

ISSN 2522-1876
DOI 10.30970/PS.2022.spec



V I S N Y K
OF THE LVIV
UNIVERSITY

Series Psychological sciences

**Special issue,
dedicated to European
integration topics**

Published 4 issues per year

Ivan Franko
National University of Lviv

В І С Н И К
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія психологічні науки

**Спецвипуск,
присвячений
євроінтеграційній
тематиці**

Виходить 4 рази на рік

Львівський національний
університет імені Івана Франка



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

ЗАСНОВНИК: ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Друкується за ухвалою Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка
Протокол № 37/10 від 26.10.2022 р.

Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних наук (спеціальність: 053 «Психологія») відповідно до Наказу МОН України від 15.04.2021 № 420 (Додаток 3).

У Віснику висвітлено теоретичні та емпіричні наукові розробки в різних галузях сучасної психології. Розглянуто аспекти розвитку та формування особистості на різних етапах онтогенезу. Проаналізовано актуальні проблеми і галузях соціальної, педагогічної, організаційної, клінічної психології та ін. Для науковців, викладачів, студентів, професійних психологів.

The Bulletin highlights a wide range of theoretical and empirical researches in different fields of modern psychology. Various aspects of personality development and formation are studied at different stages of ontogenesis. The bulletin presents analysis of topical issues in the field of social, educational, organizational, clinical psychology, etc. For scholars, teachers, students, professional psychologists.

Головний редактор: д-р психол. наук, проф. *Н. І. Жигайло*.

Відповідальний секретар: канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*.

Члени редакційної колегії: канд. філос. наук, проф. *С. Л. Грабовська*; д-р психол. наук, проф. *Р. В. Каламаж*; д-р психол. наук, доц. *О. Д. Литвиненко*; д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України *С. Д. Максименко*; д-р психол. наук, доц. *І. І. Сняданко*; д-р габлітов. гуманіт. наук в галузі психології, проф. *А. Кобилярек*.

Члени редакційної ради: д-р психол. наук, проф. *К. О. Островська*; д-р філос. наук, проф. *Н. П. Гапон*; д-р психол. наук, доц. *О. І. Кононенко*; д-р психол. наук *С. Джакомуцці*.

Editorial Board:

N. Zhyhaylo, Professor – Editor-in-Chief, *K. Ostrovska*, Professor – Assistant Editor,
N. Hrebin – Managing Editor.

Відповідальний за випуск:

канд. філос. наук, професор *С. Л. Грабовська*,
канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*

Адреса редколегії:

Львівський національний
університет імені Івана Франка,
Філософський факультет,
кафедра психології
вул. Коперника, 3
м. Львів, 79000, Україна
тел.: +38 (095) 859 16 50

Editorial office address:

Ivan Franko National
University of Lviv,
Philosophy Faculty,
Department of Psychology
Kopernyka Str., 3
Lviv, 79000, Ukraine
tel.: +38 (095) 859 16 50

www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua

Редактор І. Азанова

Технічний редактор Ю. Ковальчук

Видавничий дім «Гельветика»
(Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.)
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Тел. +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua

Формат 70x100/16
Ум. друк. арк. 12,02.
Тираж 100 прим. Зам. 1022/412

© Львівський національний
університет імені Івана Франка, 2022

УДК 159.923:37.091.12.011.3-051(045)
DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.1>

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ТА ІНШИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ УКРАЇНЦІВ

Олена Волинчук

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
e-mail: olenadorosh@yahoo.co.uk*

У статті представлено результати вивчення особистісних характеристик викладачів різних дисциплін залежно від тривалості педагогічного досвіду. Зокрема, з'ясовано особливості психологічних меж викладачів, емоційної зрілості та спрямованості професійної діяльності. Здійснено порівняльний аналіз особистісних характеристик за досліджуваними параметрами у представників двох вибірок педагогів. Виявлено, що особливості функцій психологічних меж викладачів з менш, ніж десятирічним досвідом, суттєво не відрізняються від ознак меж у педагогів з більшою тривалістю педагогічної роботи. Встановлено, що найбільша відмінність за властивостями межі стосується спокійно-нейтральної її функції, тобто можна констатувати, що з віком та набуттям педагогічного досвіду зазначена функція посилюється. Виявлено, що такі складові частини емоційної зрілості, як експресивність, саморегуляція та емпатія, по-різному представлені в двох групах педагогів: експресивність вищого рівня характерна для викладачів з досвідом педагогічної діяльності, меншим десятирічного, саморегуляція, навпаки, більшою мірою властива досвідченим педагогічним працівникам. Емпатія вищого рівня прояву теж характерна для старших педагогів, хоча в обох групах респонденти або високо-, або середньоемпатичні. Викладачів з низьким рівнем емпатії серед опитуваних не виявлено. Також з'ясовано, що серед мотивів професійної діяльності значущими як для менш досвідчених, так і для більш досвідчених педагогів є мотивація схвалення та інтелігентність, а найменш значущою є спрямованість на предмет.

Представлено тему психологічних меж і простору особистості з точки зору євроінтеграції. У нашому дослідженні цей процес показаний як спрямованість на об'єднання країн Європи задля спільного захисту від загарбницьких планів агресора, хоча насправді він має політичні, економічні, юридичні й інші цілі. Зазначено, що воєнна ситуація значуще впливає на психологічний простір і межі особистості: з боку функцій меж відбувається послаблення та посилення деяких з них, з точки зору суверенності психологічного простору – зміщення показників психологічного простору в бік депривації. Самі ж межі можуть розширюватись чи звужуватись залежно від місцезнаходження людини, причому цей феномен стосується не лише українського народу, але й представників народів ЄС, оскільки, надавши притулок великій кількості українських біженців, іноземці зустрілися з явищами впускання у свій фізичний та психологічний простір інших людей і, як наслідок, змінами у характеристиках меж простору.

Ключові слова: євроінтеграція, психологічні межі, психологічний простір, емоційна зрілість, спрямованість професійної діяльності педагога.

Постановка проблеми. За понад піврічне повномасштабне вторгнення ворога на територію України суспільство пізнало, що значить об'єднання й розділення. Розділення – це те, що призводить до пошуку винних і правих, «своїх» і «чужих», кращих і гірших, шовінізму й фашизму. Об'єднання ж спрямовує націю в єдиному пориві на захист

свого – мови, територіальної цілісності, незалежності. І за умов війни обидва явища мають місце, оскільки не буває об'єднання без розділення, яке дозволяє розставляти пріоритети й усвідомлювати те, що ми є українцями, а також те, хто українцями не є. Цінно, що інтеграція українського суспільства знайшла глибокий відгук в європейських країнах, які стали на захисті нашої державності й народу. Не тільки українці, а й велика кількість держав-побратимів підтримала нас у цій нерівній боротьбі. Євроінтеграція, на нашу думку, виглядає як спрямованість на об'єднання країн Європи задля спільного захисту від загарбницьких планів агресора та його активних дій в цьому напрямку, хоча насправді цей процес має політичні, економічні, юридичні й інші цілі [3].

Протягом тривалого часу ми займаємось вивченням психологічного простору та його меж, тому дуже актуальною бачиться тема євроінтеграції з цієї точки зору. Агресія РФ є насильницьким порушенням як простору, так і психологічних меж українського народу. Так само грубо й нещадно тиран порушує фізичний і психологічний простір своєї жертви. Українська нація, що впродовж тривалого часу перебувала в архетипі жертви, змінюється, виходить з цієї позиції, що з психологічної точки зору має призвести до зникнення тиранії на наших землях. Українці як лицарі, як воїни світла своїм прикладом незламності несуть прозріння не лише всім нам, але й багатьом російським загарбникам, які починають розуміти свою ганебну позицію й статус сіячів зла й смерті.

У нашій попередній роботі ми спробували описати, як впливає воєнна ситуація на психологічні межі особистості [2]. З боку функцій меж ми вели мову про зниження й посилення деяких з них, з точки зору суверенності психологічного простору – про зміщення показників з боку суверенності в бік депривації. Самі ж межі можуть розширюватись чи звужуватись залежно від місцезнаходження людини [2]. Однак розширення меж відбувається не лише в представників українського народу, але і в європейців, оскільки, надавши притулок великій кількості українських біженців, іноземці зустрілися з явищем впускання у свій фізичний та психологічний простір інших людей і, як наслідок, зміною характеристик меж простору. У цьому контексті Н.В. Артюхіна зауважує: «Розмикання меж людини призводить до того, що вона входить у фазу кардинальних трансформацій» [1, с. 24]. Саме тому ми спостерігаємо трансформаційні процеси як в середовищі українців, так і в Європі й у цілому світі. Це пов'язано з переоцінкою цінностей, зміною світоглядів, адже європейські цінності стають нашими, а українські – цінностями народів Європи.

Аналіз наукових досліджень. Тема психологічного простору й особистісних меж не є новою в психології, але залишається досить актуальною впродовж останніх десятиліть. Зарубіжні дослідники розпочали безпосереднє вивчення цих феноменів у минулому столітті й продовжують поглиблювати уявлення про психологічні межі й простір особистості й нині (Г. Аммон, Е. Хартман, Н. Браун, Дж. Таунсенд, К. Левін, С.К. Нартова-Бочавер, Т.С. Леві та ін.). В українській науці вагомий внесок в розробку цієї теми здійснено сучасними дослідниками П.А. Карелінін, В.В. Коширцем, О.В. Григор'євою, А.В. Драпакою, Н.В. Артюхіною та ін. Особливістю наших досліджень є зосередженість уваги у контексті цієї теми на педагогічній діяльності й вивченні особливостей особистісних меж і простору студентів та викладачів. На нашу думку, це має теж великий стосунок до теми євроінтеграції. Викладачі, які сповідуватимуть європейські цінності, й студенти, що їх сприйматимуть як свої, наблизатимуть інтегративні процеси між Україною й країнами Європи, що сприятиме економічному й політичному зростанню нашої потужності. Зазначимо, зважаючи на нинішню ситуацію, що це сприятиме міцності європейських країн. Рівність, повага до людської гідності, демократія, свобода – ось неповний список того, що демонструє українська нація останнім часом своєю незламністю в боротьбі.

Метою роботи стало дослідження особливостей та відмінностей між психологічними межами викладачів з різним за тривалістю педагогічним досвідом, їх емоційною зрілістю та професійною спрямованістю. **Завдання дослідження такі:** вивчити відмінності між функціями меж у двох вибірках педагогічних працівників; з'ясувати особливості їх емоційної зрілості; дослідити спрямованість професійної діяльності респондентів.

Виклад основного матеріалу та результатів досліджень. Досить значущим явищем для ефективної діяльності педагога, на нашу думку, є його емоційна зрілість. Цей феномен давно викликає неабиякий інтерес як серед вітчизняних науковців, так і серед зарубіжних (О.С. Кочарян, І.Г. Павлова, О.Я. Чебикін, О.С. Алборова, І.О. Кирилов, Д. Абрахамсен, К.Е. Фіц-Моріс, Дж. Мюррей та ін). У нашому дослідженні ми опираємось на розуміння емоційної зрілості, запропоноване О.Я. Чебикінім. На думку психолога, емоційна зрілість виступає інтегративним феноменом, до складу якого входять експресивність, саморегуляція та емпатія [4].

Задля вивчення схожостей та відмінностей між психологічними особливостями педагогів з різним за тривалістю педагогічним досвідом було проведено онлайн-опитування. В опитуванні взяли участь 32 «молоді» викладачі, стаж викладацької діяльності яких менший від десятирічного, та 22 «досвідчені» педагоги, котрі займаються освітньою роботою більше 10 років. До комплексу психодіагностичних методик увійшли такі методики: «Психологічна межа особистості» Т.С. Леві, «Діагностика емоційної зрілості» О.Я. Чебикіна та «Дослідження професійної спрямованості особистості вчителя». Ми припускали, що функції психологічної межі в представників двох вибірок виступатимуть більш збалансованими в старших педагогів і що емоційна зрілість вищого рівня теж характерна для більш досвідчених викладачів. Щодо спрямованості професійної діяльності подібних припущень не робилось.

У результаті проведеного дослідження ми з'ясували таке: у 23 молодих педагогів з 32 (71,5%) непускна функція межі розвинена на високому рівні, натомість проникна функція добре розвинена лише у 12 молодих викладачів (36,5%); у 17 (53%) добре розвинена вбирна; так само високо, як непускна, представлена функція віддавання (у 23 з 32, тобто в 71,5% опитуваних); досить добре представлена стримуюча функція (20 осіб, тобто 62,5%); майже так само слабко, як проникна, представлена спокійно-нейтральна функція (13 з 32, тобто 40%). У досвідчених педагогів непускна функція високо розвинена у ще більшій кількості респондентів (18 з 22, тобто 82%), проникна перебуває на високому рівні розвитку лише у 7 викладачів (32%), вбирна функція добре розвинена в 50% респондентів (11 з 22), більшість респондентів з довшим педагогічним досвідом характеризується розвиненістю функції віддавання (13 з 22, тобто 59%), так само представлені стримуюча функція (13 з 22, тобто 59%) та спокійно-нейтральна (13 з 22, тобто 59%). Для зручності представимо описане в таблиці.

Таблиця 1

Функції психологічних меж викладачів

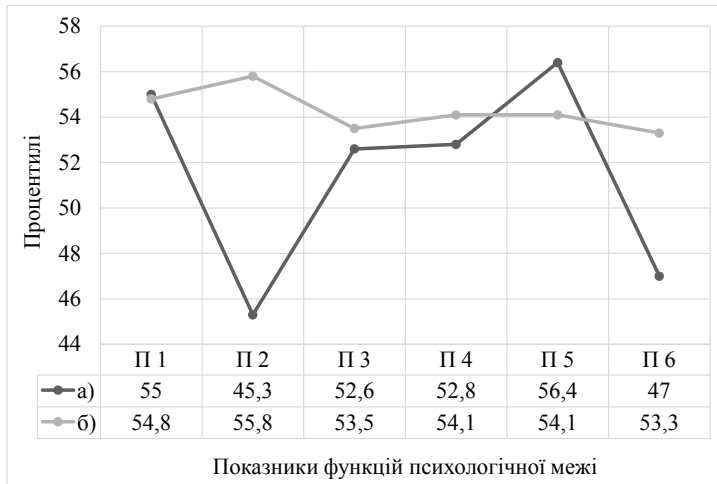
Парам.	Непускна	Проникна	Вбирна	Віддавання	Стрим.	Спок.
Молоді	71,5%	36,5%	53%	71,5%	62,5%	40%
Старші	82%	32%	50%	59%	59%	59%

Молоді – викладачі з педагогічним досвідом, нижчим за 10-річний; старші – викладачі з педагогічним досвідом, більшим від 10-річного; непускна – активно непускна функція межі; проникна – проникна функція межі; вбирна – вбирна функція; віддавання – функція віддавання; стрим. – стримуюча функція межі; спок. – спокійно-нейтральна функція психологічної межі.

Результати виявлення середніх значень функцій психологічної межі в наступному графіку дуже близькі до представлених в таблиці даних.

Графік 1

Середні значення функцій психологічної межі викладачів



П1 – неупуска; П2 – проника; П3 – вбирна; П4 – функція віддавання; П5 – стримуюча; П6 – спокійно-нейтральна; а) викладачі, досвід яких менший 10-річного; б) викладачі, досвід яких більший 10-річного.

Отже, аналізуючи таблицю й графік, можна констатувати, що функції психологічних меж досить добре розвинені у представників обох вибірок. Найнижчим рівнем розвитку характеризується проника функція межі в представників обох груп, а майже всі інші функції представлені на високому рівні у понад половини опитаних. Певна відмінність між двома вибірками прослідковується за функціями неупуска та віддавання, перша з яких, імовірно, підвищується з набуттям педагогічного досвіду, а друга знижується за цих же умов. Також з віком підвищується рівень спокійно-нейтральної функції межі.

Опрацювавши результати дослідження емоційної зрілості молодих викладачів, можна констатувати, що 10 з 32 характеризуються високим рівнем внутрішньої експресії, що складає 31%, 21 – середнім рівнем (66%) й 1 – низьким рівнем інтроекспресивності (3%). Щодо екстраекспресивності викладачів дані виявились такими: 13 – екстраекспресивні, тобто проявляють експресію в міжособистісній взаємодії (41%); 17 характеризуються середнім рівнем екстраекспресивності (53%); 2 – низьким (6%). Шкала експресивності, що становить сумарний результат описуваних двох шкал, виявила, що 15 викладачів високоекспресивні (47%), а 17 характеризуються середнім рівнем експресивності (53%). За загальним показником експресивності низького рівня не виявлено. Шкали саморегуляції виявили таке: 4 опитуваних демонструють високий рівень інтросаморегуляції (12,5%), 20 – середній (62,5%) і 8 – низький (25%). Міжособистісна саморегуляція розподілилась таким чином: 15 викладачів відзначаються високим рівнем екстрасаморегуляції (47%); 9 – середнім рівнем (28%); 8 – низьким (25%). Загальна шкала саморегуляції виявила, що 7 викладачів, досвід педагогічної діяльності яких менший від 10-річного, характеризуються високим рівнем саморегуляції (22%), 21 – середнім (66%), 4 – низьким (близько 13%). Дослідження емпатії демонструє, що 22 респондентів відзначаються високим

рівнем інтроемпатії (69%), 9 – середнім (28%), 1 – низьким (3%). Емпатія, проявлювана до інших, розподілилась так: 10 опитуваних є екстраемпативними (59%), 8 – середньо- (25%) і 5 – низькоемпативними (16%). Сумарний показник емпатії продемонстрував, що 22 осіб характеризуються високим рівнем емпатії (69%), ще 10 – середнім (31%). Низький рівень не представлено.

Описане доцільно представити в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні прояву емоційної зрілості викладачів, стаж педагогічної діяльності яких коротший від 10-річного

Рівень	Інтро-експр.	Екстра-екс.	Шк. експ.	Інтро-сам.	Екстра-сам.	Шк. сам.	Інтро-емп.	Екстра-емп.	Шк. емп.
Висок.	31%	41%	47%	12,5%	47%	22%	69%	59%	69%
Серед.	66%	53%	53%	62,5%	28%	66%	28%	25%	31%
Низьк.	3%	6%	-	25%	25%	13%	3%	16%	-

Інтроекспр. – інтроекспресивність; *Екстраекс.* – екстраекспресивність; *Шк. експ.* – шкала експресивності; *Інтросам.* – інтросаморегуляція; *Екстрасам.* – екстрасаморегуляція; *Шк.сам* – шкала саморегуляції; *Інтроемп.* – інтроемпатія; *Екстраемп.* – екстраемпатія; *Шк.емп* – шкала емпатії.

Таким чином, таблиця демонструє, що емоційна зрілість молодих викладачів характеризується досить високими показниками. Максимальний прояв низького рівня (тобто чверть опитуваних) продемонстрували параметри інтро- та екстрасаморегуляції, а за загальними шкалами експресії та емпатії представників низького рівня не виявлено взагалі. Можна стверджувати, що за шкалою експресії майже половина респондентів високоекспресивні й трохи більше половини респондентів характеризуються середнім рівнем експресивності. Дві третини опитуваних високоемпатичні. Майже половина викладачів вміють регулювати свою поведінку під час міжособистісної взаємодії на високому рівні. Інтросаморегуляція викладачів як здатність керувати собою переважно середня.

Опрацювавши результати дослідження емоційної зрілості досвідчених викладачів, можна констатувати, що 5 з 22 характеризуються високим рівнем внутрішньої експресії, що складає 23%, 14 – середнім рівнем (трохи більше 63%) й 3 – низьким рівнем інтроекспресивності (майже 14%). Що стосується екстраекспресивності, то 9 викладачів високоекстраекспресивні, тобто проявляють експресію в міжособистісній взаємодії (41%), 10 характеризуються середнім рівнем екстраекспресивності (45%) й 3 – низьким (14%). Шкала експресивності, що становить сумарний результат описуваних двох шкал, виявила, що 8 викладачів високоекспресивні (36%), 12 характеризуються середнім рівнем експресивності (54%), 2 – низьким (близько 10%). Шкали саморегуляції виявили так: 4 опитуваних демонструють високий рівень інтросаморегуляції (18%), 14 – середній (близько 64%), 4 – низький (18%). Міжособистісна саморегуляція представлена так: 11 відзначаються високим рівнем екстрасаморегуляції (50%), 9 – середнім рівнем (41%), 2 – низьким (9%). Загальна шкала саморегуляції виявила, що 10 викладачів, досвід педагогічної діяльності яких триваліший від 10-річного, характеризуються високим рівнем саморегуляції (45%), 11 – середнім (50%), 1 – низьким (близько 4%). Дослідження емпатії демонструє, що 14 респондентів відзначаються високим рівнем інтроемпатії (64%), 7 – середнім (32%), 1 – низьким (4%). Емпатія, проявлювана до інших, розподілилась так: 11 педагогів високоемпатичні (50%), 10 – середньоемпатичні (близько 45%), 1 – низькоемпатичний (трохи менше 5%). Сумарний показник емпатії продемонстрував, що 18 екстраемпативні (82%) й 4 – середньоемпативні (18%). Низький рівень не представлено.

Описане доцільно представити в таблиці 3.

Таблиця 3

Рівні прояву емоційної зрілості викладачів, стаж педагогічної діяльності яких триваліший від 10-річного

Рівень	Інтро-експр.	Екстра-екс.	Шк. експ.	Інтро-сам.	Екстра-сам.	Шк. сам.	Інтро-емп.	Екстра-емп.	Шк. емп.
Висок.	23%	41%	36%	18%	50%	45%	64%	50%	82%
Серед.	63%	45%	54%	64%	41%	50%	31%	45%	18%
Низьк.	14%	14%	10%	18%	9%	5%	5%	5%	-

Інтроекспр. – інтроекспресивність; *Екстраекс.* – екстраекспресивність; *Шк. експ.* – шкала експресивності; *Інтросам.* – інтросаморегуляція; *Екстрасам.* – екстрасаморегуляція; *Шк. сам.* – шкала саморегуляції; *Інтроемп.* – інтроемпатія; *Екстраемп.* – екстраемпатія; *Шк. емп.* – шкала емпатії.

Отже, як можна побачити у таблиці, за показниками «інтроекспресивність» та «екстраекспресивність» старші викладачі трохи поступаються досвідченим за рівнем прояву експресії як до себе, так і в міжособистісній взаємодії. За загальним показником експресії молоді викладачі виявились трохи більш експресивними порівняно зі старшими. Внутрішня саморегуляція досвідчених педагогів трохи вища, ніж в молодих, й ще вищою є екстрасаморегуляція. Дуже близькими в обох вибірках є показники інтроемпатії. Але за загальною шкалою емпатії досвідчені викладачі більш високоемпатичні, хоча загалом показник «емпатія» не характеризується значущими відмінностями.

Дослідження професійної спрямованості педагогів дозволяє стверджувати, що за шкалою «організованість» високий показник демонструють 8 з 22 (36%) молодих викладачів та 12 з 32 (37,5%) старших, тобто цей показник майже однаково проявлений у двох вибірках, що може означати, що організованість виступає характерною рисою понад третини педагогів незалежно від віку. Спрямованість на предмет дуже важлива для 7 з 32 старших (22%) та для 3 з 22 (13,6%) молодих викладачів, тобто цей показник вищою мірою представлений у досвідчених педагогів, однак різниця в цілому не дуже значна. Майже однаково представлений параметр «комунікатор» у двох вибірках (4 з 22, тобто 18%, та 6 з 32, тобто 18,7% респондентів), тому виявляється, що комунікація теж не виступає провідним фактором педагогічної діяльності. Мотивація схвалення вагомішою виступає для молодих викладачів (13 з 22, тобто 59%, та 15 з 32, тобто 47%), а показник «інтелігентність» – для старших (11 з 22, тобто 50%, та 21 з 32, тобто 65,6%), що виглядає досить логічним, на нашу думку. Представимо описане в таблиці 4.

Таблиця 4

Параметри професійної спрямованості викладачів

Параметри	Організ.	Спрямов.	Комунік.	Мот. схвал.	Інтеліг.
Молоді	36%	13,6%	18,7%	59%	50%
Старші	37,5%	22%	18%	47%	65,6%

Молоді – викладачі з педагогічним досвідом, нижчим за 10-річний; *Старші* – викладачі з педагогічним досвідом, більшим від 10-річного; *Організ.* – організованість; *Спрямов.* – спрямованість на предмет; *Комунік.* – комунікатор; *Мот. схвал.* – мотивація схвалення; *Інтеліг.* – інтелігентність.

Судячи з результатів опитування, організованість – характерна риса понад третини педагогів незалежно від досвіду роботи, комунікація ж не виступає характерною рисою викладачів і не розвивається з віком. Спрямованість на предмет є більш важливою для

старших викладачів, але вона характерна менш, ніж для чверті, досвідчених педагогів і для ще меншої кількості молодих викладачів. Суттєвою виявляється мотивація схвалення для педагогів, особливо молодших, й важливою – інтелігентність, яка з віком й досвідом, очевидно, набирає ще більшого значення.

Таким чином, наші припущення про більшу збалансованість функцій психологічних меж у викладачів з тривалішим педагогічним досвідом підтверджуються лише частково, як і результати опрацювання даних про емоційну зрілість педагогічних працівників.

Висновки. Провівши аналіз отриманих даних, можна констатувати, що особливості функцій психологічної межі педагогів з різною тривалістю педагогічної діяльності не відзначаються суттєвими відмінностями. Справді, функції межі виглядають більш збалансованими у педагогів з досвідом, тривалішим за десятирічний, але ця відмінність не дуже значуща. Найбільша різниця спостерігається за спокійно-нейтральною функцією межі, яка, очевидно, з віком та досвідом посилюється. Вивчення емоційної зрілості виявило, що експресивність у молодших педагогів вища, ніж в їх досвідчених колег, натомість саморегуляція краще розвинена в педагогів, стаж викладацької діяльності яких триваліший від десятирічного. Несуттєво, але досвідчені викладачі відрізняються вищим рівнем емпатії порівняно з викладачами, педагогічний досвід яких триває менше десяти років. Що стосується спрямованості професійної діяльності, то з'ясовано, що найменш значущими для викладачів незалежно від тривалості педагогічного досвіду є комунікація та спрямованість на предмет, причому цей параметр особливо несуттєвий для молодих педагогів, а найважливішими є мотивація схвалення (особливо для молодих педагогів) та інтелігентність (більш вагома для досвідчених викладачів).

З точки зору євроінтеграції представлені результати, на нашу думку, є також важливими: експресивність молодих педагогів і висока саморегуляція старших, емпатійність викладачів незалежно від віку й педагогічного досвіду, підвищення спокійно-нейтральної функції психологічної межі з віком і набуттям досвіду, інтелігентність – всі виявлені характеристики сприяють розумінню викладачами студентів, їхніх потреб, вмінню передавати власні цінності й бачення життя молодому поколінню, розставляти пріоритети та впливати на юних українців так, щоб вони реалізовували свій потенціал, розвивали творчі здібності, досягали поставлених цілей, тобто щасливо жили в молодій європейській країні без війни. Безумовно, молодому українському поколінню необхідні не тільки вчителі-предметники, а й вчителі життя, що спрямовуватимуть націю в напрямку європейських цінностей, в бік життя, а не смерті.

Список використаної літератури

1. Артюхіна Н.В. Історико-психологічний аналіз феномена межі як межового прояву існування людини: до постановки проблеми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 1. Том 1. Херсон, 2018. 242 с. С. 20–26.
2. Волинчук О.В. Межі психологічного простору особистості за умов воєнного часу. *Особистість, суспільство, війна* : тези доповідей учасників міжнародного психологічного форуму. Харків, 2022. 132 с. С. 34–36.
3. Довідник з європейської інтеграції / за ред. Чернеги О.Б. Львів : Магнолія, 2012. 383 с.
4. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія. Одеса : СВД «Черкасов», 2009. 230 с.

THE STATE OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES DEVELOPMENT AND OTHER TEACHERS PSYCHOLOGICAL QUALITIES AS A FACTOR OF EUROINTEGRATION ORIENTATION OF UKRAINIANS

Olena Volynchuk

*State Institution «South-Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy»,
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020*

e-mail: olenadorosh@yahoo.co.uk

The article presents data results of various disciplines teachers' personal characteristics depending on the length of pedagogical experience, namely, the peculiarities of their psychological boundaries, emotional maturity and the direction of professional activity. A comparative analysis of personal characteristics according to the studied parameters in representatives of two samples of teachers was carried out. It was found that the features of the psychological boundaries functions of the teachers with less than ten years experience do not differ significantly from the characteristics of the ones with a longer duration of pedagogical work. It was established that the biggest difference in the properties of the boundary concerns its calm-neutral function, so, it can be stated that with the age and the acquisition of pedagogical experience the specified function increases. It was found that such components of emotional maturity as expressiveness, self-regulation and empathy are represented differently in two groups of teachers: expressiveness of a higher level is characteristic of teachers with less than ten years of teaching experience, self-regulation – on the contrary – is more characteristic of experienced pedagogical workers. Empathy of a higher level of manifestation is also characteristic of senior teachers, although in both groups the respondents are either highly or moderately empathetic. There are no teachers with a low level of empathy among the respondents. It was also found that among the motives of professional activity, motivation for approval and intelligence are significant for both less experienced and more experienced teachers, and subject orientation is the least significant.

The topic of psychological boundaries and personal space from the point of view of European integration is presented. In our opinion, this process is shown to be aimed at uniting the countries of Europe for joint defense against the aggressive plans of the aggressor, although in reality it has political, economic, legal and other goals. The war situation significantly affects the psychological space and boundaries of the individual. From the point of view of the functions of the boundaries, the weakening and strengthening of some of them should be noted, from the point of view of the sovereignty of the psychological space – the shift of the indicators of the psychological space in the direction of deprivation. The borders themselves can expand or narrow depending on the location of a person, and this phenomenon concerns not only the Ukrainian people, but also representatives of the EU nations, since, having provided shelter to a large number of Ukrainian refugees, foreigners encountered the phenomena of letting other people into their physical and psychological space and, as a result, of changes in the characteristics of the boundaries of space.

Key words: European integration, psychological boundaries, psychological space, emotional maturity, direction of the teacher's professional activity.

УДК 37.014.53

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.2>

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Лілія Гачак-Величко

*Національна академія сухопутних військ імені Петра Сагайдачного,
бул. Героїв Майдану, 32, м. Львів, Україна, 79026
e-mail: lgachak1207@gmail.com*

Стаття присвячена актуальним проблемам, пов'язаним із особливостями реалізації психологічного підходу під час імплементації євроінтеграційних процесів у систему української освіти. Підкреслено, що наразі освітня система України переживає непрості часи, пов'язані з низкою зовнішніх та внутрішніх чинників, проте курс, узятий на євроінтеграцію в усіх галузях суспільного життя, залишається актуальним і в освітньому вимірі.

Відзначено, що євроінтеграційний вибір, здійснений українською системою освіти, підтверджує можливість отримання нових перспектив, спрямованих на співробітництво та розвиток. Структура вітчизняної освітньої системи дістає шанс для стимулювання якісних системних змін, до числа яких входять мобільність ресурсів, розширення простору освіти із набуттям ним ознак інтеркультурності, приведення української освіти у відповідність до загальноєвропейських вимог, а також чітке реагування на потреби ринку праці. Це інспірує формування нового, значно вищого за теперішній рівня освіти, а також підвищення рівня самої системи викладання шляхом трансформації ціннісних орієнтацій, носіями яких є педагоги та методисти.

Доведено, що запровадження інновацій не може здійснюватися без педагога-дослідника, який має системне мислення, розвинену здатність до творчості, сформовану й усвідомлену готовність нововведень. Педагогів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. Їм притаманна чітка мотивація інноваційної діяльності та здатність не тільки долучатися до інноваційних процесів, а й бути їх ініціатором, наявність креативного компоненту готовності до педагогічної інноватики. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється у здатності сприймати педагогічні інновації, гнучкості, критичності мислення, творчій уяві.

Підкреслено, що названі трансформації будуть ефективними, якщо в ході їх реалізації буде забезпечене активне використання гуманістичних інноваційних технологій навчання. Успішне застосування цих механізмів дозволить сформувати в учнів та педагогів сукупність умінь та якостей сучасної європейської особистості, що полегшить їх психологічну інтеграцію до загальноєвропейського освітнього простору.

Ключові слова: освіта, освітній простір, євроінтеграція, реформа, інновації.

Вивчення політики Європейського Союзу у сфері освіти є одним із чільних пріоритетів, що впливають наразі на всі сфери суспільного життя в Україні, багато в чому визначаючи вектор європейської інтеграції нашої держави в цілому. Отже, необхідний комплексний аналіз провідних напрямів і тенденцій освітньої політики в умовах євроінтеграції, що може стати важливим фундаментом для ефективної участі українських освітніх інституцій у розширенні загальноєвропейського простору освіти.

Наявна нині ситуація, пов'язана із повномасштабним російським військовим вторгненням на територію України, призводить до виникнення суттєвих труднощів стосовно аналізу перехідних процесів у вітчизняній освіті, що були запущені паралельно із остаточним рішенням на користь євроінтеграційного вибору нашої держави. Сміслова

невизначеність інспірує зрушення від питання «як розвивати освіту?» до питання «як зберегти освіту?». Отже, суттєво важливим стає психологічний аспект оперування проблемним комплексом, пов'язаним із євроінтеграційними освітніми перспективами України.

Плідне дослідження освітньої політики постає неможливим за межами контексту розвитку загальної теорії і практики державного управління та державної політики у сфері освіти. Ці проблеми розробляють А.В. Ворожбит [3], А.М. Гуржій [4; 5; 6], Ю.О. Жук [9; 10] та інші вчені.

В умовах євроінтеграційних векторів розвитку української освіти основою і змістом інноваційних освітніх процесів є інноваційна діяльність, сутність якої – оновлення педагогічного процесу, введення нових ідей у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної діяльності.

У своїх дослідженнях Ю.О. Жук зазначає, що «життєвий цикл інновацій» містить у своєму складі шість етапів [10]:

- 1) етап, пов'язаний із виникненням самої інновації педагогічного спрямування або ж з появою нового концептуального інновативного комплексу (співвідносний зі стартом);
- 2) етап, пов'язаний із розвитком певної інновації педагогічного спрямування (співвідносний із її практичним застосуванням, удосконаленням);
- 3) етап, пов'язаний із поширенням індивідуальної інновації або ж низки інновацій (співвідносний із залученням інновативного потенціалу окремої новації до педагогічної діяльності навчальних закладів);
- 4) етап, пов'язаний зі стабілізацією інновації педагогічного спрямування (співвідносний із наявністю великої кількості інновацій у межах певної галузі);
- 5) етап, пов'язаний із рутинізацією інновації педагогічного спрямування (співвідносний із її занепадом, припиненням розвитку);
- 6) етап, пов'язаний із іррадіацією інновації педагогічного спрямування.

Два останніх етапи можуть як існувати, так і бути відсутніми з огляду на те, чи наділений навчальний заклад, що здійснює упровадження певної інновації, інноваційним потенціалом.

Слід зауважити, що опанування педагогічними інноваціями, в тому числі й з огляду на євроінтеграційний напрям у сучасній вітчизняній освітній системі, демонструє перевагу тенденції, пов'язаної зі зростанням потреби в опануванні нових педагогічних знань, а також оздоровлення та оновлення педагогічного процесу, тяжіння до сприйнятливості й відкритості стосовно інновацій у педагогічних колах. Саме це забезпечує саму можливість успішної адаптації інновативних технологій європейської освіти на українському ґрунті та інтеграції вітчизняного освітнього простору до простору загальноєвропейського. На думку Ю.О. Жука, потенційна плідність, пов'язувана з упроваджуваними освітніми нововведеннями, визначається такими провідними параметрами:

- 1) наявністю змістовної оцінки функціонування освітніх процесів за результатами упровадження конкретної інновації;
- 2) наявністю впливу застосування інновацій стосовно морального рівня педагогів та учнів / студентів;
- 3) здійсненням порівняльного аналізу рівня знань у доінноваційний та постінноваційний періоди розвитку освіти;
- 4) виключенням можливості впливу суб'єктивного чинника на оцінку інновацій;
- 5) оцінкою експертів прийнятності інновацій [10].

Отже, повноцінний інноваційний процес є процедурною сукупністю, завдяки якій здійснюється трансформація відкриття чи ідеї від наукової до соціальної. Зазначена умова наразі визначає сутність євроінтеграційних процесів в українській освіті.

Інноваційною працею займається багато творчих педагогів, яких можна умовно розділити на три групи:

- 1) викладачі-винахідники, які знаходять щось нове у процесі власного пошуку;
- 2) викладачі-модернізатори, які перетворюють та застосовують елементи вже створених систем для найкращого результату;
- 3) педагоги, які сприймають та досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Робота педагогів, що належать до цих категорій, утворює інноваційний педагогічний потік, який наповнює практику новими ідеями, змістом і технологіями [5].

Упровадження інновацій не може здійснюватися без педагога-дослідника, який має системне мислення, розвинену здатність до творчості, сформовану й усвідомлену готовність до нововведень. Педагогів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. Їм притаманна чітка мотивація інноваційної діяльності та здатність не тільки долучатися до інноваційних процесів, а й бути їх ініціаторами [3].

Проте термінологічне поняття й досі є дискусійним: немає чітких критеріїв і показників, за якими визначається, що це – інновація, а це – втілення забутого прийому. За сучасними науковими підходами інноваційна діяльність окреслюється сукупністю критеріїв, якими є умови освітнього процесу, управління, результати цього процесу чи діяльності тощо [4].

За словами К.Л. Бугайчук, структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як сукупність мотиваційних, пізнавальних, творчих, рефлексивних компонентів, які взаємопов'язані [1].

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної роботи виражає ставлення педагога до інноваційних технологій та їх роль у процесі вирішення актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого будуються основні якості педагога як професіонала, адже характер його безпосередньої участі в інноваційних процесах, досягнення результатів у навчанні та вихованні студентів залежить від того, як викладач оперує своїм прагненням до інновацій [6].

Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями й ідеалами. Це виявляється як у всій його професійній діяльності, так і в деяких педагогічних випадках визначає його сприйняття зовнішніх дій і поведінки. Позитивною мотивацією педагога до інноваційної діяльності може бути задоволення професійних потреб, таких як створення та застосування нового, вдосконалення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Недарма впровадження інноваційних технологій багато педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного та професійного зростання [8].

Таким чином, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до нових педагогічних технологій та приватна змістовна концепція їх використання.

Ознаки мотиваційної готовності викладача:

- 1) усвідомлення важливості інновацій для власного професійного розвитку, відповідальності за прийняття педагогічних рішень, суспільного значення для розвитку потенціалу студентів;
- 2) здатність долати труднощі в досягненні позитивних результатів;
- 3) активність, наполегливість, цілеспрямованість;
- 4) прагнення до самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення;
- 5) інтерес до вивчення психолого-педагогічної літератури;
- 6) участь у науково-дослідній діяльності;

7) бажання створювати, аналізувати, акумулювати продукти професійної діяльності [7].

Мотиваційним компонентом ініціюється встановлення передумов, необхідних для того, аби реалізувати інші складники, що їх потребує педагог, аби бути успішним у сфері освітніх інновацій.

Щоб визначити сформованість когнітивного компоненту готовності педагога до того, аби провадити інноваційну педагогічну діяльність, слід визначити, наскільки широкими є його знання, оскільки саме це постає визначальним при здійсненні ним аналітичної й диференційної діяльності в ході опанування методів розв'язання освітніх проблем. Формування когнітивного компоненту в діяльності педагога базується на пізнавальних основах його діяльності, що представлені, зокрема, об'ємом знань, сформованістю професійних умінь та навичок, стилем мислення тощо.

У сучасних умовах педагог має демонструвати високий рівень умінь із орієнтування у світі інноваційних технологій, котрі можуть бути залучені ним до організації навчального процесу із метою його інноватизації та оптимізації. Від нього вимагається наявність свідомого опанування педагогічної діяльності, що є відображенням характеру особистості педагога та у своїй структурі представлена таким професійними навичками:

1) гностичними – умінням знаходити, поповнювати й розширювати власні знання, здатністю та схильністю до вивчення своєї особистості й особистості студента / учня;

2) проєктувальними – здатністю до планування навчального та виховного процесів, узгоджених із навчальними цілями, психологічними закономірностями, оптимальними методами, різновидами, прийомами здійснення професійної діяльності;

3) конструктивними – умінням вибору найкращих способів та прийомів навчання, відповідних форм роботи, а також здійсненням добору та дозування навчального матеріалу, оптимальним керуванням процесом навчання;

4) організаційними – здатністю до організації власної діяльності та навчання учнів / студентів згідно з цілями, поставленими навчально-виховним процесом;

5) комунікативними – вмінням послуговуватися різними механізмами, пов'язаними з міжособистісними взаєминами учасників педагогічного процесу та їх формуванням; здатністю до застосування акторської майстерності, попередження та розв'язання конфліктів, створення комунікативної мережі занять [9].

Креативність постаті педагога, що є основою креативного компоненту готовності до впровадження інноваційності в його професійній діяльності, базується на набутому досвіді, розроблених індивідуально концепціях, ідеях, окремих прийомах, формах та методах, що вимагають поступово зменшувати питому вагу наслідування та збільшувати питому вагу творчого компонента в умовах побудови навчально-виховного процесу [7]. У контексті євроінтеграційних психологічних змін системи освіти сучасний педагог має демонструвати здатність до сприйняття педагогічних інновацій, мати гнучке та критичне мислення, оперувати творчою уявою.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує вивчення й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Відкривається цей компонент через такі рефлексивні процеси, як розуміння себе та іншого, адекватна самооцінка й оцінювання іншого, інтерпретація себе та іншого [5].

Процес рефлексії є індивідуальним. Активність рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на самовдосконалення. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній роботі, тому в навчально-професійному процесі необхідно створювати такі ситуації, які б стимулювали рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, активізували процеси самоствердження [10].

Показником рефлексивного компонента у готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (ступінь оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності складають цілу структуру готовності педагога до нової діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю роботи педагога і його прагненням вдосконалювати свій професійний рівень.

С.М. Денисенко розподіляє види готовності педагогів до інноваційної діяльності. Зокрема, є ситуативна, творча й авторська готовність [8].

Слід звернути увагу на зв'язок між цими проявами. Зокрема, потреба в інноваціях стимулює накопичення знань у цій галузі, а успіх власної інноваційної діяльності допомагає подолати труднощі, знайти нові способи роботи, відстоювати інноваційні підходи до бюрократичних структур тощо.

У педагогічній практиці інновацій встановлений такий алгоритм впровадження нового:

- 1) вивчення завдань за нормативними документами;
- 2) структурування опорних результатів, які очікуються в результаті трансформації педагогічної практики;
- 3) розробка комплексної програми, яка висвітлює закономірності впровадження нового;
- 4) аналіз практики та порівняння отриманих у процесі відомостей із соціальними вимогами;
- 5) пошук ідей, рекомендацій, які можна реалізувати;
- 6) теоретична, методична, психологічна підготовка всіх учасників впровадження нового;
- 7) підбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаційних засобів тощо;
- 8) встановлення контакту з авторами рекомендацій [9].

Впровадження інновацій у педагогічний процес закладів освіти має покращити якість розвитку і навчання студентів, знизити витрати на досягнення освітніх результатів.

Оснащення освітньої системи інформаційно-комунікаційними технологіями – одне із завдань модернізації системи української освіти. Система освіти вбудовується в мережевий світ, наближається до зростання потреб економічного розвитку країни. Процеси створення єдиного економічного простору європейських країн посилюють процеси глобалізації та модернізації системи освіти в Україні. Свідченням цього є болонський процес, розвиток якого відображається й у вітчизняному освітньому просторі [7].

Отже, завдяки європейському вибору українська система освіти отримує можливість опанування нових перспектив, пов'язаних зі співробітництвом та розвитком, тяжіння до стимулювання якісних системних змін у своїй структурі, представлених, зокрема, інтеркультурністю простору освіти, ресурсною мобільністю, конвертованістю продукту освітнього процесу, його відповідністю вимогам, висуваним ринком праці тощо. Зазначені можливості інспірують формування нового, значно вищого за теперішній рівня освіти, а також підвищення рівня самої системи викладання шляхом трансформації ціннісних орієнтацій, носіями яких є педагоги та методисти.

Ефективність зауважених трансформацій залежить від успішності впровадження інтерактивних інноваційних технологій, заснованих на ідеях гуманістичної освітньої філософії. Використання цих механізмів дозволить в умовах навчальної та позанавчальної діяльності упроваджувати вміння та якості, що є обов'язковими для сучасної європейської особистості.

Список використаної літератури

1. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4(54). С. 1–18.
2. Ворожбит А.В. Веборієнтоване інформаційно-освітнє середовище закладу освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 3 (36). С. 20–29.
3. Ворожбит А.В. Аналіз використання веборієнтованих технологій в закладах загальної середньої освіти. *Проблеми інформатизації навчального процесу в закладах загальної середньої та вищої освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 9 жовтня 2018 р). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 47–49.
4. Гуржій А.М., Жук Ю.О. Вплив інформаційних технологій на формування навчального середовища. *Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України* : збірник статей за матеріалами доповідей Четвертої всеукраїнської науково-методичної конференції (Одеса, 12–14 вересня 1995 р.). Одеса, 1997. С. 5–6.
5. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси – від теорії до практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ ; Вінниця, 2014. Вип. 38. С. 3–11.
6. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті* : збірник наукових праць. Вип. 15. Херсон : ХДУ, 2013. С. 30–37.
7. Дем'яненко В.М., Лаврентьєва Г.П., Шишкіна М.П. Методичні рекомендації щодо добору і застосування електронних засобів та ресурсів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 1 (105). С. 44–48.
8. Денисенко С.М. Психолого-педагогічні засади проектування мультимедійного контенту електронних освітніх ресурсів для вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2013. 20 с.
9. Жук Ю.О. Проблеми формування навчального середовища сучасної школи. *Моделі розвитку сучасної української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Черкаси, 11–13 жовтня, 2006 р.). Черкаси – Сахнівка – Київ, 2006. С. 71–77.
10. Жук Ю.О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 468 с.

DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION: PSYCHOLOGICAL DIMENSION**Liliia Hachak-Velychko***Hetman Petro Sahaydachnyi National Army Academy,
32, Heroes of the Maidan Str., Lviv, Ukraine, 79026
e-mail: lgachak1207@gmail.com*

The article is devoted to current problems related to the peculiarities of the implementation of the psychological approach during the implementation of European integration processes in the Ukrainian education system. It is emphasized that currently the educational system of Ukraine is going through difficult times related to a number of external and internal factors, however, the course taken for European integration in all spheres of social life remains relevant in the educational dimension as well.

It was noted that the European integration choice made by the Ukrainian education system confirms the possibility of obtaining new perspectives aimed at cooperation and development. The structure of the national education system gets a chance to stimulate qualitative systemic changes, which include the mobility of resources, the expansion of the space of education with the acquisition of intercultural features,

bringing Ukrainian education in line with European requirements, as well as a clear response to the needs of the labor market. This inspires the formation of a new, much higher than the current level of education, as well as raising the level of the teaching system itself through the transformation of value orientations, which are carried by teachers and methodologists.

It has been proven that the introduction of innovations cannot be carried out without a teacher-researcher who has systemic thinking, a developed ability for creativity, a formed and conscious readiness for innovations. Teachers of this type are called teachers of innovative direction. They are characterized by a clear motivation for innovative activity and the ability not only to join innovative processes, but also to be their initiator, the presence of a creative component of readiness for pedagogical innovation. The creative component of readiness for innovative pedagogical activity is revealed through the ability to perceive pedagogical innovations; flexibility, critical thinking; creative imagination.

It is emphasized that the mentioned transformations will be effective if during their implementation the active use of humanistic innovative learning technologies is ensured. The successful application of these mechanisms will allow students and teachers to form a set of skills and qualities of a modern European personality, which will facilitate their psychological integration into the European educational space.

Key words: education, educational space, European integration, reform, innovations.

УДК 378.015.31:7:378.014.25(477:4)
DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.3>

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Зоряна Гнатів

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. І. Франка, 24, Дрогобич, Україна, 82100
e-mail: gnativz@ukr.net*

У статті розглядається проблема розвитку емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання, що знаходиться на перетині досліджень різних наук – педагогіки, психології, філософії, культурології, мистецтвознавства. Автор обґрунтовує думку, що обраний українським народом євроінтеграційний вектор розвитку передбачає необхідність пошуку вирішення багатьох проблем, які постають перед сучасним освітнім процесом в цілому та гуманітарними науками зокрема. Однією з таких проблем є проблема формування особистості студента як представника нової генерації епохи digital, стартапів та нових компетенцій, конкурентоспроможного фахівця, носія загальнолюдських цінностей, національної культури, емоційної грамотності, здатного адаптуватись до викликів сьогодення шляхом формування ключових компетенцій XXI століття.

Відповідно до того, що ключові компетенції є основою освітніх реформ у Європейському Союзі та в Україні, в контексті нашого дослідження ми зупиняємо увагу на складових частинах компетенції культурної самосвідомості і самовираженості, що складає одну із 8 компетенцій для навчання протягом усього життя, зазначених в документі “The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework” [5], а в українському законодавстві – складову частину інформаційно-комунікаційної, культурної та інших компетентностей, передбачених стандартом освіти. Такими складовими частинами ми називаємо емоційну та естетичну культуру, що передбачають між собою тісний зв’язок.

Зазначено, що емоційний інтелект з високою загальною культурою є тими ключовими факторами, які визначають успішність особистості теперішнього і майбутнього. У статті виявляються засоби естетичного виховання, які впливають на розвиток емоційної культури студентської молоді.

Підкреслено, що будь-який спеціаліст у майбутньому – це учасник/ організатор/ керівник інтенсивних людських комунікацій, які є рушійною силою розвитку людської цивілізації. Формування рівня емоційного інтелекту засобами естетики входить до структури феномену освіченості, що формує картину буття теперішнього і майбутнього.

Ключові слова: емоційна культура, естетичне виховання, компетентності, євроінтеграція, вища освіта.

Постановка проблеми. Цивілізаційні виклики сьогодення в особистісному та суспільному бутті людини актуалізують проблему розвитку емоційної культури як одну із психологічно важливих.

Освітній процес у закладі вищої освіти тісно пов’язаний із метою і завданнями естетичного виховання студентської молоді: адаптуючи загальні цілі вищої школи до потреб і запитів особистості у викликах сьогодення, визначаємо як пріоритетну її естетично-емоційну сферу, оскільки в умовах Четвертої промислової революції (Industry 4.0) людині необхідно зберегти людяність як здатність до співчуття, співпереживання, розуміння світу і свого місця у ньому і, що головне, здатність спілкуватися із штучним інтелектом.

У зв'язку з цим, на думку голови корпорації "Alibaba" Джека Ма, необхідно радикально переглянути сучасні освітні програми, оскільки чинні на сьогодні все ще готують людину до змагання з машиною. Однак у майбутньому цінними стануть якості емоційно-естетичної сфери особистості, якими ніколи не будуть володіти навіть найрозумніші машини. Це LQ, IQ, EQ, причому коефіцієнт любові (LQ) є унікальною властивістю людини, яка відрізняє її від машини [1].

Таке розуміння відповідає ключовим положенням Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 року № 286-р), де зазначено, що «реформування вищої освіти і науки та інтегрування кращого міжнародного досвіду та цінностей в освітній процес відіграють ключову роль у підвищенні якості вищої освіти» [3]. Психологічне забезпечення вирішення проблеми розвитку емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання відповідає принципу студентоцентризму в освітньому процесі, цивілізаційним вимогам інтеграції української системи освіти у європейський контекст.

Стан розробленості проблеми. Проблема розвитку емоційної культури дітей та молоді розробляли українські та зарубіжні психологи, педагоги, мистецтвознавці, зокрема Д. Гоулман, К. Кеннон, П. Саловей, Дж. Мейер, А. Саваф, Д. Карузо, Г. Гарднер, Є. Носенко, О. Власова, С. Дерев'яко, Г. Березюк, Н. Коврига, О. Філатова та ін. Однак, незважаючи на значні напрацювання, досліджувана проблема не є повністю розкритою, що й зумовило вибір теми даної статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності розвитку емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання в євроінтеграційних умовах сьогодення. У межах визначеної мети необхідно вирішити такі **завдання**: проаналізувати емоційну культуру як предмет психологічного дослідження; виявити та обґрунтувати психологічні особливості розвитку емоційної культури у студентської молоді засобами естетичного виховання.

Виклад матеріалу. За день до повномасштабного воєнного вторгнення російських військ на територію України 23 лютого 2022 року було ухвалено, а 15 квітня на сайті Міністерства освіти і науки України опубліковано «Стратегію розвитку вищої освіти на 2022–2032 рр.», у якій «визначено основні пріоритети системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни, а також головні характеристики, що будуть сформовані до 2032 року». Уже в квітні Міністр освіти і науки Сергій Шкарлет зазначив, що «з урахуванням теперішньої ситуації (війни в Україні – З. Г.), завдання та заходи з реалізації потребуватимуть коригування, проте стратегічні цілі та ключові завдання залишаються незмінними... Цілі та завдання Стратегії є детальною дорожньою картою для відбудови та продовження реформування системи вищої освіти у післявоєнний період. Виконання завдань, визначених Стратегією, дозволить зменшити деструктивні наслідки, спричинені повномасштабним вторгненням російської федерації на територію незалежної України» [3].

