing society. *Thesis Eleven*. 2010. 1(103). P. 78–87.
28. Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. New York : Springer, 1987.
29. Wulf C. Zur Genese des Sozialen : Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld : Transcript, 2005.

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: yuliia.kotovska@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-44-52

Котовська Ю. О. Аналіз співвідношення поняття «посттравматичне зростання» та суміжних із ним понять. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 44–52.

УДК: 316.6

Котовська Юлія Олександрівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»

АНАЛІЗ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ» ТА СУМІЖНИХ ІЗ НИМ ПОНЯТЬ

У статті здійснено загальний огляд поняття «посттравматичне зростання» (ПТЗ) відповідно до концепції Р. Тедескі та Л. Калхуна. Обґрунтована необхідність концептуального розрізнення поняття ПТЗ з суміжними, а саме з такими поняттями: «резилієнтність», «резилієнтна реінтеграція», «позитивна адаптація», «психологічний імунітет», «процвітання». Результатом проведеного теоретичного аналізу став перелік критеріїв порівняння досліджуваних понять, із-поміж яких наявність травматичної ситуації; рівень розвитку особистості, порівнюючи з дотравматичним (початковим) рівнем; можливість зовнішнього впливу на цей особистісний аспект.

Ключові слова: посттравматичне зростання, резилієнтність, психологічний імунітет, процвітання, позитивна адаптація.

Yuliia Kotovska,
PhD Student of Psychology,
The National University of Ostroh Academy

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP OF THE CONCEPT OF “POST-TRAUMATIC GROWTH” AND RELATED CONCEPTS

The article provides a general overview of the concept of ‘post-traumatic growth’ (PTG), according to the concept of R. Tedeschi and L. Calhoun. The historical review of the emergence of the concept of PTG and the analysis of the author's research on this topic showed that it should be separated from such related concepts as: ‘resilience’, ‘resilient reintegration’, ‘positive adaptation’, ‘psychological immunity’, ‘thriving’.

The article aims to highlight each listed concept's specific characteristics and properties to distinguish it from the PTG. The result of the conducted theoretical analysis is a list of criteria for comparing the studied concepts, including the presence of a traumatic situation, the level of personality development relative to the pre-traumatic (initial) level, and the possibility of external influence on this personal aspect.

In our research, we agree with the theoretical understanding of the concept of PTG determined by R. Tedeschi and L. Calhoun. We define PTG, therefore, as the experience of positive changes that occur in a person due to encountering crisis life situations.

A comparison of PTG with resilience showed that the second one applies to any event (not only traumatic); it is a set of abilities and skills (not a result and a phenomenon), and it can be developed or changed (while PTG can only be facilitated). The concept of ‘resilient reintegration’, derived from the previous one, is appropriate to use only in the context of combatants (whereas PTG refers to any person who has survived a trauma).

The concept of psychological immunity differs from PTG in its specific personal aspects: psychological immunity does not define a specific area of personal change, while the PTG distinguishes three dimensions of growth, according to the concept S. Joseph.

Thriving presupposes the individual's resistance to negative life events with subsequent improvement in the quality of life. However, such positive transformations do not lead to significant personality transformations and do not necessarily have to be caused by trauma. Comparing PTG with positive adaptation is more challenging as the approaches to understanding this concept vary heavily.

Keywords: post-traumatic growth, resilience, psychological immunity, thriving, positive adaptation.

Постановка проблеми. Подолання наслідків психотравматичного досвіду є тривалим та комплексним процесом, який базово закладений як на фізичному, так і психічному рівнях функціонування людського організму. Однак, якщо відновлення особистості до передтравматичного рівня є необхідним, то позитивні зміни понад попередній рівень розвитку неможливо ні прискорити, ні спровокувати, а лише підтримувати, якщо вони з'являються. Саме позитивні зміни на краще після пережитої травми і становлять сутність такого поняття як «посттравматичне зростання» (далі – ПТЗ).

Ідея зростання післятравматичних життєвих подій не є новою, адже до неї зверталися філософи, науковці, релігієзнавці, психологи тощо, однак саме поняття є відносно новим у закордонній психології.

Щодо української науки, то поки поняття ПТЗ є досить маловживаним та часто проблематичним у розумінні. Феномен зростання особистості після психотравмувальної події є особливо цікавим та важливим передусім у контексті сучасних подій в Україні (повномасштабного російського вторгнення). Адже саме можливість ПТЗ особистості є чи не найважливішим «позитивним наслідком воєнної травматизації» [13].

Окрім наукового підходу до розуміння поняття ПТЗ, з огляду на його новизну та недостатню поширеність у сучасних дослідженнях українських психологів, на практиці виникає значна плутанина та взаємозаміна його з поняттями суміжними або схожими за змістом. Відтак, актуальність аналізу поняття ПТЗ та суміжних із ним понять має й практичний аспект. Уведення в більш широкий обіг цього поняття з-поміж українських науковців та популяризація інформації про нього відповідатиме загальним принципам наукових досліджень та буде корисним внеском у практику допомоги людям, котрі постраждали від травматичних подій війни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми вивчення різних аспектів ПТЗ та боротьби з наслідками травматичних подій присвячено чималу кількість досліджень у сучасній психології. Однак, якщо увага закордонних дослідників націлена на цей феномен ще з 1980–1990-х років, а його концептуалізація остаточно відбулася 1995 року (Tedeschi & Calhoun, 1995), то в Україні питанню ПТЗ присвячують поки незначну увагу. Окрім цього, у свідомості дослідників та практиці використання цього терміна на позначення означуваного ним явища існує суттєва плутанина.

Українські дослідники В. О. Климчук, В. В. Горбунова, Т. М. Титаренко, С. Лазос, І. В. Михайлюк та ін., подібно до закордонних колег, наголошують на актуальності дослідження цього питання та відзначають неабиякі перспективи його популяризації з-поміж вітчизняних науковців [5]. Так, Т. М. Титаренко з цього приводу зазначає наступне: «Слід не ігнорувати феномен позитивних змін, а досліджувати способи його сприяння [...], пережиті травми можуть слугувати каталізатором позитивних зрушень, зміцнення і поглиблення відносин, зміни життєвої позиції, виявлення сильних боків власної особистості» [13, с. 221].

Подібний підхід поділяє і Г. П. Лазос. Дослідник вважає переорієнтацію сучасної психологічної парадигми «на зростання, а не на полегшення симптомів страждання» [8, с. 121] актуальним сучасним напрямом у практичній психології і, відповідно, головним завданням у сфері організації надання такої психологічної допомоги постраждалим від різних травм.

Водночас відносна новизна та обмежена увага дослідників до поняття ПТЗ зумовлює випадки заміни або ототожнення цього поняття з іншими схожими або суміжними за змістом: «резилієнтність», «резилієнтна реінтеграція», «позитивна адаптація», «психологічний імунітет», «процвітання», «життєстійкість», «життєздатність» тощо [18].

Проте, глибший аналіз цих понять показує, що таке ототожнення несправедливе, а відтак потребує розмежування [8]. Так, *найбільша* увага дослідників присвячена співвідношенню понять ПТЗ та «резилієнтність»: деякі зарубіжні дослідники розглядають резилієнтність як частину ПТЗ (S. G. Lepore, T. A. Revenson), однак більшість все ж розрізняє ці поняття як нетотожні (M. Westphal, G. A. Bonanno, R. G. Tedeschi та L. G. Calhoun) [22], подібно до українських дослідників (В. О. Климчук, О. В. Мельник, Н. А. Каз'яніна та ін.).

Натомість інші поняття *рідко* є предметом аналізу саме у зв'язі з ПТЗ. Так, А. Linley та S. Joseph порівнюють поняття ПТЗ та «позитивну адаптацію», тоді як С. Davis, J. Larson, С. Park, S. Folkman та ін. розглядають ПТЗ як копінг-стратегію [8].

В Україні підхід до аналізу співвідношення ПТЗ та суміжних понять найбільш влучно окреслила Н. А. Каз'яніна: «Багато психологічних теорій розглядає [посттравматичне] зростання в якості універсальної людської схильності, однак воно саме по собі не є універсальним. Так, наприклад «процвітання» приводить до позитивних перетворень, однак вони не трансформують особистість, а «життєздатність» хоч і дозволяє вийти на новий рівень функціонування, однак зупиняє подальше особистісне зростання тим, що людина стає невразливою до впливу деяких екстремальних подій» [4, с. 230].

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу співвідношення концептуального поля ПТЗ та суміжних із ним понять («резилієнтність», «резилієнтна реінтеграція», «психологічний імунітет», «процвітання», «позитивна адаптація») обґрунтувати необхідність їх розрізнення.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психологічній літературі термін ПТЗ має вичерпне значення і означає досвід позитивних змін, що відбуваються з людиною у результаті зіткнення із кризовими життєвими ситуаціями (Tedeschi, Calhoun, 2004). Погоджуючись із думкою Г. П. Лазоса, відзначимо, що така концептуалізація терміна пропонує якісно новий підхід до розуміння травми в психології, котрий «радикально змінює загальні уявлення про травму, заперечує те, що травма неминуче призводить до дисфункціональності життя людини» [8, с. 121].

Однак таке розуміння терміна ПТЗ відбулося порівняно недавно. У науковий обіг поняття введено лише 1995 р., а до 2004 р. популярнішими були терміни «зростання, зумовлене стресом» (Park, Cohen, Murch, 1996) і «змагальне зростання» (Linley, Joseph, 2004) [21]; «сприйнята вигода», «інтерпретована

вигода», «позитивні аспекти», «трансформація травми», «позитивні психологічні зміни», «зростання, пов'язане зі стресом», «розцвітання», «позитивний побічний продукт», «відкриття смислів», «розростання» (Tedeschi & Calhoun, 2004) [3].

Відновлення до вищого, порівняно з дотравматичним рівнем психологічного функціонування, є основною ознакою ПТЗ. Замість того, щоб зосередитися на травматичних переживаннях, людина, повертаючись до нормального життя, демонструє психологічну пружність і стійкість. Відповідно, ПТЗ – це можливий результат післятравматичної події, що стоїть на іншій полюсі ПТСР.

Відповідно до моделі R. G. Tedeschi та L. G. Calhoun виділяють декілька вимірів ПТЗ: усвідомлення цінності життя, зміцнення міжособистісних стосунків, підвищення відчуття власної сили, трансформація життєвих пріоритетів, збагачення духовного та екзистенційного складників життя [8]. Існує також модель вимірів ПТЗ, що запропонував С. Джозеф, яка структурує аспекти особистісного зростання після травми у три групи: 1) стосунки з оточенням; 2) розуміння себе; 3) життєва філософія [13].

Як зазначає Г. П. Лазос із посиланням на S. Josef та P. A. Linley, виокремлюють також передумови ПТЗ, до яких належать: стресостійкість, індивідуальні особливості, вибір копінг-стратегій, оптимізм, екстравертованість, самоефективність [8]. Водночас Т. М. Титаренко, В. О. Климчук та ін. зазначають, що демографічні характеристики особи (стать, вік, освіта, статки) не є передумовами або предикторами ПТЗ [5; 13]. Так само не підтверджено зв'язок між ПТЗ та наявністю у людини, яка переживає травму, депресії, тривожних розладів чи навіть ПТСР [13]. Натомість дослідження Kashdan & Kane показало, що існує залежність між ступенем травматизації та рівнем ПТЗ, тобто що більшою буде травматизація, то вищим буде зростання після травми за умови, що особа не уникатиме власного внутрішнього досвіду (почуттів, відчуттів, думок тощо) [19].

Однак на практиці досліджень та в теорії науки методи стресоподолання, стратегії оволодіння зі стресовою ситуацією, подолання наслідків стресу, особистісні концепти, які забезпечують особі вищеперераховане, розминаються. І якщо до 1996 року існувала проблема в термінологічному окресленні феномену позитивних змін в особистості після пережитої травми, то зараз існує плутанина в літературі про співвідношення та тотожність поняття ПТЗ з резиліентністю, процвітанням, адаптацією та іншими [4].

В Оксфордському словнику англійської мови термін «резиліентність» перекладено як здатність витримувати стреси і відновлюватися в складних обставинах. У психології *резиліентність* – це можливість справлятися із негативними емоціями, зумовленими травматичною подією, із метою нормалізації функціонування і запобігання дезадаптації, можливість відновлення після сильного стресу (Shastri, 2013); результат осмислення психотравматичного досвіду, що виявляється в психологічній стійкості (Luthans, Vogelgesang, Lester, 2006); результатом резиліентності є позитивна адаптація до травматичних подій, тобто усвідомлення нових можливостей, які з'явилися в людини завдяки психотравмі (Westphal, Bonanno, 2007) [21].

Відтак, резиліентність – це складний конструкт, суть якого проявляється як адаптивний динамічний процес повернення до початкового психосоціального функціонування після періоду дезадаптивного функціонування внаслідок дезорганізуючої дії психотравматичних факторів [12]. Явище резиліентності трапляється значно частіше, ніж можна очікувати, про що свідчать опитування рівня та частоти травматизації з-поміж населення й, відповідно, здатності людей справлятися з наслідками травматичних подій (США, 1996; Kessler, Ronald & Sonnega, Shelby & Bromet та ін.) [19].

На чіткому розмежуванні концепції ПТЗ та резиліентності наголошують Р. Тедескі та Л. Калхун [17]. Дослідники зазначають, що між цими поняттями існує криволінійний зв'язок: люди, які мають помірний ступінь здатностей справлятися з проблемами, найімовірніше повідомлятимуть про ПТЗ, водночас ті, хто має суттєву психологічну слабкість, зазнають суто негативної реакції на травму, а ті, хто має найсильніші здібності, не зазнають сильного впливу.

Такий зв'язок між стійкістю та ПТЗ є однією з причин, чому важливо підтримувати чітке розмежування між цими двома поняттями, а не називати ПТЗ формою резиліентності. До того ж слово «резиліентність» (з англ. *resilience*) не має відтінку значення трансформації: у словникових визначеннях цього терміна стверджується, що резиліентність – це «сила або здатність повертатися до початкової форми чи положення після згинання, стиснення чи розтягування» (адже термін оригінально походить із фізики) або «легко одужувати після хвороби, депресії чи негараздів».

О. В. Мельник зазначає, що резиліентність завжди зумовлена сильним стресом, психотравмою, у такий спосіб відрізняючись від концептів надії, оптимізму та самоефективності, які виявляються насамперед у повсякденних життєвих ситуаціях [21]. Інші ж дослідники (M. Westphal і G. A. Bonanno) також погоджуються щодо важливості відрізнення концепту резиліентності від ПТЗ: ПТЗ не є обов'язковим результатом травматичного досвіду, а тому не завжди впливає на адаптацію особистості. Тобто ПТЗ, на відміну від резиліентності, не запобігає дезадаптації людини, яка пережила травматичну подію. Крім того, на відміну від резиліентності, оптимізму та відчуття внутрішньої узгодженості, ПТЗ належить до

тих змін, що виявляться в усіх стресових ситуаціях, незалежно від їх травмувальної сили (Westphal, Bonanno, 2007) [21].

В. О. Климчук на позначення резиліентності використовує загальноприйнятий в українському варіанті термін «психологічна відновлюваність» і визначає його як «процес доброї адаптації при зіткненні із життєвими складнощами, травмою, трагедією, небезпеками чи значним стресом» [5, с. 25]. Він зазначає, що відновлюваність не дорівнює зменшеній чутливості, уникненню переживань чи відсутності стресу; натомість дослідник наголошує на складнощах і тривалості переживання тяжких емоцій після травми. Порівнявши психологічну відновлюваність із ПТЗ, В. О. Климчук наводить такі підсумки аналізу: обидва поняття стосуються важкого і непростого досвіду, який переживає людина; виникненню обох явищ можна сприяти (фасилітувати), однак неможливо «стимулювати» або «виховувати». Натомість відмінним, на думку дослідника, є те, що ПТЗ виникає після *травми*, тоді як психологічна відновлюваність стосується *будь-яких* стресових ситуацій, не обов'язково травматичних; ПТЗ є результатом і явищем, а відновлюваність – набір умінь та стратегій, якими володіє людина [5].

Варто зауважити, що в межах нашого дослідження ми зважаємо на розуміння травм, окреслене в роботах Т. М. Титаренко й В. О. Климчука, та відрізняємо травму від звичайного стресу в житті людини [5; 13]. Головними критеріями розрізнення слугують: сила травматизації, міра невідворотності впливу травматичної події, неможливість людини вплинути на хід цієї події та неможливість відкрито емоційно реагувати на травматичну подію [5]. Відтак, до травм ми зараховуємо широкий спектр катастроф та травматичних подій у житті людини: від тяжких захворювань, розлучень, втрат до терористичних актів, катастроф штучного та природного характеру, міжособистісного насилля [13, с. 220–221].

Отже, думки дослідників із приводу співвідношення понять ПТЗ та «резиліентність» переважно збігаються: ці поняття варто розрізняти, адже вони описують різні аспекти особистості та умови, у яких ці феномени проявляються. Резиліентність особистості забезпечує повернення до початкового рівня її функціонування, яке було порушено впливом психотравмувальних факторів, тоді як ПТЗ передбачає зростання особистості в порівнянні з дотравматичним рівнем. Окрім цього, резиліентність – більш універсальна категорія, ніж ПТЗ, адже стосується будь-якої стресової події, тоді як ПТЗ – лише травми. Також припускаємо, що, оскільки резиліентність є набором навичок та вмінь у подоланні наслідків стресової події та поверненні до нормального рівня функціонування особистості, її більш імовірно можна розвинути, на протилегу ПТЗ, яке є результатом та явищем.

Ще одне поняття, яке близьке за значенням до ПТЗ та є похідним від поняття «резиліентність», – **резиліентна реінтеграція**.

Унаслідок переживання людиною низки психотравмувальних подій рано чи пізно настає етап повернення до початкових, дотравматичних, умов життя та функціонування – етап реінтеграції в суспільство. Передусім така реінтеграція стосується учасників бойових дій та військових, які пережили сильну психологічну травму. Як зазначає С. О. Лукомська, успішна адаптація учасників бойових дій до мирного життя визначається як резиліентна реінтеграція – продуктивність у різних галузях життя, зумовлена усвідомленням нових можливостей та наслідків, набутих у результаті бойового досвіду, як цінних та використання цього в мирному житті [9].

Основу поняття резиліентної реінтеграції становлять базові компоненти адаптації представників екстремальних професій: копінг-стратегії, психологічний добробут (задоволеність життям, емоційний добробут), життєстійкість, посттравматичний ріст та резиліентність [9]. Сам же термін непоширений в українських колах науковців, однак широкоживаний у зарубіжній психології. За кордоном замість поняття «реабілітація» використовують поняття «допомога після бою» та «резиліентна реінтеграція» [21]. Найповніше розуміння поняття резиліентної реінтеграції запропонувала Н. А. Харченко. Дослідниця провела аналіз витоку цього поняття і дійшла висновку, що поняття резиліентної реінтеграції доцільно використовувати *лише* стосовно учасників бойових дій. Адже хоча й «реабілітація» означає відновлення до попереднього рівня функціонування, однак у разі учасників бойових дій це буває неможливо з огляду на різні незворотні фізичні (пошкодження, травмування, хвороби) або психічні (неможливо викреслити досвід) зміни [14].

Отже, аналіз співвідношення понять ПТЗ та «резиліентна реінтеграція» показує, що друге поняття доцільно використовувати лише в контексті учасників бойових дій, тоді як ПТЗ стосується будь-якої людини, котра пережила травму. Також резиліентна реінтеграція передбачає низку психологічних та соціальних заходів, спрямованих на повернення людини після пережитої травми у звичне соціальне середовище; у цьому разі не йдеться про зростання.

У сучасній психологічній науці дедалі частіше можна натрапити на поняття **психологічного імунітету**, яке, однак, не досліджують як самостійне явище. Дослідники вивчають психологічний імунітет у вимірі адаптаційних ресурсів особистості (у контексті сценарних установок особистості та ресурсів життєвого сценарію – Г. Б. Гандзілевська, І. Д. Пасічник, У. І. Нікітчук [23]), як критерій чи показник ресурсу резиліентності (Т. Б. Хомуленко, І. С. Кислова, І. С. Бубир) [16], ресурсів особистої стійкості

(A. Oláh) [16]. Окрім цього, поняття «психологічний імунітет» використовують у контексті негативного впливу Інтернету та ЗМІ на психіку осіб різного віку (Н. Р. Харіна, Б. В. Потятиник), а саме: кібербулінг (О. М. Ратінська, Г. Б. Гандзілевська) [11], інформаційні загрози (В. Хомич, Г. Хомич) [15], важливість медіаосвіти та медіаграмотності (С. А. Поліщук) [11].

Так, У. І. Нікітчук, І. Д. Пасічник, Г. Б. Гандзілевська вважають психологічний імунітет показником адаптаційного ресурсу особистості [23]. Взвзявши за основу аналогову модель поняття імунітету в медицині, яку запропонувала С. В. Васьківська, науковці зазначають, що функцією психологічного імунітету є допомогти організму протистояти дії агресивних агентів, зокрема, руйнівного впливу оточення [23]. С. В. Васьківська розширює цю тезу, додаючи, що функція психологічного імунітету полягає у розпізнаванні, прогнозуванні та управлінні ситуацією, що забезпечує гармонійну реалізацію власної унікальності та автентичності, зберігаючи цілісність особистості у взаємодії з оточенням [2].

О. М. Ратінська виокремлює саморегуляцію як один з основних показників психологічного імунітету, до функцій якого належать розпізнавання, прогнозування та управління ситуацією [11]. Відповідно, така психологічна імунна система визначається як інтегрована система когнітивних, мотиваційних та поведінкових ресурсів особистості (Dubey & Shahi, 2011), що забезпечують здатність індивіда чинити опір стресу і боротися із загрозами в такий спосіб, що не шкодить особистості жодним чином, швидше слугує базою для потенційного вдосконалення та збагачення. Це вдосконалення пояснюється знаннями, досвідом та мудрістю, здобутими в процесі активного залучення до конкретної проблеми або стресової ситуації та використання наявних ресурсів (Oláh, 2005) [16].

Отже, як бачимо, між поняттями ПТЗ та «психологічний імунітет» існують відмінності, які передусім стосуються міри охоплення ними певних особистісних аспектів: поняття «психологічний імунітет» можна вважати ширшим, адже воно є базою для подальших змін після подолання людиною стресу, однак не визначає сфери, критерії, напрями та прояви цих змін. Окрім цього, якщо ПТЗ є радше явищем та результатом процесу подолання наслідків стресу, протилежним полюсом до ПТСР, то психологічний імунітет – така категорія, яка базово властива кожній людині. І якщо у психологічному імунітеті головним показником є саморегуляція, то показниками ПТЗ є зміни в таких аспектах як нові можливості, особистісна сила, духовні зміни, цінування життя (Tedeschi & Calhoun, 1995). Спільним же між поняттями ПТЗ та «психологічний імунітет» є те, що обидва родом із позитивного підходу в психології, а тому значною мірою концентруються на ресурсах особистості, ніж на природі самої травми.

У полі наукових інтересів значної кількості закордонних науковців (J. R. Icovich, V. E. O'Leary, C. L. Park) актуальним є поняття *психологічного процвітання* (з англ. thriving), яке визначають як певну стійкість індивіда до негативних життєвих подій із подальшим поліпшенням якості життя [17]; як психологічний стан, у якому люди відчують підвищення життєвої сили і сенсу навчання [4] тощо. Процвітання змінює людину, однак не призводить до кардинальних трансформацій чи новоутворень в особистості.

А. Хаффінгтон надає детальну практичну інструкцію з особистісного процвітання, у якій можна простежити окремі складники процвітання: добробут у багатьох сферах (фізична, емоційна, соціальна, психологічна), мудрість, вдячність та здатність привнести у своє життя мету й співчуття [18]. Добробут має динамічний характер і на нього впливають численні фактори, включно з особистістю, поведінкою, соціальними стосунками, соціально-економічним статусом, навколишнім середовищем, культурними аспектами [20] тощо.

Варто відзначити, що і процвітання, і ПТЗ пов'язані з позитивним функціонуванням особистості на вищому рівні, однак у випадку ПТЗ це відбувається тільки в контексті суттєвої катастрофи, у той час як процвітання стосується особистості загалом та не обов'язково пов'язане з конкретною подією життя. Крім того, ПТЗ неминуче призводить до суттєвих особистісних трансформацій, що менш виражено в процвітанні, і таке перетворення зосереджено на досить конкретних сферах: власне особистість, стосунки з іншими людьми, життєві пріоритети, – тоді як під час процвітання говорять про загальний добробут.

