

ISSN 2786-5134 (Print)
ISSN 2786-5142 (Online)
<https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1>

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ПСИХОЛОГІЯ

SCIENTIFIC WORKS
OF INTERREGIONAL ACADEMY
OF PERSONNEL MANAGEMENT

PSYCHOLOGY

Випуск 1 (57), 2023



Видавничий дім
“Гельветика”
2023

Редакційна колегія

Раєвська Я. М., доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології і соціальних наук, Міжрегіональна Академія управління персоналом (головний редактор)

Грись А. М., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Міжрегіональна Академія управління персоналом

Карпенко З. С., доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогічної та вікової психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Крупельницька Л. Ф., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Павлюк М. М., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Міжрегіональна Академія управління персоналом

Попович І. С., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Херсонський державний університет

Хміляр О. Ф., доктор психологічних наук, професор, начальник кафедри суспільних наук, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

Dr hab **Mirucka Beata**, Professor, Faculty of Education, University of Białystok (Białystok, Poland)

“Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія” включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія “Б”) на підставі Наказу МОН України від 27 вересня 2021 року № 1017 (додаток 3). Спеціальність: 053 – Психологія.

Затверджено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 6 від 31.05.2023)

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24778-14718Р, видане Міністерством юстиції України 21.04.2021 р.

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

DOI: 10.32689/maup.psych

Наукові праці МАУП. Психологія. 2023. Вип. 1 (57). Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2023. 52 с.

Публікуються статті науковців, які досліджують актуальні проблеми розвитку психології. Для науковців, викладачів, студентів та всіх, кого цікавить розвиток психологічної науки в Україні.

ЗМІСТ

Олена ВЛАСЕНКО ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПОКАЗНИКА РЕФЛЕКСІЇ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	5
Заріфе ДОРТЙОЛ, Ісмаїл АЙ ПЕРЕВІРКА ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЦІЛЯМИ, ЖИТТЯМИ ТА УСПІХОМ У СТУДЕНТІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	11
Елеонора КАДЕБСЬКА, Ірина ФАЛОВСЬКА СОЦІАЛЬНА РОЛЬ СІМ'Ї ЯК СИСТЕМИ ТА ЇЇ СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА.....	18
Олексій МАРЦЕВ ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	24
Ірина ПОСПЕЛОВА, Анна КОЛЕСНИКОВА ЕМОЦІЙНІ ПРОЯВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКОГО СЕКТОРУ.....	29
Олена СТАРИНСЬКА ЗВ'ЯЗКИ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ СОЦІАЛЬНОГО Й ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	35
Оксана ФУШТЕЙ, Ірина САРАНЧА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ВОЄННИХ ДІЙ.....	41
Галина ЧАЙКА ВПЛИВ БАЗОВОЇ ДОВІРИ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ.....	46

CONTENTS

Olena VLASENKO RESEARCH OF THE LEVEL OF REFLECTION OF PROFESSIONAL SPEECH EXPERIENCE OF FUTURE MANAGERS.....	5
Dr. Zarife DÖRTYOL, Dr. Öğr. Üyesi İsmail ay EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP AMONG GRIT, LIFE GOALS AND SUCCESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	11
Eleonora KADEBSKA, Iryna FALOVSKA THE SOCIAL ROLE OF THE FAMILY AS A SYSTEM AND ITS STRUCTURAL CHARACTERISTICS.....	18
Oleksii MARTSEV TEACHERS' READINESS TO CREATE A PSYCHOLOGICALLY SAFE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	24
Iryna POSPELOVA, Anna KOLESNIKOVA EMOTIONAL MANIFESTATIONS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF BANKING SECTOR EMPLOYEES.....	29
Olena STARYNSKA RELATIONSHIPS BETWEEN COMPONENTS OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS.....	35
Oksana FUSHTEI, Iryna SARANCHA FEATURES OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION FOR CHILDREN WHO HAVE EXPERIENCED TRAUMATIC HOSTILITIES.....	41
Galina CHAIKA THE IMPACT OF BASIC TRUST ON A PERSON'S PSYCHOLOGICAL HEALTH.....	46

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.1>**Олена ВЛАСЕНКО**

кандидат економічних наук, доцент, Міжрегіональна Академія управління персоналом,
вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039
ORCID: 0000-0002-1011-1965

Olena VLASENKO

PhD, Associate Professor, Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv,
Ukraine, 03039
ORCID: 0000-0002-1011-1965

**ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПОКАЗНИКА РЕФЛЕКСІЇ
ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ****RESEARCH OF THE LEVEL OF REFLECTION
OF PROFESSIONAL SPEECH EXPERIENCE
OF FUTURE MANAGERS**

Визначено, що опанування навички професійного мовлення є одним із завдань, що ставиться перед майбутнім менеджером на шляху набуття професійної компетентності. Категорією, що характеризує успішне оволодіння навички використання професійного мовлення є професійно-мовленнєва компетентність. Одним з показників, що її характеризує є рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду. Він показує здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень.

***Метою роботи** є аналіз результатів емпіричного дослідження рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду майбутніх менеджерів.*

Проведене автором емпіричне дослідження рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду проводилося за допомогою «Методики визначення рівня рефлексивності» А. Карпова і В. Пономарьової та тесту М. Снайдера «Показник внутрішнього контролю». Загальна кількість респондентів склала 252 абітурієнта ВНЗ України за спеціальністю «Менеджмент». Був проведений аналіз рівня цього показника у бакалаврів та магістрів.

Науковою новизною стало емпіричне визначення рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у майбутніх менеджерів.

***Висновки.** Результати емпіричного дослідження свідчать, що більшість респондентів (від 69% до 78% за різними групами), мають низький та дуже низький рівень рефлексії. Це свідчить, що вони не мають бажання опрацювати минулий професійно-мовленнєвий досвід та надалі будуть припускатися помилок. Середній рівень внутрішнього контролю мають 56% респондентів, що свідчить про їх щирість, але не стриманість у своїх емоційних проявах. Таким чином, вважаємо за необхідне підвищити рівень внутрішнього контролю та рефлексії професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх менеджерів.*

***Ключові слова:** рефлексія, професійне мовлення, професійно-мовленнєва компетентність.*

It is determined that mastering professional speech skills is one of the tasks facing the future manager on the way to acquiring professional competence. The category characterizing the successful mastery of professional speech skills is professional speech competence. One of the indicators characterizing it is the level of reflection of professional speech experience. It shows the individual's ability to comprehend his/her own professional speech experience and evaluate the relevant interpretation of professional messages.

***The purpose of the work** is to analyze the results of the empirical study of the level of reflection of professional speech experience of future managers.*

The author conducted the empirical study of the level of reflection of professional speech experience using the Methodology for determining the level of reflexivity by A. Karpov and V. Ponomariova and M. Snyder's Internal Control Indicator test. The total number of respondents was 252 management applicants to Ukrainian universities. One has analyzed the level of this indicator among Bachelors and Masters.

Empirical definition of the level of reflection of professional speech experience of future managers has become a scientific novelty.

***Conclusions.** The results of the empirical study show that the majority of respondents (from 69% to 78% by different groups) have a low and very low level of reflection. It means that they have no desire to process past professional speech experience and will continue to make mistakes. 56% of respondents have an average level of internal control, which indicates their sincerity, but not restraint in their emotional manifestations. Thus, we consider it necessary to increase the level of internal control and reflection of professional speech activities of future managers.*

***Key words:** reflection, professional speech, professional speech competence.*

Актуальність дослідження. Опанування навички професійного мовлення є одним із завдань, що ставиться перед майбутнім менеджером на шляху набуття професійної компетентності. Професійне мовлення забезпечує не тільки ефективну комунікацію, але є передумовою швидкого надбання інших компетентностей менеджера. Категорією, що характеризує успішне оволодіння навичкою використання професійного мовлення є професійно-мовленнєва компетентність. Одним з показників, що її характеризує, є рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про недостатність висвітлення питань рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у професійній діяльності менеджера. Проводили дослідження рефлексії вчені: О. Алексєєв, О. Асмолов, В. Войтко, В. Давидов, Л. Захарова, А. Карпов, Д. Леонтьєв, В. Пономарьова, Л. Рувінський, І. Семенова, А. Соловйова, М. Снайдер, С. Стеблюк, В. Староста та ін. Однак в їх дослідженнях не проаналізовано рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у майбутніх менеджерів.