У зв'язку з цим проблема формування конкурентоспроможних громадян з високим рівнем емоційного інтелекту, які вміють реагувати на суспільні зміни, продукувати інноваційні ідеї, нарощувати інтелектуальний капітал впродовж всього життя, набула ще більшої актуальності. Гармонійний розвиток особистості відбувається за умов цілеспрямованості, систематичності, послідовності, всепроникності у фізичному просторі широкого багатства форм виховних засад. Процес едукації відбувається у тісній взаємодії з універсальною картиною світу, яка наповнена прекрасним і потворним, раціональним та чуттєвим, випадковим і закономірним та ін.

Розвиток емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання відбувається на основі психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

у вищій школі. Поняття «розвиток» є засадничим у нашому дослідженні, його значення щодо галузі наукового знання згідно з філософським словником витлумачено так: «Розвиток – це один із загальних видів зв'язку, незворотна, спрямована, закономірна зміна ідеального (чи матеріального) об'єкту» [4, с. 555]. Таким ідеальним об'єктом у нашому дослідженні є емоційна культура як певний рівень психічного розвитку особистості, що формує здатність адекватно виявляти емоції і реагувати на емоції інших людей, керувати емоційним станом тощо.

Розвиток емоційної культури студентської молоді – це загальний психічний зв'язок різних етапів онтогенезу особистості, отримання знань і формування компетентностей про закономірності розвитку людської психіки, психології як науки та навчальної дисципліни, а також незворотні, спрямовані до вдосконалення, закономірні зміни в освітньому процесі, що спрямовані на формування особистості та її розвиток засобами естетичного виховання у євроінтеграційних умовах сьогодення. Емоційна культура особистості розглядається нами як певна система конкретних психологічних компетентностей (здатностей):

- емоційна компетентність як здатність до адекватного сприйняття та усвідомлення власних емоцій, почуттів та переживань;
- здатність керувати своїми емоціями та почуттями;
- здатність до емпатії, розуміння почуттів і переживань інших людей.

Слід зазначити, що емоційна культура формується і функціонує шляхом реалізації складних організаційних і змістовно-процесуальних взаємозв'язків. У ході розвитку відбувається трансформація цих взаємозв'язків, тобто виникнення і посилення одних, ослаблення і зникнення інших, видозміна третіх. Зв'язок естетичної та емоційної сфери є очевидним, що спонукає нас виявити ті засоби естетичного виховання, які впливають на розвиток емоційної культури студентської молоді.

Естетичне виховання у вищій школі є цілісним, наскрізним процесом, що спрямований на розвиток здатностей особистості розуміти і сприймати прекрасне, мистецькі цінності, здійснювати продуктивну діяльність. Ефективними засобами естетичного виховання є такі:

- естетичне оформлення освітнього середовища закладу вищої освіти;
- твори мистецтва як елементи оформлення, а також предмет вивчення і художньо-творчої діяльності;
- світ природи як джерело життя, краси і гармонії, найдосконаліший творець прекрасного;
- спеціальна науково-пізнавальна і творча діяльність в аудиторний та позааудиторний час (лекції, семінари, спецкурси, лекторії, майстер-класи, тренінги тощо), спрямована на отримання знань, формування компетентностей тощо.

Критерієм, мірилом естетичного для кожного з нас в оточуючому світі (природі, суспільстві, інших людях, культурі) є відчуття прекрасного, яке присутнє в природі, в суспільній, матеріальній і духовній діяльності людей. У природі прекрасне бачимо в закономірності і доцільності явищ, що пов'язані із потребами розвитку суспільства і людини. У суспільних відносинах прекрасне засноване на соціальній рівності, справедливості, гуманізмі, гармонії особистого і суспільного інтересу. Прекрасне апіорі не несе в собі шкоди, воно доцільне, сповнене міри, блага, добродійності, чуттєвості. Водночас потворне визначаємо як несправедливе, пов'язане із поневоленням, відчуженням людини. Це те, що вороже свободі і щастю людей.

Сприйняття прекрасного, що як винагороду дає нам відчуття задоволення і позбавлене практичної або теоретично пізнавальної, тобто утилітарної, мети, становить зміст поняття «естетичне задоволення».

Наслідком зустрічі людини з прекрасним/потворним, його розпізнаванням і сприйняттям є відчуття задоволення, яке викликає емоції. Будь-який предмет чи явище світу може стати пусковим механізмом для виникнення тієї чи іншої емоції у взаємозв'язку певних відчуттів і станів особистості:

- тілесні реакції і відчуття на подразник для виникнення емоції;
- спонукально-мотиваційні до певної дії;
- експресивно виражальні щодо стану та наміру подальших дій.

Важливість розвитку емоційної сфери особистості полягає ще й у тому, що емоції (наприклад, цікавість, радість, здивування, гнів, горе, відроза, зневага, страх, сором, провина) можуть бути способом передачі інформації, етичних цінностей, норм тощо.

Ми поділяємо думку Д. Гоулмана, який у своїй книзі «Емоційний інтелект» зазначає, що «емоційні компетенції – це набуті вміння... Якщо люди отримають професійну допомогу в оволодінні цими навичками, їхнє життя покращиться, а громади стануть безпечнішими... Якщо ЕІ стане настільки поширеним поняттям, як IQ, і так само міцно вкориниться в суспільстві, як міра людських здібностей, то, на мою думку, наші сім'ї, школи, місця роботи й спільноти стануть також більш гуманними і вихованими» [2, с. 17, 20–21].

Висновки. Розвиток емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання зумовлений як закономірностями розвитку освітнього процесу у вищій школі, так і цивілізаційними процесами в Україні і світі. Сьогодні, в час повномасштабної Російсько-Української війни очевидними є цінності євроінтеграційних зусиль, прагнень і сподівань України щодо свободи і незалежності, розвитку і стабільності.

Використання засобів естетичного виховання в освітньому процесі вищої школи впливає на розвиток емоційної культури студентської молоді, процес якого може бути представлений як низка послідовних етапів, якісно відмінних один від одного. Наступність і відмінності цих етапів дають підстави для об'єктивного осмислення тенденцій і суперечностей у розвитку емоційної культури студентів. Процес цього розвитку є конкретним психологічним явищем, водночас розвиток емоційної культури сучасних студентів може бути досліджений як один із аспектів загального освітнього процесу в Україні, пов'язаного з євроінтеграційними процесами, роллю і значенням психологічної науки у вищій школі та соціокультурних реаліях України, що і становить перспективу подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Голова “Alibaba” закликав змінити систему освіти. URL: <https://znaj.ua/techno/golova-alibaba-zaklykav-zminyty-systemu-osvity>.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / переклад з англійської С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Стратегія розвитку Вищої освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>.
4. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
5. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 p.

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL CULTURE OF STUDENT YOUTH BY MEANS OF AESTHETIC EDUCATION IN TODAY'S EUROPEAN INTEGRATION CONDITIONS

Zoriana Hnativ

*Drohodych Ivan Franko State Pedagogical University,
24, Ivana Franka Str., Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
e-mail: gnativz@ukr.net*

The article examines the problem of developing the emotional culture of student youth by means of aesthetic education, which is at the intersection of scientific research in various sciences - pedagogy, psychology, philosophy, cultural studies, art history. The author substantiates the opinion that the European integration vector of development chosen by the Ukrainian people implies the need to find solutions to many problems that face the modern educational process in general and the humanities in particular. One of these problems is the problem of forming a student's personality as a representative of the new generation of the digital era, startups and new competencies, a competitive specialist, a bearer of universal human values, national culture, emotional literacy, able to adapt to the challenges of today through the formation of key competencies of the 21st century.

In accordance with the fact that key competences are the basis of educational reforms in the European Union, and therefore in Ukraine, in the context of our study we focus on the components of the competence of cultural self-awareness and self-expression, which is one of the 8 competences for lifelong learning specified in document "The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework" [5], and in Ukrainian legislation as a component of informational, communication, cultural and other competencies provided for by the education standard. With these components, we distinguish emotional and aesthetic culture, which imply a close relationship between them.

It is noted that emotional intelligence, along with a high general culture, are the key factors that determine the success of a person now and in the future. Therefore, the article reveals the means of aesthetic education that influence the development of the emotional culture of student youth.

It is emphasized that any specialist in the future is a participant/organizer/leader of intensive human communications, which are the driving force of the development of human civilization. The formation of the level of emotional intelligence by means of aesthetics is part of the structure of the phenomenon of education, which forms a picture of the existence of the present and the future.

Key words: emotional culture, aesthetic education, competences, European integration, higher education.

УДК 37.015.3

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.4>

ГОТОВНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК У ШКІЛЬНУ ОСВІТУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

Тетяна Гура

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
вул. Незалежної України, 54-А, м. Запоріжжя, Україна, 69000,
e-mail: tatianagura16@gmail.com*

Оксана Кузнєцова

*Одеська академія неперервної освіти,
пров. Нахімова, 8, м. Одеса, Україна, 65014,
e-mail: o.v.kuznetsova@live.com*

Оксана Рома

*The LEGO Foundation,
Хоймарксвей, 8, Біллунд, Данія, 7190,
e-mail: oksana.roma@lego.com*

У публікації висвітлено питання готовності українських педагогів до впровадження європейських освітніх практик – діяльнісних методів навчання, її структури та сутнісних ознак. Представлено кількісні та якісні показники такої готовності, її психологічні властивості. Розкрито особливості розвитку в умовах післядипломної освіти. Діяльнісний підхід розглядається як освітня стратегія, що дозволяє зробити процес навчання вмотивованим, цілеспрямованим, практико орієнтованим, соціальним, емоційним, активним, творчим, рефлексивним і самоорганізованим. Готовність педагогів до реалізації діяльнісних методів навчання у дослідженні розуміється як складне особистісно-професійне утворення, системна інтегративна професійна якість, що детермінує здатність ефективно застосовувати в освітньому процесі діяльнісні методи, зміст якої складає інтеграція ціннісного, когнітивного і конструктивного компонентів. Результати проведеного емпіричного дослідження готовності вчителів українських шкіл до реалізації діяльнісних методів навчання вказують на: домінування у них позитивного емоційно-ціннісного ставлення до впровадження ігрових та діяльнісних методів (ціннісний компонент готовності); достатній рівень володіння знаннями про принципи діяльнісного підходу, розуміння необхідних умов для його практичного впровадження (когнітивний компонент); наявність необхідних професійних умінь для ефективного використання відповідних методик в освітньому процесі (конструктивний компонент). Проведене дослідження дозволило визначити ті властивості особистості та професійні якості, які можна розглядати як психологічні передумови розвитку відповідної готовності педагогів. У статті зазначено, що оптимальними для розвитку готовності педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання є умови, що створюються під час викладання спецкурсів «Навчання через гру», «Діяльнісний підхід у початковій школі» у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: європейські практики, шкільна освіта, діяльнісний підхід, діяльнісні методи навчання, професійна готовність педагогів, післядипломна освіта.

Постановка проблеми. Шлях європейської інтеграції України потребує глибоких змін суспільної свідомості у ціннісному та діяльнісному вимірах. На вирішення цих завдань у загальнонаціональному масштабі спрямована реформа шкільної освіти, засадничі ідеї якої визначені у концепції «Нова українська школа». Її реалізація, що триває з 2017 року, і запровадження нових Державних стандартів початкової та базової середньої освіти вимагають пошуку таких форм і методів навчання, які б, з одного боку, забезпечували успішне формування та розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів, відповідали закономірностям розвитку з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, а з іншого, – були б надійним інструментом досягнення школярами високих академічних результатів за всіма освітніми галузями. Однією з найпоширеніших освітніх практик у європейських країнах є системне та наскрізне запровадження активних, ігрових і діяльнісних методів навчання. Їх реалізація базується на положеннях концепції педагогічного прагматизму Дж. Дьюї.

З підписанням Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти та науки України і The LEGO Foundation (2018) у загальну середню освіту України увійшло нове осмислення діяльнісного підходу як наскрізного, екосистемного, інтегративного, у якому провідною інноваційною освітньою стратегією, «інтегрованою методикою викладання» [1] є «навчання через гру» – зорієнтоване на дитину, супроводжувальне та зорієнтоване на вчителя навчання відповідно до характеристик ігрового навчального досвіду, що поєднує в собі активне та кооперативне навчання, експериментальне навчання та навчання керованих відкриттів, навчання за запитами, проблемне навчання, проєктне навчання, Монтесорі-педагогіку [2]. Водночас постало завдання підготовки педагогів до організації освітнього процесу нового типу, дослідження їх готовності до впровадження ігрових і діяльнісних методів навчання і осмислення шляхів розвитку цієї якості у системі післядипломної освіти. Одним з напрямів такої роботи є аналіз психологічних властивостей, що можуть розглядатися як особистісні передумови розвитку готовності педагогів до впровадження ігрових і діяльнісних методів навчання.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей готовності українських педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання, визначити психологічні передумови та особливості її розвитку в умовах післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений аналіз наукової літератури, результатів психологічних та педагогічних досліджень, що присвячені пошуку ефективних методів навчання, дає підстави стверджувати, що за останні 20 років значний науковий інтерес прикутий до вивчення ресурсів діяльнісної методології, діяльнісного підходу в освіті, адже, попри свою багаторічну історію, «поважний вік» у контексті розвитку світової педагогічної психології, принципи діяльнісного підходу відображають сучасне розуміння вимог до якісного шкільного навчання.

Діяльнісний підхід у школі вимагає створення вчителем умов для оволодіння учнем діяльністю, а отже, потрібно зробити процес навчання: 1) вмотивованим (зацікавлення, емоційне занурення, формування ціннісного ставлення є першочерговим завданням викладання, що забезпечує мотиваційну основу діяльності); 2) цілеспрямованим (учень має самостійно ставити перед собою мету та у самостійному пошуку знаходити засоби її досягнення); 3) практико зорієнтованим (має забезпечуватися зв'язок з реальною діяльністю, предметно-практичними діями); 4) соціальним (цей процес має відбуватися у просторі спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів, комунікації між ними, командної взаємодії); 5) емоційним (навчання має породжувати позитивні емоції, створювати ситуації успіху, отримання задоволення, радості від процесу та результату навчання, співпраці з іншими, взаємодії із зовнішнім та внутрішнім світом); 6) активним (навчання має бути

спрямованим на забезпечення фізичної активності дитини, задоволення потреби в русі, а також активності інтелектуальної, емоційної, соціальної тощо); 7) творчим (навчання має бути максимально зорієнтоване на творчу діяльність учня); 8) рефлексивним та максимально самоорганізованим (навчання має бути спрямованим на розвиток рефлексивних умінь (аналізувати власну мисленнєву діяльність, навчальну діяльність тощо), а також умінь самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення школярів) [3].

Діяльнісні методи навчання та викладання, як свідчать результати багатьох досліджень, ставлять учнів у центр освітнього процесу, забезпечують їх суб'єктність проти пасивного сприймання інформації – «простого запам'ятовування», забезпечують розвиток їх когнітивних та метакогнітивних умінь, активізують та підтримують пізнавальний інтерес [4], створюють ситуації успіху, групової підтримки [5], формують почуття впевненості в собі [6], забезпечують досягнення учнями високих академічних результатів завдяки актуалізації їх здатності до самонавчання, можливості вчитися відповідно до своїх здібностей, нахилів [7].

Як стверджують вчені [8], діяльнісний підхід сприяє мовленнєвому та мисленнєво-математичному розвитку під час застосування інтегрованих педагогік, а також одночасно стимулює розвиток емоційних, соціальних, фізичних та творчих умінь. Дослідники встановили, що діяльнісні методи забезпечують вищий рівень академічної успішності учнів, ніж традиційні, тобто лекційні. Перевага діяльнісних методів в аспекті досягнення учнями навчальних результатів у такому порівнянні є більшою у декілька разів [9; 10].

Однак, незважаючи на доведену науковцями ефективність діяльнісних методів навчання, їх реалізація у шкільній практиці стикається зі значними труднощами, серед яких дослідники з багатьох країн світу визначають такі, що безпосередньо пов'язані з професійними установками та стереотипами вчителів, їх наявним педагогічним досвідом традиційного, тобто знаннєво центрованого, викладання [9; 11]. Отже, питання розвитку готовності педагога до впровадження діяльнісних методів навчання набуває особливого значення.

Проблема готовності педагогів до професійної діяльності в педагогічній психології традиційно розглядається у контексті підготовки майбутнього фахівця. Цей феномен вивчається з різних позицій. Здебільшого він розглядається науковцями як складне професійно-особистісне утворення, що виникає як результат освітньо-професійної підготовки та є необхідною умовою для здійснення професійно-педагогічних функцій [12, с. 28]. Водночас інтенсифікація процесів трансформації освіти викликає все більш радикальні зміни у змісті й способах професійної діяльності педагога, що потребує наукового опрацювання питання готовності працюючих педагогів, зрілих фахівців до реалізації тих чи інших аспектів професійної діяльності в умовах змін освітньої парадигми, зокрема до впровадження діяльнісних методів навчання як орієнтованих на активне, вільне пізнання через власний досвід дії.

Найбільш поширеним напрямом досліджень у цій царині є вивчення готовності педагогів до інноваційної діяльності, інноваційної компетентності. Дослідники наголошують, що саме готовність педагога до інноваційної діяльності забезпечує ефективність використання новітніх педагогічних технологій, зумовлює відкритість до нової інформації і здатність на практиці реалізувати гуманістичні принципи освіти [13]. У такому аспекті науковці визначають такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, проведення експериментальної роботи; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та створення нових

[14]. Саме у такому розумінні готовність до інноваційної діяльності є чинником запровадження активних, гуманістично зорієнтованих методів і технологій навчання у практичній діяльності педагога. Отже, впровадження діяльнісних методів навчання, які у своїй єдності за допомогою ресурсу гри забезпечують умови для розбудови навчального досвіду школяра, що є значущим, активним, стійким, соціальним та радісним [1], тобто стимулюють розвиток суб'єктності учня, особистісної зрілості, відкритості та свободи пізнання, передбачає сформованість як цілісної готовності педагога до професійної діяльності, так і його готовності до інноваційної діяльності. Проте ці феномени не розкривають сутнісних ознак власне спроможності педагога до реалізації у своїй практиці саме діяльнісних методів навчання. Вочевидь, можна говорити про наявність особистісно-професійних характеристик, специфічних для цього способу професійної діяльності. Експлікація таких характеристик, їх операціоналізація дає змогу перейти до дослідження особливостей готовності українських педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання, визначення психологічних передумов та особливостей розвитку в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Ґрунтуючись на положеннях сучасних наукових підходів до розуміння сутності готовності особистості до професійної діяльності в цілому та педагогічної діяльності зокрема, а також базуючись на Рекомендаціях ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя, в яких визначається трикомпонентна структура компетентностей як поєднання знань, навичок і ставлень [15], вважаємо, що готовність вчителя до реалізації діяльнісних методів навчання забезпечується єдністю таких трьох компонентів, що взаємопов'язані та детермінують один одного, а саме: 1) ціннісного, 2) когнітивного та 3) конструктивного. *Ціннісний компонент* готовності є системоутворювальним, інтегрувальним, він включає в себе такі складники: прийняття педагогом принципів діяльнісного підходу в освіті; ціннісне ставлення до діяльнісних методів навчання, до професійної ролі фасилітатора освітнього процесу; мотивацію професійного розвитку – позитивне ставлення до необхідності зміни власної педагогічної діяльності, застосування нових навчальних стратегій. *Когнітивний компонент* виявляється в усвідомленні педагогом основних принципів діяльнісного підходу, сутності діяльнісних та ігрових методів навчання, умов їх успішної реалізації в освітньому процесі, відповідних вимог до вчителя й освітнього середовища та містить комплекс відповідних професійних знань. *Конструктивний компонент* готовності включає в себе комплекс професійних умінь, серед яких з огляду на професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» провідними є: 1) гностичні (уміння формулювати педагогічну мету та завдання з реалізації діяльнісних та ігрових методів, формулювати діяльнісне завдання та ін.); 2) проектувальні (уміння проектувати навчальне заняття відповідно до принципів діяльнісного підходу, діяльнісне освітнє середовище та ін.); 3) конструктивні (уміння створювати діяльнісне дидактичне завдання, обирати та поєднувати різні за формою діяльнісні завдання, перебудовувати, трансформувати, переводити навчальне завдання у компетентнісну, проблемну, дослідницьку та ігрову форму та ін.); 4) комунікативні (уміння встановлювати партнерські, недирективні стосунки з учнями, виходити на позицію дитини у навчальній та ігровій взаємодії та ін.); 5) дослідницькі (уміння застосовувати дослідницькі методи, активізувати дослідницьку діяльність школярів та ін.); 6) організаційні (уміння використовувати різні методи активізації самоосвітньої діяльності школярів, використовувати ресурси освітнього середовища для реалізації принципу «дисципліна у свободі», створювати психологічну атмосферу підтримки та ін.); 7) фасилітативні (уміння супроводжувати та підтримувати навчальну, пізнавальну, ігрову діяльність школярів, активізувати командну взаємодію учнів у навчанні); 8) рефлексивні

(уміння здійснювати рефлексивний аналіз власної професійної діяльності та професійного розвитку, активізувати механізми рефлексії учнів). Отже, готовність вчителів до реалізації діяльнісних методів навчання розуміється нами як складне особистісно-професійне утворення, системна інтегративна професійна якість, що детермінує їх здатність ефективно реалізовувати принципи діяльнісного підходу в освіті та зміст якої складає інтеграція ціннісного, когнітивного і конструктивного компонентів.

Для визначення особливостей готовності українських вчителів до реалізації діяльнісних методів навчання та окреслення кола супроводжуваних її проявів властивостей ми провели емпіричне дослідження. Збір емпіричних даних відбувся у січні – лютому 2022 року, вибірка була неімовірнісною вибіркою зручності (non-probabilistic convenience sample), що передбачає включення підгруп професійної педагогічної спільноти у пропорції за рішенням дослідника.

У дослідженні взяли участь 194 педагоги закладів освіти (вчителі початкових класів, вчителі базової школи) з різних регіонів України: 49% – зі східно- та південноукраїнських областей (n = 95); 22% – із центральноукраїнських областей (n = 43); 13% – із західноукраїнських областей (n = 25); 16% – із північноукраїнських областей (n = 31). Серед них: за гендерною ознакою – 96% жінок (n = 187) та 4% чоловіків (n = 7); за віковою ознакою – до 30 років – 12% вчителів (n = 24), від 31 і більше – 16% вчителів (n = 32); за стажем професійної діяльності – до 3 років – 5% вчителів (n = 9), від 3 і більше – 16% вчителів (n = 16).

Дослідження здійснювалось за допомогою методу опитування. Розроблений авторський опитувальник складався з двох частин. Перша частина містила 6 запитань (закритих та відкритих), які висвітлюють думки педагогів щодо діяльнісних методів навчання та особливостей їх реалізації в освітньому процесі («У якій мірі, на Вашу думку, українськими вчителями впроваджуються принципи та методи діяльнісного підходу?», «Які ознаки освітнього середовища, на Вашу думку, у першу чергу свідчать про впровадження діяльнісного підходу у школі?», «Які діяльнісні методи навчання у своїй педагогічній діяльності Ви використовуєте у більшій мірі?», «З якими труднощами, на Вашу думку, стикається вчитель у процесі реалізації діяльнісних методів навчання?» та ін.). Друга частина опитувальника містила шкали самооцінки (від 1 до 10 балів) рівня професійних знань та умінь з реалізації діяльнісних методів навчання. Спосіб заповнення анкети – електронний (за допомогою google.forms). Для статистичного аналізу був використаний статистичний пакет IBM SPSS Statistics 23.

Отримані за результатами опитування дані засвідчили про таке:

1) що стосується ступеня впровадження принципів та методів діяльнісного підходу в навчальному процесі, то, на думку більшості українських вчителів (72% педагогів), цей процес відбувається на середньому рівні, періодично. Водночас 7% учасників опитування відзначили про його недостатність. Про те, що діяльнісні методи навчання зовсім не впроваджуються, не було зазначено жодним з педагогів;

2) головними ознаками діяльнісних методів навчання, на думку педагогів, є (за частотою ознак): розвиток у дітей ключових компетентностей, наскрізних умінь; розвиток активної пізнавальної діяльності учнів, здобуття учнями знань у самостійному пошуку; спонукання учнів до самостійної творчої роботи; застосування знань на практиці, практико-орієнтоване навчання; основа організації навчання в НУШ; всебічний розвиток дитини завдяки різноманітним видам її діяльності; застосування ігрових та дослідницьких методів навчання; групова/командна робота; навчання через вирішення життєвих проблем; співпраця вчителя та дитини;

3) головними ознаками освітнього середовища, що свідчать про впровадження діяльнісного підходу у школі, педагогами визначені (за частотою ознак) такі: а) матеріально-технічні (наявність коректно оформлених навчальних осередків, окремих локацій для проведення активних форм навчання, дослідів, проєктної діяльності; наявність оргтехніки (телевізор, проєктор, мультимедійна дошка); наявність різноманітних ігрових наборів, конструкторів, матеріалів для творчої діяльності; комфортні та безпечні умови навчання; мобільні меблі; «стіни, що говорять» (стіна слів, правила поведінки та ін.); чек-листки для самооцінки; універсальний дизайн шкільних приміщень); б) дидактичні (результати практичних робіт учнів, результати їх проєктної роботи (лепбуки, моделі з LEGO); використання вчителем під час освітнього процесу завдань з дослідження, проєктування, інтерактивних вправ; проведення тематичних тижнів; запровадження вчителем активних, рухових завдань на уроці; в) соціально-психологічні (партнерські взаємини між учасниками освітнього процесу, довіра один до одного; бажання учнів працювати в командах; позитивний емоційний настрій учнів та вчителя; психологічна адаптованість дітей, відсутність страху зробити щось неправильно; сформоване вміння дітей співпрацювати в команді, групі, парі, обговорюючи проблему та відшукуючи шляхи її вирішення; психологічна комфортність, сприятливий соціально-психологічний клімат; наявність ситуацій успіху; позитивна мотивація учнів до навчання);

4) серед діяльнісних методів навчання, які використовуються в навчальному процесі у більшій мірі, вчителями були відзначені такі: проєктна робота (32%), дослідницька робота (21%); ігрові методи, розвивальні та навчальні вправи з LEGO (21%); проблемні завдання (16%); дискусії (12%); методи розвитку критичного та креативного мислення (9%); екскурсії, мандрівки та спостереження (7%); руханки, динамічні хвилинки (4%); квести, кроссенс (2%). Крім цього, до діяльнісних методів навчання педагогами були віднесені такі: робота в групах (14%); онлайн-навчання (4%); вправи на запам'ятовування (2%); логічні вправи, загадки, ребуси та сторітелінг (2%), що засвідчило про наявність певних труднощів у розумінні ними сутнісних ознак діяльнісних методів навчання;

5) основними утрудненнями, з якими стикається вчитель у процесі реалізації діяльнісних методів навчання, є такі (за частотою): дистанційне навчання, нестача його інструментів для реалізації діяльнісних методів; нестача часу на підготовку до реалізації діяльнісних методів; поведінка учнів (її некерованість); велика наповнюваність дітей у класі; складність організації роботи в групі; складність зміни власного стилю викладання; труднощі поєднання принципів інклюзивного навчання та діяльнісних методів; нестача часу на уроці; нерозуміння батьків та адміністрації закладу;

6) головними професійними якостями, якими має володіти вчитель для ефективного впровадження діяльнісного підходу у навчальному процесі, на думку педагогів, є такі: організаторські здібності (48%); готовність до змін своєї діяльності, поведінки, відкритість новому досвіду (36%); креативність (32%); комунікативні якості (комунікабельність, контактність, демократичність у спілкуванні, тактовність, почуття гумору) (31%); цифрова компетентність (28%); толерантність (12%); емоційність (9%); рефлексія (2%);

7) ставлення педагогів до діяльнісного підходу та діяльнісних методів навчання виявляється в усвідомленні особистої цінності, значущості для них. Так, для майже 65% вчителів діяльнісний підхід надає нові можливості, ресурси для цікавого, захопливого освітнього процесу як для учнів, так і для педагогів; для 41% він сприяє розвитку їх креативності; для 14% він дає змогу змінити свою роль у навчанні, стати партнером для учнів; для 12% він стимулює до професійного розвитку, пошуку нових ідей у викладанні, інструментів самоосвітньої діяльності учнів; для 10% він змушує більш усвідомлено ставитись до своєї педагогічної діяльності, аналізувати хід навчального заняття, рівень пізнавальної

активності учнів, особливості їх групової взаємодії, командної роботи; для 7% такий підхід активізує рефлексію не тільки професійної діяльності, але і життєдіяльності в цілому;

8) педагоги (67% опитаних) на високому рівні оцінюють власну професійну компетентність в цілому та власні професійні знання і вміння з реалізації діяльнісних методів навчання зокрема. Лише 2% вчителів (усі вони з досвідом педагогічної діяльності до 3 років) зазначили про наявний початковий рівень сформованості у них знань та вмінь з цього питання. Проте відкрите запитання щодо конкретизації найважливіших професійних умінь учителя в контексті реалізації діяльнісних методів навчання у більшості опитаних педагогів (92%) викликало значне хвилювання.

Отримані дані вказують на домінування позитивного емоційно-ціннісного ставлення українських педагогів до впровадження ігрових та діяльнісних методів (ціннісний компонент готовності), засвідчують достатній рівень володіння знаннями про принципи діяльнісного підходу, розуміння необхідних умов для його практичного впровадження (когнітивний компонент), підтверджують за даними самооцінки наявність необхідних професійних умінь для ефективного використання відповідних методик в освітньому процесі (конструктивний компонент). Крім того, проведене опитування дозволило визначити ті властивості особистості та професійні якості, які можна розглядати як психологічні передумови до розвитку готовності педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання. До їх числа можна віднести такі: інноваційність, готовність до змін, відкритість до нового досвіду, толерантність, креативність, комунікативні якості, організаторські здібності, емоційність, рефлексивність.

Отже, розвиток готовності педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання в системі післядипломної освіти має більш виражений ефект за умов такої організації освітнього процесу, яка б стимулювала прояв окреслених психологічних властивостей. Досвід організації такої роботи напрацьований у процесі викладання спецкурсів «Навчання через гру», «Діяльнісний підхід у початковій школі» у Запорізькому інституті післядипломної педагогічної освіти та Одеській академії неперервної освіти у партнерстві з тренерами The LEGO Foundation. Зміст спецкурсів дає змогу сформувати у педагогів багатоаспектне уявлення про діяльнісний підхід, діяльнісні методи навчання, сутність гри, структуру, механізми, закономірності ігрової діяльності, її роль у розвитку дитини, трансформаційний потенціал гри. Спецкурси проводяться у формі тренінгу, відрізняються різноманітністю вправ, легкістю донесення матеріалу, який засвоюється безпосередньо у дії, демонструючи переваги діяльнісного підходу у навчанні. Спецкурси забезпечують не тільки можливість вдосконалити методичну компетентність педагога, а й стимулюють до формування певного світогляду, заснованого на легкості сприйняття помилок, готовності починати знову після невдач, виходити за межі очевидності. Спостереження за змінами у поглядах, міркуваннях, ціннісних ставленнях, професійних діях педагогів, що виявляються під час вивчення спецкурсів, засвідчують, що цілеспрямоване емоційно насичене навчання, спрямоване на активізацію готовності до змін, відкритості новому досвіду, толерантності до невизначеності, креативності, інноваційності, спонтанності, комунікативних здібностей, сприяє підвищенню рівня готовності педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання [16].

Висновки. Впровадження європейських практик у шкільну освіту потребує формування та розвитку готовності педагогів до пошуку способу професійної діяльності, відмінного від традиційного. Готовність учителів до реалізації діяльнісних методів навчання є складним особистісно-професійним утворенням, системною інтегративною професійною якістю, що детермінує їх здатність ефективно реалізовувати принципи діяльнісного підходу в освіті. Дослідження особливостей розвитку зазначеної готовності українських

педагогів показало її достатній рівень. Визначено властивості особистості, котрі можна розглядати як психологічні передумови готовності педагогів до впровадження діяльнісних методів, – інноваційність, готовність до змін, відкритість до нового досвіду, толерантність, креативність, комунікативні якості, організаторські здібності, емоційність, рефлексивність, спонтанність. Ефективний розвиток готовності українських педагогів до впровадження діяльнісних методів навчання забезпечується реалізацією в системі післядипломної освіти спецкурсів «Навчання через гру», «Діяльнісний підхід у початковій школі», які мають втілюватися у базовій середній освіті.

Список використаної літератури

1. Паркер Р., Томсон Б.С. Діяльнісний підхід у школі. 2019. URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-at-school_ukrainian_version.pdf.
2. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Біла книга. The LEGO Foundation, 2017. URL: <https://www.legofoundation.com/>.
3. Гура Т., Рома О. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітньої практики. *Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області* : науково-методичний посібник / відп. ред. Т.Є. Гура ; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя : ЗОІППО, 2022. С. 26–40.
4. Konopka C.L., Adaime M.B., Mosele P.H. Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. *Creative Education*. 2015. № 6. P. 1536–1545.
5. Patrick McCarthy J. and Anderson Liam. Active Learning Techniques Versus. Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. *Innovative Higher Education*. Vol. 24. No.4. 2000. P. 279–294.
6. Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques / J. Hackathorn, E.D. Solomon, K.L. Blankmeyer, R.E. Tennial, A.M. Garczynski. *The Journal of Effective Teaching*. 2011. Vol. 11. No. 2. P. 40–54.
7. Prince M.J. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. 2004. № 93. P. 223–231.
8. Marbina L., Church A., Tayler C. Victorian early years learning and development framework: Evidence paper: Practice principle 6: Integrated teaching and learning approaches. Retrieved from State of Victoria, Department of Education and Training. 2011.
9. Halpern D. F., Hakel M.D. Applying the Science of Learning to the University and Beyond: Teaching for Long-Term Retention and Transfer. *Change*. 2003. № 35. P. 36–41.
10. Hattie J.A.C. Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement. Oxford, UK : Routledge, 2012.
11. Рома О.Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO: науково-методичний аспект : монографія. Запоріжжя : СТАТУС, 2021. 192 с.
12. Чалюк Ю.С. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 26–30.
13. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП «Жовтий О.О.». 2011. Випуск 4. частина 1. С. 155–161.
14. Дичківська І.М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 13–15.
15. Рекомендації ради Європи щодо ключових компетентностей для освіти впродовж життя від 17.01.2018 р. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
16. Кузнєцова О.В. Навчання через гру та розвиток інноваційності педагогів в системі

неперервної освіти. *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 18–19 березня 2021 р.). URL: <https://sites.google.com/view/conferencezpr>.

READINESS OF UKRAINIAN TEACHERS TO IMPLEMENT EUROPEAN PRACTICES IN SCHOOL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS AND FEATURES OF DEVELOPMENT

Tetiana Gura

*Zaporizhzhia Regional In-Service Training Teacher Institute,
54-A, Nezaleznoi Ukrainy str., Zaporizhzhia, Ukraine, 69000,
e-mail: tatianagura16@gmail.com*

Oksana Kuznetsova

*Odesa Academy of Continuing Education,
8, prov. Nakhimova, Odesa, Ukraine, 65014
e-mail: o.v.kuznetsova@live.com*

Oksana Roma

*The LEGO Foundation,
Hojmarksvej 8, Billund, Denmark, 7190
e-mail: oksana.roma@lego.com*

The paper highlights the readiness of Ukrainian teachers to implement European educational practices – active learning methods, its structure and essential features; quantitative and qualitative indicators, its psychological properties are presented; the peculiarities of development in the conditions of postgraduate education are revealed. The active approach is considered as an educational strategy that allows you to make the learning process motivated, purposeful, practically oriented, social, emotional, active, creative, reflective and self-organized. The readiness of teachers to implement activity-based learning methods in research is understood as a complex personal and professional phenomenon, a systemic integrative professional quality that determines the ability to effectively apply active methods in the educational process, the content of which is the integration of value, cognitive and constructive components. The results of the conducted empirical study of the readiness of teachers to implement activity-based learning methods indicate: the dominance of teachers' positive emotional and value attitude to the implementation of play and activity-based learning methods (valuable component of readiness); sufficient level of knowledge about the principles of the activity approach, understanding of the necessary conditions for its practical implementation (cognitive component); the presence of the necessary professional skills for the effective use of appropriate methods in the educational process (constructive component). The conducted research made it possible to determine those personality traits and professional qualities that can be considered as psychological prerequisites for the development of the appropriate readiness of teachers. The paper states that the optimal conditions for the development of teachers' readiness to implement activity-based learning methods are the conditions created during the teaching of special courses "Learning through play", "Active approach in primary school" in in-service training teacher institutes.

Key words: European practices, school education, activity approach, activity-based learning methods, professional readiness of teachers, postgraduate education.

УДК 159.92. 378

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.5>

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ольга Донченко, Ганна Сизко

*Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Жуковського 66, м. Запоріжжя, Україна, 69002,
e-mail: olhadonchenko0@gmail.com, sizko71108@gmail.com*

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти у контексті психологічної готовності до професійної діяльності в умовах євроінтеграції. Автори зазначають, що реалізація євроінтеграційного курсу вимагає від педагога подолання стереотипності у виконанні професійних обов'язків, генерування нових ідей, нестандартних рішень, здатності швидко адаптуватися, а отже, вона передбачає достатній розвиток креативності.

У статті обґрунтована роль творчого мислення у здатності особистості до творчості, охарактеризовані такі його особливості: оригінальність, гнучкість та швидкість. Показана роль вербально-го та образного творчого мислення у структурі креативності педагогів.

Основний зміст статті присвячено аналізу результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку вербального та образного творчого мислення здобувачів педагогічного закладу освіти. Виявлено, що значна кількість респондентів має рівень розвитку оригінальності, гнучкості, швидкості мислення, який не може забезпечити здатність до ефективної творчої професійної діяльності в умовах євроінтеграції.

Доведено, що актуальним завданням є обґрунтування, розробка та впровадження програми розвитку креативності майбутніх педагогів.

Визначено, що одним із ефективних засобів розвитку креативності майбутніх педагогів є використання елементів арттерапії у рамках навчальних занять. Застосування арттерапії з метою розвитку креативності майбутніх педагогів пояснюється її здатністю створювати психолого-педагогічні умови для формування досліджуваного утворення. Визначено, що всебічний вплив на креативність як багатокomпонентний феномен можливий завдяки поліфункціональності арттерапії, оскільки вона дозволяє одночасно впливати на емоційно-почуттєву сферу здобувачів вищої освіти, активізувати їх творчі пізнавальні процеси, сприяти професійному креативному самопізнанню та саморозвитку майбутніх фахівців.

Ключові слова: креативність, творче мислення, євроінтеграція, здобувачі вищої освіти, арт-терапія.

Надзвичайної важливості для нашої держави сьогодні набуває питання пошуку нових шляхів налагодження зв'язків та співпраці із глобальним світом. Сьогодні входження України у Європейський Союз не лише визначене на найвищому політичному рівні, але й стало ширим переконанням громадян України.

Система освіти України невпинно реформується відповідно до європейських стандартів вже протягом багатьох років. Але, попри попередні значні досягнення, питання психологічної готовності сучасних освітян до стрімких та різнобічних змін залишається актуальною науковою проблемою. Це зумовлено тим, що реалізація євроінтеграційного курсу вимагає від педагога подолання стереотипності у виконанні професійних обов'язків,

генерування нових ідей, нестандартних рішень, здатності швидко адаптуватися. Саме тому особливого значення набуває проблема формування креативності освітян.

Психолого-педагогічні умови розвитку креативності у процесі професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти розглядалися В. Боксогорн, І. Гриненком, О. Дунаєвою, Н. Малій, В. Луніною, Л. Петришиною, Л. Пузеп, В. Фадєєвим та ін. Креативність у рамках нашого дослідження визначаємо як інтегровану, складноорганізовану здатність особистості до творчості, що проявляється у прагненні та можливості висувати проблеми та самостійно знаходити нестандартні, доцільні та ефективні способи розв'язання різноманітних завдань.

Ключовим пізнавальним процесом, що забезпечує функціонування креативності, виступає творче мислення, що характеризується такими особливостями, як оригінальність, гнучкість, швидкість.

Гнучкість мислення описується як здатність до переосмислення функцій об'єкта, використання його в новій якості, доцільне варіювання способів дії, легкість перебудови вже наявних знань і переходу від однієї дії до іншої, зміна інтерпретації властивостей об'єкта з якісним перетворенням об'єкта в ситуації рішення розумової задачі. Тобто гнучкість мислення означає здатність відмовитись від звичних для особистості дій, виділити незвичайні й нові властивості (взаємодії) між об'єктами. Гнучкість мислення залежить від закріплених у минулому досвіді прийомів і способів діяльності.

Швидкість (динамічність, легкість, продуктивність) мислення – це здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Зокрема, С. Парнес визначає її як «здатність генерувати багато ідей у відповідь на один стимул». Від швидкості розуму слід відрізняти квапливість розуму, що характеризується поверховістю, нездатністю розглянути проблему в усій її складності. Швидкість мислення залежить від обсягу знань, міри сформованості мисленневих навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів.

Оригінальність мислення (самостійність, незвичайність, фантастичність) – це здатність продукувати рідкісні ідеї, відмінні від загальноприйнятих стандартів. У параметричному підході оригінальність визначається через відхилення від стереотипу. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної немає серед уже відомих людям, що працюють у визначеній галузі.

У контексті педагогічної діяльності оригінальність ми розкриваємо через синонімічний ряд «своєрідність, самостійність, індивідуальність, природність, справжність (не підробка), автентичність». Тобто у творчій професійній діяльності проявляється неповторна особистість педагога, його життєвий та професійний досвід, реалізується прагнення до самореалізації. Оригінальність унеможливує копіювання чужого педагогічного творчого досвіду, визначає, що він завжди здобувається індивідуально.

Вербальне та образне творче мислення відіграють важливу роль у структурі креативності педагогів. Обґрунтовано це тим, що матеріалом вербального педагогічного мислення є ситуації соціальної взаємодії, а більшість впливів у професійній діяльності педагога здійснюється саме на вербальному рівні. Образне творче мислення передбачає об'єктивізацію проблемної ситуації та оперування образами об'єктів, що її складають, без виконання реальних практичних дій з ними, а також створення «розумового проекту» розв'язання певної проблеми для оцінки його ефективності, доцільності, адекватності. Зважаючи на це, визначаємо, що невисокі результати сформованості названого показника характеризують отримані дані як несприятливі, оскільки вони можуть виступати причиною стереотипного, одноманітного, низькоєфективного розв'язання професійних завдань.

На основі теоретичного обґрунтування означеної проблеми ми провели емпіричне дослідження творчого мислення майбутніх педагогів. З цією метою ми використали тест П. Торренса, що складається з вербальної та образної батареї. Вербальна батарея тесту включала в себе сім таких субтестів: «Запитання» (вимагає придумати якнайбільше запитань про те, що відбувається на запропонованому малюнку); «Причини» (якнайбільше причин того, що відбувається на запропонованому малюнку); «Наслідки» (якнайбільше наслідків того, що відбувається на запропонованому малюнку); «Удосконалення предмета» (якнайбільше способів покращення іграшкового слона); «Незвичайне використання» (якнайбільше способів незвичайного використання коробок з картону); «Незвичайні запитання» (якнайбільше запитань про коробки з картону); «Неймовірна ситуація» (якнайбільше наслідків намальованої неймовірної ситуації). З образної батареї нами був використаний один субтест – «Незавершені фігури», який передбачав створення якнайбільшої кількості оригінальних зображень на основі заданих незавершених фігур. Завдання виконувались письмово, виконання кожного із субтестів обмежувалось часом у 5 або 10 хвилин.

Проаналізуємо результати дослідження. Високий рівень розвитку вербального творчого мислення продемонструвало 4,25% досліджуваних. Це свідчить про здатність студентів – майбутніх педагогів – до генерування великої кількості усвідомлених ідей (високі бали за показником вербальної швидкості), застосування багатьох стратегій для розв'язання проблем (високі бали за показником вербальної гнучкості) та незвичайних, унікальних, високооригінальних розв'язань професійних завдань (високі бали за показником вербальної оригінальності). Такі особливості позитивно впливають на прояв креативності, оскільки вони призводять до спроможності легко створювати новий, оригінальний та ефективний педагогічний словесний продукт, тобто засіб впливу та взаємодії, опосередкований мовленням (запитання, зауваження, коментарі тощо).

Достатній рівень розвитку вербального творчого мислення проявило 25,62% майбутніх педагогів. Показники вербальної швидкості, гнучкості та оригінальності сформовані у них рівномірно на рівні вікової норми. Це характеризує здобувачів освіти як здатних пропонувати декілька різноманітних варіантів ідей щодо розв'язання професійних завдань, підходити до проблеми з різних сторін, висувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, стандартних.

Середній рівень розвитку вербального творчого мислення встановлено у 37,69% майбутніх фахівців. Характерною для цих досліджуваних стала нерівномірність прояву показників оригінальності та швидкості. Так, 33,33% здобувачів освіти продемонстрували привалювання показника швидкості, що проявлялось у відносно великій кількості відповідей, які при цьому відзначались стандартністю та одноманітністю, подекуди навіть невідповідністю поставленим умовам. Переважання параметру оригінальності визначено у 28,57% досліджуваних. Їх відповіді характеризуються незвичайністю, нестандартністю, продуманістю, але при цьому невеликою кількістю. У 37,99% здобувачів вищої освіти показники швидкості, оригінальності та гнучкості представлені більш–менш рівномірно. Такі особливості, на нашу думку, ускладнюють прояв вербальної креативності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки вони негативно впливають на якісні (превалювання швидкості) та кількісні (превалювання оригінальності) показники словесного продукту.

Низький рівень розвитку вербального творчого мислення констатовано у 32,44% студентів. Аналіз відповідей цієї категорії майбутніх педагогів показав, що вони схильні до продукування невеликої кількості стандартних, одноманітних ідей щодо розв'язання проблемних ситуацій. Ці особливості унеможливають прояв вербальної креативності, призводять до низької якості креативного словесного продукту.

Опишемо результати дослідження образного творчого мислення. Високий рівень розвитку за цим показником продемонстрували 24,38% здобувачів освіти. Для них характерним є створення великої кількості оригінальних малюнків, доповнення їх значною кількістю деталей, які мають змістовне наповнення. Оскільки образне мислення передбачає оперування образами, що являють собою відображення реальності у формі цілісної невербальної структури, то воно включає в себе відтворення різноманітних характеристик об'єктів, що спростовуються та нівелюються під час концентрації у вербальному логізованому понятті. Образи легше піддаються змінам, можуть наочно показувати різні сторони проблем, ними легше маніпулювати. Це означає, що високий рівень розвитку образного творчого мислення свідчить про здатність досліджуваних легко переводити перцептивні структури проблемної ситуації в систему семантичних ознак, що утворюють певні значення, за рахунок чого досягаються значні можливості для моделювання, відтворювання різноманітних характеристик об'єктів та встановлення їх незвичних поєднань. У професійній діяльності це виявляється у здатності оперувати широким колом інформації щодо проблемної педагогічної ситуації, враховувати велику кількість характеристик конкретних об'єктів, що входять до складу педагогічного завдання, їх індивідуальність та неповторність і, як наслідок, пропонувати ефективні та оригінальні ідеї щодо розв'язання завдань.

Достатній рівень образного творчого мислення сформований у 40,56% досліджуваних. Для цих студентів характерним є створення значної кількості доволі оригінальних малюнків, доповнення їх суттєвими деталями. Це означає їх здатність цілісно сприймати об'єкти, вільно оперувати ними (доповнювати, комбінувати тощо), враховуючи специфічні характеристики та особливості.

Середній рівень розвитку цього показника діагностовано у 29,19% майбутніх педагогів. У цих студентів спостерігаємо дві провідні стратегії розв'язання завдання: по-перше, створення великої кількості доволі оригінальних малюнків без прагнення до їх детального розроблення; по-друге, створення малооригінальних малюнків з доповненням їх великою кількістю деталей. У професійній діяльності це може проявлятися у нездатності помічати характерні, специфічні особливості об'єктів, схильності до усереднення та узагальнення і, як наслідок, втраті індивідуального підходу до розв'язання кожного професійного завдання, нездатності повноцінно оперувати виявленими особливостями, оригінально їх поєднувати, комбінувати.

Низький рівень розвитку образного творчого мислення показали 5,87% студентів. Для них характерним стало ускладнення продукування оригінальних образів, тобто створення стандартних ідей (подекуди великої їх кількості), відсутність прагнення до їх деталізації та розробки. Такі особливості дають змогу передбачити, що сприймання студентами об'єктів педагогічної дійсності є поверховим. Відсутність здатності уявляти сутність проблеми в деталях призводить до шаблонного та однотипного розв'язання завдань, схожих, на перший погляд.

Кількісні результати емпіричного дослідження представлені на рис. 1.

Отже, результати дослідження творчого мислення майбутніх педагогів свідчать про те, що значна кількість респондентів має рівень розвитку оригінальності, гнучкості, швидкості мислення, який не може забезпечити здатність до ефективної творчої професійної діяльності в умовах євроінтеграції.

Одним із ефективних засобів розвитку креативності майбутніх педагогів вважаємо використання елементів арттерапії у рамках навчальних занять. Розглядаючи арттерапію як новий напрям у сучасній педагогічній практиці, І. Зязюн визначає її так: «Динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арттерапевтом) у так званому фасилітуючому

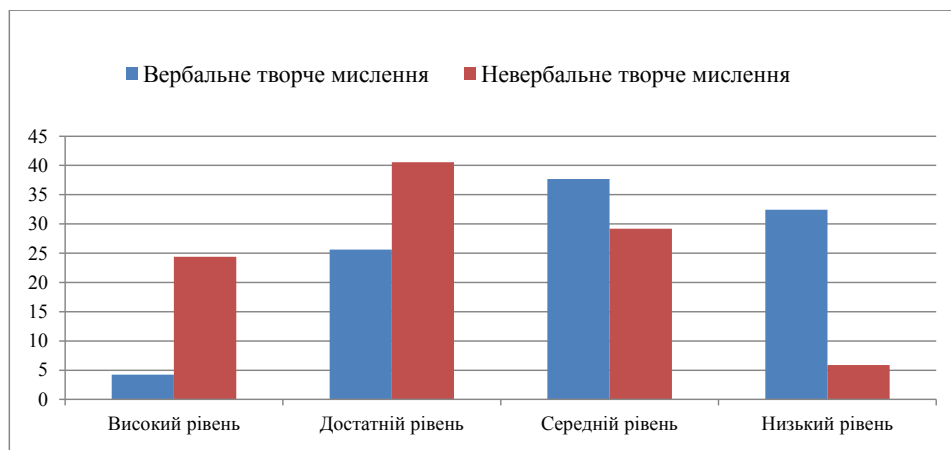


Рис. 1. Кількісні результати емпіричного дослідження творчого мислення майбутніх педагогів

арттерапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти – психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо» [1, с. 17].

Опосередкування взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти арттерапевтичним продуктом створює оптимальні психолого–педагогічні умови для розвитку професійної креативності педагогів. Це сприяє діалогізації в освітньому процесі, забезпечує позицію «рівності», емоційну причетність до проблематики студентів, активно–творчий тип навчання, надає йому ігрового характеру, забезпечує позитивний зворотній зв'язок, призводить до живого, конструктивного, комфортного та безпечного союзу викладача та студента. Крім цього, доцільність застосування арттерапії як засобу розвитку професійної креативності зумовлюється актуалізацією всього спектру її психологічних чинників. Застосування засобів арттерапії у процесі розвитку професійної креативності передбачає розширення уявлень студентів про професійне завдання шляхом усвідомлення інформації, яка до цього перебувала в неусвідомлюваному стані. Усвідомлення досягається шляхом виконання такої послідовності дій: опредметнення змісту проблеми, розпредметнення створених символів, символічне реконструювання арттерапевтичного продукту із врахуванням нової інформації щодо проблеми. Такий процес одночасно здійснює вплив на пізнавальну сферу студента, оскільки він активізує уяву, творче мислення, уважність до незначних, здавалося б, деталей, розвиває здатність до рефлексії, а також складає ланцюжок дій та операцій, що призводять до творчого розв'язання педагогічної проблеми.

Отже, ми визначили, що психологічна готовність майбутніх педагогів до процесу євроінтеграції передбачає достатній рівень розвитку креативності. Провідним психологічним чинником здатності особистості до творчості виступає творче мислення. Проведене емпіричне дослідження показало недостатній рівень розвитку означеного конструкту у здобувачів вищої освіти, що актуалізує проблему пошуку ефективних методів розвитку креативності у рамках освітнього процесу закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Педагогічна арттерапія як естетична фасцинація. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*. 2008. С. 17–25.
2. Акімов О.О. Професійна діяльність державних службовців в умовах євроінтеграції України: питання формування психологічної готовності. Київ, 2014. 176 с.
3. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика. Житомир, 2013. 614 с.
4. Дубасенюк О.А. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі. Житомир, 2012. 284 с.
5. Петришин Л.Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико–методичний аспект. Тернопіль, 2014. 399 с.
6. Шандрук С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... докт. психол. наук. Тернопіль, 2016. 458 с.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF HIGHER UNIVERSITIES STUDENTS IN THE CONTEXT OF BEING PSYCHOLOGICALLY READY FOR WORK UNDER THE CONDITIONS OF EUROINTEGRATION

Olha Donchenko, Hanna Syzko

*Berdiansk State Pedagogical University,
66, Zhukovsky St., Zaporizhzhia, Ukraine, 69002,
e-mail: olhadonchenko0@gmail.com, sizko71108@gmail.com*

The article is devoted to the actual problem of developing of creative thinking of higher education students in the context of psychological readiness for professional activity in the conditions of European integration Authors note that implementation of the European integration course requires the teacher to overcome stereotypes in the performance of professional duties, generation of new ideas, non–standard decisions, ability to adapt quickly, and thus provides sufficient development of creativity.