Продовжуючи аналіз поширених понять позитивної психології, варто окремо зупинитися і на понятті *позитивної адаптації*, яке теж за своїм змістом наближене до поняття ПТЗ. Деякі автори навіть їх отождожують (О. І. Богучова, Н. В. Ткаченко, Л. М. Коробка) [1].

Термін «адаптація» використовують у різних галузях наукового знання та загалом він означає пристосування до навколишніх умов. У психології поняття адаптації використовують у контексті можливостей психіки пристосуватися до нових умов та зберегти цілісність особистості. Результатом процесу адаптації є адаптивність як відповідна властивість особистості [10].

Л. Коробка, посилаючись на R. Tedeschi & L. Calhoun, використовує поняття ПТЗ та «позитивна адаптація» як синонімічні: «Адаптацію [...] ми розглядаємо як процес «позитивної адаптації» чи ПТЗ (R. Tedeschi, L. Calhoun) суб'єкта адаптації в складних життєвих ситуаціях...» [6, с. 6]. Авторка наголошує на тому, що позитивна адаптація робить акцент на *отриманому та не втраченому* в процесі

подолання травми. Відтак, саме *отримане* вона вважає позитивними змінами: у прийнятті себе (підвищення самооцінки, зарахування себе не до статусу жертви, а до тих, хто вижив, усвідомлення цінності життя); у міжособистісних стосунках (відкритість, ширість, довіра, підтримка); у цінностях (життєві пріоритети, духовне зростання, мудрість) [7]. Варто зауважити, що прояви позитивної адаптації, що перелічила Л. М. Коробко, тотожні з вимірами ПТЗ, що запропонував С. Джозеф (на основі розробок Р. Тедескі та Л. Калхуна).

Про схоже співвідношення понять «позитивна адаптація», ПТЗ та «резилієнтність» пише також Г. П. Лазос: коли говорять про позитивну адаптацію, то наголошують на тих надбаннях, які людина *набула* під час подолання травми, а не на тому, що було втрачено та відновлено, або що не було втрачено, незважаючи на травмування (резилієнтність) [8, с. 122].

Водночас деякі дослідники використовують формулювання «позитивна адаптація» для опису резилієнтності. Так, О. В. Мельник із посиланням на дослідників Westphal & Bonanno зазначає, що результатом резилієнтності є позитивна адаптація до травматичних подій, тобто усвідомлення нових можливостей, які з'явилися в людини завдяки психотравмі [21].

Відтак, з проведеного огляду можемо зазначити, що поняття «адаптація» є міждисциплінарним терміном. Із психологічної точки зору «адаптація» є універсальною категорією та базово властивою кожній людині як біологічній істоті. Поняття позитивної адаптації неоднозначне: деякі дослідники вважають його похідним від поняття «адаптація» та визначають як складник процесу ПТЗ; інші дослідники отожднюють його з ПТЗ, а ще інші – вважають результатом резилієнтності. Наш аналіз також показав, що інколи контекст, у якому вживають формулювання «позитивна адаптація», передбачає елементарну словесну (не емпіричну чи теоретичну) оцінку успішності адаптації людини до певної ситуації (наприклад, «успіх адаптації», «успішність адаптації», «позитивні аспекти адаптації» тощо), а не виокремлення нового психологічного феномену.

Отже, у процесі проведеного аналізу було виявлено спільні та відмінні характеристики між поняттям ПТЗ та суміжними з ним: «резилієнтність», «резилієнтна реінтеграція», «позитивна адаптація», «психологічний імунітет», «процвітання». Такі результати стали підставою для введення критеріїв порівняння понять, які одночасно слугують їх характеристиками. Так, наш аналіз продемонстрував доцільність введення наступних критеріїв: наявність травматичної ситуації; рівень розвитку особистості, порівнюючи з дотравматичним (початковим) рівнем; можливість зовнішнього впливу на певний особистісний аспект (табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії порівняння поняття ПТЗ та суміжних із ним понять: спільне та відмінне

Критерій	Наявність травматичної ситуації	Розвиток, порівнюючи з дотравматичним (початковим) рівнем	Можливість зовнішнього впливу
Поняття ПТЗ	обов'язкова наявність травматичної ситуації	вищий рівень, ніж дотравматичний (початковий) рівень	фасилітація, сприяння
Резилієнтність	не обов'язкова наявність травматичної ситуації	повернення до початкового рівня	можна розвивати, підсилувати, але не виховувати
Резилієнтна реінтеграція	обов'язкова наявність травматичної ситуації воєнного / бойового характеру	відновлення (за можливості) до попереднього рівня функціонування	можна допомогти шляхом впровадження комплексу соціо- та психореабілітаційних заходів
Позитивна адаптація	не обов'язкова наявність травматичної ситуації	можливий трохи вищий рівень, ніж початковий	можна розвивати
Психологічний імунітет	не стосується / слабо стосується травматичних подій	можливий трохи вищий рівень, ніж початковий, але обмежено	неможливо впливати
Процвітання	не обов'язкова травматична ситуація	вищий, ніж початковий рівень, але не кардинальна трансформація особистості	можна розвивати як методами саморозвитку, так і шляхом цілеспрямованих зовнішніх впливів

Так, резилієнтність відрізняється від ПТЗ тим, що проявляється в будь-яких подіях (не лише в травматичних) і за своєю природою є набором умінь та навичок (а не результатом і явищем), а тому потенційно може бути розвинена (тоді як ПТЗ можна лише фасилітувати). Поняття «резилієнтна реінтеграція», похідне від попереднього, доцільно використовувати лише в контексті учасників бойових дій (тоді як ПТЗ стосується будь-якої людини, котра пережила травму). Відповідно, резилієнтна реінтеграція передбачає можливості відновлення до дотравматичного рівня, які, втім, будуть обмежені характером та незворотністю впливу травми (фізичні, психічні зміни), а зовнішній вплив на цей процес має обмежений та специфічний характер, адже проявляється комплексом психосоціальних заходів із реабілітації.

У випадку з поняттям «психологічний імунітет» відзначимо, що воно відрізняється від ПТЗ мірою охоплення певних особистісних аспектів: психологічний імунітет можна вважати базою для подальших змін після подолання людиною стресу, однак він не визначає сфери, критерії, напрями та прояви цих змін (тоді як у ПТЗ виділяють виміри зростання: ставлення до себе, стосунки з іншими, ціннісні зміни).

«Процвітання» передбачає стійкість індивіда до негативних життєвих подій із подальшим поліпшенням якості життя, однак такі позитивні перетворення не призводять до суттєвих трансформацій особистості та не обов'язково мають бути зумовлені травмою. Щобільше, з усіх розглянутих понять саме «процвітання» найменш зумовлене травмою, адже контекст, у якому його вживають, стосується позитивного погляду на життя, бажання змін, розвитку, які не провокуються зовнішніми (зокрема травматичними) подіями, а радше є свідомим прагненням самої особи.

У разі аналізу співвідношення понять ПТЗ та «позитивна адаптація» провести лінію розмежування складніше, адже останнє не є вичерпно теоретично окресленим та має різні підходи до розуміння. Однак загалом ми відзначили, що адаптацію розуміють як процес, результатом якого є адаптивність як властивість особистості (звідси припускаємо, що на неї певною мірою можна впливати, розвивати). Позитивна адаптація наголошує на здобутому та не втраченому в процесі подолання травми, тоді як у ПТЗ відбувається переструктурування та/або утворення нових сенсів після пережитої травми.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз психологічного змісту понять «резиліентність», «резилієнтна реінтеграція», «психологічний імунітет», «процвітання», «позитивна адаптація» у їх співвідношенні з поняттям «посттравматичне зростання» показав, що кожне з перелічених понять має свої особливості, які не дозволяють їх ототожнювати з ПТЗ. Результатом проведеного аналізу став перелік із трьох ключових характеристик, які слугують критеріями порівняння цих понять: наявність травматичної ситуації; рівень розвитку особистості, порівнюючи з дотравматичним (початковим) рівнем; можливість зовнішнього впливу на цей особистісний аспект. У межах цих критеріїв спостерігаємо суттєві вияви відмінностей проаналізованих понять, що також підтверджує необхідність їх теоретичного та практичного розрізнення.

Перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз пропонує нову точку зору на розрізнення поняття ПТЗ та суміжних із ним, однак ми не претендуємо на остаточність переліку та окреслених характеристик досліджуваних понять. Ця стаття – спроба впорядкування термінів, які стосуються феномену ПТЗ. Подальше дослідження, ймовірно, продемонструвало б існування ще низки інших термінів, які можуть потребувати теоретичного розрізнення з поняттям ПТЗ. Окрім цього, запропонований перелік критеріїв для порівняння суміжних понять не є остаточним; він може бути змінений залежно від нових понять, які будуть додані в процесі теоретичного аналізу.

Література:

1. Богучарова О. І., Ткаченко Н. В. Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Психологія*. 2016. Вип. 22. С. 27–36.
2. Васківська С. Психологічний імунітет як показник адаптаційних ресурсів особистості. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 25. С. 241–246.
3. Зубовський Д. С. Феномен посттравматичного зростання як перспективний напрямок досліджень у вітчизняній психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць*. Харків : НУЦЗУ, 2016. Вип. 20. С. 63–74.
4. Каз'яніна Н. А. Виявлення зв'язку між посттравматичним зростанням, життєздатністю, процвітанням та життєстійкістю до умов несення служби військовослужбовцями в екстремальних ситуаціях. *Вісник Національного університету оборони України. Зб. наук. праць. Питання психології*. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 5(36). С. 227–232.
5. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
6. Коробка Л. М. Адаптація спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту : від переживання травми до відновлювальних зусиль та розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 4. С. 176–182. DOI : 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-23.
7. Коробка Л. М. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту : теоретичні засади дослідження *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. №4(29). URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/77241531.pdf>.
8. Лазос Г. П. Посттравматичне зростання : теоретичні моделі, нові перспективи для практики. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. Т. 1. Вип. 45. С. 120–127.
9. Мельник О. В., Лукомська С. О. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 2. С. 71–78.

9. Ніколаєнко С. І., Ніколаєнко О. С. Поняття адаптації в різних напрямках психології. *Світогляд – Філософія – Релігія : збірник наукових праць*. Суми : УАБС НБУ, 2012. Вип. 2. С. 68–77.
10. Ратінська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного імунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2021. №12. С. 76–82.
11. Руденко О. В., Гонтар Ю. В. Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія : Психологія. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія. Київ, 2022. Т. 33(72). №2. С. 73–78
12. Титаренко Т. М. Стратегії сприяння посттравматичному зростанню особистості. *Психологічні науки : проблеми і здобутки*. 2017. Вип. 1. С. 217–232.
13. Харченко Н. А. Особливості спілкування психолога з учасниками бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2021. 5(63). С. 117–124.
14. Хомич Г. О. Психологічний імунітет та його збереження в умовах інформаційних загроз та викликів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Вип. 3(67). С. 126–135. DOI : 10.33099/2617-6858-22-67-3-126-135.
- Хомуленко Т., Кислова І., Бубир І. Адаптація методики «психологічний імунітет». *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. №66. Червень, 2022. С. 353–366. DOI : 10.34142/23129387.2022.66.24.
- Calhoun L. G. & Tedeschi R. G. The Foundations of Posttraumatic Growth : An Expanded Framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.). *Handbook of posttraumatic growth : Research & practice*. NEW JERSEY, 2006. P. 3–23.
- Huffington A. Thrive : The third metric to redefining success and creating a life of well-being, wisdom, and wonder. New York : Harmony, 2014. 368 p.
15. Kaufman S. B. Post-Traumatic Growth : Finding Meaning and Creativity in Adversity. *Scientific American. Beautiful Mind*. Tarcher Perigee, 2020. URL : <https://blogs.scientificamerican.com/beautiful-minds/post-traumatic-growth-finding-meaning-and-creativity-in-adversity/>.
- Kern M. L., Sun J. Thriving in Life. In *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology* / eds K. Sweeny, M. L. Robbins and L. M. Cohen. 2022. DOI : 10.1002/9781119057840.ch130.
- Melnik O. V. Post-traumatic growth and resilient reintegration of the ukrainian combatants. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2019. 5(6). P. 79–92. DOI : 10.31108/1.2019.5.6.6.
- Ogińska-Bulik N. Potraumatyczny wzrost : różnicowanie ze względu na rodzaj doświadczonego zdarzenia oraz płeć i wiek badanych osób. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*. 2013. 17. S. 51–66.
16. Pasichnyk I. D., Handzilevska H. B., Nikitchuk U. I. Psychological immunity of Ukrainian migrants depending on childhood scenario sets. *Psychological Prospects*. 2017. 30. P. 145–156.

References:

1. Bohucharova O. I., Tkachenko N. V. (2016). Kопinh-stratehii yak faktor "pozytyvnoi" adaptatsii vymushenykh mihrantiv [Coping strategies as a factor of "positive" adaptation of forced migrants]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya : Psykholohiia*. Vyp. 22. pp. 27-36 [in Ukrainian].
2. Vaskivska S. (2012). Psykholohichnyi imunitet yak pokaznyk adaptatsiinykh resursiv osobystosti [Psychological immunity as an indicator of a person's adaptive resources.]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnogo vyshchoho navchalnogo zakladu «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. *Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia : zb. nauk. prats / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Pereiaslav-Khmeln. derzh. ped. un-t im. H. Skovorody*. Pereiaslav-Khmelnitskyi. Vyp. 25. p. 241–246 [in Ukrainian].
3. Zubovskiy D. S. (2016) Fenomen posttraumatychnoho zrostannia yak perspektyvnyi napriamok doslidzhen u vitchyzniansii psykholohii [The phenomenon of post-traumatic growth as a promising direction of research in domestic psychology]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii: Zb. nauk. prats*. Vyp. 20. Kh.: NUTsZU. p. 63–74 [in Ukrainian].
4. Kazianina N. A. (2013). Vyiavlennia zviazku mizh posttraumatychnym zrostanniam, zhyttiezdatnistiu, protsvitanniam ta zhyttiistiikistiu do umov nesennia sluzhby viiskovosluzhbovtsiamy v ekstremalnykh sytuatsiakh [Identifying the relationship between post-traumatic growth, vitality, prosperity and resilience to the conditions of military service in extreme situations]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu obrony Ukrainy*. Vyp. 5. pp. 227-231 [in Ukrainian].
5. Kazianina N. A. (2013). Vyiavlennia zviazku mizh posttraumatychnym zrostanniam, zhyttiezdatnistiu, protsvitanniam ta zhyttiistiikistiu do umov nesennia sluzhby viiskovosluzhbovtsiamy v ekstremalnykh sytuatsiakh [Identifying the relationship between post-traumatic growth, vitality, prosperity and resilience to the conditions of military service in extreme situations]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu obrony Ukrainy. Zb-k nauk. prats. Pytannia psykholohii*. K.: NUOU. Vyp. 5 (36). pp. 227-232 [in Ukrainian].
6. Klymchuk V. O. (2020). Psykholohiia posttraumatychnoho zrostannia [Psychology of post-traumatic growth]. *Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD*. 125 p [in Ukrainian].
7. Korobka L.M. (2015). Cotsialno-psykholohichna adaptatsiia spilnoty do umov i naslidkiv voiennoho konfliktu: teoretychni zasady doslidzhennia [Socio-psychological adaptation of the community to the conditions and

consequences of the military conflict: theoretical foundations of the study]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky*. №4 (29). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77241531.pdf> [in Ukrainian].

8. Korobka L.M. (2019). Adaptatsiia spilnoty do suspilnykh zmin naslidok voiennoho konfliktu: vid perezhyvannia travmy do vidnovliuvannykh zusul ta rozvytku [Community adaptation to social change due to military conflict: from trauma to recovery and development]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologhiia»*. Vyp. 4. pp. 176-182. DOI:10.32999/ksu2312-3206/2019-4-23 [in Ukrainian].

9. Lazos H. P. (2016). Posttravmatychno zrostantia: teoretychni modeli, novi perspektyvy dlia praktyky [Posttraumatic growth: theoretical models, new perspectives for practice]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. 2016. T. I, Vyp. 45. Pp. 120–127[in Ukrainian].

10. Melnyk O. V., Lukomska S.O. (2019). Vikovi osoblyvosti adaptatsii uchastnykiv boiovykh dii do umov myrnoho zhyttia [Age-specific features of adaptation of combatants to the conditions of peaceful life]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologhichni nauky»*. Vypusk 2. pp. 71-78 [in Ukrainian].

11. Nikolaienko S.I., Nikolaienko O.S. (2012). Poniattia adaptatsii v riznykh napriamkakh psykholohii [The concept of adaptation in different areas of psychology]. *Svitohliad – Filosofiia – Relihiia : zbirnyk naukovykh prats*. Sumy : UABS NBU. Vyp. 2. p. 68-77 [in Ukrainian].

12. Ratinska O.M., Kostiusko I. V. (2021). Osoblyvosti formuvannia psykholohichnoho imunitetu do kiberbulinhu molodshykh shkoliariv kriz pryzmu psykholohichnoho analizu kazok [Peculiarities of the formation of psychological immunity to cyberbullying of younger schoolchildren through the prism of psychological analysis of fairy tales]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriiia «Psykhologhiia». № 12. p. 76-82 [in Ukrainian].

13. Rudenko O.V., Hontar Yu.V. (2022). Struktura rezylieusu u konteksti rozvytku rezylieyntnosti osobystosti [The structure of resilience in the context of the development of individual resilience]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriiia: Psykhologhiia. Prykladna psykholohiia. Profesiina y orhanizatsiina psykholohiia*. Kyiv. Tom 33 (72). № 2. p. 73-78 [in Ukrainian].

14. Tytarenko T. M. (2017). Stratehii spryannia posttravmatychnomu zrostantiu osobystosti [Strategies for promoting post-traumatic personality growth]. *Psykhologhichni nauky: problemy i zdobutky*. Vyp. 1. p. 217-232 [in Ukrainian].

15. Kharchenko N.A. (2021). Osoblyvosti spilkuvannia psykholoha z uchastnykamy boiovykh dii [Peculiarities of psychologist communication with combatants]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Pytannia psykholohii*. 5 (63). p. 117-124 [in Ukrainian].

16. Khomych H. O. (2022). Psykhologhichni imunitet ta yoho zberezhenia v umovakh informatsiinykh zahroz ta vyklykiv [Psychological immunity and its preservation in conditions of informational threats and challenges]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. Vypusk 3 (67). p. 126–135. DOI: 10.33099/2617-6858-22-67-3-126-135 [in Ukrainian].

17. Khomulenko T., Kyslova I., Bubyr I. (2022). Adaptatsiia metodyky «psykhologhichni imunitet» [Adaptation of the "psychological immunity" technique]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody "Psykhologhiia"*. № 66. Cherven. p. 353-366. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.66.24> [in Ukrainian]

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: perspektiva-z@ukr.net,

bakhml@meta.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-53-59

Мірошніченко О. А., Бахмутова Л. М. Динаміка типів мотивацій до професійної діяльності в українських антарктичних експедиціях серед зимівників різних вікових груп. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 53–59.

УДК: 159.944+316.4

Мірошніченко Олена Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Бахмутова Лариса Миколаївна,

доктор філософії у галузі психології,
викладач кафедри медико-біологічних дисциплін
Національного університету фізичного виховання і спорту України;
провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

**ДИНАМІКА ТИПІВ МОТИВАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УКРАЇНСЬКИХ-АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЯХ
СЕРЕД ЗИМІВНИКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП**

У статті викладено результати емпіричних досліджень типів мотивацій у зимівників українських антарктичних експедицій (УАЕ). Проведено теоретичний аналіз мотивацій до екстремальних видів діяльності в полярних експедиціях. На основі теоретичного аналізу сучасних підходів до вікової диференціації зимівників поділено на три вікові групи: молодшу (22–34 роки), середню (35–45 років) і старшу (46–62 роки). У кожній віковій групі за методикою *Reiss Motivation Profile® (RMP®)* визначено 16 універсальних базових мотивів українських зимівників до професійної діяльності в екстремальних умовах Антарктики. Дослідження проводили 2 рази за експедиційний рік: 1-й на початку експедиції і 2-й через 6 місяців перебування в Антарктиці. Потім ці 16 мотивацій було узагальнено та зведено до трьох основних типів мотивів професійної діяльності: матеріальний, соціальний та духовний. На початку експедиції для всіх вікових груп переважав духовний тип, потім – соціальний і на останньому місці був матеріальний. Повторне дослідження дозволило виявити зростання рівнів мотивації порівняно з першим дослідженням за всіма типами мотивів. Це свідчить про те, що життя та професійна діяльність в екстремальних умовах зміцнює власну професійну життєстійкість та віру в людей, що поруч. Виявлено, що для середньої вікової групи головним типом мотивації став матеріальний. Це вказує на те, що високі рівні духовних і соціальних типів мотивації не знижують ролі матеріальних мотивів. Навіть в ізольованому колективі матеріальний тип мотивації залишається каталізатором, здатним підвищити ефективність професійної діяльності. Отримані результати можуть бути застосованими не тільки під час планування експедиційної діяльності в довготривалих антарктичних експедиціях. Одні з напрямів їх практичного застосування – військова та спортивна психологія.

Ключові слова: антарктичні експедиції, вікові групи, екстремальна діяльність, мотивація, професійна діяльність, професійна життєстійкість, екстремальні види спорту.

Olena Miroshnychenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Professional and Pedagogical,
Special Education, Andragogy and Management,
Zhytomyr Ivan Franko State University

Larysa Bakhmutova,

PhD in Psychology,
Lecturer at the Department of Medical and Biological Disciplines
National University of Physical Education and Sport of Ukraine;
Leading researcher of the laboratory of age psychophysiology
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**DYNAMICS OF TYPES OF MOTIVATION
FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN UKRAINIAN ANTARCTIC EXPEDITIONS
AMONG WINTERERS OF DIFFERENT AGE GROUPS**

We presented the results of empirical studies of the motivations types for winterers of Ukrainian Antarctic expeditions (UAE). A theoretical analysis of motivations for extreme activities in polar expeditions was carried out. Based on the theoretical analysis of modern approaches to age differentiation we divided the winterers into three age groups: younger

(22–34), middle-aged (35–45) and older (46–62 years old). According to the Reiss Motivation Profile® (RMP®) method 16 universal basic motivations of winterers for professional activity in extreme Antarctic conditions are determined for each of age group. The research was conducted two times: the first at the beginning of the expedition and the second after six months of stay on the Antarctic base “Akademik Vernadsky”. All of motivations were summarized and reduced to three types of reason for professional activity: monetary, social and spiritual. At the beginning of the expedition the spiritual type prevailed then the social type and monetary type took the last place for all age groups. The repeated study revealed an increase for all types of motivation relative to the first study. Thus, the life and professional activity in extreme conditions strengthens one's own professional hardiness and faith in the people around. It was revealed that the main type of motivation for the middle age group was monetary. At the same time the high levels of spiritual and social types of motivation do not reduce the role of monetary motives. The last have been remains a catalyst which capable of increasing the efficiency of professional activity. The obtained results can be applied not only for planning expeditionary activities in long-term Antarctic expeditions, but in the military and sports psychology.

Keywords: Antarctic expeditions, age groups, extreme activity, motivation, professional activity, extreme sports.

Постановка проблеми. Професійна діяльність у таких сферах як військова, спортивна, експедиційна тощо часто пов'язана з високим ступенем ризику та психологічної напруги. Це свідомий та добровільний вибір, а в багатьох випадках – мрія. Тому часто постають логічні питання: чому і як небезпечні види діяльності приваблюють людей? Чому вони отримують від цього задоволення? У загальноприйнятому сенсі це вважається неприємною та ризикованою справою для здоров'я і життя. Виявлення домінуючих мотивів у таких людей – особливо важливий елемент у процесі організації професійних відборів, підготовки колективів та тренувань спортивних груп.

Яскравий, екстраординарний приклад життя і професійної діяльності в екстремальних умовах – довготривалі полярні експедиції, що ведуть професійну діяльність на цілорічно функціуючих полярних станціях. Варто відзначити, що навколишнє середовище Антарктики вирізняється сильними вітрами, наднизькими температурами, сніговими заметами, підвищеною сонячною радіацією, сильними магнітними бурями, довготривалими ефектами «полярної ночі» і «полярного дня». Умови полярної станції підсилюють ефект соціально-просторової ізоляції у складі малої групи. Сукупність цих чинників часто сприяє поступовому розвитку прогресуючої фізичної та психологічної втоми, ускладненню міжособистісної взаємодії, розвитку психологічних порушень особистісного і соціального характеру, що негативно впливає на ефективність експедиційної діяльності загалом [1; 2; 3; 6; 7; 8]. Тому визначення мотивації людини, яка бажає там працювати, – першочергове завдання психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Людську мотивацію вивчають різними способами. Найчастіше її розглядають із фізіологічного, психологічного і філософського підходів. У цій статті ми теоретично дослідили мотивацію з точки зору психологічних підходів у сфері екстремальних видів діяльності.