Метою дослідження є аналіз результатів емпіричного дослідження рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. З позиції психології, рефлексія розглядається як категорія самоусвідомлення та адаптації особистості до зовнішнього оточення. Вважаємо, «що рефлексія – це не просто розуміння суб'єктом самого себе, але і розуміння того, яким чином навколишні знають і розуміють рефлексуючу особистість, її особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення», крім того виходимо з того, що «рефлексивність – здатність людини до самозвіту про фіксовані факти свідомості, до самоаналізу власних психічних станів» [1, с. 83].

Вплив рефлексії на професійну діяльність особистості підкреслюють більшість науковців. «У взаємозв'язку інтелектуального й особистісного в психіці людини рефлексія розширює свої функції впливу на розвиток і саморозвиток особистості фахівця» [2, с. 48], «рефлексія у всій її багатовимірності стає важливою психічною та діяльнісною складовою професійної майстерності у багатьох галузях» [5, с. 6], «рефлексія забезпечить актуалізацію процесів самоорганізації та саморегуляції, мобілізуючи особистий потенціал, інтелектуальні, емоційні, поведінкові ресурси» [7, с. 104]. Крім того, «особистісна рефлексія – інтегративне утворення», яке «на

основі аналітичної, пізнавальної та контролюючої функції індивідуальної самосвідомості» дає можливість «досягти успішної самореалізації в професійній діяльності» [3, с. 237].

Необхідно відмітити, що зміни відбуваються саме у свідомості індивіду. «Систематичність акцентування уваги в рефлексії забезпечує появу реконструктивних, прогностичних і проектних уявлень про хід зміни професійних здібностей у контексті лінії змін себе як суб'єкта й особистості». При чому, «чим ретельніший такий рефлексивний аналіз, тим конкретнішими є проекти самозміни, саморозвитку, участі у зовнішньо організованому навчанні, тим точніше постановка основних задач в управлінні у контексті реалістичного погляду на свої власні можливості» [1, с. 84].

Ці знання спонукають особистість до розвитку. «Рефлексія як відображення у свідомості власних уявлень у психічному розвитку людини виступає одним із продуктивних типів зв'язку особистості з предметами та явищами оточуючого світу, що пізнаються, та самим собою. Вона – один із «пояснювальних принципів» психічного розвитку» [2, с. 50].

З позиції управління підкреслює важливість рефлексії А. Пилипенко, «реалізації рефлексивної взаємодії учасників інтегрованих структур бізнесу під час здійснення процесів розвитку» [6, с. 61].

Таким чином, вважаємо, що показник рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду майбутніх менеджерів показує здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень.

В нашому емпіричному дослідженні брали участь абітурієнти, що навчались на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації) за спеціальністю 073 «Менеджмент». Емпіричне дослідження проводилося за допомогою «Методики визначення рівня рефлексивності» А. Карпова і В. Пономарьової та тесту М. Снайдера «Показник внутрішнього контролю». Загальна кількість респондентів склала 252 абітурієнта ВНЗ України, з них 126 магістрів та 126 бакалаврів.

Для визначення здатності особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід використовуємо методику – «Методика визначення рівня рефлексивності» А. Карпова та В. Пономарьової. Вона характеризує загальний ступінь розвитку рефлексивності особистості. Ця методика призначена для визначення

рівня рефлексії особистості за допомогою суджень, до яких необхідно висловити своє ставлення за допомогою запропонованих варіантів відповідей у відповідності до 7-бальної шкали Ліккерта: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – скоріше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно. Надалі всі отримані бали підсумовуються та визначаються такі рівні показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду: вище 165 балів – дуже високий рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду; від 146 до 165 балів – високий рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду; від 116 до 145 балів – середній рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду; від 96 до 115 балів – низький рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду; менше 96 балів – дуже низький рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду.

Дослідження свідчать, що за цією методикою, найбільша частина респондентів 65% (n=163) відноситься до низького рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду, при цьому до дуже низького рівня цього показника відноситься 9% (n=22). До середнього рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду відноситься лише 26% (n=67). Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція розподілу рівнів практично не відрізняється (рис. 1).

За цією методикою, рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у магістрів незначно вище. До середнього рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду відноситься 31% (n=39) магістрів та 22% (n=28) бакалаврів. При тому, що до низького рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду відноситься 63% (n=79) магістрів, при 67% (n=84) бакалаврів. У бакалаврів, до респон-

дентів з дуже низьким рівнем цього показника відносяться 11% (n=14) абітурієнтів, на відміну від магістрів, де до найнижчого рівня відноситься лише 6% (n=8).

Для підтвердження цих емпіричних даних, розраховуємо коефіцієнт Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера складає 1,3, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтверджує H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнює 1,26, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, ми приймаємо H_0 – нульову гіпотезу, що говорить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у цих двох групах респондентів однаковий.

За результатами проведеного дослідження, більшість респондентів відносяться до низького та дуже низького рівня рефлексивності, що свідчить про виникнення труднощі із плануванням своєї діяльності та відсутності здатності аналізувати свої помилки і успішний досвід минулого. Це вказує на відсутність сформованого бажання особистості до саморозвитку. Хоча людина і може швидко реагувати на запитання, однак при цьому вона надає першу відповідь, що прийшла в голову, не аналізуючи наслідки. Відповідно вважаємо, що для опанування майбутніми менеджерами професійно-мовленнєвої компетентності оптимальним є високий та середній рівень показника рефлексії.

Необхідно зазначити, що менеджер з високим рівнем розвитку рефлексії має підвищений рівень самоконтролю та поведінки в певній ситуації. Його схильність розмірковувати відповіді, зважувати різноманітні варіанти полегшують йому професійну роботу.

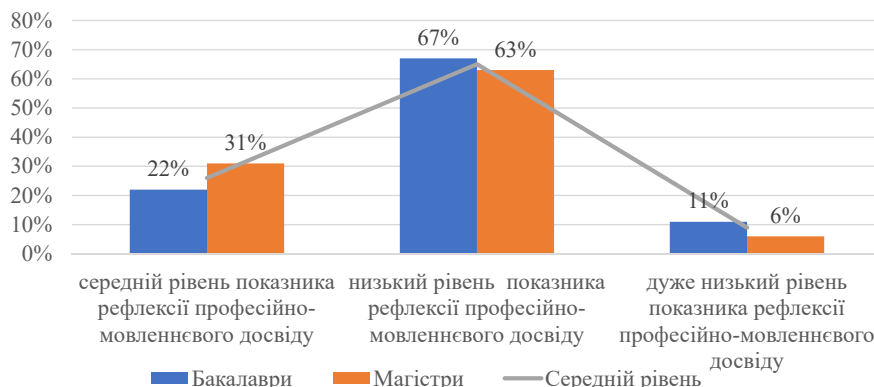


Рис. 1. Рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду майбутніх менеджерів

Вважаємо, що самоконтроль – це здатність «пригнічувати імпульси до дії, а також здатність змушувати себе ініціювати або упиратися в нудній, важкій чи зненавидженій діяльності» [8, с. 766]. Здатність до самоконтролю є «одним із найпотужніших і найкорисніших пристосувань людської психіки» [10, с. 272].

Кожна людина має свій рівень контролю в певний проміжок часу, який є дуже різним в залежності від обумовленості ситуації, вибір щодо регулювання емоцій можуть різнитися залежно від завдання самоконтролю чи поведінки [9].

Вважаємо, «якщо в людини не сформований самоконтроль або його сформованість є неповною, а також наявне небажання ним користуватися, то це призводить до формування в особистості шкідливих адикцій, асоціальної поведінки; тягне за собою невдачі в професійній сфері» [4, с. 135–136].

Взаємопов'язаним та обумовлюючим фактором набуття здатності до рефлексії професійного мовлення є наявність внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності особистості. За допомогою тесту М. Снайдера «Показник внутрішнього контролю» визначаємо рівень показника внутрішнього контролю професійного мовлення. На викладені питання респонденту необхідно було відповісти «Так» чи «Ні». Далі у відповідності до ключа нараховується по 1 балу за відповіді: «Ні» на питання № № 1, 5 і 7 і за відповідь «Так» на всі інші.

Надалі всі отримані бали підсумовуються та визначаються такі рівні показника внутрішнього контролю: вище 8 балів – дуже високий рівень показника внутрішнього контролю; від 7 до 8 балів – високий рівень показника внутрішнього контролю; від 4 до 6 балів – середній рівень показника внутрішнього контролю;

від 2 до 3 балів – низький рівень показника внутрішнього контролю; менше 2 балів – дуже низький рівень показника внутрішнього контролю.