The article contains a well–grounded role of creative thinking in a personality’s ability to creativity, characterized by its peculiarities: Originality, flexibility and speed. The role of verbal and creative thinking in the structure of teachers’ creativity is shown. The main content of the article is devoted to analysis of the results of the empirical research of peculiarities of development of verbal and creative thinking of the applicants of the higher educational institution. It was found that many of the respondents have a level of originality, flexibility, speed of thinking, which cannot provide the ability to effectively create professional activity in the conditions of European integration.

It is proved that the actual task is to base, develop and implement the program of development of creativity of future teachers.

The authors determined that one of the effective means of developing creativity of future teachers is the use of elements of art therapy in the framework of educational classes. The use of art therapy to develop the creativity of future teachers is explained by its ability to create psychological and pedagogical conditions for the formation of the investigative formation.

It is determined that all–round influence on creativity as a multi–component phenomenon is possible due to multifunctional art–therapy, as it allows simultaneously to influence the emotional and sensual sphere of higher education applicants, to activate their creative cognitive processes, to promote professional creative self–recognition and self–development of future experts.

Key words: Creativity, creative thinking, European integration, higher education, art therapy.

УДК 159.91

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.6>

ДІЯЛЬНІСТЬ МЕДИЧНОГО ПСИХОЛОГА ІЗ СОМАТИЧНИМИ ХВОРИМИ ДЛЯ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Наталія Жигайло

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

Ірина Двудят-Лешневська, Наталія Менів

*КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»,
вул. Петра Дорошенка, 70, Львів, Україна, 79000
e-mail: dvulyat.i@gmail.com, vinemoe@ukr.net*

У статті представлено особливості психокорекційної діяльності медичного психолога із соматичними хворими для євроінтеграційного процесу. Запропоновано програму психокорекції соматичних хворих та способи її впровадження у практику медичної психології. Представлено психологічний тренінг як метод медичної психології, реалізований через малу психокорекційну групу. Психологічний тренінг є сукупністю активних методів медичної психології, які використовуються в межах клінічної психотерапії при лікуванні неврозів і низки соматичних захворювань.

Об'єктом дослідження є психологічні особливості емоційно-вольової сфери соматичних хворих. Предмет дослідження – особливості психокорекційної діяльності медичного психолога із соматичними хворими. Основна мета роботи полягала у розкритті особливостей діагностики соматичних хворих у контексті застосування методів психокорекції.

Програма констатуючого етапу дослідження включала виявлення показників рівня тривожності та рівня депресивних станів соматичних хворих у лікувальних закладах. Одержали дані дослідження, які свідчать, що емоційний стан соматичних хворих характеризується високим рівнем тривожності, який зумовлений специфікою їхнього захворювання. Завдяки використанню психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення процесу позитивних змін емоційної сфери соматичних хворих, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизилися.

Психологічна корекція представлена як психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості.

Ключові слова: рівень тривожності, рівень депресії, психокорекція, психодіагностика, медичний психолог, соматичні хворі, психологічний тренінг, євроінтеграційні процеси.

Актуальність дослідження. Розвиток психологічної науки у нашій країні в процесі євроінтеграції супроводжується значним підвищенням інтересу до проблем психокорекції. Психокорекція є особливим видом психологічної допомоги. Її завдання – здійснювати цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини. Психологічна корекція є тактовним втручанням у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто впливає не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності. У зв'язку з цим вчені говорять про зміни радикалу чи екзистенціалу, що визначає особистість, про самоактуалізацію (С. Максименко), інтеграцію (З. Фрейд), індивідуалізацію (К. Юнг),

компенсацію (А. Адлер), персоналізацію, особистісне зростання (К. Роджерс), посилення «Я» (біхевіоральна орієнтація) тощо.

Отже, психокорекція займає проміжне місце серед наук, що вивчають психічні явища. Вона являє собою ніби сполучну ланку між загальною і прикладною психологією, а щодо використання методів є основою, яка поєднує всі галузі їх практичного застосування.

У нашій праці об'єктом дослідження виступили психологічні особливості емоційно-вольової сфери соматичних хворих. Предметом дослідження стали особливості психокорекційної діяльності медичного психолога із соматичними хворими. Основна мета роботи полягала у розкритті особливостей діагностики соматичних хворих у контексті застосування методів психокорекції.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення про те, що особливості психокорекції емоційно-вольової сфери психосоматичних хворих залежать від вміння медичного психолога адекватно вибирати методики діагностики і корекції.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали такі знання: системно-діяльнісна парадигма в дослідженнях психічного (О. Леонт'єв, О. Асмолов), у дослідженнях різних аспектів виховання особистості (С. Максименко, Г. Балл); про роль емоцій у психічній регуляції (П. Анохін); про необхідність комплексного врахування факторів особистості та середовища у психогенезі неврозів (В.М. Мясіщев, Б.Д. Карвасарський) [1–8].

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження дозволяє поглибити розуміння процесу організації психодіагностичного та психокорекційного дослідження соматичних хворих у лікувальних закладах, з'ясувати особливості цього процесу та показати його значимість, а також показати залежність цього процесу від професійної діяльності медичного психолога, його вміння вибирати адекватні методики.

Ми пропонуємо програму психокорекції соматичних хворих та шляхи впровадження її у практику медичної психології.

Програма констатувального етапу дослідження включала виявлення показників рівня тривожності та рівня депресії соматичних хворих у лікувальних закладах.

У дослідженні взяли участь соматичні хворі Львівської обласної клінічної лікарні (35 осіб) віком 30–40 р. На першому етапі психодіагностичного дослідження для діагностики причин проблем соматичних хворих лікувальних закладів, які звертаються до медичного психолога, був використаний метод анкетування. Анкета складалася з блоків питань, у яких порушуються такі проблеми:

- 1) самопочуття після звернення до лікаря;
- 2) наявність переживання стресу внаслідок пандемії, війни;
- 3) особливості мотивації поведінки;
- 4) особливості установок, уявлень, очікувань.

У результаті проведеного опитування ми отримали такі дані (табл. 1).

Таблиця 1

Основна проблема	Причини	Кількість опитаних, які ствердно відповіли на запитання (%)
схильність до соматичних захворювань	відчують напруження	20
	відчують велике навантаження	47
	відчують ізольованість, самотність, нестачу спілкування	10
	відчують втому	23

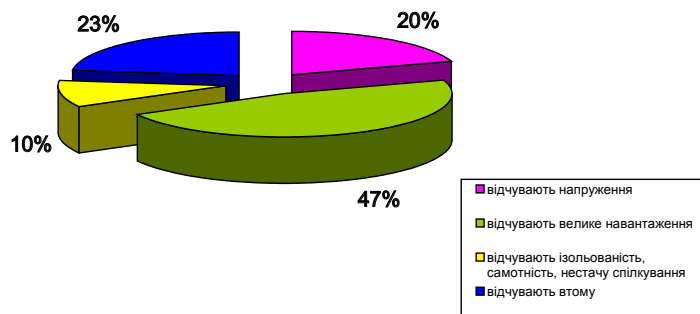


Рис. 1. Схильність до психосоматичних захворювань

На подальшому етапі дослідження ми провели для даної вибірки анкетування за опитувальником Тейлора для виміру рівня тривожності («Особистісна шкала проявів тривоги»). Опитувальник складається із 50 тверджень. Досліджувані помічали «+» ті твердження, з якими вони згодні, а «-», з якими вони не згодні.

Отже, за результатами цього тесту (табл. 2) ми можемо стверджувати, що у більшості хворих спостерігається середній рівень тривожності з тенденцією до високого (49%). Це ще раз підтверджує результати проективних методик.

Для продовження дослідження емоційних станів ми провели тест-шкалу депресії, що розроблений для диференційованої діагностики депресивних станів і станів, близьких до депресії. Тест має двадцять тверджень, на які досліджувані відповідали так: 1 – ніколи, 2 – інколи, рідко, 3 – часто, 4 – завжди, постійно.

Результати цього тесту показують, що незначна кількість хворих (18,3%) депресії не має, тобто в них діагностується стан без депресії; у 28,7% хворих спостерігається легкий стан депресії ситуативного чи невротичного генезу; у 17% – субдепресивний стан; у 26% – депресивний стан (табл. 2).

Можна констатувати те, що емоційний стан соматичних хворих у лікувальних закладах характеризується високим рівнем тривожності і схильністю до депресії.

Таблиця 2

Рівень тривожності	% відношення		
	Соматичні хворі	Стан депресії	Соматичні хворі
високий	27	без депресії	13
середній (з тенденцією до високого)	51	легкий ситуативного чи невротичного генезу	12
середній (з тенденцією до низького)	21	субдепресивний	27
низький	1	депресивний	48

Програма психокорекційної роботи медичного психолога з соматичними хворими лікувальних закладів спрямована на зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляцію психічних станів, корекцію психічних станів, а також підтримку психічної діяльності соматичних хворих у лікувальних закладах. Дана програма передбачає створення програми тренінгу. Метою такого тренінгу є зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляція психічних станів, підвищення мотивації навчання та праці.

Характеристика специфіки психологічного тренінгу і його учасників: учасники тренінгу – це соматичні хворі лікувальних закладів, що мають проблеми (їхній відбір можна здійснювати за певними методиками, тестами, бесідами, опитувальниками). Для проведення такого тренінгу необхідне обладнане приміщення, що включає м'які крісла з високими спинками, килимове покриття на підлозі, штори на вікнах, магнітофон, записи спокійної і повільної музики. Кольорова гама повинна виключати домінування червоно-оранжевих і темно-синьо-фіолетових тонів. Бажано, щоб приміщення було витримане в світло-зелених чи блакитних тонах. Освітлення не повинно бути надто яскравим. Оптимальний склад групи тренінгу становить 5–9 учасників + ведучий.

У тренінговій групі відбуваються обговорення різних питань, а також можливе використання певних вправ та ігор.

Як і будь-який звичайний тренінг, цей також передбачає кілька етапів. Основне завдання першої фази – швидко й ефективно вивести групу на той рівень, коли її учасники готові тут і тепер працювати над власними проблемами. Перші фрази, сказані ведучим на початку знайомства в групі, відіграють надзвичайно важливу роль в тому, яким чином буде розгортатися тренінг. Насамперед ведучий пропонує учасникам познайомитись, назвавши своє ім'я, розповісти про себе.

Завдання діагностичної фази – вивчити особистісні проблеми, які на даний момент є актуальними для учасників тренінгу, а також їх індивідуально-психологічні особливості, які визначають специфіку їхніх реакцій в ході тренінгової взаємодії. З огляду на це на даному етапі тренінгу ведучий ставить запитання на кшталт: «Які у вас були очікування щодо життя, навчання і праці?» Обговоривши ці питання, ведучий запитує у членів тренінгової групи про те, чи збігаються їхні враження з попередніми очікуваннями. У такий спосіб виявляються типові проблеми, з якими стикаються молоді люди. Слід зазначити, що відповідь на ці запитання дають усі члени тренінгової групи. Це дає їм змогу включитися в таку групу, стати «своїм», тому всі учасники почувають себе вільно і впевнено, що сприяє виникненню атмосфери довіри.

Під час корекційної фази розглядаються проблеми, які є актуальними для соматичних хворих. Саме на цій фазі тренінгу відбувається основний вплив тренінгової взаємодії на членів групи. З огляду на це усі питання необхідно вирішувати саме на цій фазі. Розглянемо найтипівіші проблеми, які виявляються в ході тренінгу. Умовно їх можна поділити на такі блоки:

- 1) самопочуття після звертання до лікаря;
- 2) наявність переживання стресу внаслідок пандемії, війни;
- 3) особливості мотивації поведінки, установок, уявлень, очікувань;
- 4) питання, що стосуються самоорганізації:
 - що робити з вільним часом;
 - нестача часу;
- 5) проблема міжособистісних відносин:
 - проблема знайомства в групі;
 - міжособистісні стосунки;
- 6) боязнь помилок і невдач.

Розглянемо ці проблеми більш детально.

Дуже важливою й актуальною проблемою для соматичних хворих у лікувальних закладах є проблема самопочуття після звертання до лікаря, наявність переживання стресу, проблеми міжособистісних відносин, тому їх слід розглядати як одні з перших на тренінгу. Як можна працювати над цією проблемою під час тренінгу?

Пропонуються такі вправи: вправа «Візуальне відчуття» (ця вправа допомагає удосконалити перцептивні навички сприйняття й представлення один одного); вправа «Поділися зі мною своїми турботами» (ця вправа виконується в парі: двоє учасників виконують роль приятелів, один з яких прийшов до другого за порадою і підтримкою); вправа «Через скло» (за допомогою цієї вправи встановлюється взаєморозуміння партнерів на невербальному рівні); вправа «Сигнал!» (учасники стоять у колі достатньо близько і тримаються за руки. Хтось, легко стискаючи руку, посилає сигнал у вигляді послідовних швидких або більш довгих стискань. Сигнал передається по колу поки не дійде до автора); вправа «Чи вміємо ми слухати?» (після закінчення вправи перші номери діляться своїми враженнями та обговорюють вміння, якими необхідно оволодіти, щоб стати добрим співрозмовником); вправа «Плечима до плечей» (двоє учасників сідають плечима один до одного і розмовляють на довільну тему протягом 3–5 хвилин. Після цього вони діляться своїми враженнями і відповідають на питання); вправа «Загальна увага» (всі учасники будь-якими способами, крім фізичної взаємодії, намагаються привернути до себе увагу оточуючих); вправа «Розмова через скло» (група обирає двох учасників, яким ведучий говорить, що їх розділяє скло. Розмовляти заборонено, тому що партнер все одно не чує. Не домовляючись з партнером про зміст розмови, треба передати через скло інформацію і отримати відповідь на неї); вправа «Обмін» (ведучий пропонує учасникам пригадати час, коли вони були маленькими дітьми і любили обмінюватись різними предметами. Він пропонує обмінятися предметами, які вони мають при собі. Виграє той, хто буде мати найбільшу кількість обмінів); вправа «Посмішка по колу» (цією вправою добре починати або закінчувати заняття. Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна «взяти» посмішку в долоні і обережно передати її іншому).

Існує вправа, що називається «Як стати своїм», метою якої є тренування навичок входження в контакт з незнайомими людьми, подолання невпевненості і страху, отримання зворотного зв'язку щодо свого стилю спілкування.

Вправа «Як стати своїм».

Мета: вміння входити в контакт з незнайомими людьми, зменшення комунікативних бар'єрів.

Час: 15–20 хв.

Обладнання не потрібне.

Процедура: пропонується ситуація, коли піддослідний нікого не знає з членів своєї групи, але хоче познайомитися з ними і ввійти в контакт. Для цього йому потрібно сказати кілька фраз, щоб на нього звернули увагу, сприйняли як свого.

Після вправи необхідне обговорення, а саме: що вдалося, що не вдалося, хто з учасників тренінгу найкраще з цим впорався тощо. Проте всі ми різні, тому є особи, які все ж таки не наважаться підійти першими і познайомитись. Саме тому можливий другий варіант: члени вже сформованої мікрогрупи підходять до сором'язливого юнака чи дівчини і перші зав'язують розмову. Після вправи знову ж таки проводиться обговорення.

Метою таких вправ є формування у соматичних хворих навичок долати бар'єр, який виникає при спілкуванні, швидко і якісно входити в контакт з незнайомими людьми. Отже, щоб отримати навички поведінки в подібних ситуаціях, необхідно обов'язково в ході тренінгу програти відповідні ситуації знайомства.

Отже, на тренінгу розглядаються типові проблеми, з якими стикаються соматичні хворі, і шляхи їх вирішення.

Завершальна фаза тренінгу повинна бути періодом інтеграції, емоційної стабілізації всіх учасників тренінгу. У цій фазі тренінгу можливе використання і проведення релаксаційних вправ під музичний супровід.

Вправа «Релаксація». Ця техніка застосовується у тих випадках, коли проблеми досліджуваних викликають надмірне напруження, тривогу, стрес. Використовується з метою розслаблення клієнта, заспокоєння. Клієнт зосереджує увагу на певній темі, образі і починає працювати з ним у своїй уяві. Прикладом релаксаційної вправи може бути прогресивна релаксація Шульца:

Я цілком спокійний...

Серце б'ється ритмічно, спокійно...

Моє серце відпочиває...

Моє серце б'ється рівно і ритмічно...

Приємне відчуття відпочинку і спокою охопило весь мій організм...

Мій пульс сповільнюється, моє серце відпочиває...

Я цілком спокійний...

Така техніка дає змогу клієнту відчувати розслаблення м'язів, заспокоїтись, навчитись самому використовувати цей прийом у разі необхідності.

Вправа «Систематична десенсибілізація». Методика застосовується у поєднанні з релаксацією. Метою такої техніки є визначення ієрархії цінностей, життєвих пріоритетів. Це дає можливість критично поставитися до проблеми, оцінити її важливість і самому шукати шлях вирішення. Вправа «Тренування впевненої поведінки». Метою такої техніки є програвання клієнтом певних ситуацій, які створювали чи створюватимуть незручності для клієнта. Ця техніка використовується для роботи з клієнтами з комунікативними проблемами, невпевненими в собі.

Психологічний тренінг як метод медичної психології, реалізований через малу психокорекційну групу, виявився ефективним і набув статусу одного з найпопулярніших. Психологічна корекція визначається як спрямована психологічна дія на ті або інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Психологічний тренінг є сукупністю активних методів медичної психології, які використовуються в межах клінічної психотерапії під час лікування неврозів і низки соматичних захворювань.

Таблиця 3

Рівень тривожності	до психокорекційних вправ (%)	після психокорекційних вправ (%)	Стан депресії	до психокорекційних вправ (%)	після психокорекційних вправ (%)
Високий	27	5	без депресії	13	74
середній (з тенденцією до високого)	51	15	легкий ситуативного чи невротичного генезу	12	16
середній (з тенденцією до низького)	21	18	субдепресивний	27	9
низький	1	62	депресивний	48	1

Таким чином, завдяки використанню психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення позитивних змін емоційної сфери соматичних хворих у лікувальних закладах, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих у лікувальних закладах, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизилися.

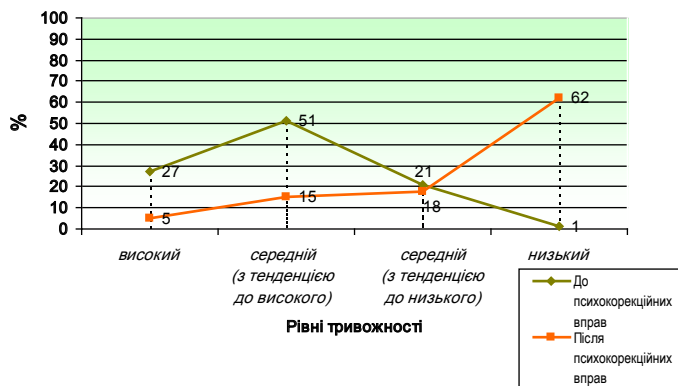


Рис. 2. Рівні тривожності (початковий і кінцевий зріз)

Змінилися також показники за загальною шкалою:

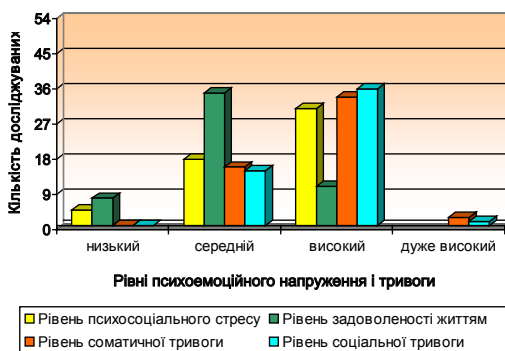


Рис. 3. Показники психоемоційного напруження і тривоги (початковий зріз –до психокорекційних вправ)



Рис. 4. Показники психоемоційного напруження і тривоги (кінцевий зріз – після психокорекційних вправ)

Висновок. За даними дослідження констатуємо: емоційний стан соматичних хворих у лікувальних закладах характеризується високим рівнем тривожності, що зумовлено специфікою їхнього захворювання. Завдяки використанню психокорекційних вправ, спрямованих на подолання стресових і депресивних станів та прискорення позитивних змін емоційної сфери соматичних хворих у лікувальних закладах, рівень тривожності та рівень депресії соматичних хворих у лікувальних закладах, які зверталися до медичного психолога, суттєво знизилися.

Результати дослідження підтверджують, що в процесі євроінтеграції психологи в нашій країні підвищили інтерес до проблем психокорекції як особливого виду психологічної допомоги. Психологічна корекція є тактовним втручанням у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою покращення її життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Irvin D. Yalom, Molyn Leszcz. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York : Basic Books, 2020.
2. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. 336 с.
3. Жигайло Н.І. Соціально-економічна діагностика : навчальний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2008. 188 с.
4. Карпенко Є.В. Основи психотренінгу : навчальний посібник. Дрогобич, 2015. 78 с.
5. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 256 с.
7. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 246 с.

ACTIVITIES OF A MEDICAL PSYCHOLOGIST WITH SOMATIC DISEASES FOR THE EUROPEAN INTEGRATION PROCESS

Nataliya Zhyhaylo

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

Iryna Dvulyat-Leshnevskya, Nataliia Meniv

*Communal Institution of Higher Education of the Lviv Regional Council
"Andrey Krupinskys Lviv Medical Academy",
70, Petra Doroshenka str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: dvulyat.i@gmail.com, vinemoe@ukr.net*

The article presents the peculiarities of the psychocorrective activity of a medical psychologist with somatic patients. A program of psychocorrection of somatic patients and methods of its introduction into the practice of medical psychology are proposed. Psychological training as a method of medical psychology implemented through a small psychocorrective group is presented. Psychological training is a set of active methods of medical psychology, which are used within clinical psychotherapy in the treatment of neuroses and a number of somatic diseases.

The object of the study was the psychological features of the emotional and volitional sphere of somatic patients. The subject of the study is the peculiarities of the psychocorrective activity of a medical psychologist with somatic patients. The main goal of the work was to reveal the peculiarities of the diagnosis of somatic patients in the context of the application of psychocorrection methods.

The program of the ascertaining stage of the study included the detection of indicators of the level of anxiety and the level of depressive states of somatic patients in medical institutions. We received research data that indicate that the emotional state of somatic patients in medical institutions is characterized by a high level of increased anxiety, which is due to the specificity of their disease. As a result of the use of psychocorrective exercises aimed at overcoming stressful and depressive states and accelerating the process of positive changes in the emotional sphere of somatic patients, the level of anxiety and depression of somatic patients who consulted a medical psychologist significantly decreased.

Psychological correction is presented as a psychological effect on certain psychological structures in order to ensure the full development and functioning of the personality.

Key words: level of anxiety, level of depression, psychocorrection, psychodiagnosis, medical psychologist, somatic patients, psychological training, European integration processes.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.7>

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВЕКТОР СТАНОВЛЕННЯ МІЛІТАРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Валерій Зливков

*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України,
вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033
e-mail: vzlivkov@gmail.com*

У статті обґрунтовано актуальність проблеми мілітарної ідентичності українців. Встановлено, що актуальність наукового аналізу проблем ідентичності, зокрема моральної та мілітарної, зумовлена її соціальною значущістю, зв'язком із ключовими соціальними процесами, однак з 24 лютого 2022 року вона набула для українців нових, особистісних сенсів. Мілітарну ідентичність визначено як багатовимірне поняття, ключовими компонентами якого є патріотизм, агресивність, войовничість та колективізм, а моральну – як базовану на певних моральних рисах, серед яких найважливішими є справедливість, героїзм, альтруїзм та духовність. Доведено, що з теоретичної точки зору концепція мілітарної ідентичності часто виражається у термінах на кшталт «культура», «настановлення», «цінності» та «мотивація», її також можна описати за допомогою теорії соціальної ідентичності. Для реалізації мети дослідження ми обрали методики «Шкала ідентичності військових» (WIS-6), «Опитувальник емоційної регуляції» (ERQ), а також здійснили метааналіз наукових публікацій, присвячених мілітарній та моральній ідентичності військових різних країн світу, у тому числі й Євросоюзу, де у другій половині 20-го століття були військові дії. Емпіричне дослідження реалізоване на базі госпіталів ветеранів війни та реабілітаційних центрів для цивільних, які постраждали від Російсько-Української війни. Особливу увагу приділено опитуванню цивільних осіб, які на час війни виїхали в країни Євросоюзу (у нашому дослідженні їх частка становить 29,31% від досліджуваних цивільних респондентів). За результатами емпіричного аналізу встановлено, що позитивне ставлення до Збройних сил України найбільше демонструють цивільні та військові в Україні, натомість ті, хто виїхав в країни ЄС на початку війни, виявляють помірне ставлення до української армії. Шкали опитувальника WIS-6 позитивно корелюють зі шкалою «когнітивна переоцінка» методики ERQ, тобто позитивне ставлення до ЗСУ в умовах війни, усвідомлення значущості потужної армії для перемоги пов'язане із пошуком засобів напрацювання відстороненого ставлення до своєї активності, переосмислення або нового тлумачення ситуації. Доведено, що під час когнітивної переоцінки відбувається не зниження емоційної експресії, а переструктурування емоційної відповіді, що загалом властиве українцям навіть в умовах активної фази війни.

Ключові слова: мілітарна ідентичність, моральна ідентичність, наратив, наративна ідентичність, особистість, Російсько-Українська війна.

Постановка проблеми. Актуальність наукового аналізу проблеми ідентичності, зокрема моральної та мілітарної, зумовлена її соціальною значущістю, зв'язком із ключовими соціальними процесами, однак з 24 лютого 2022 року вона набула для українців нових, особистісних сенсів. Війна – це більше колективний, а не індивідуальний досвід, тому не можна ігнорувати руйнування соціальних світів, ідентичності та історії людей. Військові засоби традиційно асоціюються з жорсткою силою, тоді як інструменти публічної дипломатії асоціюються з м'якою силою, а економічні засоби належать до м'якої або жорсткої

сили залежно від контексту. Незважаючи на значне посилення публічної дипломатії Москви, в Україні приблизно в той час ці зусилля не змінили і не могли докорінно змінити психологічне середовище у відносинах Москви з Києвом, оскільки проєктована ідентичність за своєю суттю була несумісною з одним із основних дискурсів ідентичності України. Дослідники м'якої сили часто відзначають зв'язок між м'якою силою та ідентичностями («нам подобаються ті, хто схожий на нас»). У цьому контексті науковці використали такі поняття: «розрив колективного почуття ідентичності», «культурна втрата», «соціальні страждання». Однак зазвичай наголос робиться на психотерапевтичних та психосоціальних втручаннях щодо постраждалих від війни, а на відмінностях в ідентичностях, зокрема й у мілітарній, практично ніхто не акцентує увагу.

Аналіз наукових досліджень. З теоретичного погляду концепція мілітарної ідентичності часто виражається у термінах на кшталт «культура», «настановлення», «цінності» та «мотивація». Її також можна описати за допомогою теорії соціальної ідентичності. За Г. Таджфелом і Дж. Тернером, люди класифікують інших як приналежних до різних груп, а потім приймають ідентичність групи, до якої вважають себе належними, зрештою, порівнюючи цю групу з іншими. На думку Г. Таджфела, кожна людина має потребу у позитивній соціальній ідентичності, яка є результатом соціального порівняння власної та чужої груп: «Позитивна соціальна ідентичність може бути досягнута у більшості випадків тільки через відповідні міжгрупові соціальні порівняння. Якщо військовослужбовець високо оцінює статус збройних сил і пишається своєю приналежністю до них, то це буде сприяти створенню позитивної мілітарної ідентичності. Якщо особа з дитинства виховується як майбутній військовий, вороже налаштований до будь-чого, відмінного від її культури, у неї формується мілітарна ідентичність, яка, зрештою, витісняє цивільну особистісну ідентичність. Відповідно, мілітарна ідентичність може бути стійкою (виражена самоідентифікація з позицією воїна, а не цивільної особи, війна вважається образом і сенсом життя), ситуативною (залежно від контексту ідентифікація себе з військовими та цивільними, що базується на пріоритеті особистих інтересів) та несформованою (відсутність прихильності або слабка прихильність до армійського досвіду зазвичай характерна для солдатів строкової служби). Загалом мілітарна ідентичність – це багатовимірне поняття, ключовими компонентами якого є патріотизм, агресивність, войовничість та колективізм» [6].

Зміни в західній культурі позначилися на формуванні і верифікації ідентичності, оскільки складність «Я» індивіда збільшується разом із кількістю груп, організацій та ідентичностей, доступних йому. Тобто в індивідуалістичних культурах сформувати мілітарну ідентичність набагато складніше, ніж у колективістичних.

Моральна ідентичність базується на теорії соціальної ідентичності і має два основних виміри – інтерналізацію та символізацію – та є важливим аспектом Я-концепції особистості [1]. Інтерналізація належить до важливості «бути моральним для самого себе», а символізація фіксує важливість того, щоб оточуючі бачили в іншій людині моральну особистість. Під час війни моральна ідентичність та індивідуальна політична ідеологія можуть взаємодіяти, щоб мотивувати поведінку не лише військових, а й цивільних.

Наративна ідентичність – це особистісна ідентичність, яка формується під час прочитання свого життя у світлі творів культурного середовища, які виступають посередниками цього процесу, при цьому читання є діяльністю, що опосередковує текст і життя людини в цілому. Таким чином, через наратив людина осмислює та конструює своє життя. Вважається, що автором концепту наративної ідентичності є П. Рікер, на думку якого, тенденція західної філософії до досягнення прозорості «Я», розпочата рефлексивною філософією Декарта і фактично продовжена І. Кантом, повинна бути доповнена вивченням сутності самого розуміння. Концепція наративної ідентичності П. Рікера представлена

в книзі «Сам як інший» [10], де особистість, що розглядається як персонаж оповідання, не є чітко виділеною реальністю власного досвіду, адже вона причетна до динамічної ідентичності, властивої розказаній історії. Подібну ідентичність персонажа, яку створює оповідання, П. Рікер називає оповідною (нарративною) ідентичністю, а також особистісною ідентичністю, що розглядається в її тривалості та динаміці, і вважає її характеристикою і вирішенням проблеми часового виміру як «Я», так і самої дії.

Сучасна мілітарна ідентичність українців базується на постпам'яті (англ. *postmemory*). Термін був уперше використаний у 1992 році в есе «The Generation of Postmemory» професором Колумбійського університету Маріанною Хірш. У своїх роботах вона розглядає та аналізує життя дітей, чії предки були жертвами Голокосту. Професор кафедри літератури Лейденського університету Ернст ван Альфен вважає, що якщо виходити з контексту досліджень Голокосту, то жодної наступності між першим та другим поколінням немає. Наступні покоління зазнають надзвичайно сильного розриву з минулим своїх батьків та батьків своїх батьків. Для них надзвичайно важливими є спогади про довоєнне життя десь у Європі, після якого їхнім батькам довелося пройти через «Аушвіц» чи інший табір смерті. Зазвичай вони від'їжджали потім до США, Австралії та інших країн, але були травмовані і зберігали повну мовчанку про свій досвід Голокосту. На думку ван Альфена, для позначення феномена набагато більше підходить термін «постпам'ять», або «після пам'яті» (два слова). Також існують думки, що «постпам'ять» синонімічна до категорій «культурна пам'ять», «соціальна пам'ять». Проте постпам'ять враховує саме тимчасовий вимір відмінностей між поколіннями та описує відносини між ними, що розглядаються у термінах «культурна пам'ять», «соціальна пам'ять». Постпам'ять описує зв'язок другого покоління з сильним, часто травматичним досвідом, який передував їхньому народженню, але який, попри це, був переданий їм настільки глибоко, що, здається, сам по собі є спогадом [5]. Зосереджуючись на пам'яті про Голокост, це есе пояснює генерацію постпам'яті та її залежність від фотографії як основного засобу передачі травми через покоління. Завдяки визначенню тропів, які найпотужніше мобілізують роботу постпам'яті, досліджується роль сім'ї як простору передачі та функція статі як ідіоми пам'яті.

Постпам'ять як культ спадщини прагне відтворення історичного досвіду в афектах репрезентації, при цьому дискурси колективної пам'яті та травми ефективно пригнічують і підміняють реальну пам'ять історичного досвіду. Саме так обґрунтовується перехід від ретротопії до утопії, від спадщини до забуття. Ретротопія – форма забуття, яка змушує заглиблюватися в минуле не заради минулого, а для того, щоб забути жахливе майбутнє, що насувається. Сучасні цифрові медіа створюють новий порядок пам'яті, що базується на цінності конкретного та одиничного. Історія починає зближуватися з пам'яттю, майже збігаючись з фрагментами і зв'язками, що нескінченно змінюються, які пам'ять організує не за принципом причини і наслідку, а за асоціаціями і подобами. Ця програма несе у собі риси двох принципово різних способів розпорядження спадщиною – ретротопії (мета – врятувати та зберегти) та утопії (відпустити минуле, звільнитися від нього). У нашому випадку феномен постпам'яті має стосуватись попередніх спроб України боротися за свою незалежність – УНР, післявоєнний період, початок 90-х років ХХ століття тощо [11].

Натепер у соціально-психологічному вимірі громадської думки часто трапляються такі феномени, як гонка ефектів інтерв'юєрів та ефектів соціальної бажаності, звідси походить формування комплексу меншовартості українців (порівняно, наприклад, з Ізраїлем) та поляризації громад Заходу та Сходу України (зокрема, це виявляється у мовному питанні та орієнтації на громади Заходу України у контексті релігійності). Залежно від конкретної групової ідентичності ідеї та почуття щодо неї можуть бути створені та організовані різними способами. Оскільки ознаки соціальної ідентичності можуть впливати на настановлення

та поведінку навіть за відсутності інформації, що стосується настановлень, Н. Price [9] робить висновок, що соціальну ідентифікацію можна розглядати переважно як форму самопереконавання. Усі основні чинники, які впливають на підтримку війни суспільством, а отже й посилення мілітарної ідентичності, тобто жертви заради високих цілей, уявні, ймовірні цілі конфлікту, можливі шанси на успіх, основні події, пов'язані з війною, і ступінь консенсусу еліти щодо переваг війни, передаються через ЗМІ. Коли рівень підтримки населенням війни змінюється, ця зміна є відповіддю на нову інформацію, якою охоплено якнайбільше людей. Напрямок змін має залежати, крім іншого, від змісту та контексту висвітлення новин. Однак висвітлення новин про війну рідко вивчається у науковій, зокрема психологічній, літературі. У жодному дослідженні не розглядалося питання про те, чи може висвітлення новин вплинути на підтримку війни усім населенням (в умовах України – територіально всією Україною), коли більшість громадян здебільшого уникає неприємних новин.

Альтернативна перспектива базується на гіпотезі внутрішньої групи та позагрупи, яку популяризував R.L. Coser і спочатку сформулював у 1908 році Г. Зіммель. Ця гіпотеза припускає, що збільшення помітності зовнішнього конфлікту має сприяти внутрішній згуртованості населення. Значна кількість емпіричної літератури, створеної психологами, соціологами та антропологами з 1950-х років, послідовно підтримує основну думку про те, що за певних умов зовнішня загроза сформованій групі посилює солідарність членів групи, при цьому підтверджується важливість внутрішньогрупових процесів для формування широкого спектру політичних поглядів і моделей поведінки. Однак, наскільки нам відомо, жодне дослідження ще не продемонструвало того, як соціальна ідентифікація може вплинути на динаміку сукупної громадської думки. Позитивний вплив на свою країну, який зазвичай називають патріотизмом або націоналізмом, є центральною цінністю, яка структурує ставлення громадян до військового конфлікту [3]. Країни Євросоюзу вирізняються сильним почуттям спільної національної ідентичності, яке поділяють різні підгрупи, але суспільна підтримка війни також формується етнічними прихильностями (А. Berinsky) і упередженнями щодо чужих груп. Висвітлення новин, пов'язаних із війною, має посилити ці групові прихильності таким чином, щоб стимулювати латентний патріотизм. Як ми його використовуємо? Праймінг охоплює низку пов'язаних явищ, які можуть тимчасово підвищити доступність або застосовність афективних, когнітивних або мотиваційних конструкцій, що зберігаються в довгостроковій пам'яті [2]. Праймінг може активувати соціальні ідентичності прямо (наприклад, коли фраза «мої земляки – українці» активує конструкт «українці») або опосередковано через розповсюджену активацію (як коли «паляниця, борщ і калина» активує конструкт «українка/українець»). Сучасні дослідження свідчать про те, що праймінг зазвичай відбувається автоматично. Він викликаний сприйнятими стимулами, але відбувається без усвідомлення тих, хто праймінгується. Оскільки вплив засобів масової інформації може привертати увагу громадян таким чином, що робить певну групову ідентичність помітною, висвітлення новин військового часу, напевно, посилить помітність національної ідентичності. Незалежно від того, чи є новини позитивними чи негативними щодо військової кризи, висвітлення війни в новинах незмінно наголошує на конфлікті між «нами» та «ними». Отже, коли громадян просять сформулювати думку про війну, вони базуються на актуальних потребах внутрішньої (своїї) групи.

У нашому дослідженні поняття мілітарної ідентичності розкривається задля створення її моделі, яка в пілотному вигляді нині впроваджується на базі Черкаського клінічного госпіталю ветеранів війни.

Мета статті – теоретично та емпірично проаналізувати євроінтеграційний вектор становлення мілітарної ідентичності українців.

Виклад основного матеріалу та результатів досліджень. Для реалізації мети дослідження ми обрали методики «Шкала ідентичності військових» (WIS-6), «Опитувальник емоційної регуляції» (ERQ), а також здійснили метааналіз наукових публікацій, присвячених мілітарній та моральній ідентичності військових різних країн світу, у тому числі й Євросоюзу, де у другій половині 20-го століття були військові дії. Емпіричне дослідження реалізоване на базі госпіталів ветеранів війни та реабілітаційних центрів для цивільних, які постраждали від Російсько-Української війни. Всього в опитуванні взяли участь 127 осіб (64,56% чоловічої та 35,44% жіночої статі; 54,33% військових і 45,67% цивільних). Окрему увагу ми приділили опитуванню цивільних осіб, які на час війни виїхали в країни Євросоюзу. У нашому дослідженні їх частка становить 29,31% від досліджуваних цивільних респондентів. Результати опитування за методиками представлено у таблиці.

Таблиця

Особливості компонентів мілітарної ідентичності військових і цивільних українців

Показники	Військові	Цивільні в Україні	Цивільні у країнах ЄС
Особисте позитивне ставлення до ЗСУ (WIS-6)	8,34±2,11	9,38±1,81	5,21±2,19
Ставлення суспільства до ЗСУ (WIS-6)	8,16±1,19	9,32±1,67	6,37±0,32
Значущість служби в ЗСУ (WIS-6)	8,32±2,02	6,49±1,38	5,17±1,73
Когнітивна переоцінка (ERQ)	4,37±1,19	5,05±2,91	5,38±1,92
Пригнічення емоцій (ERQ)	9,31±0,88	4,31±1,94	7,44±0,99

Як показано у таблиці, позитивне ставлення до Збройних сил України найбільше демонструють цивільні та військові в Україні, натомість ті, хто виїхав у країни ЄС на початку війни, виявляють помірне, а частіше й негативне ставлення до української армії, нерідко звинувачуючи її у своїх проблемах. Подібна ситуація складається й щодо ставлення суспільства до ЗСУ: якщо українське суспільство переважно довіряє армії, то переселенці, зокрема до Німеччини (3,89), Франції (4,75), Іспанії (5,01), досить скептичні у своїх настановленнях. Звідси впливає ймовірно підтвердження гіпотези про зв'язок мілітарної ідентичності з соціальною: якщо у соціумі створюється негативний образ ЗСУ, то й мешканці цієї країни, навіть якщо вони нещодавно переїхали туди з України, переймають подібне ставлення. Інша ситуація складається у Польщі (7,38), Чехії (8,05), Литві (8,36), де ЗМІ створюють позитивний образ української армії, відповідно й рівень довіри до неї мешканців достатньо високий. Шкали опитувальника WIS-6 позитивно корелюють зі шкалою «когнітивна переоцінка» методики ERQ (при $r=0,607$, $r=0,753$, $r=0,638$), тобто позитивне ставлення до ЗСУ в умовах війни, усвідомлення значущості потужної армії для перемоги пов'язане із пошуком засобів напрацювання відстороненого ставлення до своєї активності, переосмислення або нового тлумачення ситуації. Під час когнітивної переоцінки відбувається не зниження емоційної експресії, а переструктурування емоційної відповіді, що загалом властиве українцям навіть в умовах активної фази війни.

Окрім власне емпіричного дослідження, ми проаналізували 72 наукові публікації, присвячені мілітарній та моральній ідентичності військових США, Китаю, Ізраїлю, Норвегії, Боснії та Герцеговини. За результатами емпіричного дослідження ми виділили такі характеристики мілітарної ідентичності, як патріотизм, отримання задоволення від участі у бойових діях, ставлення до армії як до другої родини, командна згуртованість, колективізм, ідентифікація себе з захисником знедолених, героїзм, деіндивідуалізація, агресивність. Як виявилось, в жодному дослідженні насильство, а особливо в контексті цивільних

осіб, не згадувалося [8]. У цьому контексті моральна ідентичність базується переважно на панівній ролі захисника та героїзмі, саме тут є її основний перетин із ідентичністю мілітарною. Іншими її компонентами є підвищене відчуття справедливості, милосердя, чесність, духовність. Вмовірно, саме насадження власних духовних цінностей у захисників інших та деіндивідуалізація зумовлюють антинормативну поведінку, яка у російських окупантів набула крайніх форм насильства.

Базуючись на дослідженнях J. Haidt, J. Graham, C. Joseph, ми визначили п'ять таких ключових моральних постулатів, які принципово відрізняються у росіян та українців як представників різних моральних ідеологій: страждання і шкода – турбота і співчуття; справедливість і нерівність; лояльність до своєї групи, самопожертва заради своєї групи; послух, повага та належне виконання ролей; цнотливість та контроль над бажаннями [4].

Доведено, що представники консервативної моральної культури, потрапляючи в іншу – ліберальну культуру, намагаються утвердити свою культуру засобами, принципово протилежними до їхніх моральних переконань, оскільки всі зазначені моральні постулати стосуються виключно поведінки в середині їхньої моральної культури. Тобто потрібно виявляти турботу, співчуття, справедливість, повагу, контроль над бажаннями виключно стосовно членів своєї групи, натомість щодо іншої (у даному випадку ліберальної української) завдавати страждання, спричинювати матеріальну та фізичну шкоду, акцентувати на нерівності, негативному ставленні, неповазі та не контролювати свої агресивні, деструктивні бажання.

За результатами дослідження D.P. McAdams встановлено, що консерватори розповідали історії, у яких влада дотримується суворих правил, а головні герої наполягають на цінності самодисципліни, однак не особистої, а колективної відповідальності (звідси й аморальна, руйнівна поведінка окупантів без натяку на відчуття провини, коли відповідальність за свої дії переноситься на інших – ворога чи свою владу), тоді як ліберали згадували автобіографічні сцени, в яких діють головні герої, як вони виявляють емпатію, вчаться відкриватися новим людям та адаптуватися до нового досвіду [7]. Росіяни часто наголошують на своїй релігійності – вірності християнській вірі, що відповідає логіці консервативної моральної культури, де віра до своєї влади настільки велика, що «богом» стає правитель країни, він уособлює владу, яка вважається «божественною», а отже, єдино правильною. Натомість для ліберальної української культури властива чутливість до людських страждань та соціальної справедливості, влада не ідеалізується, а людські гармонійні стосунки становлять значну цінність. Як вже зазначалося, у представників ліберальної та консервативної моральної ідеології різне ставлення до власного життєвого досвіду. Якщо перші можуть його інтегрувати та відобразити у своїх життєвих наративах (найновішим прикладом є створення відкритого «Словника війни» за редакції Остапа Сливинського), то другі принципово заперечують свій травматичний досвід, вважаючи його аморальним, а отже й таким, що має бути витісненим зі свідомості, щоправда, мораль у їхньому випадку поширюється на вузьке коло осіб – прихильників цієї ж ідеології.

Висновки. Отже, наративна психологія в контексті теорії особистісної ідентичності дедалі більше стає популярною, її теоретичні розвідки підтверджуються психодіагностичними опитувальниками, а результати діагностики зумовлюють актуалізацію наративних і дискурсивних психотерапевтичних практик. У наративах війни важливого значення набувають мілітарна та моральна ідентичності військових, які беруть участь у бойових діях на території інших країн. Ми визначаємо мілітарну ідентичність як багатомірне поняття, ключовими компонентами якого є патріотизм, агресивність, войовничість та колективізм, а моральну – як базовану на певних моральних рисах, серед яких найважливішими є справедливість, героїзм, альтруїзм та духовність. В Україні мілітарна ідентичність

формується лише на базі нерозривного зв'язку національної ідентичності та патріотизму. Натепер актуальним є створення суспільством єдиного нарративу війни. Зокрема, це робиться шляхом впровадження так званої білої пропаганди, коли ворог зображається як варвар, нечесний і жорстокий, з яким слід нещадно боротися, при цьому біла пропаганда завжди базується на реальних, правдивих, неспотворених фактах. Важливо, щоб цей нарратив був спільним для всієї країни, де проживають постраждалі від воєнних дій. Саме нарратив війни буде основою для психоедукаційних втручань, з яких починається надання психологічної допомоги людям, які зазнали численних травмивних втрат. Сьогодні нарративи війни є фрагментарними, часто неузгодженими між собою. Ми ж стверджуємо, що ключовим моментом у їх об'єднанні буде створення психологічного образу загарбника, де ключовими аспектами будуть мілітарна та моральна його ідентичності.

Перспективним напрямом дослідницької діяльності є порівняння мілітарних і моральних нарративів росіян та українців, лонгітюдний аналіз впливу образу російського загарбника на становлення повоєнної ідентичності цивільних мешканців України різних статей та віку.

Список використаної літератури

1. Aquino K., Reed A. The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 83 (6). P. 1423–1440.
2. Berinsky A.J. Assuming the costs of war: Events, elites, and American public support for military conflict. *The Journal of Politics*. 2007. Vol. 69 (4). P. 975–997.
3. Coser R.L. A home away from home. *Social Problems*. 1956. Vol. 4 (1). P. 3–17.
4. Haidt J., Graham J., Joseph C. Above and below left–right: Ideological narratives and moral foundations. *Psychological Inquiry*. 2009. Vol. 20 (2–3). P. 110–119.
5. Hirsch M. The generation of postmemory. *Poetics today*. 2008. Vol. 29 (1). P. 103–128.
6. Johansen R.B., Laberg J.C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*. 2014. Vol. 40 (3). P. 521–543.
7. McAdams D.P. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*. 2001. Vol. 5. P. 100–122.
8. Moriarty J., Parks M. Storying Autobiographical Experiences with Gender-Based Violence: A Collaborative Autoethnography. *Journal of Autoethnography*. 2022. Vol. 3(2). P. 129–143.
9. Price H.E. An effective way to teach and rehearse: Research supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*. 1989. Vol. 8 (1). P. 42–46.
10. Ricoeur P. Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*. 2006. Vol. 3. P. 20–29.
11. Zaller J., Feldman S. A simple theory of the survey response: Answering questions versus revealing preferences. *American journal of political science*. 1992. P. 579–616.

THE EUROPEAN INTEGRATION VECTOR OF FORMING THE MILITARY IDENTITY OF UKRAINIANS

Valeriy Zlyvko

*G.S. Kostuk's Institute of Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
2, Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033
e-mail: vzlyvko@gmail.com*

The article substantiates the relevance of the problem of the military identity of Ukrainians. It has been established that the relevance of the scientific analysis of identity problems, in particular moral and military, is due to its social significance, the connection with key social processes, but since February 24, 2022, it has acquired new, personal meanings for Ukrainians. Military identity is defined as a multidimensional concept, the key components of which are patriotism, aggressiveness, militancy, and collectivism, and moral identity is defined as based on certain moral traits, among which the most important are justice, heroism, altruism, and spirituality. It is argued that from a theoretical point of view, the concept of military identity is often expressed in terms such as culture, attitudes, values and motivation, and it can also be described using social identity theory. For the purpose of the research, we chose the Military Identity Scale (WIS-6), the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), as well as a meta-analysis of scientific publications devoted to the military and moral identity of the military of various countries of the world, including the European Union, where in the second half of the 20th century there were military actions. Empirical research was carried out on the basis of hospitals for war veterans and rehabilitation centers for civilians who suffered from the Russian-Ukrainian war. Particular attention was paid to the survey of civilians who left for the countries of the European Union during the war, in our study their share is 29.31% of the studied civilian respondents. According to the results of the empirical analysis, it was established that the positive attitude towards the Armed Forces of Ukraine is most strongly demonstrated by civilians and military personnel in Ukraine, whereas those who left for EU countries at the beginning of the war show a moderate attitude towards the Ukrainian army. The scales of the WIS-6 questionnaire are positively correlated with the "cognitive reappraisal" scale of the ERQ methodology, that is, a positive attitude towards the Armed Forces in war conditions, awareness of the importance of a powerful army for victory is connected with the search for means of developing a detached attitude towards one's activity, rethinking or a new interpretation of the situation. It has been proven that during cognitive reassessment, there is not a decrease in emotional expression, but a restructuring of the emotional response, which is generally characteristic of Ukrainians even in the conditions of the active phase of the war.

Key words: military identity, moral identity, narrative, narrative identity, personality, Russian-Ukrainian war.

УДК 372.8-054.6

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.8>

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ДЛЯ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Роксолана Карпінська, Валентин Беляк

*Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького,
вул. Пекарська, 69, Львів, Україна, 79010
e-mail: k_roksa@ukr.net, vbelyak@gmail.com*

Стаття присвячена вивченню розвитку емпатії у студентів-медиків в умовах війни для євроінтеграційного процесу. Метою нашого дослідження було виявлення рівня здатності до емпатії студентів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького на початковому етапі навчання та виявлення динаміки зміни її в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Зокрема, значне місце у формуванні майбутніх працівників медицини належить лекційним та практичним заняттям з курсу «Медична психологія». Дана навчальна дисципліна формує у майбутніх працівників медицини засади психологічних знань для самопізнання і духовного розвитку особистості, висвітлює важливі проблеми психології святості, милосердя, самозречення, розкриває аспекти етики ділового спілкування, приділяє увагу міжособовому спілкуванню.

Висока медична культура і професіоналізм майбутнього лікаря, уміле спілкування, деонтологічна підготовка значною мірою визначаються рівнем психологічної освіти як в теоретичному, так і у практичному контексті. Важливими механізмами, що зумовлюють взаєморозуміння і співпрацю між людьми в спілкуванні і діяльності, є ідентифікація та емпатія.

Під керівництвом викладача студенти готуються до наукових досліджень. Зокрема, вони будують гіпотези, вивчають методи і методики їх перевірки, розробляють схеми збирання матеріалу, підбирають способи статичної обробки одержаних якісної та кількісної характеристик результатів.

На підсумковому занятті студенти виступають з творчими працями, роблять наукові заключения і висновки в курсових та дипломних проєктах, які підтверджують теоретичні положення, практичну значущість одержаних даних та їх творчих самостійних доробків.

Ключові слова: емпатія, спілкування, ідентифікація, наукове дослідження, духовні цінності, моральні цінності, інтелектуальні цінності.

Актуальність дослідження. Спілкування – важлива духовна потреба людини як суспільної істоти. Світ душі, світ почуттів формується і передається в спілкуванні за допомогою мови. Спілкуючись між собою і з собою, люди відкривають для себе світ людського буття – саму людину, ази науки, красу природи. Освіта, наука, мистецтво, культура пов'язані з мовним вихованням, вмінням сприймати і передавати одержане в процесі спілкування. Засвоюючи рідну мову в родинному спілкуванні, молоде покоління стає носієм національного духу, адже засобами мови у них формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість.

Наше майбутнє очікує і вимагає від нас формування неповторності і творчої активності кожної молодої людини, яка починає знаходити своє місце як в особистому, так і в суспільному житті. Час вимагає комплексних рішень, активного творчого підходу до вирішення складних життєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Саме цій меті слугує введення у вищих медичних закладах освіти навчальної дисципліни «Медична психологія». Вона покликана сприяти

розширенню кола знань майбутніх фахівців про людську особистість, підвищенню їхньої психологічної культури, допомогти глибше усвідомити свої якості як суб'єкта професійної діяльності, забезпечити формування системи медико-психологічних умінь, на яких ґрунтується професійна діяльність майбутнього лікаря.