Ми виявили, що найбільше наукових досліджень мотивації до ризикованих видів діяльності проведено у сфері екстремальних видів спорту. Значна частина цих досліджень зосереджувалася на з'ясуванні причин, що спонукають людей займатися екстремальними або ризикованими видами спорту. Наприклад, було проведено багато мотиваційних досліджень у спортивній діяльності, яка спрямована на витривалість в альпінізмі та скелелазінні [9; 10], марафонському бігу [12; 14], веслуванні [13]; мотивації паролімпійців [11].

Так В. М. Ogles, К. S. Masters намагаються зрозуміти, які саме мотиви спонукають людей брати участь у марафонах, адже це потребує великої кількості напружених тренувань, що значно перевищують рівень, необхідний для підтримки здоров'я, самопочуття, рухової активності та благополуччя. Підготовка до марафону надзвичайно втомлює, може бути нудною, одноманітною, високоартісною, самотньою. Навіть якщо бігун переживе тренувальні випробування в хорошій психологічній і фізичній формі, немає гарантії задовільного виступу в самому марафоні [14].

Дослідженню мотиваційного компонента в більш ризикованих видах спорту, таких як серфінг, катання на лижах, скелелазіння та парасейлінг, приділяли увагу J. Thatcher, S. Reeves, D. Dorling, A. Palmer [16].

Отже, в психології немало досліджень мотивації до екстремальної діяльності, але не надано належної уваги дослідженню мотивації людей різного віку, які тривалий час працюють в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціально-просторової ізоляції.

Мета дослідження – визначити зміст та динаміку провідних типів мотивації до професійної діяльності в екстремальних умовах у зимівників різних вікових категорій.

Матеріали і методи дослідження. У межах наукового дослідження щодо психологічної готовності до життєдіяльності українських зимівників в умовах Антарктики ми проводили комплекс методик із зимівниками на Українській антарктичній станції (УАС) «Академік Вернадський» протягом 10-и років: із 2011 по 2020 рр. Загальна кількість досліджуваних становить 71 особу, з них 69 чоловіків, 2 жінок. Вік досліджуваних – від 22 до 64 років. У процесі дослідження застосовували наступні методи:

1. Теоретичні: аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження.

2. Емпіричні методи: опитування, спостереження, тестування за методикою Reiss Motivation Profile® (RMP®).

RMP® – це таксономія 16 основних людських потреб: влада, незалежність, допитливість, прийняття, порядок, збереження, честь, ідеалізм, соціальні контакти, сім'я, становище в суспільстві, прагнення змагань, романтичні стосунки, насичення, фізична активність, спокій (перелік мотивацій подано в авторській послідовності). Ця методика – комплексний психологічний інструмент дослідження мотивації, що відповідає всім п'ятьом науковим критеріям психометричних досліджень: валідності, достовірності, стандартизації, об'єктивності та нормалізації [15].

Виклад основного матеріалу. У процесі тривалих досліджень ми помітили, що адаптація до екстремальних умов життєдіяльності людей в Антарктиці відрізняється за віковими категоріями, адже в експедиції, зазвичай, беруть участь люди різних поколінь. Щоб дослідити такі закономірності, всі учасники нашого природного експерименту були умовно поділені на три вікові групи: молодша – 22–34 роки (29 зимівників), середня – 35–45 років (30 осіб), старша – 46–62 роки (12 осіб).

Цей розподіл ґрунтувався на дослідженнях, представлених у роботах вітчизняних науковців. Так, Я. Васильєв, проаналізувавши дані психологічних розробок останніх років, пропонує виділення в дорослому віці таких періодів: період молодості – від 21 до 28 років, дорослішання – 28–34 роки, дорослість – 35–45 років, зрілість – 46–55 років, пізня зрілість – 56–66 років, старіння – 66–78 років і далі – старість [4].

К. Крутій та Л. Зданевич пропонують іншу (соціально-психологічну) основу для виділення вікових періодів у житті дорослої людини нашого часу [5]. Ця періодизація базується на теорії поколінь, згідно з якою сучасні дорослі люди поділяються на вікові групи залежно від років народження:

- 1947–1967 р. н. – покоління «Діти переможців» або «Бєбі-бумери», народжені після Другої світової війни (у нашому дослідженні це зимівники 46–62 років);
- 1968–1987 р. н. – покоління «X» або «Невідоме покоління» (у нашому дослідженні це зимівники 35–45 років);
- 1988–2000 р. н. – покоління «Y» або «покоління Міленіум» (у нашому дослідженні це зимівники 22–34 років) [5].

Згідно з методикою Reiss Motivation Profile® (RMP®) ми визначили 16 універсальних базових мотивів українських зимівників до професійної діяльності в екстремальних умовах Антарктики в кожній віковій групі. Потім ці мотивації були узагальнені та зведені до трьох основних типів мотивів професійної діяльності в екстремальних умовах Антарктики: матеріальний, соціальний та духовний. Розподіл шкал за основними типами представлено схематично на рис. 1.

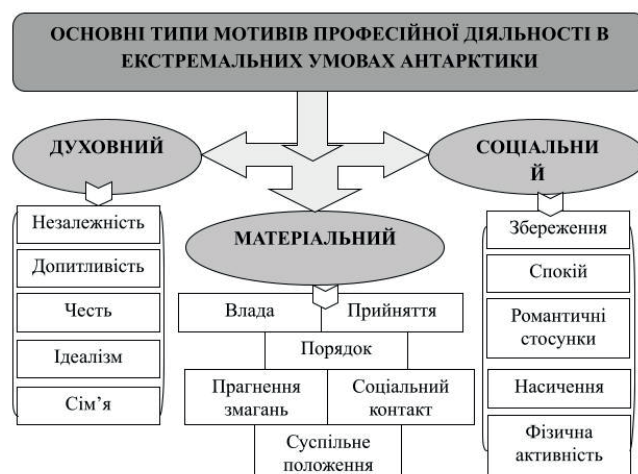


Рис. 1 Схема розподілу шкал методики RMP® за основними типами мотивів професійної діяльності в екстремальних умовах Антарктики

Тестування зимівників УАЕ за методикою RMP® дозволило виявити рівень цих 16 шкал мотивацій для кожного зимівника. У результаті обробки отриманих даних був побудований особистий профіль із 16-и мотивацій, потім згруповано за визначеними основними типами мотивацій та віковою періодизацією зимівників: молодшої, середньої та старшої групи. Результати зведено в таблицю 1.

Таблиця 1.

Визначення основних мотивів професійної діяльності в зимівників різних вікових груп

Вікові групи	Основні типи мотивів професійної діяльності в Антарктиці					
	Духовний		Соціальний		Матеріальний	
	Середній бал в групі	Рівні прояву	Середній бал в групі	Рівні прояву	Середній бал в групі	Рівні прояву
Старша	12,2 (± 2,4)	Серед.	11,7 (± 2,6)	Серед.	9,8 (± 3,5)	Нижчий за ср.
Середня	12,1 (± 2,8)	Серед.	11,5 (± 3,2)	Серед.	11,5 (± 3,3)	Серед.
Молодша	13,3 (± 3,5)	Серед.	12,9 (± 4,5)	Серед.	10,3 (± 3,5)	Серед.
Усього:	12,5	Серед.	12,0	Серед.	10,5	Серед.

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (δ).

Як бачимо, у представників усіх вікових груп на першому місці – духовний мотив життєдіяльності, який, за методикою RMP®, містить бажання незалежності, допитливість, честь, ідеалізм, прагнення до виховання дітей. На другому місці – соціальний мотив: бажання влади, прийняття в суспільстві, прагнення порядку, соціального контакту і змагань.

Із наших співбесід із зимівниками ми знаємо, що для багатьох із них дуже важливе бажання довести собі та іншим членам суспільства свою причетність до соціальних подій, власну значущість, відчувати потребу суспільства в собі. На третьому місці – матеріальний мотив: збереження, насичення, власний спокій, романтичні стосунки, фізична активність. Це все стосується задоволення особистих потреб. Для представників середньої вікової групи цей мотив розділяє другу позицію з соціальним мотивом.

За методикою RMP® через 6 місяців перебування на УАС «Академік Вернадський» ми проводили повторні аналогічні дослідження (2-й зріз). У результаті ми отримали дані, що дозволяють виявити зміни типів мотивацій людей під впливом екстремальних чинників навколишнього середовища та соціально-просторової ізоляції в динаміці (табл. 2).

Таблиця 2.

Динаміка показників основних типів мотивів професійної діяльності в зимівників різних вікових груп

Вікові групи	Основні типи мотивів професійної діяльності в Антарктиці					
	Духовний		Соціальний		Матеріальний	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Старша	12,2 (± 2,4)	12,7 (± 2,8)	11,7 (± 2,6)	13,0 (± 2,4)	9,8 (± 3,5)	11,3 (± 3,4)
Середня	12,1 (± 2,8)	12,2 (± 3,4)	11,5 (± 3,2)	12,8 (± 2,9)	11,5 (± 3,3)	13,2 (± 3,6)
Молодша	13,3 (± 3,5)	14,0 (± 2,4)	12,9 (± 4,5)	13,3 (± 3,4)	10,3 (± 3,5)	12,9 (± 3,3)
Усього:	12,5	13,0	12,0	13,1	10,5	11,8

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (δ).

Аналізуючи отримані дані, бачимо, що в динаміці показники основних типів мотивів професійної діяльності в зимівників різних вікових груп змінилися не суттєво, оскільки залишилися в середніх межах, але загальною тенденцією є те, що через доволі значний проміжок часу (6 місяців) рівень усіх типів мотивації в усіх вікових категоріях зростає (табл. 2). Це свідчить про те, що життя та професійна діяльність в екстремальних умовах ще більше мотивує людей, зміцнює їх віру у власні сили та життєстійкість у небезпечних середовищах.

Більш детально розглянемо ці зміни за кожним типом мотивацій у графічному режимі. На рис. 2–4 представлені показники проявів основних типів мотивів професійної діяльності українських зимівників у динаміці в різних вікових групах.

Найвищого рівня (14,0) після 6 місяців перебування в Антарктиці досягають показники духовного типу мотивації в молодшій групі. Це свідчить про те, що в зимівників цієї вікової категорії спостерігається інтенсивний, динамічний розвиток та духовне зростання через самоактуалізацію в нестандартних умовах, самовираження через застосування нових творчих підходів, удосконалення професійних знань і навичок (табл. 2; рис. 2).

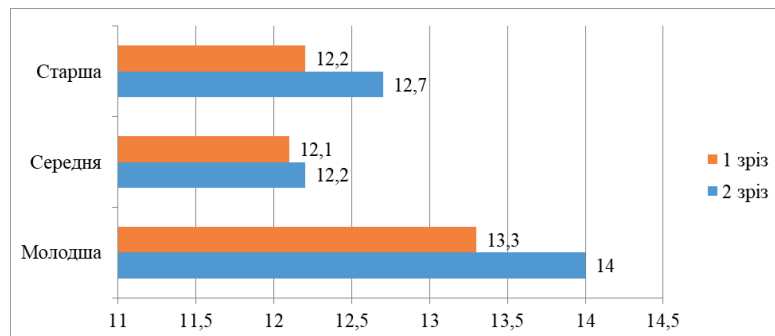


Рис. 2. Динаміка показників прояву духовного типу мотиву професійної діяльності в різних вікових групах зимівників UAE

Духовний тип мотивації пов'язаний із соціальним типом, тому абсолютно логічно, що для представників молодшої і старшої групи під час зимівлі переважальний показник саме цього типу: 13,3 і 13,0 відповідно (табл. 2; рис. 3). Це свідчить про те, що після тривалого перебування в умовах соціально-просторової ізоляції особливу роль починає відігравати соціальна підсистема: налагоджуються міжособистісні та професійні взаємини, що формуються в процесі сумісної діяльності; відбувається передача досвіду від старшого покоління до молодшого. Люди в умовах ізолюваної групи починають ще більше цінувати добрі стосунки, важливість власних вчинків для інших, зростає соціальна відповідальність, почуття товариства, згуртованість групи. У межах групи для зимівників найбільшою мірою реалізуються потреби в спілкуванні, прихильності, підтримці, повазі, самовираженні тощо.

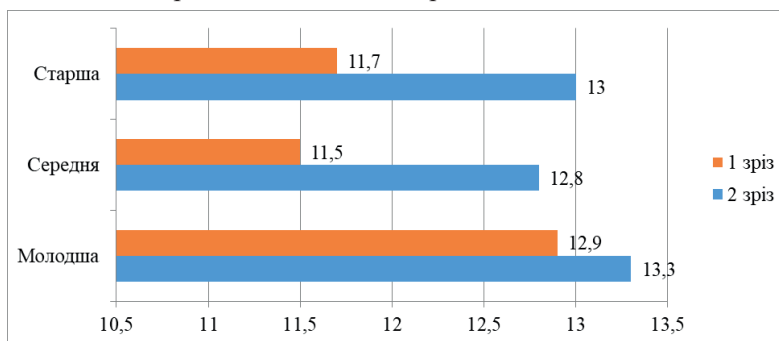


Рис. 3. Динаміка показників прояву соціального типу

Мотивація будь-якої трудової діяльності не може бути дієвою без задоволення матеріальних потреб та матеріальних інтересів працівників. Високі рівні духовних і соціальних типів мотивації абсолютно не знижують роль матеріальних мотивів та стимулів. В ізолюваному колективі зимівників вони залишаються каталізатором, здатним істотно підвищити професійну активність, досягнення організаційних та особистісних цілей. Тому матеріальний тип мотивації в процесі зимівлі починає лідувати (13,2) у представників середньої вікової групи зимівників (рис. 4).

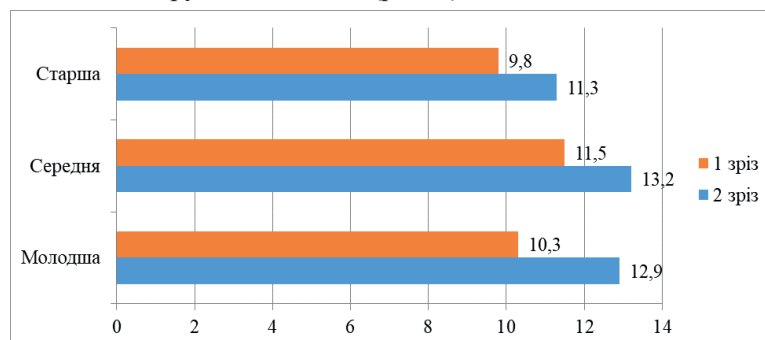


Рис. 4. Динаміка показників прояву матеріального типу

Це говорить про певне переосмислення результатів діяльності в екстремальних умовах для представників такого віку, коли суттєвою є необхідність утримувати сім'ю, турбуватися про створення матеріального базису свого життя. Для представників молодшої вікової групи рівень цього типу мотиву

(12,9) теж не набагато нижчий, оскільки матеріальні цінності – суттєвий мотив для розвитку професійних знань, умінь та навичок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження отримано емпіричні дані щодо оцінки та динаміки рівня виділених трьох основних типів мотивів (духовного, соціального, матеріального) до професійної діяльності в екстремальних умовах серед зимівників українських антарктичних експедицій різних вікових категорій. Визначено, що головним початковим мотивом до професійної діяльності в Антарктиці у представників усіх вікових груп є духовний мотив. На другому місці – соціальний мотив, на третьому – матеріальний мотив. Ці показники продемонстрували позитивну динаміку в другому зрізі через 6 місяців перебування на антарктичній станції, що свідчить про те, що мотивація людей зростає у процесі безпосередньої діяльності. Виявлено, що для середньої вікової групи з часом головним мотивом діяльності стає матеріальний.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психологічних технологій мотивування для прикладного застосування в екстремальних видах діяльності. Одні з напрямів застосування цього дослідження – військова психологія та спортивна психологія, психологія тренування.

Література:

1. Бахмутова Л. М. Дослідження задоволеності працею як вагомого чинника ефективної міжособистісної взаємодії в умовах довготривалих полярних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2–3(17). С. 7–18. URL : <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.1>.
2. Бахмутова Л. М. Особливості динаміки самоефективності діяльності зимівників українських антарктичних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 2(13). С. 15–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2018_2_4.
3. Бахмутова Л. М. Психологічне забезпечення діяльності зимівників українських антарктичних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2020. № 1(19). С. 7–15. URL : <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/ophep/article/view/137>.
4. Васильев Я. В. Структура и функции целевого компонента направленности личности: дисс. ... докт. психол. наук. Николаев, 2009. 416 с.
5. Крутий К. Л., Зданевич Л. В. Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine : Collective monograph*. Lublin : Izdevnieciba «BaltijaPublishing», 2017. Vol. 2. С. 56–71.
6. Мірошніченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах : навчально-методичний посібник. Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2015. 155 с.
7. Мірошніченко О., Гуцуляк О. Роль індивідуально-типологічних особливостей в адаптації особистості до екстремальних умов. *The scientific heritage*. 2020. № 51. С. 69–72.
8. Мірошніченко О. А., Моїсеєнко Є. В., Литвинов В. А. Основи психофізіологічних та психологічних досліджень операторів в екстремальних умовах діяльності : підручник. Житомир : ПП «Рута», 2015. 293 с.
9. Bratton R. D., Kinnear G., Koroluk G. Why man climbs mountains. *International Review of Sport Sociology*. 1979. № 14(2). P. 23–36.
10. Burnick J., Topic M. D. Some socio-demographic characteristics of the Slovenian mountaineers and their motivations for mountaineering. *Kinesiological-Sloveni*. 2003. № 9(1). P. 55–65.
11. Kokun O. M., Shamich O. M. Psychological characteristics of Paralympic athletes' self-realisation. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*. 2016. №6(2). P. 138–147. DOI : 10.21277/sw.v2i6.273.
12. Leedy G. M. Commitment to distance running: coping mechanism or addiction? *Journal of Sport Behaviour*. 2000. № 23(3). P. 255–270.
13. Males J. R., Kerr J. H., Gerkovich M. M. Motivational States during canoe slalom competition : a qualitative analysis using reversal theory. *Journal of Applied Sport Psychology*. 1998. № 10. P. 185–200.
15. Ogles B. M., Masters K. S. A Typology of marathon runners based on cluster analysis of motivations. *Journal of Sport Behavior*. 2003. № 26(1). P. 69–85.
16. Reiss S. Who Am I? The basic desires that motivate our actions and define our personalities. New York : Tarcher / Putum. 2000. P. 336.
17. Thatcher J., Reeves S., Dorling D., Palmer A. Motivation, stress and cortisol responses in sky diving. *Perceptual and Motor Skills*. 2003. № 97(3). P. 995–1002.

References:

1. Bakhmutova L. M. Doslidzhennia zadovolnosti pratsieiu yak vahomoho chynnyka efektyvnoi mizhosobystisnoi vzaiemodii v umovakh dovhotryvalykh poliarnykh ekspedytsii. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. 2019. №2–3(17). S. 7–18. URL : <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.1>.
2. Bakhmutova L. M. Osoblyvosti dynamiky samefektyvnosti diialnosti zymivnykiv ukrainskykh antarktychnykh ekspedytsii. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*. 2018. № 2(13). S. 15–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2018_2_4.

3. Bakhmutova L. M. Psykholohichne zabezpechennia diialnosti zymivnykiv ukrainskykh antarktychnykh ekspedytsii. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, 2020. №1(19). S. 7–15. URL : <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/137>.

4. Vasylev Ya. V. Struktura y funktsyy tselevoho komponenta napravlenosti lychnosti: dyss. ... dokt. psykol. nauk. Nykolaev, 2009. 416 s.

5. Krutii K. L., Zdanevych L. V. Ohliad empyrychnykh doslidzhen shchodo stratyfikatsii suchasnoho doshkilnoho dytynstva. Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine : Collective monograph. Lublin : Izdevnieciba «BaltijaPublishing», 2017. Vol. 2. S. 56–71.

6. Miroshnychenko O. A. Profilaktyka syndromu «profesiinoho vyhorannia» u pratsiuiuchykh v ekstremalnykh umovakh : navchalno-metodychnyi posibnyk. Zhytomyr : Vydavnytstvo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2015. 155 s.

7. Miroshnychenko O., Hutsuliak O. Rol indyvidualno-typolohichnykh osoblyvosti v adaptatsii osobystosti do ekstremalnykh umov. The scientific heritage. 2020. №51. S. 69–72.

8. Miroshnychenko O. A., Moiseienko Ye. V., Lytvynov V. A. Osnovy psykhofiziolohichnykh ta psykholohichnykh doslidzhen operatoriv v ekstremalnykh umovakh diialnosti : pidruchnyk. Zhytomyr : PP «Ruta», 2015. 293 s.

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: yadviga.pasichnyk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-60-64

Пасічник Я. А. Проблеми математичної підготовки вчителів початкових класів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 60–64.

УДК: 378.147:510

Пасічник Ядвіга Августівна,*професор кафедри теорії та методики початкової освіти,
професор кафедри економіко-математичного моделювання Національного університету «Острозька академія»,
Заслужений працівник освіти України***ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті охарактеризовані проблеми, пов'язані з підвищенням рівня математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначені завдання її поліпшення і шляхи їх реалізації, підкреслено, що гострота проблеми математичної підготовки майбутнього вчителя та ефективність її розв'язання залежить від групи факторів як зовнішніх, так і внутрішніх. Урахування цих факторів у процесі навчання забезпечує підвищення рівня математичної і методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *успішність школярів, рівень кваліфікації вчителя, математичні теоретичні знання, методичні вміння, професійна спрямованість, культура математичного мислення і мовлення, математична термінологія, мотивація навчальної діяльності, фактори ефективності навчання.*

Yadviha Pasichnyk,*Professor at the Department of Economic and Mathematical Modelling,
The National University of Ostroh Academy,
Honoured Worker of Education of Ukraine***MATHEMATICAL TRAINING PROBLEMS
OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

The article characterizes the problems associated with the increasing of the level of mathematical training of future primary school teachers, identifies the tasks of its improvement and ways of their implementation, emphasizes that the acuteness of the problem of mathematical training of future teachers and the effectiveness of its solution depends on a group of factors, both external and internal. Moreover, the article ensures the increase in the level of mathematical and methodical training of future primary school teachers.

Keywords: *academic performance of schoolchildren, teacher's qualification level, mathematical and theoretical knowledge, methodological skills, professional orientation, culture of mathematical thinking and speech, mathematical terminology, motivation of educational activities, factors of educational effectiveness.*

Скільки існує школа, стільки ж існують проблеми взаємозв'язку й залежності успішності школярів від рівня кваліфікації вчителя. Але в психолого-педагогічних дослідженнях цю проблему найчастіше розв'язували однобічно: розглядали питання підвищення рівня успішності навчання школярів з окремих навчальних предметів залежно від способів організації навчальної діяльності чи застосування певних засобів тощо. Що стосується початкового навчання математики, то варто відзначити, що *питання підвищення ефективності навчання математики молодших школярів, які пов'язані з методикою опрацювання окремих тем, були предметом психолого-педагогічних досліджень і знайшли відображення в низці науково-методичних статей, посібників, методичних рекомендацій.*

Однак *питання, що стосуються впливу рівня математичної підготовки вчителя початкових класів на результати навчання школярів, на рівень їх математичного розвитку, не досліджували ні в українській, ні в колишній радянській дидактиці.*

Тому ми поставили завдання *вивчити цю проблему, з'ясувати рівень математичної підготовки вчителів, які працюють, та рівень математичних знань майбутніх учителів-студентів випускних курсів педагогічного факультету, виявити основні причини недостатньої методико-математичної підготовленості до викладання певних тем і намітити шляхи підвищення математичних теоретичних і методичних знань учителів.* На основі аналізу відвіданих уроків математики у вчителів шкіл та у студентів під час педагогічної практики, на основі багаторічного досвіду викладання математики та методики початкового навчання математики на факультеті підготовки вчителів початкових класів у педінституті та в університеті можна зробити висновок про те, що протягом останніх років рівень математичних знань школярів, як і рівень математичної підготовленості вчителів початкових класів значно знизився.