За результатами дослідження, проведеного за цією методикою, найбільша частина респондентів 56% (n=141) відноситься до середнього рівня показника внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності, при цьому до високого рівня внутрішнього контролю відноситься 40% (n=102), а до дуже високого рівня цього показника відноситься 4% (n=9). Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція змін практично не відрізняється (рис. 2). Середньо-зважене відхилення показників становило 1,3%.

Для підтвердження цих емпіричних даних, розраховуємо коефіцієнт Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера складає 1,05, що менше ніж f – критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтверджує H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнює 0,19, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, ми приймаємо H_0 – нульову гіпотезу, що говорить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень показника внутрішнього контролю ПМД у цих двох групах респондентів однаковий.

Менеджери з високим рівнем внутрішнього контролю професійно мовленнєвої діяльності мають звичку до самоспостереження. Вони добре знають, де і як себе вести та можуть

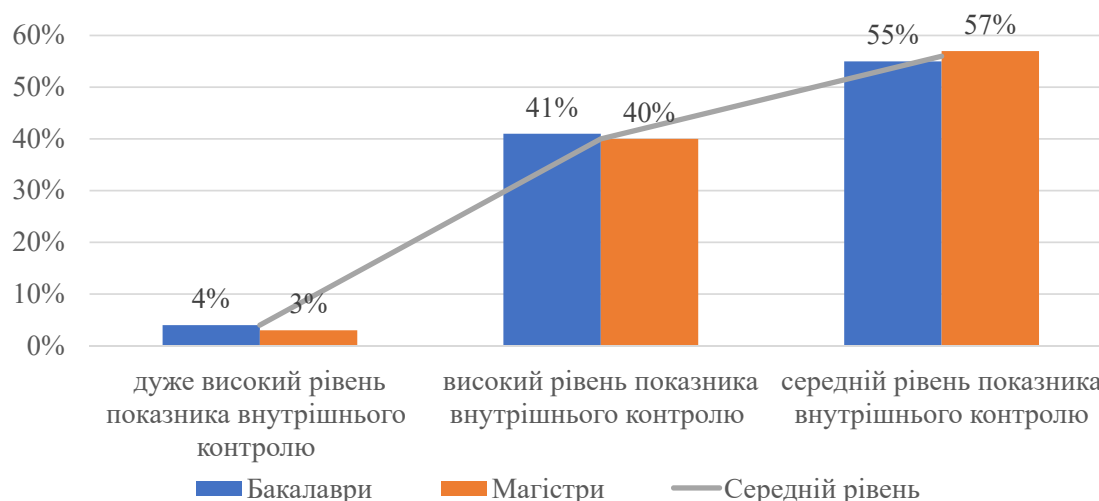


Рис. 2. Рівень показника внутрішнього контролю професійного мовлення майбутніх менеджерів

управляти вираженням своїх емоцій. Грунтуючись на тому, що, у більшості випадків, менеджер повинен працювати у непрогнозованих та слабо прогнозованих ситуаціях, високий рівень цього показника є сприятливим для надбання професійно-мовленнєвої компетентності.

При середньому рівні внутрішнього контролю особистість є щирою, але не стриманою у своїх емоційних проявах, однак зважає, у своїй поведінці, на оточуючих людей. Зважаючи на те, що більшість респондентів відносяться до середнього рівня внутрішнього контролю, вважаємо за необхідне підвищити рівень саморегуляції уваги та проявів почуттів в процесі професійного мовлення, що стане психологічною передумовою опанування професійно-мовленнєвої компетентності на високому рівні.

Висновки. Категорією, що характеризує успішне оволодіння навичкою використання професійного мовлення є професійно-мовленнєва компетентність. Одним з показників, що її характеризує, є рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду, який показує

здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що більшість респондентів (від 69% до 78% в різних групах), мають низький та дуже низький рівень рефлексії. Це свідчить, що вони не мають бажання опрацювати минулий професійно-мовленнєвий досвід та надалі будуть припускати помилок. Середній рівень внутрішнього контролю мають 56% респондентів, що свідчить про їх щирість, але не стриманість у своїх емоційних проявах. Таким чином, вважаємо за необхідне підвищити рівень внутрішнього контролю та рефлексії професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх менеджерів.

Зважаючи на важливість професійно-мовленнєвої компетентності для менеджерів та недостатню вивченість впливу рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду на їх професійне мовлення, вважаємо за актуальне подальше глибинне дослідження цього наукового напрямку.

Література:

1. Блохіна, І. О. Значення рефлексії в діяльності фахівців з управління закладами освіти. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 81–85. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.14>
2. Бондарь В.І., Макаренко І.Є. Рефлексія у системі управління розвитком самоєфективності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 47–53.
3. Крижановська З.Ю. Особистісна рефлексія як чинник успішної самореалізації особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія Психологічні науки*. Чернівці, 2011. Вип. 94. Т. I. С. 234–238.
4. Оніпко З.С. До проблеми визначення сутності самоконтролю особистості. *«Габітус»*. 2022. Вип. 33 С. 133–137. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.23>
5. Павелків Р.В. Рефлексія як механізм особливо-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. № 12, 2019, С. 5–11. http://dx.doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.38
6. Пилипенко А.А. Організація рефлексивного управління розвитком підприємств та їх інтегрованих об'єднань. *Управління розвитком*. 2015. № 1. С. 58–62.
7. Хілько С.О. Дослідження впливу рефлексії на формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. *Вісник післядипломного освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 10. С. 97–119. <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958>
8. Carver, C. S. (2010). Personality. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 757–794). *Oxford*.
9. Michelle Tornquist & Eleanor Miles (2022) Trait self-control and beliefs about the utility of emotions and emotion regulation in self-control performance, *Self and Identity*, <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2146183>
10. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

References:

1. Blokhina, I.O.(2020) Znachennia refleksii v diialnosti fakhivtsiv z upravlinnia zakladamy osvity [The importance of reflection in the activities of specialists in the management of educational institutions] [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.14>
2. Bondar, V.I. (2017) Refleksiiia u systemi upravlinnia rozvytkom samoefektyvnosti vchytelia [Reflection in the system of managing the development of teacher self-efficacy] [in Ukrainian].

3. Kryzhanovska, Z.Yu. (2011) Osobystisna refleksiiia yak chynnyk uspishnoi samorealizatsii osobystosti [Personal reflection as a factor of successful self-realization of the individual] [in Ukrainian].
4. Onipko, Z.S. (2022) Do problemy vyznachennia sutnosti samokontroliu osobystosti [To the problem of determining the essence of personality self-control] [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.23>
5. Pavelkiv, R.V. (2019) Refleksiiia yak mekhanizm osoblyvo-profesiinoho stanovlennia maibutnikh vchyteliv [Reflection as a mechanism of especially professional formation of future teachers] [in Ukrainian]. http://dx.doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.38
6. Pylypenko, A.A. (2015) Őrhanizatsiia refleksyvnoho upravlinnia rozvytkom pidpriemstv ta yikh intehrovanykh obiednan. [Organization of reflective management of the development of enterprises and their integrated associations] [in Ukrainian].
7. Khilko, S.O. (2019) Doslidzhennia vplyvu refleksii na formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti u maibutnikh psykholohiv [Study of the impact of reflection on the formation of tolerance to uncertainty in future psychologists] [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958>
8. Carver, C. S. (2010). Personality. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science*. [in English]
9. Michelle Tornquist & Eleanor Miles (2022) Trait self-control and beliefs about the utility of emotions and emotion regulation in self-control performance, *Self and Identity*. [in English] <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2146183>
10. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. [in English] <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

УДК 707625

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.2>**Заріфе ДОРТЙОЛ**

психологічний консультант з питань психологічного консультування та прикладного дослідження,
Університет Ататюрка
zarife.dortyol19@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9976-1189

Ісмаїл АЙ

доцент, педагогічний факультет Казима Карабекіра, Університет Ататюрка
ismailay@atauni.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8364-7149

Dr. Zarife DÖRTYOL

Psychological Counselor (Guidance and Psychological Counseling Application and Research Center),
Atatürk University
zarife.dortyol19@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9976-1189

Dr. Öğr. Üyesi İsmail ay

Assistant Professor at Kazım Karabekir Faculty of Education, Atatürk University
ismailay@atauni.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8364-7149

**ПЕРЕВІРКА ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЦІЛЯМИ, ЖИТТЯМИ
ТА УСПІХОМ У СТУДЕНТІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ****EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP AMONG GRIT,
LIFE GOALS AND SUCCESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

Мета: Мета цього дослідження – визначити, чи мають наполегливість і життєві цілі старшокласників прогностичний вплив на навчальні досягнення.