Знання основних закономірностей психології спілкування дозволяє медичній сестрі-бакалавру психологічно аналізувати діагностичний і лікувальний процеси, враховувати індивідуальні особливості особистості хворого, його психічний стан.

Висока медична культура і професіоналізм майбутнього лікаря, уміле спілкування, деонтологічна підготовка значною мірою визначається рівнем психологічної освіти як в теоретичному, так і у практичному контексті.

Важливими механізмами, що зумовлюють взаєморозуміння і співпрацю між людьми в спілкуванні і діяльності, є ідентифікація та емпатія.

Ідентифікація становить такий спосіб пізнання людини людиною, за якого уявлення про внутрішній стан співрозмовника будується на основі намагання поставити себе на його місце. Під час ідентифікації відбувається уподібнення себе своєму співрозмовнику, засвоюються норми, цінності та установки, поведінка, смаки та звички тих людей, яких ми сприймаємо.

Ефективною формою ідентифікації є емпатія. Якщо під час ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то за емпатії такою основою є співпереживання, співчуття, співучасть. Емпатією називають здатність відчувати і реагувати на почуття та переживання інших. Це вміння поставити себе на місце іншого, здатність людини до довільної емоційної реакції на переживання інших людей.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально зумовленою. Розвинена емпатія в особистості є ключовим фактором успіху в тих видах діяльності, що потребують постійного спілкування з людьми, – у педагогіці, в мистецтві, у керівництві, у медицині.

Прояв емпатії у спілкуванні – це загальна установка на розуміння не стільки формального боку сказаного, скільки вслуховування у прихований зміст сказаного, в емоційний стан співрозмовника, що виражається невербальними засобами – інтонацією, жестами, мімікою.

Для майбутнього лікаря важливим є розвиток емпатії у спілкуванні – здатності відчувати душевний стан пацієнта, співчувати, співпереживати.

Метою нашого дослідження було виявлення рівня здатності до емпатії у студентів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького на початковому етапі навчання та виявлення динаміки зміни її у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Зокрема, значне місце у формуванні емпатії у майбутніх працівників медицини належить лекційним та практичним заняттям з курсу «Медична психологія». Ця навчальна дисципліна формує у майбутніх працівників медицини засади психологічних знань для самопізнання і духовного розвитку особистості, висвітлює важливі проблеми психології святості, милосердя, самозречення, розкриває аспекти етики ділового спілкування, приділяє увагу міжособовому спілкуванню.

На цих заняттях студенти повинні пройти важливі стадії наукової роботи, а саме: засвоїти основні методи вивчення явищ, спостерігати ці явища і виявляти їх властивості, зв'язки з іншими явищами, оволодіти методикою вивчення явищ шляхом експерименту; ознайомитися з правилами ведення наукових досліджень (побудова наукової гіпотези, перевірка її комплексом методів і відповідних методик, доказ шляхом статистичної обробки, пояснення отриманих даних і висновків, знання про теоретичні і практичні аспекти проблеми).

Після ознайомлення з правилами дослідження кожен студент одержує практичні завдання, наприклад, складання дерева роду і родоводу. Кожен повинен знати своє походження, батьків, дідів і пращурів зазвичай до сьомого коліна: перше коліно – я, друге – батько й мати, у третьому коліні маємо двох дідусів та двох бабусь, у четвертому – чотирьох прадідів і чотирьох прабабусь; у п'ятому – вісім прапрадідів і прапрабабусь, у шостому – 16 прапрапрадідів і 16 прапрапрабабусь, у сьомому коліні ми налічуємо 32 пращурів і 32 пращурок. Оце і є дерево роду. У його верхів'ї розгалужується 32 материнських і 32 батьківських гілки. Побіжно зауважимо, що рівно стільки зубів має доросла людина. Отже, кожен корінчик варто знати досконало.

Студенти отримують низку інших дослідницьких завдань. Наприклад, після вивчення теми «Роль і значення рідної мови у становленні особистості» вони мають завдання навести приклади з науково-педагогічної літератури про думки і висновки вчених про значення української мови і мовлення у житті та діяльності людини, а також зібрати народні приказки, казки, легенди, міфи.

Під час вивчення теми «Роль і значення національного виховання для спілкування» студенти на практичному занятті обирають постать українського національного героя як приклад-ідеал для наслідування.

Вивчивши тему «Значення релігійного виховання для становлення особистості», студенти мають підтвердити значущість та зміст християнської моралі й етичних норм виховання висловами вчених-мистецтвознавців, релігієзнавців, духовних осіб, поетів, письменників, художників та ін.

Під керівництвом викладача студенти готуються до наукових досліджень. Зокрема, вони будують гіпотези, вивчають методи і методики їх перевірки, розробляють схеми збирання матеріалу, підбирають способи статичної обробки одержаних якісної та кількісної характеристик результатів.

На підсумковому занятті студенти виступають з творчими працями, роблять наукові заключення і висновки у курсових та дипломних проектах, які підтверджують теоретичні положення, практичну значущість одержаних даних та їх творчих самостійних доробків.

У дослідженні була використана методика виявлення здатності до емпатії.

Результати дослідження відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Емпатійна здатність студентів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Рівень	Низький рівень	Нормальний рівень					Високий рівень				Дуже високий
Кількість балів	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55 51–55	56–60	61–65	66–70	71–75	76–80	81–85
Показники 2021 року	1,0%	7,1%	11,2%	13,5%	14,0%	19,7%	13,9%	12,5%	4,2%	2,9%	-
Показники 2022 року	0,7%	5,7%	8,2%	11,4%	15,0%	25,3%	15,0%	7,4%	5,2%	4,4%	1,7%

У прямуванні до розвитку емпатії є низка головних засад, які повинна опанувати молодь, тим паче молодь, котра готова стати на захист людини, на захист її здоров'я, – майбутні працівники медицини [4]:

а) щодо Бога:

- в усьому бути вірним Богові і Його законам, обороняти Христову віру й бути її апостолом;

б) щодо Батьківщини та рідного народу:

- намагатися якнайкраще пізнати все минуле й сьогочасне Батьківщини і предків; шанувати і зберігати в особистому й товариському житті все рідне (у сфері віровизнання – свій обряд, в освітньо-національній сфері – звичаї і пам'ятки); любити рідну мову, говорити нею завжди в родинному домі й де тільки можливо у своєму товаристві; на вибраному або визначеному становищі працювати для добра й слави рідного народу;

в) щодо ближніх:

- допомагати ближнім і боронити тих, які не можуть або не вміють оборонитися; бути чесним, привітним, ввічливим; поводитись так, як вимагаєш цього від ближніх; шанувати чужу власність; зберігати спокій у гніві; нікого не судити, не обмовляти й не висміювати; завжди і всюди говорити правду; не бути під впливом зла й протиставлятися моральному зіпсуттю оточення;

г) щодо себе самого:

- бути стриманим і ошадним; дбати про здоров'я; бути завжди веселим і привітним; зберігати рівновагу духу й не впадати у зневіру; володіти собою, думками, словами й справами; різьбити характер і переборювати свої пристрасті, нахили й хиби; бути завжди вірним моральним засадам;

г) у праці:

- пам'ятати, що праця – це одне з найважливіших завдань людини; сумлінно, старанно й точно виконувати обов'язки; бути витривалим у праці; використовувати час, не гайнувати його на пустощі і не забирати його в інших; бути точним у кожній справі.

Щаслива та молодь, яка у віці свого розквіту знайде світлого провідника і зможе розкрити в собі глибини своєї душі. «Душу свою спрямував я до мудрості, і в чистоті знайшов її: з нею придбав я знання від початку, – тим то й полишений я не буду» (Сирах 51: 20).

Виховання нових поколінь залежить від фахової підготовки викладача, педагога, який передусім повинен уособлювати духовно-моральні якості.

Як визначає Г. Сковорода, людина народжується двічі – фізично і духовно. Біля духовної колиски людини стоїть духовний наставник, який прищеплює їй високі моральні цінності, благородні почуття віри, надії, любові, мудрості, глибокої поваги до рідної землі, свого генетичного кореня, роду, народу, держави.

Де пролягає шлях до розвитку емпатії особистості студента? Передусім це відбувається завдяки духовності наставника від Бога, мудрого викладача, який спрямовує всі свої творчі зусилля для забезпечення морального, психічного та фізичного здоров'я студента через програму духовно-інтелектуального саморозвитку.

Критерії, яким повинен відповідати наставник, викладач, наведено нижче:

1) моральні:

- викладач повинен бути людиною релігійною;
- бути практикуючим християнином;
- мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет;
- любити і поважати студентів, бути справедливим;
- мати педагогічний такт і радість від спілкування;

2) інтелектуальні:

- високий рівень фахової підготовки;
- точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви;
- темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники);
- характер, воля (набуті чинники);
- мовленнєва культура, риторика;
- інтуїція;
- спостережливість;

3) фізичні та канонічні:

- одяг, постава, поведінка;
- шляхетність, одухотворення;

4) джерела християнської моралі:

- книга книг – Святе Письмо;
- Богослов'я – наука про Бога;
- Свята Літургія – вчителька життя (А. Шептицький);
- молитва – розвиток душі;
- церковне мистецтво;
- християнська філософія (пізнання Бога).

Також ми представили такі критерії (за теорією духовного становлення Н.І. Жигайло), яким повинна відповідати духовна особистість: **моральні**: духовна особистість мусить бути людиною чесною і справедливою, мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет, любити і поважати свою працю, мати етично-діловий такт і радість від спілкування; **інтелектуальні**: високий рівень фахової підготовки, точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви, темперамент, лабільну нервову систему (вроджені чинники), силу волі і віру (набуті чинники), мовленнєву культуру, риторику, інтуїцію, спостережливість; **фізичні та канонічні**: одяг, поставу, поведінку, шляхетність, одухотворення [2].

Джерелами формування духовності особистості лікаря є: наука, культура, мистецтво; читання наукової, художньої, публіцистичної та духовної літератури, зокрема Святого Письма; Богослов'я (як наука про Бога); Свята Літургія – вчителька життя (А. Шептицький); молитва – розвиток душі; церковне мистецтво; християнська філософія; природа, спорт тощо [2].

Висновки. Застосування програми розвитку духовних цінностей позитивно впливає на розвиток емпатії у студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, на їхнє фізичне та психічне здоров'я під час пандемії та війни. Духовні цінності – це своєрідний духовний капітал людства, накопичений тисячоліттями, який не тільки не знецінюється, а й зростає. Ми здійснили значний цифровий стрибок та перейшли на більш високий технологічний рівень розвитку. Однак утвердження і розквіт нашої держави можливий лише за умови професійного та інформаційно духовного становлення кожного громадянина як професіонала і фахівця, який має стати вирішальною силою, що забезпечить незворотність поступу України до своєї волі, слави, економічного та соціального добробуту, здорової нації, сильної держави світового рівня.

Список використаної літератури

1. Балл Г.О. Психологія і духовність / упоряд. : Г. Балл, Р. Трач. *Гуманістична психологія*. 2005. 279 с.
2. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : КММ, 2006. 255 с.
4. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.
5. Москалець В.П. Психологія особистості : Навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 416 с.
6. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.

DEVELOPMENT OF EMPATHY OF MEDICAL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF WAR FOR THE EUROPEAN INTEGRATION PROCESS

Roksolana Karpinska, Valentyn Beliak

Lviv Danylo Halytsky National Medical University,

69, Pekarska str., Lviv, Ukraine, 79000

e-mail: k_roksa@ukr.net, vbelyak@gmail.com

The article is devoted to the development of empathy of medical students in the conditions of war for the European integration process. The purpose of our study was to identify the level of empathy of students of Danylo Halytsky Lviv National Medical University at the initial stage of education and to identify the dynamics of its change in the process of studying humanitarian disciplines.

In particular, a significant place in the formation of empathy of future medical workers belongs to lectures and practical classes from the course "Medical psychology". This educational discipline forms the basis of psychological knowledge for self-knowledge and spiritual development of the individual in future medical workers, at the same time, highlights important problems of the psychology of holiness, mercy, self-denial, reveals aspects of nursing ethics, pays attention to interpersonal communication.

High medical culture and professionalism of the future doctor, skillful communication, deontological training is largely determined by the level of psychological education in both the theoretical and practical context. Identification and empathy are important mechanisms that determine mutual understanding and cooperation between people in communication and activity.

Under the guidance of the teacher, students prepare for scientific research: they build hypotheses, study methods and methods of its verification, develop schemes for collecting material, select methods of static processing of the received qualitative and quantitative characteristics of their results.

At the final session, students present their creative works, draw scientific conclusions and conclusions in course and diploma projects, which confirm the theoretical propositions, practical significance of the data obtained and their creative independent works.

Key words: empathy, communication, identification, scientific research, spiritual values, moral values, intellectual values.

УДК 316.62

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.9>

СПІЛЬНОТНІ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ РЕФОРМИ: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ВЗАЄМОДІЇ

Лариса Коробка

*Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України,
вул. Андріївська, 15, м. Київ, Україна, 04070
larisakorobka@gmail.com*

Статтю присвячено аналізу проблем ідентичності в сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідженнях та формування спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу, що зумовлено потребою соціально-психологічної рефлексії процесу становлення, трансформації та взаємодії спільнотних ідентичностей у контексті євроінтеграційних цілей та завдань України. Показано, що процес ідентифікації та становлення ідентичності залежить від способу ідентифікації громадян з різними спільнотами та особливостей взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу та під впливом воєнних дій.

Набуття ідентичності розглянуто не лише як ідентифікацію з певною групою та її основними маркерами, а як вибір відповідного світогляду, певної ідеології та цінностей. Процес децентралізації представлено як такий, що пов'язаний із проявом європейських універсальних цінностей (відповідальності, самостійності, поінформованості). Зміст цього процесу полягає у виборі цих цінностей та слідуванні їм, у спроможності громади до мобілізації ресурсів для самоврядного розвитку.

Висвітлено проблеми становлення ідентичностей для новоутворених територіальних громад у процесі впровадження цієї євроінтеграційної реформи – створення нових ідентичностей, їх вписування в загальноукраїнський контекст, формування спільної ідентичності новоутвореної громади, співвідношення і взаємодії різних видів спільнотних ідентичностей (етнічної, національної, громадянської, європейської, регіональної, місцевої та ін.), які, як можна припустити, можуть *або конкурувати, або гармонійно співіснувати* між собою. Визначення соціально-психологічних ефектів взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційної реформи постає **перспективою наших подальших досліджень.**

Ключові слова: ідентичність, спільнотна ідентичність, децентралізація як євроінтеграційний процес, європейські цінності, відповідальність, самостійність, взаємодія ідентичностей.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження проблеми становлення спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу зумовлюється новітніми викликами, які постали на тлі повномасштабної агресії росії проти України, а також потребою соціально-психологічної рефлексії проблеми взаємодії спільнотних ідентичностей та їхньої трансформації у контексті євроінтеграційних цілей та завдань України.

Вибір ідентичності – це не просто самоідентифікація з певною групою, з її основними маркерами, це ще й вибір відповідного світогляду, вибір певної ідеології та цінностей. Реформа децентралізації безпосередньо пов'язана з перерозподілом влади між державними та місцевими рівнями, що є лише формою децентралізації. Процес же децентралізації пов'язаний із проявом європейських універсальних цінностей. Зміст цього процесу полягає у залученні до провідних європейських цінностей.

Європейський Парламент у лютому 2022 року визнав децентралізацію однією з кращих реформ в Україні. Місцеве самоврядування отримало значні повноваження, перейняло відповідальність для ефективного вирішення питань місцевого значення. Інтенсивний місцевий розвиток та добробут населення стали основними пріоритетами. Це відповідає філософії Європейської хартії місцевого самоврядування. Однак реформування місцевого самоврядування не було завершено, а повномасштабна збройна агресія проти України поглибила проблеми та недоліки щодо ефективності впровадження цієї євроінтеграційної реформи й, зокрема, загострила проблему становлення та взаємодії спільнотних ідентичностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідентичність виявляється надзвичайно складним, багатограним і актуальним теоретичним конструктом для різних наук – філософії, соціології, соціальної психології та ін., актуальність якого стала більш виразною під час впровадження реформи децентралізації, особливо сьогодні – в умовах воєнних дій.

У сучасних філософських дослідженнях (Є. Бистрицький, М. Гібернау, М. Козловець, Ю. Руденко, Z. Bauman, B. Donahoe та ін.) ставиться низка актуальних питань про можливі межі змін ідентичностей особи, які збігаються з питанням про можливість довільного обрання людиною власної ідентифікуючої приналежності, а також про засади колективної єдності, спільнотності спільноти, єдності життєвого світу або єдності приналежності «нас» до певної етно- чи національної культури у контексті соціально-культурних вимірів ідентичності («ми-ідентичність») тощо [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Проблема ідентичності ґрунтовно піднімається в соціологічних дослідженнях (О. Кривицька; А. Пасісниченко; М. Рябчук, А. Sterbling та ін.) З точки зору соціологічного аналізу для розуміння ідентичності методологічне значення мають ідеї про те, що ідентичність: є складним соціокультурним феноменом; завжди є продуктом складних взаємодій об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього; формуючись у певному соціокультурному середовищі, є як наслідком, так і елементом соціальної взаємодії тощо [8; 9; 10; 11].

Процесу формування ідентичностей українців було приділено увагу в дослідженнях українських соціальних психологів – В. Васютинського, Л. Коробки; В. Лазаренко, Н. Хазратової та інших, в яких піднімалися питання виявлення соціально-психологічних чинників і механізмів становлення, трансформації та конструювання ідентичності, зокрема у контексті закономірностей її впливу на політичну свідомість і поведінку мас та різних спільнот [12; 13; 14].

Якщо говорити про становлення, трансформацію та взаємодію спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу, то у фокус уваги дослідників (Я. Жаліло, О. Шевченко; Я. Котенко; А. Ткачук, Н. Наталенко та ін.) потрапляють проблеми ідентичності для новоутворених територіальних громад – створення нових ідентичностей об'єднаних територіальних громад, надання широких можливостей для їх оформлення та їх включення в загальноукраїнський контекст [15; 16; 17].

Водночас існує потреба науково обґрунтованого пояснення соціально-психологічних ефектів взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації та зміни не лише адміністративного, а й суспільно-політичного й економічного устрою під впливом воєнних дій, що й постало завданнями НДР лабораторії психології мас і спільнот інституту соціальної та політичної психології НΠΑН України на 2022–2024 роки.

Обґрунтування теоретичних засад дослідження проблеми становлення, трансформації та взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу є **метою** даної статті.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду теоретичного й емпіричного вивчення проблеми ідентичності у філософії, соціології,

психології (Є. Бистрицький; В. Васютинський; М. Гібернау, М. Козловець; О. Кривицька; В. Лазаренко; А. Пасісниченко; Ю. Руденко; М. Рябчук; А. Ткачук, Z. Bauman; В. Donahoe; А. Sterbling та ін.) показав, що ідентичність є складним соціокультурним феноменом, у якому вирізняються особистісні, соціальні та культурні аспекти. У межах індивідуальної ідентичності потрібно розрізняти «Я-ідентичності» (те унікальне, що відрізняє індивідів один від одного) і «Ми-ідентичності» (те, що в людей є спільного) та зважати на баланс між ними. Формуючись у певному соціокультурному середовищі, ідентичність є як наслідком, так і елементом соціальної взаємодії. Визначення ідентичності – це питання історичності буття спільноти, результатом якого є напрацювання цілого переліку алгоритмів як у сфері соціальної взаємодії всередині спільноти, так і у відносинах з навколишнім світом.

Ідентичність, як свідчать дослідження, залишиться однією з чинних характеристик людського буття – його сутнісною ознакою, яку виявив наш час. Як наголошують дослідники, найсерйозніша тематизація проблеми ідентичності починається там, де виникають граничні загрози самій ідентичності [1; 4; 6; 9].

Так, З. Бауман загрози ідентичності пов'язує з такими наслідками глобалізації, як невизначеність, тривога і страх тощо. Натомість завжди залишається важливе завдання пристосування ідентичності з тієї причини, що ні умови життя, ні певні можливості, ні природа загроз не припиняють постійно змінюватись, а переформування ідентичності стає завданням усього життя і ніколи не завершується [6].

Дослідники зауважують, що ідентичність не буває стабільною та єдиною, у динамічно змінюваному і напруженому сучасному світі ідентичність стає все більш нестабільною і крихкою [2; 4; 6].

Під час аналізу ідентичності також акцентується увага на таких її параметрах, як *інтенціональність* (коли ідентичність може не усвідомлюватися, що позначається дослідниками як просте «чуття спільноти» [3]) та *соціальна множина ідентичностей* [9; 11].

Термін «множинна ідентичність» використовується для підкреслення активного стану формування соціальних ідентичностей, які конструюються під впливом агентів, структур та дискурсів. А. Пасісниченко вказує: «Участь у різних дискурсах та слідування різним рольовим моделям поведінки призводить до утворення множинних уявлень про себе. Ці уявлення взаємодіють між собою, утворюючи сукупність різних ідентифікацій, які актуалізуються залежно від контексту та потреби» [9, с. 166].

Ідеться і про те, що поняття ідентичності має обов'язковий та необхідний рефлексивний вимір – спрямованість учасників в актах самоусвідомлення на віднесення себе до тієї чи тієї спільноти, колективу [1]. Зазначається, що ідентичність визначається не лише тим, що людина (або спільнота) про себе думає, як і з чим себе ототожнює, а й тим, що про неї думають, із чим її ототожнюють інші [10]; що наявність у спільноти сформованої ідентичності є важливою передумовою її суб'єктності, а також запорукою єдності, сталості та розвитку [16, с. 6].

Якщо під час аналізу ідентичності звернутися до питання індивідуального і колективного, то ідентичність як процес, умова буття або становлення постійно оновлюється, утверджується або видозмінюється як на рівні індивіда, так і на колективному рівні. Не слід протиставляти індивідуальні та колективні ідентичності. Колективні ідентичності не можуть існувати поза чи окремо від індивідів. Водночас колективні ідентичності знаходяться в процесі узгодження, утвердження або зміни завдяки індивідам, які ідентифікують себе з означеною групою та діють від її імені.

Колективні ідентичності формулюються з посиланням на різні виміри, зокрема ті, які найчастіше розуміються з точки зору національності, етнічної приналежності, раси, споріднення, мови, релігії, місцевого або регіонального походження або орієнтації,

історичного досвіду, соціального класу, статі, покоління та участі у громадських рухах. Як стверджують науковці, ці виміри колективної ідентичності, які самі складно структуровані, можуть поєднуватися різними способами [7].

Поняття колективної ідентичності використовується для позначення ідентичності групи, спільноти в цілому. Колективна ідентичність, як зауважують О. David, D. Bar-Tal, має складну структуру, опис якої здійснюється шляхом об'єднання двох рівнів аналізу – мікрорівня, який стосується визнання та категоризації окремими членами суспільства належності до групи з супутніми когнітивними, емоційними та поведінковими наслідками, та макрорівня, що стосується поняття колективної ідентичності, що позначає спільне усвідомлення членами суспільства того, що вони є членами колективу. Цей рівень включає, з одного боку загальні ознаки, які характеризують колективну ідентичність, застосовуються до колективів макрорівня та дозволяють порівнювати їх між собою. З іншого боку, він є конкретним і складається зі змістовних характеристик, які забезпечують унікальні риси колективної ідентичності [18, с. 354].

Визначення терміна «колективні ідентичності», як зазначає у своїй роботі А. Sterbling, включає будь-який процес формування спільноти та соціалізації, який призводить до чітко визначених соціальних утворень, хоча комунікативні процеси самоідентифікації й ідентифікації з іншими та відповідні установки мають визначальне значення, а питання множинної ідентичності набувають сьогодні ще більшого значення [11].

Аналізуючи колективні ідентичності українців, Т. Воропаєва зазначає: «Не кожна форма колективної ідентичності може стати спільною для більшості членів українського суспільства. Зокрема, етнічна, регіональна та релігійна ідентичності є колективними, але через поліетнічність та поліконфесійність українського суспільства і наявність в Україні багатьох різних регіонів вони не будуть спільними для більшості громадян. А такі форми колективної ідентичності, як громадянсько-політична ідентичність, європейська континентальна та європейська цивілізаційна ідентичності, можуть стати спільними для більшості громадян України» [19, с. 12].

Слід зазначити, що визначення ідентичності – це питання історичності буття спільноти, результатом якого є напрацювання цілого переліку алгоритмів як у сфері соціальної взаємодії всередині спільноти, так і у відносинах з навколишнім світом. Спільнота ж розуміється нами згідно з психологічною теорією спільноти В. Васютинського «як відносно велика (численна) номінально-реальна соціальна група, що виділяється за наявністю спільної ознаки, яка є для багатьох або більшості її носіїв суб'єктивно значущою, а кількість таких носіїв досягає достатнього критичного рівня» [12, с. 18].

Отже, процес ідентифікації та трансформації ідентичності буде залежати від способу ідентифікації громадян з різними спільнотами та особливостей взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах соціальних змін, що відбуваються внаслідок повномасштабної війни та на шляху до євроінтеграції.

У рамках нашого дослідження ми розуміємо спільнотну *ідентичність* як багаторівневий системний конструкт, що формується внаслідок осмислення особою своєї належності до певної спільноти та суб'єктивного ставлення до цієї належності. Особа може одночасно переживати належність до кількох спільнот та по-різному ставитись до цієї належності.

Ще один важливий аспект проблеми ідентичності, що висвітлюється дослідниками, – це екзистенційний сенс поняття ідентичності, що вказує на спільний вимір буття, до якого належить індивід, у який він занурений самим фактом власного існування [2].

На цей сенс, як свідчать сьогоднішні події в Україні, вказує рішучість відстоювання власного культурного світу (життєвого світу) ціною власного життя, адже, як зазначає

Є. Бистрицький, «із втратою власної ідентичності втрачається смисл не тільки колективного, а й індивідуального буття – власна автентичність. Самопожертва для захисту та збереження колективної ідентичності, «нашого» життєвого світу в критичних ситуаціях зіткнення світів, вочевидь, доводить її зобов'язувальну реальність, яка долає страх персонального небуття» [2, с. 55].

Отже, можемо говорити про те, що найбільш рельєфно ідентичність проявляється у кризових ситуаціях. Однією з найпотужніших за травмівним впливом і наслідками для людей є війна, яка водночас виступає сьогодні в якості найбільш виразного і дієвого подразника кристалізації національної свідомості та ідентичності українців.

Аналіз проблеми ідентичності та її трансформації під впливом воєнних дій дав нам підстави для виокремлення соціально-психологічних та політико-психологічних аспектів дослідження ідентичностей населення України в умовах війни. Вони пов'язані одночасно із травматизацією та із переосмисленням, трансформацією ідентичностей внаслідок війни [13; 14].

Війна для кожного українця, для громад, спільнот постала лакмусовим папірцем. У цій складній ситуації саме місцеві очільники та громади проявили себе гідно та згуртовано. Це з високою вірогідністю свідчить про *вдало проведену децентралізацію і вибори у громадах*, що сприяло формуванню персональної відповідальності керівників об'єднаних громад перед людьми та посиленню потенціалу громад для мобілізації ресурсів і виконання солідарних дій.

Саме усвідомлення власної відповідальності за процес державного управління на різних рівнях, самостійність та поінформованість, а також спроможність громади до мобілізації ресурсів для самоврядного розвитку свідчить про слідування провідним європейським цінностям, залучення до яких відображає сутність децентралізації.

Внаслідок впровадження реформи децентралізації місцеве самоврядування в Україні було суттєво переосмислене. Воно отримало значні повноваження, перейняло відповідальність та збільшило фінансові ресурси для ефективного вирішення питань місцевого значення. Місцеві послуги стали ближчими до людей, місцева влада стала більш підзвітною і демократичною, інтенсивний місцевий розвиток та добробут населення стали основними пріоритетами.

Такий підхід засновано на кращих європейських практиках, а загальна рамка місцевого самоврядування в Україні відтепер відповідає філософії Європейській хартії місцевого самоврядування. Із підписанням Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом Україна активно почала рухатись шляхом європейської інтеграції, що передбачає продовження втілення реформи децентралізації із урахуванням нових викликів і загроз.

Фокусування на аналізі проблеми *становлення ідентичностей в умовах децентралізації* показало таке: однією з перешкод проведенню ефективної реформи децентралізації є низька активність громадян, їхнє небажання брати відповідальність на себе і приймати рішення [20, с. 13]; неспроможність членів громад до солідарних дій, спрямованих на захист своїх прав, інтересів та досягнення спільних цілей розвитку громади [16, с. 4]; після свого суттєвого переформатування за наслідками реформи територіальні громади зіткнулися чи зіткнулися з боротьбою двох протилежних трендів – конструктивного (формування спільної ідентичності новоутвореної громади, спрямованої на згуртованість і майбутній розвиток) і деструктивного (атомізація суспільства та творення малих, замкнутих спільнот, яким притаманна своя ідентичність, агресивно спрямована на зовнішній світ) [17, с. 27]; необхідність становлення сучасних засад ідентичності як підґрунтя для відновлення довіри до інститутів влади [15, с. 99] тощо.

На основі здійсненого аналізу процесу децентралізації в Україні Українським незалежним центром політичних досліджень у 2017 році та аналізу, представленого у науковій доповіді групи дослідників у 2020 році [20; 15], виокремлено проблеми ідентичності для новоутворених територіальних громад, які потребують уваги:

– об'єднані територіальні громади можуть складатися з поселень, які слабо інтегровані між собою, мають суттєві відмінності за різними ознаками, тому формування спільної ідентичності для таких громад є так само необхідним, як і для України загалом;

– відмінності в місцевих ідентичностях усередині територіальних громад можуть створювати проблеми для розвитку таких громад, бути джерелом недовіри до місцевої влади, її рішень і дій, адже, як свідчать дослідження, українці традиційно критично ставляться до влади;

– у процесі створення нових ідентичностей територіальних громад важливо врахувати фактор вписування цих ідентичностей у загальноукраїнський контекст задля уникнення тенденцій ізоляціонізму місцевої влади. Необхідно надати широкі можливості для оформлення «нових ідентичностей об'єднаних громад»;

– співвідношення та взаємодія національної та регіональної ідентичностей, остання з яких в умовах децентралізації набуває потенційної сили;

– необхідність спиратися для більш ефективної реалізації реформи децентралізації як на загальнонаціональні інтереси, так і на потреби місцевих громад тощо.

Також під час аналізу проблеми децентралізації та становлення ідентичностей експерти зауважують, що кожна регіональна ідентичність має традиційну та модерну складову частини: традиційні риси дісталися у спадок від умовно попередньої історичної епохи і продовжують автоматично відтворюватися; модерні, які здебільшого їм суперечать, склалися і продовжують виникати внаслідок сучасних подій та змін. Отже, процес впровадження децентралізації без урахування специфіки співвідношення «традиції та модерну» у структурі регіональних ідентичностей може призвести до загроз автономізації чи сепаратизації окремих регіонів країни. Зазначається, що в термінах аналітичної опозиції «традиція – модерн» децентралізація є проявом європейських універсальних цінностей, що посилюють модерний компонент регіональної ідентичності. Натомість вона суперечить радянським звичкам, а отже, вступає у конфлікт із традиційною складовою [21].

Отже, можемо говорити про те, що децентралізація є реформою сучасного, модерного змісту. Цей процес пов'язаний із вибором європейських універсальних цінностей – відповідальності, самостійності, поінформованості тощо – та слідуванням їм.

Також зазначимо, що в сучасних дослідженнях (М. Козловець; Я. Котенко; В. Лазаренко; А. Пасісниченко; Ю. Руденко; А. Ткачук; А. Sterbling та ін.) представлено ґрунтовний аналіз різних ідентичностей – етнічної, національної, громадянської, європейської, регіональної, локальної (місцевої) та інших, їхньої сутності та особливостей прояву [4; 16; 14; 9; 5; 17; 11]. Оскільки предметом нашого подальшого дослідження є соціально-психологічні особливості становлення і взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційної реформи, то до загального переліку ідентифікаційних координат вважаємо за доцільне включити ті різновиди соціальних спільнотних ідентичностей (етнічної, національної, громадянської, європейської, а також, місцевої та регіональної), які, як можна припустити, можуть *або конкурувати, або гармонійно співіснувати* між собою.

Висновки. Здійснений аналіз проблеми становлення та взаємодії спільнотних ідентичностей та їхньої трансформації в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу засвідчив, що прагнення до набуття ідентичності викликане глибокою психологічною потребою людини в упорядкованості уявлень про себе і своє місце в загальній картині

світу. Це вибір відповідного світогляду, певної ідеології та цінностей. Процес ідентифікації та трансформації ідентичності залежить від способу ідентифікації громадян з різними спільнотами та особливостей взаємодії спільнотних ідентичностей в умовах соціальних змін, що відбуваються внаслідок децентралізації як євроінтеграційного процесу та під впливом воєнних дій.

У європейському контексті реформа децентралізації має сучасний, модерний зміст, а її ефективна реалізація на різних рівнях потребує активізації самостійності, відповідальності й поінформованості як провідних європейських цінностей. Усвідомлення власної відповідальності за процес державного управління на різних рівнях, вияв самостійності та поінформованості, а також спроможність громади до мобілізації ресурсів для самоврядного розвитку буде свідчити про слідування провідним європейським цінностям, залучення до яких відображає сутність децентралізації.

Якщо говорити про становлення й трансформацію спільнотних ідентичностей в умовах децентралізації як євроінтеграційного процесу, то фокус уваги буде спрямований на вивчення соціально-психологічних ефектів взаємодії спільнотних ідентичностей (етнічної, національної, громадянської, європейської, регіональної, місцевої) та особливостей співвідношення модерного і традиційного компонентів у структурі регіональних ідентичностей, які в умовах децентралізації набувають потенційної сили, що й постане **перспективою наших подальших досліджень.**

Список використаної літератури

1. Бистрицький Є. Ідентичність, спільнота і політичне судження. *Філософська думка*. 2013. № 4. С. 41–61.
2. Бистрицький Є. Народження чужого з ідентичності спільноти. *Ideology and politics journal*. 2020. № 2 (16). С. 42–61.
3. Гібернау М. Ідентичність націй. Київ : Темпора, 2012. 303 с.
4. Козловець М. Національна ідентичність у контексті глобалізації: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.03. Київ. 2010. 36 с.
5. Руденко Ю.Ю. Консолідаційна модель національної ідентичності: від теорії суверенітету до теорії політичної модернізації : монографія. Київ : «Видавництво «Людмила», 2020. 364 с.
6. Bauman Z. Migration and Identities in the Globalized World. *Philosophy Social Criticism*. 2011. Vol. 37. № 4. P. 425–435.
7. Donahoe B., Eidson J., Feyissa D. et al. The Formation and Mobilization of Collective Identities in Situations of Conflict and Integration. *Max Planck Institute for Social Anthropology Working Papers. Working Paper*. 2009. No. 116. 48 p.
8. Кривицька О. Спільна ідентичність в умовах дезінтеграції українського суспільства: особливості і шляхи формування. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2018. Випуск 3–4 (95–96), С. 124–141.
9. Пасісниченко А.В. Європейська ідентичність як дискурсивний феномен: особливості конструювання : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.01 ; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків. 2016. 217 с.
10. Рябчук М.Ю. «Химера національної ідентичності»: кілька методологічних проблем. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2018. № 3–4 (94–95). С. 23–28.
11. Sterbling A. Collective Identities. *The Handbook of Political, Social, and Economic Transformation. Edited by Wolfgang Merkel, Raj Kollmorgen and Hans-Jürgen Wagener*. Oxford University Press. 2019. P. 416–420.
12. Васютинський В. Психологічні виміри спільноти : монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.

13. Korobka L.M. Transformation of community identities under the influence of war. *The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society* : conference proceedings, July 30–31, 2022. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2022. 129–132.
14. Лазаренко В.О. Переконструювання просторової ідентичності внутрішньо переміщених осіб засобами ментального картографування : дис. докт. філософії. Київ. 2020. 295 с.
15. Децентралізація і формування політики регіонального розвитку в Україні : наукова доповідь / О.В. Шевченко, В.В. Романова, Я.А. Жаліло та ін. ; за наук. ред. Я.А. Жаліла. Київ : НІСД. 2020. 153 с.
16. Котенко Я. Локальна ідентичність як умова розвитку об'єднаних територіальних громад (навчальний модуль). Київ : ІКЦ «Легальний статус», 2016. 44 с.
17. Ткачук А.Ф., Наталенко Н.В. Місцева ідентичність. Для територіальних громад і не тільки. Київ : ТОВ «Видавництво «Юстон», 2020. 97 с.
18. David O., Bar-Tal D. A Sociopsychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example. *Personality and Social Psychology Review*. 2009. № 13 (4), P. 354–379.
19. Воропаєва Т. Спільна ідентичність в контексті консолідації українства. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Українознавство»*. 2016. № 1 (18). С. 11–14.
20. Децентралізація в Україні: досягнення, надії і побоювання / International Alert / Український незалежний центр політичних досліджень. 2017. 31 с.
21. Кисельова В. Децентралізація та регіональні ідентичності: парадокси взаємодії. URL: <https://hvylya.net/analytics/politics/detsentralizatsiya-i-regionalni-identichnosti-paradoksi-vzayemodiyi.html>.

COMMUNITY IDENTITIES IN CONDITIONS OF DECENTRALIZATION AS A EUROINTEGRATION REFORM: PROBLEMS OF FORMATION AND INTERACTION

Larysa Korobka

*Institute for Social and Political Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
15, Andriivska Str., Kyiv, Ukraine, 04070
larisakorobka@gmail.com*

The article is devoted to the analysis of the identity problem in modern foreign and domestic studies and the formation of community identities in conditions of decentralization as a process of European integration. This is due to the need for social and psychological reflection of the process of formation, transformation and interaction of community identities in the context of European integration goals and tasks of Ukraine. It is shown that the process of identification and identity formation depends on the way citizens identify themselves with different communities, peculiarities of the community identities interaction in conditions of decentralization as a European integration process and under the influence of military actions.

Developing an identity is considered not only as identification with a certain group and its main markers but also as a choice of an appropriate worldview, certain ideology and values. It is shown that decentralization process is connected with the manifestation of European universal values (responsibility, independence, awareness). Its content consists in choosing these values and following them, in the community's ability to mobilize resources for self-governing development.

The problems of the identities formation for newly formed territorial communities in the process of implementing this European integration reform are highlighted – the new identities creation, their inclusion in the all-Ukrainian context, the formation of a common identity of the newly formed community,

the correlation and interaction of various types of community identities (ethnic, national, civic, European, regional, local). It is assumed that these types can either compete or coexist harmoniously with each other. Determining the social and psychological effects of the community identities interaction in conditions of decentralization as a European integration reform will become **the perspective of our further research.**

Key words: identity, community identity, decentralization as a European integration process, European values, responsibility, independence, interaction of identities.

УДК 159.947.378

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.10>

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ольга Логвись

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027
e-mail: olga.lohvys@tnpu.edu.ua*

Стаття присвячена теоретико-емпіричному вивченню феномену емоційного інтелекту та його значення у професійному становленні майбутніх педагогів. Здійснено теоретичний огляд поняття «емоційний інтелект». Проаналізовано психологічні особливості емоційного інтелекту та його складових частин. Охарактеризовано сутність даного феномену як важливого чинника у становленні особистості майбутнього педагога у контексті євроінтеграційних змін в освіті, головними у яких є гуманізація освітнього простору та цінність особистості.

Мета дослідження полягає в аналізі основних зарубіжних та вітчизняних підходів до розуміння феномену емоційного інтелекту у сучасній психологічній науці та емпіричному дослідженні показників емоційного інтелекту у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Загальна чисельність вибірки становила 216 респондентів – здобувачів педагогічних закладів вищої освіти. Опитування відбувалось у дистанційному форматі з використанням google-forms. Задля досягнення мети дослідження була використана «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла (в адаптації Є. Ільїна), яка спрямована на визначення здатності розуміти стосунки особистості, що презентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень.

За результатами опитування з'ясовано, що у більшості досліджуваних рівень інтегрального показника емоційного інтелекту перебуває на низькому (88%) та середньому (12%) рівнях. Таким чином, можна говорити про недостатній рівень розвиненості емоційного інтелекту у майбутніх педагогів, що спонукатиме нас до продовження вивчення чинників, які впливають на розвиток EQ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці психоедукаційної програми для майбутніх педагогів з метою розвитку у них емоційної компетентності, досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та інших.

Ключові слова: емоційний інтелект (EQ), емпатія, емоційна обізнаність, майбутній педагог, педагогічна діяльність.

Сучасний євроінтеграційний вектор психології освіти України характеризується швидкими темпами розвитку освітніх програм, мережевими та інтерактивними технологіями у навчанні, гуманізацією освітнього процесу та зростанням вимог до особистості педагога. У зв'язку з цим роль учителя змінюється. Учитель – це не просто джерело знань. Він виконує тепер роль фасилітатора, ментора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Згідно з концепцією Нової української школи у дітей має розвиватися індивідуальність, самостійність, вони повинні розуміти, що таке свобода вибору, розуміти, як робити цей вибір, бути впевненими і асертивними. Відповідно до вимог європейської освіти змінилися вимоги до освітнього простору, в якому головні акценти ставляться на розвитку психологічно сприятливого освітнього середовища, ефективному управлінні, педагогіці партнерства, дитиноцентризмі, діалогізації освітнього

процесу, набутті життєво необхідних компетентностей, soft skills, інклюзії (рівний доступ усіх дітей до якісної освіти). Зокрема, концепція Нової української школи пропагує компетентності, які репрезентовані у «Рекомендаціях Європарламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», однією з котрих є емоційний інтелект. Основні акценти ставляться на повазі до особистості, доброзичливості та позитивному ставленні, довірі у відносинах, діалозі, взаємодії, взаємоповазі, розподіленому лідерстві (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків), принципах соціального партнерства (рівність сторін, добровільність узяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) тощо [11].

Отже, сьогодні перед учителем стоїть завдання створити такі умови для розвитку учня, щоб удосконалювати його здібності, творче сприйняття знань, виробити вміння самостійно мислити, відповідати та ставити питання, мотивувати вчитися тощо. Партнерство вчителя та дитини базується на повазі до особистості, підтримці, довірі, доброзичливості, діалозі, взаємодії та взаємоповазі. І якщо педагог вміє розумітися у своїх емоційних переживаннях та управляти ними, йому значно легше розв'язувати життєві проблеми, міжособистісні конфлікти, спілкуватися з дітьми і дорослими. Саме тому розвиток емоційного інтелекту майбутнього педагога – це одне з актуальних питань вищої освіти нашого сьогодення [14].

Емоційний інтелект (EQ) – це не лише емпатійні здібності педагога. Він включає в себе комбінацію компетенцій, які допомагають виражати та розуміти, контролювати власні емоції, бачити та розуміти емоції дітей, їхніх батьків, колег та використовувати їх для підвищення власної ефективності. Виокремлення емоційного інтелекту як особистісного чинника професійного становлення майбутнього педагога пояснюється зміною орієнтирів сучасної національної освіти у бік педагогіки партнерства та дитиноцентризму, які визнані стратегічними векторами її розвитку у XXI столітті.

Вперше про поняття «емоційний інтелект» (EQ) заговорив американський психолог Колумбійського університету М. Белдок у 1964 р. у своїй праці «Чутливість до вираження емоцій у трьох формах спілкування». Розквіт теорії емоційного інтелекту відбувся у 1980 – початку 1990-х років у Америці та Європі. Так, 1989 року дослідник С. Грінспен запропонував модель емоційного інтелекту, яку згодом продовжили досліджувати Дж. Маєр та П. Саловеї. Саме їх і вважають основоположниками емоційного інтелекту, вони вперше науково обґрунтовано представили цю дефініцію та заснували концепцію емоційного інтелекту. Дослідження Дж. Маєра, П. Саловеї і Д. Карузо показали, що чим вищим є емоційний інтелект особистості, тим більше вона відкрита, приязна та сумлінна. Автори визначають емоційний інтелект як набір компетенцій, що включає здатність точно ідентифікувати емоції, отримувати доступ до почуттів і генерувати їх, розуміти інформацію про афекти, доцільно використовувати знання про емоції, управляти власними емоціями й емоціями інших із метою сприяння емоційному й інтелектуальному зростанню та благополуччю особистості [3; 5; 8].

За Р. Купером, емоційний інтелект – це вміння, що допомагає людині відчувати, зрозуміти та вміло застосувати власні емоції та оволодіти достатньою кількістю інформації про них. Дослідник у своїй структурі EQ виокремив такі компоненти: вплив соціуму на життя, задоволеність собою, життям тощо; розуміння власних емоцій і емоцій інших людей; емоційну компетентність, вміння будувати міжособистісні стосунки, навмисність, конструктивну критику чи невдоволення; власну точку зору, інтуїцію, довіру, особистісну цілісність тощо; здоров'я, якість життя, хороші взаємини з людьми [8].

На думку канадського дослідника Р. Бар-Она, емоційний інтелект – це взаємопов'язані емоційні та соціальні компетенції, навички та здібності, які допомагають особистості

успішно і без психологічних втрат долати перешкоди, які зустрічаються їй на шляху. Структурою змішаної моделі емоційного інтелекту є такі фактори: внутрішньоособистісні навички, що включають в себе незалежність, емоційну самосвідомість, наполегливість, самоповагу та самореалізацію; міжособистісні – емпатія, соціальна відповідальність, компетентність в інтерперсональних стосунках; адаптивність, до якої належить реалістичність, гнучкість, здатність до вирішення проблем; управління стресом – стресостійкість та контроль імпульсивності; загальний настрій – оптимізм, щастя, задоволеність життям [1].

Автором змішаної моделі емоційного інтелекту називають Д. Гоулмана. Основна ідея цієї моделі базується на компетенціях особистості. Його відома праця “Emotional Intelligence” розкриває модель емоційного інтелекту, що включає в себе такі складники, як самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння та управління взаємовідносинами. Емоційний інтелект виступає важливим чинником емоційної саморегуляції студентів, що впливає на перебіг їхніх психоемоційних станів. До соціальної компетентності в моделі структури емоційного інтелекту Д. Гоулман відносить емпатію як розпізнання та розуміння емоцій інших людей. Таким чином, на процес формування рольової компетентності студентів можуть впливати цінності як вищий усвідомлюваний рівень смислових утворень та емоційний інтелект як емоційно регуляторне утворення [4].

Також заслуговують на увагу дослідження американських психологів сучасності Р. Бояціс, Е. Маккі та Д. Гоулмана, котрі встановили взаємозв'язок між емоційним інтелектом та лідерськими якостями особистості. Автори пояснюють, чому емоції, вміння розуміти та співпереживати допомагають, а не заважають лідеру керувати колективом. Вони також зосереджуються на тому, як розвинути навички емоційного лідерства в собі [7].

Ще один американський психолог Н. Холл, опираючись на змішану модель емоційного інтелекту, виокремив п'ять складників: емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей [3].

Відрядно, що поняття емоційного інтелекту також стало предметом дослідження і у вітчизняних науковців. Зокрема, найбільш відомими пошуковцями у цій сфері є І. Аршава, О. Власова, І. Войціх, С. Дерев'яно, В. Зарицька Е. Носенко, Н. Коврига, І. Матійків, О. Чекстере, М. Шпак та ін [6; 8; 10; 15].

Так, А. Дерев'яно у своїх працях дослідила ефективність використання психологічного тренінгу з розвитку емоційного інтелекту, запропонувавши авторську програму розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників, результати апробації якої свідчать про доцільність її використання з метою оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості до стосунків у навчальній групі [8].

Науковиця Ю. Давидова встановила, що емоційний інтелект – це стійка інтегральна категорія у структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфери людини, до функцій якої належить забезпечення успішності діяльності особистості, а також процесів її внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії. Ключовими ознаками емоційного інтелекту вона назвала такі: усвідомлення власних почуттів, емоційну поінформованість, емпатію, самомотивацію, здатність ідентифікувати емоції інших людей, яка поєднує два напрямки – розуміння емоцій та емоційну саморегуляцію. Головні функції емоційного інтелекту вчена вбачає в забезпеченні успішності діяльності людини, зокрема і професійної [11].

В. Зарицька, досліджуючи необхідність розвитку емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки спеціалістів, наголошувала, що емоційний інтелект має важливу роль у розвитку професійної самосвідомості студентів, яка завжди є результатом емоційних переживань у цілісності із самопізнанням у професійній діяльності. Необхідність розвитку емоційного інтелекту зумовлена і тим, що у фахівця мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що

дає можливість об'єктивно оцінювати себе та інших у процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції професійного розвитку та стратегії їх реалізації. Авторка відзначає, що високорозвинений емоційний інтелект фахівця є основою розв'язання конфліктних ситуацій у процесі професійної діяльності, що виникають через наявність проблем, пов'язаних з виконанням професійно важливих завдань та особливостями взаємостосунків [9].

Науковці Е. Носенко та Н. Коврига розглядають поняття емоційного інтелекту у контексті поєднання зовнішнього та внутрішнього світу особистості, до яких входять такі п'ять складників: сумлінність, відкритість до нового досвіду, емоційна стійкість, дружелюбність та екстраверсія. Вони відображають характер інтернального чи екстернального контролю, мотивації діяльності людини, її типу поведінки. Дослідники вважають емоційний інтелект основним аспектом *відображення* реальності, яке формується та закріплюється протягом життя людини. Вони запропонували власну ієрархічну (рівневу) модель емоційного інтелекту відповідно до рівня його сформованості та визначення форм відображення детермінантів у свідомості людини. Відповідно до авторської моделі є три рівні його сформованості, зокрема: нижній – сенсорно-перцептивний (рівень рефлексів), середній – мисленнєвий (зовнішній прояв активності, тобто спілкування, мислення), найвищий – рівень настанов, цінностей, ідеалів [12; 13].

Відповідно до мети наукового дослідження ми використали «Методику діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла (в адаптації Є. Ільїна) з наступною обробкою й аналізом результатів. Опитувальник спрямований на дослідження емоційного інтелекту як механізму, що визначає особливості емоційної регуляції поведінки студентів, зокрема таких його компонентів, як обізнаність в емоціях, здатність до розпізнавання емоцій, самомотивація, емпатія та керування емоціями. Вказана методика допомагає визначити здібність розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, і уміння керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень. Опитувальник містить 30 тверджень, які розкривають зміст 5 шкал: 1) емоційної обізнаності (знання репертуару емоцій і їх експресивного вираження); 2) управління власними емоціями (регуляція емоцій задля емоційного розвитку, здатність бути відкритим до почуттів інших людей, емоційної гнучкості); 3) самомотивації (довільне управління власними емоціями); 4) емпатії як здатності до виявлення співчуття й емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей (здатність розуміти переживання інших і впливати на емоційний стан інших) [10; 15].

Отже, враховуючи усе сказане, зазначимо, що рівень емоційного інтелекту педагога, на нашу думку, є надзвичайно важливим у його професійній діяльності. Учителю має розуміти емоційний стан учнів і, звісно ж, власний та керувати ним. Емпіричне дослідження було проведене на вибірці 216 респондентів – майбутніх педагогів, 196 з яких – жінки, 20 – чоловіки. Опитування відбувалось дистанційно за допомогою використання google-forms, з урахуванням викликів сьогодення. Репрезентативність вибірки забезпечено методом квот.

Опрацювавши результати проведеного дослідження, ми з'ясували, що загальний показник рівня EI у майбутніх педагогів не є розвиненим. Отже, у 88% опитуваних рівень емоційного інтелекту низький, а у 12% визначений середній інтегративний показник (рис. 1). Високих показників не зафіксовано.

Це свідчить про відносно низький рівень здатності розуміти відносини особистості, які репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень. Випробувані схильні надавати занадто великого значення власній емоційній сфері, почуттям та переживанням, проте не здатні аналізувати їх. Вони мають певні труднощі у розумінні

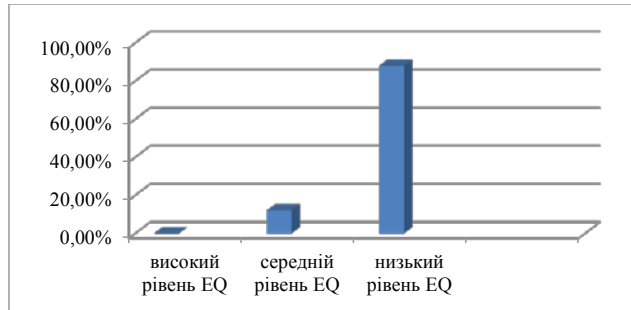


Рис. 1. Показники рівня розвитку інтегративного показника EQ у майбутніх педагогів

почуттів та емоцій оточуючих і у розпізнаванні емоційних станів. Вони не схильні адекватно реагувати на них. 12% респондентів з середнім рівнем розвитку інтегративного показника емоційного інтелекту характеризуються тим, що вони відносно добре розуміють свій та чужий психоемоційний стан, позитивно налаштовані до себе та інших, за допомогою вольової саморегуляції здатні керувати своїми емоціями.