Учні в основному оволодівають практичними вміннями виконувати вправи обчислювального характеру, на основі чого вчитель і виставляє їм поточні та підсумкові оцінки. Хоч і тут *застосування калькулятора* витісняє розумову діяльність обчислення. *Вчителі* задовольняються такими результатами навчання учнів і *не докладають особливих зусиль, щоб сформувати в них теоретичне абстрактно-понятійне мислення та математичне мовлення*, не приділяють належної уваги формуванню узагальнених прийомів розв'язування різноманітних задач і виконання вправ, недостатньо дбають про математичний розвиток молодших школярів. *Причиною цього є недостатній рівень знань учителів теоретичних основ початкового курсу математики, недосконале володіння математичною термінологією, методичною системою викладання математики в початкових класах* – насамперед змістом навчального матеріалу, а відповідно до цього й методами та засобами навчання. Наші дослідження переконують, що навіть ті випускники, які досить добре навчалися у виші й отримували відмінні та добрі оцінки на екзаменах із математики та методики математики, не вміють застосовувати здобуті теоретичні знання у практичній педагогічній діяльності; часто визнають, що «здобуті на першому та другому курсах знання з математики вже забулися», тобто не збереглися до їх практичного застосування. У зв'язку з цим виникає питання: «Як забезпечити тривале зберігання математичних знань студентів, щоб вони були придатними у практичній діяльності?».

Найголовніша відповідь на це питання – *це підвищити професійну спрямованість викладання курсу математики, а отже, пов'язувати вивчення кожного теоретичного положення з початковим курсом математики, підкреслювати фундаментальний характер питань вищівського курсу для успішного вивчення відповідних питань у початковому курсі*.

І як *логічне продовження – викладання курсу методики математики* повинне передбачати реалізацію не тільки практичних завдань із формування в майбутніх учителів практичних умінь застосовувати певні методи, засоби та форми організації навчальної діяльності, а й теоретичних завдань – забезпечення тривалого збереження в пам'яті змісту початкового курсу математики та його наукових основ.

Не секрет, що часто вивчення курсу методики математики за наявними сучасними підручниками зводиться до переліку послідовності типових завдань, які необхідно виконати під час опрацювання певної теми, до опису окремих вказівок щодо застосування деяких наочних посібників, виконання ілюстрацій вправ до визначення місця питання в програмі тощо, і зовсім *не приділяють автори уваги формуванню культури математичного мовлення та мислення* майбутніх вчителів, а також питанню формування цих умінь у молодших школярів.

Відсутність у підручниках із методики математики чітких вказівок щодо формування математичної термінології в дітей, відсутність зразків пояснень, міркувань, аргументацій – одна з причин низького рівня математичної підготовленості майбутніх учителів початкових класів. Так само невисокий теоретичний рівень методичних посібників із математики для вчителя – причина того, що й учителі, які працюють тривалий час, і початківці не приділяють належної уваги роботі із засвоєння математичної термінології школярами, її збереження і відтворення.

Як свідчать наші дослідження, *вміле оперування термінологією вчителем спричиняє усвідомлене засвоєння математичних понять учнями*, використання їх під час виконання завдань, а отже, *сприяє тривалішому зберігання свідомо засвоєних знань*.

Аналізуючи сучасні методичні посібники з математики для початкових класів, можна дійти висновку, що вони розраховані на досвідченого вчителя, який має високу математичну ерудицію та добре володіє методикою викладання різних тем початкового курсу математики. Вони схематичні й малоєфективні, бо в них найчастіше методичні поради зводяться до вказівок на зразок: «Після пояснення вчителя необхідно провести роботу над задачею».

Але яким повинно бути відповідне пояснення, зразок його чи перелік найважливіших положень змісту, найсуттєвіших питань теми, що вивчають, їх застосування не подано. Так само в посібниках майже нічого не сказано про класифікації складених задач, методику їх розв'язування, відсутнє обґрунтування різних способів розв'язання текстових задач та вправ з інших розділів арифметики, елементів алгебри, геометрії та величин.

У зв'язку з цим випускник вишу – вчитель-початківець – повинен мати сформовані знання та вміння у студентські роки в такій формі і в такому обсязі, який необхідний для професійної діяльності.

Ми визначили завдання поліпшення математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та шляхи їх реалізації з урахуванням факторів ефективності навчання.

Підготовка вчителя початкових класів до викладання математики молодшим школярам повинна забезпечити в процесі вивчення курсів математики та методики математики професійну і практичну спрямованість, використання таких методів і засобів, які б сприяли міцному засвоєнню теоретичних знань, формуванню дидактичних умінь та педагогічних навичок. Водночас *потрібно формувати в майбутніх учителів особливий стиль мислення, який характеризується точністю, обґрунтованістю, визначеністю*, тобто тими якостями, які з необхідністю реалізуються в математичній діяльності; *таке*

мислення називаємо математичним і його розвиток необхідно здійснювати у взаємозв'язку з математичним мовленням.

Як свідчить аналіз педагогічного досвіду, процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання математики молодшим школярам часто відбувається формально і не досягає належної ефективності, а тому викладання курсів математики та методики початкового навчання математики вимагає удосконалення. Не можна вважати ефективною монологічну лекцію, під час якої часто студенти не встигають записувати словесні обґрунтування теоретичних і методичних положень, що стосуються формування в молодших школярів математичних понять, навичок усних і письмових обчислень, способів розв'язування сюжетних задач із конкретним змістом, способів розв'язування рівнянь чи абстрактних задач арифметичного та геометричного змісту. Часто спостерігаємо, що в студентських конспектах лекції наявна тільки символічна інформація – набори символів, формул, розв'язань, вправ обчислювального характеру чи зображення геометричних фігур тощо. У результаті такої роботи на лекції з методики математики не досягнута її *основна мета – усвідомлення, розуміння і первинне засвоєння матеріалу.*

Методика математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що ми розробили, передбачає удосконалення лекції як *основного методу розкриття змісту навчального матеріалу, збагачення її застосуванням різних прийомів*, із-поміж яких емоційне спілкування, постановка, обговорення і розв'язання спільно зі студентами навчально-методичних проблем, психологічна бесіда, *використання різноманітних засобів – готових схем, таблиць, графічних зображень чи динамічне створення та побудова їх із метою візуального сприйняття матеріалу, його узагальнення і систематизації.* Удосконалення методики проведення практичних занять полягає в тому, що студенти не тільки виконують вправи під керівництвом викладача чи самостійно, але й обговорюють й аналізують запропоновані готові розв'язання вправ, спростовують наявні помилки в них, у міркуваннях, що призвели до помилок, узагальнюють і систематизують математичну та методичну інформацію з розділу, з курсу, встановлюють зв'язки між різними теоретичними та методичними підходами, вказують на раціональність та доцільність їх застосування в різних випадках.

В успішній реалізації нашої методики формування математичних знань і методичних умінь студентів важливу роль відіграють *фактори ефективності навчання.* Це насамперед *внутрішні, індивідуальні фактори*, що характеризують здатність студентів до навчання. З одного боку, це рівень знань студентів шкільного курсу математики, а з другого, і це найголовніше, – це рівень загального інтелектуального розвитку, рівень розвитку якостей студентів, а саме:

- 1) *рівень розвитку довільної уваги – зосередженості, стійкості, розподілу, переключення;*
- 2) *рівень розвитку усвідомленості і сприймання навчального матеріалу, швидкості і глибини осмислення;*
- 3) *рівень розвитку довільної логічної пам'яті.*

У процесі формування математичних знань майбутніх учителів початкових класів, як засвідчують результати наших досліджень, необхідно враховувати, чи студент механічно, чи осмислено володіє прийомами довготривалого запам'ятовування; яка швидкість і міцність запам'ятовування, а також легкість відтворення матеріалу, особливості забування та індивідуальні особливості пам'яті.

Математична підготовка майбутнього вчителя початкових класів значною мірою залежить від рівня розвитку інших внутрішніх факторів, які характеризують здатність студента до навчання, особливо від рівня розвитку мислення. На жаль, у значній кількості студентів цей рівень надзвичайно низький, тому згідно з нашою методикою пропонуються системи вправ для ознайомлення з поняттями початкового курсу математики, у процесі виконання яких виявляється, чи легко студент відрізняє суттєві ознаки предметів і явищ від несуттєвих, другорядних, який рівень засвоєння загальних, конкретних й абстрактних понять, чи вміє порівнювати, узагальнювати, робити самостійні висновки, чи швидко знаходить шляхи розв'язування задач і вправ.

З метою формування названих мисленневих операцій та вищеназаних психічних якостей на практичних навчальних заняттях в аудиторії постійно звучить голос викладача чи студента, тобто всі вправи виконують із ретельним обґрунтуванням. Із розвитком мислення тісно пов'язаний *інший фактор ефективності навчання – це розвиток уяви*, яка виявляється в різних видах навчальної діяльності, причому в одних студентів спостерігається багатство творчої уяви, в інших – репродуктивної.

Одна з гострих проблем підготовки майбутнього вчителя початкових класів, розв'язання якої впливає на рівень математичної підготовки, – мотивація навчальної діяльності студентів. Гострота цієї проблеми особливо відчутна протягом останніх років навчання в незалежній Україні, коли низка студентів має намір отримати диплом про вищу освіту, але не працювати вчителем у школі. Саме така *мотивація – причина відсутності у студентів прагнення dbати про розвиток власного інтелекту, прагнення самостійно вчитися*, оскільки неможливо все засвоїти тільки на аудиторних заняттях.

Власне, вміння вчитися, яке характеризується організованістю, вмінням самостійно працювати з підручником та додатковою математичною літературою, заучувати матеріал, контролювати й оцінювати

себе, складати плани-конспекти тощо, має вирішальний вплив на рівень математичного та загального розвитку студента.

Внутрішні фактори, що ми виявили, характеризують здатність студентів до навчальної діяльності як складну динамічну систему інтелектуальних властивостей особистості, якостей розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів загалом і зокрема ефективність їх математичної підготовки.

Однак *ефективність математичної підготовки вчителів початкових класів залежить і від іншої групи факторів – зовнішніх, до яких належать особливості навчального матеріалу, а саме:*

1) *зміст* – сукупність тверджень, означень понять, алгоритмів обчислень, способів розв'язування текстових задач, рівнянь тощо;

2) *форма навчального матеріалу*, яка може бути практичною, предметною, образною, мовною чи символічною;

3) *складність матеріалу*, яка може впливати на швидкість, правильність та ефективність заучування. Зауважимо, що суб'єктивно складність залежить, у свою чергу, від багатьох факторів: контексту матеріалу, досвіду, знань та умінь студентів.

Врахування всіх названих вище внутрішніх та зовнішніх факторів у процесі навчання забезпечує підвищення рівня математичної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Висновки. Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає насамперед удосконалення лекції як основного методу розкриття змісту навчального матеріалу, збагачення її застосуванням різних прийомів, використанням різноманітних засобів – готових схем, таблиць, графічних зображень чи динамічне створення та побудова їх із метою візуального сприйняття матеріалу, його узагальнення й систематизації. Удосконалення методики проведення практичних занять полягає в тому, що майбутні вчителі не тільки виконують вправи під керівництвом викладача чи самостійно, а й обговорюють й аналізують запропоновані готові розв'язання вправ, спростовують наявні в них помилки, узагальнюють і систематизують математичну й методичну інформацію з розділу, з курсу, встановлюють зв'язки між різними теоретичними та методичними підходами, вказують на раціональність та доцільність їх застосування в різних випадках. Ефективність математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи залежить від низки внутрішніх та зовнішніх факторів, які пов'язані з розвитком мислення, їх уваги, уваги, пам'яті, а також зі змістом навчального матеріалу.

Література:

1. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2006. 336 с.
2. Моро М. Г., Пишкало А. М. Методика навчання математики в 1–3 кл. Київ : Вища школа, 1979.
3. НУШ Математика. 1 клас. Орієнтовний календарно-тематичний план : до підручника С. О. Скворцової, О. В. Онопрієнко. Київ : Ранок, 2018.
4. Пасічник І. Д., Пасічник Я. А. Мислительна діяльність учнів на уроках математики : методичні рекомендації. Львів, 1992. 146 с.
5. Пасічник Я. А. Вища математика : підручник. Острого : Вид-во НаУОА, 2021. 432 с.
6. Пасічник Я. А. До питання методики формування математичної культури майбутніх економістів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Економіка»*. Острого, 2000. Т. III. Ч. II. С. 137–141.
7. Пасічник Я. А. Логічні аспекти викладання курсу математики у вищій школі. *Наукові записки Острозької академії*. Острого, 1998. Т. I. Ч. II. С. 225–228.
8. Пасічник Я. А. Математика для економістів : підручник. Острого : НаУОА, 2010.
9. Пасічник Я. А. Науково-методичні основи розвитку математичного мислення і мовлення молодших школярів у процесі розв'язування складених задач. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 4. С. 34–43 (1999, № 2; 1999, № 4).
10. Пасічник Я. А. Принципи дидактики математики та їх історичні корені. *Наукові записки РДГУ*. 2001. № 14. С. 75–80.
11. Рівкінд Ф. М., Оляницька Л. В. Навчально-методичний комплект до математики для 1 (2, 3, 4) класів : Математика : підручник. К., 2013.

References:

1. Bohdanovych M. V., Kozak M. V., Korol Ya. A. *Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh : navch. posib.* Ternopil : Navchalna knyha–Bohdan, 2006. 336 s.
2. Moro M. H., Pyshkalo A. M. *Metodyka navchannia matematyky v 1–3 kl.* Kyiv : Vyshcha shkola, 1979.
3. NUSh *Matematyka. 1 klas. Oriientovnyi kalendarno-tematychnyi plan : do pidruchnyka S. O. Skvortsovoi, O. V. Onopriienko.* Kyiv : Ranok, 2018.
4. Pasichnyk I. D., Pasichnyk Ya. A. *Myslytelna diialnist uchniv na urokakh matematyky : metodychni rekomendatsii.* Lviv, 1992. 146 s.

5. Pasichnyk Ya. A. Vyshcha matematika : pidruchnyk. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2021. 432 s.
6. Pasichnyk Ya. A. Do pytannia metodyky formuvannia matematychnoi kultury maibutnykh ekonomistiv. *Naukovi zapysky NaUOA. Seriiia «Economika»*. Ostroh, 2000. T. III, Ch. II. S. 137–141.
7. Pasichnyk Ya. A. Lohichni aspekty vykladannia kursu matematyky u vyshchii shkoli. *Naukovi zapysky Ostrozkoii akademii*. Ostroh, 1998. T. I. Ch. II. S. 225–228.
8. Pasichnyk Ya. A. Matematika dlia ekonomistiv : pidruchnyk. Ostroh : NaUOA, 2010.
9. Pasichnyk Ya. A. Naukovo-metodychni osnovy rozvytku matematychnoho myslennia i movlennia molodshykh shkoliariv u protsesi rozv'iazuvannia skladenykh zadach. *Nova pedahohichna dumka*. 1998. №4. S. 34–43 (1999, № 2; 1999, № 4).
10. Pasichnyk Ya. A. Pryntsyepy dydaktyky matematyky ta yikh istorychni koreni. *Naukovi zapysky RDHU*. 2001. №14. S. 75–80.
11. Rivkind F. M., Oliyantska L. V. Navchalno-metodychnyi komplekt do matematyky dlia 1 (2, 3, 4) klasiv : Matematika : pidruchnyk. 2013.

**ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 21 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 25 листопада 2022 р.

Прийнято до друку: 25 листопада 2022 р.

e-mail: natali_gord@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-66-72

Гордіня Н. Д. Смысловиттєві орієнтації та копінг-стратегії у професійній діяльності державних службовців в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 66–72.

УДК: 159.9.:351.74

Гордіня Наталія Дмитрівна,

кандидат психологічних наук,

заступник директора Регіонального центру підвищення кваліфікації Київської області

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Стаття присвячена аналізу смисловиттєвих орієнтацій, копінг-стратегій та стрес-факторів у професійній діяльності державних службовців. Проаналізовано, що державні службовці в умовах війни використовують копінг-стратегії, спираючись на власні копінг-ресурси. Насамперед копінг-поведінку державних службовців ми розглядаємо як результат поєднання механізмів і властивостей копінг-стратегій, направлених на подолання можливих загроз і розвиток стресостійкості, і копінг-ресурсів, які сприяють розвитку адаптивних здатностей фахівців.

Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити, що високий рівень стресостійкості в державних службовців свідчить про наявність копінг-ресурсів, які проявляються у визнанні фахівцем своєї ролі під час виникнення можливих критичних ситуацій, у здатності ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями. Це сприяє роботі адаптивних психологічних чинників, які дозволяють розвинути необхідні поведінкові копінг-стратегії державних службовців, напрацювати резерв особистісних ресурсів та здійснити аналіз існуючих соціальних умов, які є важливими для формування успішної копінг-поведінки фахівців, яка впливає на особистісне зростання і досягнення поставлених професійних цілей.

Також встановлено, що респондентам не властива мінімізація емоційних переживань, спрямованих на стримування чи уникнення деструктивних емоцій. Для державних службовців важливим є подолання негативних переживань завдяки суб'єктивному зниженню значущості проблемної ситуації та аналізу рівня її емоційної залученості, а також вираженням є синтез інформації, вибір можливих варіантів вирішення критичних ситуацій та уникнення ризику. Смысловиттєві орієнтації державних службовців під час воєнного стану спрямовані на такі ключові компоненти, як: безпека, мотиви самостійного вибору діяльності під час воєнних дій, самореалізація у професійній діяльності та розвиток емоційного, мотиваційного та поведінкового компонентів.

Ключові слова: смисловиттєві орієнтації, копінг-стратегії, державні службовці, воєнний стан, стрес, професійні компетентності.

Nataliia Hordynia,

Candidate of Psychological Studies,

Deputy Director of the Regional Training Centre of the Kyiv region

MEANINGFUL ORIENTATIONS AND COPING STRATEGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF CIVIL SERVANTS IN THE CONDITIONS OF WAR

The article is devoted to the analysis of meaningful life orientations, coping strategies and stress factors in the professional activities of civil servants. It was analyzed that civil servants in wartime use coping strategies based on their personal experience (personal resources or coping resources). Therefore, the coping behavior of civil servants must be considered as the result of the interaction of coping strategies (methods of managing the stress factor that arise as an individual's response to a perceived threat) and coping resources (relatively stable characteristics of specialists and stress that contribute to the development of adaptive abilities of specialists).

The conducted empirical research made it possible to determine that a high level of stress resistance in civil servants indicates the presence of coping resources, which are manifested in the specialist's recognition of his role when possible critical situations arise, in the ability to effectively cope with stressful situations. This contributes to the development of adaptive psychological factors that will allow the development of the necessary behavioral coping strategies, through the understanding and definition of a potential stressor and the creation of a reserve of personal and environmental resources necessary for the success of coping behavior, personal growth, well-being and the achievement of positive professional goals.

It was also established that the respondents are not characterized by overcoming negative experiences due to purposeful restraint of emotions, minimizing their impact on the perception of the situation and choosing a behavioral strategy. For civil servants, it is important to overcome negative experiences by subjectively reducing the significance of a problematic situation and analyzing the level of emotional involvement in it, as well as the synthesis of information, the choice of possible options for solving critical situations and risk avoidance.

The meaningful life orientations of civil servants during martial law are aimed at such key components as: security, motives for independent choice of activities during military operations, self-realization in professional activities, and the development of emotional, motivational, and behavioral components.

Keywords: meaningful life orientations, coping strategies, civil servants, martial law, stress, professional competencies.

Вступ. Понад рік наша країна перебуває в умовах воєнного стану. Значна кількість державних інститутів влади та органів місцевого самоврядування повністю змінила підходи та ключові напрями діяльності. В умовах підвищеної небезпеки та постійних змін до професійної діяльності службовців, нових адаптаційних можливостей керівників і працівників у сфері державної служби та органів місцевого самоврядування напрям здійснення аналізу смисложиттєвих орієнтацій у працівників публічної служби є актуальним і важливим.

Зі свого боку державне управління, як інститут влади, зазнає глибоких змін, що пов'язані з новими безпековими, економічними, соціальними умовами життя в країні під час війни. Кожна зміна структури і принципів управління державою призводить до природної зміни вимог до професіональних характеристик фахівців, які запроваджують у життя державні стратегічні плани та реалізують ключові стратегії, спрямовані на досягнення перемоги України та підтримку економіки нашої країни.

Мета дослідження полягає в теоретико-емпіричному обґрунтуванні формування смисложиттєвих орієнтацій та копінг-стратегій державних службовців під час воєнного стану.

Теоретичне підґрунтя. Значну кількість наукових праць, присвячену вивченню смисложиттєвих орієнтацій державних службовців, вивчали передусім психологи в мирний час із наданням психологічних рекомендацій щодо підвищення рівня стресостійкості, протидії емоційному вигорянню, розвитку емоційного інтелекту тощо.

Організаційна діяльність та формування смисложиттєвих орієнтацій та копінг-стратегій державних службовців під час війни свідчить про відсутність достатньої теоретичної бази та загальноприйнятого уявлення про особливості цього поняття, а також про необхідність його уточнення й операціоналізації. Значна кількість наукових праць була присвячена вивченню смисложиттєвих орієнтацій та становлення фахівців різних спеціальностей (К. А. Абульханова, Н. Л. Бикова, О. М. Гріньова, О. А. Кривопишна, А. О. Курбатова, Н. В. Чепелева), психологічні чинники професійної підготовки фахівців та розвиток професіоналізації досліджені у працях С. П. Бочарової, М. І. Дьяченко, Н. Д. Завалової, Г. В. Ложкіна, Б. Ф. Ломова, В. О. Колосова та ін.

Теоретичний аналіз стратегій подолання стресу у професійній діяльності фахівців здійснено у працях відомих науковців Л. М. Карамушки, С. Ю. Лебедєвої, Н. В. Оніщенко, Л. А. Перелигіної, О. В. Тімченка; особливості психічних станів і реакцій та їхній вплив на професійну діяльність, які спостерігаються в державних службовців, проаналізовані у працях А. С. Куфлієвського, С. М. Миронця, В. П. Садкового та ін.

Українські та зарубіжні науковці досліджували різні аспекти державної служби й кадрової політики, розкривали проблематику визначення характерних ознак професіоналізму та компетентності в державному управлінні, професійних вимог до державних службовців, але водночас відсутні новітні комплексні дослідження, присвячені вивченню смисложиттєвих орієнтацій і копінг-стратегій державних службовців в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння. Емпіричний – тестування, психолого-методологічні спостереження; методи математичного аналізу – знаходження середніх величин, процентних співвідношень, стандартного відхилення; критерій Колмогорова-Смірнова, однофакторний дисперсійний аналіз, метод t-test, кореляційний аналіз, метод регресійного аналізу уявлень про формування смисложиттєвих орієнтацій, авторські анкети з подальшою обробкою та інтерпретацією результатів за допомогою методів математичної статистики.

Результати обговорення. У дослідженнях Г. Балл, Т. Браже, А. Деркача, В. Зазикіна, Е. Зеєра, С. Шишова визначено, що державний службовець – це висококваліфікований фахівець, професійна компетентність якого ґрунтується на вмінні ефективно виконувати доручення, адаптуватися до постійних змін у законодавчих та нормативно-правових актах. Також державний службовець повинен забезпечувати своєчасне й ефективне виконання поставлених керівництвом завдань, демонструвати активність й ініціативність у роботі, постійно вдосконалювати рівень своїх професійних компетентностей [1; 4].

В умовах воєнного стану збільшується вимогливість до професійних компетентностей державних службовців різних рівнів. У зв'язку з роботою з ненормованим графіком, можливими незапланованими відрядженнями, зміною умов праці, відсутністю відчуття безпеки близьких і рідних державний службовець повинен мати високий рівень професійно важливих якостей. А саме: емоційну стійкість, високий рівень професійної мотивації, інтернальний локус контролю та високий рівень емоційного інтелекту.

Невідповідність між професійними завданнями і здатністю публічного службовця з ними справлятися може викликати професійний дистрес, а також порушення професійної діяльності й емоційної саморегуляції державних службовців і, як наслідок, може призвести до незворотних психічних наслідків для фахівця [3; 4].

Складність і соціальна значущість проблеми смислу життя в науковій літературі частіше використовується з позиції вивчення смислових або смисложиттєвих структур свідомості, а не як узагальнений конструкт «смысл життя». Також у науковій літературі ми натрапляємо на такі терміни: «смисложиттєві

стратегії», «смисложиттєві цінності», «смисложиттєві установки» й «смисложиттєва концепція», – але найчастіше психологи використовують термін «смисложиттєві орієнтації» [2; 3].

На думку Д. Г. Рощина, смисложиттєві орієнтації є проекцією смисложиттєвих концепцій особистості на соціальну ситуацію її розвитку в умовах «тут і тепер».

Смислові утворення, що є відкритою системою особистісних смислів, постійно змінюються, вбираючи все нові, набуті смисли. Внаслідок уведення воєнного стану в Україні та продовження виконання своїх посадових обов'язків в умовах війни відбувається трансформація смислової структури особистості: фахівець намагається знайти сенс власної діяльності як для його розуміння, так і для подальшого життя.