Метод: у дослідженні використовувався реляційний метод скринінгу. Вибірка дослідження складається з 781 учня, який навчається в середніх школах центральних районів Ерзурума в 2021–2022 навчальному році. Як інструменти збору даних у дослідженні використовувалися «Форма особистої інформації», «Шкала короткої наполегливості» та «Шкала життєвих цілей». Використання програми SPSS для аналізу даних, отриманих у дослідженні; застосовано описовий аналіз, t-тест для незалежних вибірок, односторонній дисперсійний аналіз, кореляційний аналіз Пірсона та множинний регресійний аналіз.

Результати: було встановлено, що наполегливість різниться залежно від статі та плану на майбутнє, але не залежно від рівня класу та типу середньої школи. Визначено, що життєві цілі також відрізняються залежно від статі, рівня навчання та планів на майбутнє, але не залежно від типу середньої школи. У прикладному кореляційному аналізі було виявлено позитивний низький значущий зв'язок між життєвими цілями, наполегливістю та академічними досягненнями. У застосованому аналізі посередництва було встановлено, що життєві цілі передбачають 18% успіху в навчанні завдяки наполегливості.

Висновок: В дослідженні життєвих цілей; стать, клас і плани на майбутнє відрізняються наполегливістю; Було встановлено, що є відмінності за статтю та планами на майбутнє. Крім того, було визначено, що існує позитивний і значущий зв'язок між життєвими цілями, наполегливістю та академічними досягненнями. Також було виявлено, що життєві цілі передбачають академічні досягнення через наполегливість. З цієї причини вважається, що було б корисно врахувати ці висновки в практиках, спрямованих на підвищення академічних досягнень старшокласників.

Ключові слова: наполегливість, життєві цілі, успішність у навчанні.

Purpose: The aim of this study is to determine whether the perseverance and life goals of high school students have a predictive effect on academic success

Method: The correlational survey method was used in the research. The study group consists of 781 students enrolled in high schools in the central districts of Erzurum province in the 2021–2022 academic year. "Personal Information Form", "Short Grit Scale" and "Life Goals Scale" were used as data collection tools in the study. Descriptive analyses, t-test for independent samples, one-way analysis of variance, Pearson correlation analysis and multiple regression analysis were performed using the SPSS program to analyze the data obtained in the study.

Findings: It was determined that grit differs according to gender and future plan, but does not differ according to grade level and type of high school. It has been determined that life goals also differ according to gender, grade level and future plan, but not according to the type of high school. In the applied correlation analysis, it was observed that there was a significant

positive and low-level relationship between life goals, grits and academic success. In the applied mediation analysis, it was determined that life goals predict 18% of academic success through their grit.

Result: *In the study, it was determined that life goals differ in terms of gender, class level and future plan, and grit differs in terms of gender and future plan. In addition, it was found that there is a positive and significant relationship between life goals, grits and academic success. It has also been determined that life goals predict academic success through their grit. Therefore, it is thought that it will be useful to consider these findings in applications aimed at increasing the academic success of high school students.*

Key words: *Grit, goals of life, academic success.*

1. Вступ

Старші шкільні роки охоплюють значну частину підліткового періоду, коли учні переживають кризу ідентичності. У підлітковому віці учні, як правило, хочуть проводити більше часу зі своїми однолітками, не сидіти вдома, бунтувати, намагатися втекти від сім'ї, намагатися створити власну групу друзів або намагатися приєднатися до існуючих груп, бути більш одержимими та зацікавленими своїми зовнішній вигляд, підвищення рівня інтересу до протилежної статі та перепади настрою. Вони демонструють поведінку, наприклад, миттєво змінюються (Kulaksızoğlu, 2020). Цей період вважається дуже критичним, оскільки це період, коли людина найбільше схильна до ризиків у житті, а також період, коли людина найбільш відкрита для розвитку та змін. У цей період підтримка всіх сфер розвитку молодих людей, включаючи соціальні, психологічні, моральні та когнітивні, дає їм змогу кваліфіковано зростати в майбутньому (Kabakçı, 2013). У цьому відношенні середня освіта важлива для того, щоб молоді люди демонстрували здоровий розвиток у всіх сферах розвитку.

Коли згадується поняття успіху в навчанні, на думку спадає поняття академічного успіху. Академічний успіх – це оцінки, результати тестів тощо, отримані студентами на курсах, які вони переглядають, і викладачами. Він визначається як знання та навички, отримані шляхом оцінювання (Karadağ, 2007). Академічний успіх, який є одним із важливих питань у середній шкільній освіті, також виражається в тому, що учні досягають бажаного результату, досягають поставленої мети та отримують те, чого хочуть (Demirtaş & Çınar, 2004).

Старшокласники мають дві головні цілі, наприклад, високі або хороші досягнення в навчанні. Студенти з високими академічними успіхами можуть не тільки отримати високі бали на іспитах, але й використовувати інформацію, яку вони дізналися під час курсу, у своєму повсякденному житті з точки зору успішності (Gamel, 2014). З іншого боку, хороший студент має потенціал змінити себе, свою родину та найближче оточення, оскільки він несе відповідальність як за сус-

пільство, так і за себе (Lickona, 1991). Дослідження показали, що на успішність учнів впливає багато факторів. Дохід та рівень освіти сімей учнів (Öksüzler & Sürekçi, 2010), нелюбов учнів до уроку (Dane та ін., 2009), метод навчання вчителя (Olcaу & Döş, 2009), самоефективність (Bilge та ін., 2014), відвідування учнями уроку (Rençber, 2012), рівень тривожності (Ayıldız та ін., 2014) видається ефективним для академічних досягнень. У подібному дослідженні (Sarıer, 2016) за допомогою мета-аналізу було розраховано ступінь впливу факторів, пов'язаних із школою, сім'єю та учнями, на успіх, і було визначено, що фактори, пов'язані з учнем, мали найвищий вплив. Серед цих факторів видно, що на перший план виходять індивідуальні фактори, такі як соціально-економічний статус, самоефективність і мотивація.

Наполегливість і життєві цілі також можна віднести до важливих індивідуальних факторів, які впливають на успішність у школі. Насправді учні середньої школи повинні докладати цілеспрямованих і рішучих зусиль, щоб мати змогу досягти успіху в роботі та обов'язках, які вони виконують як у школі, так і в сім'ї та у своєму соціальному житті (Sarıçam et al., 2016), досягти життєвої мети, яку вони визначили, і перейти місток між своїми мріями та реальністю (Baltaş, 2016). Настільки, що незалежно від того, яка робота виконується, людям дуже важко досягти успіху без зусиль, але здається більш можливим досягти успіху, якщо докладати зусиль.

Поняття наполегливості, яке виражається як змінна, яка позитивно впливає як на академічну успішність, так і на життєві цілі старшокласників, було вперше введено у відповідній літературі Даквортом і Куїном (2009) і визначено як стан рішучості та готовності до досягнення визначеної довгострокової мети. Дослідження також показали, що наполегливість студентів має прогностичну силу щодо академічних успіхів і що постійні зусилля для досягнення довгострокової мети позитивно впливають на академічні успіхи [15].

Коли досліджуються змінні, пов'язані з життєвими цілями, академічні досягнення (Eryılmaz, 2012), індивідуальна стійкість (Sheldon & Lyubomirsky, 2006), суб'єктивне

благополуччя (Usborne et al., 2009), вживання тютюну, алкоголю та психоактивних речовин (Eryilmaz)., 2014) і гендерні (Çelik, 2016) змінні вважаються ефективними.

Життєві цілі також можуть відрізнятися залежно від віку людей. Оскільки старшокласники, які складають вибірку дослідження, перебувають у підлітковому віці та зараз переживають кризу ідентичності, їхні життєві цілі можуть відрізнятися. Оскільки старшокласникам для виявлення своїх інтересів, талантів і цінностей, а також для прийняття рішення, ким вони є і ким вони хочуть бути в майбутньому, потрібен певний період зрілості, їхні життєві цілі також можуть змінитися (Айдінер, 2011). Проте видно, що старшокласники, які визначають своє життєве призначення та докладають рішучих зусиль відповідно до своїх довгострокових цілей, здатні краще справлятися з труднощами, з якими вони стикаються, знаходять більш ефективні рішення та є більш відданими життю (Yoncalik, 2018).

У відповідній літературі є обмежені дослідження щодо впливу життєвих цілей старшокласників і наполегливості на навчальні досягнення. Хоча видно, що є деякі дослідження щодо наполегливості та академічних досягнень, зокрема старшокласників, це дослідження впливу цілі життя та наполегливості на академічні досягнення, які слід оцінювати в більш загальному контексті, сприятиме відповідній літературі.