Що стосується окремих компонентів EQ, то ми отримали такий розподіл показників. Далі розглянемо детально кожен із них (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл показників рівня емоційного інтелекту за рівнями (n=216)

Шкали	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Емоційна обізнаність	22	46	32
Управління емоціями	58	28	14
Емпатія	21	42	37
Самотивація	32	41	27
Розпізнавання емоцій інших	28	41	31

Середній рівень за шкалою емоційної обізнаності діагностовано у 46% респондентів, 32% володіють високим рівнем, та у 22% низький рівень. Особистості з високими показниками за цією шкалою характеризуються здатністю добре розуміти як свій емоційний стан, так і оточуючих.

Емпатія є необхідною умовою розвитку особистості, ознакою її емоційної та соціальної зрілості. Стосовно показників рівня емпатії маємо таку картину: 42% опитаних демонструють середній рівень, 37% – високій, 21% – низький. Низький рівень свідчить про те, що особистість відчуває труднощі у спілкуванні, не вміє співпереживати та емоційно відгукуватися на почуття. Людина із середнім рівнем емпатії тримає під контролем свої почуття, думки, емоції, проте не завжди здатна поділитися своїми емоціями. Вона добре розуміє емоційні метушіння інших людей, проте вважає, що не варто виставляти свої почуття напоказ. І, зрештою, високі показники емпатії характерні людям, які відчувають яскравий емоційний відгук на переживання, часто не відокремлюючи свої емоційні проблеми від проблем інших людей. Такі люди схильні співпереживати як близьким, так і стороннім людям.

Показники за шкалою самомотивації демонструють також середній рівень розвитку у 41% випробуваних. 32% мають низький рівень та 27% – високий. Це свідчить про рівень прагнення до діяльності і взаємодії та керування своєю поведінкою.

Аналізуючи показники за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей», відзначимо, що 31% опитаних володіє високим і 41% – середнім рівнем розвитку вміння знаходити спільну мову і підтримувати стосунки з іншими людьми та впливати на емоційний стан співрозмовників. 28% демонструють низький рівень розвитку цієї навички.

І за шкалою «управління емоціями» маємо 58% опитаних із низьким рівнем розвитку здатності контролювати і направляти власні імпульси і пориви, 28% – із середнім. 14% майбутніх педагогів продемонстрували, що вони володіють високим рівнем емоційної саморегуляції (рис. 2).

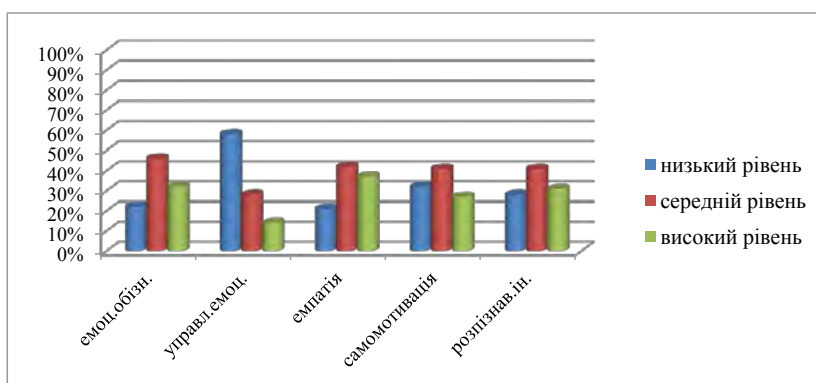


Рис. 2. Показники рівня розвитку емоційного інтелекту у майбутніх педагогів

Висновки. Отже, сучасна українська освіта, як і суспільство взагалі, доволі динамічно входить у євроінтеграційний простір. Відповідно, це висуває нові виклики до підготовки кваліфікованого педагога. Саме тому пріоритетним напрямом втілення даної мети є усебічний психологічний розвиток вчителя, сприяння розвитку емоційного інтелекту для ефективної навчальної діяльності та особистісно-професійного становлення майбутнього педагога. Формування професійної мотивації та свідомості, набуття професійно важливих якостей, вдосконалення комунікативних навичок, мислення, рефлексії. емоційного інтелекту в системі професійної освіти – головні акценти європейської освіти сьогодні.

Отже, враховуючи результати проведеного дослідження та опрацьовану психологічну літературу, констатуємо, що емоційний інтелект є важливою складовою частиною професійного становлення майбутнього педагога. Емоційний інтелект являє собою сукупність когнітивних, особистісних та мотиваційно-вольових рис, що є необхідними для становлення, реалізації та особистісного розвитку людини.

Таким чином, можна стверджувати, що у випробовуваних є потенціал для розвитку їхнього емоційного інтелекту. Цьому сприятимуть розроблені психоедукаційні заняття соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на розвиток здатності майбутніх педагогів до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, навичок практичного самопізнання, управління емоційною поведінкою тощо.

Список використаної літератури

1. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18 (Suppl). P. 13–25.
2. Boyatzis R.E., Yeganeh B. Mindfulness. *Leadership Excellence*. 2012. № 29. P. 3–4.
3. Bradberry T. Emotional intelligence 2.0 / T. Bradberry, J. Greaves. San Diego : TalentSmart, 2009. 255 p.
4. Goleman D., Boyatzis R., McKee A. Primal leadership: The hidden driver of leadership. *Harvard Business Review*, December (To get free access, you have to register with HBR). 2001.
5. Emotional intelligence predicts academic performance : A meta-analysis. *Psychological Bulletin* / С. MacCann, Y. Jiang, L.E.R. Brown, K.S. Double, M. Bucich, A. Minbashian. 2020. № 146 (2). P. 150–186.
6. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005.
7. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера. Наш формат, 288 с.
8. Дерев'янюк С.П. Феноменологія емоційного інтелекту. Чернігів, 2016.
9. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. № 49. С. 42–51.
10. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
11. Нова українська школа – концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016.
12. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
13. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 9. С. 22–30.
14. Радчук Г.К. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару*. 2008. С. 84.
15. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288.

RESEARCH ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL EUROPEAN INTEGRATION

Olha Lohvys

*Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University,
2, M. Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine, 46027
e-mail: olga.lohvys@tnpu.edu.ua*

The article is devoted to the theoretical and empirical study of the phenomenon of emotional intelligence and its importance in the professional formation of future teachers. A theoretical review of the concept of “emotional intelligence” was carried out. The psychological features of emotional intelligence and its components are analyzed. The essence of this phenomenon is characterized as an important factor in the formation of the future teacher’s personality in the context of European integration changes in education, the main emphasis of which is the humanization of the educational space.

The purpose of the publication is to analyze the main foreign and domestic approaches to understanding the phenomenon of emotional intelligence in modern psychological science and empirical re-

search of indicators of emotional intelligence in future teachers in the process of professional training. The total number of the sample was 216 respondents, graduates of pedagogical institutions of higher education. The survey took place in a remote format using google-forms. In order to achieve the goal of the research, the “Methodology of emotional intelligence diagnosis” by N. Hall (adapted by E. Ilyin) was used, which is aimed at determining the ability to understand the relationships of the individual, which is presented in emotions and manage the emotional sphere on the basis of decision-making.

According to the results of the research, it was found out that the level of the integral indicator of emotional intelligence is at low (88%) and average (12%) levels in most of the respondents. In this way, we can talk about the insufficient level of development of emotional intelligence among future teachers, which will encourage us to continue studying the factors that affect the development of EQ.

We see prospects for further research in the development of a psychoeducational program for future teachers with the aim of developing emotional competence, achieving meaningful flexibility in management own emotional reactions and others.

Key words: emotional intelligence (EQ), empathy, emotional awareness, future teacher, pedagogical activity.

УДК 159.923.2:005

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.11>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Світлана Лукомська

*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України,
вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033
e-mail: svitluk@ukr.net*

У статті обґрунтовано актуальність проблеми дослідження психологічних травм Російсько-Української війни у контексті євроінтеграційних процесів. Проаналізовано досвід реабілітації постраждалих від війни в Хорватії, Боснії та Герцеговині, констатовано, що в широкомасштабній війні в Україні суттєво вищий рівень насильства щодо цивільних, ніж в усіх країнах Європи, де війни були у другій половині 20-го століття. За результатами емпіричного дослідження травмівна подія (критерій А) статистично значуще корелює лише із критерієм Е (збудження), тобто можемо констатувати, що травмівна подія зумовлює роздратованість, підвищену збудливість, настороженість і проблеми зі сном, але загалом сам факт наявності травмівної події не завжди зумовлює розвиток симптомів ПТСР, оскільки для його діагностики лише одного критерію Е недостатньо. Люди, які пережили травмівну смерть рідних, стикаються з безліччю проблем, яких зазвичай немає після природної смерті. Вони не тільки повинні боротися зі страшною смертю свого коханого, а й з руйнуванням своїх найосновніших життєвих припущень, зокрема, що світ передбачуваний і контрольований. Отже, встановлено, що досліджувані українці мають виражену моральну травму, не характерну представникам інших європейських країн, які зазнали впливу воєнних дій. Найбільше травми війни вплинули на систему цінностей та переконань підлітків та молоді, однак симптоми ПТСР більше властиві досліджуванним, старшим за 50 років, у яких спостерігається нестача внутрішніх і зовнішніх ресурсів (соціальної підтримки). В усіх вікових групах досліджуваних виявлено субклінічно виражену тривогу, так званий межовий стан, однак симптомів депресії у досліджуваних не спостерігалось (враховуємо специфіку дослідження, яке проводилося під час війни, коли мобілізація усіх особистісних ресурсів максимальна). Ґрунтуючись на теоретичному та емпіричному аналізі, ми встановили, що соціальна підтримка знижує інтенсивність горювання, тим самим відкриваючи можливість посттравматичного зростання особистості після травми.

Ключові слова: травмівний стрес, ПТСР, горе, втрата, соціальна підтримка, війна, особистість.

Постановка проблеми. Психологічна допомога та підтримка особистості в кризових життєвих ситуаціях завжди була в центрі уваги науковців та практиків. Однак Російсько-Українська війна, яка набула широких масштабів у лютому 2022 року і триває дотепер, поставила перед психологами нові виклики, зумовлені необхідністю створення власної системи психологічної допомоги дітям і дорослим, постраждалим від воєнних дій. Війна охоплює всі можливі елементи травми, її вплив є тривалим і в наших умовах непередбачуваним за поширеністю та інтенсивністю. Окрім ризиків фізичного ушкодження та безпосередньої загрози життю, особистість зазнає множинних і хронічних психологічних травм, тобто відбувається раптова та часто масова втрата ресурсів, яка потенційно посилюється з часом.

Натепер ситуація у галузі допомоги цивільним жертвам війни є доволі кризовою: з одного боку, існує накопичений роками зарубіжний досвід, а з іншого, – він почасти суперечливий, його складно адаптувати до реалій сучасної України, на території якої війна ще триває. Унікальність ситуації в Україні полягає насамперед в тому, що дотепер психологічні проблеми жертв збройних конфліктів вивчалися переважно на спільнотах з низьким соціально-психологічним статусом (Сирія, Сомалі, В'єтнам, Камбоджа), тобто в центрі уваги дослідників були особи, які вже в довоєнному житті неодноразово ставали жертвами насильства. Під час війни в Боснії та Герцеговині (1992–1995) близько половини населення була змушена залишити свої домівки та, окрім травм, отриманих на війні, жити у вигнанні та сильній бідності. Хоча місцеві фахівці повідомляли, що переселенці голодують, доведено, що, попри те, що харчування було одноманітним і недостатнім за якістю та кількістю, його стан не був катастрофічно поганим. Проблемами, які зазвичай спостерігалися у дітей війни, були драгієвливність, безсоння, тривога розлуки, психосоматичні симптоми, проблеми з концентрацією та нічні жахи. Втім, за наявності соціальної підтримки у більшості дітей ці симптоми були короткочасними та у перспективі суттєво не позначилися на здоров'ї дітей, незважаючи на вплив серйозних травматичних подій. Подібна ситуація складалася й у Хорватії. Хоча симптоми посттравматичного стресу з часом зменшувалися, 10% дітей повідомляли про важкий рівень симптоматики через 30 місяців після завершення війни. Соціальна підтримка суттєво мінімізувала ризик тривожних та депресивних розладів, особливо в молодшому підлітковому віці. Для дітей старших 4 років було характерне відчуття скороченого майбутнього, коли вони стверджували, що не виростуть, а скоро помруть, тому і відмовляються планувати життя наперед [1].

Насильство на Російсько-Українській війні несумірне з цінностями сучасної цивілізації, особливо це виявляється в контексті того, що починаючи з серпня 1991 року українці будували країну безпечною демократією, тому психологічні травми осіб різного віку, але насамперед дітей будуть суттєво відрізнятися від описаних раніше в європейських реаліях.

Аналіз наукових досліджень. Теоретико-методологічну основу дослідження складають концепції впливу стресогенних чинників на особистість (Л. Калхаун, З. Кісарчук, Р. Тадеші, I.R. Galatzer-Levy, A.D. Mancini, M. Westphal). У 80-х роках ХХ ст. дослідники травми наголошували на необхідності подолання думок, спогадів і емоцій, пов'язаних із травмою (М.І. Horowitz) [6], однак у 90-х роках ХХ ст. основний акцент був зміщений на оптимізм і емоційне уникнення як поведінкові реакції, що не просто допомагають подолати наслідки травми, а й убезпечують людину від її негативного впливу на психологічний стан (М. F. Scheier, С. S. Carver, М. W. Bridges) [9]. Відповідно, резилентність до психотравми визначається не лише психологічними захистами, а й здатністю гнучко використовувати різні види копінгів у відповідь на численні травматичні події (G.A. Bonanno, M. Westphal, A.D. Mancini) [3]. Отже, резилентність опосередкована копінг-стратегіями, матеріальним станом, фізичним здоров'ям та якістю соціальних зв'язків. Тобто ми можемо констатувати, що нині у психології екстремальних ситуацій акцент з психопатологічного впливу (ПТСР, депресія, відхилення в розвитку) зміщений на зміну цінностей, життєвих пріоритетів і соціальних стосунків потерпілих від війни.

У даному дослідженні ми базуємось на поняттях посттравматичного стресового розладу, травматичного стресу, травматичного горювання та соціальної підтримки як ресурсу зниження негативних впливів травм війни. Зазначимо, що усі ці концепції детально проаналізовані у європейській психології, однак лише в контексті адаптації до хронічних і/або невиліковних хвороб, травм, отриманих в результаті ДТП, стихійних лих тощо. Однак дослідження сучасних психологічних травм війни на європейських вибірках практично не проводилися.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) виникає як відстрочена або тривала відповідь на стресову подію (коротку або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, що може викликати глибокий стрес майже у кожній людині (R.A. Bryant) [4]. Несприятливі фактори, такі як компульсивність, стомлюваність або нервові захворювання в анамнезі, можуть знизити поріг для розвитку синдрому або погіршити перебіг, але вони ніколи не є необхідними або достатніми для пояснення його виникнення. Типові ознаки включають епізоди повторюваних переживань травмівної події у нав'язливих спогадах, думках або жахах, що з'являються на стійкому тлі почуття заціпеніння, емоційної загальмованості, відчуженості від інших людей, уникнення дій і ситуацій, що нагадують про травму. Під час війни травмівний стрес і горе завжди виникають одночасно і негативно позначаються на адаптаційних ресурсах особистості [8]. Однак, якщо у дорослих ПТСР та ускладнене горювання можуть відбуватися одночасно, у дітей травмівна втрата домінує над реакціями горювання, а тому вона вимагає першочергової уваги. Наприклад, діти, які стали свідками жорстокої смерті рідних, тортур, руйнувань, можуть страждати від повторюваних нав'язливих образів, які заважають згадувати померлого, особливо позитивні моменти з їхнього життя. Саме тому, працюючи з дітьми та підлітками, слід акцентувати на відновленні нетравматичного образу померлого, за допомогою якого діти можуть згадати та запам'ятати позитивний досвід життя із близькою померлою людиною (L. Alvis) [2]. Смерть близької людини є потенційно стресовою життєвою подією, яка може призвести до таких реакцій горя, як туга за померлим, труднощі з подальшим життям і сильний смуток. Більшість людей, які зазнали втрати, здатна пристосуватися до життя без померлого і не потребує професійної підтримки під час цього процесу адаптації. Проте, за оцінками психологів і психотерапевтів, кожен десятий, хто втратив близького через природну причину, і кожен другий, чия втрата зумовлювалася неприродними обставинами, повідомляють про серйозні реакції горя, які заслуговують на увагу та фахову допомогу.

Інтенсивні та тривалі реакції горя, які серйозно погіршують повсякденне функціонування, у DSM-5 називаються стійким комплексним розладом утрати (PCBD). PCBD включено до розділу III як умову для подальшого вивчення. PCBD охоплює 16 симптомів, у тому числі чотири симптоми, що представляють дистрес розлуки (наприклад, «заклопотаність обставинами смерті»), і 12 симптомів, які представляють реактивний дистрес і порушення соціальної адаптації особистості (наприклад, «труднощі з позитивними спогадами про померлого»). У майбутній редакції тексту DSM-5 (DSM-5-TR) PCBD буде замінено на синдром тривалого горя (PGD) і перенесено до розділу II. DSM-5-TR PGD включає два критерії дистресу розлуки («сильна туга за померлою людиною», «заклопотаність думками або спогадами про померлу особу») і вісім супутніх симптомів (наприклад, «сильна самотність»). PGD також входить до МКХ-11, однак, хоча вони мають однакові назви, часовий критерій (12 проти 6 місяців після втрати відповідно), кількість симптомів (10 проти 12 відповідно) та сенс симптомів PGD у DSM-5-TR та ICD-11 відрізняються. PGD у ICD-11 включає два пункти дистресу розлуки (наприклад, «постійна заклопотаність померлим») і десять супутніх симптомів (наприклад, «нездатність відчувати позитивний настрій»). Соціальна підтримка спрямована на формування мережі соціальних зв'язків, ефективне розв'язання конфліктів зі значущими особами, розвиток комунікативної вправності, навичок співпраці (на протипагу суперництва) з іншими. Опинившись у безпечному місці, дитина та її сім'я повинні мати можливість отримати допомогу від соціальних інститутів громади, насамперед матеріальну, медичну і психологічну. У дослідженнях доведено, що симптоми ПТСР та депресії у переселенців розвиваються частіше, ніж у осіб, які також мають травмівний досвід, однак не були переселені до інших місць. V.J. Palusci зазначає, що таких громадських інституцій має бути якнайбільше, бо розвинені соціальні

мережі можуть допомогти дітям повірити, що про них піклуються і люблять [7]. Соціальна підтримка, яку надають друзі, сусіди та вчителі, також забезпечує структуроване та турботливе середовище, яке сприяє стійкості, резилентності та відновленню [10].

Загалом дослідження психологічних особливостей травм війни осіб різного віку в Україні лише набувають популярності, переважно вони проводяться з біженцями, які знаходяться на вільних від небезпеки війни територіях.

Мета статті – емпірично проаналізувати особливості психологічних травм від Російсько-Української війни у контексті євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу та результатів досліджень. Для реалізації цілей дослідження ми використали такі методики: «Госпітальна шкала тривоги і депресії» (HADS, A.S. Zigmond і R.P. Snaith, 1983, 2003), «Опитувальник симптомів ПТСР PCL-5» (F.W. Weathers, B.T. Litz, T.M. Keane, 2013), «Опитувальник травмивного горювання» (TGI-SR+, L.I. Lenferink, M.C. Eisma, 2022), «Опитувальник соціальної підтримки» (Inventory of Social Support (ISS), N.S. Hogan, L.A. Schmidt, 2016). Отримані дані опрацьовано шляхом статистичного аналізу (кореляційний r-критерій Пірсона, t-критерій Стьюдента, U-критерій Манна-Вітні) з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням. Статистична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0.

У даному дослідженні ми порівняли травми війни осіб віком від 13 до 70 років, які перебували в зоні активних бойових дій, залишали її шляхом внутрішньої міграції, міграції до країн Європи (Польща, Німеччина, Литва) та були у своїх містах і селищах у тимчасовій окупації (Київська, Сумська, Харківська області України). У всього у дослідженні взяло участь 328 осіб, з них віком 13–18 років – 94 (28,66%), 19–30 років – 66 (20,12%), 31–50 років – 72 (21,95%), 51–70 років – 96 (32,27%). Середній вік досліджуваних становить $47,5 \pm 10,3$ років. Жіночої статі – 206 (62,81%), чоловічої статі – 122 (37,19%) осіб. Зазначимо, що статистично значущих відмінностей між цивільними чоловіками та жінками, які взяли участь у даному дослідженні, нами виявлено не було. Найбільше чоловіків представлено у вікових групах до 18 і старше 50 років. Імовірно, це зумовлено тим, що багато чоловіків віком від 20 до 50 років, особливо на території Харківської області, бере участь у ЗСУ та ТРО.

У табл. 1 представлено результати дослідження за методикою PCL-5, а також частотний аналіз травмивних подій, які цивільні свідки, а іноді й учасники бойових дій визначили як найбільш значущі і такі, що потенційно можуть зумовлювати стресові розлади та ПТСР.

Таблиця 1

Особливості симптомів ПТСР досліджуваних за методикою PCL-5

Показники	Внутрішньо переміщені особи	Особи, які залишалися під обстрілами чи в тимчасовій окупації	Особи, які переїхали до європейських країн
Інтрузії (критерій В)	1,32±1,65	2,11±0,81	3,01±2,76**
Уникнення (критерій С)	0,89±2,67	1,31±1,12	1,16±0,63
Негативні зміни в емоціях і переконаннях (критерій D)	1,97±1,53	3,21±1,26**	1,18±2,45
Збудження (критерій E)	3,16±1,45	1,65±1,78**	3,83±1,98**

** відмінності статистично значущі при $p < 0,001$.

Отже, для внутрішньо переміщених осіб найбільш актуальними травмівними подіями є «зруйнований будинок», «переїзд з одного місця проживання до іншого» та «відокремленість від членів сім'ї»; натомість для осіб, які залишалися під обстрілами чи в тимчасовій окупації, – «проживання в поганих умовах», «зруйнований будинок», «бачити померлих людей на вулицях, у будинках, які лежать там тривалий час»; щодо осіб, які переїхали до країн Європи, ситуація неоднозначна, вона значною мірою зумовлена тим, звідки і коли людина їхала в Європу. Так, для осіб, які їхали з зон активних бойових дій на початку війни, характерні травмівні події «переїзд з одного місця проживання до іншого» та «відокремленість від членів сім'ї», натомість для тих, хто виїздив наприкінці березня – у квітні 2022 року – «зруйнований будинок», «бачити померлих людей на вулицях, у будинках, які лежать там тривалий час».

Найбільше травми війни вплинули на систему цінностей та переконань підлітків та молоді, які чи не вперше в житті стикнулися з неконтрольованим і небезпечним світом. Почасти ми можемо констатувати наявність моральної травми саме у молоді. Зазвичай моральна травма стосується негативних наслідків для сумління, коли люди вчиняють, стають свідками або не запобігають діям, які суперечать їхнім особистим цінностям та моральним переконанням. На відміну від психопатології, моральна шкода є нормальною реакцією людини на аномальну травмівну подію. Крім того, для молоді, так само як і для осіб старшого віку (після 50 років) у якості основної реакції на травму виявлено збудження, що часто виражається у панічній поведінці, неможливості заснути (посиленій акустичним нічним терором), проблемами харчової поведінки, зокрема у підлітків після окупації ми неодноразово спостерігали симптоми булімії. Симптоми уникнення та інтрузій найбільше властиві досліджуваним старше 50 років, натомість у осіб віком від 19 до 50 років симптоми ПТСР за методикою PCL-5 статистично значуще не виражені.

У табл. 2 наведено результати за опитувальником «Traumatic Grief Inventory Self Report Plus» (TGI-SR) [5].

Таблиця 2

Особливості травмівного горювання досліджуваних різного віку

Показники	13–18 років	19–30 років	31–50 років	51–70 років
Середні значення вираженості симптомів травмівного горя				
Я відчував(ла) сильний емоційний біль, сум або страждав(ла) від напливів горя	53,21	46,12	54,38	68,27**
Я тужив (ла) та відчував(ла) скорботу за померлим	64,29	66,12	64,53	66,69
Я унікав(ла) місць, предметів або думок, що нагадують мені про те, що він/вона помер(ла)	78,32*	64,19	66,11	45,17**
Мені було важко довіряти іншим	67,18	54,12*	54,98*	63,19
Я відчував(ла) себе емоційно онімілим(ою)	84,23**	66,28	65,13	65,82
У мене виникало бажання померти, щоб бути з покійним	67,12	63,39	64,18	89,67**
Я дуже сильно звинувачую інших через його/її смерть	87,17	86,85	90,56	93,58
Мені було важко переживати позитивні почуття	58,19	55,10	59,13	78,22**
TGI-SR+	69,96	62,77	64,88	71,33

У таблиці 2 вказано показники, виражені в досліджуваних якнайбільше. Зокрема, у всіх досліджуваних найвищі бали були за критерієм «я дуже сильно звинувачую інших через його/її смерть», у війні та у смерті своїх рідних вони звинувачують російських загарбників. Досліджувані віком 13–18 років мають статистично значущі відмінності за критеріями «я відчував(ла) себе емоційно онімілим(ою)» (84,23, тобто емоційне знечулення їм властиве найбільше з усіх вікових груп) та «я унікав(ла) місць, предметів або думок, що нагадують мені про те, що він/вона помер(ла)» (78,32, що суголосно з критерієм уникнення ПТСР). Найстарші учасники дослідження віком від 51 до 70 років виявили статистично значущі відмінності за критеріями «У мене виникло бажання померти, щоб бути з покійним» (89,67, що свідчить про сильний емоційний зв'язок з померлим і нестачу сил для його трансформації у процесі горювання), «мені було важко переживати позитивні почуття» (78,22. У даному випадку ускладнюючим фактором виступає тривала травмівна подія – війна, яка посилює горювання і уповільнює адаптацію до втрати, оскільки зумовлює ще й випераджальне горе від потенційних смертей рідних і друзів під час бойових дій). Втім, за результатами застосування даної методики статистично значущих відмінностей загального рівня травмівного горювання у різних вікових групах виявлено не було (при $p > 0,05$), досліджувані від 19 до 30 років найбільш ефективно адаптуються до ситуації війни. Часто вони займаються волонтерством, їх активна громадянська позиція дозволяє мінімізувати наслідки травмівних втрат і, попри війну, ефективно функціонувати у нинішніх ситуаціях.

Ми констатуємо відсутність статистично значущих відмінностей у вираженості травмівного горя внутрішньо переміщених осіб, осіб, які залишалися в зонах бойових дій, і осіб, переміщених у країни Європи (при $p > 0,05$).

За методикою HADS у всіх вікових групах досліджуваних виявлено субклінічно виражену тривогу, так званий межовий стан, однак симптомів депресії у досліджуваних не спостерігалось (враховуємо специфіку дослідження, яке проводилося під час війни, коли мобілізація усіх особистісних ресурсів максимальна). Панічна поведінка (маються на увазі не лише панічні напади, які також дуже властиві досліджуваним, а й тривога та психосоматичні симптоми, включаючи головні болі, болі в животі та болі в спині) властива більше молоді та особам до 40 років, тоді як розпач характерний для всіх досліджуваних, однак особливо старшим 50 років, для яких розпач позитивно корелює зі збудженням ($r = 0,794$) та інтрузіями ($r = 0,691$). Натомість провина (провина особи, яка вижила, врятувалася), гнів та відстороненість більше притаманні досліджуваним віком від 30 до 50 років, особливо якщо вони проживають в тилу, де є поодинокі повітряні тривоги і відсутні руйнування внаслідок ракетних обстрілів. Ми констатуємо, що концептуально пункти «Опитувальника соціальної підтримки» представляють ступінь, за яким горюючий сприймає, що є принаймні одна людина, яка знайде час, щоб беззаперечно вислухати його, поки вона щиро і чесно висловлює свої думки та почуття про горе. Існують негативні статистично значущі кореляції соціальної підтримки за показниками PCL-5, зокрема уникнення та інтрузій, а також з симптомами депресії «Госпітальної шкали» HADS. Відповідно, депресія та уникнення травмівних подій і горювання негативно пов'язані із наявністю соціальної підтримки, особливо це виражено в осіб, які переїхали до країн Європи у лютому – березні 2022 року. Найсильніший зв'язок між соціальною підтримкою та особистісним зростанням був зафіксований через 2,5 місяці після втрати, однак при цьому людина вже тривалий час перебувала на безпечній від війни території. Іншими словами, соціальна підтримка знижує інтенсивність горювання, тим самим відкриваючи можливості посттравматичного зростання особистості після нього.

Висновки. Отже, травмівна подія (критерій А) статистично значуще корелює лише із критерієм Е (збудження), тобто можемо констатувати, що травмівна подія зумовлює

роздратованість, підвищену збудливість, настороженість і проблеми зі сном, але загалом сам факт наявності травмивної події не завжди зумовлює розвиток симптомів ПТСР, оскільки для його діагностики лише одного критерію Е недостатньо. Люди, які пережили травмивну смерть рідних, стикаються з безліччю проблем, яких зазвичай немає після природної смерті. Вони повинні боротися не тільки зі страшною смертю свого коханого, а й з руйнуванням своїх найосновніших життєвих припущень, зокрема, що світ передбачуваний і контрольований, що все у світі відбувається відповідно до принципів справедливості та безпеки, що загалом іншим людям можна довіряти. Досліджувані, які пережили травмивні втрати під час війни, відчують сукупність симптомів – горя і травми. Вони мають ризик виникнення синдрому гострого горя і ПТСР одночасно. Ми наголошуємо на необхідності вивчення найкращих світових практик надання психологічної допомоги жертвам війни, а у разі їх відсутності – створення та поширення власних, оскільки досвід України значною мірою є унікальним та стане в нагоді психологам з різних країн, де потенційно ймовірно збройні конфлікти. Дане завдання є важливою перспективою подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ–Ніжин : Видавець ПП «Лисенко М.М.», 2022. 96 с.
2. Alvis L., Zhang N., Sandler I.N., Kaplow J.B. Developmental Manifestations of Grief in Children and Adolescents: Caregivers as Key Grief Facilitators. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2022. Vol. 1. P. 1–11.
3. Bonanno G.A., Westphal M., Mancini, A.D. Resilience to loss and potential trauma. *Annual review of clinical psychology*. 2011. Vol. 7 (1). P. 511–535.
4. Bryant R.A. Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*. 2019. Vol. 18 (3). P. 259–269.
5. Same name, same content? Evaluation of DSM-5-TR and ICD-11 prolonged grief criteria / J. Haneveld, R. Rosner, A. Vogel, A. Kersting, W. Rief. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2022. Vol. 90 (4). P. 303–313.
6. Horowitz M.J. Stress-response syndromes: A review of posttraumatic and adjustment disorders. *Psychiatric Services*. 1986. Vol. 37 (3). P. 241–249.
7. Palusci V.J. Fatal child abuse. *Journal of Pain Management*. 2022. Vol. 15 (1). P. 41–64.
8. Sagberg S., Røen I. Social practices of encountering death: a discussion of spiritual health in grief and the significance of worldview. *International Journal of Children's Spirituality*. 2011. Vol. 16 (4). P. 347–360.
9. Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*. 1994. Vol. 67 (6). P. 1063–1078.
10. A scoping review of social support research among refugees in resettlement: Implications for conceptual and empirical research / K. Wachter, M. Bunn, R.C. Schuster, G.O. Boateng, K. Cameli, C.E. Johnson-Agbakwu. *Journal of Refugee Studies*. 2022. Vol. 35 (1). P. 368–395.

PSYCHOLOGICAL TRAUMA PECULIARITIES OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Svitlana Lukomska

*G.S. Kostuk's Institute of Psychology
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
2, Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033
e-mail: svitluk@ukr.net*

The article is devoted to the problem of researching psychological traumas of the Russian-Ukrainian war in the context of European integration processes. The experience of rehabilitation of war victims in Croatia, Bosnia, and Herzegovina was analyzed, and it was established that in the large-scale war in Ukraine, the level of violence against civilians was significantly higher than in all European countries where wars were fought in the second half of the 20th century. According to the results of empirical research, a traumatic event (criterion A) is statistically significantly correlated only with criterion E (arousal), that is, we can state that a traumatic event causes irritability, increased excitability, alertness and sleep problems, but in general, the very fact of the presence of a traumatic event does not always cause the development of PTSD symptoms (since only one criterion E is not enough for its diagnosis). People who have survived the traumatic death of their loved ones face many problems that are not usually present after a natural death. They not only have to deal with the terrible death of their loved one, but also with the destruction of their most basic assumptions in life, in particular, that the world is predictable and controllable, hence, it was established that the studied Ukrainians have a pronounced moral trauma, not characteristic of representatives of other European countries that were influenced by military actions. The traumas of the war had the greatest impact on the system of values and beliefs of teenagers and young people, however, PTSD symptoms are more typical of the subjects over 50 years of age, who have a lack of internal and external resources (social support). Subclinically expressed anxiety, the so-called borderline state, was found in all age groups of the subjects, but no symptoms of depression were observed in the subjects (we take into account the specificity of the study, which was conducted during the war, when the mobilization of all personal resources is maximal). Based on the theoretical and empirical analysis, it was established that social support reduces the intensity of grief, thereby opening the possibility of post-traumatic growth of the individual after it.

Key words: traumatic stress, PTSD, grief, loss, social support, war, personality.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.12>

САМООРГАНІЗАЦІЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Яна Пономаренко

*Харківський національний університет внутрішніх справ,
пр. Льва Ландау, 27, Харків, Україна, 61080
e-mail: posokhova1992@gmail.com*

У статті представлений теоретичний огляд проблеми самоорганізації в царині юридичної психології та презентоване емпіричне дослідження даного феномену в контексті євроінтеграційного курсу України. Тема самоорганізації є доволі загостреною у наукових пошуках вчених. Основне розуміння самоорганізації поліцейських характеризується тим фактом, що вони мають здібності та розвивають навички, котрі допомагають їм організувати своє повсякденне життя в гармонії з вимогами професійної діяльності та євроінтеграційною модернізацією суспільства.

Мета дослідження полягала у виявленні специфіки самоорганізації діяльності у поліцейських з різним рівнем особистісної здійсненності (ОЗ). Емпіричною базою дослідження виступив 161 працівник поліції. За допомогою кластерного аналізу та із застосуванням опитувальника «Опитувальник особистісної здійсненності» О. Штепи були сформовані три групи з різним рівнем (низький, середній та високий) ОЗ. Першу групу (з низьким рівнем) склали 52 досліджуваних, у другу групу (з високим рівнем) увійшло 66 респондентів. 43 поліцейських з середнім рівнем показника були виключені із подальшого дослідження. Для досягнення поставленої мети був використаний опитувальник «Самоорганізація діяльності» (TSQ) N. Feather та M. Bond. Для математико-статистичної обробки був використаний t-критерій Стюдента для незалежних вибірок та критерій кутового перетворення (ϕ) Фішера. Емпірично встановлено, що поліцейські з низьким рівнем ОЗ надмірно фіксовані на виконанні свого завдання, їм складно переключитися на інше, оскільки вони не звикли залучати допоміжні засоби, котрі допомогли б їм ретельно спланувати свою діяльність. Розподіл показників самоорганізації у першій групі показав, що для більшості досліджуваних властиві показники самоорганізації на рівні високих значень (планування, цілеспрямованість, наполегливість та орієнтація на теперішнє). У групі поліцейських з високим рівнем ОЗ були виявлені високі результати майже за всіма показниками самоорганізації. Другу групу можна охарактеризувати як мотивованих, наполегливих, цілеспрямованих, орієнтованих та своє теперішнє та досягнення успіху фахівців, котрі старанно планують свою діяльність, сумлінно ставляться до роботи та покладених на них обов'язків. Поліцейські другої групи гнучкі, добре орієнтуються у своїй професії, мають можливість залучати допоміжні засоби, які позитивно позначаються на їх ефективності.

Ключові слова: особистісна здійсненність, планування, поліцейські, професійна діяльність, самоорганізація, цілеспрямованість.

Постановка проблеми. Поліція є озброєною та уніформованою службою, котра призначена для охорони безпеки людей й майна, а також підтримання громадської безпеки та порядку. Євроінтеграційний курс України націлений на модернізацію суспільно-політичної, економічної, соціальної та ін. сфер, тому особливо важливою є готовність поліції відповідати даним критеріям та бути здатною самоорганізувати свою діяльність відповідно до них. Професійна діяльність поліцейських може характеризуватися різними соціальними, психологічними й фізичними труднощами, які можна схарактеризувати як виклики професії, наприклад, перевантаження, конфлікти тощо. Однак разом з тим євроінтеграційний вектор надає можливості поліцейським та додаткові ресурси в діяльності. Ідеться про

автономію, можливість навчання тощо. Такі ресурси також можуть бути властивостями, які проявляє поліцейський. Це оптимізм, задоволеність, самоефективність, самоорганізація тощо. Отже, темою нашої емпіричної розвідки було обране явище самоорганізації у діяльності поліції через призму євроінтеграційних змін.

Теоретичні засади дослідження. Поліцейська діяльність характеризується своєю героїчною боротьбою зі злочинністю, цілковитою самовіддачею й деякою мірою жертовністю. Головним завданням поліцейської практики в розвинутих демократичних країнах є захист громадськості. Громадський захист є внутрішнім благом, на яке скерована найбільша частина зусиль поліції. Ми пропонуємо використовувати поняття «суспільний захист», що найбільше розкриває дане завдання поліції, оскільки вона включає необмежену кількість послуг.

На думку R. McGregor, бути «хорошим поліцейським» означає вміти якісно захищати громадськість, а вправність у захисті громадськості вимагає володіння певним набором навичок [1]. В умовах активного впровадження нових реформ та активного правового розвитку держави набуває вирішального значення якість виконуваної роботи працівниками поліції. Актуалізується необхідність у всебічному вивченні особистості поліцейських як яскравих представників ризиконезбезпечних професій [2]. A. Russo й E. Stambøl зосередили свою увагу на боротьбі Європейського Союзу зі злочинністю, де провідне місце має раціональність та організація використання технологій боротьби зі злочинністю [3].

Робота поліцейських служб потребує залучення багатовекторних контекстів планування й організації своєї діяльності з урахуванням європейського досвіду, котрі пропонують нові теоретичні й практичні конструкти, серед яких одним із найважливіших ми вважаємо такий феномен, як самоорганізація, що задає важливий ракурс у вивченні особистості та професійної діяльності працівників поліції. І.Клименко пропонує розглядати поняття самоорганізації поліцейських як комплекс процесів, котрі були спричинені входженням в певну цілісність і визначаються тенденцією до поєднання. Така тенденція, на думку автора, спираючись на первинні риси особистості, пробуджує появу нових властивостей як результату власного зображення її в навколишньому світі через самовідображення й рефлексію. Науковець підтверджує наше припущення, що самоорганізація є актуальною науковою проблемою у практиці поліціювання у контексті особистісної й професійної самореалізації [4, с. 98–99].

В. Доценко та С. Ларінов визначають самоорганізацію поліцейських як одну з найбільш дієвих ознак розвитку стресостійкості й посилення ефективності у професійній діяльності [5, с. 203]. В. Бондаренко з колегами вважає, що професійна самоорганізація трактується через здатність особистості організувати свою діяльність і планувати програму особистісного розвитку шляхом задоволення власних потреб та відчуття підтримки навколишніх. Вчені резюмують, що самоорганізація – це можливість людини створювати особистісну програму власного професійного розвитку й самовдосконалення [6, с. 279].

Попри теоретичну та методологічну обґрунтованість, фундаментальне розв'язання питання самоорганізації поліцейських полягає в тому, як саме якість планування власної діяльності офіцерів поліції буде найкраще демонструвати їх психологічну компетентність у роботі. На думку закордонних дослідників, важливу роль відіграє діагностичне тестування у період професійного відбору поліцейських. Вчені наголошують, що поліцейські організації не здійснюють структурного моніторингу поліцейських після того, як вони були відібрані на службу, тому важко відстежити зміни, які могли бути викликані стресом, травматичними подіями тощо [7]. Так, L. Kleugewe з колегами пише, що якісно організований процес навчання поліцейських здатен допомогти їм більш чітко визначити власні сильні сторони та якісно організувати свою діяльність надалі [8].

Метою дослідження є виявлення специфіки самоорганізації діяльності у поліцейських з різним рівнем особистісної здійсненності (ОЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку дослідження склав 161 працівник поліції. Вони були розподілені на три групи за допомогою процедури кластеризації за методом к-середніх на ґрунті емпіричних даних, отриманих із використанням «Опитувальника особистісної здійсненності» О. Штепи [9]. Отже, за рівнями ОЗ були сформовані три групи респондентів. До першої групи увійшли поліцейські з низьким рівнем ОЗ (52 особи). Середній рівень встановлено у 43 осіб. Високий рівень ОЗ діагностовано у 66 осіб. Для досягнення поставленої мети був використаний опитувальник «Самоорганізація діяльності» (оригінальна назва “Time Structure Questionnaire”, TSQ) N. Feather та M. Bond. Автори тесту припустили, що ступінь, до якого люди сприймають своє використання часу як структуроване та цілеспрямоване, може бути значущою психологічною змінною. Опитувальник містить 26 пунктів. Даний психодіагностичний інструмент оцінює структуру та мету використання часу і вважається психометрично надійним, тому він заслуговує на проведення емпіричних досліджень [10]. Для математико-статистичної обробки був використаний t-критерій Стюдента для незалежних вибірок та критерій кутового перетворення (ϕ) Фішера. Результати досліджень надані у таблиці 1 та рисунках 1–2.

Таблиця 1

Особливості самоорганізації в групах поліцейських з різним рівнем ОЗ ($M \pm \sigma$)

Шкали	Поліцейські з низьким рівнем ОЗ (перша група)	Поліцейські з високим рівнем ОЗ (друга група)	t	P
Планомірність	19.50 ± 0.99	24.56 ± 0.95	3.69	0.001
Цілеспрямованість	37.75 ± 0.98	40.86 ± 1.01	2.21	0.05
Наполегливість	27.96 ± 0.96	32.85 ± 0.93	3.66	0.001
Фіксація	18.36 ± 0.99	16.98 ± 0.97	1.00	-
Самоорганізація	6.50 ± 1.01	7.91 ± 0.94	1.02	-
Орієнтація на теперішнє	9.63 ± 0.98	10.80 ± 0.92	0.87	-
Загальний індекс самоорганізації	119.70 ± 0.98	133.96 ± 0.95	10.45	0.001

У групі з високим рівнем ОЗ встановлені вірогідні розбіжності за шкалою «планомірність» щодо групи з низьким рівнем ОЗ ($p \leq 0.001$). Отже, представники другої групи потребують чіткого панування своєї діяльності. Вони ставлять перед собою завдання та намагаються слідувати плану, що свідчить про їх високий рівень відповідальності та бажання виконувати свою справу якісно.

За шкалою «цілеспрямованість» визначені вірогідні розбіжності у групі з високим рівнем ОЗ порівняно з представниками першої групи, які мають низький її рівень ($p \leq 0.05$). Це свідчить, що для другої групи вкрай важливо досягнути позитивного результату у своїй діяльності. Ці досліджувані звикли виконувати свої професійні завдання, навіть якщо вони здаються їм складними, що характеризує їх як цілеспрямованих, активних та діяльніших.

У групі поліцейських з високим рівнем ОЗ зафіксовані вірогідні розбіжності за шкалою «наполегливість» порівняно з досліджуваними, які мають низький рівень ОЗ ($p \leq 0.001$). Таким чином, можемо сказати, що представники другої групи є вольовими людьми, які здатні досягнути мети та виконати свій професійний обов'язок всупереч складнощам та власним страхам. Вони готові ризикувати, якщо того потребує ситуація, оскільки впевнені, що саме від них залежить результат справи та імовірні наслідки. Ми

припускаємо, що високі показники особистісного здійснення допомагають представникам даної групи слідувати своїм життєвим принципам, які збігаються з професійними вимогами та обов'язками. Ми впевнені, що для сучасного поліцейського дуже корисно залучати власні ресурси та досвід, щоб досягнути успіху у роботі та відмінно виконати своє завдання.

За загальним показником «індекс самоорганізації» також були діагностовані значущі розбіжності між досліджуваними групами поліцейських. Респонденти другої групи мають істотно більші показники за даною шкалою порівняно з першою групою ($p \leq 0.001$). Можемо стверджувати, що для поліцейських з високим рівнем особистісної здійсненності властиві організованість, наполегливість, цілеспрямованість у своїх думках та поведінці. Вони здатні до активної діяльності всупереч труднощам та сумнівам. Для цих досліджуваних характерні високі волевовільності, які допомагають їм долати виклики професії та виконувати свою роботу бездоганно. Варто вказати, що такі фактори можуть призвести до відсутності гнучкості у діяльності, що спонукає нас до якісного аналізу означених показників самоорганізації.

Що стосується групи з низьким рівнем особистісної здійсненності, то її представники за всіма параметрами самоорганізації мають результати на рівні високих значень, однак вони є статистично менш значущими щодо групи з високим рівнем ОЗ. На підставі отриманих результатів ми визначили рівень самоорганізації у досліджуваних груп поліцейських з низьким та високим рівнями особистісної здійсненності, який ми унаочнили на рисунках 1 та 2.

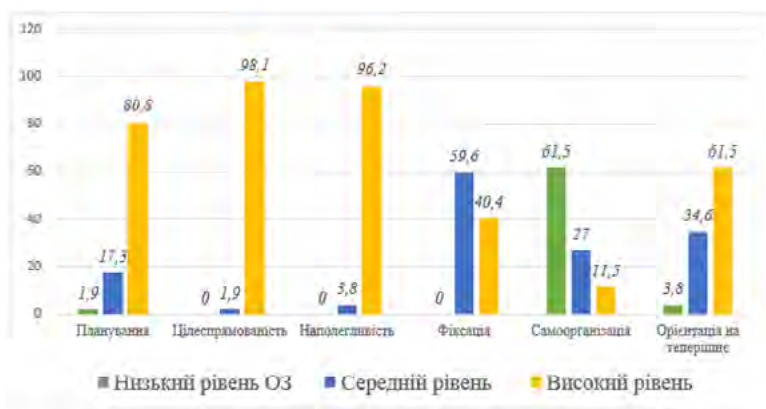


Рис. 1. Розподіл показників самоорганізації у поліцейських з низьким рівнем особистісної здійсненності

Порівняльний аналіз засвідчив, що у поліцейських з низьким рівнем ОЗ середні значення показника самоорганізації «планованість» спостерігаються у 17,3% проти 4,5% у групі з високим рівнем ОЗ, $f=2,319$ (при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать, що у представників першої групи превалює готовність планувати заздалегідь і слідувати плану на рівні середніх значень, що є доволі позитивним результатом. За даним показником досліджувані з високим рівнем ОЗ продемонстрували 94% в межах високого рівня за даною шкалою проти 80,8% у групі з низьким рівнем ОЗ, $f= 2.200$ (при $p \leq 0,05$), що є додатковим підтвердженням того, що більшість респондентів орієнтована на чітку та послідовну організацію своєї діяльності та має бажання слідувати плану, що покращує не лише їх результативність, а й свідчить про усвідомлене планування своїх дій та вчинків.

Ми вважаємо, що подібна тенденція є позитивним фактором успішної поліцейської діяльності, оскільки квапливість та необдуманість можуть призвести до негативних наслідків.

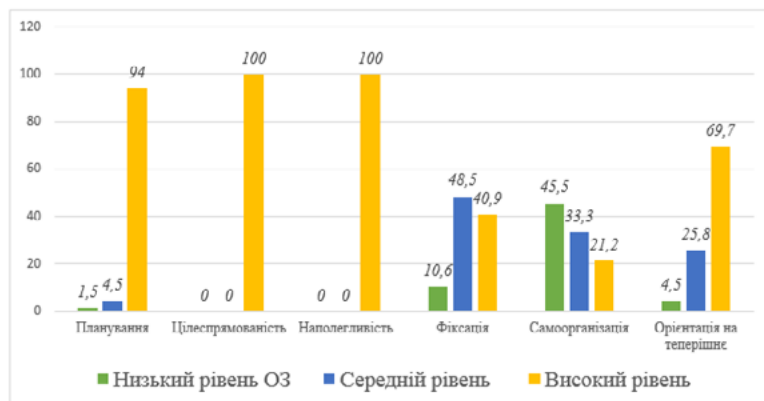


Рис. 2. Розподіл показників самоорганізації у поліцейських з високим рівнем особистісної здійсненності

За шкалою «цілеспрямованість» у 1,9% осіб першої групи даний показник знаходиться у межах середнього рівня та у 98,1% даної групи представлені високі значення. У групі поліцейських з високим рівнем ОЗ даний аспект самоорганізації в діяльності зафіксований у 100% респондентів на рівні високих значень. Отримані дані демонструють, що обидві групи досліджуваних є цілеспрямованими у досягненні своєї мети, вони розуміють, чого хочуть від своєї професії, та намагаються виконувати роботу на належному професійному рівні.

Шкала «напоглегливість» у межах середнього рівня представлена у 3,8% респондентів першої групи та у 96,2% другої групи на рівні високих показників. У 100% поліцейських з високим рівнем ОЗ дана шкала представлена на рівні високих значень, що підтверджує наше припущення стосовно того, що особистісна здійсненність допомагає поліцейським структурувати свою діяльність та визначати пріоритетні завдання. Це допомагає їм долати виклики професії та труднощі.

У групі з низьким рівнем ОЗ шкала «фіксація» представлена у 59,2% респондентів у межах середнього та у 40,4% у межах високого рівнів. Можемо сказати, що цим досліджуваним важко змінити свої плани, вони менш гнучкі у діяльності та воліють виконувати свою справу більш відомими засобами, не розглядаючи альтернативи. Що стосується групи з високим рівнем ОЗ, то у 10,6% даний показник знаходиться у межах низького рівня, у 48,5% – на рівні середніх значень, у 40,9% – на високому рівні. Тобто такий розподіл досліджуваних другої групи свідчить про їх варіативність в оцінюванні діяльності на предмет важливості та актуальності. Ми впевнені, що такий розподіл є доволі тривожним сигналом, оскільки орієнтованість даної групи на результативність своєї діяльності заважає поліцейським об'єктивно оцінити ситуацію та прийняти відповідне рішення. Більшості досліджуваних другої групи важливо мати змогу довести справу до кінця та важко відмовитися від своїх планів.

У поліцейських з низьким рівнем ОЗ спостерігаються низькі значення показника шкали «самоорганізація» (61,5% проти 45,5% групи з високим рівнем ОЗ), $f=1,737$ (при $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що більшості респондентів першої групи складно звернутися

за допомогою до зовнішніх атрибутів самоорганізації, таких як планери, записники тощо, щоб покращити свою діяльність. Лише у 11,5% даних показник знаходиться на рівні високих значень та у 27% в межах середнього рівня, що свідчить про їх налаштованість залучати зовнішні засоби, які допоможуть покращити та полегшити діяльність. У групі з високим рівнем середні показники діагностовано у 33,3% респондентів. У 21,2% опитаних були отримані високі значення показника, що дозволяє нам сказати про їх більшу готовність звернутися до допоміжних засобів планування своєї діяльності, які не лише позитивно позначаються на їх діяльності, а й будуть сприяти їх особистісному зростанню.

За шкалою «орієнтація на теперішнє» в обох групах досліджуваних поліцейських розподіл респондентів майже однаковий. Низький рівень визначено у 3,8% у першій групі та у 4,5% у другій групі; середній рівень – у 34,6% першої групи та у 25,8% другої; високий – у 61,5% першої групи проти 69,7% другої групи. Тобто більшість досліджуваних обох груп орієнтована на теперішнє та сконцентрована на події, яка відбуваються з ними тут та зараз, а не повертається до минулого. Ми вважаємо отримані дані позитивним показником, оскільки схильність поліцейських робити свою справу своєчасно є превентивним показником щодо невдач у майбутньому. Це позитивно позначається на їх ефективності та характеризує їх як захоплених своєю професією та готових діяти.

Висновки. Проведене дослідження показало, що особливості самоорганізації у поліцейських у контексті євроінтеграційного курсу мають важливе значення та потребують прискіпливої уваги з боку науковців. Отже, теоретичний огляд проблеми надав підґрунтя для детальних емпіричних розвідок, оскільки наукові здобутки вчених демонструють варіативність щодо особливостей даного показника у професійній діяльності поліцейських. Вчені однак не у тому, що самоорганізація у практиці поліціювання позитивно позначається на здібностях поліцейських планувати свою діяльність, ранжувати завдання за ступенем значущості та наполегливо йти до своєї мети, орієнтуючись на своє теперішнє. У групі поліцейських з низьким рівнем особистісної здійсненності діагностоване надмірне бажання виконати справу, тому їм важно сфокусуватися на інших додаткових завданнях. Розподіл показників самоорганізації у першій групі показав, що для більшості досліджуваних властиві на рівні високих значень планування, цілеспрямованість, наполегливість та орієнтація на теперішнє. Цікаво, що більшість представників групи з низьким рівнем ОЗ не схильна залучати допоміжні засоби під час планування своєї діяльності, що істотно впливає на результати роботи. У групі поліцейських з високим рівнем ОЗ були виявлені високі показники майже за всіма показниками самоорганізації. Отже, поліцейських даної групи можна схарактеризувати як мотивованих, наполегливих, цілеспрямованих, орієнтованих та своє теперішнє та досягнення успіху фахівців, котрі старанно планують свою діяльність, сумлінно ставляться до роботи та покладених на них обов'язків. Усі респонденти другої групи мають високий рівень цілеспрямованості та наполегливості. Ці досліджувані добре орієнтуються у своїй професії, мають можливість залучати допоміжні засоби, які позитивно позначаються на їх ефективності, та готові проявити гнучкість у ситуаціях, які цього потребують.