Державний службовець у процесі власної діяльності може переживати смислові конфлікти. Така перебудова внутрішнього світу, безумовно, призводить до певних втрат, проте й відкриває для людини нові горизонти особистісного зростання.

Важливим складником професійної компетентності державних службовців є власне здатність до ефективного сприйняття та аналізу інформації і, як наслідок, – прийняття своєчасних, альтернативних рішень. Однак під впливом факторів професійної діяльності та життєдіяльності в державних службовців може розвиватися такий психічний стан як психологічний стрес [4]. Аналізуючи наукові джерела, можна виділити ключові підходи до трактування цього поняття, а саме: стрес як реакція працівника; стрес як зовнішній стимул [6].

М. О. Чошанов запропонував тривірневу модель компетентності фахівця, яка містить два складники: професійні знання та адаптивність (рис. 1).

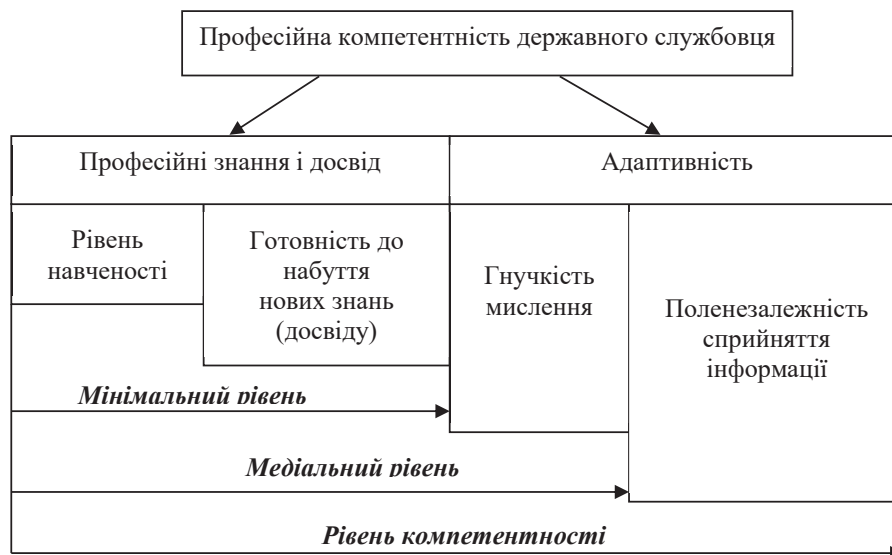


Рис. 1. Модель професійної компетентності державного службовця (за М. О. Чошановим)

Як зазначив М.О. Чошанов, важливими з-поміж ключових компетентностей подолання стресу державними службовцями є здатність до ефективного сприйняття і аналізу інформації та прийняття своєчасних й альтернативних рішень.

Окрім того, досліджуючи професійний стрес, Б. Леонова сформулювала та описала три підходи щодо аналізу професійного стресу: екологічний, трансактний і регуляторний. Відповідно до першого підходу стрес розуміється як результат взаємодії фахівця із професійним середовищем. Щодо другого підходу, стрес – індивідуально-приспосувальна реакція фахівця на ускладнення ситуації. Третій, регуляторний підхід, трактує стрес як відображення механізмів регуляції діяльності в стресових умовах [6].

Також, аналізуючи дослідження адаптації особистості до стресових подій, можна виокремити такі її фактори, як: суб'єктивні (стать, вік, біологічні та індивідуальні якості, характеристики), умови середовища [1].

Кожен державний службовець використовує власні методи подолання стресу, які мають назву «копінг-стратегії», які формують на основі наявного особистісного досвіду, тобто власних копінг-ресурсів. Так, копінг-ресурси – це стійкі характеристики особистості і стресу, які сприяють розвитку способів його подолання.

Вибір певного копінгу має безпосередню кореляційну залежність із стажем професійної діяльності. Таким способом, О. Склень встановив взаємозв'язок таких індивідуально-психологічних особливостей фахівців з ефективністю подолання стресу: інтелектуальний рівень, вольова сфера особистості, уміння працювати в команді, здатність встановлювати й підтримувати контакти [4].

Загалом копінг-стратегії поведінки можуть як сприяти, так і перешкоджати успішності подолання стресу посадовими особами місцевого самоврядування, а також впливати на збереження психологічного здоров'я особистості. Це сприяє розробці адаптивних психологічних чинників, які дозволять розвинути необхідні поведінкові копінг-стратегії за допомогою аналізу можливого стресору і напрацювання поведінкових ресурсів, які є важливими для успішної копінг-поведінки, особистісного зростання та досягнення поставлених позитивних цілей [1].

Емпіричне дослідження вивчення смисложиттєвих орієнтацій та копінг-стратегій державних службовців проводилось із березня по червень 2022 року. В опитуванні взяли участь 163 державні службовці місцевих органів влади і 56 державних службовців центральних органів виконавчої влади. Респондентам були запропоновані питання відкритого типу щодо їх уявлення про формування їхніх смисложиттєвих орієнтацій під час виконання своїх професійних обов'язків упродовж війни, організаційні фактори та особистісні ресурси, усвідомлення службовцями цілей і сенсу власного життя та розвитку професійної сфери під час виконання робочих завдань і власних поглядів на майбутнє. Ми використали такі психодіагностичні методики: «Тест смисложиттєвих орієнтацій»; «Вольова регуляція особистості» (М. С. Гуткін, Г. Ф. Михальченко). Також застосували блок стандартизованих методик: методика «Копінг-тесту» Л. Лазаруса; методика «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Нормана, Д. Ф. Ендлера, Д. А. Джеймса, М. І. Паркера в адаптації Т. О. Крюкової, за допомогою якої можливо виявити домінуючі копінг-стратегії в стресових ситуаціях (орієнтованість на вирішення завдання; орієнтованість на емоції; орієнтованість на уникнення; відволікання); методика «Стратегії подолання стресових ситуацій» С. Хобфолла; методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда; опитувальник «Копінг-механізми» Є. Хайма, за допомогою якого можна визначити стиль боротьби зі стресом та дослідити 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу; методика *стресостійкості Спілбергера–Ханіна*, за допомогою якої можна визначити рівень ситуативної та особистісної тривожності.

Результати дослідження та виявлення домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій респондентів наведено на рис. 2.

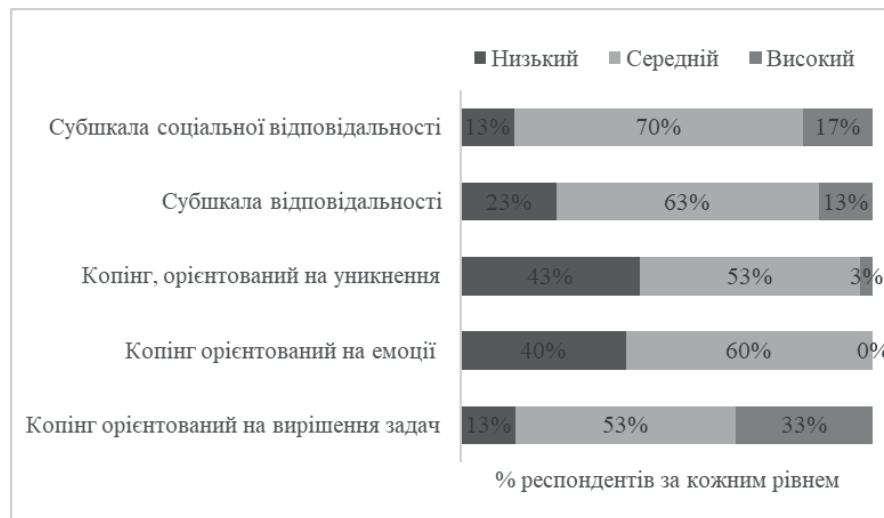


Рис. 2. Результати методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера (в адаптації Т. Крюкової)

У 53% респондентів за шкалою «Копінг, орієнтований на вирішення задач» виявлено середній рівень прояву. За шкалою «Копінг, орієнтований на емоції» виявлено високий (40%) та середній (60%) рівні вираженості. За шкалою «Копінг, орієнтований на уникнення» найвищі результати вираженості притаманні середньому рівню (53%). Субшкала відповідальності представлена в респондентів на середньому (63%) та високому (23%) рівнях, субшкала соціальної відповідальності – у більшості на середньому рівні (70%).

Дослідження стратегій подолання стресових ситуацій державних службовців представлені на рис. 3.

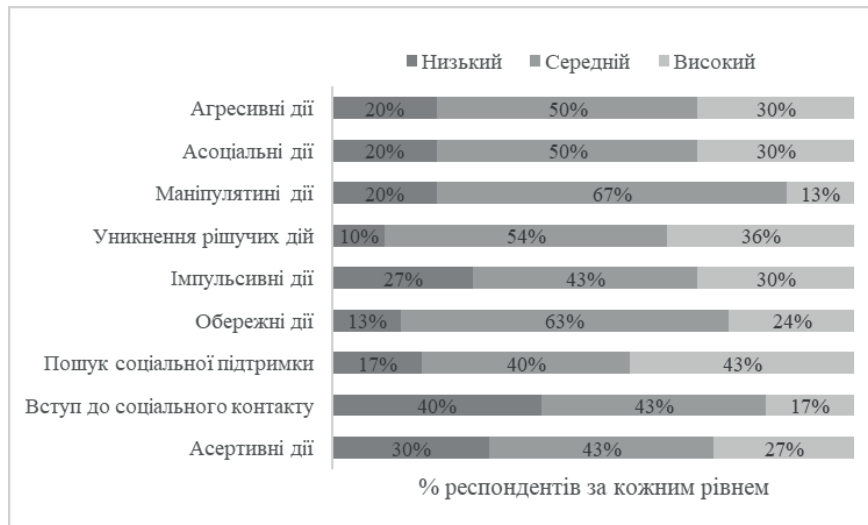


Рис. 3. Результати методики «Стратегії подолання стресових ситуацій» С. Хобфолла

Аналізуючи графік групових показників, можна сказати, що за шкалою «Уникнення рішучих дій» найбільш виражені результати в респондентів за середнім рівнем (53 %). Також ми можемо бачити, що результати за шкалою «Обережні дії» у 13% респондентів знаходяться на низькому рівні та в 63% – на середньому. Це свідчення того, що для таких працівників характерне обмірковування і зважування можливих варіантів рішень, уникнення ризику.

У дослідженні ми також застосували методику «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда, групові показники якої представлені на рис. 4.



Рис. 4. Групові показники методики «Діагностика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда

Зображені на діаграмі дані свідчать про те, що вираженими показниками є показники за шкалою «Деадаптація», що знаходиться на середньому рівні у 87% респондентів, а найменш вираженими в державних службовців є результати за шкалою «Неприйняття себе» (3%), це може свідчити про те, що незначній кількості державних службовців властиве почуття провини, яка, може, з'являється під час порівняння своїх особистісних якостей і досягнень із певними ідеальними.

Проведений за допомогою методики «Копінг-механізми» Є. Хайма аналіз особливостей копінг-поведінки допоміг встановити, які саме складники копінг-стратегій переважають у посадових осіб місцевого самоврядування та мають вплив на ефективність ведення службової діяльності. Так, за шкалою «Поведінковий копінг» у 53% респондентів переважають середні показники, а в 26% – високі. Шкала «Когнітивний копінг» має середні та дещо низькі вияви в 63% та 24% респондентів відповідно. Щодо шкали «Емоційний копінг», то більшість опитуваних (70%) має середній рівень вираженості.

Застосувавши кореляційний аналіз, ми встановили значущі кореляційні зв'язки між «Прийняттям відповідальності» за методикою «Копінг-тест» Р. Лазаруса й такими показниками: «Асертивні дії» ($\rho=0,954^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); «Обережні дії» ($\rho=0,927^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); «Когнітивні копінг-стратегії» ($\rho=0,542^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); «Поведінкові копінг-стратегії» ($\rho=0,653^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); «Внутрішній контроль» ($\rho=0,834^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); «Емоційний комфорт» ($\rho=0,821^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$); » ($\rho=0,943^{**}$) на рівні значущості ($\text{sig}=0,001$).

Встановлено наявність прямих кореляційних взаємозв'язків смисложиттєвої орієнтації на теперішнє з внеском нового змісту в життя ($\rho=0,727^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$); із середнім рівнем соціальної фрустрації ($\rho=0,693^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$).

Емпірично доведено, що на формування смисложиттєвих орієнтацій державних службовців впливають типи життєвих перспектив: теперішній внесок нового змісту в життя (дуже високий, високий, середній рівень), майбутні дії інших (середній, помірний, низький рівень).

Встановлено наявність помірних прямих кореляційних взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій із механізмом психологічного захисту гіперкомпенсацією (реактивне утворення) ($\rho=0,442^*$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$), із захисним механізмом заміщення ($\rho=0,396^*$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$).

Емпірично доведено, що на формування смисложиттєвих орієнтацій впливають типи життєвих перспектив: теперішні власні дії (дуже високий, середній, помірний рівень), теперішні негативні переживання (дуже високий, високий, середній рівень), також необхідно відзначити наявність впливу непродуктивних механізмів психологічного захисту гіперкомпенсації та заміщення.

Висновки. У результаті теоретичного та емпіричного аналізу було встановлено, що з метою мінімізації впливу різних стрес-факторів у професійній діяльності державні службовці використовують індивідуальні копінг-стратегії. У зв'язку з цим, насамперед, копінг-поведінку державних службовців ми розглядаємо як результат взаємодії копінг-стратегій та копінг-ресурсів, що є стабільними характеристиками, які сприяють розвитку адаптивних здатностей фахівців.

Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити, що високий рівень стресостійкості в державних службовців свідчить про наявність копінг-ресурсів, які проявляються у визнанні фахівцем своєї ролі під час виникнення можливих критичних ситуацій, у здатності ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями. Це сприяє розробці адаптивних психологічних чинників, які дозволять розвинути необхідні поведінкові копінг-стратегії і досягнення професійних цілей.

Також встановлено, що респондентам не властиве уникнення чи мінімізація емоційних переживань під час вибору стратегії поведінки. Для державних службовців важливим є подолання негативних переживань за рахунок суб'єктивного зниження значущості проблемної ситуації та аналізу рівня її емоційної залученості, а також виражений синтез інформації, вибір можливих варіантів вирішення критичних ситуацій та уникнення ризику.

Смисложиттєві орієнтації державних службовців під час воєнного стану спрямовані на такі ключові компоненти, як: безпека, мотиви самостійного вибору діяльності під час воєнних дій та можливість зберегти місце роботи для тих фахівців, яких призвали до Збройних сил України, самореалізація у професійній діяльності та розвиток емоційного, мотиваційного та поведінкового компонентів, а також наявність необхідного матеріального забезпечення для одержання медичного забезпечення й необхідних товарів та послуг.

Перспективи подальших наукових досліджень. У подальших наукових дослідженнях ми проведемо теоретичний аналіз смисложиттєвих орієнтацій та мотиваційних чинників, які сприяють адаптації в умовах воєнного стану, а також розвитку професійних компетентностей, які дозволяють підвищувати кваліфікацію та бути затребуваними в умовах високої конкуренції у зв'язку із масштабним скороченням працівників державної служби.

Література:

1. Волошок О. В. Психологічні прийоми зниження тривоги особистості у стресовій ситуації. *Особистість в екстремальних умовах : матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 2019 р.)*. Львів, 2019. С. 10–13.
2. Клюс П. П., Палюх В. Г. Тактична і психологічна підготовка особового складу пожежної охорони. Харків : Основа, 2012. 228 с.
3. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ : Ніка-центр, 2016. 580 с.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-центр, 2017. 432 с.
5. Про державну службу : Закон України від 11.10.2017 №3723-XII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3723-12#Text>.
6. Яковенко С. І. Соціально-психологічна допомога при надзвичайних ситуаціях та критичних інцидентах : монографія / за ред. С. І. Яковенка, В. І. Лисенка. Київ, 2014. 206 с.
7. Selye H. Stress without distress. 1974. 312 p.

References:

1. Voloshok O. (2019). Psykholohichni pryjomy znyzhennia tryvohy osobystosti u stresovij sytuatsii, Materialy IX Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii «Osobystist' v ekstremal'nykh umovakh». L'viv (In Ukrainian).
2. Klius P. (2012). Taktychna i psykholohichna pidhotovka osobovoho skladu pozhezhnoi okhorony. Kharkiv : Osnova (In Ukrainian).
3. Korol'chuk M., Krajniuk V. (2016). Sotsial'no-psykholohichne zabezpechennia diial'nosti v zvyčajnykh ta ekstremal'nykh umovakh. Kyiv : Nika-tsentr (In Ukrainian).
4. Krajniuk V. (2017). Psykholohiia stresostijkosti osobystosti: Monohrafiia. Kyiv : Nika-tsentr (In Ukrainian).
5. Pro sluzhbu v orhanakh mistsevoho samovriaduvannia № 33 § rozd. I st. 175 (2001). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2493-14#Text> (In Ukrainian).
6. Yakovenko S. (2014). Sotsial'no-psykholohichna dopomoha pry nadzvyčajnykh sytuatsiakh ta krytychnykh intsydentakh. Kyiv : Tsentр sotsial'nykh ekspertyz i prohnoziv Instytutu sotsiologhii NANU (In Ukrainian).
7. Selye H. (1974). Stress without distress. Lippincott Williams & Wilkins.

Отримано: 30 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: kzer@pnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-73-83

Москалець В. П. «Над-смысл» у логотерапії горя та мук совісті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 73–83.

УДК: 615.8:159.9:2

Москалець Віктор Петрович,

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри загальної та клінічної психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

«НАД-СМИСЛ» У ЛОГОТЕРАПІЇ ГОРЯ ТА МУК СОВІСТІ

Здолати фрустрацію горя втрати (смерті) та мук совісті, зумовлених безповоротно втраченою можливістю проявів щирої любові до загиблого, може прийняття суб'єктом «Над-смыслу» – віри в Бога, яка дає надію існування можливості зустрічі з дорогим загиблим «Там». Це стосується і агностиків, і атеїстів. Тих, хто щиро вірує, вбереігає від такої фрустрації власне віра. Якщо агностик, охоплений такою фрустрацією, недовіркою ставиться до священників, то повернути його до «Над-смыслу», як і атеїста, може і мусить психотерапевт. Він має пропонувати такій особі раціонально виважені аргументи щодо цілком можливого існування Надприродного світу, персоналізовані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патронують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого смислу існуванню людства та кожної людини, а відтак дає оптимістичну надію щодо щасливого фіналу земних страждань, зокрема й на зустріч «Там» із померлими. Ці аргументи базуються на тих фактах, новітніх наукових відкриттях, які свідчать на користь можливості існування такого Надприродного світу. Фрустрація горя втрати і мук совісті є сприятливою щодо прийняття суб'єктом таких аргументів, тому що вони відповідають його нагальній потребі полегшити її гнітючий тягар.

Фрустрація мук совісті, подібно до фрустрації горя втрати, зумовлена безповоротною втратою – немає жодної надії звести нанівець те зло, за яке суб'єкта мучить його совість, адже воно скоєне в минулому, а минуле неможливо повернути і змінити. Однак, щире каяття, яке є основним змістом і смислом цих мук, психологічно відмежовує суб'єкта від їх причини – скоєного ним зла – посередництвом його автентично-особистісної ідентифікації з високими духовно-моральними цінностями (добром) у процесі співвіднесення їх із заподіяним злом, що водночас є розвитком його моральності. Відроджена таким способом душа суб'єкта прагне дієво спокутувати скоєне ним зло – творити добро. Отже, психотерапевт має допомогти особі, яку мучить совість, обрати не самопокарання самонищенням, а щире спокутування заподіяного нею зла доброчинністю, насамперед і головне, безпосередньо чи опосередковано, щодо тих осіб, котрі від цього зла постраждали. Ключовою подією у психологічній динаміці такого вибору є відрух альтруїстичної любові й турботи, а відтак, сповнення душі суб'єкта світлою енергетикою замилування силою своєї відповідальності, піклування, жертвованості. Якщо це відбувається водночас із щирою згодою з раціональною аргументацією можливості існування Трансцендентного, у якому уможливаються зустрічі з померлими дорогими людьми, фрустрація горя втрати і мук совісті суттєво послаблюється. Тобто, мотиваційно-динамічний комплекс віри – надії – любові, заснований на автентично-особистісному прийнятті «Над-смыслу», спричиняє відчутний і сталий психотерапевтичний ефект тут і тепер. Віра в «Над-смысл» є надійною у вимірі психогігієни, психокорекції, психотерапії, тому що вона налаштовує на цілющі для психіки людини оптимістичну надію та правдиву любов. А це – запорука ефективності застосування її в логотерапії усіх проявів «екзистенційного відчаю».

Віра в Бога набуває величезної духовної потужності, якщо її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якої є релігійний екстаз. На жаль, неможливо здобути таку благодать розумово-вольовими зусиллями. Але й так звана раціональна, «тільки розумом» віра в Бога може бути надійною основою суб'єктного самозахисту від фрустрації безнадії, безвиході, горя втрат, мук совісті тощо.

Ключові слова: горе втрати (смерті), муки совісті, логотерапія, раціональна аргументація «Над-смыслу» / віри в Бога, можливість існування / існування можливості, розчуження жертвованої любові (agape).

Viktor Moskalets,

Doctor of Psychology, Professor,

The Head of the Department of General and Clinical Psychology,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE “SUB-SENSE” CONCEPT IN THE LOGOTHERAPY OF GRIEF AND TORMENT OF CONSCIENCE

The article presents results of the study of the ‘sub-sense’ concept in the logotherapy of grief and torment of conscience. To overcome the frustration of the grief of loss (death) and torment of conscience caused by the irretrievably lost opportunity to manifest sincere love for the deceased, the subject can accept the ‘sub-sense’ – faith in God, which gives hope of the existence of the possibility of meeting the dear deceased ‘there’. This applies to both agnostics and atheists. Faith itself protects sincere believers from such frustration. If an agnostic, overwhelmed by such frustration, mistrusts priests, then a

psychotherapist can and must draw him to the Super-Meaning, just like an atheist. He should offer such a person rationally balanced arguments regarding the quite possible existence of the Supernatural World, whose personified subjects (God, angels, saints) 'patronize' our earthly world from the positions of love for it and care for it, which gives a high meaning to the existence of humanity and of every person, and thus gives optimistic hope for a happy end to earthly suffering, including a meeting 'there' with the dead. These arguments are based on those facts, the latest scientific discoveries, which testify in favour of the possibility of the existence of such a supernatural world. The frustration of the grief of loss and torment of conscience are conducive to the subject's acceptance of such arguments because they correspond to his urgent need to relieve his oppressive burden.

Frustration of torment of conscience, similar to frustration of grief of loss, is due to irreversible loss – there is no hope of nullifying the evil for which the subject is tormented by his conscience, because it was committed in the past, and the past cannot be returned or changed. However, sincere remorse, which is the main content and meaning of these torments, psychologically separates the subject from their cause – the evil he committed – through his authentic personal identification with high spiritual and moral values (goodness) in the process of correlating them with the evil caused, which at the same time is the development of his morality. Reborn in this way, the subject's soul seeks to effectively atone for the evil he committed – to create the good. Therefore, a psychotherapist should help a person who is tormented by conscience to choose not self-punishment by self-destruction, but sincere atonement for the evil he caused by charity, first and foremost, directly or indirectly, in relation to those persons who suffered from this evil. The key event in the psychological dynamics of such a choice is the repulsion of altruistic love and care, and thus, the filling of the subject's soul with the bright energy of affection with the power of responsibility, care, and sacrifice. If this happens at the same time as a sincere agreement with a rational argumentation of the possibility of the existence of the Transcendent, in which meetings with deceased dear people are possible, the frustration of the grief of loss and torment of conscience are significantly weakened. That is, the motivational-dynamic complex of faith-hope-love, based on an authentically personal acceptance of 'sub-sense', causes a tangible and permanent psychotherapeutic effect here and now. Belief in 'sub-sense' is extremely valuable in terms of psycho-hygiene, psycho-correction, psychotherapy, because it sets up optimistic hope and true love that heals the human psyche. And this is a guarantee of the effectiveness of its application in logotherapy of all manifestations of 'existential despair'.

Faith in God acquires enormous spiritual power if its subject has experienced the grace of conversion, the superpowerful peak of which is religious ecstasy. Unfortunately, it is impossible to acquire such a grace by mental and willful efforts. But even the so-called rational, 'only by reason' belief in God can be a reliable basis for subjective self-defence against the frustrations of hopelessness, grief at losses, torment of conscience, etc.

Keywords: grief of loss (death), torment of conscience, logotherapy, rational argumentation of 'sub-sense' / faith in God, possibility of existence / existence of possibility, emotion of sacrificial love (agape).