1.1. Мета дослідження

Підлітковий вік, який вважається найбільш бурхливим періодом життя, є критичним періодом, коли люди мають різні бажання та потреби та шукають ідентичність. У старшій школі, коли проходить значна частина підліткового віку, учні потребують саморозвитку як в академічному, так і в соціальному плані. Проте вважається, що студенти, які мають конкретну мету і докладають рішучих зусиль для досягнення цієї мети, демонструють позитивний розвиток як в академічному, так і в соціальному плані (Алієв, 2015). У більш загальному сенсі передбачається, що студенти, які визначили мету життя і можуть впоратися з усіма перешкодами та труднощами відповідно до мети життя, яку вони визначили, рішучі та намагаються зробити своє життя змістовним, будуть успішними в академічному та соціальному плані. Відповідно, у цьому дослідженні поставлено за мету вивчити взаємозв'язок між наполегливістю старшокласників, життєвими цілями та академічними досягненнями.

«Чи наполегливість і життєві цілі старшокласників впливають на успішність

у навчанні?» Виходячи з основної проблеми, це дослідження шукало відповіді на наступні запитання.

Чи відрізняються амбіції та життєві цілі старшокласників за статтю?

Чи відрізняються амбіції та життєві цілі старшокласників залежно від типу школи?

Чи відрізняються наполегливість і життєві цілі старшокласників залежно від рівня навчання?

Чи відрізняються амбіції та життєві цілі старшокласників залежно від віку?

Чи існує значний зв'язок між наполегливістю старшокласників, життєвою метою та академічними досягненнями?

Чи пророкують наполегливість і життєві цілі старшокласників успіх у навчанні?

Чи відіграє наполегливість посередницьку роль між життєвими цілями та академічним успіхом у старшокласників?

1.2. Важливість та обґрунтування дослідження

Слід заохочувати учнів пов'язувати свої навчальні досягнення зі своїм життям і спрямовувати успіх від знань до навичок. Від їхньої наполегливості залежить успіх студентів як у навчанні, так і в громадському житті. Буде легше набути когнітивні навички високого рівня, такі як наполегливе вирішення проблем, прийняття рішень, критичне мислення та оцінка. Здобуття вищезазначених кваліфікацій також залежить від самосвідомості студентів та сприйняття факторів, які ведуть їх до успіху. (Думфарт і Нойбауер, 2016).

Існують дослідження, які показують, що існує прямий зв'язок між наполегливістю та саморегуляцією, рішучістю, наполегливістю, самодисципліною та академічним успіхом (Duckworth & Quinn, 2009).

Незважаючи на те, що Азмін позитивно вплинув на життя людей і підвищив успішність у багатьох сферах, особливо в шкільній успішності, в останні роки, хоча деякі дослідження були проведені в нашій країні та за кордоном, це питання почало набувати значення та дослідження швидко зростає. Фактори, які взаємодіють із наполегливістю та наполегливістю, у Туреччині ще недостатньо детально вивчені. Ця шаль відкриває двері до нового, більш прогресивного смутку, як доільний вітвар цього розвитку знання в літературі.

2. Теоретична база та відповідні дослідження

У цьому розділі розглядаються поняття наполегливості та мети життя, пов'язані з ними підвімири, теоретичні основи та дослідження у відповідній літературі.

2.1. Наполегливість

Століттями обговорювалося те, що люди живуть у схожих умовах, мають подібні можливості та можливості, а також відрізняються за своїми показниками, незважаючи на подібний рівень інтелекту. Згідно з Duckworth [14], немає повної відповіді на те, що лише деякі особи, які живуть в однакових умовах і мають однаковий рівень інтелекту, досягають успіху, а інші недостатньо трансформують свої наявні можливості та інтелект у ефективність. Згідно з німецьким мислителем Ніцше, стверджується, що люди, які досягли успіху в своєму житті, спочатку ставлять перед собою мету і продовжують працювати з великою волею та зусиллями, використовуючи всі можливості, які вони зустрічають, поки не досягнуть цієї мети [15].

Наполегливість вперше було використано як поняття в психології Вільямом Джеймсом, американським психологом і філософом, у 1906 році. За словами Вільяма Джеймса, який стверджує, що люди не використовують свої поточні здібності на максимальному рівні і тому не можуть повністю розкрити свій потенціал, насправді люди мають потенціал і обладнання, щоб піти набагато далі, є дві проблеми, на яких необхідно зосередитися. Ці проблеми полягають у тому, які здібності люди мають і що впливає на те, як люди використовують свої поточні здібності [14].

У результаті цих двох питань, які задавалися та досліджувалися з моменту введення концепції наполегливості, підкреслюється, що здібності та зусилля людей важливі для досягнення успіху. Іншими словами, для досягнення успіху людині необхідно докласти зусиль принаймні двічі.

Люди вважають мрією довіряти своїм поточним здібностям і думати, що вони можуть досягти певного успіху, не докладаючи жодних зусиль. Перетворити його нинішній потенціал у навик і зробити цей навик постійним можливо лише доклавши зусиль. Той факт, що люди відмовляються від зусиль і не використовують свої навички регулярно, доки не досягнуть успіху, призводить до того, що вони не можуть досягти результату у своїй роботі. У цьому відношенні, щоб люди були успішними, вони повинні спочатку перетворити свої таланти в навички, а потім мати сміливість постійно використовувати ці навички (Yoncalik, 2018).

2.2. Визначення концепції наполегливості

У відповідній літературі було зроблено багато визначень щодо концепції наполегливості, яка дозволяє людям максимізувати свій

поточний потенціал. Поняття наполегливості, що в перекладі з англійської означає “дозвіл”, визначається як рішучість справлятися з перешкодами та труднощами, що виникають під час виконання будь-якої роботи та дії згідно з TDK (2012). Сміливість, яка використовується замість поняття наполегливості у дослідженнях, що проводяться за кордоном, також використовується замість понять рішучість і наполегливість у дослідженнях, що проводяться в країні. Однак у цьому дослідженні для його опису використовується поняття наполегливості. Подібним чином, оскільки слово наполегливість у турецькій мові є ширшим і всеохоплюючим виразом, ніж рішучість і наполегливість, вважається, що воно є більш доречним для використання [16].

В іншому визначенні, зробленому Ноєт (2012), стверджується, що концепція наполегливості – це риса характеру, яка регулює функції, досвід, увагу, концентрацію та навички контролю індивідів у їхній роботі та діях і дозволяє їм стежити за цим процесом. Настільки, що наполегливість окремих людей дає уявлення про те, як поводитися потім, навіть якщо їхні поточні дії призведуть до невдачі. Іншими словами, наполегливість сприяє формуванню у особистості психологічної стійкості.

В іншому визначенні Strayhorn (2013) зазначено, що поняття наполегливості – це риса характеру, яка включає рішучість індивідів у бажаній роботі та сфері діяльності. Ця риса характеру також має соціальну та емоційну основу. Настільки, що наполегливість, яка дає людям силу, щоб знову вистояти у разі невдачі, дозволяє людям прийняти себе в суспільстві та розглядати їх як моральну цінність з точки зору віри в себе та не втрачати мужності.

Келлі та ін. (2014) стверджується, що концепція наполегливості – це довгострокове та бажане існування будь-якої роботи, дії, інтересу чи цілі в особистості. Зокрема, це вимагає від людей бути наполегливими щодо своїх цілей протягом тривалого часу та проявляти інтерес і зусилля протягом тривалого часу.

В іншому визначенні, зробленому Bashant (2014), стверджується, що концепція наполегливості – це сильна пристрасть і бажання, які люди відчувають до мети, яку вони прагнули досягти протягом тривалого часу. Настільки, що підкреслюється важливість концепції наполегливості, оскільки зусилля людей, спрямовані на досягнення своїх цілей, час, який вони витрачають на досягнення своїх цілей, і сміливість їхньої пристрасті продовжувати.

Згідно з Duckworth (2016), наполегливість визначається як рішучість і пристрасне та віддане зусилля людини протягом тривалого часу, щоб досягти та досягти всього, що їм подобається, хочеться та чого хочеться.

За словами Стурмана та Заппала-П'ємме (2017), наполегливість визначається як здатність людей справлятися з проблемами, з якими вони можуть зіткнутися відповідно до своїх довгострокових цілей, і не відмовлятися від спроб досягти успіху.