Ми вважаємо, що перспективами подальших емпіричних розвідок в означеному напрямку вивчення специфіки самоорганізації у практиці поліції можуть бути дослідження з урахуванням їх рівня професійного самоздійснення. Це допоможе більш ґрунтовно дослідити дане питання та надати практичні рекомендації щодо професійної підготовки або перепідготовки поліцейських з урахуванням провідних європейських практик та досвіду.

Список використаної літератури

1. McGregor R. Four Characteristics of Policing as a Practice. *Policing: A Journal of Policy and Practice*. 2021. № 15 (3). P. 1842–1853.
2. The police competence to ensure the rights and freedoms of citizens in modern society / A. Kubaienko, I. Okhrimenko, O. Kryzhanovska, I. Kislitsyna, M. Hryshchenko. *Cuestiones Politicas*. 2021. № 39 (69). P. 164–181.
3. Russo A., Stambøl E. The external dimension of the EU's fight against transnational crime: Transferring political rationalities of crime control. *Review of International Studies*. 2022. № 48 (2). P. 326–345.
4. Клименко І.В. Взаємозв'язки життєстійкості та складових самоорганізації діяльності курсантів – майбутніх правоохоронців у контексті програми психологічного супроводу. *Актуальні проблеми психології. Серія «Психологія творчості»*. 2017. Т.12. № 23. С. 97–104.
5. Доценко В.В., Ларіонов С.О. Самоорганізація особистості працівників поліції як психологічний ресурс стресостійкості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2018* : тези II Міжнародної науково-практичної конференції (21 березня 2018 року, м. Переяслав-Хмельницький) / відп. ред. О.В. Дробот ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 203–206.
6. Бондаренко В.В., Решко С.М., Островерхов Д.Ю. Професійне самовдосконалення поліцейських у системі відомчої освіти. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : тези V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 25 листопада 2021 р.). Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ : НУОУ, 2021. С. 277–280.
7. A prospective study of pre-employment psychological testing amongst police recruits / R.E. Marshall, J.S. Milligan-Saville, Z. Steel, R.A. Bryant, P.B. Mitchell, S.B. Harvey. *Occupational Medicine Journal*. 2020. № 70. P. 162–168.
8. Police Training in Practice: Organization and Delivery According to European Law Enforcement Agencies / L. Kleygrewe, R.R.D. Oudejans, M. Koedijk, R.I.V. Hutter. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 12. P. 79.
9. Штепа О.В. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис*. 2018. № 5(15). С. 196–223.
10. Bond M.J., Feather N.T. Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. № 55 (2). P. 321–329.

SELF-ORGANIZATION OF POLICE OFFICERS THROUGH THE PRISM OF EUROPEAN INTEGRATION CHANGES

Yana Ponomarenko

*Kharkiv National University of Internal Affairs,
27, Lva Landau Ave., Kharkiv, Ukraine, 61080
e-mail: posokhova1992@gmail.com*

The article presents a theoretical overview of the problem of self-organization in the field of legal psychology and presents an empirical study of this phenomenon in the context of the European integration course of Ukraine. The topic of self-organization is quite acute in the scientific research of scientists. The basic understanding of self-organization of police officers is characterized by the fact that they have abilities and develop skills that help them organize their daily lives, in harmony with the requirements of professional activity and European integration modernization of society.

The purpose of the study was to reveal the specifics of self-organization of activities among police officers with different levels of personality's fulfillment (PF). The empirical basis of the study was 161 police officers. With the help of cluster analysis and using the questionnaire "Personal Activity Questionnaire" by O. Shtepa, three groups with different levels (low, medium and high) of PF were formed. The first group (with a low level) consisted of 52 subjects, the second group (with a high level) included 66 respondents. 43 police officers with an average level of the indicator were excluded from further research. To achieve the goal, the "Time Structure Questionnaire" (TSQ) N. Feather and M. Bond was used. For mathematical and statistical processing, the Student's t-test for independent samples and Fisher's angular transformation (φ) test were used. It has been empirically established that police officers with a low level of PF are excessively fixated on the performance of their task, it is difficult for them to switch to another, because they are not used to attracting auxiliary means that would help them carefully plan their activities. The distribution of self-organization indicators in the first group showed that for the majority of the studied, self-organization indicators at the level of high values are typical: planning, purposefulness, perseverance and orientation to the present. In the group of police officers with a high level of PF, high results were found in almost all indicators of self-organization. The second group can be characterized as motivated, persistent, goal-oriented, oriented and their current and achievement of success specialists who carefully plan their activities, conscientiously treat their work and the duties assigned to them. Police officers of the second group are flexible, they are well oriented in their profession, they have the opportunity to attract auxiliary means that have a positive effect on their efficiency.

Key words: personal fulfillment, planning, police officers, professional activity, self-organization, purposefulness.

УДК 159.9-051:378

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.13>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Світлана Деніжна, Маргарита Сова

*Державний податковий університет,
вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Україна, 08205
e-mail: margaritasova810@gmail.com*

У статті обґрунтовується актуальність дослідження психологічних аспектів створення віртуального простору освіти на засадах євроінтеграції з використанням імерсивних технологій. Зазначається, що посилення наукового інтересу до дослідження поставленої проблеми зумовлене соціально-економічними та технологічними трансформаціями, необхідністю знаходження нових форм взаємодії та міжнародного партнерства у віртуальному середовищі, впровадженням європейських цінностей в систему вітчизняної освіти. Мета статті полягає у розкритті психологічних аспектів створення віртуального простору освіти на засадах євроінтеграції з використанням імерсивних технологій. Висвітлюються особливості застосування імерсивних технологій в освітньому процесі як інструментів євроінтеграції. Характеризуються такі психологічні аспекти використання технологій віртуальної та доповненої реальності: формування просторового мислення під час застосування технології просторового картування, розглянуте на прикладі віртуалізації історичної спадщини європейських країн; розвиток пізнавальної активності та творчої самостійності за допомогою AR-додатків. Розкриваються психологічні особливості занурення у віртуальний простір, розглядається вплив тривимірної візуалізації на активність роботи мозку, прояви тактильних відчуттів та ілюзії, перетворення в когнітивній та емоційній сферах свідомості, особливості сприймання простору і часу. Наголошується на діяльності віртуальних лабораторій як центрів створення віртуального простору на засадах євроінтеграції. У висновках підкреслюється, що віртуальний освітній простір постає новим багатофункціональним форматом євроінтеграції і дозволяє комплексно вирішувати психологічні проблеми цифрових трансформацій у віртуальній реальності, створювати інноваційні проекти з використанням імерсивних технологій у процесі колективної співпраці науковців на засадах міжнародного партнерства.

Ключові слова: віртуальний освітній простір, імерсивні технології, технології віртуальної реальності, технології доповненої реальності, євроінтеграція.

Постановка проблеми. Сучасні процеси цифровізації, що відбуваються у житті людей всієї планети, зумовлюють стрімкий перехід їх діяльності у віртуальну форму в різних професійних сферах – охорони здоров'я та освіти, економіки та бізнесу, транспорту та інженерії, воєнної справи та індустрії. З огляду на це актуальності набуває проблема інтеграції різних галузей знання у віртуальному середовищі європейського простору, а також партнерство діячів різних фахових профілів, детерміноване новою реальністю, яка ініціює трансформації в життєдіяльності людей різних країн. Партнерські стосунки, встановлені на засадах євроінтеграції в умовах цифровізації, покликані створювати нові креативні проекти, встановлювати нові комунікативні форми спілкування, відкривати нові можливості для співпраці та співтворчості людей з різних культур, професійних співтовариств та інституцій.

Наразі стають очевидними тенденції, які мають цілепокладання інтегрованих інституцій, зокрема мистецтва та бізнесу, театру та освіти, інженерії та комп'ютерної графіки. Новий формат співробітництва та креативної співпраці сприяє виникненню нових форм інтегрованої взаємодії фінансових, територіальних, людських ресурсів для досягнення спільної мети. Продуктами налагодження партнерських стосунків між представниками різних країн стають міжнародні віртуальні проекти, створені для нового покоління, з притаманним йому глибоким зануренням у цифровий світ, мультикультурністю, «кліповим» мисленням і візуальним сприйманням інформації. Отже, виникає необхідність використовувати нові можливості цифрових технологій, перетворювати традиційні форми діяльності, знаходити нові (віртуальні) способи пізнання та передачі інформації за умов партнерства інституцій. У такий спосіб досягається інтеграція наукових, соціальних, освітніх інституцій різних країн, знаходяться нові форми інтеграції в європейський простір за допомогою технологій віртуальної (VR), доповненої (AR) та змішаної (MR) реальності.

У зв'язку з цим у психологічних дослідженнях гостро постала проблема впливу VR/AR-технологій на трансформації в духовному житті людей, на перетворення у їх свідомості та діяльності. У цьому аспекті вчені обґрунтовують можливості технологій віртуальної, доповненої та розширеної реальності, аналізують виклики та оцінюють ризики їх використання, окреслюють перспективи розвитку людини у віртуальному середовищі.

Однак поряд з позитивним впливом на розвиток когнітивної та емоційної сфер особистості психологи звертаються до негативних наслідків занурення у віртуальну реальність, зокрема до розкриття проблеми інтернет-залежності та «кліпового» мислення, до вивчення феноменів фабінгу та кібербулінгу, до виявлення специфіки онлайн-навчання та дистанційного фрілансу.

У цьому контексті увагу дослідників привертає вивчення психологічних особливостей використання технологій імерсивного навчання у віртуальному середовищі (Southgate, 2020), адже покоління «цифрових аборигенів» проявляє значну тривожність у зв'язку з необхідністю вирішувати дидактичні та професійні завдання в тотальному онлайн-форматі. Отже, особливої актуальності набуває розкриття психологічних аспектів впливу цифрових освітніх трансформацій на когнітивні та емоційні процеси, зокрема при зануренні особистості у віртуальний освітній простір, завдяки використанню імерсивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про посилену увагу науковців до розкриття психологічних особливостей заглиблення особистості у віртуальне середовище, впливу технологій віртуальної, доповненої та змішаної реальності на форми прояву когнітивних і емоційних функцій психіки. Так, досліджуючи вплив віртуальної реальності на мозок людини у галузі психофізіології [1], вчені виявили, що нейрони мозку реагують на віртуальні елементи так само, як і на елементи реального світу, тому людина сприймає віртуальну реальність і реагує на події, які відбуваються всередині віртуального світу, так, як би вони здійснювалися в реальності.

У психологічних дослідженнях зазначається про нові можливості, які надають VR-і AR-технології процесу активного сприймання. Такі технології дозволяють реципієнту водночас спостерігати за складними віртуальними виставами і вільно «переміщатись» у реальному середовищі. Зазначається, що використання VR-технологій дозволило розширити масштаби дослідницьких завдань і активізувати пошук нових методик. Завдяки їх застосуванню здійснюється реєстрація психологічних, поведінкових, вербальних і фізіологічних реакцій у віртуальному середовищі.

Крім того, набувають широкого застосування методики, в яких комбінуються класичні методи експериментальної психології (тахістоскопічні методики, метод змінення співвідношення «шум/сигнал», метод маскування) з VR-технологіями. Вчені

підкреслюють, що у результаті їх використання відбувалось погіршення параметрів когнітивних функцій (сприймання та уваги, обсягу пам'яті) залежно від шумових ефектів у просторі або короткочасності стимуляції [2].

Проте результати таких досліджень не дозволяють прогнозувати відповіді спостерігачів у реальних ситуаціях, в яких мають вирішуватись складні когнітивні та поведінкові завдання, тому, крім когнітивних завдань на вибір стимулів або запам'ятовування віртуальних об'єктів, знаходження невидимих предметів і зв'язків, своєчасною є розробка та використання методики на розвиток просторової орієнтації, відволікання уваги на нецільові стимули, формування когнітивної мапи довкілля та вирішення когнітивних завдань з оптимізацією моторної активності.

Розробка подібних методик здійснюється з використанням VR-технологій, які дозволяють не тільки формувати більш реалістичні 3D-стимули, а й забезпечувати реципієнту збільшення мобільності для вирішення поставлених завдань, адже такі методики сприяють успішному проведенню багатофакторних психологічних експериментів щодо встановлення взаємодії між когнітивними процесами та поведінковими актами, дослідження активності мозку та нервової системи за умов реальних дій, а також виявлення впливу ступеня та форм когнітивно-рухомої кооперації на успішність діяльності суб'єкта пізнання [3].

В освітній галузі проблема візуалізації навчальної інформації з використанням технологій віртуальної та доповненої реальності стала предметом дослідження в роботах Л.І. Білоусової [4], Н.О. Гончарової [5]. На увагу дослідників заслуговує використання в освітній практиці методів імерсії під час вивчення іноземних мов, про що свідчить праця В.П. Босої [6].

Переваги використання технологій віртуальної та доповненої реальності в мобільно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти при виконанні онлайн-експериментів з фізики висвітлюються у науковій статті Є.О. Модлю [7].

Зарубіжні вчені П. Ванг [8], Б. Хопкінс [9] у своїх дослідженнях підтвердили ефективність застосування технологій VR/AR-реальності як інструментів підвищення вмотивованості та гнучкості навчання, розвитку пізнавальної активності та творчої самостійності суб'єктів пізнання.

Проте проблема розкриття психологічних аспектів використання сучасних технологій для створення віртуального освітнього простору в контексті євроінтеграції недостатньо мірою висвітлюється в науковій літературі, що зумовлює актуальність дослідження поставленої проблеми.

Мета статті – розкрити психологічні аспекти створення віртуального освітнього простору у контексті євроінтеграції з використанням імерсивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних технологій передбачає створення віртуального освітнього простору, в якому здійснюється розвиток індивідуально зорієнтованої інтелектуальної траєкторії навчання з урахуванням потреб та інтересів здобувачів, які детерміновані соціальними запитами, реаліями європейської та вітчизняної економіки та індустрії, тому одним із напрямів удосконалення освітнього процесу є розробка цифрового психологічного портрета особистості, створення якого здійснюється на основі персоніфікованих алгоритмів діагностики особистісних характеристик, контролю результатів власної успішності інтелектуальної діяльності, а також завдяки розробці IT-продуктів для моніторингу індивідуальної траєкторії інтелектуального розвитку суб'єктів.

У цифрових технологіях, призначених для створення віртуального освітнього простору, основоположним є ефект *імерсії* (занурення).

Залежно від міри ефекту імерсії *VR/AR/MR*-технології класифікуються за такими групами:

1) комп'ютерні програми з використанням спеціальних засобів (шоломів, окулярів, датчиків, мобільних пристроїв) і мінімальним ступенем занурення, розраховані на індивідуальну форму занурення у віртуальне середовище;

2) проєкційні окуляри, на яких формується зображення, з додатковими аксесуарами для отримання тактильних відчуттів або з джойстиком для управління власними рухами. Використання цього виду технологій сприяє досягненню максимального ефекту занурення у віртуальну реальність;

3) віртуальна кімната CAVE («*Cave Automatic Virtual Environment*»), що передбачає групову форму створення віртуального простору: на стіни та підлогу CAVE проєктуються зображення, у її межах спостерігаються переміщення реципієнтів. Використання напівпрозорих стереоокулярів дає змогу сприймати *VR*-зображення поряд з реальним баченням. Управління спеціальним пультом дає можливість керувати власними рухами в певній віртуальній реальності. Прикладом є системи «*ImmersaDes*» та «*Infinity Wall*», що являють собою великий екран, на який із зворотного боку проєктується зображення.

У контексті євроінтеграції неабиякий інтерес становить використання *VR/AR*-технологій для ознайомлення з художньою творчістю європейських народів. За їх допомогою виникає можливість переміщення реципієнтів у віртуальний художній простір історичних епох. Ефект імерсії досягається завдяки відеоряду, стереозвуку, сенсорним тактильним рукавичкам, ароматам.

Наведемо такий приклад: *технологія просторового картування* характеризується можливістю відображати об'єкти у певній просторовій системі незалежно від її масштабів і якісних характеристик. З цих позицій медіахолдинги створюють проєкти у співпраці з музеями світу в *VR/AR*-реальності.

У процесі сприймання історичної спадщини європейської культури минулих століть перетворюється довкілля, події, розкриваються особливості певної епохи. Прикладами цього слугують проєкти «*Foundation of the Hellenic World*» (FHW), «*Magical World of Byzantine Costume*», які реалізують віртуальну реконструкцію культурно-історичних пам'яток Античності. Серед прикладів відомих проєктів віртуальної реконструкції архітектурних споруд європейських країн слід також відзначити монастирські комплекси XII століття – Санта-Марія у м. Ріполь (Іспанія), Сент-Аві-Сеннієр у департаменті Дордонь (Франція), цистеріанські монастирі Санта-Марія (район Санзедаш, Португалія) та у місті Піліс (Угорщина).

Новий підхід до ознайомлення з віртуальною реконструкцією високохудожніх зразків історико-культурної спадщини, осмислення їх соціокультурного значення і архітектурних достоїнств реалізується завдяки використанню технологій 3D-моделювання, *VR*-шоломів (шоломи віртуальної реальності), цифрового ліплення, фотографії історичних пам'яток, технології пошарової проєкції. За допомогою *VR/AR*-технологій створюються історичні панорами для використання їх у планшеті або у смартфоні. Передбачається, що користувач, перебуваючи біля історичного об'єкта і наводячи планшет на будь-яку точку теперішнього ландшафту, бачить завдяки *VR/AR*-технологіям, як виглядало це місце 100, 200 чи 300 років тому. Завдяки цьому виникає додаткова можливість «зануритись» у духовний світ минулих століть, усвідомити можливості поглибленої візуалізації художніх об'єктів.

Передбачається, що створення системи співробітництва з європейськими відомствами і бізнесом, функціонування механізмів інтегрованої взаємодії з використанням *VR*-, *AR*-, *XR*-технологій зумовить подальшу комерціалізацію. Для фінансування витрат на наукові дослідження заклади вищої освіти використовують різні джерела – державне фінансування з НДР, засоби європейських грантів і міжнародних наукових програм,

регіональний бюджет, фінансування МОН на технічне переоснащення експериментальних майданчиків, а також кошти від виконання угод на створення та передачу результатів НДР.

Використання VR/AR-технологій дає можливість відтворити у віртуальній реальності експерименти авторитетних вчених, які стали інтеграторами на рівні проблеми, вирішення якої потребує класичної та сучасної теорії й практики (наприклад, роботи з відтворення соціального експерименту Стенлі Мілгрема (2006), результати психологічних досліджень щодо взаємодії когнітивних процесів і рухомої активності у процесі зорового сприймання (Грегори, 1970; Гібсон, 1988; Пуанкаре, 1990), виявлення вентрального (фокального) та дорсального (амбе́тного) способів переробки інформації (Schneider, 1969; Ungerleider, Mishkin, 1982; Smith, 2000; Nicholls et al., 2001; Normann, 2002)).

У результаті емпіричних досліджень психологи дійшли висновку, що завдяки технологіям віртуальної реальності можна вплинути на змінення стану свідомості людини, збудити у неї ілюзії, маніпулювати сприйняттям часу. Нерідко відзначається можливість вплинути на органи почуттів і свідомість за допомогою VR/AR-технологій, аби позбавитись можливості самостійно відрізнити штучно створену реальність від дійсної реальності. Невипадково для конкретизації особливостей сприйняття у віртуальному просторі був впроваджений термін «віртуальна нереальність» («*Virtual Unreality*»), що недостовірно імітує «реальну реальність» («*Real Reality*»), або «невіртуальну реальність» («*Nonvirtual Reality*»).

Віртуальну реальність нерідко тлумачать як певний підсумок розвитку інтерактивної системи «людина – машина», як заміну текстово-графічного інтерфейсу на інтерфейс, що використовує системи тривимірної візуалізації, зворотного зв'язку, трекінгу і тактильних відчуттів. Такі можливості технологій можуть бути реалізовані на основі інтегрування VR/AR-технологій та «пристроїв трансляції думок» («*Thought Translation Device – TTD*»), «мозко-комп'ютерних інтерфейсів» («*Brain-Computer Interface – BCI*») або «нейроінтерфейсів» («*Neural Interface System – NIS*»). Принцип їх дії ґрунтується на «зчитуванні» діяльності мозку з метою управління пристроями.

Зазначимо, що у психологічній літературі наголошується на хаптичній (від *haptikos* – тактильний, дотик) складовій частині віртуального середовища та можливості досягнення тактильних ефектів. Так, Дж. Лан'є відзначав, що «ідеальна» віртуальна реальність має здатність до створення дотикових стимулів, тому що мислення людини стає більш глибоким та інтуїтивним за умов, коли вона виражає себе фізично [10]. Отже, за допомогою дії психофізіологічного механізму дотикових стимулів досягається інтегроване сприймання та занурення у віртуальний світ.

Наразі наукові пошуки спрямовуються на вивчення безпосередніх проявів емоцій, тобто на їх дослідження поза образами сприймання. Їх замінює електронний аналог біохімічних процесів мозку, які впливають на емоції. При цьому стає очевидним контраст між рецептивною усталеною чуттєвістю електронного типу та традиційною емоційністю, яка не має ресурсів надійності.

Попитом користуються технології нейроінтерфейсів, зокрема інтерфейс «Emotiv» та інтерфейси, до складу яких належить пристрій зі сенсором, вбудованим у рухому сферу кори головного мозку. Сенсор складається з електродів, які реєструють сигнали нейронів, відповідальних за функції руху [11].

Інтерфейси доповнені системами зворотного зв'язку, який дозволяє людині здобувати інформацію безпосередньо мозком поза чуттями. Використання таких інтерфейсів дає змогу не тільки «перенести своє тіло всередину підрахунків», а й проявити власні емоції, почуття та інтуїцію, поки що не доступні комп'ютеру. Тим самим віртуальний світ уявляється у всій його «тілесності», стираються межі у сприйнятті віртуальної та реальної реальності.

Розглянуті особливості та можливості VR /AR-технологій слід враховувати під час їх використання в освітньому процесі, спрямованому на персоніфікацію навчання, розвиток індивідуально зорієнтованої інтелектуальної діяльності, активізацію емоційної-чуттєвої сфери суб'єктів пізнання, розвиток у них творчої самостійності.

Освітній потенціал VR-технологій доцільно використовувати у процесі розвитку просторового мислення. У цьому аспекті здобули популярність розробки, які здійснюються в лабораторії віртуальної реальності при Віденському технологічному університеті. Австрійськими вченими створене програмне забезпечення для стереометрії (N. Kaufmann, J.C. Mathai) з використанням систем «D*STAR» і «Iotraker», завдяки яким реалізується уявлення про віртуальні об'єкти в реальному просторі. Реципієнт в окулярах має можливість сприймати віртуальні об'єкти, що знаходяться у вирії, в різних площинах і вимірах. Їх форму можна видозмінювати за певною програмою.

Програми розраховані на інтерактивну форму роботи, в якій закладені непрямі підказки для суб'єктів пізнання. Вони спрямовані на встановлення миттєвого зворотного зв'язку та виступають стимулом для поглибленого вивчення предметів, процесів і явищ. На увагу освітян заслуговують AR-додатки, створені розробниками з різних країн: Assemblr (Make 3D, Images & Text, Show in AR), Енциклопедії з доповненою реальністю IEXPLORE. Яскравими прикладами використання AR-додатків в освітньому процесі є AR-підручник англійської мови «New Horizon», що міститься у програмі «New Horizon AR+»; навчальна книга «The human body» компанії «Livit Studios», призначена для вивчення тіла завдяки актуалізації інтерактивного досвіду доповненої реальності, зокрема за допомогою 3D-візуалізації, 3D-моделей, анімації, інтерактивних 3D-ігор.

Українські освітяни також пильну увагу приділяють поглибленому вивченню навчального матеріалу за допомогою технологій доповненої реальності. Вітчизняні педагоги створили мультимедійний додаток AR-реальності «Освіта 4D+» з використанням засобів 3D-візуалізації та сучасних технічних засобів. Серед вітчизняних зразків навчальної літератури, створених у доповненій реальності, слід відзначити такі підручники, як «Ментальна арифметика», розроблена Академією розвитку інтелекту SMARTUM (Україна) [12], інтегрований курс «Я досліджую світ» Видавничого дому «Освіта», спрямований на формування дослідницьких умінь у процесі виконання творчих завдань, інструкцій з проведення дослідів, інтерактивних вправ, створення мініпроектів, що потребують заглиблення в доповнену реальність та ознайомлення з мультимедійною бібліотекою [12].

В освітній практиці AR-технології широко застосовуються під час вивчення іноземних мов, що передбачає формування міжкультурної компетентності у суб'єктів пізнання, досягнення успішності їх інтеграції в європейське співтовариство. Так, під час проведення білінгвальних занять доцільно використовувати дидактичний потенціал додатку *Assemblr (Make 3D, Images & Text, Show in AR)*, в якому об'єкти пізнання класифіковані англійською мовою за такими групами: тварини, архітектура, мистецтво, анімація, культура, освіта, природа, наука, технології. Ознайомлення з матеріалами, пропонованими в цьому додатку, дозволяє не тільки переглядати готові AR-об'єкти, а й створювати власні моделі для доповненої реальності.

Англійською, німецькою, іспанською, чеською, вірменською мовами розроблений додаток ARLOOPA доповненої реальності (augmented reality), який містить кейси з готовими AR-об'єктами. Після запуску додатку користувач сканує вибране зображення на смартфоні та сприймає доповнену реальність у вигляді відео, 2D-зображення, 3D-анімації, 3D-об'єктів, які можуть перетворюватись при інтерактивній взаємодії з ними.

Додаток TryCam AR – Cut Paste AR, Virtual Try On також дає змогу оволодіти навичками перетворювати звичайні зображення зі смартфона на елементи для доповненої реальності, проявляти творчу фантазію при створенні 2D і 3D-моделей.

Цікавим і захопливим стає процес пізнання неосяжної Сонячної системи завдяки додатку AR Solar System. Натиск на кнопки «Solar System» і «Planetarium» дозволяє користувачу досягнути моделі кожної планети Сонячної системи і у такий спосіб формувати власний світогляд.

Особливостям використання технологій доповненої реальності в мобільно орієнтованому середовищі закладу вищої освіти присвячена праця Є.О. Модло. Автор відзначає привілеї технологій засобів доповненої реальності під час проведення онлайн-експериментів з фізики, а саме такі їх функції, які: надають можливість спостерігати й описувати роботу реальних систем при зміні їхніх параметрів; дозволяють замінити лабораторні установки, що використовуються при підготовці здобувачів до роботи з реальними системами, об'єктами доповненої реальності; дають змогу конкретизувати відомості про установку в процесі експериментування; сприяють реалізації принципу доступності при вивченні систем високої складності та вартості; забезпечують використання нових способів подання реальних об'єктів у процесі навчання, застосування інтерфейсів із доповненою реальністю; мотивують здобувачів до експериментальної та дослідницької діяльності.

Висновки. Віртуальний освітній простір постає новим багатофункціональним форматом євроінтеграції, оскільки він дозволяє спільно вирішити комплекс освітніх, соціальних, культурних, економічних та інтелектуальних завдань. Тим самим розширюється контент, процес пізнання якого потребує поєднання інтелектуальної, емоційної, креативної сфер свідомості. Колективна співпраця з представниками зарубіжних країн у віртуальному середовищі сприяє вирішенню складних проблем науки та освіти, розробці міжнародних творчих проєктів з використанням VR/AR/MR-технологій, впровадженню програмного і методичного забезпечення у віртуальну, доповнену та розширену реальність.

Список використаної літератури

1. LaValle S.M. Virtual reality. *Cambridge University Press*. 2016. 412 p.; *Neurocognitive and Psychophysiological Analysis of Human Performance within Virtual Reality Environments / T.D. Parsons, A. Iye, L. Cosand, C. Courtney, A.A. Rizzo. Medicine Meets Virtual Reality ; J.D. Westwood et al. (eds.). 2009. P. 247–252.*
2. Petkova V.I., Ehrsson H.H. When Right Feels Left: Referral of Touch and Ownership between the Hands. *PLoS ONE*. 2009. Vol. 4. № 9. URL: <https://article/info%3A-doi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0006933>.
3. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта*. 2016. Випуск 1 (7). С. 39–47.
4. Гончарова Н.О. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-46-56>.
5. Боса В.П. Використання імерсивних методів навчання та кейс-методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 29. С. 43–47.
6. Використання технології доповненої реальності у мобільно орієнтованому середовищі навчання ВНЗ / Є.О. Модло, Ю.В. Єчкало, С.О. Семеріков, В.В. Ткачук. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ>.
7. Wang P. Are You a Brand, an Influencer, or a Rando? *BuzzFeed*. 2019. March 31. URL: <https://www.buzzfeed.com/peggy/your-gen-z-preferences-will-reveal-if-youre-a-brand>.
8. Hopkins B. Forrester's top emerging technologies to watch: 2017–2021. *Forrester*. 2016. September 14.

9. Lanier J. Jaron's World: Virtual Horizon. 2007. URL: <http://design.osu.edu/carlson/history/lessons.html>.
10. Song Y.-K., Borton D.A. Active Microelectronic Neurosensor Arrays for Implantable Brain Communication Interfaces. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*. 2009. Vol. 17. № 1. P 339–345.
11. Доповнена реальність у мобільному додатку Smartum URL: <https://smartum.com.ua/news/dopolnennaya-real-nost-v-mobil-nom-prilozhenii-/>.
12. Якість освіти : український проєкт. URL: <http://www.yakistosviti.com.ua/uk/Dopovnena-realnist-chastina-2-AR-v-osviti-spravzhnii-proriv-u-maibutnie>.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CREATING A VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Svitlana Denizhna, Margarita Sova

State Tax University

31, Universitetska str., Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08205

e-mail: margaritsova810@gmail.com

The article substantiates the relevance of the study of psychological aspects of creating a virtual space of education on the basis of European integration with the use of immersive technologies. It is noted that the strengthening of scientific interest in the study of the given problem is due to socio-economic and technological transformations, the need to find new forms of interaction and international partnership in the virtual environment, and the introduction of European values into the national education system. The purpose of the article is to reveal the psychological aspects of creating a virtual space of education on the basis of European integration with the use of immersive technologies. The peculiarities of using immersive technologies in the educational process as tools of European integration are highlighted. The psychological aspects of the use of virtual and augmented reality technologies are characterized: the formation of spatial thinking when applying the technology of spatial painting, considered on the example of the virtualization of the historical heritage of European countries; development of cognitive activity and creative independence with the help of AR applications. The psychological features of immersion in virtual spaces are revealed, the impact of three-dimensional visualization on the activity of the brain, manifestations of tactile sensations and illusions, transformations in the cognitive and emotional spheres of consciousness, the peculiarities of perception of space and time are considered. Emphasis is placed on the activities of virtual laboratories as centers for the creation of virtual space on the basis of European integration. The conclusions emphasize that the virtual educational space appears as a new multifunctional format of European integration and allows to comprehensively solve the psychological problems of digital transformations in virtual reality, to create innovative projects using immersive technologies in the process of collective cooperation of scientists on the basis of international partnership.

Key words: virtual educational space, immersion, immersive technologies, virtual reality technologies, augmented reality technologies, European integration.

УДК 376(477)

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.14>

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Ольга Ткаченко

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
e-mail: pdri@pdri.edu.ua*

Наразі в Україні одним із пріоритетних завдань є створення оптимальних і відповідних умов для підтримки такої незахищеної категорії, як особи з інвалідністю, або особи з особливими освітніми потребами. Вирішення такої проблеми безпосередньо пов'язане з професійним рівнем фахівців соціальної сфери, які покликані працювати з такою категорією населення, надавати їм консультації та допомогу у повсякденному житті. Інтеграційні процеси у вищій школі мають у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але існують особливості навчання дорослих людей з інвалідністю, пов'язані зі складнощами отримання знань, змінами ставлення до себе, до своєї професії, побудовою стосунків з друзями, наставниками і колегами через бар'єри переважно соціального характеру. Держава взяла на себе обов'язок щодо підтримки громадян з інвалідністю (особливими потребами). Однак у нашій країні немає ще великого досвіду роботи, тому у контексті надання послуг та допомоги людям з особливими потребами (як прийнято було у нас називати таких людей, інвалідам) протягом останніх декількох років активно вивчався досвід європейських країн стосовно даного питання. Наші фахівці розпочали складний шлях щодо організації інклюзивного навчання в нашій країні. Для ефективної роботи з людьми, які мають особливі освітні потреби, потрібно було підготувати спеціалістів, які зможуть надати допомогу таким особам з різних питань та в різних сферах діяльності. Саме у країнах Європи найкраще розкрито питання інклюзивної освіти, є досвід роботи у цій сфері, тому це найбільше допоможе нам у впровадженні інклюзивного навчання, а згодом і не тільки навчання, а й роботи з особливими людьми у нашій країні. Розглядаючи корисний для України європейський досвід, слід вказати, що вчені в країнах ЄС розробили такі актуальні підходи до організації інклюзивного навчання: системний підхід, командний підхід, аксіологічний підхід, кондуктивний підхід, індивідуальний підхід, середовищний підхід. Досвід, який наші педагоги перейняли в колег з країн ЄС, стане поштовхом для того, щоб люди з особливими потребами не відчували себе зайвими в нашій державі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, вища освіта, євроінтеграція, європейський досвід, інвалідність.

Актуальність теми. Соціально-економічні та політичні реформи в Україні прискорили запровадження нового виду професійної діяльності і створення мережі установ, які здійснюють роботу в соціальній сфері. Виокремлення цього виду діяльності, з одного боку, виступає обов'язковим компонентом гуманістичного відродження України, з іншого боку, зумовлене глибокими кризами в суспільстві (зростанням безробіття, професійною убогістю, духовним зубожінням), що спричинили необхідність соціальної та духовної підтримки населення. Особливо це стосується осіб з особливими потребами (людей з різними фізичними та психічними обмеженнями).

Обмежену дієздатність окремих молодих людей потрібно сприймати як наслідок звуження можливостей самореалізації інвалідів через створені соціальні умови. Дітей та молодь з обмеженими функціональними можливостями слід розглядати не як аномальну,

а як особливу групу людей. Щоб забезпечити все вищезазначене, необхідно забезпечити інтеграцію людей з особливими потребами в суспільство шляхом створення для них умов якомога кращої й максимально ефективної самореалізації [1].

Стан вивчення теми. Дослідженню розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України присвячені праці таких вчених, як О. Безпалько [1], Г. Васильєва [2], Л. Міщик, М. Гладш [12], Т. Пічугіна [14] тощо.

Метою дослідження є аналіз проблем та перспектив розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України.

Виклад основного матеріалу статті. Базис нормативно-правового захисту дітей і молоді з інвалідністю формують міжнародні стандарти відносно забезпечення їхніх прав та гарантій соціального захисту, які відображені у документах ООН, до яких належать такі: Декларація прав дитини (1959 р.) [5], Декларація соціального прогресу й розвитку (1969 р.) [8], Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.) [7], Декларація про права інвалідів (1975 р.) [6], Всесвітня програма дій щодо інвалідів (1981 р.) [4], Конвенція про права дитини (1989 р.) [10], Всесвітня декларація щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.) [3], Принципи захисту психічно хворих і покращання психіатричної допомоги (1991 р.) [15], Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [16], а також інші документи.

Зміст названих міжнародних законодавчих документів підтверджує актуальність вирішення проблем людей з особливими потребами, серед яких є проблема соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, що має складний, інтегрований, багатоаспектний характер та потребує розгляду за різними напрямками досліджень, зокрема філософським, соціологічним, соціально-психологічним, педагогічним та соціально-педагогічним.

У процесі реформування спеціальної освіти простежуються три рівні соціально-педагогічного змісту міжнародного законодавства про освіту дітей і молоді з особливими потребами:

1-й – інституція – ізолюваність утриманців спеціальних закладів, дискримінація за ознакою інвалідності, медична модель ставлення до інвалідів, обмеження у виборі професії, спеціальне пристосування навчального середовища (60-ті роки ХХ ст. – середина 80-х років);

2-й – інтеграція – початок боротьби з дискримінацією за ознакою інвалідності, соціальна модель ставлення до інвалідів, закриття спеціальних закладів, «подвійна система навчання» (спеціальне навчання для осіб з важкими порушеннями та інтегроване), пристосування учнів з особливими потребами до звичайних умов навчання в масових закладах (середина 80-х років – середина 90 років);

3-й – інклюзія – заборона дискримінації за ознакою інвалідності, інклюзивна модель навчання, доступ до освіти всіх, вільний вибір професії відповідно до індивідуальних можливостей, пристосування навчального середовища до індивідуальних потреб, компенсація порушених функцій, повноцінне соціальне функціонування у суспільстві (90-ті роки – теперішній час) [2, с. 200].

У цілому міжнародні документи з питань освіти інвалідів за соціально-педагогічним змістом з 70-х років ХХ ст. спрямовані на успішну реалізацію курсу на закриття спеціальних закладів освіти, крім тих, що призначені для людей з важкими вадами здоров'я, тому дискримінація дітей і молоді з особливими потребами є лише на першому рівні реформування освіти. Із початку 90-х років міжнародні документи визначають включену (інклюзивну) освіту як пріоритетний напрям реформування спеціальної освіти.

Розглядаючи потребу в інклюзивній вищій освіті як чинник гуманізації суспільства, слід вказати, що інтеграційні процеси у вищій школі мають у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але існують особливості навчання дорослих людей з інвалідністю, пов'язані зі складнощами отримання знань, змінами ставлення до себе, до своєї професії, побудовою стосунків з друзями, наставниками і колегами, через бар'єри переважно соціального характеру.

Дослідники впровадження інклюзивної освіти в країнах ЄС виділяють два основних підходи:

- 1) Deficit perspective – підхід з точки зору відповідності/невідповідності стандартам освіти;
- 2) Social constructive perspective – певна відмова від стандартів на користь індивідуальних особливостей учнів.

Відповідно до першого підходу в основі інклюзивної освіти в ЄС лежить поняття «норма». Під нормою розуміють середній рівень фізичних і розумових здібностей дітей певної вікової категорії. Невідповідність нормі більш ніж на 2 стандартних відхилення вважається ознакою особливої потреби. Діти з особливими потребами вимагають уваги вузькопрофільних вчителів, які допомагають їм адаптуватися в освітньому середовищі.

В основі підходу Social constructive perspective лежить акцент на індивідуальних властивостях людей. Усі люди різні, а отже, поняття норми є до певної міри продиктованим стандартами освіти, воно «вигадане суспільством». Прихильники цього підходу не розділяють дітей на нормальних і ненормальних, а натомість радять шукати індивідуальний підхід до кожної дитини.

У різних країнах Євросоюзу існують відмінності відбору абітурієнтів на інтегроване навчання за нозологіями інвалідності. Так, до університетів країн ЄС зараховують осіб з порушеннями функції зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічними розладами та з інвалідністю затримки розумового розвитку. До університетів Великої Британії зараховують на навчання осіб з дислексією, прихованими захворюваннями (діабет, епілепсія, астма), психічними розладами, порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату. У Німеччині навчаються студенти з психічними розладами, розумовою відсталістю, поєднанням декількох захворювань [17].

Як свідчить іноземний досвід, зокрема провідних країн ЄС, робота системи інклюзивної освіти вибудовується в такий спосіб. При зарахуванні в школу учня з особливими освітніми потребами збирається психолого-педагогічний консиліум, на якому присутні батьки або опікуни дитини, педагог, психолог, соціальний працівник, іноді й сам учень. На цих зборах визначаються цілі й завдання на навчальний рік і методи їх досягнення. У план може бути внесена необхідна додаткова допомога широкого кола фахівців.

Протягом року індивідуальний навчальний план може бути скоректований, а результати у досягненні поставлених завдань зазнають постійного аналізу. При затвердженні навчального плану команда фахівців вирішує, як і де учень буде отримувати освіту – у звичайному класі самостійно, за допомогою й за підтримки наставника або йому необхідний корекційний клас і тільки кілька навчальних годин з його здоровими однолітками, наприклад, на уроках музики, фізичного розвитку тощо.

У країнах Євросоюзу законодавство про освіту осіб з особливими освітніми потребами захищає права учнів на одержання освіти в максимально інклюзивному середовищі. У деяких випадках учень буде отримувати освіту в корекційному класі (часткова інклюзія). Крім того, дитина може частину часу проводити в класі зі здоровими однолітками й частину – у спеціальному класі. У кожному разі команда фахівців діє в інтересах дитини й намагається забезпечити максимально інклюзивне середовище для кожного учня

з особливими освітніми потребами. Крім того, батьки або офіційні опікуни завжди можуть заперечити рішення ради [14].

Позначимо низку основних проблем, з якими стикається європейська система освіти у сфері інклюзії. Перше, що слід підкреслити, – це те, що самі вчителі відзначають нестачу знань, умінь, навичок у сфері фахової освіти. Вони не знають, як реагувати на проблемну поведінку своїх підопічних, не розуміють, як донести навчальний матеріал у найбільш доступному вигляді до всіх учнів і зробити його цікавим для всіх. Курси, які проходить педагогічний склад школи, найчастіше є поверхневими й не дають належного рівня знань і вмінь.

Незважаючи на те, що для інклюзивних класів передбачене соціально-педагогічне супроводження спеціального педагога, насправді у багатьох шкільних дистриктів немає необхідних коштів на фахівців. Слід також відзначити, що заробітна плата тьютора, що супроводжує дитину з обмеженими можливостями здоров'я протягом шкільного дня, найчастіше не дозволяє знайти кваліфікованого й мотивованого на результат фахівця в галузі освіти.

Проблемою є й планування уроку, а також тайм-менеджмент. Учителі відзначають, що відчувають нестачу навчального часу. Крім того, більша частина часу витрачається на вирішення поведінкових проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, у той час як інші учні швидко втрачають інтерес до предмета. Нестача знань про те, як слід реагувати на складні випадки, тільки збільшує проблему.

Безумовно, інклюзивна освіта необхідна не тільки для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, але й для їхніх здорових однолітків. У всіх дітей повинні бути рівні можливості, і соціалізація – це необхідний компонент у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Водночас про рівень розвитку суспільства й держави можна судити, дивлячись на соціальну політику й рівень доступного середовища [12, с. 69].

Сьогодні в Україні одним із пріоритетних завдань є створення оптимальних і відповідних умов для підтримки такої незахищеної категорії, як особи з інвалідністю. Вирішення такої проблеми безпосередньо пов'язане з професійним рівнем фахівців соціальної сфери, які покликані працювати з такою категорією населення.

Говорячи про українські реалії розвитку інклюзивної освіти, слід вказати, що держава взяла на себе обов'язок щодо підтримки громадян з інвалідністю. Це зафіксовано у законодавстві України з питань соціального захисту осіб з інвалідністю, яке ґрунтується на Конституції України та Законі України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» та низці інших перерахованих вище нормативно-правових документів, які регулюють забезпечення соціального захисту в грошовому еквіваленті.

Саме у ст. 46 Конституції України зазначено, що громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом.

На законодавчому рівні також урегульоване питання інклюзивного навчання шляхом ухвалення Концепції розвитку інклюзивного навчання, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 [13]. Мета зазначеного документу полягає у виявленні пріоритетних аспектів освітньої політики для забезпечення реалізації конституційних прав та надання державних гарантій дітям, що мають особливі освітні потреби. Головною ідеєю, яка передбачена у Концепції, є формування інноваційної філософії суспільства відносно позитивного ставлення до дітей та осіб, що мають порушення психофізичного розвитку, а також інвалідність.

У цілому в Україні загальна ситуація характеризується тим, що зі 100 молодих людей з особливими потребами віком до 40 років, що могли б навчатись у ЗВО, зараз вищу освіту здобувають тільки двоє. Обмежений доступ інвалідів до вищої освіти пов'язують зі страхом перед непристосованістю до нового середовища, незабезпеченістю безбар'єрного доступу, відсутністю спеціально пристосованого громадського транспорту для перевезення користувачів інвалідних візків, відсутністю спеціальних пристроїв і оснащення у ЗВО, нерозробленістю методики викладання для студентів з особливими потребами [14].

Існує чотири види закладів для здобуття вищої освіти зазначеною категорією молоді: спеціалізовані заклади вищої освіти для інвалідів, інтегровані ЗВО, центри підготовки інвалідів для вступу до ЗВО, центри психолого-педагогічної допомоги інвалідам, які навчаються у ЗВО. Доволі поширеною є форма інтегрованого навчання, коли студент з особливими потребами має у ЗВО статус звичайного студента і не користується спеціальною підтримкою для інтеграції в соціум ЗВО.

Практикується також навчання студентів з особливими потребами в окремих групах лише на перших курсах, де студенти вивчають фундаментальні дисципліни і одночасно вчаться спілкуванню в колективі. У спеціалізованих відділеннях (для осіб з вадами слуху і зору) інтегрованих ЗВО створено середовище з мультимедійними аудиторіями і класами, адаптованими до навчання, спеціальними автоматизованими робочими місцями для студентів, викладачів і допоміжного персоналу, забезпечено можливість отримати допомогу аудіолога і сурдопедагога.

Розглядаючи корисний для України європейський досвід, слід вказати, що вченими в країнах ЄС розроблені варті уваги підходи до організації інклюзивного навчання:

- системний підхід, що представляє місцеву громаду як систему взаємозалежних установ, структур, асоціацій для забезпечення успішного розвитку кожної дитини;
- командний підхід, що передбачає роботу в команді всього шкільного колективу, що допомагає підвищити рівень академічної успішності й соціальної компетентності дітей;
- аксіологічний підхід, що акцентує позитивне сприйняття дитини всіма членами колективу й сприяє підвищенню її самооцінки й розкриттю закладеного внутрішнього потенціалу;
- кондуктивний підхід, який підкреслює активну роль родини в навчанні й вихованні дитини, що забезпечує раннє формування соціальних навичок дитини й полегшує її адаптацію в інклюзивному середовищі;
- індивідуальний підхід, що передбачає максимальне врахування індивідуальних особливостей кожної дитини з опорою на її сильні сторони для забезпечення високої якості інклюзивного навчання;
- середовищний підхід, що передбачає максимальну модифікацію навколишнього середовища з метою його пристосування до індивідуальних особливостей альтернативних дітей [2, с. 197–198].

Як свідчить іноземний (європейський) досвід, спеціальні умови для навчання студентів з особливими потребами включають:

- створення фізичної доступності приміщень університету, організацію транспортних перевезень студентів між об'єктами закладу вищої освіти, створення умов, які частково компенсують обмеження життєдіяльності;
- адаптацію процедури складання іспитів (збільшення часу на складання іспиту у 1,5–2 рази чи необмежено, дозвіл споживати їжу під час іспиту, надання змоги працювати у звукоізолюваному кабінеті);
- адаптацію освітнього процесу (дозволено не вивчати деякі предмети, якщо це не шкодить оволодінню професією, скоротити навчальне навантаження шляхом перенесення

деяких предметів на наступний семестр, впроваджувати гнучкий графік відвідування занять і виконання завдань);

– тьюторські послуги (додаткові заняття із засвоєння предметів, послуги спеціалістів з розвитку навичок читання, письма, здачі тестів).

До спеціальних послуг у навчанні належить конспектування чи відеозапис лекцій, допомога в написанні при виконанні домашніх завдань, надання помічника для роботи в бібліотеці чи лабораторії, надання послуг сурдоперекладача під час навчального процесу, аудіозапису книг, друкованих матеріалів шрифтом Брайля чи великим шрифтом та навчання слабозорих орієнтації в приміщеннях ВНЗ, надання спеціального програмного забезпечення навчання та спеціального обладнання. Для студентів з особливими потребами організуються додаткові заняття, функціонують групи взаємної підтримки, проводяться заняття з адаптивної фізкультури, тренінги з навчання навичкам спілкування при влаштуванні на роботу. Спеціальні умови створюються для кожного студента індивідуально відповідно до наявних обмежень життєдіяльності та цілей навчання у ВНЗ [2, с. 199].

Висновки. Таким чином, в Євросоюзі й Україні вже накопичено досить значний досвід освіти осіб з інвалідністю, хоч існує ще низка проблемних питань та неузгодженостей, серед яких, зокрема, суперечності між:

– об'єктивною необхідністю здобуття освіти й отримання соціально-педагогічних послуг дітьми з особливими потребами у контексті включення їх до освітнього середовища навчального закладу та відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідної технології;

– потребою молоді з особливостями здоров'я в інтеграції в суспільство та недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді до соціуму, особливо на інституціональному рівні;

– потенційними можливостями навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та реальним станом вирішення проблеми;

– необхідністю максимального розвитку особистості молоді людини з проблемами здоров'я, стимулювання її компенсаторних можливостей та переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції, пасивного сприйняття тих, хто їх оточує, на шкоду активним формам включення в суспільство;

– недостатньою реабілітацією й соціальною адаптацією молоді з особливими потребами.

Відповідно до іноземного досвіду:

– територія будь-якого навчального закладу має бути адаптована під людей з особливими потребами;

– ліфти мають бути за законом в кожному будинку в 2 і вище поверхи;

– двері мають бути оснащені автоматичним викриванням;

– на кожному кабінеті його номер вибитий шрифтом Брайля;

– обов'язковою є стоянка для машин для людей з інвалідністю;

– студенти з психологічними та розумовими відхиленнями мають звернутися до офісу у справах людей з особливими потребами (Students with Disabilities Services). Офіс контактує з викладачем і повідомляє про потреби студентів. Найчастіше ця потреба полягає в можливості здавати екзамени і контрольні в окремому приміщенні, а також в додатковому часі на виконання завдань;

– оцінка студентам з особливими потребами виставляється на загальних засадах.

Таким чином, наразі вітчизняна система вищої освіти має істотну практичну потребу у формуванні спільного та єдиного навчально-виховного середовища для дітей із відмінним рівнем здоров'я. Наша система освіти характеризується неготовністю до позитивного сприйняття дітьми один одного, незважаючи на психофізичні відмінності, недостатнім рівнем розвитку дітей та їх батьків, а також усієї громади гуманістичних цінностей, толерантності, тактовності.

Крім того, в Україні наявні суперечності, пов'язані із потребою молодшої людини в духовному становленні та недостатнім орієнтуванням навчальних закладів на розвиток особистості дітей з особливими потребами, тому необхідним є створення системи раннього виявлення особливостей особистісного розвитку, його поетапної корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей цієї категорії, в якій навчальний заклад є системоутворюючим компонентом.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2006. 467 с.
2. Васильєва Г. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності працівників освіти інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 194–211.
3. Всесвітня декларація щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml.
4. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів (1981 р.). URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_427.
5. Декларація прав дитини (1959 р.). URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_384.
6. Декларація про права інвалідів (1975 р.) URL: https://leksika.com.ua/12880610/legal/deklaratsiya_pro_prava_invalidiv_1975.
7. Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.). URL: http://ni.biz.ua/7/7_4/7_41494_deklaratsiya-o-pravah-umstvenno-otstalih-lits.html.
8. Декларація соціального прогресу та розвитку (1969 р.). URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5r/pg_ifwwog.htm.
9. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 19 грудня 2017 р. № 2249-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.
10. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
11. Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua>.
12. Міщик Л.І., Гладиш М.О. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. Вип. 122. 161 с.
13. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти України від 1 жовтня 2010 р. № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.
14. Пічугіна Т.В. Обґрунтування необхідності моніторингу навчання студентів-інвалідів у вищому навчальному закладі. URL: http://www.nbu.gov.ua/porta/soc_gum/znpkp/Sp/2009_12/24.pdf.
15. Захист осіб з психічними захворюваннями і покращання психіатричної допомоги : Резолюція 46 / 119. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_905.
16. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Права інвалідів в Україні. Київ : Сфера, 2002. 357 с.
17. Chimbala R., Fourie E. Trekking Back to Mainstream for Inclusive Education, Is It There? *Educational Studies*. 2012. № 38 (2). P. 175–187.

18. Litvinova T.V., Verovkina Zh.L. Health culture – a social phenomenon of professional training of future managers. *Global science and education in the modern realities* : conference proceedings. 26–27 August 2020. Washington, USA, 2020. P. 333–335.
19. Liubarets V., Vasylieva H. Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, 2021. February 1 (45). P. 154–175.
20. Matviienko O. Psychological features of preschooler as a subject of educational activity. *Research and Innovation: Collection of scientific articles*. Yunona Publishing, New York, USA, 2020. P. 185–190.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINE

Olha Tkachenko

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy
26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020
e-mail: tkacenkoolga641@gmail.com*

Currently, one of the priority tasks in Ukraine is the creation of optimal and appropriate conditions for the support of such an unprotected category as persons with disabilities, or individuals with special educational needs.

Solving such a problem is directly related to the professional level of social sector specialists who are called to work with this category of the population, to provide them with advice and assistance in everyday life. Integration processes in higher education are based on the continuation of the traditions of the previous educational level, but there are peculiarities of learning adults with disabilities associated with the difficulties of acquiring knowledge, changes in attitudes towards oneself, towards one's profession, building relationships with friends, mentors and colleagues through barriers are mainly of a social nature. The state has assumed the responsibility to support citizens with disabilities (special needs). But since our country does not yet have a lot of experience in working with, providing services and helping people with special needs (as it was customary in our country to call such people – disabled people), the experience of European countries in relation to this issue has been actively studied in the last few years.