*«Немає нічого більш характерного в людській природі,
ніж здатність жити тим, що існує лиш як можливість»
(Вільям Джемс).*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю постійного вдосконалення психотерапевтичної допомоги особам, котрі потерпають від сильного душевного болю, зокрема від горя втрати (смерті) або/та від мук совісті, що може призводити до суїцидальних налаштувань. Аксиологічно-психологічне вивчення екзистенційно-аналітичної концепції «Над-смісл» В. Е. Франкла та використання її у логотерапевтичній допомозі таким особам засвідчує ефективність цієї концепції та перспективність щодо подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення й посилення її саногенного психорегулятивного потенціалу, який використовується не уповні і не завжди достатньо професійно. Раціонально (розумово) обґрунтованою когнітивною основою такої допомоги є переконливі аргументи, що базуються на фактах на користь віри в існування Трансцендентного (Надприродного), персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патронують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму, смислу існуванню людства та кожної людини, а відтак дає оптимістичну надію щодо існування можливості щасливого фіналу земних страждань, зокрема й горя втрати та мук совісті. Наш скромний досвід надання психологічної допомоги логотерапевтичного характеру показує, що емоційною потугою такої віри-надії є цілющий для психіки людини катарсис розчуження любові (Віра – Надія – Любов), що істотно полегшує страждання пацієнта / клієнта тут і тепер. Цілісна психотерапевтична концепія такої раціонально обґрунтованої когнітивної основи на сьогоднішній день не створена, що актуалізує комплексні дослідження її, особливо внаслідок численних убивств, каліцтв та руйнацій, заподіяних моторошно-жахливою варварською війною Московії, яку вона розв'язала в Україні.

Мета статті – репрезентувати екзистенційно-аналітичне узагальнення досвіду використання концепту «Над-смісл» у допомозі логотерапевтичного характеру особі, котра потерпала від важкого душевного болю, у якому нерозривно поєдналися і горе втрати коханого, і муки совісті через провини перед ним.

На нашу думку, дискурс цього узагальнення сукупно з висвітленим у нашому попередньому повідомленні екзистенційним аналізом досвіду застосування «Над-сміслу» у логотерапії стану безнадійності [4] мають і теоретичну, і практичну (психокорекційно-психотерапевтичну) значущість – вони можуть продуктивно використовуватись і в психологічній допомозі, і в професійній підготовці клінічних

та реабілітаційних психологів, і в наукових дослідженнях «Над-смислу» та семантично спорідненої проблематики.

Виклад основного матеріалу. У статті репрезентовано екзистенційно-аналітичну інтерпретацію ключових етапів процедури та важливих проміжних і завершальних результатів допомоги логотерапевтичного стибу особі, назвемо її Y, яка страждала і від горя втрати – у боях із російськими окупантами на Донбасі, ще до повномасштабної війни, яку вони почали 24.02.2022, героїчно загинув чоловік, якого вона широко кохала, – і від мук совісті, бо вона, на її переконання, через свою «паскудну вдачу» не лише не дала йому такої любові, якої він заслуговував, і яка в неї була для нього, а й часом прикро дошкуляла йому, «діставала», дратувала тощо. Він потерпав від її безглузких емоційних демаршів, «вибриків» і врешті-решт пішов добровольцем на фронт не лише з патріотичних мотивів, тому що був, за її словами, «чиста, світла й добра душа», тож вважав, що мусить постояти за Батьківщину, а й наважився радикально втекти від неї, принаймні на якийсь час. На початку нашого спілкування з Y «безпросвітна» фрустрація (відчай) її горя мала виразну й стабільну тенденцію до поглиблення.

Найдужче цю жінку мордувало те, що вона «через свою паскудну вдачу, свій дурний характер і невихованість» не дарувала йому щедро своє щире кохання до нього, а прикро «економила», «притримувала», хоча знала, що воно цілюще для його душі, бо й він широко кохав її, «прикипів душею» до неї ще й тому, що натерпівся від своєї першої дружини, у якої, напевне, були виразні параноїдно-психопатичні риси характеру, на що вказували скупі розповіді Y про ту особу. Коли він загинув, усе це постало перед нею дуже виразно та гнітило її душу все дужче, часом нестерпно, без жодної надії усунути причини цього стану, бо вони залишились у минулому. Тобто, вона наближалася до нестерпного душевного болю, що, згідно з Е. Шнейдманом (E. Shneidman), є необхідною умовою та самодостатнім фактором непатологічного самогубства, вплив якого могла б потужно посилити безвихідь-безнадія – вирішально-визначальний фактор непатологічного самогубства, згідно з А. Т. Беком (A. T. Beck). Час від часу вона з виразним душевним болем, зі сльозами на очах говорила, що віддала б усе, що в неї є, своє життя за 5 хвилин спілкування з ним, щоб виговорити йому свою велику любов до нього, щоб зігріти його душу хоча б протягом цих хвилин. Ці переживання Y свідчили, що її прикре поведження з коханим не було зумовлене ні спонуканими психопатичного характеру, ні тим нарцисизмом, який спричиняє ставлення до сексуального партнера лиш як до «обслуговувального персоналу» свого хворобливо гіпертрофованого «Я», а, напевне, якимось специфічним інфантилізмом. Аналітично заглиблюватись у це в тій ситуації не було сенсу.

Y була агностиком щодо релігії; рівень її інтелекту та освіта – доволі високі; мислення – раціональне, в розумінні – схильне до аргументації, обґрунтованої науково або бодай «на хлопський розум» – із позицій здорового глузду. Зважаючи на все це, я вдався до логотерапевтичних сократичних діалогів [4]. Дочекавшись, коли вона знову сказала, що віддала б усе за бодай 5 хвилин зустрічі з ним, я з категоричною безапеляційністю випалив, що для неї *існує лиш одна надія* на це – віра в потойбічне життя і зустріч там. Інших перспектив немає і бути не може. Вона сумно похнюпилась, і я почав поволи розгортати ті самі аргументи щодо віри в «Над-смисл», що і в процесі логотерапії безнадійності, висвітлені в попередньому повідомленні, зрозуміло, що з відповідними в цій ситуації варіаціями, структуруванням фрагментів, акцентами тощо [4; 5, с. 138–163, 314–316, 326–331; 6, с. 22–99]. Я був упевнений, що Y зацікавиться цими аргументами, тому що її змучена душа конче потребувала їх (сама вона не рефлексувала, не усвідомлювала цю нагальну для неї потребу), адже вони давали їй рятівну, цілющу для її душі надію щодо *існування можливості* здійснення її палкого бажання зустрітись із коханим. Тому вона не лише уважно слухала та читала й перечитувала те, що я їй рекомендував, а й самотужки шукала інформацію про життя після смерті і відносно швидко збагнула й прийняла раціональне обґрунтування «Над-смислу», у якому для неї найбільш значущою була цілком *вірогідна можливість існування* потойбічного життя, що плекало в її душі саногенну, *розчулено-ніжно* забарвлену віру-надію на зустріч там із коханим. А ця віра-надія помітно пом'якшувала й полегшувала її «комплексний» душевний біль – горя втрати і мук совісті.

Відтак я запропонував їй поговорити про психологію скорботи. Спочатку спробував здивувати її – переповів розповідь В. Е. Франкла про існування особливого виду меланхолії (розладу фрустраційно-депресивного характеру – В. М.), яку він назвав *меланхолія знеболювальна*. Безпосереднім патогенним чинником цього невропатичного розладу є нездатність хворого пережити скорботу і навіть печаль, сум. Творець екзистенційного аналізу стверджував, що всі ті, кому відомі подібні випадки, знають, що навряд чи існує відчай більший, ніж той, якого зазнають такі хворі через те, що вони не можуть пережити звичайний людський сум, «не можуть сумувати й плакати», що вони «емоційно холодні», а їхні «почуття мертві» тощо. А з цього, мовляв, випливає, що спонукана, яку він назвав *логіка серця*, завжди змушує людину прагнути емоційних переживань, як радісних, веселих, так і сумних, щоб залишатися «духовно живою», щоб не впасти в апатію. Відтак, парадокс, що той, хто страждає від меланхолії знеболювальної, зазнає страждань через свою нездатність страждати, є парадоксом лиш для патопсихології, але не для екзистенційного аналізу, згідно з яким страждання й горе – істотні складники людського

життя, які В. Е. Франкл поставив поряд із долею і смертю. Мовляв, жоден із цих складників неможливо вирвати з життя, не руйнуючи його смислу, тому що «лиш під ударами молота долі, в горнилі страждань життя набуває своїх істинних змісту та форми» [9, с. 226–227].

Вислухавши мою більш розлогу розповідь про все це, У лаконічно висловила своє враження: «Щось не дуже переконливі висновки – лиш смішний пафос...». Тоді я сказав, що, згідно з В. Е. Франклом, із прагматичних позицій суто утилітарно зорієнтованого «здорового глузду» і скорбота за померлим, і муки совісті, спричинені непоправними вчинками, є безглуздою, шкідливою для здоров'я, неприємною марнотою, адже *немає жодної можливості* ні воскресити мертвого, ні ліквідувати свої вчинки. Відтак, немає жодного сенсу перейматися цією марнотою. Але керуймося незаперечною істиною, що відсутність тілесних і душевних страждань – це вже неабияке вдоволення, і запропонуймо людині, котра страждає через смерть особи, яку вона дуже любить, приймати транквілізатори або інші психотропні речовини, щоб полегшити свої страждання. Цілком вірогідною може бути відповідь на кшталт: «Не бачу в цьому жодного сенсу, тому що це не вирішує мою проблему – не поверне до життя ту людину, яку я люблю понад усе. Для мене має значення її смерть, а страждаю я чи ні – це другорядне». Ця позиція цілком відповідає фундаментальному екзистенційно-психологічному факту: душевно повноцінна особа переймається не так тим, вдоволена вона чи невдоволена, страждає чи насолоджується, як причинами, підставами свого вдоволення чи невдоволення, муки чи радості. Спираючись на відповідний логотерапевтичний досвід, В. Е. Франкл стверджував, що ті особи, котрі щиро любили померлих, найчастіше категорично відмовляються приймати заспокійливо-сподійні ліки; вони обирають не тимчасове «відключення» від страждань скорботи, а скорботні спогади про щастя спілкування з кожною людиною біля її мертвого тіла. «Втрачена кохана чи коханий, – пояснює В. Е. Франкл, – продовжують жити завдяки нашій скорботі за ними в тому розумінні, що той померлий, якого ми любили, втрачений об'єктивно в матеріальному світі, в реальному часі, але він існує, живе посередництвом скорботи за ним в автентично-психологічному часопросторі її суб'єкта як його безцінний духовний скарб» [9, с. 223–231].

Варто зауважити, що наш скромний досвід допомоги людям, які потерпали від горя втрати за померлим, показав правильність розмежування В. Е. Франклом вживання наркотиків і алкоголю в такій ситуації – він зазначав, що, на відміну від впливу наркотичних речовин, алкогольне сп'яніння може впливати позитивно. Із його лаконічних пояснень цієї позиції випливає, що людина, яка вжила наркотичну речовину, *перестає усвідомлювати* нещастя, вона перебуває в стані «щастя» в шопенгауєрівському негативному розумінні, який творець екзистенційного аналізу некоректно назвав нірваною. Ідеться не про нірвану, а про цілковите «відключення» від реальності, якому він дав коректну влучну назву-порівняння «духовна анестезія». А от легке алкогольне сп'яніння не «вирубає» із дійсності так жорстко. Невеликі дози якісного алкоголю зазвичай м'яко «притуплюють» душевний біль, полегшують тягар горя втрати *розчуленням*, яке може вилитися «солодкими сльозами», що є емоційним поштовхом, сприятливим щодо віри-надії в *можливість* зустрічі з померлим у потойбічному світі тощо.

На нашу думку, муки совісті також можна трактувати як специфічне горе на тій підставі, що й вони зумовлені безповоротною втратою – *немає жодної надії* звести нанівець чи виправити ту шкоду, яку заподіяли ті безсовісні вчинки суб'єкта, що мучать його совість. Тобто, вони належать минулому в тому розумінні, що зло, яке ятрить душу суб'єкта муками совісті, він скоїв у минулому, а минуле не повернеш, не зміниш. Отож, такі безнадійні муки можуть бути вельми інтенсивними і навіть сягати рівня нестерпного душевного болю (головних спонук непатологічного самогубства). Психологія совісті – істотний складник екзистенційного аналізу. Нагадаємо, що В. Е. Франкл називав своє вчення і «*екзистенційний аналіз*», і «*логотерапія*» та вважав «*одним з напрямів психотерапії*». Наші спроби з'ясувати, як він диференціював та співвідносив ці назви, дозволяють умовно розмежувати їх як теоретичний і практичний складники цього потужного вчення.

Бесіду з У про психологію совісті ми почали з визначення найбільш істотної, функційно-динамічної сутності цього феномену, яка, згідно з Г. В. Ф. Гегелем, полягає в тому, що совість – це процес автентичного визначення суб'єктом добра і зла. Пояснюючи, про що йдеться, він зокрема писав: «Людина по-справжньому боїться не зовнішнього насильства та його гноблення, а сили моральної, яка є вільним вибором її власного розуму і водночас тим вічним і недоторканим, котре вона щоразу піднімає супроти самої себе, коли діє всупереч йому» [1, с. 365]. І. Кант назвав совість «внутрішнім судилищем». Як і належить суду, вона карає за скоєне зло, за недотримання принципів та норм доброчинності. Карою «внутрішнього судилища» є *муки совісті* – душевні страждання, душевний біль (інтенсивний негативно забарвлений емоційний стан). Самопокарання істинними муками совісті не залежить від того, знають інші люди про те скоєне суб'єктом зло, яке спричинило їх, чи не знають. І. Кант і Г. В. Ф. Гегель вважали, що совість – це найістотніший прояв божественної сутності людської душі, це Бог в душі людини [3, т. 4(1), с. 221, 248, 398, 415, 427; т. 4(2), с. 336, 376–379].

Натомість *сором* – це душевний дискомфорт, негативно забарвлений емоційний стан суб'єкта, зумовлений засудженням, зневагою, презирством, втратою прихильності, симпатії, поваги оточення, тому

що воно дізналося про його негідні, ганебні, гидкі вчинки тощо. Суб'єкт, який переживає сором, переймається не так стражданнями тих, кому завдав зла, як негативною реакцією на це зло інших людей, особливо авторитетних і референтних для нього. Попри цю істотну відмінність, у реальному житті сором і сором нерозривно взаємопов'язані. І сором, і самопокарання муками совісті бувають вельми інтенсивними, навіть нестерпними, отже, можуть призвести до самогубства.

Винагорода совісті – вдоволення суб'єкта від дієвого дотримання автентично (самим для себе) визначених моральних принципів і норм, від уникнення зла. Цю винагороду називають *спокійною або чистою совістю*. Динаміка мук совісті та вдоволення спокійної совісті є мотиваційно-регулятивним механізмом її функціонування. В. Е. Франкл також вважав, що совість – це найістотніший прояв божественної сутності людської душі. Мовляв, *голос совісті – це голос Бога*, яким Він говорить із людиною. Цей голос лунає з несвідомого – із тих вершинних шарів несвідомої сфери людської психіки, у яких, на думку творця логотерапії, закладено корені та джерела духовності й моральності. Основний психологічний зміст духовності особистості полягає у її спроможності та схильності до автентичного ставлення щодо тих природно-біологічних і соціальних умов та обставин свого життя, які спонукають її якось діяти й поводитися. Згідно з його поясненням: «...Те, що може протистояти всьому соціальному, тілесному і навіть психічному (темпераментальним властивостям, рисам характеру, страху та іншим емоційним реакціям тощо – В. М.) в людині, ми називаємо духовним у ній. Духовне, за визначенням, і є вільне в людині. Духовна особистість – це те в людині, що завжди може заперечити!». Але таке протистояння й заперечення необхідне далеко не завжди і не скрізь. Здебільшого людина не змушена постійно й суто «протистояти всьому тілесному, соціальному і навіть психічному», самостверджуватися з позицій «усупереч» середовищу, умовам, обставинам свого життя, своїм потягам, страхам і тривогам, рисам характеру тощо. Переважно вона намагається ефективно використовувати потенційно конструктивні й плідні складники всіх своїх умов, обставин, властивостей щодо самоствердження, самореалізації, самоактуалізації, спиратись на них. Творець логотерапії підкреслював, що так само часто, як і всупереч своїм потягам, спадковості, психічним властивостям та реакціям, середовищу, людина утверджує себе посередництвом і завдяки умовам та обставинам своєї долі. Духовна (в означеному розумінні) особистість покладає на себе відповідальність за наслідки своїх автентично обраних ставлень і щодо себе, і щодо всього того значущого, важливого, що діється в її соціумі та в суспільстві, а відтак своїх вчинків, оцінюючи їх наперед і головню з моральних позицій.

Основна функція моралі як однієї з форм суспільної свідомості – нормативно-регулятивна (регулювання людських стосунків, взаємин посередництвом моральних норм). Ця функція поширюється на всі сфери суспільного буття, фіксує та утверджує глибинні, засадові принципи ставлення людини до себе, до інших людей, до суспільства, культури, природи, які викладаються в моральних заповідях, кодексах та відповідні цим принципам норми поведінки, поводження. Принципи і норми моралі є змістовою базою всіх інших форм нормативної регуляції (права, традицій тощо), стратегічно скеровуючими орієнтирами, згідно з якими формується зміст цих форм. На відміну від усіх інших форм нормативної регуляції, моралі притаманна суттєва психологічна особливість. Вона – автентичний регулятор. Тих суб'єктів, котрі стоять на сторожі правових, адміністративних, традиційних норм, фактично не цікавить, як ставляться до них ті особи та групи, на яких вони поширюються, достатньо, щоб дотримувались їх у своїй поведінці та діяльності. А моральні принципи і норми адресовані внутрішньому світу, сокровенному «Я» особистості, її ціннісним орієнтаціям, світогляду, переконанням, вірі. Вона має прийняти їх автентично, як істотні складники власної сутності, самосвідомості, ідентифікуватись із ними. Тобто, моральна регуляція функціонує, насамперед і головню, як автентично-особистісна саморегуляція. Але в реальному житті моральна регуляція нерозривно взаємопереплітається з усіма іншими нормативно-регулятивними формами й засобами.

Моральні принципи і норми, як спрямовуючий зміст автентичної саморегуляції особистості, утворюють когнітивний базис її моральності – моральних засад її спрямованості (ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду, віри), які функційно виявляються у впливі моральних принципів і норм на її мотивацію та регуляцію вчинків, дій, поведінки, поводження, діяльності. З цього випливає, що моральність – це не просто складник у функційній структурі духовності особистості, а її вирішально-визначальна (детермінантна) матриця. А відтак, що совість – це духовно-моральний саморегулятор, який функціонує посередництвом автентичного визначення суб'єктом добра і зла (Г. В. Ф. Гегель).

В. Е. Франкл стверджував, що «голос совісті» та всі інші духовно-моральні переживання і спонуки та поява їх із несвідомої сфери психіки особистості раціональному пізнанню та поясненню не піддаються, отож, і не підлягають, тому що вони ірраціональні та алогічні. Тобто, немає раціонально виважених аргументів, які б свідчили, що те безкорисливе діяльне самозречення суб'єкта на користь інших, та альтруїстична самопожертва, до яких його спонукає його моральність, а контролює й регулює совість, хоч у якомусь раціонально-прагматичному, переконливому з позицій утилітарного «здорового глузду» сенсі корисне йому самому. У цьому аспекті ірраціональності моральності та совісті особистості творець

логотерапії вбачав найбільш переконливе свідчення їх надприродного, божественного походження [9, с. 93–130; 5, с. 131–141, 327–333; 6, с. 87–99]. Що ж, цей аргумент також ірраціональний...

На вірі в те, що совість – це Бог в душі людини, тобто найбільш істотний прояв її божественної сутності, стояв також А. Швейцер. Цей постулат він поклав в основу свого етичного вчення. Базовою спонукальною потугою божественної сутності людської душі є «воля до життя». А. Швейцер погодився з твердженням А. Шопенгауера, що «воля до життя» керується прагненням звільнитися від хвилювань і страждань та вийти на шлях миру і душевного спокою, але інтерпретував це прагнення відповідно до свого розуміння божественної сутності душі людини. Мовляв, «воля до життя» – це «інтуїтивне пізнання», яке живиться тими «соками», що містяться в ньому самому. «Соки» – це високі духовно-моральні ідеали та цінності, глибинний сутнісний сенс яких раціональне людське мислення неспроможне збагнути. Але попри цю неспроможність, люди мають беззастережно вірити інтуїтивно-таємничим, сокровеним покличам «волі до життя». Це єдиний надійний компас для «плавання», що відбувається «вночі і без мапи» – земного буття людини. Емоційно-мотиваційною основою «волі до життя» є особливі почуття, які А. Швейцер назвав «емотивним пізнанням дійсності». Посередництвом емотивного пізнання людина спроможна збагнути світ як тотальну, всеохопну волю до життя, створену Богом, та органічний, нерозривний, іманентний зв'язок свого сокровеного «Я» з Творцем і з Його творінням – земним життям, – що породжує стале, непохитне автентичне прагнення робити добро, не чинити зла, бути доброзичливою, добропорядною і добродійною. Сам А. Швейцер вельми виразно почував цей зв'язок, тому що його земне життя було сповнене альтруїстичною добродійністю, самовідданим і безкорисливим лікарським служінням, зокрема в лепрозорії, який він власним коштом побудував в Африці для хворих на проказу. Воднораз цей високоморальний чоловік активно прагнув пробуджувати такі почуття й налаштування в інших людях – із цією метою створив потужне етичне вчення [10, с. 106–119, 278–341].

Як високоморальна особистість і як лікар, А. Швейцер щиро і щедро творив добро, а як філософ-етик, намагався переконливо обґрунтувати сутнісний, найбільш істотний зміст добра, обов'язково наявний в усіх його проявах як його *differentia specific* (лат. – *різниця, відмінність і особливість; разом – ті властивості, що відрізняють*) – властивість, що притаманна тільки йому, яка відрізняє його від усього іншого. У процесі цього пошуку він, зокрема, дійшов висновку, що античні філософи так і не знайшли цей зміст, тому що шукали його з позиції, яку можна назвати утилітарним раціоналізмом, – мовляв, добро – це насамперед і головне те корисне, що приносить розумну радість, тощо. До прикладу, Сократ стояв на тому, що шляхом розумних міркувань, раціонально можна й необхідно обґрунтувати справді добродійні правила і норми поведінки, у яких мудро визначена користь індивіда гармонійно поєднується з інтересами суспільства. Ця позиція замкнула античну етичну думку в хибному колі суб'єктивності вже тому, що кожен суб'єкт може і буде тлумачити корисне з позицій власних інтересів, як він їх розуміє, на свій розсуд.

Це хибне коло розірвало християнство. *Сутність добра постає в моральному вченні Ісуса Христа як доброзичливість, добропорядність і добродійність людини стосовно інших людей, як діяльний альтруїзм, самозречення на користь інших.* Таке розуміння сутності добра лягло в основу світоглядного гуманізму, гуманістичної етики, усіх гуманістично зорієнтованих наук. З такого трактування сутності добра випливає, що попри ірраціонально-інтимну таємничість совісті, її реальне функціонування цілком відповідає самотрансценденції людського існування. Згідно з В. Е. Франклом: «За цим поняттям («самотрансценденція» – В. М.) стоїть той факт, що людське буття завжди зорієнтоване зовні на щось чи на когось, що/хто не є ним самим: на смисл, який необхідно здійснити, чи на іншу людину, яку ми любимо. В служінні справі чи в любові до іншого людина здійснює саму себе. Чим більше вона віддає себе справі або тому, кого любить, тим більш вона є людиною і тим більш стає сама собою». Відтак «...бути людиною сутнісно означає перебувати у ставленні до когось/чогось іншого та бути спрямованим на когось/щось інше, ніж вона сама» [9, с. 29–30, 116, 270, 285, 291–292, 322–326; 4]. Істотно значущий для психотерапії зміст самотрансценденції людського існування, згідно з В. Е. Франклом, неперевірено висловив І. Кант: «Людина хоче бути щасливою, але чого їй варто насамперед і найдужче бажати, то це бути гідною щастя» [3, Ч. 1, с. 211–213; Ч. 2, с. 351–437]. Тобто, в будь-якій життєвій ситуації людині варто перейматися не тим, щаслива вона чи нещасна, вдоволена чи невдоволена, страждає чи насолоджується, а причинами, підставами свого щастя чи нещастя, вдоволення чи невдоволення, мук чи радостей, зокрема й мук та спокою совісті. Із цього творець логотерапії робить висновок, що людина приймає моральні орієнтири не задля чистої совісті, а заради добропорядності й справедливої добродійності. Отже, правдивий коштовний дарунок чистої совісті – душевний спокій – завжди є наслідком добропорядного, шляхетного поведіння, а не його метою [9, с. 116].