Видно, що поняття стійкості визначається відповідно до різних точок зору в дослідженнях, проведених у країні та за кордоном щодо концепції стійкості. Коли наведені визначення оцінюються в цілому, спостерігається, що концепція наполегливості – це риса характеру, яка включає в себе людину демонструвати довгострокову рішучість, щоб досягти успіху в роботі та дії, справлятися з невдачами. Вони можуть зіткнутися, і не здаватися.

2.3. Розміри концепції наполегливості

У дослідженнях, присвячених концепції наполегливості, видно, що концепція наполегливості концептуалізується як риса особистості, яка включає наполегливість індивідів щодо своїх довгострокових цілей і їхню пристрасність до досягнення мети [15]. У цьому відношенні виявлено, що існують два важливі підвимири наполегливості та пристрасності, які становлять концепцію наполегливості; наполегливість і пристрасність (Duckworth, 2016). Якщо дослідити значення слів, тоді як наполегливість визначається як рішучість і сміливість виконувати рішучу роботу та діяти до кінця, пристрасність визначається як великий ентузіазм, бажання та схильність, які люди не можуть контролювати, і які перевищують усі судження. (ТДК, 2012).

Наполегливість, яка є одним із підвимірів концепції наполегливості, являє собою силу індивідів знову протистояти негативним ситуаціям і невдачам і зберігати свою психологічну стійкість (Schnitker, 2012). Іншими словами, це дає людям змогу отримувати стійкість проти важких життєвих подій. У цьому відношенні наполегливість дає людям змогу набратися сил, щоб впоратися з негативними ситуаціями, з якими вони можуть зіткнутися, докладаючи зусиль для досягнення своїх цілей (Kelly et al., 2014).

3. Методи

У цьому розділі особистісні характеристики старшокласників, які брали участь у дослідженні, сукупність і вибірка дослідження, інструменти збору даних, які будуть використовуватися в дослідженні, застосування та процес збору даних, а також аналіз

даних. отримано з метою вивчення зв'язку наполегливості та життєвих цілей старшокласників з академічними досягненнями та деякими описовими характеристиками.

3.1. Модель Дослідження

Це дослідження є кількісним і проводилося в рамках базової моделі посередництва, щоб визначити, як життєві цілі старшокласників впливають на їхній академічний успіх через їхню наполегливість. Базова модель посередництва розроблена як аналіз шляху для пояснення процесу, за допомогою якого незалежна змінна впливає на залежну змінну (MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007).

3.2. Всесвіт і зразок

У цьому дослідженні, яке було проведено для визначення того, чи мають наполегливість і життєві цілі старшокласників прогностичний вплив на навчальні досягнення, старшокласники, які навчаються в середніх школах центральних районів Ерзурума в осінньому семестрі 2021–2022 навчального року складають популяцію дослідження. У цьому контексті досліджувана популяція складається приблизно з 22 000 осіб.

У дослідженні, яке проводилося за допомогою методу описового опитування (Опитування), одного з кількісних методів дослідження, дослідження проводилося з конкретною вибіркою, оскільки Всесвіт був дуже великим. Для відбору вибірки з досліджуваної сукупності використовувався відповідний метод вибірки. Зручний вибірковий метод – це не випадковий метод дослідження. Через обмеження, з якими стикаються користувачі щодо часу, грошей і робочої сили, це дозволяє легко вибрати зразок для використання в дослідженні відповідно до доступності та застосовності [10]. Оскільки це дослідження проводилося під час пандемії Covid-19, збір даних проводився не віч-на-віч, а онлайн за допомогою Google Forms. У цьому напрямку було зв'язано зі школами, щоб ознайомити студентів із дослідженням і заохотити до участі. Таким чином 781 учень шкіл добровільно заповнив ваги.

Відповідно до розрахунку розміру вибірки, визначеного Yazıcıoğlu та Erdoğan (2004), розмір вибірки для представлення всесвіту було визначено як 378 осіб як достатню кількість для дослідження. Кількість студентів, які взяли участь у цьому дослідженні, становила 781, що значно перевищувало встановлену мінімальну кількість.

Інструменти Збору Даних

Форма особистої інформації

Напівструктурована форма особистої інформації, підготовлена дослідником, має

на меті визначити стать, школу, рівень класу, навчальні досягнення та плани на майбутнє старшокласників, які беруть участь у дослідженні.

Коротка Шкала Наполегливості

Шкала короткої стійкості (ASS), розроблена Duckworth і Quinn (2009) і для якої Sarıçam, Çelik і Oğuz (2016) провели турецькі дослідження валідності та надійності, була створена за 5-бальним типом Лайкерта. Отримання високих балів за шкалою, яка оцінюється як «1» – зовсім не для мене, «5» – для мене, свідчить про високий рівень наполегливості. Пункти 1, 3, 5 і 6 шкали, яка складається загалом із 8 пунктів і 2 підвимірів: постійний інтерес і наполегливість у зусиллях, оцінюються навпаки.

Надійність шкали визначали за коефіцієнтом внутрішньої узгодженості Кронбаха Альфа. Відповідно, альфа-коефіцієнт Кронбаха шкали було розраховано як 0,80 у підвимірі послідовності інтересів, 0,71 у підвимірі наполегливості зусиль та 0,83 у загальному балі шкали (Sarıçam et al., 2016). Результати аналізу надійності, проведеного в рамках цього дослідження, також наведені в таблиці 2.

Таблиця 1
Аналіз надійності шкали короткої наполегливості

Масштаб/підвимір	Альфа Кронбаха	Кількість предметів
Постійність інтересів	,64	4
Наполягайте на зусиллях	,71	4
Коротка шкала наполегливості	,65	8

Якщо $0,00 \leq \alpha < 0,40$, шкала ненадійна як критерій оцінки альфа-коефіцієнта Кронбаха, якщо $0,40 \leq \alpha < 0,60$, шкала є низьконадійною, якщо $0,60 \leq \alpha < 0,80$, шкала висока. Заслугує довіри. Якщо $0,80 \leq \alpha < 1,00$, шкала є високонадійною. (Ozdamar, 2004). Оскільки підвиміри та загальна оцінка короткої шкали наполегливості для цього дослідження були в діапазоні $0,60 \leq \alpha < 0,80$, розуміється, що шкала є досить надійною.

Шкала життєвих цілей

Розроблена İlhan (2009) для визначення довгострокових цілей студентів університету шкала життєвих цілей (LIS) була створена за 7-бальним типом Лайкерта. «1» зовсім не важлива, «7» дуже важлива в шкалі, тоді як «7» позначає найвищу мету, «1» позначає найнижчу мету. Шкала, яка містить загалом

47 пунктів і 9 підвимірів, як-от особисті стосунки, внесок у суспільство, фізичне здоров'я, особистий розвиток, осмислене життя, внесок у сім'ю, відомість, імідж, фінансовий успіх, і 2 верхні виміри, як внутрішнє призначення та зовнішнє призначення, має зворотну шкалу балів. елемент не існує. У той час як підвиміри, що охоплюють внутрішні цілі, – це особисті стосунки, внесок у суспільство, фізичне здоров'я, особистий розвиток, осмислене життя та внесок у сім'ю, підвиміри, що охоплюють зовнішні цілі, – це підвиміри відомості, іміджу та фінансового успіху. У той час як збільшення внутрішніх цілей призводить до задоволення базових потреб індивідів, таких як компетентність, автономія та взаємозв'язок, а також підвищення суб'єктивного благополуччя, збільшення зовнішніх цілей спричиняє зниження задоволення основних потреб і суб'єктивного благополуччя.

Надійність шкали визначали за коефіцієнтом внутрішньої узгодженості Кронбаха Альфа. Відповідно, коефіцієнт Кронбаха Альфа шкали був розрахований як 0,85 для внутрішніх цілей і 0,77 для зовнішніх цілей. Під час аналізу підрозмірів шкали було підраховано, що внесок у сім'ю, 85 внесок у суспільство, 86 міжособистісні стосунки, 79 фізичне здоров'я, 86 змістовне життя, 74 фінансовий успіх, 90 відомість, 82 та імідж були розраховані (İlhan, 2009). Результати аналізу надійності, проведеного в рамках цього дослідження, також наведені в таблиці 2.