For effective work with people who have special educational needs, it was necessary to train specialists who would be able to provide assistance to such persons on various issues and in various spheres of activity. It is in European countries that the issue of inclusive education is best explored, there is work experience in this field, so this will help us the most in implementing inclusive education, and later not only education, but also work with special people in our country. Considering the European experience useful for Ukraine, it should be noted that scientists in EU countries have developed the following relevant approaches to the organization of inclusive education: system approach, team approach, axiological approach, conductive approach, individual approach, environmental approach. The experience of our colleagues from the EU countries will be an impetus for people with special needs not to feel left out in our country.

Key words: inclusive education, higher education, European integration, European experience, disability.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.15>

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Галина Федоришин, Оксана Чуйко

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76000*

e-mail: halyna.fedoryshyn@pnu.edu.ua, oksana.chuyko@pnu.edu.ua

Сьогодення вимагає якісної професійної підготовки фахівців-психологів із застосуванням новітніх інформаційних та психолого-педагогічних технологій, які пропонує вітчизняний та європейський освітній простір. У цьому контексті своєчасним є аналіз можливості формування спеціальних (фахових) компетентностей, зокрема толерантності до невизначеності особистості, що охоплює доволі широкий спектр умінь та навичок. У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження конструкту толерантності до невизначеності у майбутніх психологів, обґрунтовано необхідність формування толерантності до невизначеності як спеціальної (фахової) компетенції, що відповідає запитам сучасного українського соціуму на шляху до євроінтеграції.

У більшості респондентів – майбутніх психологів (79,5%) – виявлено середній рівень толерантності до невизначеності (ТН). Вони готові діяти у ситуаціях невизначеності, достатньо стійкі до сприйняття нових нестандартних ситуацій, сприймають їх як складні, але такі, які можна розв'язати. У їхніх уявленнях невизначеність – це ситуації невідомості й безвиході, а для меншої частини – можливостей. І в першому, і в другому випадку ситуація вимагає прийняття рішень і дій, а також викликає цілу палітру емоцій – тривогу, збентеження, страх, азарт. Як і в теоріях толерантності, так і в уявленнях респондентів досліджуваної вибірки спостерігається доволі широке різноманіття тлумачень ТН як здатності, риси особистості, уміння, емоційно-оцінкового ставлення. У статті проаналізовано взаємозв'язок ТН з особистісними рисами: переважний вибір стосувався компонентів емоційного інтелекту, резиліентності. Наступний блок відповідей стосувався вольової сфери особистості – рішучості, впевненості, організованості, цілеспрямованості.

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити зв'язки толерантності до невизначеності як фахової компетентності майбутнього психолога із важливими набутими соціальними потребами особистості у досягненні, визнанні, поміркованій готовності ризикувати й витримувати напругу кризових ситуацій, мисленнєвими конструктами, цінностями й багатьма соціальними навичками, такими як цілепокладання, уміння працювати в команді, відповідальність, впевненість у собі. Для частини досліджуваних наявність ситуації невизначеності не напружує й не перешкоджає досягненню цілей й адаптації до швидкозмінних умов, викликає інтерес, актуалізує потребу в саморозвитку й творчості, проявляється в активних конструктивних діях. Означене дозволяє окреслити модель і розробити тренінгову програму формування толерантності до невизначеності у майбутніх фахівців.

Ключові слова: невизначеність, толерантність до невизначеності, потреба у досягненні, готовність до ризику, прийняття рішення, компетентність.

Постановка проблеми. Утвердження кращих стандартів європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах є одним із пріоритетних напрямів реалізації євроінтеграційних процесів, визначених Міністерством освіти і науки України [1]. У зв'язку з цим уважаємо

доцільним наголосити на необхідності розвитку у майбутніх фахівців-психологів соціальних навичок, необхідних для професійної діяльності та життєдіяльності в цілому у спільному українсько-європейському просторі. В умовах сьогодення формування толерантності до невизначеності у майбутніх фахівців набуває особливої актуальності, адже це допомагає не лише успішно виконувати професійні обов'язки, а й зберігати фізичне та ментальне здоров'я, виживати у буквальному сенсі цього слова.

Толерантність до невизначеності – складний феномен, що включає в себе низку компетентностей, зокрема: уміння управляти ризиками й готовність ризикувати і вбачати в ризику можливість, уміння вирішувати дилеми й приймати рішення, здатність до цілепокладання й прогнозування, уміння мотивувати себе та інших у досягненні поставлених цілей, уміння керувати емоційними станами, здатність витримувати напруження кризових ситуацій і здатність знімати напруження невизначеності. Оволодіння зазначеними компетентностями формує в особистості такі важливі якості: цілеспрямованість, рішучість, стресостійкість, організованість, відкритість, гнучкість, відповідальність та ін. [2]. Практична значимість конструкта толерантності до невизначеності полягає у забезпеченні особистості здатністю ефективно приймати рішення та зберігати продуктивну активність, досягати успіху та справлятися зі складними життєвими ситуаціями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У звіті за 2021 р. для Національної ради освіти Г. Хауг і Ч. Тауч зазначали, що вища освіта є потужним джерелом змін і реформ у Європі (G. Haug and Ch. Tauch, 2001), а стратегія інтернаціоналізації європейської СВО позитивно впливає на розвиток людського потенціалу, конкуренцію талантів і досягнення більшого взаєморозуміння. Отже, інтеграція українського освітнього простору в європейський містить потужний потенціал для економічного й соціального розвитку Європи, а також для розвитку й модернізації вітчизняної системи вищої освіти та якості людського капіталу країни. С. Іванов та В. Антонюк проаналізували стан і проблеми інтеграції в європейський дослідницький простір і зауважили, що до євроінтеграційних процесів у вищій освіті поки що не залучені всі ВНЗ України, рівень їхньої участі у ЄСВО значно відстає від інших країн-учасників Болонського процесу, тому Україна не отримує усіх потенційних вигод від євроінтеграції для більш активної модернізації вищої школи [3]. Постає необхідність подальшого дослідження труднощів освітньої євроінтеграції у контексті виявлення здобутків, обмежень і визначення напрямів її розвитку відповідно до потреб українського соціуму.

Одним з пріоритетних завдань є покращення процесу професійної підготовки у вищих навчальних закладах, яке вже сьогодні активно вирішується через такі напрями: перегляд стандартів освітніх програм, моніторинг освітніх програм відповідно до цих стандартів, фокусування на таких важливих компонентах освітнього процесу, як дотримання академічної доброчесності, участь стейкхолдерів у створенні та реалізації ОП, формування у здобувачів вищої освіти компетентностей та професійно важливих якостей особистості, необхідних для командної роботи, успішної самореалізації в умовах невизначеності.

Мета статті – здійснити аналіз конструкта толерантності до невизначеності у майбутніх психологів, його зв'язку з ціннісно-потребовою сферою та низкою соціальних навичок, обґрунтувати необхідність формування толерантності до невизначеності як спеціальної (фахової) компетенції, що відповідає запитам сучасного українського соціуму на шляху до євроінтеграції, зокрема покращенню якості професійної підготовки, і забезпечить конкурентоздатність майбутніх фахівців на ринку праці України та Європи.

Аналіз конструкту «толерантність до невизначеності». Емпіричне дослідження проводилось у три етапи: на основі проведеного теоретико-методологічного аналізу праць з даної проблеми й визначених критеріїв толерантності до невизначеності розроблено

програму емпіричного дослідження, сконструйовано комплекс психодіагностичного інструментарію, адекватного меті дослідження; проведено емпіричне дослідження, здійснено статистичну обробку отриманих результатів; здійснено аналіз характеру взаємозв'язків досліджуваних показників, визначено психологічні особливості толерантності до невизначеності. Дослідження проводилось серед студентів факультету психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника м. Івано-Франківська. У дослідженні взяли участь 44 особи віком від 19 до 23 років, з них 95,5% осіб жіночої статі. Застосовано загальнонаукові методи теоретичного, статистичного аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації.

Теоретичний аналіз дозволив виокремити такі критерії толерантності до невизначеності, як готовність до ризику та до прийняття нестандартних рішень в ситуації невизначеності, уміння керувати ризиками, мотивувати себе та інших до втілення ризикованих рішень, перевага потреби у досягненні у системі мотиваційної саморегуляції, ставлення до ситуації невизначеності як до можливостей саморозвитку і творення нового. У процесі емпіричного дослідження використано авторську анкету, опитувальник толерантності до невизначеності (автор С. Баднер, адаптація українською мовою Л. Кириєнко) [4], методику «Діагностика рівня особистісної готовності до ризику» (автор Шуберт (PSK)), методику визначення соціально-психологічної мотивації (автор О. Мірошниченко) [5].

Згідно з результатами опитувальника С. Баднера більшість респондентів (35 осіб, тобто 79,5%) має середній рівень толерантності до невизначеності (ТН) і для 33 (94,3%) з них основним джерелом толерантності є новизна, для 28 осіб (80%) – нерозв'язаність завдання чи ситуації, а для 30 осіб (85,7%) – складність завдання. У 9 осіб (20,5%) з загальної вибірки діагностовано високий рівень ТН. З низьким рівнем опитаних не виявлено. Окрім цього, студенти здійснили самооцінку сформованості у них толерантності до невизначеності методом шкалювання від 1 до 10, де 9–10 – найвищий рівень сформованості ТН. Так, 45,5% оцінили свій рівень як добрий (на 7–8 балів), 43,2% – як середній рівень (5–6 балів) і троє респондентів (6,8%) оцінили як відмінний (на 9–10 балів). Отримані дані свідчать, що в цілому студенти готові діяти у ситуаціях невизначеності, достатньо стійкі до сприйняття нових нестандартних ситуацій, сприймають їх як складні, але такі, які можна розв'язати. Лише для дев'яти осіб з високим рівнем ТН (а за результатами самооцінювання для трьох) новизна ситуації викликає радість, студенти приймають умови невизначеності, шукають їх, вмінють в них діяти. Вони вбачають у кожній невизначеній ситуації можливість вибору, розвитку, набуття досвіду, активно й продуктивно діють.

У психології є традиція вивчення феномену толерантності до невизначеності в контексті його взаємозв'язку з особистісними рисами. Так, студентам пропонувалася перелік рис, з яких вони обирали ті, які, на їхню думку, притаманні особі, толерантній до невизначеності. Наші опитування студентів вказали на доволі широкий спектр особистісних рис, якими повинна володіти толерантна до невизначеності особистість. Так, переважний вибір стосувався компонентів емоційного інтелекту, зокрема «відкритість до змін і нового» (75%), «стресостійкість» (68,2%), «готовність до ризику» (61,4%), «гнучкість» (52,3%). Наступний блок відповідей стосувався вольової сфери особистості: «рішучість» (45,5%), «впевненість» (38,6%), «організованість» (31,8%), «цілеспрямованість» (29,5%). Студенти зазначали такі характеристики, як «допитливість» (27,3%), «сприймання невизначених ситуацій як бажаних» (20,5%), а також «почуття комфорту у ситуації невизначеності» (34,1%), які підтверджують отримані дані, що стосуються сприйняття кризової ситуації не як катастрофічної, а як такої, що містить потенціал до розвитку. Так, 59,1% опитуваних погодилися із твердженням «невизначеність сприяє прогресу і розвитку систем. Це шанс для якісних змін».

Саме завдяки впливу змін люди, речі та цілі системи можуть еволюціонувати й ставати кращими, а непередбачуваність і невизначеність стає джерелом самовдосконалення. Так, результати досліджень вказують, що особистісні характеристики, які пов'язані із толерантністю до невизначеності, сприяють самореалізації студентів [6]. Здатність перетворювати ризики в ситуації невизначеності на можливості Насім Таліб називає антикрихкістю й окреслює прості правила її формування. Антикрихкість, як зауважує автор – ліванський філософ, математик, – любить випадкове й невизначене, що означає (і це дуже важливо) любов до певного виду помилок. Люди з цією якістю завжди краще роблять, аніж думають. «Антикрихкість дає змогу функціонувати в умовах невизначеності, коли ми не до пуття відаємо, що робимо, і все одно досягаємо успіху... Завжди краще бути антикрихким невігласом, ніж дуже кмітливим і крихким» [7]. Результати наших досліджень підтверджують цю думку. Так, у студентів із високим рівнем толерантності до невизначеності найбільш поцінованими є такі риси, як готовність до ризику, сприймання невизначених ситуацій як бажаних, «почуття комфорту у ситуації невизначеності» (55,6%); цілеспрямованість, відкритість до змін, стресостійкість, рішучість і впевненість (44,4%); організованість і гнучкість (33,3%). Найбільш значущими рисами для студентів із середнім рівнем толерантності виявилися такі риси, як відкритість до змін (80%), стресостійкість (74,3%), готовність до ризику (65,7%). Можна стверджувати, що для студентів із високим рівнем ТН ситуації невизначеності є природними, бажаними і комфортними, а для студентів вибірки із середнім рівнем ТН такі ситуації вимагають більшого прояву гнучкості та емоційної витривалості, на чому вони й акцентують увагу.

Проаналізуємо більш детально таку ключову характеристику особистості, як готовність до ризику, категорію «ризик» і її зв'язок з ситуаціями невизначеності. Головною властивістю ризику є те, що він існує тільки стосовно майбутнього і нерозривно пов'язаний із прогнозуванням та плануванням, тобто з прийняттям рішення загалом. Отже, категорії «ризик» і «невизначеність» тісно пов'язані між собою, але не є тотожними. Ризик – категорія суб'єктивна, а невизначеність – об'єктивна. Слід зазначити, що вільної від ризику поведінки не існує. Це означає, що не існує абсолютної надійності. Якщо рішення взагалі приймається, то уникнути ризику неможливо [8]. Готовність до ризику відіграє ключову роль в оцінюванні ризиків, прийнятті й реалізації рішень в ситуаціях невизначеності й може бути різною залежно від виду ризику, від змісту ризикованих ситуацій діяльності (екстремальний і нормативно-звичайний ризик), від соціальної ситуації розвитку (особливості соціальних відносин особистості, соціально-професійна роль і пов'язана з нею діяльність, соціально-економічний статус), від віку і зумовлених ним особливостей життєдіяльності, потреб і ресурсів особистості, від мотивації досягнення, гендерних відмінностей і особистісних особливостей [9]. Із загальної вибірки досліджуваних нами респондентів 22 (50%) проявляють обережність у проявах ризикованої поведінки, з них 9 осіб (20,4%) украй обережні. У 17 респондентів (38,6% від загальної кількості опитуваних) є середній рівень вияву схильності до ризикованої поведінки. І лише 5 (11,3%) опитуваних схильні до ризику. З них троє мають високий рівень ТВ. У респондентів з середнім рівнем толерантності до невизначеності 18 осіб (31,4%) обережні і не проявляють ризикованої поведінки; у 15 осіб (42,8%) виявлено середній рівень схильності до ризику, у 2 осіб (5,7%) виявлено схильність до ризику. Отримані результати дають можливість зробити висновки про те, що студенти досліджуваної вибірки із середнім рівнем ТН проявляють обережність і помірковано ризикують.

Ключовим компонентом розгортання й інтенсифікації активності при прийнятті рішення в ситуації вибору, невизначеності й реалізації особистістю тієї або іншої стратегії дій є мотиваційна регуляція. Як зауважують О. Санніков, Н. Валентюк, вона характеризується

не лише силою прояву мотивів, але і їх співвідношенням у структурі мотиваційної сфери [10]. При цьому рівень мотивації досягнення як однієї із складових частин активності особистості, характерний для конструктивного підходу до вирішення завдань, відбивається на виборі особистістю відповідної копінг-стратегії. Так, у структурі мотиваційної сфери досліджуваної вибірки у 19 студентів (43,1%) переважає потреба у досягненні. Також вона є домінуючою і для студентів з середнім рівнем ТН – 62,8%. Відповідно до теорії Д. Мак-Клелланда, яка покладена в основу методики визначення соціально-психологічної мотивації, цим студентам властиве прагнення ставити складні завдання і цілі, досягати їх ефективно й самостійно, нести відповідальність за отримані результати. Та це не означає, що особи із вираженою потребою у досягненні автоматично будуть успішними й відповідальними. Результати залежатимуть від прояву цілого комплексу соціальних навичок, умінь і знань, серед яких потреба в досягненні виступатиме внутрішнім мотиватором.

Для 25% досліджуваної вибірки домінуючою є потреба у причетності й приналежності до групи, у встановленні й підтримці дружніх стосунків з оточенням, у входженні у спільноти й участі у командній роботі. Якщо цю потребу розглядати у системі академічних чи професійних потреб, то її формування відбувається у тісному зв'язку з корпоративною культурою організації, де навчається чи працює індивід.

У 6,8% досліджуваних загальної вибірки переважає потреба у домінуванні, прагнення контролювати дії інших, впливати на їхню поведінку, брати на себе відповідальність за дії та поведінку інших. Прояв цієї потреби може мати дві такі крайнощі: прагнення досягти максимуму влади та впливу на людей або прагнення мати владні функції, відмовляючись від будь-якої відповідальності. Отже, осіб із високим виявом потреби у владі умовно можна розділити на дві категорії: на тих, хто прагне влади заради влади (інтереси організації й інших людей виступають для них на другий план), а також на тих, котрі прагнуть влади для виконання групових завдань (для них цілі організації є в пріоритеті). Призначення даних осіб відповідальними за вирішення групових завдань вимагає додаткового вивчення їх ціннісної сфери та умінь працювати в команді. Підкреслимо, що для того, щоб потреба у владі була реалізована успішно, особа має володіти низкою інших професійних компетентностей [11].

У п'яти студентів (11,4%) потреби в досягненні і причетності проявляються однаково. Для студентів з високим рівнем ТН однаково важливими є потреба у досягненні й у причетності. Д. Мак-Клелланд підкреслює, що визначені потреби не мають ієрархічного підпорядкування й необхідно враховувати взаємний вплив усіх потреб на поведінку індивіда незалежно від сфери діяльності [12].

Як ми вже вище зазначали, лише діагностики рівня толерантності до невизначеності, потребової сфери чи готовності до ризику недостатньо для того, щоб фахівець ефективно виконував свої функціональні обов'язки і досягав високих результатів. Однією із вагомих складових частин успіху особистості є спосіб мислення, конструкти, якими вона мислить. Так, ми запитали у респондентів про образи, метафори поняття «невизначеність». Практично половина опитаних з високим рівнем ТН не дала відповіді на це запитання, двоє навели метафору туману, один – порожнечі, ще один сказав про повторюваність і безвихідь, як у фільмі «День бабака». Респонденти із середнім рівнем ТН також згадали про туман (2), безвихідь (3), нестабільність (3) і неприйняття (1), невідомість (1), а також глухий кут (1), закриту театральну ширму (1), дорогу, розділену у два боки (5), хмару, що змінює кольори (1), річку, в якій не знаєш глибини (1), людину у центрі океану, звідки не видно землі (1). Студенти асоціювали невизначеність з вогнем (1), з часом вибору (1), з шансом зробити нове (3) і розвиватися (1), з інтересом (2) і свободою (1). Можемо

помітити у метафорах загальноприйнятті визначення невизначеності як ситуації невідомості й безвиході і як ситуації можливостей. І в першому, і в другому випадку ситуація вимагає прийняття рішень і дій, а також викликає цілу палітру емоцій. Так, декілька студентів, відповідаючи на запитання про метафору, описали почуття страху, тривоги, збентеження, хвилювання.

На наше запитання «Які почуття у вас виникають у ситуації невизначеності?» ми отримали відповіді, які відповідають уявленням студентів невизначеності як невідомості й необхідності вибору і як повного можливостей шансу. Так, більшість опитаних переживає тривогу (65,9%), збентеження (52,3%), страх (34,1%) у ситуації невизначеності, 25% студентів переживають зацікавлення, 20% – азарт.

Толерантність до невизначеності респонденти розуміють як здатність витримувати кризу, адаптуватися (6), спокійне ставлення до невизначеності своєї, інших чи ситуації (8), внутрішній спокій при зовнішньому хаосі (1), готовність до різких змін способу або умов життя (2), прийняття непередбачуваного (8), рису, яка дозволяє не панікувати та вижити під час непередбачуваних ситуацій, сформувані нову ідентичність (3), уміння шукати вихід зі складних ситуацій (1). Можемо помітити, що як і в теоріях толерантності/інтолерантності, так і в уявленнях респондентів досліджуваної вибірки доволі широке різноманіття тлумачень ТН як здатності, риси особистості, уміння, деякого емоційно-оцінкового ставлення. Зазначені тлумачення допоможуть нам у перспективі визначити напрями формування ТН у студентів як фахової компетентності майбутнього психолога.

Ми поцікавилися, якими навичками й уміннями повинна володіти людина, яка приймає рішення у ситуації невизначеності. 72,7% опитаних зазначили про «здатність витримувати напруження кризових, проблемних ситуацій». 61,4% відповіли про готовність до невизначеності, до здійснення вибору. 50% відмітили здатність переживати власні сумніви, незнання, ірраціональність переживань та поведінки. Студенти вказали на здатність до переживання нестачі інформації (відкритість новому досвіду і гнучкість) та її надлишку, здатність знімати напруження невизначеності (по 38,6%), уміння управляти ризиками і здібність приймати рішення, коли невідомі всі факти і можливі наслідки (по 36,7%), здатність до цілепокладання, прогнозування (31,8%). Для студентів із високим рівнем ТН також пріоритетною є «здатність витримувати напруження кризових, проблемних ситуацій» (88,9%), готовність до здійснення вибору (66,7%), здібність приймати рішення, управляти ризиками і знімати напругу (по 55,5% респондентів).

Висновки. З огляду на емпіричне дослідження можна відзначити тісні зв'язки толерантності до невизначеності як фахової компетентності майбутнього психолога із важливими набутими соціальними потребами особистості у досягненні, визнанні, поміркованій готовності ризикувати й витримувати напругу кризових ситуацій, мисленевими конструктами, цінностями й багатьма соціальними навичками, такими як цілепокладання, резиліентність, уміння працювати в команді, відповідальність, впевненість у собі. Частину досліджуваних наявність ситуації невизначеності не напружує й не перешкоджає їм в досягненні цілей й адаптації до швидкозмінних умов, викликає інтерес, актуалізує потребу в саморозвитку й творчості, проявляється в активних конструктивних діях. Водночас пасивність у ситуації невизначеності також може бути конструктивною, адже вона оберігає від багатьох невірних кроків. Означене дозволяє окреслити модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх фахівців шляхом формування soft skills сучасними тренінговими й коучинговими технологіями, які не дають готових відповідей, а шляхом застосування прямої коучингової комунікації, активного слухання й створення атмосфери довіри і віри у внутрішній потенціал дозволяють кожному скласти самостійно програму професійних компетентностей.

На завершення ще раз підкреслимо, що сьогодення вимагає якісної професійної підготовки фахівців-психологів із застосуванням новітніх інформаційних та психолого-педагогічних технологій. Якщо розглядати проблеми підготовки фахівців у сфері психології в умовах євроінтеграції, то своєчасним є аналіз можливості формування спеціальних (фахових) компетентностей, зокрема толерантності до невизначеності особистості, що охоплює доволі широкий спектр умінь та навичок. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці та апробації тренінгової програми із застосуванням коучингових технологій у розвитку вказаних умінь та навичок у студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Шкарлет С. Реформи МОН направлені на євроінтеграцію України. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/reformi-mon-napravleni-na-uevrointegraciyu-ukrayini-sergij-shkarlet>.
2. Федоришин Г. Толерантність до невизначеності як професійна компетентність психолога. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2022. Т. 12. № 1. С. 73–79.
3. Антонюк В. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір для розвитку людського капіталу. *Журнал європейської економіки*. Т. 20 (№ 3). 2021.
4. Барко В.Д., Кирієнко Л.А. Розроблення українського опитувальника толерантності до невизначеності для використання в національній поліції України. *Наука і правоохорона*. 2019. № 2 (44). С. 223–236.
5. Мірошниченко О.А. Акмеологічні засади проведення психолого-педагогічних тренінгів для дорослих : навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во «Рута», 2019. 240 с.
6. Чуйко О.М., Федорів М. Психологічні характеристики самореалізації студентської молоді: гендерний аспект. *Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості* : матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Івано-Франківськ, 23–24 вересня 2021 р.). С. 87–92.
7. Телеб Н. Антикрихкість. Київ : Наш формат, 2021. 400 с.
8. Рішняк І.В. Системний аналіз категорій ризику та невизначеності. 2003. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: <http://ena.lp.edu.ua>.
9. Білевич Н. Роль психологічної готовності до ризику в професійній діяльності жінок-поліцейських. *Юридична психологія*. 2018. № 2 (23). С. 156–170.
10. Санніков О.І., Валентюк Н.О. Роль і функції спрямованості у системі прийняття рішення особистістю. *Проблеми сучасної психології особистості* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса, 25–26 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 156–163.
11. Mc Clelland D.C. *Assessing Human Motivation*. N.Y., 1971. 200 p.
12. Шпекторенко І. Особливості використання класифікації потреб Д. Мак-Клелланда в роботі з кадрами публічної служби. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2013. № 1 (16). С. 161–169.

DEVELOPING TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENT PSYCHOLOGISTS IN THE FRAMEWORK OF EUROPEAN INTEGRATION

Halyna Fedoryshyn, Oksana Chuyko

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
57, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000
e-mail: halyna.fedoryshyn@pnu.edu.ua, oksana.chuyko@pnu.edu.ua*

Nowadays, there is a need for quality professional training of psychologists using the latest information as well as psychological and pedagogical resources available in the domestic and European educational space.

In this context, it is appropriate to analyze the possibility of developing special (professional) competences, in particular tolerance to personal uncertainty.

In this article we analyze the results of empirical research of tolerance to uncertainty construct in psychology students, substantiate the need to develop tolerance to uncertainty as a special competence, which meets the demands of the contemporary Ukrainian society on its way to European integration.

The majority of respondents – student psychologists (79.5%) revealed an average level of tolerance to uncertainty (TtU).

They are ready to act in situations of uncertainty, sufficiently resistant to the perception of new non-standard situations, perceive them as difficult but manageable. In their understanding, uncertainty is a situation of suspense and deadlock, and for a smaller part of them, it is a situation of opportunities.

In both cases, the situation requires decision-making and actions and triggers a whole range of emotions, such as anxiety, confusion, fear, excitement.

Both in the theories of tolerance and in the respondents' understanding of the studied sample, there is a wide enough variety of interpretations of TtU as an ability, personality trait, skill, emotional and evaluative attitude. This article analyzes the interrelation of TtU with personality traits: the predominant choices concerned the components of emotional intelligence, resilience. Another block of answers related to the volitional sphere of personality: determination, confidence, orderliness, commitment.

Empirical research findings have made it possible to link tolerance to uncertainty as a professional competence of a student psychologist with important acquired social needs of a personality in achievement, recognition, moderate risk-taking willingness and ability to withstand pressure of critical situations, mental constructs, values and many social skills, such as goal setting, resilience, ability to work in a team, responsibility, self-confidence. For some of the respondents, the fact of being in a situation of uncertainty is not stressful and does not prevent them from achieving their goals and adapting to rapidly changing conditions; it arouses interest, activates the need for self-development and creativity, and manifests itself in active constructive actions. Given the above, we can outline the model and work out a training program for developing tolerance to uncertainty in our students.

Key words: uncertainty, tolerance to uncertainty, need for achievement, risk-taking willingness, decision-making.

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.16>

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ У СТРУКТУРІ МОДЕЛЕЙ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Вікторія Худавердієва

*Державний біотехнологічний університет,
вул. Алчевських, 44, м. Харків, Україна, 61002
e-mail: viki75807@gmail.com*

Робота присвячена гострій проблемі сучасного суспільства – трансформації психології та поведінки людей в умовах глобалізації та європейської інтеграції України, а також психологічним технологіям впливу на людину, групи та суспільство загалом, аналізу психологічних детермінантів глобальних процесів. Мета цього дослідження полягає в тому, щоб не тільки показати суть суспільних процесів, що відбуваються в Україні, а й виявити інтегральний психологічний потенціал сучасного суспільства і проаналізувати соціально-економічні ситуації життєдіяльності, які динамічно розвиваються в умовах глобальних змін. Для цього виявляються психологічні передумови виникнення та розвитку глобальних соціально-психологічних процесів у світі, розкриваються макропсихологічні, групові та особистісні детермінанти глобалізації, аналізується місце України як історичного суб'єкта у сучасній геополітичній ситуації, розглядається вплив інформаційних технологій на масову свідомість та поведінку в умовах глобалізації, розкриваються механізми впливу, у тому числі і стратегічного, на масову свідомість та поведінку людей. У зв'язку зі змінною соціальною, технологічною і психологічною ситуацією розвитку сучасної цивілізації найрізноманітніші питання соціально-політичної та економічної зумовленості локального характеру, що виникають у межах однієї держави, можуть поширюватися і набувати глобального характеру. Таким чином, у світі виникає і актуалізується питання про те, що ж може запропонувати сучасна психологічна наука для впливу на суспільні процеси з урахуванням їх глобальної специфіки. Досліджуються психологічні механізми, які лежать в основі виникнення та поширення суспільних психологічних явищ, визначаються механізми впливу та управління масовою свідомістю та поведінкою глобальних соціальних груп, що функціонують у масштабах держави або великих міжнародних співтовариств.

Ключові слова: психологічні критерії, процеси глобалізації, базові засади державного управління, якість життя громадян, гарантії безпеки, самореалізація індивідів.

Відносини між Україною та Євросоюзом були розпочаті ще у грудні 1991 року. У 1998 році Україна визначилася зі стратегічним курсом на інтеграцію з ЄС. Переговори були непростими, а перспективи набуття туманними. Серед причин були успадковані від Радянського Союзу проблеми з економікою та громадянськими свободами. Крім того, влада зволікала з покращенням ситуації. Зрештою, проведення деяких реформ дозволило вийти на Угоду про асоціацію між Україною та ЄС [1].

Для організації політичного курсу будь-якої сучасної держави необхідні науково вивірені та надійні підстави для прийняття рішень. У сучасних умовах розвитку цивілізації більшість держав за базовий принцип управління обирає позицію, згідно з якою головна мета розвитку держави – покращення якості життя громадян, зокрема надання гарантій безпеки та гідних умов життя, створення здорового суспільства, умов та передумов для самореалізації індивідів. Це вимагає розробки єдиної інтегральної моделі якості життя, що включає в себе економічні, соціальні та психологічні критерії.

Вступ України до Європейського Союзу вже давно є не стільки питанням економічних вигод, скільки цивілізаційного вибору. На одній шальці терезів лежать європейські цінності – свобода, демократія, права людини, на іншій – корупція й олігархічна держава. Для більшості українців вибір однозначний [2]. Однак, хоч як не парадоксально, масштабне воєнне вторгнення прискорило євроінтеграцію України. Минуло лише кілька місяців, і Єврокомісія рекомендувала надати нам статус кандидата на членство. Остаточне це питання лідери країн ЄС узгодили на своєму саміті, який пройшов 23–24 червня 2022 року. 23 червня 2022 року було ухвалено рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в Європейському Союзі [3].

Україна, отримавши цей статус, для подальшого його збереження має виконати сім умов. Здебільшого йдеться про проведення антикорупційної та судової реформ. Зокрема, необхідне антиолігархічне законодавство, а також законодавство про процедуру відбору суддів до Конституційного Суду, про боротьбу з відмиванням грошей. Потрібно завершити відбір та призначення нових керівників Спеціалізованої антикорупційної прокуратури та Національного антикорупційного бюро України [4]. Успішне виконання цих завдань принесе серію позитивних змін нашій країні. Однак на цьому переваги статусу кандидата у ЄС не завершуються. За словами прем'єр-міністра Дениса Шмигала, насамперед цей статус закріплює європейське майбутнє України. Це означає, що вона не просто може стати членом ЄС, а процес уже запущений [5]. Європейський Союз є найуспішнішим об'єднанням на планеті. На нього припадає близько 15% світової торгівлі товарами та послугами. Економічний розвиток ЄС забезпечили єдиний ринок, стабільна грошова одиниця (євро) та спільні для всіх членів нематеріальні цінності, тобто свобода, демократія, верховенство права. Крім того, ЄС має одні з найвищих екологічних стандартів у світі.

Поєднання цих факторів забезпечує високий рівень життя людей і робить Євросоюз таким привабливим для інших країн. Якість життя – загальне благополуччя індивіда та суспільства, що вміщує позитивні та негативні характеристики життя, які у загальній сукупності визначають рівень якості життя. Якість життя враховує задоволеність життям, включаючи у це поняття багато чинників життєдіяльності людини і суспільства (фізичне здоров'я, сім'я, освіта, робота, добробут, релігійні переконання, довкілля). Поняття якості життя використовується в різних галузях науки – охороні здоров'я, політології, економіці тощо. Якість життя не слід плутати з рівнем життя, що визначається лише економічними показниками. Всесвітня організація здоров'я трактує якість життя таким чином: «Сприйняття індивідом свого становища у житті у тих умовах культури та системі цінностей, у яких живе і яких прагне». Існують два підходи до визначення якості життя – об'єктивний (наявність певних умов: рівень життя, дохід, якість житла тощо) та суб'єктивний (психологічна задоволеність наявними умовами життя). Безумовно, для побудови повноцінної моделі повинні враховуватися обидва підходи [6].

На відміну від рівня життя, який можна виміряти у фінансових показниках, провести об'єктивний вимір якості життя, особливо протягом тривалого часу та в масштабах суспільства та країни, виміряти суб'єктивне благополуччя дуже складно. Наприклад, при вимірі суб'єктивної задоволеності необхідно виділити рефлексивну оцінку життя і відокремити її від поточного емоційного стану опитуваного. Предметом нашого дослідження стала проблема оцінки якості життя як фактора державного управління та виділення її психологічних складових. Потрібно було виділити основні підходи до оцінки якості життя населення, виявити психологічні критерії якості життя в державному управлінні України та країн Європейського Союзу. Якість життя виступає комплексним оцінним інструментом, що характеризує різні сфери життєдіяльності та самопочуття людини. Оцінка якості життя як психологічного феномену зароджувалася в руслі пошуку відповідей на питання

про те, чому людина схильна до деструктивних психічних станів (депресія, тривога, стрес і агресія) і схильна виявляти негативні форми поведінки [7].

З психологічної точки зору поняття якості життя знаходить своє відображення в концепції «якості життя, що відчувається», або «суб'єктивного благополуччя». У перших спробах кількісно оцінити сприятливість країн життя використовувалися економічні показники. У 1960-ті роки у науковому співтоваристві утвердилася класифікація країн на розвинені, що розвиваються (менш розвинені) і найменш розвинені. До розвинених належали країни з постіндустріальною економікою з переважанням третього сектора (сфери послуг). Такі країни мали високі показники ВВП та ВВП та високий дохід на душу населення. До країн, що розвиваються, відносили країни з індустріальною економікою, переважанням другого сектора (індустріального виробництва). До найменш розвинених – доіндустріальні, з низькими ВВП і доходом на душу населення. Ця класифікація лягла в основу традиційної оцінки добробуту за допомогою ВВП і ВВП душу населення. Валовий внутрішній продукт (ВВП) – макроекономічний показник, що відображає ринкову вартість всіх кінцевих товарів і послуг (тобто призначених для безпосереднього вживання), вироблених за рік у всіх галузях економіки на території держави для споживання, експорту та накопичення. Згідно з розрахунками український номінальний ВВП зростав найшвидшими темпами в Східній Європі – з \$90,6 млрд у 2015 р. до \$131 млрд у 2018 р. (\$180/міс). Валовий внутрішній продукт (Gross Domestic Product, GDP) – це макроекономічний показник, що відображає ринкову вартість усіх кінцевих товарів і послуг, вироблених за рік у всіх галузях економіки на території держави для споживання, експорту та накопичення незалежно від національної приналежності використаних факторів виробництва (табл. 1).

Таблиця 1

Валовий внутрішній продукт України з 2012 до 2021 р. (млн грн)

Роки	Валовий внутрішній продукт України (млн грн)				Номінальний ВВП України в розрахунку на душу населення				
	Номінальний ВВП (у фактичних цінах)	Реальний ВВП (у цінах 2012 року)	Різниця (реальний – номінальний)		млн грн	%	млн дол. США	%	Населення (тис.)
2012	1408889	1304064	-104825	-7.4%	30912,5	7.3%	3856,8	8.0%	45577
2013	1454931	1410609	-44322	-3.0%	31988,7	3.5%	4030,3	4.5%	45483
2014	1566728	1365123	-201605	-12.9%	35834,0	12.0%	3014,6	-25.2%	43722
2015	1979458	1430290	-549168	-27.7%	46210,2	29.0%	2115,4	-29.8%	42836
2016	2383182	2034430	-348752	-14.6%	55853,5	20.9%	2185,9	3.3%	42668
2017	2982920	2445587	-537333	-18.0%	70224,3	25.7%	2640,3	20.8%	42477
2018	3558706	3083409	-475297	-13.4%	84192,0	19.9%	3095,2	17.2%	42269
2019	3974564	3675728	-298836	-7.5%	94589,8	12.4%	3659,8	18.2%	42019
2020	4194102	3818456	-375646	-9.0%	100432,5	6.2%	3725,6	1.8%	41760
2021	5459574	4363582	-1095992	-20.1%	131907,2	31.3%	4834,3	29.8%	41389

* Джерело: [8]

Лише у 2017 р., як бачимо, намітилося деяке економічне зростання, але за показником ВВП на душу населення Україна перемістилася на останнє місце в Європі. Справа в тому, що економічна статистика в Україні не дає повного уявлення про виробництво і доходи, адже громадяни України не поспішають розкривати перед державою інформацію

про дрібнотоварне виробництво і доходи від нього. У 2019 р. позитивні тенденції в економіці України посилюються (табл. 2).

Таблиця 2

Структура ВВП України з кінцевого використання з 2005 до 2021 р. (млн грн)

Рік	Номінальний ВВП	Споживчі витрати		Валове накопичення		Експорт товарів та послуг		Імпорт товарів та послуг	
	млн грн	млн грн	%	млн грн	%	млн грн	%	млн грн	%
2005	441452	337879	76.5	99876	22.6	227252	51.5	-223555	-50.6
2006	544153	424060	77.9	134740	24.8	253707	46.6	-269200	-49.5
2007	720731	558581	77.5	203318	28.2	323205	44.8	-364373	-50.6
2008	948056	758902	80.0	264883	27.9	444859	46.9	-520588	-54.9
2009	913345	772826	84.6	155815	17.1	423564	46.4	-438860	-48.0
2010	1082569	914230	84.5	199918	18.5	549365	50.7	-580944	-53.7
2011	1316600	1105201	83.9	282474	21.5	707953	53.8	-779028	-59.2
2012	1408889	1269601	90.1	257335	18.3	717347	50.9	-835394	-59.3
2013	1454931	1350220	92.8	228474	15.7	681899	46.9	-805662	-55.4
2014	1566728	1409772	90.0	220968	14.1	770121	49.2	-834133	-53.2
2015	1979458	1715636	86.7	303297	15.3	1044541	52.8	-1084016	-54.8
2016	2383182	2018854	84.7	512830	21.5	1174625	49.3	-1323127	-55.5
2017	2982920	2552525	85.6	618914	20.7	1430230	47.9	-1618749	-54.3
2018	3558706	3196756	89.8	667953	18.8	1608890	45.2	-1914893	-53.8
2019	3974564	3785133	95.2	500614	12.6	1636416	41.2	-1947599	-49.0
2020	4194102	3923203	93.5	315026	7.5	1637399	39.0	-1681526	-40.1
2021	5459574	4766568	87.3	754369	13.8	2224704	40.7	-2286067	-41.9

* Джерело: [8]

Одна з проблем такої оцінки є очевидною: ВВП на душу населення не враховує нерівність у розподілі доходів. Оцінка якості життя як наслідок з обсягу ВВП стала предметом різкої критики: обсяги виробництва не дають гарантій гідного життя населення. Серед безлічі запропонованих методів оцінки якості життя з урахуванням як економічних, так і соціальних показників загальноприйнятим став Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП). Він був запропонований у 1990 р. і модифікований у 2010 р. Нова версія ґрунтується на трьох показниках: 1) очікуваній тривалості життя; 2) тривалості освіти; 3) валовому національному доходу за паритетом купівельної спроможності на душу населення. У підсумковому рейтингу всі держави ранжуються на основі ІЛР та класифікуються за чотирма категоріями відповідно до прийнятої градації: 1) країни з дуже високим рівнем ІЛР (більше 0,9); 2) країни із високим рівнем ІЛР (від 0,8 до 0,9); 3) країни із середнім рівнем ІЛР (від 0,5 до 0,8); 4) країни з низьким рівнем ІЛР (менше 0,5) (табл. 3).

Індекс соціального прогресу (Social Progress Index) – один з альтернативних показників оцінки рівня життя (одного з економічних показників якості життя) [10]. Соціальний прогрес визначається як «здатність суспільства задовольнити основні потреби громадян, встановити фундамент, що дозволяє громадянам та спільнотам підтримувати та покращувати якість їхнього життя, та створити умови для того, щоб усі індивіди могли повністю розкрити свій потенціал» [11]. Розробники цього індексу спробували оцінити не інвестиції в життя населення (економічні показники – ВВП, витрати на освіту тощо), а результати

Таблиця 3

**Рейтинг країн світу щодо Індексу людського розвитку
(United Nations Development Programme: Human Development Index 2016–2020)**

Рейтинг	Країна	2020 (за 2019)	Країна	2019 (за 2018)	Країна	2018 (за 2017)	Країна	2017 (за 2016)
1	Норвегія	0.957	Норвегія	0.954	Норвегія	0.953	Норвегія	0.949
2	Ірландія	0.955	Швейцарія	0.946	Швейцарія	0.944	Австралія	0.939
3	Швейцарія	0.955	Ірландія	0.942	Австралія	0.939	Швейцарія	0.939
4	Гонконг	0.949	Німеччина Гонконг	0.939	Ірландія	0.938	Німеччина	0.926
5	Ісландія	0.949	Австралія Ісландія	0.938	Німеччина	0.936	Данія	0.925
6	Німеччина	0.947	Швеція	0.937	Ісландія	0.935	Сінгапур	0.925
7	Швеція	0.945	Сінгапур	0.935	Гонконг	0.933	Нідерланди	0.924
8	Австралія	0.944	Нідерланди	0.933	Швеція	0.933	Ірландія	0.923
9	Нідерланди	0.944	Данія	0.930	Сінгапур	0.932	Ісландія	0.921
10	Данія	0.940	Фінляндія	0.925	Нідерланди	0.931	Канада	0.92
	74 Україна	0.779	88 Україна	0.750	88 Україна	0.751	84 Україна	0.743

* Джерело: [9]

цих інвестицій, які справді важливі для людей. У 2021 році Україна піднялася на 15 позицій у світовому рейтингу за значенням індексу соціального прогресу. Україна посіла 48 місце зі значенням індексу 75,78 серед 168 країн. Середнє значення індексу з усіх країн, що увійшли до дослідження, становить 65,05 бала. На вершині рейтингу у 2021 р. опинилися Норвегія (92,63), Фінляндія (92,26), Данія (92,15), Ісландія (91,78), Швейцарія (91,78), Канада (91,41), Швеція (91,20), Нідерланди (90,57), Японія (90,44), Німеччина (90,32) [12].

Психологія – найскладніша для формалізації предметна галузь, і кількість математичних моделей у ній невелика. Оцінюючи психологічні чинники якості життя, вчені використовують основний підхід – проведення опитувань, які включають і прямі питання («Ви щасливі?»), і опрацювання результатів, з урахуванням яких обчислюються показники [11]. З 2012 р. підрозділ ООН із пошуку рішень стабільного розвитку публікує «Всесвітню доповідь про щастя» [13]. Це перша спроба дати оцінку глобальному рівню щастя, його причин і наслідків. У 2013 р. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) (англ. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)) розробила рекомендації до оцінки суб'єктивного благополуччя, в яких прийнято враховувати три таких фактори: оцінку життя (рефлексивну оцінку людиною свого життя в цілому або аспекту, що цікавить); афекти (оцінку людиною своїх почуттів та загального емоційного стану, як правило, у заданій тимчасовій рамці); евдемонію (почуття сенсу в житті, гарний психологічний стан).

Вперше індекс щастя (World Happiness Report) був розрахований у 2006 р. для 178 країн світу, опитування проводилися серед резидентів країн незалежно від національності та громадянства. За результатами останніх даних 2022 р. (за 2021 рік) найвищий показник рівня щастя (7,0 і більше) спостерігався в таких країнах (з 1 по 10 місця): Фінляндії (7,821), Данії (7,636), Ісландії (7,557), Швейцарії (7,512), Нідерландах (7,415), Люксембургу (7,404), Швеції (7,384), Норвегії (7,365), Ізраїлі (7,364), Новій Зеландії (7,200). Зі 146 країн, у яких проводилася оцінка, Україна перебувала на 98-му місці із загальним показником 5,084 [14].

Були розглянуті основні індекси, мета яких – безпосередньо оцінити якість життя. Зазначимо деякі більш частотні індекси. Глобальний індекс миролюбства оцінює рівень конфліктності країн. Він враховує кількість війн, кількість загиблих, рівень організованої злочинності, кількість біженців, кількість ув'язнених, кількість тяжких злочинів, кількість офіцерів поліції, військові витрати, доступність зброї, імпорт та експорт зброї та інші показники. Найвищий глобальний індекс миролюбності за результатами 2022 р. мають Ісландія, Нова Зеландія, Ірландія, Данія, Австрія, Португалія, Словенія, Чехія, Сінгапур та Японія. Україна, наприклад, знаходиться на 153 місці зі 163 (табл. 4). Погіршення цього показника в Україні було спричинене російсько-українським конфліктом, який різко загострився після вторгнення російських військ у лютому 2022 року.

Таблиця 4

Рейтинг країн світу за глобальним індексом миролюбства (Global Peace Index) за 2018–2022 роки

Рейтинг	Країна	2022 (за 2021)	Країна	2021 (за 2020)	Країна	2020 (за 2019)	Країна	2019 (за 2018)
1	Ісландія	1.107	Ісландія	1.1	Ісландія	1.078	Ісландія	1.072
2	Нова Зеландія	1.269	Нова Зеландія	1.253	Нова Зеландія	1.198	Нова Зеландія	1.221
3	Ірландія	1.288	Данія	1.256	Португалія	1.247	Португалія	1.274
4	Данія	1.296	Португалія	1.267	Австрія	1.275	Австрія	1.291
5	Австрія	1.3	Словенія	1.315	Данія	1.283	Данія	1.316
6	Португалія	1.301	Австрія	1.317	Канада	1.298	Канада	1.327
7	Словенія	1.316	Швейцарія	1.323	Сінгапур	1.321	Сінгапур	1.347
8	Чехія	1.318	Ірландія	1.326	Чехія	1.337	Словенія	1.355
9	Сінгапур	1.326	Чехія	1.329	Японія	1.360	Японія	1.369
10	Японія	1.336	Канада	1.33	Швейцарія	1.366	Чехія	1.375
	153 Україна	2.971	143 Україна	2.66	148 Україна	2.927	150 Україна	2.950

* Джерело: [15]

Індекс «роки життя, скориговані через непрацездатність» (Disability Adjusted Life Years) доповнює традиційну оцінку очікуваної тривалості життя здорової людини, оцінюючи «тягар хвороби» у загальному коефіцієнті втраченими через непрацездатність роками. Роки життя, скориговані через непрацездатність, вираховуються як сума двох таких показників: середньої кількості втрачених років життя (Years of Life Lost) та середньої кількості втрачених працездатних років життя (Years of Life Lost due to Disability): $DALY = YLL + YLD$. Багато хвороб не призводять до повної втрати працездатності, але обмежують її. Для багатьох хвороб складено таблицю вагових коефіцієнтів (наприклад, шизофренія – 0,576, втрата пальця – 0,030), і втрачені роки зважають на коефіцієнти. Найбільш здоровими є країни Європи та Північної Америки, а деякі країни Африки втрачають більше половини (аж до 80%) працездатних років через хвороби [16].

Весвітній індекс благодійності ґрунтується на тих же дослідженнях Gallup, що й індекс соціального прогресу, але, на відміну від нього, розглядається не лише матеріальна допомога [17]. Підраховуються результати відповідей на такі запитання: «Чи ви жертвували гроші протягом останніх місяців?»; «Чи ви працювали волонтером протягом останніх місяців?»; «Чи надавали ви допомогу незнайомцям протягом останніх місяців?». Високі показники виявляють як багаті, так і бідні країни (у 2021 р. перші місця посіли

Індонезія, Кенія, Нігерія, М'янма, Австралія, Гана, Нова Зеландія, Уганда, Косово, Таїланд. Україна, наприклад, знаходиться на 20 місці з 114 (табл. 5).

Таблиця 5

**Рейтинг країн за світовим індексом благодійності (The World Giving Index)
(дані про дослідження 2021 року)**

№	Країна	Допомога незнайомцям	Пожертвування	Волонтерство	Всього
1	Індонезія	65%	83%	60%	69%
2	Кенія	76%	49%	49%	58%
3	Нігерія	82%	33%	42%	52%
4	М'янма	51%	71%	31%	51%
5	Австралія	57%	61%	30%	49%
6	Гана	65%	44%	32%	47%
7	Нова Зеландія	56%	51%	34%	47%
8	Уганда	75%	32%	31%	46%
9	Косово	68%	59%	10%	46%
10	Таїланд	60%	60%	17%	46%
20	Україна	66%	43%	19%	43%

* Джерело: [17]

У світі стверджується, що пріоритети людства вищі за пріоритети будь-якої держави і що будь-яка держава повинна зважати на загально визнані цінності людства. Мета існування та розвитку держави, суспільства чи цивілізації полягає у розвитку людини, у розкритті її потенціалу, у забезпеченні умов розвитку та підтримки здорового життя індивіда і члена суспільства. На цю установку спирається використання феномену якості життя як критерію успішності держави. Цілком можливо, що лише оцінки якості життя виявляться недостатньо для повного розуміння стану суспільства та перспектив його розвитку.

Якість життя як критерій успішності суспільства (створення умов для здоров'я його членів, привабливості його для життя та розвитку) претендує на об'єктивність і достатню незалежність від культури та традицій. Математичні критерії оцінки якості життя можуть використовуватися при порівнянні двох суспільств (держав, цивілізацій) з погляду переваги для життєдіяльності людини та людства. За допомогою соціально-економічних критеріїв можна будувати орієнтири політичного курсу держави [7]. Але для якісного досягнення цієї мети необхідно виділити універсальні критерії, що відображають структуру загальнолюдських цінностей, тобто ті, які справді можуть претендувати на незалежність від ідеології конкретного суспільства. Необхідно дійти загальноприйнятої методології вимірювання показників. Крім того, є й інші складності. Для побудови загальної моделі необхідно оцінити вплив того чи іншого критерію на загальну успішність. Для побудови математичної моделі необхідно надати вагові коефіцієнти кожному з критеріїв, що бачиться дуже проблематичним у зв'язку зі складністю співвідношення різних критеріїв оцінки якості життя (дохід, щастя, гігієна та освіта та ін.).

Нині існує лише одна інтегральна модель оцінки якості життя – модель Інглхарта – Вельцеля, що оцінює вплив умов життя на цінності населення [18]. Виходячи з висновків цих учених, зазначимо, що цінності складаються послідовно, подібно до потреб, ієрархічно змінюючи одна одну: гарантія дотримання одних цінностей веде до появи інших, складніших, пов'язаних з вищим рівнем гуманістичного розвитку. Ці висновки можна взяти за основу вертикальної моделі цінностей, що згладжує протиріччя між різними

підходами – економічним, соціологічним, психологічним. Така модель враховувала б різні рівні сформованості цінностей і більш повно та об'єктивно оцінювала б якість життя суспільства, поєднуючи у собі об'єктивний і ціннісний підхід. Автори стверджують, що цінності якості життя хронологічно розвиваються за такими об'єктивними закономірностями, які можна представити таким чином [18]: для побудови політичного курсу необхідно явно чи неявно враховувати наявну якість життя населення, оскільки вона є одним з основних показників наявних проблем; для виявлення та повного обліку та управління факторами необхідно сформулювати єдину модель якості життя; економічні моделі якості життя не охоплюють його сутності, зводячи його до поняття «рівень життя»; моделі оцінки соціального прогресу оцінюють не вхід (обсяг інвестицій в охорону здоров'я), а результат (здоров'я населення) і є більш адекватною оцінкою якості життя; психологічні моделі вирішують проблему оцінки задоволеності населення наявними умовами, хоча домогтися об'єктивності в них складно.

Узагальнюючи огляд моделей якості життя, що використовуються в міжнародних моніторингах цього феномену, слід зазначити, що нині існує лише одна прийнята всіма модель – вертикальна модель якості життя, яка враховує послідовне визрівання гуманістичних цінностей, які є провідними критеріями якості життя. Ця модель враховує такі параметри: благополуччя суспільства для виживання його громадян (тривалість життя, відсутність конфліктів та низький рівень злочинності, гарантії безпеки); базове матеріальне забезпечення (житло, особистий простір, базовий комфорт); стан здоров'я (гігієна, охорона здоров'я, базове психологічне здоров'я), соціальний добробут та критерій справедливості; якість освіти; рівень громадянських свобод.