Однак, на наше переконання, може, це і має бути свідомою метою психологічно освіченої та духовно-моральної особистості, бо ж ніхто не знає, коли і через що його/її совість може «пробудитись і заговорити» мовою мук. Тому варто передбачати таку можливість і намагатися зводити її нанівець, профілакувати муки совісті, керуючись, як настановами, твердженнями В. Е. Франкла, що на кожне

морально-етичне питання є лиш одна правильна відповідь – відповідна гуманістичному виміру добра і зла, а відтак в кожній ситуації є головний істинний смисл – гуманістичний, людяний, добropорядний, шляхетний, який потрібно шукати і реалізовувати. Мовляв, приймаючи рішення, необхідно відповідально визначатись, яка з існуючих можливостей *гідна* реалізації саме тому, що вона є морально-етично необхідною [9, с. 70–71, 293–295]. А це і є морально-етична самотрансценденція – суб'єктно-відповідальний пошук гуманістичного смислу в тих ситуаціях, які вимагають такого пошуку.

Якщо ж суб'єкт дав неправильну (у зазначеному розумінні) відповідь на морально-етичне питання, тобто реалізував негідну можливість, то його совість може «притягнути його до відповідальності» – покарати муками. Одним із головних факторів потужності мук совісті є ретроспективність вчинення, яке їх спричинило – вони є карою за вже скоєне, яке не можна змінити, «переграти наново». Жоден вчинок суб'єкта, включно з відмовою від вчинку, що також є вчинком, неможливо викреслити з його життя так, ніби нічого такого не було, зокрема й муками совісті. Однак, щире каяття, яке є основним змістом і смислом цих мук, *психологічно відмежовує* суб'єкта від їх причини – негідного поведіння – посередництвом його автентичної актуалізації у своїй душі високих духовно-моральних цінностей та особистісної ідентифікації з ними в процесі співвіднесення їх із заподіяним злом. Якщо б такого співвіднесення не було, то совість суб'єкта не спромоглася б на його покарання муками. Іншими словами, якщо б суб'єкт, котрий зазнає мук совісті, не ідентифікувався з цінностями та ідеалами добра як з істотним, невід'ємним складником його автентичного «Я» (для себе і в собі суцього), його інтимної Я-концепції, він не судив би себе суворо за те скоєне ним зло, що суперечить цим цінностям та ідеалам, не був би таким неблаганним суддею самого себе. Отже, можна сказати, що муки совісті «живляться» динамікою емоційного напруження, необхідного для автентичної ідентифікації суб'єкта з добром та відмежування від зла, що водночас є розвитком його моральності й духовності. Згідно з В. Е. Франклом: «Допоки ми здатні страждати через скоєне нами зло, ми залишаємось живими духовно» [9, с. 225]. Відтак, духовно-моральне відродження суб'єкта шляхом очищення його душі від зла муками його совісті можна трактувати і як специфічно-суб'єктне виправлення того аморального минулого, котре їх спричинило.

Природно, що відроджена в такий спосіб душа суб'єкта прагне дієво спокутувати скоєне ним зло – творити добро. А з цього випливає, що психотерапевт мусить допомогти суб'єкту, який перебуває в стані важких мук совісті, обирати не самопокарання самониченням і самознищенням, а щире спокутування заподіяного зла щедрою і життєдайною добротністю, насамперед і головно, безпосередньо чи опосередковано стосовно тих осіб, котрі від цього зла потерпіли.

Напевне, що на той момент, коли я в процесі наших сократичних діалогів з Y завершив більш розлогу, з прикладами розповідь про все це, вона вже була схильна, готова сформулювати таке налаштування (свідому, раціонально виважену диспозицію). Це моє припущення виразно «висвітлилось» ентузіазмом, який засвітився в її очах і майже звів нанівець сталий вираз безнадійної туги на її обличчі. Вона враз збагнула (інсайт, осяяння) і впевнено сказала, що має присвятити себе піклуванню про його 5-річну донечку від першого шлюбу, яка потребувала щирої життєдайної любові й піклування. Y знала, що дитина часто і доволі довго буває в бабусі, його матері, до якої на піку горя, що здавалося безпросвітним, паралізуючим життям, воно повернулося, «ввірвалося» (М. Коцюбинський) любов'ю й турботою про онуку. А до Y – ширим прагненням самовіддано піклуватися про цю дитину, притім опосередковано через її бабусю, тому що її мати, скажемо делікатно, ставилася надто ревниво до спілкування Y з дочкою, а спілкуватись із бабусею дозволяла, і навіть постійно залишала її надовго – це вивільнювало їй час та й кошти для своїх потреб. Невдовзі для Y та матері її коханого стало цікавою грою дбати про дівчинку так, «щоб комар носа не підточив». Якимось я принагідно сказав їй: «Якщо душа твого коханого десь «там» живе, то вона побачить твою й бабусину любов до його дочки і турботу про неї водночас із твоїм ширим каяттям, і його серце розчулиться, зігріється – він буде щасливий. А якщо ні, то твоя любов-турбота – гідна, життєдайна спокута, він був би дуже вдячний тобі за неї». Вона відповіла: «Мені добре, і коли я бачу, що їм добре, і коли думаю про можливість зустрічі з ним «Там»...». Тобто, маємо позитивний психотерапевтичний ефект «тут і тепер», притім пролонгований і сталий.

Потужний відрух щирої і щедрої самовідданої любові (агапе), що виявився в альтруїстичній турботі про *його дитину*, суттєво полегшив тягар горя втрати і мук совісті в душі Y, сповнив її світлою енергетикою замилювання силою своєї відповідальності, піклування, жертвності, що було родючим емоційно-мотиваційним підґрунтям для її оптимістичної надії щодо *існування можливості* щасливого майбутнього цієї дитини. Нарешті після виснажливої, часом нестерпної напруги тривалого відчаю їй «попустило», вона почувалася переважно спокійно, «терпимо», гідною і сильною вдовою, щедрою і турботливою матір'ю та дочкою. Водночас завдяки тому, що вона спромоглася збагнути і щиро прийняти раціональну аргументацію *можливості існування* Трансцендентного (Надприродного), персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патрунують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму, смислу існуванню людства та кожної людини, а відтак, дає оптимістичну надію щодо щасливого фіналу земних страждань, Y повірила

в *можливість* зустрітися «там» із загиблим коханим, перед яким вона завинила, і втішити його, розповісти про своє безмежне кохання до нього та про любов до його донечки і мами. На сьогоднішній день цей стан Y, життєдайний і саногенний, як для неї самої, так і для дорогих для неї людей, стабілізувався, немає жодних ознак його дифузії, послаблення.

Екзистенційний аналіз розповідей Y про її переживання, роздуми, стани, налаштування, стисло викладений у цьому повідомленні, дозволяє мені стверджувати, що фрустрація страждань горя втрати і мук совісті є сприятливою щодо розуміння та автентичного прийняття суб'єктом аргументів раціонально, розумом вираженої апології «Над-смислу» – гуманістичної релігійної віри, із якою нерозривно, органічно взаємопов'язані самовіддана любов і оптимістична надія: Бог є Любов; Віра – Надія – Любов, – уже тому, що вона відповідає його нагальній потребі полегшити гнітючий тягар своїх страждань. Немає більш дієвих способів і засобів послаблення й нівелювання такої фрустрації (фармакологічно-психотропні засоби не долають, а «глушать» її на якийсь час). Це стосується і агностиків, і скептиків щодо релігії, і атеїстів. Стрижневим психологічним змістом довершеного цілющого впливу на психіку людини такої віри є надання нею всьому, що існує та відбувається в цьому світі, смислу, відповідного Божому плану та порядку. «Впевненість щодо існування такого порядку, – згідно з В. Джемсом, – приносить людині високе щастя і надзвичайну стійкість душі. [...] Вона глибоко почуває свою душу і володіє даром оживлювати в ній духовні можливості, яких не підозрювала в собі. Щастя її – не в життєвих зручностях, як у більшості людей, а в особливому горінні духу, яке перетворює незгоди на радості і боронить від почування нещастя» [2, с. 296–297].

Ці результати є для нас підставою для узагальнених висновків:

1. Мотиваційно-динамічний комплекс віри – надії – любові, заснований на автентичному прийнятті «Над-смислу», спричиняє відчутний, пролонгований і сталий психотерапевтичний ефект *тут і тепер*, що важливо насамперед у власне логотерапевтичному вимірі.

2. Віра в «Над-смисл» є надцінною у вимірі психогієни, психокорекції, психотерапії, тому що вона налаштовує на цілющі для психіки людини всеохопну оптимістичну надію та правдиву любов (Віра – Надія – Любов). А це – запорука ефективності застосовування її в логотерапії не лише фрустрації безнадії, зумовленої невиліковною хворобою, про що йшлося у нашому попередньому повідомленні [4], горя втрати та мук совісті, а й усіх проявів «духовного вакууму», «екзистенційного вакууму», «переживання безодні», «екзистенційного відчаю» (В. Е. Франкл). Тобто, вона виконує інтегральну функцію щодо всіх інших життєдайних цінностей та смислів життя. На цю функцію вказує і назва, яку їй дав В. Е. Франкл: «Над-смисл».

Відтак ми припускаємо, що автентично-суб'єктне прийняття «Над-смислу» може суттєво допомогти тим невротизованим особам, котрі «патологічно важко шкодують про своє минуле, почувають огиду й ненависть щодо свого сьогодення та гнітючу тривогу й страх щодо свого майбутнього» (Е. Фромм). Цей гнітючий стан суттєво полегшується, відколи суб'єкт щиро повірить, що його минуле, на його думку, гідне осуду й жалю, справді прощене і він має право й мусить «відпустити» його від себе. Як показує наш скромний досвід, таке зазвичай стається, коли такий суб'єкт спочатку прийме *існування можливості* «...прийняття його Богом всупереч його налаштуванню щодо своєї неприйнятності для Бога внаслідок своєї гріховності й моральної недосконалості» (П. Тілліх) [8, с. 7–27, 109–132]. Тут важливо, щоб психотерапевт вчасно допоміг такій особі актуалізувати саногенну енергію цього прийняття і скеровувати її на доброзичливість, добropорядність, добродійність, подібно до допомоги суб'єкту, який зазнає мук совісті, сформувати сталі налаштування дієво спокутувати скоєне ним зло – творити добро, а не чинити самопокарання самонищенням і самознищенням.

Віра в Бога набуває величезної духовної потужності, якщо її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якої є релігійний екстаз. Усі ті особи, на яких зійшла ця благодать, непохитно впевнені, що «...увесь Божий світ перебуває у Його батьківських руках, що існує вищий гармонійний порядок, який залишиться непорушним повік, що там, де є Бог, трагедія лиш тимчасова й минула, а крах та загибель уже не можуть бути справжнім остаточним кінцем усього існуючого» (В. Джемс). На жаль, неможливо здобути таку благодать розумово-вольовими зусиллями. Але й так звана раціональна, «тільки розумом» віра в Бога, який встановив і підтримує такий порядок, може бути доволі надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від фрустрацій безнадії, безвиході, горя втрат, мук совісті тощо. Про це свідчить репрезентоване в цьому повідомленні використання «Над-смислу» в логотерапії горя втрати і мук совісті та в попередньому – безнадійності.

Цілющі процеси у психіці Y, зумовлені автентично-суб'єктним прийняттям нею «Над-смислу», не сягнули рівня благодаті навернення, релігійного екстазу, виразного катарсису – інтенсивних емоційних переживань, які завершуються бурхливою розрядкою негативно забарвленого емоційного напруження суб'єкта, що ошляхетнює його почування та налаштування і переживається ним як «очищення душі», «полегшення душевного тягару» тощо. Ті цілющі процеси не були інтенсивними, бурхливими, яскравими, але, на щастя, тривалими і стабільними, без прикрих рецидивів, принаймні, на сьогоднішній день.

Висновки. Якщо горе втрати (смерті) дорогої для суб'єкта людини фруструється його палким, але нездійсненим бажанням розповісти цій людині про свою величезну любов до неї, тому що він не спромігся щедро виявляти це своє почуття, коли та людина була жива, то вірогідно, що відчай цієї фрустрації стимулюватиме ще й муки його совісті за свою скупість у виявах любові, що посилюватиме саму цю фрустрацію. Чи не єдиний дієвий спосіб і засіб істотного послаблення відчаю фрустрації такого характеру – *віра в існування можливості* здійснення цього палкого бажання в Потойбічному світі – зустрінися «там» і щиро й щедро виявити свої почуття. Тобто, здолати відчай горя втрати (смерті) і мук совісті, зумовлених безповоротно втраченою можливістю щедрих проявів щирої любові стосовно померлого, може «Над-смысл» – вершинна цінність ставлення – віра в Бога, яка дає надію *існування можливості* зустрічі з дорогим померлим «Там». Це стосується і агностиків, і атеїстів. Тих, хто щиро вірує, вберігає від такої фрустрації власне віра.

Екзистенційний аналіз розповідей нашої клієнтки У про її переживання, роздуми, налаштування в процесі і внаслідок логотерапевтичних сократичних діалогів дозволяє стверджувати, що «комплексна» фрустрація горя втрати і мук совісті є сприятливою щодо розуміння та автентичного прийняття суб'єктом аргументів раціонально, розумом виваженої аргументації «Над-смыслу» – гуманістичної релігійної віри, із якою органічно взаємопов'язані самовіддана любов та оптимістична надія: Бог є Любов; Віра – Надія – Любов, – тому що ця аргументація відповідає його нагальній потребі полегшити гнітючий тягар відчаю цієї фрустрації. Немає більш дієвих способів і засобів послаблення й нівелювання такого відчаю.

Якщо агностик, який зазнає страждань такої фрустрації, «прохолодно» й недовірливо ставиться до церков та священників, то повернути й прилучити його до «Над-смыслу», як і атеїста, може і мусить психотерапевт. У процесі сократичних діалогів із такою особою він має пропонувати їй раціонально виважені аргументи, які б відповідали рівню її інтелекту й освіти, щодо *цілком можливого існування* Надприродного світу, персоніфіковані суб'єкти якого (Бог, ангели, святі) «патронують» наш земний світ із позицій любові до нього і піклування про нього, що надає високого, хоча й незбагненого для людського розуму, смислу існуванню людства та кожної людини, а відтак дає оптимістичну надію щодо щасливого фіналу земних страждань, зокрема й на зустріч «Там» із померлими.

Раціональне обґрунтування віри в Бога («Над-смыслу») базується на тих благодатних чудесах, дивовижних фактах, роздумах потужних мислителів, на сучасних відкриттях учених-природодослідників, які переконливо свідчать на користь *можливості існування* Надприродного, персоніфіковані суб'єкти якого переймаються людьми, люблять і захищають нас. Ясний, критичний і водночас поміркований розум здатен зрозуміти, що зробити головний екзистенційний вибір він може лиш у сувородиз'юнктивних межах власне віри – вірити *або* в існування, *або* в неіснування Бога, який створив наш матеріальний світ і людину в ньому з якоюсь благодатною метою, котра надає існуванню цього світу, буттю людства, життю кожної людини високого смислу.

Логотерапевтичні сократичні діалоги про «Над-смысл» варто починати з основної екзистенційної проблеми – приреченості на неминучу смерть кожної людини та ймовірності загибелі людства й самого життя на нашій планеті. З усвідомленням цієї проблеми виникає питання щодо смислу земного життя загалом і кожного індивіда зокрема, усіх людських прагнень, зусиль, самообмежень, страждань, творінь тощо. Існує тільки одна рятівна й цілюща для психіки людини (саногенна) відповідь на це питання – автентично-особистісний вибір «Над-смыслу», гуманістичної віри в Бога (Бог є любов).

Клієнтка У, котра вважала себе переконаним агностиком, очікувано зацікавилася цією проблематикою, тому що її змучена відчаєм втрати і мук совісті душа конче потребувала їх (сама вона не рефлексувала цієї нагальної для неї потреби), – адже вони давали їй рятівну, цілющу для її душі надію на *існування можливості* здійснення її палкого бажання – сказати своєму коханому, який загинув у битві з російськими окупантами, про свою безмежну й ніжну любов до нього. Тому вона самотужки шукала інформацію про життя душі людини після смерті її тіла, а відтак доволі швидко збагнула й прийняла раціональне обґрунтування «Над-смыслу», у якому для неї найбільш значущою була цілком *вірогідна можливість існування* потойбічного життя, що плекало в її душі саногенну, *розчулено-ніжно* забарвлену віру-надію на зустріч там із коханим. Ця віра-надія помітно послабила її «комплексний» душевний біль – відчай горя втрати і мук совісті.

Згідно з В. Е. Франклом та багатьма іншими мислителями, совість – це голос Бога, який лунає з тих вершинних шарів несвідомої сфери людської психіки, у яких закладено основи духовності й моральності. Муки совісті – кара за скоєне суб'єктом зло; спокійна (чиста) совість – винагорода за добродійність. Фрустрація (відчай) мук совісті, подібно до фрустрації горя втрати, зумовлена безповоротною втратою – немає жодної надії звести нанівець те зло, за яке суб'єкта мучить його совість. Воно скоєне в минулому, а минуле неможливо повернути і змінити. Ця ретроспективність мук совісті – один із головних факторів їх потужності. Однак, щире каяття, яке є основним змістом і смислом цих мук, *психологічно відмежовує* суб'єкта від їх причини – негідного поведіння – посередництвом його автентичної актуалізації в своїй душі високих духовно-моральних цінностей та особистісної ідентифікації з ними в процесі

співвіднесення їх із заподіяним злом. Якщо б такого співвіднесення не було, то совість суб'єкта не спромоглася б на його покарання муками – він не судив би себе суворо за те скоєне ним зло, що суперечить цим цінностям та ідеалам. Отже, духовно-моральне відродження суб'єкта шляхом очищення його душі від зла муками його совісті можна трактувати і як специфічно-суб'єктне виправлення того аморального минулого, котре їх спричинило.

Природно, що відроджена в такий спосіб душа суб'єкта прагне дієво спокутувати скоєне ним зло – творити добро. Із цього випливає, що психотерапевт має допомогти особі, яку мучить совість, обрати не самопокарання самонищенням, а щире спокутування заподіяного нею зла життєдайною доброчинністю, насамперед і головно, безпосередньо чи опосередковано стосовно тих осіб, котрі від цього зла потерпіли.

Ці результати є для нас підставою для узагальнених висновків:

1. Мотиваційно-динамічний комплекс віри – надії – любові, заснований на автентичному прийнятті «Над-смислу», спричиняє відчутний і сталий психотерапевтичний ефект *тут і тепер*, що важливо насамперед у власне логотерапевтичному вимірі.

2. Віра в «Над-смысл» є надцінною у вимірі психогігієни, психокорекції, психотерапії, тому що вона налаштовує на цілющі для психіки людини всеохопну оптимістичну надію та правдиву любов (Віра – Надія – Любов). А це – запорука ефективності застосування її в логотерапії не лише фрустрації безнадії, зумовленої невиліковною хворобою, горя втрати та мук совісті, а й усіх проявів «екзистенційного відчаю». Тобто, вона виконує інтегральну функцію щодо всіх інших життєдайних цінностей та смислів життя. На цю функцію вказує і назва, яку їй дав В. Е. Франкл: «Над-смысл».

Відтак ми припускаємо, що автентично-суб'єктне прийняття «Над-смислу» може допомогти тим невротизованим особам, котрі «патологічно важко шкодують про своє минуле, почувають огиду й ненависть щодо свого сьогодення та гнітючу тривогу й страх щодо свого майбутнього» (Е. Фромм). Цей гнітючий стан помітно полегшується, відколи суб'єкт щиро повірить, що його минуле, на його думку, гідне осуду й жалю, справді прощене і він має право й мусить «відпустити» його від себе. Як показує наш скромний досвід, таке зазвичай стається, коли такий суб'єкт спочатку прийме існування *можливості* «...прийняття його Богом всупереч його впевненості щодо своєї неприйнятності для Бога внаслідок своєї гріховності й моральної недосконалості» (П. Тілліх). Тут важливо, щоб психотерапевт вчасно допоміг такій особі актуалізувати саногенну енергію цього прийняття і скеровувати її на доброзичливість, добropорядність, добродійність, подібно до допомоги суб'єкту, який зазнає мук совісті, сформулювати сталі налаштування дієво спокутувати скоєне ним зло – творити добро, а не чинити самопокарання самонищенням.

Віра в Бога набуває величезної духовної потужності, якщо її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якої є релігійний екстаз. Усі ті особи, на яких зійшла ця благодать, непохитно впевнені, що «...увесь Божий світ перебуває у Його батьківських руках, що існує вищий гармонійний порядок, який залишиться непорушним повік, що там, де є Бог, трагедія лиш тимчасова й минула, а крах та загибель вже не можуть бути справжнім остаточним кінцем усього існуючого» (В. Джемс). На жаль, неможливо здобути таку благодать розумово-вольовими зусиллями. Але й так звана раціональна, «тільки розумом» віра в Бога, який встановив і підтримує такий порядок, може бути доволі надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від екзистенційних фрустрацій.

Література:

1. Гегель. Сочинения. Т. XIV: Лекции по эстетике. Книга третья. Москва : Издательство социально-экономической литературы, 1958. 440 с.
2. Джемс В. Многообразие религиозного опыта. Санкт-Петербург, 1993. 420 с.
3. Кант И. Сочинения в 6 т. Москва, 1963–1966. Т. 4(1). 1965. 544 с. Т. 4(2). 1965. 478 с.
4. Москалець В. П. «Над-смысл» у логотерапії безнадійності. *Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*. 2022. №2(84).
5. Москалець В. П. Психологія особистості : підручник. Київ : Ліра-К, 2020. 364 с.
6. Москалець В. П. Психологія релігії : підручник. Київ : Ліра-К, 2020. 192 с.
7. Роменець В. А. Постановня канонічної психології. Основи психології : підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ : Либідь, 1996. С. 606–621.
8. Тилліх П. Избранное : Теология культуры. Москва, 1995. 479 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник произведений. Москва, 1990. 368 с.
10. Швейцер А. Культура и этика. Москва, 1973. 344 с.

References:

1. Gegel. Sochineniya. T. XIV. Lekcii po estetike. Kniga tretya [Works. T. XIV. Lectures on aesthetics. Book three]. Moskva : Izdatelstvo socialno-ekonomicheskoy literatury, 1958. 440 s.
2. Dzhehms V. Mnogoobrazie religioznogo opyta [Diversity of Religious Experience]. Sankt-Peterburg, 1993. 420 s.
3. Kant I. Sochineniya v 6 t. [Works in 6 volumes]. Moskva, 1963–1966. T. 4(1). 1965. 544 s. T. 4(2). 1965. 478 s.

4. Moskalets V. P. “Nad-smysl” u lohoterapii beznadiinosti [“Over-meaning” in logotherapy of hopelessness]. *Psykhologhiia i suspilstvo. Ukrainskyi teoretyko-metodolohichniy sotsiohumanitarnyi chasopys*. 2022. №2(84).
5. Moskalets V. P. *Psykhologhiia osobystosti : pidruchnyk* [Personality psychology : a textbook]. Kyiv, 2020. 364 s.
6. Moskalets V. P. *Psykhologhiia relihii : pidruchnyk* [Psychology of religion : a textbook]. Kyiv, 2020. 192 s.
7. Romenets V. A. Postannia kanonichnoi psykhologhii. *Osnovy psykhologhii : pidruchnyk* [The emergence of canonical psychology. Basics of psychology : a textbook] / za red. O. V. Kyrychuka, V. A. Romentsia. Kyiv, 1996. S. 606–621.
8. Tillih P. *Izbrannoe : Teologiya kultury* [Selected : Theology of culture]. Moskva, 1995. 479 s.
9. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla : Sbornik proizvedenij* [Man in Search of Meaning : A Collection of Works]. Moskva, 1990. 368 s.
10. Shvejcer A. *Kultura i etika* [Culture and ethics]. Moskva, 1973. 344 s.

Отримано: 28 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 5 грудня 2022 р.

Прийнято до друку: 5 грудня 2022 р.

e-mail: liana.spytska@sc-oneu.in.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-84-89

Спицька Л. В. Психічні розлади особистості: сучасний стан постановки проблеми. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 84–89.