Таблиця 2
Аналіз надійності шкали цілей життя

Масштаб/підвимір	Альфа Кронбаха	Кількість предметів
1	2	3
Внутрішні цілі	,94	32
Особисті стосунки	,83	6
Внесок у суспільство	,84	7
Фізичне здоров'я	,84	4
Самовдосконалення	,85	6
1	2	3
Внесок у сім'ю	,91	6
Осмислене життя	,71	3
Зовнішні цілі	,90	15
Фінансовий успіх	,87	6
Зображення	,83	5
Бути відомим	,81	4

Якщо $0,00 \leq \alpha < 0,40$, шкала є ненадійною як критерій оцінки, який використовується для оцінки коефіцієнта альфа Кронбаха, якщо

$0,40 \leq \alpha < 0,60$, шкала є низьконадійною, якщо $0,60 \leq \alpha < 0,80$, шкала є високонадійною, якщо $0,80 \leq \alpha < 1,00$, шкала є високонадійною. (Ozdamar, 2004). Якщо верхні фактори внутрішніх і зовнішніх цілей та інші підфактори Шкали життєвих цілей знаходяться в діапазоні $0,80 \leq \alpha < 1,00$ для цього дослідження, шкала вважається високонадійною.

Література:

1. Abuhassan, A. & Bates, T. C. Distinguishing effortful persistence from conscientiousness. *Journal of Individual Differences*. 2015. 36(4), 205–214.
2. Adıgüzel, A. Kız çocuklarının okullulaşma engelleri ve çözüm önerileri: Şanlıurfa örneği. *EKEV Akademi Dergisi*. 2013. 17(56), 325–344.
3. Adler, A. *Yaşamın anlam ve amacı* (K. Şipal, Çev.). 2014. Say. (Çalışmanın orijinali 1931'de yayımlanmamıştır)
4. Ak, K. *Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları*. 2013. (Tez No. 327454). [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
5. Akyıldız, S. *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrencilerin azim seviyeleri ve başarı arasındaki ilişki*. (Tez No. 640117). 2020. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
6. Aliyev, R. Azim. B. Ergüner-Tekinalp ve Ş. Işık (Eds.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları içinde* (2nd., ss. 221–249). 2019. Pegem Akademi.
7. Arıcı, İ. Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine etkisi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2008. 13(1), 143–159.
8. Arıkan, A. Ç., Zorbaz, D. S. & Koçi M. Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2019. 9(2), 236–242.
9. Büyüköztürk, Ş. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. 2012. Pegem Akademi.
10. Clark, K. N. & Malecki, C. K. Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*. 2019. 72, 49–66.
11. Demirçelik, E., Karacabey, A. S. & Cenan, E. D. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 2017. 7(13), 399–425.
12. Demirhan, Z. *Yaşam amaçları belirlemede erken dönem uyumsuz şemaların etkisi* (Tez No. 532958). Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul. 2018. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
13. Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*. 2005. 16(12), 939–944.
14. Duckworth, A. L. *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement*. (Publication No. 3211063). [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. 2006. ProQuest Dissertations and Theses Global.
15. Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. & Kelly, D.R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. 92(6), 1087–1101.
16. Ekinci, N. *Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 617519) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. 2019. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
17. Eryılmaz, A. & Aypay, A. Lise öğrencilerinde derse katılmaya motive olma ile yaşam amaçları belirleme arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011. 12(3), 149–158.

УДК 331:159.942.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.3>**Елеонора КАДЕБСЬКА**

кандидат економічних наук, доцент кафедри психології, Волинський інститут імені В`ячеслава Липинського Міжрегіональної Академії управління персоналом, вул. Коперника, 8, м. Луцьк, Україна, 43000

ORCID: 0000-0002-0707-6222

Ірина ФАЛОВСЬКА

кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, пр. Волі, 36, м. Луцьк, Україна, 43000

ORCID: 0000-0002-9101-9430

Eleonora KADEBSKA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at Psychology Department, Volyn Institute named after Vyacheslav Lipinsky of Interregional Academy of Personnel Management, 8 Kopernyka street, Lutsk, 43000, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0707-6222

Iryna FALOVSKA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Pedagogy and Psychology Department, Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council, 36 Volia Avenue, Lutsk, 43000, Ukraine

ORCID: 0000-0002-9101-9430

**СОЦІАЛЬНА РОЛЬ СІМ'Ї ЯК СИСТЕМИ
ТА ЇЇ СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА****THE SOCIAL ROLE OF THE FAMILY AS A SYSTEM
AND ITS STRUCTURAL CHARACTERISTICS**

У статті міститься теоретичне обґрунтування та дослідження психологічних особливостей соціальної ролі сімейних стосунків. В Україні кінець XX століття відзначений підвищеним інтересом спеціалістів різного профілю (соціологів, демографів, економістів, психологів, педагогів тощо) до проблем сучасної сім'ї. Традиційно сім'я сприймається як природне середовище, що забезпечує гармонійний розвиток і соціальну адаптацію дитини. Увага вчених пояснюється не тільки професійної проблематикою, але свідчить і про наявність значних труднощів у розвитку цього соціального інституту. За останні двадцять років і в українському суспільстві, і в Європі загалом, відбулися радикальні зміни, які торкнулися всіх соціальних систем, зокрема й сім'ї. У статті розглянуто соціально-психологічну роль сімейної системи як найменшої соціальної складової суспільства, основною метою та завданням якої є виховання і розвиток дітей, батьківсько-дитячі взаємини та стилі батьківського виховання. Методологічною основою роботи є діяльнісний підхід сімейної системи, ідеї гуманістичної психології, а також принципи системності, цілісності, розвитку, детермінізму, єдності зовнішнього і внутрішнього; положення про концептуальні моделі батьківства. У нашій країні протягом тривалого часу існували традиційні підходи щодо оцінки соціальної ролі сім'ї. Однак, теперішні військові дії та відповідні зміни в суспільстві вимагають по-новому підійти до проблем сім'ї, виховання дітей, підготовки їх до майбутнього життя. Сім'я почала все частіше розглядатися як соціальна система. Такий підхід дає змогу зосереджувати увагу на питаннях, які недостатньо вивчалися.

Ключові слова: сім'я, психологічна допомога, сімейні стосунки батьків, сімейна система, батьківська підсистема.

In Ukraine, the end of the 20th century was marked by the increased interest of specialists of various profiles (sociologists, demographers, economists, psychologists, teachers, etc.) in the problems of the modern family. Traditionally, the family is perceived as a natural environment that ensures harmonious development and social adaptation of the child. The attention of scientists is explained not only by professional problems, but also indicates the presence of significant difficulties in the development of this social institution.

Over the past twenty years, radical changes have taken place in Ukrainian society and in Europe in general, affecting all social systems, including the family. The article examines the socio-psychological role of the family system as the smallest social component of society, the main goal and task of which is the upbringing and development of children, parent-child relationships and parenting styles. The purpose of the article is theoretical substantiation and research of psychological features of the social role of family relations.

The methodological basis of the work is the activity approach of the family system, the ideas of humanistic psychology, as well as the principles of systematicity, integrity, development, determinism, unity of the external and internal; provisions on conceptual models of parenthood.

Conclusions. Traditional approaches to assessing the social role of the family existed in our country for a long time. However, current military operations and corresponding changes in society require a new approach to the problems of the family, raising children, and preparing them for future life. The family began to be seen more and more often as a social system. This approach makes it possible to focus attention on issues that have not been sufficiently studied.

Key words: family, psychological help, family relations of parents, family system, parental subsystem.

Актуальність дослідження. Сім'я розглядається як цілісна система, що реалізує сукупність функцій, які забезпечують повне задоволення потреб членів сім'ї, характеризується зовнішніми та внутрішніми межами і ієрархічною рольовою структурою відносин. З нашої точки зору для широти аналізу сімейної системи доцільно розглянути характеристики різних рівнів її функціонування: 1) індивідуальний рівень – характеризує функціонування окремого члена сім'ї як елемента сімейної системи; 2) мікросистемний рівень – стосується функціонування нуклеарної (ядерної) сім'ї, що включає в себе батьків та їх дітей; 3) макросистемний рівень описує функціонування розширеної сім'ї, що складається з трьох та більше поколінь; 4) мега-системний рівень відповідає функціонуванню сім'ї на межі із соціальним оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття системи тривалий час залишалося прерогативою кібернетики (Н. Вінер, Р. Ешбі), теорії систем (Л. фон Берталанфі, Г. Бейтсон), філософії радикального конструктивізму (Х. фон Ферстер, Е. фон Глазерфельд), біології (В. Вернадський, М. Бернштейн, К. Лоренц, Н. Тінберген), антропології (М. Мід), лише потім проникли в культурологію, соціологію, психологію (Г. Бейтсон, Т. Лірі, Р. Вілсон, А. Кожибський). Особливо широкого розповсюдження, як зазначає Н. Максимова, системний підхід набуває в галузі розуміння сімейних стосунків. У психології цей підхід знайшов відображення, передусім, у розвитку теорії сімейних систем і соціально-екологічних моделей [5, с. 38–39].