Проведений системний та хронологічний аналіз різних підходів до вимірювання якості життя дозволяє сучасній науці наблизитися до створення досить суворої інтегративної моделі, на яку можна було б спиратися під час побудови політичного курсу держави, а також уточнювати фактори, що впливають на якість життя. Без застосування такої моделі повноцінна оцінка якості життя в суспільстві неможлива, а отже, проблематична і оцінка соціального самопочуття населення, що необхідна для інтегративного розвитку сучасного суспільства.

Членство України в ЄС може стати реальною гарантією безпеки та територіальної цінності. Для звичайних людей зміни полягатимуть у підвищенні соціальних стандартів, покращенні транспортної інфраструктури, зменшенні бюрократії, фінансовій стабільності. Для економіки та підприємців – це доступ до нових ринків, інвестицій, програм підтримки малого та середнього бізнесу. Крім того, це залежатиме від того, наскільки ефективно країна запроваджуватиме необхідні реформи. Прикладом є Польща, яка стала членом Євросоюзу у травні 2004 року. За десятиліття вона стала європейським лідером за темпами економічного зростання. У 2014 році британський журнал «The Economist» окреслив успіхи цієї країни «новим золотим часом Польщі». Валовий внутрішній продукт Польщі за цей час зріс у понад два рази – із 218 мільярдів до 521 мільярда доларів. До речі, за підсумками минулого року він досяг 674 мільярдів доларів [19]. Як наслідок, у разі зросла купівельна спроможність населення та рівень життя. Польща стала привабливою для робітників. Це стало наслідком поєднання вдалих реформ та відкриття нових ринків для польського бізнесу, що має стати добрим уроком для України.

Список використаної літератури

1. Клименко І.В. Україна в інтеграційних процесах на пострадянському просторі: моделювання альтернатив. Київ: НІСД, 2016. 68 с.
2. Що думають українці про євроінтеграцію? Інститут світової політики. URL: <http://iwrp.org.ua>.
3. Мартинко К. Надання Україні статусу кандидата в ЄС підтримали усі 27 країн блоку. 23 червня 2022 року. URL: <https://www.kr.ua>.
4. Шевчук С. Адаптація законодавства України до законодавства Європейського Союзу як умова майбутнього членства у ЄС. Міністерство юстиції України. URL: <https://minjust.gov.ua>.
5. Шмигаль Д. Рада має розглянути 50 євроінтеграційних законопроектів. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/3539605>.
6. Методологія комплексного людинознавства та сучасна психологія / відп. ред. А.Л. Журавльов, В.А. Кольцова. Київ, 2018. 326 с.
7. Нагімова А.М. Теоретичні підходи до дослідження проблеми якості життя. *Вісті Київського державного університету. Серія «Соціологія. Політологія»*. 2015. Т. 10. Вип. 4. С. 3–6.
8. Валовий внутрішній продукт України з 2012 по 2021 роки. (млн. грн.) URL: <https://index.minfin.com.ua/economy/gdp/>.
9. United Nations Development Programme (UNDP): Human Development Index 2020. Publisher: Centre for Human Technologies. URL: <http://hdr.undp.org/>.
10. Social Progress Imperative. URL: <https://www.socialprogress.org/>.
11. Мерзлякова І.В. Соціальні регулятори благополуччя людини та суспільства. *Гуманітарний вектор. Серія «Педагогіка, психологія»*. 2017. № 3. С. 179–187.
12. Індекс соціального прогресу (Social Progress Index). URL: <https://yurincom.com/tag/indeks-sotsialnoho-prohresu-social-progress-index/>.
13. Social Environments for World Happiness (World Happiness Report). URL: <https://worldhappiness.report/ed/2022>.
14. Всесвітній індекс щастя. URL: <https://worldhappiness.report/>.
15. Глобальний індекс миролюбства (Global Peace Index). URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/global-peace-index>.
16. Disability Adjusted Life Years. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/disability-adjusted-life-years>.
17. Рейтинг країн за Світовим індексом благодійності (The World Giving Index). URL: <https://uwcfoundation.com/ua/blagotvoritelnost-v-mire/indexw>.
18. Inglehart Ronald, Welzel Christian Modernization, Cultural Change, and Democracy. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Welzel-2>.
19. Британський журнал "THE ECONOMIST". URL: <https://euroradio.fm/britanskiy-zhurnal-economist->

PSYCHOLOGICAL CRITERIA IN THE STRUCTURE OF PUBLIC ADMINISTRATION MODELS IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINE

Viktoriya Khudaverdiyeva

*State biotechnological university (SBTU),
44, Alchevskih Str., Kharkiv, Ukraine, 61002
e-mail: viki75807@gmail.com*

The work is devoted to the acute problem of modern society - the transformation of psychology and behavior of people in the conditions of globalization and European integration of Ukraine, as well as psychological technologies of influence on people, groups and society in general, analysis of psychological determinants of global processes. The purpose of this study is not only to show the essence of social processes taking place in Ukraine, but also to reveal the integral psychological potential of modern society and to analyze the dynamically developing socio-economic situations of life in the conditions of global changes. For this, the psychological prerequisites for the emergence and development of global socio-psychological processes in the world are revealed, the macro-psychological, group and personal determinants of globalization are revealed; analyze the place of Ukraine as a historical subject in the modern geopolitical situation; consider the influence of information technologies on mass consciousness and behavior in the conditions of globalization, reveal mechanisms of influence, including strategic ones, on mass consciousness and behavior of people. In connection with the changing social, technological and psychological situation of the development of modern civilization, the most diverse issues of socio-political and economic conditioning of a local nature, arising within the borders of one state, can spread across its borders and acquire a global character. Thus, the question arises and becomes relevant in the world: what can modern psychological science offer to influence social processes, taking into account their global specificity. The psychological mechanisms that underlie the emergence and spread of social psychological phenomena, the mechanisms of influence and management of mass consciousness and behavior of global social groups functioning on the scale of the state or large international communities are studied.

Key words: psychological criteria, processes of globalization, basic principles of public administration, quality of life of citizens, security guarantees, self-realization of individuals.

УДК 159.923;355.23;159.92

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.17>

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ДЛЯ ПРАВОВОГО ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСІВ

Михайло Цимбалюк

*Комітет Верховної Ради України з питань соціальної політики та захисту прав ветеранів
вул. Михайла Грушевського, 5, м. Київ, Україна, 01008
e-mail: tsmmwww@gmail.com*

Наталія Жигайло

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

Стаття присвячена формуванню стресостійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. Нами проведено емпіричне дослідження щодо стресостійкості студентів в сучасних умовах війни. У дослідженні взяли участь студенти Львівського національного університету імені Івана Франка та інших ЗВО. Запропоновано програму формування стресостійкості студентів в умовах війни.

Об'єктом дослідження є стресостійкість студентів під час навчання в ЗВО в умовах війни. Предметом дослідження є формування стресостійкості студентів в умовах війни та засоби, які потрібні для цього. Метою дослідження є визначення психологічних умов формування стресостійкості студентів. У статті представлено методи та способи подолання стресу, рекомендації щодо дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів в умовах війни. Представлена авторська модель формування стресостійкості студентів в умовах війни задля збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я, успішного виходу із стану невизначеності, незахищеності, пригнічення, депресії на основі розвитку духовних цінностей.

Перспективою подальших досліджень є формування стресостійкості дітей та дорослих в умовах війни, а також проведення емпіричного дослідження щодо стресостійкості цих категорій людей в умовах війни. Адже те, як ми переносимо стрес, впливає на якість життя. Важливо розвивати стійкість до стресу, це дозволяє краще боротися з ним, уникати психічних розладів та зберігати фізичне і психічне здоров'я.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, війна, еустрес, дистрес, стресові ситуації, модель подолання стресу, емоції, депресія, тривога, короткострокова пам'ять, свобода, здоров'я, стадії стресу, боротьба організму, безсилля, гостра стресова реакція, фактор стресу, дистанційне навчання, методи та способи подолання стресу, дослідження, студенти.

Актуальність дослідження. В сучасних соціально-економічних умовах перед людиною на різних вікових етапах її життєвого шляху виникають неочікувані ситуації, як правило стресові, які вимагають адекватного і невідкладного їх опанування, підвищення здатності протистояти таким впливам без шкоди для здоров'я. Найбільш вразливими, інтолерантними до негативних зовнішніх впливів, схильними до стресу є юнацька молодь, і особливо така соціально й психологічно вразлива категорія, як студентство.

24 лютого 2022 року росія оголосила війну Україні. Вона забирає не лише життя і фізичне здоров'я, але й руйнує психіку людей. Постійний перегляд новин, звуки вибухів, повідомлення повітряної тривоги та, найгірше, сумні звістки про смерті українських

героїв, мирних жителів, маленьких дітей негативно впливають на ментальне здоров'я, дає велике навантаження на нервову систему громадян. Для того, щоб зберегти фізичне та психічне здоров'я, потрібно розвивати стресостійкість. Стресостійкість – це сукупність якостей, які дозволяють переживати стрес та неприємні ситуації без шкоди для здоров'я та особистісної діяльності людини. Поняття «стресостійкість» є особливо актуальним в наш час. Важливо залишатися спокійними та терплячими, адекватно реагувати на складні ситуації. Саме тому метою нашого дослідження є визначити психологічні умови формування стресостійкості особистості в умовах війни.

Аналіз останніх публікацій на тему дослідження. Проблема стресостійкості особистості привертає особливу увагу дослідників у час зростання кількості і сили шкідливих впливів, таких як війна, коронавірус, дистанційне навчання, помітного підвищення стресогенності сучасного соціального і природного середовища. Вивчення проблеми стресостійкості, механізмів та засобів її формування належить науковцям Г. Васильченко, Н. Жигайло, В. Крайнюк, Т. Титаренко, А. Фомінова; питання прояву стресу в студентській молоді висвітлені у працях О. Кокун, І. Меньшикова, Ю. Щербатих, Д. Брайт, Ф. Джонс тощо.

У цій складній емоційній ситуації важливо зберегти здатність адекватно мислити і успішно працювати, що значною мірою залежить від емоційної стійкості та адаптаційного потенціалу особистості. Зокрема, студенти глибоко переживають те, що відбувається в Україні. У їхніх переживаннях відображаються почуття мільйонів українців, які вболівають за свою країну, тривожаться за рідних, болісно сприймають страждання людей і мріють про перемогу. Для підвищення емоційної стійкості студентської молоді необхідно посилити психологічну підтримку, яка має бути реалізована у закладі вищої освіти для створення безпечних, комфортних (у психологічному розумінні) умов навчання.

Психологічна безпека особистості є значним чинником успішної самореалізації та персоналізації особистості. Формування стратегій психологічної безпеки є важливою умовою професійно-особистісного розвитку студента, що визначає вибір ефективних способів запобігання, зниження та подолання наслідків впливу на нього зовнішніх та внутрішніх факторів середовища. В рамках початку війни, початку модернізації системи вищої освіти України, у зв'язку з динамічними змінами, які відбуваються в нашій країні і в світі, здійснюється підготовка конкурентоздатного фахівця, важливою професійною характеристикою якого є позитивне ставлення до діяльності, емоційна стабільність, стресостійкість, прогнозованість розвитку його особистості тощо.

Виклад основного матеріалу. Сучасне життя – це постійний потік інформації, змін та глобалізація. Симптоми стресу дуже різні і залежать від обставин і особливостей самого організму. Серйозні травматичні події можуть спричинити гострий стресовий розлад. Симптоматично стрес (як і стресовий розлад) проявляється таким чином: фізичні реакції (труднощі зі сном, напруга, втома, тахікардія, болі, розлади шлунково-кишкового тракту); емоційні реакції (гнів, тривога, оніміння, сором, порожнеча, зниження здатності відчувати задоволення); когнітивні реакції (кошмари, погана концентрація уваги, нерішучість, занепокоєння); міжособистісні реакції (недовіра, дратівливість, проблеми на роботі, у школі) [4]. Вивчення питання стресостійкості існує у двох площинах: за природою походження, а саме: як генетично успадкована здатність людини протидіяти впливу негативних факторів, і як властивість, сформована впродовж життя. Отже, стресостійкість – це властивість особистості, що визначається можливістю протидіяти в стресових ситуаціях. Формування стресостійкості молодій людині пов'язане з пошуком джерел та ресурсів, необхідних для подолання наслідків стресів. Такими ресурсами та джерелами є внутрішні і зовнішні фактори, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях [2].

Стрес – це захисна реакція організму на різні подразники, яка допомагає людині адаптуватися до умов, що часто змінюються. В цілому розрізняють два види стресу: гострий, або еустрес, та хронічний, його ще називають дистресом. Еустрес активізує функціональні резерви організму, сприяє адаптації та, врешті-решт, ліквідації самого стресу. Еустрес нетривалий, завдяки чому організм активує свої системи для «збереження життя», але не встигає їх вичерпати. Дистрес – це «шкідливий» стрес, внаслідок якого вичерпуються захисні сили організму та зриваються механізми адаптації, організм слабшає, що призводить до розвитку різних захворювань. Здебільшого стрес виникає, коли важливі потреби людей залишаються незадоволеними. Саме дистрес є небезпечним для людини та її здоров'я [5].

Вплив стресу на організм. Центральна нервова система (ЦНС) відповідає за реакцію «бий або біжи». Гіпоталамус дає наднирникам сигнал виділяти гормони стресу адреналін і кортизол. Вони прискорюють серцебиття, внаслідок чого кров активніше приливає до м'язів та органів, які в надзвичайній ситуації потребують її найбільше. Коли небезпека минає, гіпоталамус має наказати всім системам повернутися до нормального стану. Але якщо цього не відбувається, реакція триває і далі. Під впливом хронічного стресу ЦНС стає вразливою, що може призвести до змін у поведінці, стати причиною переїдання, недоїдання, зловживання алкоголем, наркотиками або до соціальної абстиненції [7].

Респіраторна та серцево-судинна системи. Реагуючи на стрес, людина дихає швидше, намагаючись розподілити багату на кисень кров по тілу. Серце у стані стресу також працює швидше. Судини стискаються і спрямовують більше кисню у м'язи задля забезпечення сили для термінової реакції. Це сприяє підвищенню кров'яного тиску. А постійна гіпертонія своєю чергою посилює ризик інсульту й серцевого нападу. М'язова система. М'язи напружуються, аби в разі необхідності захиститися від імовірних травм. Як правило, вони повертаються у спокійний стан. Але хронічний стрес тримає м'язи в постійній напрузі – це викликає больові відчуття по всьому тілу. Травна система. У стані стресу печінка виробляє додатковий цукор (глюкозу), щоб забезпечити організм енергією. Надмірний викид гормонів, прискорене дихання та серцебиття можуть вивести з ладу систему травлення. Підвищена кількість шлункової кислоти провокує ризик розвитку печії або кислотного рефлексу. Стрес не стане причиною виразки шлунка, але можуть відкритись уже існуючі виразки. Імунна система. Гормони стресу роблять імунну систему вразливішою до вірусних захворювань. Це, як мінімум, збільшує час, необхідний організму для відновлення після хвороби або травми. Зв'язок між стійкими негативними переживаннями та розвитком аутоімунних захворювань доведено вченими з Американського інституту дослідження стресу [7]. Хронічний стрес називають тихим вбивцею XXI століття. Тому не варто відкладати та ігнорувати сигнали, які посилає організм.

Стрес – це відповідь організму на певну психологічну ситуацію. Динаміка стресу: стан тривоги, боротьба організму із стресом та його причинами. Рівень стресостійкості кожної людини є різним та змінюється протягом життя і залежить від багатьох чинників. Стрес може бути викликаний: роботою, екологічною діяльністю або подіями в особистому житті. Існує три стадії стресу. Стадія тривожності. Якийсь час ми витримуємо стрес, а потім психіка слабне та їй стає не дуже комфортно. Стадія резистентності. Ми вчимося жити зі стресом, звикаємо до нього, кажемо, що адаптувалися. На цій стадії підвищуються стійкість та протидія організму до подразників, активізується розумова діяльність, мобілізуються воля, бажання подолати обставини. Стадія виснаження. Якщо фактор стресу сильний і не зменшується і не зникає, то розум переходить у стадію виснаження. Це може призвести навіть до смерті, якщо людина не розуміє, що живе в постійному стресі, і не усуває його. Наприклад, інсульт або інфаркт можуть статися, коли людина займається стресовою роботою, не звертаючи уваги на фізичне та психічне здоров'я і не відпочиваючи.

Кожен мешканець України переживає стрес через війну. Це стрес від інформації. Одна з рекомендацій – врегулювати сприйняття інформаційного потоку.

Стресостійкість студентів під час війни. Війна та коронавірус внесли корективи у життя сучасної молоді. Це змінило їхні цінності та пріоритети у житті. 23 та 24 лютого поділило життя на «до» і «після». Хтось засинав з думкою, що завтра піде на навчання, поїде на роботу, погуляє з друзями в улюбленому парку тощо. Але сталося так, що прокинулись під звуки вибухів та сирен; з тривогою про те, що сталося повномасштабне вторгнення; що можуть зруйнувати твій будинок. З'явився страх за безпеку рідних, за майбутнє країни. Багато студентів звернулись до психологів, психотерапевтів, щоб проговорити як пережили окупацію та як виїжджали з Харкова, Донецька, Бучі, Луганська, Одеси тощо. Через часті стреси у студентів погіршилась концентрація уваги, внаслідок чого їм важче зосередитись на виконанні завдань. Має місце вплив стресів на короткострокову пам'ять тощо. Війна – це стрес, але українці змогли об'єднатись, незважаючи на обставини. Студенти почали займатися волонтерською діяльністю, приймати біженців, які втратили свій дім; акумулювати гроші на армію, на машини та спорядження для військових тощо. Війна не змогла роз'єднати, радше ще більше зблизила народ України, який є незламний.

Нами проведено опитування серед студентів Львівського національного університету імені Івана Франка та інших ЗВО. Результати дослідження представлені на діаграмах.

Діаграма 1



Проаналізувавши результати, можна сказати, що до війни студенти були достатньо стресостійкими. 46,7% студентів не піддалась стресу. Лише 6,7% студентів не мали чіткого повторення чи відсутності стресу, тобто це залажало від обставин. Жовтий колір свідчить, що у 6,3% студентів прояви стресу частіші, ніж студентів, які вибрали дві попередні відповіді. Синій колір свідчить, що 40% студентів часто зустрічаються зі стресом.

62,5% студентів студентів проживали стрес до війни важко. 37,5% студентів студентів переносили стрес до війни легко.

62,5% студентів до війни не вважають себе стресостійкими. 31% студентів до війни вважають себе стресостійкими. 6,3% студентів до війни лише інколи вважали себе стресостійкими.

52,9% студентів з початком війни відчувають стрес часто. 41,2% студентів не відчувають стрес часто з початком війни. 5,9% студентів нічого не змінимось з настанням війни.

64,7% студентів з початком війни важко переносять стрес. 23,5% студентів не важко переносять стрес з настанням війни. Інколи важко переносять стрес після початку війни 5,9% студентів.

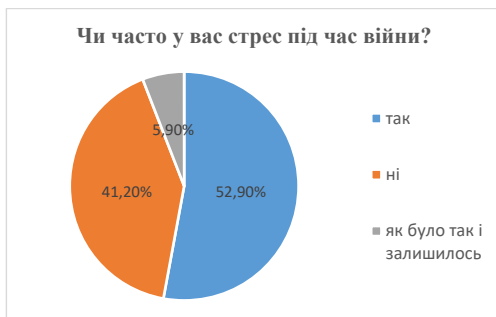
Діаграма 2



Діаграма 3



Діаграма 4



Діаграма 5



Проаналізувавши отримані результати, можна сказати, що війна вплинула на психологічну стійкість студентів. Важкість стресу та його частота зросла з настанням війни. Стресостійкість у студентів знизилася. Тож, з'явилася необхідність формування стресостійкості студентів під час війни.

За даними МОЗ, психологічні наслідки війни позначатимуться на нашому психічному стані ще принаймні 7-10 років після закінчення війни [6]. У сьогоденній ситуації надзвичайно важливо зберігати спокій, не панікувати та усіляко допомагати державі. Вочевидь, розвиток стресостійкості особливо важливий. Одна з рекомендацій – врегулювати сприйняття інформаційного потоку. Важливо виконувати свої безпосередні обов'язки, допомагати іншим, повернутися в «навчальний стан розуму», у стан, в якому ви ресурсні.

Дієва модель подолання стресу BASIC Ph методики Мулі Лаада. Коротко про ці 6 каналів. Перша літера В – від «belief & values», тобто «віра і цінності». Це опора на віру. Це те, що може підтримувати людину в моральному аспекті. «А» від «affect & emotion» – це вираження почуттів і емоцій. Тому що дуже часто люди закриваються і не показують, що з ними відбувається. Якщо хочеться плакати – поплачте, хочеться кричати – кричіть. Вивільняйте емоції, не накопичуйте їх в собі. «S» – «social» – це підтримка суспільства. Це відчуття себе частиною громади, спілкування з друзями і колегами, проговорювання з ними проблем і переживань. «I» – від «imagination» – це мрії та уява. Уявляємо майбутнє – яким воно складеться, коли все закінчиться. Подумайте про те, що перше ви зробите, коли закінчиться війна і ми отримаємо перемогу. «C» – від «cognition & thought» – логіка та знання. Потрібно мати певний план – як діяти і на що опиратися. Робити за графіком або мати готовий графік на майбутнє – це дуже важливо. «Ph» – це фізична активність. Спорт, здорове харчування, нормальний сон тощо [6].

З метою формування стресостійкості студентів закладів вищої освіти в умовах війни, збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я, успішного виходу із стану невизначеності, незахищеності, пригнічення, депресії нами запропоновано програму розвитку духовних цінностей, яка включає в себе:

1. Поняття «духовної особистості».
2. Авторську психологічну структуру духовної особистості.
3. Авторську модель духовного становлення особистості молоді.
4. Програму тренінгу розвитку духовних цінностей особистості.
5. Критерії розвитку духовності особистості.
6. Джерела формування духовності особистості.

Під феноменом «духовна особистість» розуміємо таку особистість, в якій горить іскра Божества; яка в своїх думках і вчинках опирається на закони правди і справедливості; яка в своєму житті керується постулатом: «Я працюю на Вічність!, а не просто вічно працюю!»

Авторська психологічна структура духовної особистості (рис. 1) представлена нами у вигляді дерева, основа (коріння) якого базується на чинниках саморегуляції, якими є воля, совість і віра; вітки цього дерева – це наші пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани, психічні властивості, психічна діяльність, спрямованості тощо, а верхівка цього дерева прагне до духовного зростання, тобто до самовдосконалення.

Авторська модель духовного становлення особистості включає в себе інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові (рис.2).

Нами запропоновано психологічний тренінг розвитку духовних цінностей особистості. Структурно програму тренінгу поділено на 7 тем-блоків. До кожного блоку розроблені оригінальні вправи, які можна використати у відповідності до поставленої мети:

рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи із тілесно-орієнтованого тренінгу, лекції, наукові семінари, круглі столи, конференції, реколекції тощо.

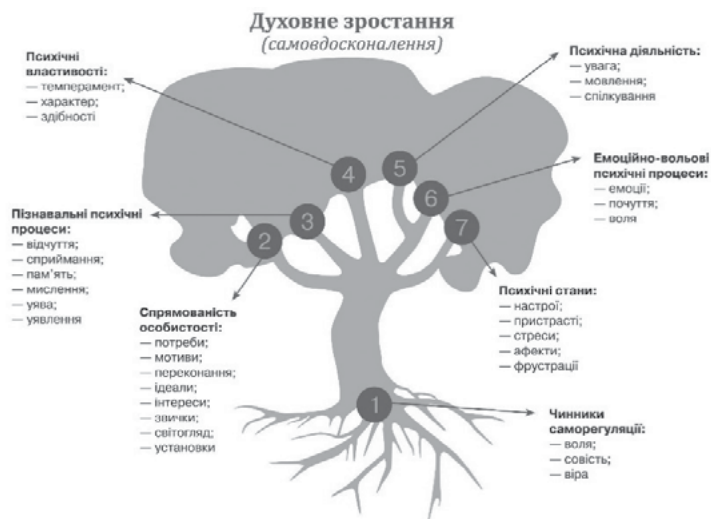


Рис. 1. Психологічна структура особистості за С. Максименко, Н. Жигайло



Рис. 2. Авторська модель духовного становлення особистості

Також нами представлено критерії, яким повинна відповідати духовна особистість: моральні: духовна особистість мусить бути людиною чесною і справедливою; мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет; любити і поважати свою працю; мати етично-діловий такт і радість від спілкування; інтелектуальні: високий рівень фахової підготовки;

точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви; темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники); сила волі і віра (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; фізичні та канонічні: одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотворення.

Джерелами формування духовності особистості є: наука, культура, мистецтво; читання наукової, художньої, публіцистичної та духовної літератури, зокрема, Святого Письма; Богословіє (як наука про Бога); Свята Літургія – вчителька життя (А. Шептицький); Молитва – розвиток душі; церковне мистецтво; християнська філософія; природа, спорт тощо.

Висновки. Застосування програми розвитку духовних цінностей позитивно впливає на формування стресостійкості студентів закладів вищої освіти в умовах війни, на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Духовні цінності – це своєрідний духовний капітал людства, накопичений тисячоліттями, який не тільки не знецінюється, а зростає. Ми здійснили значний цифровий стрибок та перейшли на більш високий технологічний рівень розвитку. Однак утвердження і розквіт нашої держави можливий лише за умови професійного та інформаційно духовного становлення кожного громадянина, професіонала, фахівця, який має стати вирішальною силою, що забезпечить незворотність поступу України до своєї волі, слави, економічного та соціального добробуту, здорової нації, сильної держави світового рівня. Існує чимало способів подолання стресу та підвищення стресостійкості, які допоможуть знайти гармонію з собою та навколишнім світом.

Перспективою подальших досліджень є формування стресостійкості дітей та дорослих в умовах війни, а також проведення емпіричного дослідження щодо стресостійкості цих категорій людей в умовах війни. Адже те, як ми переживаємо стрес, впливає на якість нашого життя. Тому важливо розвивати стійкість до стресу, бо це дозволяє людині краще боротися з ним, уникати психічних розладів та зберігати своє фізичне і психічне здоров'я.

Список використаної літератури

1. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості. Київ, 2009. 511 с.
2. Жигайло Н., Харко Н. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 8. С. 36–49.
3. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія. Київ : КММ, 2006. 255 с.
5. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.
6. Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : монографія. 2-ге вид., переробл. і допов. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
8. Вплив хронічного стресу на здоров'я людини. URL: <https://suspilne.media/2033-vpliv-hronichnogo-stresu-na-zdorova-ludini/>.
9. Твердохлебова Н.С. Актуальні питання у сучасній науці. Випуск 1. С. 421–427. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/download/2147/2148>.

BUILDING STRESS RESISTANCE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF WAR FOR THE LEGAL AND EUROPEAN INTEGRATION PROCESS**Mykhailo Tsymbaliuk**

*Committee of the Verkhovna Rada of Ukraine on Social Policy and Protection of Veterans' Rights
5, Mykhaila Hrushevskoho str., Kyiv, Ukraine, 01008
e-mail: tsmmwww@gmail.com*

Nataliya Zhyhaylo

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

The article is devoted to the formation of stress resistance of students in the conditions of war for the legal and European integration processes. We conducted an empirical study on the stress resistance of students in modern war conditions. Students of the Ivan Franko National University of Lviv and other higher education institutions took part in the study. A program for the formation of students' stress resistance in war conditions is proposed.

The object of the study is the stress resistance of students during their studies in higher education institutions in the conditions of war. The subject of the research is the formation of students' stress resistance in war conditions and the means needed for this. The purpose of the study is to determine the psychological conditions for the formation of students' stress resistance. The article presents methods and methods of overcoming stress, recommendations for observing the psychological conditions for the formation of students' stress resistance in war conditions. The author's model of the formation of stress resistance of students of higher education institutions in the conditions of war is presented in order to preserve their physical and mental health, to successfully get out of the state of uncertainty, insecurity, oppression, and depression based on the development of spiritual values.

The perspective of further research is the formation of stress resistance of children and adults in war conditions, as well as conducting an empirical study on the stress resistance of these categories of people in war conditions. After all, how we tolerate stress affects the quality of life. It is important to develop resistance to stress, it allows you to better deal with it, avoid mental disorders and maintain physical and mental health.

Key words: stress, stress resistance, war, eustress, distress, stressful situations, stress coping model, emotions, depression, anxiety, short-term memory, freedom, health, stages of stress, body's struggle, impotence, acute stress reaction, stress factor, remote training, methods and methods of overcoming stress, research, students.

УДК 159.9.340.12

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.18>

ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ПРЕДИКТОР ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Світлана Шевченко, Ганна Варіна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000
e-mail: Svetlanashev1986@gmail.com*

Стаття присвячена питанням формування асертивної поведінки здобувачів як предиктора інтеграції в європейський освітній простір. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір є одним із актуальних питань сьогодення, оскільки це впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. На думку авторів, асертивність – це сукупність психологічних властивостей індивіда, які формують його поведінку у суспільстві, побудовану на адекватній поведінці у критичних ситуаціях, що виявляється у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших індивідів у суспільних відносинах. У статті наголошено, що формування в особистості асертивної поведінки передбачає наявність визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, адекватним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму, володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей. У роботі представлено результати емпіричного вивчення рівня сформованості асертивності у здобувачів. Зазначено, що більшість респондентів певною мірою здатна відстоювати власні права та інтереси. Це має ситуативний прояв, не закріпленний в індивідуальному стилі поведінки (середній рівень). Визначено осіб з високим рівнем асертивності – «впевнені в собі», які об'єктивно оцінюють власні можливості з огляду на права та інтереси оточуючих. Для них важливе збереження та підтримка почуття власної гідності та самоповаги. Намічено перспективні напрями подальшої роботи за темою.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, упевненість, самостійність, інтеграція, європейський освітній простір.

Україна наразі переживає процес глобальної трансформації усіх сфер, зокрема вищої освіти, адже сучасне суспільство потребує суттєвих якісних змін у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських. Поряд з цим варто розуміти, що інтеграція в європейський освітній простір потребує формування особистості нової формації, здатної свідомо вибирати адекватні способи поведінки та реалізовувати їх у процесі взаємодії, реалізовувати визначені цілі, попри негативні тиски з боку оточення, демонструвати безкомпромісність у вчинках, раціональну дбальість про власні інтереси при одночасному врахуванні інтересів інших людей.

Актуальність розвитку асертивності особистості здобувачів зумовлена соціальними явищами у суспільстві і вимогами, які ставляться до особистості під час її вступу до європейського світу.

Мета нашого дослідження – теоретично вивчити та експериментально дослідити особливості асертивної поведінки здобувачів як предиктора інтеграції в європейський освітній простір.

Феномен людської поведінки, пов'язаний з асертивністю, є об'єктом дослідження широкого кола наук, зокрема філософії, педагогіки, психології, етики, що сприяє виникненню відповідних теорій поведінкових моделей.

Асертивна поведінка була предметом наукового пошуку мислителів і вчених на філософському рівні (Арістотель, К.А. Гельвецій, А. Данте, Конфуцій, В.Г. Кремень, І.І. Огієнко, К. Салютаті, Г.С. Сковорода, Сократ та інші), у соціально-психологічному аспекті (Т.Г. Дріга, С.М. Кондратюк, В.З. Лучків, С.К. Мельничук, В.В. Мойсеєнко, Г.І. Олійник, Н.М. Подоляк, О.П. Саннікова, К.О. Чулкова, М.І. Шинкар та інші).

Проводячи теоретичний аналіз проблеми асертивності в українських і зарубіжних школах психології розвитку, ми неминуче стикаємося з різними поглядами на специфіку формування та природу її походження. У роботах зарубіжних психологів асертивність пов'язана зазвичай із успішністю особистості, самостійністю, незалежністю та цілеспрямованістю. К. Чулканова зазначає, що поняття, яке ми розглядаємо, найчастіше можна побачити в контексті таких визначень, як етична переконаність, відповідальність, особистісна позиція, уміння протистояти груповому тиску [11].

Розуміння асертивної поведінки у філософських теоріях і концепціях (з II–I тис. до н.е. до XX ст.) пов'язане із доброчесною, людяною, наполегливою поведінкою, де основними критеріями є вчинки, які характеризуються гуманізмом, повагою до інших, гідністю, моральністю, впевненістю.

В античних філософсько-релігійних ідеях Стародавньої Індії – Ведах (II–I тис. до н.е.) ми знаходимо переконання в тому, що якщо припиняється духовний взаємозв'язок, то людство зупиняється у своєму розвитку [1].

Давньогрецькі філософи Сократ і Арістотель значення асертивної поведінки пояснювали через існування філософії та моральної істини, ототожнюючи знання і доброчесність. Основною метою діяльності людини вони вбачали пізнання себе, доброчесну поведінку і вчинки, що пов'язані з вихованням волі [12].

Підкреслювалася важливість таких асертивних складників, як свобода волі людини від інших, повага до себе та своєї гідності, своїх прав і інтересів, потреба у визнанні власної цінності, впевненості і наполегливості при відстоюванні своїх прав, у XVIII–XX ст. у творах філософів, політичних і культурних діячів (К.А. Гельвеція, М.С. Грушевського, І. Канта, В.Г. Кременя, Дж. Локка, І.І. Огієнка, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, К. Ясперса тощо) [8; 9].

Натомість знаходимо думки видатного англійського філософа, педагога XVII ст. Дж. Локка у творах «Про керування розумом» та «Два трактати про правління», який засуджував невпевненість у собі, «людей, які самі придушують власний дух, впадаючи у відчай при найменших труднощах, і вирішують, що подальше ґрунтовне оволодіння певною наукою або знаннями їм не під силу» [3].

В.З. Лучків вбачав під цим терміном певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати свою поведінку і вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні [4].

У різних сучасних довідкових психологічних джерелах знаходимо таке визначення терміна «асертивність»: здатність людини впевнено та гідно відстоювати свої права, не принижуючи при цьому прав інших. Асертивною називається відкрита поведінка, яка не завдає шкоди іншим людям і не принижує їхню гідність і свою [7].

С.К. Мельничук вважає основними складниками асертивності наявність самоповаги і поваги до інших, здатність прийняти на себе відповідальність за свою поведінку. «За своєю суттю асертивність – це філософія особистісної відповідальності. Тобто ми відповідальні за власну поведінку та не маємо права звинувачувати інших людей за нашу реакцію

на їхню поведінку». Для вирішення проблемних ситуацій та конфліктів, які можуть статися з кожною людиною, важливими є такі складники асертивності, як упевненість і позитивна настанова, вміння уважно слухати та прагнення зрозуміти погляд іншої людини [6].

О.П. Саннікова наголошує, що асертивній людині притаманна «природна, чесна поведінка щодо себе й оточуючих людей, вміння і навички етично допустимого спілкування в конкретній ситуації», а ознаками асертивності вона називає упевненість, позитивну самооцінку, повагу до прав інших людей. Модель асертивності вона презентує через такі компоненти, як мотиваційний (асертивна поведінка як цінність), когнітивний (позитивне сприйняття себе, знання про зміст і вияви асертивної поведінки), поведінковий (вміння і навички) та емоційний (сукупність переживань тощо)» [10].

Асертивна поведінка передбачає безпосереднє, рішуче, ввічливе щодо іншої людини вираження своїх емоцій, почуттів, думок таким чином, щоб при цьому зважати на почуття, позицію, думку, права й бажання іншої людини. Асертивність – це не риса характеру людини, а вміння, яке не є вродженим.

Отже, на нашу думку, асертивність – це сукупність психологічних властивостей індивіда, які формують його поведінку у суспільстві, побудовану на адекватній поведінці у критичних ситуаціях, що виявляється у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших індивідів у суспільних відносинах.

Адлер зазначав, що впевненою може стати тільки невпевнена у собі людина. Завдяки його теорії поняття «комплекс неповноцінності» стало популярним. Основою більшості розладів особистості визнавалося почуття неповноцінності. Людина, яка нехтує собою, схильна діяти інакше, ніж та, яка пишається собою. Людина формує Я-концепцію і оцінює себе. Нині ці ідеї набувають актуальності у зв'язку з висуванням на рівні державної важливості питань валеології та толерантності суспільства [3].

Таким чином, асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з іншими людьми. Включення особистості в різні умови соціалізації дозволяє їй виробляти власний стиль взаємодії і в конфлікті також.

Визначальною рисою впевненої людини є адекватна оцінка своєї відповідальності. У невпевненій поведінці сором'язлива людина відповідальність бере на себе, агресивна – перекладає її на інших. Невпевненість у собі найяскравіше виявляється у ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням.

Т.Г. Дріга говорить про такі прояви невпевненості: страх бути знехтуваним, занижена самооцінка, нерациональні переконання, надмірне прагнення «дотримуватись пристойності», відсутність навичок прояву почуттів [1]. Основними складниками асертивності здобувачів є такі: уявлення про асертивну поведінку, незалежність суджень (когнітивний компонент), задоволення собою, комунікативна спрямованість (афективний компонент), зрілість, соціальна адаптивність (ціннісний компонент), впевнена поведінка, адиктивна незалежність (конативний компонент).

Формування в особистості асертивної поведінки потребує визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, адекватним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму; володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей [6].

Асертивність є складним утворенням. Воно вміщує поняття «впевненість» та передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальної готовності адекватно реалізовувати власні прагнення. Впевнена поведінка не означає придушення агресивних проявів, а сприяє редукції агресивної поведінки й зникненню приводів для агресії.

У межах нашого дослідження був здійснений розгляд асертивності (асертивної поведінки) як однієї з найважливіших якостей у здобувачів при інтеграції в європейський освітній простір.

Для первинної діагностики дослідження проявів асертивної поведінки був використаний тест-опитувальник Райдаса. Тест-опитувальник Райдаса є психодіагностичним інструментом, орієнтованим на виявлення рівня впевненості у собі (асертивності) за допомогою набору закритих питань, що покликані розкрити наявний у людини рівень впевненості у собі, рівень асертивності.

Впевнена в собі людина володіє такими якостями, що проявляються в діяльності, в манері поведінки і мови. Це такі якості:

- цілеспрямованість, наполегливість, готовність ризикувати;
- усвідомлення себе господарем власної долі, відповідальність за все, що відбувається у житті, самостійність у прийнятті рішень;
- активне і неупереджене сприйняття дійсності, хороша орієнтація в ній;
- прийняття себе та інших такими, якими вони є;
- відкритість і доброзичливість у вираженні своїх почуттів і думок;
- емоційна врівноваженість, делікатність у стосунках з людьми в поєднанні з твердістю у справі;
- гнучкість поведінки з урахуванням обставин, що змінилися, індивідуальний підхід до людей;
- стимулювання інших людей шляхом підбадьорювання, підтримування, щирого захоплення їхніми успіхами;

Таблиця 1

Середні показники дослідження асертивності (автор Райдас)

Рівні впевненості в собі	Кількість учасників, %
Дуже не впевнений в собі	0
Радше не впевнений, ніж впевнений	26%
Середнє значення впевненості	56%
Впевнений у собі	11%
Занадто самовпевнений	7%

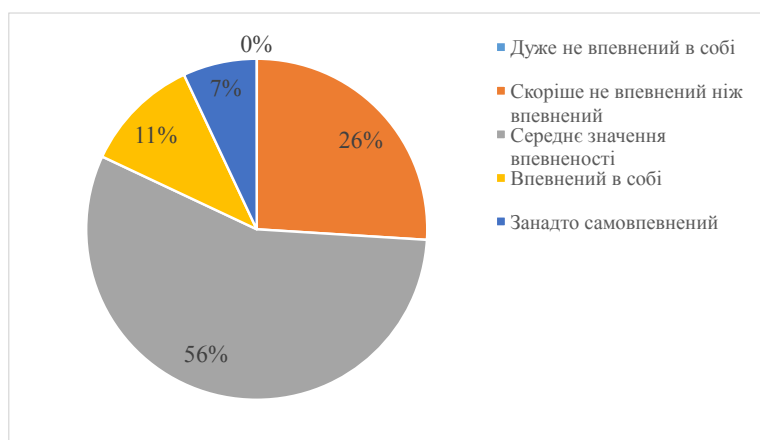


Рис. 1. Рівні асертивності здобувачів (за тестом Райдаса)

- оперативна і результативна організація колективних обговорень проблем;
- стимулювання і підтримання сприятливого психологічного клімату в колективі.

Аналіз середньостатистичних результатів діагностики за методикою наведений нижче (табл. 1, рис. 1.).

Результати емпіричного вивчення індивідуального стилю поведінки свідчать, що у здобувачів був виявлений різний рівень прояву асертивності. Середній рівень асертивності сформовано у 56% респондентів, які певною мірою здатні відстоювати власні права та інтереси. Це має ситуативний прояв, не закріплений в індивідуальному стилі поведінки. Високий рівень асертивності – «впевнені в собі» – виявлено у 11% опитаних, які об'єктивно оцінюють власні можливості з огляду на права та інтереси оточуючих. Для них важливе збереження та підтримка почуття власної гідності та самоповаги (рис. 1). Варто зазначити, що категорія «дуже не впевнений у собі» має нульове значення (це добре). До категорії «радіше не впевнений, ніж упевнений» увійшло 7 осіб (26% загальної вибірки). 2 здобувачі занадто самовпевнені (7%).

Узагальнені результати дослідження дали змогу сформуванню загальних висновків.

1. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір є одним із актуальних питань сьогодення, оскільки вона впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження такого психологічного феномену, як асертивність, що дозволяє здобувачам захистити свої права та інтереси, не порушуючи прав та інтересів інших людей.

2. Визначено, що термін асертивності використовується у психологічній літературі як синонім упевненості. Асертивна поведінка полягає у тому, що людина захищає власні права, виражає власні думки і почуття прямо, чесно і відкрито засобами, що поважають права інших людей. Така людина діє без непотрібної тривоги або почуття провини.

3. Аналіз літературних джерел показав, що розвиток асертивності здобувачів передбачає формування вміння володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатності висловлювати власну точку зору, не боючись заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою, таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей.

4. Результати емпіричного вивчення рівня прояву асертивності показали, що середній рівень асертивності сформовано у 56% респондентів, які певною мірою здатні відстоювати власні права та інтереси (ситуативний прояв, який не закріплений в індивідуальному стилі поведінки). Високий рівень асертивності – «впевнені в собі» – виявлено у 11% здобувачів, які об'єктивно оцінюють власні можливості з огляду на права та інтереси оточуючих. Варто зазначити, що категорія «дуже не впевнений у собі» має нульове значення (це добре). До категорії «радіше не впевнений, ніж упевнений» увійшло 7 осіб (26% від загальної вибірки). 2 здобувачі занадто самовпевнені (7%).

5. Перспективою для подальших досліджень можуть бути дослідження особливостей розвитку асертивності та асертивної поведінки особистості різних вікових груп, а також напрямків профільованого навчання з використанням удосконалених тренінгів асертивності для розвитку рівня асертивної поведінки; використання інших засобів та методик для удосконалення та розвитку рівня асертивної поведінки у конфлікті.

Таким чином, асертивна поведінка здобувачів – це оптимальний варіант спілкування викладачів зі здобувачами та здобувачів між собою на принципах взаємоповаги, що призводить до формування самостійної та відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати психологічні, освітні та інші проблеми, а це і є одна з цілей інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір.

Список використаної літератури

1. Дріга Т.Г. Контент-аналіз поняття «асертивність». *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3. С. 158–165.
2. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф.Г. Вашука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
3. Кондратюк С.М. Впевненість у собі як один з аспектів життєвого успіху студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 2 (1). С. 76–80.
4. Лучків В.З. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Т. 3. Вип. 38. 2015. С. 478–485.
5. Лучків В.З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Житомирський державний університет ім. Івана Франка ; Національний педагогічний університет. ім. М.П. Драгоманова. Житомир, 2017. 200 с.
6. Мельничук С.К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Серія «Психологія»*. 2012. Т. 17. Вип. 8. С. 407–413.
7. Мойсеєнко В.В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Том 1. Вип. 5. С. 170–174.
8. Олійник Г.І. Особливості агресивності у осіб із різним рівнем асертивності. Львів, 2020. 155 с.
9. Подоляк Н.М. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2014. 200 с.
10. Саннікова О.П., Санніков О.І., Подоляк Н.М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 140–144.
11. Чулкова К.О. Аналіз досліджень проблеми асертивної поведінки особистості. *Психологічний часопис*. 2018. Т. 1. Вип. 11. С. 38–45.
12. Шинкар М.І. Проблема асертивності в сучасному суспільстві. *Вісник Національного університету оборони України. Серія «Питання психології»*. 2020. Т. 1. Вип. 54. С. 210–213.

**THE FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOR
OF STUDENTS AS A PREDICTOR OF INTEGRATION
INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE****Svitlana Shevchenko, Hanna Varina***Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University,
59, Naukovo mistechko str., Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
e-mail: Svetlanshev1986@gmail.com*

The article is devoted to the issue of the formation of assertive behavior of students as a predictor of integration into the European educational space. The integration of higher education of Ukraine into the European educational space is one of the current issues, as it affects the quality of training of future specialists. According to the authors, assertiveness is a set of psychological properties of an individual that shape his behavior in society, built on adequate behavior in critical situations, which is manifested in psychological balance and ethical attitude towards other individuals in social relations. The article emphasizes that the formation of assertive behavior in a person requires a certain quality of behavior, thanks to which she can have spontaneous reactions, adequate expression of emotions, the ability to speak directly about her wishes and demands, is able to express her own point of view, is not afraid to object, using argumentation, to insist on their own, to have the tactics of satisfying fair demands and refusal in response to unacceptable aspirations in such a way that the rights of other people are not violated. The paper presents the results of an empirical

study of the level of assertiveness formation in achievers. It is noted that the majority of respondents are to some extent able to defend their own rights and interests, which has a situational manifestation that is not fixed in an individual style of behavior (average level). Individuals with a high level of assertiveness have been identified – “self-confident” who objectively assess their own capabilities, taking into account the rights and interests of others. It is important for them to preserve and maintain a sense of self-worth and self-respect. Prospective directions for further work on the topic are outlined.

Key words: assertiveness, assertive behavior, confidence, independence, integration, European educational space.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Беляк Валентин Олександрович, асистент кафедри психіатрії, психології та сексології Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, м. Львів, Україна.

Варіна Ганна Борисівна, старший викладач психології Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна.

Волинчук Олена Валеріївна, аспірантка кафедри теорії і методики практичної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Гачак-Величко Лілія Андріївна, кандидат юридичних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Інституту морально-психологічного забезпечення Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна.

Гнатів Зоряна Ярославівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка факультет початкової освіти та мистецтв, м. Дрогобич, Україна.

Гура Тетяна Євгенівна, доктор психологічних наук, професор, проректор Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Запоріжжя, Україна.

Двулят-Лешневська Ірина Степанівна, викладач КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна.

Деніжна Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та соціології Державного податкового університету, м. Ірпінь, Україна.

Донченко Ольга Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, Україна.

Жигайло Наталія Ігорівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії політичної науки Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Зликов Валерій Лаврентійович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Карпінська Роксолана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психіатрії, психології та сексології Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, м. Львів, Україна.

Коробка Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Кузнєцова Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти», м. Одеса, Україна.

Логвись Ольга Ярославівна, практичний психолог відділу у справах молоді, аспірантка кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Лукомська Світлана Олексіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Менів Наталія Павлівна, викладач КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського», м. Львів, Україна.

Попомаренко Яна Сергіївна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків, Україна.

Рома Оксана Юріївна, PhD The LEGO Foundation, м. Біллунд, Данія.

Сизко Ганна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, м. Запоріжжя, Україна.

Сова Маргарита Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та соціології Державного податкового університету, м. Ірпінь, Україна.

Ткаченко Ольга Тимофіївна, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Федоришин Галина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Худавердієва Вікторія Анатоліївна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри туризму Державного біотехнологічного університету, м. Харків, Україна.

Цимбалюк Михайло Михайлович, доктор юридичних наук, професор, народний депутат України, перший заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань соціальної політики та захисту прав ветеранів, м. Київ, Україна.

Чуйко Оксана Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Шевченко Світлана Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна.

ЗМІСТ

<i>Олена Волинчук.</i> Стан сформованості психологічних меж та інших психологічних якостей викладачів як чинник євроінтеграційної спрямованості українців.....	3
<i>Лілія Гачак-Величко.</i> Розвиток сучасної освіти в умовах євроінтеграції: психологічний вимір.....	11
<i>Зоряна Гнатів.</i> Розвиток емоційної культури студентської молоді засобами естетичного виховання в євроінтеграційних умовах сьогодення.....	18
<i>Тетяна Гура, Оксана Кузнецова, Оксана Рома.</i> Готовність українських педагогів до впровадження європейських практик у шкільну освіту: психологічні передумови та особливості розвитку.....	23
<i>Ольга Донченко, Ганна Сизко.</i> Розвиток творчого мислення здобувачів вищої освіти у контексті психологічної готовності до професійної діяльності в умовах євроінтеграції.....	32
<i>Наталія Жигайло, Ірина Двулят-Лешневська, Наталія Менів.</i> Діяльність медичного психолога із соматичними хворими для євроінтеграційного процесу.....	38
<i>Валерій Зливков.</i> Євроінтеграційний вектор становлення мілітарної ідентичності українців.....	47
<i>Роксолана Карпінська, Валентин Беляк.</i> Розвиток емпатії у студентів-медиків в умовах війни для євроінтеграційного процесу.....	55
<i>Лариса Коробка.</i> Спільнотні ідентичності в умовах децентралізації як євроінтеграційної реформи: проблеми становлення та взаємодії.....	61
<i>Ольга Логвись.</i> Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції.....	70
<i>Світлана Лукомська.</i> Особливості психологічних травм Російсько-Української війни у контексті євроінтеграційних процесів.....	78
<i>Яна Пономаренко.</i> Самоорганізація поліцейських через призму євроінтеграційних змін.....	86
<i>Світлана Деніжна, Маргарита Сова.</i> Психологічні аспекти створення віртуального освітнього простору в контексті євроінтеграції.....	94
<i>Ольга Ткаченко.</i> Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України.....	102
<i>Галина Федоришин, Оксана Чуйко.</i> Формування толерантності до невизначеності як складова професійної підготовки майбутніх психологів в умовах євроінтеграції.....	110
<i>Вікторія Худавердієва.</i> Психологічні критерії у структурі моделей державного управління в умовах глобалізації та європейської інтеграції України.....	118
<i>Михайло Цимбалюк, Наталія Жигайло.</i> Формування стресотійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів.....	128
<i>Світлана Шевченко, Ганна Варіна.</i> Формування асертивної поведінки здобувачів як предиктор інтеграції в європейський освітній простір.....	137

CONTENTS

<i>Olena Volynchuk</i> . The state of psychological boundaries development and other teachers psychological qualities as a factor of eurointegration orientation of Ukrainians.....	3
<i>Liliia Hachak-Velychko</i> . Development of modern education in the conditions of European integration: psychological dimension.....	11
<i>Zoriana Hnativ</i> . Development of the emotional culture of student youth by means of aesthetic education in today's European integration conditions.....	18
<i>Tetiana Gura, Oksana Kuznetsova, Oksana Roma</i> . Readiness of Ukrainian teachers to implement European practices in school education: psychological preconditions and features of development.....	23
<i>Olha Donchenko, Hanna Syzko</i> . The development of creative thinking of higher universities students in the context of being psychologically ready for work under the conditions of eurointegration.....	32
<i>Nataliia Zhyhaylo, Iryna Dvuliat-Leshnevskya, Nataliia Meniv</i> . Activities of a medical psychologist with somatic diseases for the European integration process.....	38
<i>Valeriy Zhyvkov</i> . The European integration vector of forming the military identity of Ukrainians.....	47
<i>Roksolana Karpinska, Valentyn Beliak</i> . Development of empathy of medical students in the conditions of war for the European integration process.....	55
<i>Larysa Korobka</i> . Community identities in conditions of decentralization as a Eurointegration reform: problems of formation and interaction.....	61
<i>Olha Lohvys</i> . Research on the emotional intelligence development of future teachers in the context of educational European integration.....	70
<i>Svitlana Lukomska</i> . Psychological trauma peculiarities of the Russian-Ukrainian war in the context of European integration processes.....	78
<i>Yana Ponomarenko</i> . Self-organization of police officers through the prism of European integration changes.....	86
<i>Svitlana Denizhna, Margarita Sova</i> . Psychological aspects of creating a virtual educational space in the context of European integration.....	94
<i>Olha Tkachenko</i> . Problems and prospects of the development of inclusive education in the conditions of European integration of Ukraine.....	102
<i>Halyna Fedoryshyn, Oksana Chuyko</i> . Developing tolerance to uncertainty as an integral part of professional training of student psychologists in the framework of European integration.....	110
<i>Viktoriya Khudaverdiyeva</i> . Psychological criteria in the structure of public administration models in the conditions of globalization and European integration of Ukraine.....	118
<i>Mykhailo Tsymbaliuk, Nataliia Zhyhaylo</i> . Building stress resistance of students in the conditions of war for the legal and European integration process.....	128
<i>Svitlana Shevchenko, Hanna Varina</i> . The formation of assertive behavior of students as a predictor of integration into the European educational space.....	137

ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія психологічні науки

Спецвипуск

Львівський національний
університет імені Івана Франка
2022