УДК: 159.96.616.89

Спицька Ліана Вікторівна,

кандидат правових наук, доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

ПСИХІЧНІ РОЗЛАДИ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Метою науково-дослідної роботи було визначення особливостей зовнішніх рушійних чинників, що призводять до розвитку деструктивних новоутворень у психічній діяльності особистості, а також виявлення внутрішніх детермінант, які провокують порушення в поведінковій та когнітивно-емоційній сферах людини. Основу теоретико-методологічного підходу склали якісні методи аналітичного дослідження вивчення проблеми психічних розладів особистості та змістовний аналіз психотерапевтичної допомоги в лікуванні порушення діяльності психіки. У науково-дослідній роботі представлені дані, які відображують сучасний стан проблеми психічних розладів особистості у світовому просторі, висвітлюють їх етіологію та описують ефективні підходи в боротьбі з ними. Отримані результати наукового дослідження значущі для працівників психологічної сфери, а також для педагогів та соціальних організацій для комплексного розуміння симптоматики й перебігу психічних розладів особистості та напрямів терапії.

Ключові слова: саморегуляція, поведінкові порушення, емоційний дисбаланс, терапія, медикаментозне лікування.

Liana Spytska,

PhD in Law, Doctor in Psychology,
Professor at the Department of Practical
Psychology and Social Work of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University

MENTAL PERSONALITY DISORDERS: CURRENT STATE OF THE PROBLEM STATEMENT

The purpose of the research work was to determine the characteristics of external driving factors that lead to the development of destructive neoplasms in the mental activity of an individual, as well as to identify internal determinants that provoke violations in the behavioural and cognitive-emotional spheres of a person. At the same time, it became important to determine modern ways of supporting the mental health of an individual to ensure the process of restoring his social and psychological ties in society. The research paper presents data that reflect the current state of the problem of mental disorders of the personality in the global space, highlight their ethology and describe effective approaches to combating them. The obtained results of the scientific research are significant for workers in the psychological field, who implement their professional activities in psychotherapeutic practice, as well as for teachers and social organizations for a comprehensive understanding of the symptoms and course of mental disorders of the personality and directions of therapy.

Keywords: self-regulation; behavioural disorders; emotional imbalance; therapy; drug treatment.

Постановка проблеми. Сукупність змін, які відбуваються на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях, супроводжують особистість протягом усього її життя. Наявність травматичного досвіду та тривалих кризових подій утворюють у психіці людини переживання безконтрольного характеру. Водночас генетичне підґрунтя психічних захворювань посилює ці почуття. Однак наявність спадкових факторів ризику розвитку психічного розладу залишається відносним через певну випадковість передачі генетичних рис до дитини, натомість важливими постають умови її виховання в ранньому віці та подальший життєвий досвід.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досліджуючи проблему психічних розладів особистості, М. Е. Lynall et al. [11], К. Оhi et al. [12] та А. J. Forstner et al. [6] розглядали питання схильності людини до нервово-психічних відхилень у контексті спадковості. Автори виділили розвиток неврозу та пов'язаних із ним супутніх станів депресії, фобій, панічних нападів, що впливають не лише на психічне здоров'я людини, але й на її соціальне життя. Аналізуючи проблему впливу генетичних складників на особистісні розлади психіки, М. Е. Lynall et al. [11] висловлюють думку про те, що психічні розлади пов'язані зі спадковими аномаліями, а зовнішні подразники (психотравми) лише сприяють патогенезу порушення психічної діяльності. Однак дослідження Т. S. Betancourt et al. [2], у якому автори розглядають питання впливу травматичних подій на психічне здоров'я молоді, вказує, що стресові та кризові обставини передують розвитку психічних порушень. Зокрема, автори підкреслюють вразливість

дитячої психіки, де втрата психологічної безпеки та емоційна лабільність впливають на біопсихосоціальну адаптацію молодого покоління. Подібні висновки зазначені в наукових надбаннях V. Y. Bockelyuk та M. S. Panov [4], M. Onishchenko та E. Kazakova [13], O. V. Mazyar (2021), де автори вказують на розвиток схильності до психічних розладів через пережитий досвід травматичних подій (COVID-19, військові конфлікти, насилля).

Мета і завдання дослідження. Мета роботи полягає в дослідженні рушійних стимулів розвитку психічних порушень особистості, пошуку сучасних методів лікування захворювань, що пов'язані з психічними розладами, а також у розробці моделі відновлення психічного здоров'я особистості, зокрема для покращення її психоемоційного стану, адекватних поведінкових реакцій, соціальної та психологічної адаптації в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми психічних розладів особистості (ПРО) актуальне через зміни в суспільстві, які спричиняють кризи та інформаційне перевантаження. Система охорони здоров'я модернізується, щоб запобігти психічним захворюванням. Але пандемія COVID-19 та збільшення збройних конфліктів створюють масове нервово-психічне напруження, яке може викликати відхилення у функціонуванні психіки людей. Наукові надбання, які вивчали вплив пандемії COVID-19 та її наслідків для психічного здоров'я населення, вказують на посилення симптомів, що притаманні особистісним психічним розладам. Зокрема зміни в емоційному стані через запобіжні заходи (ізоляція), нестабільність внутрішніх переконань, економічного та соціального життя можуть спричинювати психоз, що буде проявлятися симптомами депресії, патологічних афектів, тривожності, аномальністю в переживаннях (галюцинації, безсоння) (рис. 1).



Рисунок 1. Особливості прояву психічних розладів особистості.

Джерело: складено на основі [7; 10; 11; 15].

Проаналізовані попередні наукові роботи з проблеми психічних розладів особистості, зокрема чинників їх виникнення, прояву та перебігу, вказують, що ПРО є захворюванням, де порушення психопатологічного та поведінкового характеру пов'язане з відхиленнями функціонування психіки людини та спричинене біологічними, соціальними або психологічними факторами. Психіатрія виділяє десять видів ПРО, які поділяються на три групи. Так, до першої групи належать ексцентричні розлади (параноїдальний, шизоїдний, шизотиповий), до другої – емоційно нестійкі розлади (антисоціальний, прикордонний, істеричний, нарцисичний), а третя група поєднує в собі тривожні розлади особистості (унікаючий, залежний, ананкастний). Міжнародна класифікація хвороб останнього, одинадцятого, перегляду (МКХ-11) [9] систематизує ПРО психічними, поведінковими розладами та розладами нейропсихічного розвитку (табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація та особливості прояву психічних розладів особистості.

Група ПРО	Тип ПРО	Особливості прояву
Ексцентричні розлади	Параноїдальний	Надмірна чутливість до невдач, образливість, підозрілість, схильність до перекручення реальності, очікування ворожості та зневажливого ставлення з боку оточення, впевненість у власній правоті, пихатість, схильність до необґрунтованих ревнощів, завищена самооцінка, хронічна, глибока та не обґрунтована недовіра до оточення.
	Шизоїдний	Слабкі соціальні контакти, надмірна уява, прагнення до самотництва, низька здатність до прояву почуттів, фригідність, недовірливість, емоційна відстороненість, афективна поведінка, байдужість до критики або схвалень.
	Шизотиповий	Скута та неадекватна емоційна й соціальна поведінка хронічного характеру, непорядковане мислення, дивні переконання, мова та стиль, тілесні ілюзії, параноїчні думки, недостатність емоційного відгуку, дереалізація, соціальна тривога, перехідні психози з незвичайними переконаннями.
Емоційно нестійкі розлади	Антисоціальний (дисоціальний)	Імпульсивність у поєднанні з агресивністю, яка позбавлена чуйності й емпатії та заснована на неповазі до інших людей, нехтуванні та ігноруванні соціальних норм, прояв безвідповідальності, нездатність до позитивних взаємин, байдужість до безпеки. У пубертатному періоді прослідковуються ворожість до інших дітей (булінг) та знущання над тваринами.
	Прикордонний (межовий, імпульсивний)	Хронічна нестійкість настрою, полярність емоцій, нестабільність особистісних взаємин та порушення Я-концепції, самодеструктивна імпульсивність, схильність до самогубства, порушення самооцінки.
	Істеричний	Постійна гостра потреба в увазі та схваленні, яких індивід намагається домогтися за допомогою демонстративної поведінки та залежності, драматизація, театральна поведінка, надмірна емоційність та сугестивність, егоцентризм.
	Нарцисичний (інші специфічні розлади особистості)	Часті напади мегаломанії (манія величі) та зневага до потреб інших людей, схильність до експлуатації інших, гордовитість, невміння співчувати, надмірна потреба, щоб людиною захоплювалися, самозакоханість, завищена самооцінка, впертість, поганий контроль над потребами та бажаннями, прояви інфантильної поведінки, конфліктність.
Тривожні розлади	Унікаючий (тривожний)	Уникнення соціальної взаємодії або її обмеження через постійний страх бути розкритикованим або неприйнятним, високий рівень тривоги, сором'язливість, перебільшення потенційних проблем, надмірне самозбереження, знижена самооцінка.
	Залежний	Повна відсутність самостійності, залежність від оточення в задоволенні власних потреб, а також страх, що людиною знехтують, покірною поведінка, уникнення відповідальності за прийняття рішень або життя, страх самотності, некомпетентність, безпорадність, підпорядкування власних потреб під потреби того, від кого залежна людина.
	Ананкастний (обсесивно-компульсивний)	Висока ригідність у проявах активності та міжособистісних взаєминах, а також прояв крайнього перфекціонізму, невпевненість у власних силах, потреба контролювати оточення, надмірна педантичність, нав'язливі думки, потяг до певних повторюваних дій, упертість, увага до деталей, особистісний контроль.

Джерело: складено на основі [8; 9; 11; 15].

Для українського суспільства тема психічного здоров'я постала гострим питанням з огляду на травматичні події, які призвели до введення президентом України воєнного стану на території держави (Decree of the President..., 2022). Із метою вияву показників психічного стану був сформований діагностичний інструментарій, що передбачав визначення суб'єктивного сприйняття людиною свого реального становища та оцінки її неадаптивних станів та властивостей. Формуванню вибірки сприяв парафіяльний благодійний фонд "Карітас Лубни" [3], а до участі в дослідженні були запрошені вимушено переміщені особи, що проживають на території Лубенської громади, в кількості 171 учасника. Підготовчий етап дослідження здійснювався у форматі інтерв'ювання, що передбачало визначення наявності в людини невмотивованого страху, безсоння, тривоги, нападів паніки, різкої зміни настрою, порушень у спілкуванні з оточенням та конфліктності. Проведення експерименту реалізовувалося на рівних умовах та після очного опитування здійснювалося за допомогою онлайн-анкетування з подальшим аналізом одержаних даних.

Визначення схильності людини до певного психічного розладу реалізувалося шляхом онлайн-тестування [1], де отримані результати засвідчили наявність у респондентів симптомів ПРО, що розподілилися за трьома групами: ексцентричні розлади (ЕР), емоційно нестійкі розлади (ЕНР) та тривожні розлади (ТР). Результати опитування зазначені на рис. 2.



Рисунок 2. Аналіз результатів схильності респондентів до ПРО

Варто зазначити, що схильність до ПРО в цьому контексті розглядається ймовірністю розвитку певного типу розладу, а аналіз результатів дослідження опирається на визначений збіг симптомів (понад 70%) на момент опитування. Онлайн-опитування за напрямом оцінки психічних станів [1] визначило, що висока тривожність притаманна більшості респондентам груп ексцентричних (ЕР 68%) та тривожних (ТР 69%) груп, що вказує на можливість прояву безпідставного роздратування та знервованості людини в повсякденному житті. Водночас у групі ексцентричних розладів (ЕР 62%) також визначений високий рівень фрустрації, що обумовлює ускладнення респондентів у співпраці з людьми через страх зневаги та ворожості, низьку самооцінку та прагнення уникнути труднощів та невдач. Загалом результати дослідження за цією методикою вказують на емоційний дискомфорт респондентів, який пов'язаний з умовами порушення соціальних процесів суспільства та реальною загрозою їх життю. Наочне відображення результатів дослідження оцінки психічних станів представлені на рис. 3.



Рисунок 3. Аналіз результатів оцінки психічного стану респондентів

Отже, аналіз отриманих результатів вказує на процеси дестабілізації психічної діяльності з-поміж опитаних респондентів, що є наслідком досвіду травматичних подій. Також проведене інтерв'ювання визначило, що в усіх учасників опитування наявні порушення в соціальних та особистісних стосунках. Загалом всі види ПРО супроводжуються певним антисоціальним, негативним та неадекватним ставленням людини до оточення, їй важко контролювати власну імпульсивність, що спричинює афективні стани та призводить до ризиків саморуйнації на фізичному рівні (каліцтво, спроби самогубства) або заподіяння шкоди оточенню [4; 9; 11]. Встановлення діагнозу потребує всебічного вивчення проблеми, збору повного анамнезу, опитування не лише пацієнта, але і його родини, здачі лабораторних аналізів для розуміння достатності в організмі необхідних вітамінів та мікроелементів, адже недостатність корисних речовин може спричинювати певні зміни активності мозку. Ключова мета лікування ПРО полягає в допомозі людині покращити життя на соціальному та психологічному рівнях. Провідним моментом

постає психотерапія, ефективність якої залежить від правильного встановлення діагнозу та виокремлення супутніх симптомів.

Аналіз попередніх наукових робіт дозволив виділити ключові моменти психотерапевтичної допомоги людям із ПРО, що дозволило розробити комплексну модель процесу відновлення психічного здоров'я (рис. 4).

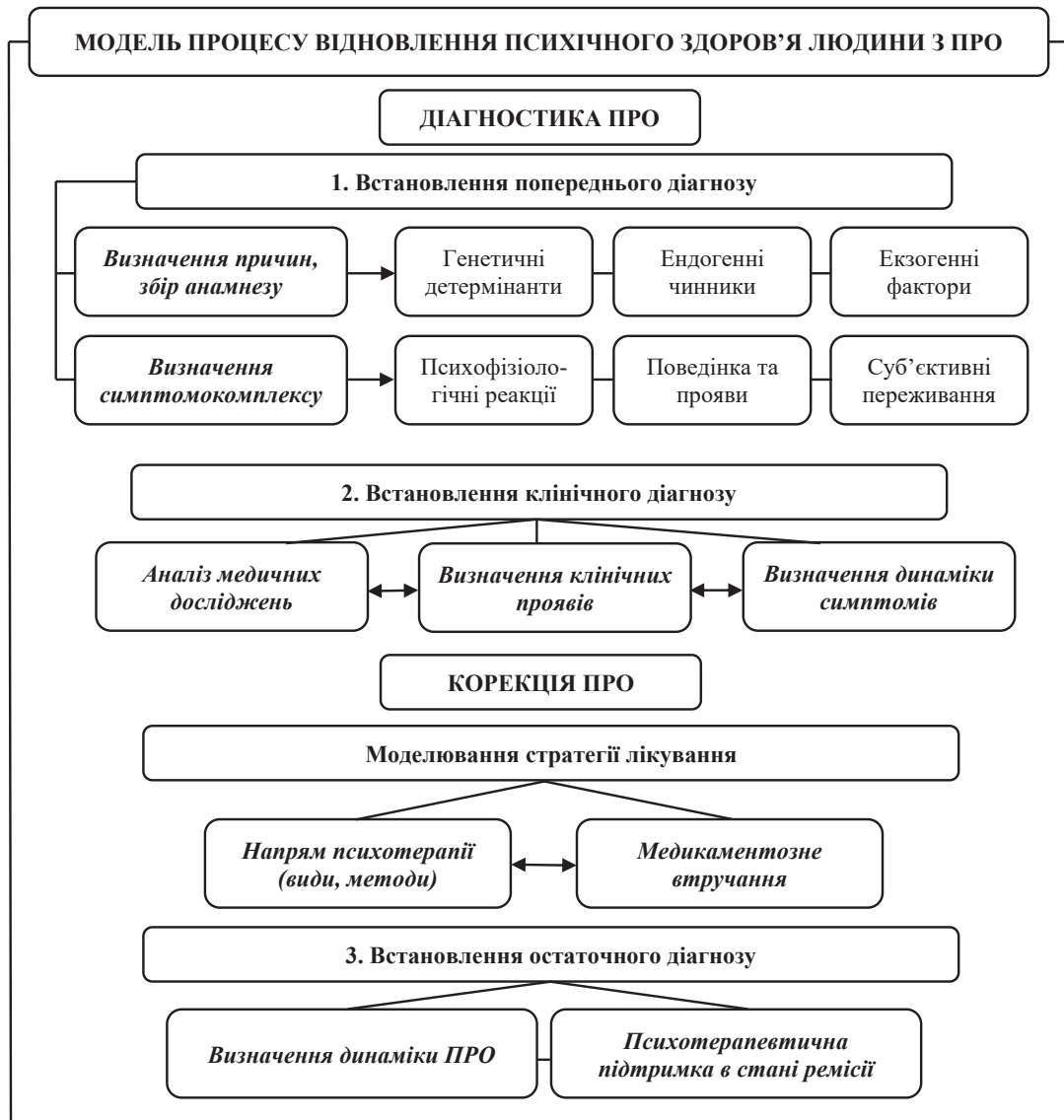


Рисунок 4. Модель процесу відновлення психічного здоров'я

Джерело: складено на основі National University of Pharmacy (2023), S. K. Harprich (2022) та [1; 3; 8; 10; 11].

В Україні надання психіатричної допомоги закріплено на законодавчому рівні та регулюється Законом України № 1489-III «Про психіатричну допомогу» (2018). Цей Закон передбачає надання стаціонарної та амбулаторної психіатричної допомоги населенню, а також належне фінансове забезпечення державних та комунальних закладів, що передбачає безоплатне надання медичної допомоги громадянам, зокрема діагностичної, консультативної, лікувальної, реабілітаційної підтримки. Крім того, Наказом Міністерства охорони здоров'я № 1600 «Про затвердження Порядку надання психіатричної допомоги мобільною мультидисциплінарною командою» [14] передбачено надання підтримки пацієнтам у плануванні відновлення їхнього психічного здоров'я, допомоги в соціальній реінтеграції, забезпечення комплексного психосоціального та фармакологічного втручання, зокрема і в разі загострення ПРО за умови, що стан не потребує госпіталізації.

У Швейцарії [16] надання психіатричної допомоги пацієнтам базується лише на приватній системі медичного страхування. На противагу Швейцарії, у США [5] доступ до медичних послуг людям із

проблемами психічного розладу особистості постає гострим питанням галузі охорони здоров'я через недостатність фінансових та фізичних ресурсів. Тож світова практика впровадження моделей надання психіатричної та психологічної допомоги населенню досить широка, що дозволяє на прикладі позитивного досвіду інших країн формувати власні підходи у створенні відповідних концепцій відновлення психічного здоров'я українського суспільства.

Висновки. Проблема збереження психічного здоров'я населення, яке опинилося в умовах кризи, актуалізує питання оперативної психологічної та психіатричної допомоги. Психотерапія допомагає усвідомити особливості поведінки та емоційного стану, контролювати емоції. Важливо вчасно звернутися до лікаря, поставити правильний діагноз, дослідити динаміку психічного статусу під час лікування та забезпечити психологічну підтримку в ремісії. Україна реформує систему охорони здоров'я, щоб забезпечити доступність професійної допомоги та підвищити освітній рівень населення щодо психічних розладів.

Висунута гіпотеза на початку дослідження була повністю підтверджена під час експерименту. Вивчення світової практики в межах цього питання сприяло розробці практичної моделі відновлення психічного здоров'я людини. Перспективними напрямками подальших досліджень проблеми особистісних психічних розладів постають аналіз психокорекційних програм та вивчення фармакологічних складників під час лікування цих розладів. Одержані результати дослідження значущі для освітян, соціальних працівників та психологів для розуміння причин розвитку, перебігу та методів лікування ПРО.

Література:

1. A test for determining a personality disorder. *Individual Differences Research*. 2023. URL : <https://www.idrlabs.com/ua/personality-style/test.php>.
2. Betancourt T. S., Keegan K., Farrar J. Brennan R. T. The intergenerational impact of war on mental health and psychosocial wellbeing : Lessons from the longitudinal study of war-affected youth in Sierra Leone. *Conflict and Health*. 2020. 14. P. 1–8.
3. BF Caritas Lubny. 2023. URL : <https://www.facebook.com/people/BF-Caritas-Lubny/100063675715039/?sk=about>.
4. Bochelyuk V. Y., Panov M. S. Psychological consequences of a pandemic for modern Ukrainian society as a socio-psychological problem. *Habitus*. 2021. 21. P. 109–113.
5. Coombs N. C., Meriwether W. E., Caringi J., Newcomer S. R. Barriers to healthcare access among U.S. adults with mental health challenges : A population-based study. *SSM – Population Health*. 2021. 15. P. 1–8.
6. Forstner A. J., Awasthi S., Wolf C. Genome-wide association study of panic disorder reveals genetic overlap with neuroticism and depression. *Molecular Psychiatry*. 2021. 26(8). P. 4179–4190.
7. Georgieva I., Lepping P., Bozev V., Lickiewicz J., Pekara J., Wikman S., Loseviča M., Raveesh B. N., Mihai A., Lantta T. Prevalence, new incidence, course, and risk factors of PTSD, depression, anxiety, and panic disorder during the Covid-19 Pandemic in 11 countries. *Healthcare*. 2021. 9(6). P. 1–18.
8. Hoff A., Poulsen R. M., Fisker J., Hjorthøj C., Rosenberg N., Nordentoft M., Bojesen A. B., Eplöv L. F. Integrating vocational rehabilitation and mental healthcare to improve the return-to-work process for people on sick leave with depression or anxiety : Results from a three-arm, parallel randomised trial. *Occupational and Environmental Medicine*. 2022. 79(2). P. 134–142.
9. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. 2023. URL : <https://icd.who.int/en>.
10. Kabantseva A. V. Technology of providing medical and psychological assistance to the population whose mental health has been damaged. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Psychology*. 2022. 2. P. 41–45.
11. Lynall M. E., Soskic B., Hayhurst J., Schwartzentruber J., Levey D. F., Pathak G. A., Polimanti R., Gelernter J., Stein M. B., Trynka G., Clatworthy M. R., Bullmore E. Genetic variants associated with psychiatric disorders are enriched at epigenetically active sites in lymphoid cells. *Nature Communications*. 2022. 13. P. 1–15.
12. Ohi K., Otowa T., Shimada M., Sugiyama S., Muto Y., Tanahashi Sh., Kaiya H., Nishimura F., Sasaki T., Tani H., Shioiri T. Shared transethnic genetic basis of panic disorder and psychiatric and related intermediate phenotypes. *European Neuropsychopharmacology*. 2021. 42. P. 87–96.
13. Onishchenko N., Kazakova E. Psychological peculiarities of perception of the situation surrounding the COVID-19 pandemic. *Disaster and Crisis Psychology Problems*. 2021. 2(2). P. 6–18.
14. Order of the Ministry of Health Care of Ukraine No. 1600 “On approval of the Procedure for providing psychiatric care by a mobile multidisciplinary team”. 2022. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1102-22#Text>.
15. Pomohaibo V. M., Berezan O. I., Petrushov A. V. Genetics of paranoid personality disorder. *Psychology and Personality*. 2021. 2(20). P. 198–211.
16. Schneberger A. R., Schwartz B. J. The Swiss Mental Health Care System. *Psychiatric Services*. 2018. 69(2). P. 126–128.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Пасічник Ігор Демидович, Демидюк Володимир Максимович ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СЕРЕДОВИЩІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	4
Балашов Едуард Михайлович МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ В МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	13
Волошина-Нарожна Вікторія Олександрівна ДО ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	22
Каламаж Вікторія Олегівна, Тимошук Єлизавета Анатоліївна, Краснопір Артур Борисович, Дорошук Ганна Русланівна КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК МЕХАНІЗМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	28
Карповець Максим Вячеславович ПСИХОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ПЕРФОРМАНСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	36
Котовська Юлія Олександрівна АНАЛІЗ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ» ТА СУМІЖНИХ ІЗ НИМ ПОНЯТЬ	44
Мірошниченко Олена Анатоліївна, Бахмутова Лариса Миколаївна ДИНАМІКА ТИПІВ МОТИВАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ- АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЯХ СЕРЕД ЗИМІВНИКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП	53
Пасічник Ядвіга Августівна ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	60

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Гордіня Наталія Дмитрівна СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	66
Москалець Віктор Петрович «НАД-СМИСЛ» У ЛОГОТЕРАПІЇ ГОРЯ ТА МУК СОВІСТІ	73
Спицька Ліана Вікторівна ПСИХІЧНІ РОЗЛАДИ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ	84

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Науковий журнал

ВИПУСК 16

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 16. 92 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh: Publishing NaUOA, 2023. № 16. 92 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *В. О. Корнійчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *І. Ю. Рабчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 10,7. Наклад 100 пр. Зам. № 17–23.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві

Національного університету «Острозька академія»,

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.

Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.