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше в історії психології визначення сім'ї як системи запропонував Д. Джексон у 1965 році [1]. Автор розглядав сімейну систему як єдине утворення, що має певні особливості функціонування і розвитку. Саме ця теорія стала переломним моментом у науковому підході до вивчення сім'ї. Принцип системності в психології базується на тому, що проблеми людини пов'язані з порушеннями в соціальній системі – у нашому випадку в сімейній системі, – а тому ці порушення впливають на всіх членів сім'ї. Для того, щоб їм допомогти, треба впливати на сімейну систему загалом. Таким чином, сім'я розгляда-

ється як інтерактивне, взаємозалежне і реактивне утворення: все, що відбувається з одним із членів сім'ї (або стосується його), впливає на всіх інших її членів. На відміну від більш ранніх підходів, теорія сімейних систем заперечує ту думку, за якою сім'ю характеризують лінійні стосунки і єдиними важливими є стосунки між матір'ю і дитиною. Сімейна психологія прагне змінити стосунки між усіма членами сім'ї, згуртувавши їх для розв'язання спільних проблем, і тим самим досягти змін на рівні сімейної системи у цілому [5, с. 38–39]. Д. Джексоні його послідовники ввели нові поняття і моделі теорії систем: система, підсистема, холон, зворотний зв'язок, інформація тощо. Так, за його визначенням, сім'я як система є єдиним цілим психологічним і біологічним організмом, в якому існують диференційовані, але взаємопов'язані підсистеми: подружжя, батьківська, підсистема сиблінгів.

Подружжя підсистема є моделлю інтимних взаємин, що проявляються у сімейній взаємодії. З бачень Г. Будинайте, крізь призму функційної подружньої підсистеми відображаються приклади того, як виражати симпатію і кохання, як ставитись до партнера у стресовій ситуації, як долати конфлікти. Дисфункційна подружжя підсистема зазвичай використовує інші підсистеми, найчастіше сиблінгову підсистему, або дитячий організм, якщо дитина одна, для своєї стабілізації.

Варто досліджувати і таку підсистему сімейної системи, як батьківська підсистема, яка пов'язана з функціями догляду за дітьми та їх вихованням. Особливості взаємодії у цій підсистемі впливають на різні аспекти розвитку особистості. Залежно від батьківського ставлення у дитини формується відчуття своєї адекватності. Вона пізнає, які види поведінки приймаються, а які забороняються. Через батьківську підсистему дитина засвоює притаманні її сім'ї способи вирішення конфліктів і стиль поведінки, які в подальшому використовує у своїй взаємодії з соціумом [9].

У свою чергу звернемося до наукових підходів Н. Оліферович, в яких робиться акцент на виділенні інших трьох основних типів сімейних підсистем.

1. Індивідуальна підсистема являє окремого члена сім'ї. В межах сімейної терапії вона завжди розглядається у взаємозв'язку

з іншими підсистемами, тобто функціонування окремого члена сім'ї аналізується у контексті його численних сімейних зв'язків.

2. Підсистеми, де члени сім'ї належать до одного покоління. 2.1. Подружня підсистема – база нуклеарної сім'ї, визначає її функціонування. Вона включає в себе подружжя, взаємодія яких спрямована на підтримку основної задачі даної підсистеми – задоволення особистих потреб шлюбних партнерів (у любові, близькості, підтримці, турботі, увазі, а також матеріальних і сексуальних потреб). 2.2. Батьківська підсистема. Ця підсистема об'єднує членів сім'ї, взаємодія яких пов'язана із виконанням батьківських функцій, що включають у себе турботу про дітей, їх виховання, розвиток, соціалізацію тощо. Батьківська підсистема не завжди складається з батька та матері, як у традиційній моделі сім'ї, але також може включати значимих інших, які тією чи іншою мірою беруть участь у вихованні дітей. 2.3. Сиблінгова підсистема складається з братів та сестер нуклеарної сім'ї. Сюди також входять прийомні та усиновлені діти. Правила поведінки в сиблінговій підсистемі визначаються взаємодіями типу брат – сестра (брат – брат, сестра – сестра). Головна задача даної підсистеми – сприяти розвитку навичок взаємодії дитини з ровесниками. Це своєрідний експериментальний майданчик, де дитина має можливість досліджувати людей та будувати з ними різного роду стосунки. Вміння відстоювати свою позицію, приєднуватися до коаліції, поступатися, домовлятися – всьому цьому дитина вчиться в групі ровесників. Якщо в сім'ї є лише одна дитина, вона зазвичай встановлює дружні взаємини з дітьми сусідів та родичів при умові відсутності перепон для її спілкування за межами сімейної системи. Ці взаємини дозволяють замінити взаємодію у підсистемі сиблінгів.

3. Дитячо-батьківська підсистема представлена членами сім'ї, що відносяться до різних поколінь, а саме батьками та їх ще не дорослими дітьми. Взаємодія членів сім'ї, що стосується даної підсистеми, спрямована на реалізацію задачі формування у дітей навичок саморегуляції, засвоєння ними норм, цінностей та моделей взаємовідносин у ієрархічній соціальній системі. Саме в межах цих взаєможиттєвих відносин дитина вибудовує систему життєвих цінностей, набуває досвіду дотримання правил та законів, виконання зобов'язань, дотримання традицій тощо.

Цікавим для дослідження є виділення 4 підсистем Н. Максимовою 1) шлюбна: чоловік і дружина; 2) батьківська: батько (мати) і дитина; 3) сиблінгова (братньо-сестрин-

ська): дитина і дитина; 4) позасімейна: взаємодія з родичами, друзями, фахівцями тощо [5, с. 39]. На формування підсистем впливають структурні характеристики сім'ї (наприклад, кількість позасімейних зв'язків, неповнота сім'ї, кількість дітей) і поточна стадія життєвого циклу сім'ї.

Проблема розвитку сучасної сім'ї та особливостей її функціонування як системи була предметом дослідження Д. Фрімена. З точки зору автора, сімейну систему можна розглядати як єдине утворення, якому притаманні певні особливості структури, функціонування і розвитку. До структури відносять: склад сім'ї; системи різних рівнів (вся сім'я в цілому, підсистема батьків, дитяча підсистема, індивідуальні підсистеми); основні параметри (ієрархія, внутрішні і зовнішні кордони, рольові аспекти); характер структурних проблем (коаліції, реверсія ієрархії, тип незбалансованості сімейної структури) [7, с. 24].

У зв'язку з цим варто розглядати таку структурну характеристику сімейної системи, як типологію сімей, тобто розподіл сімей в залежності від існування особливостей соціально-демографічного складу та функцій. Спроби створити типологію сім'ї у психології робилися багато разів, але єдиної класифікації не існує, тому ми наведемо найбільш розповсюджені в сучасній психологічній літературі класифікації.

Історично склалися типи сім'ї в залежності їхніх основних показників функціонування. У нашому дослідженні ми надаємо великого значення такому показнику, як розподіл лідерства. Відповідно до цього в науці виділяють 1) традиційну сім'ю (спільне проживання принаймні трьох поколінь (бабусі-дідуся, їхні дорослі діти з шлюбним партнером, онуки), економічна залежність жінки від чоловіка (чоловік – власник власності), чіткий поділ сімейних обов'язків (чоловік працює, дружина народжує і виховує дітей, старші діти доглядають за молодшими і т.д.), голова родини – чоловік; 2) нетрадиційну сім'ю (жінки працюють нарівні з чоловіками, роботу на виробництві жінка поєднує з домашніми обов'язками, тобто жінка перебуває в ситуації подвійного навантаження); 3) егалітарну сім'ю, яка відрізняється справедливим розподілом домашніх обов'язків, демократичним характером відносин (всі важливі для сім'ї рішення приймаються всіма її членами), емоційною насиченістю відносин (почуттям любові, взаємної відповідальності один за одного і т.д.) [2; 9].

Враховуючи показники, засновані на виділенні функцій, що переважають в сімейній

діяльності, ми звертаємо увагу на такі типи сімей: 1) патріархальна сім'я (основна функція – господарсько-економічна, що означає спільне ведення господарства, досягнення економічного добробуту); 2) дітоцентриська сім'я (найважливіша функція – виховання дітей, підготовка їх до самостійного життя в сучасному суспільстві); 3) подружня сім'я (її основна функція – емоційне задоволення шлюбних партнерів). На думку А. Антонова, В. Медкова, останній тип, поки ще не поширений в суспільстві та характеризує родину майбутнього [6].

Актуальною типологією в межах системного підходу є вивчення демографічної ситуації сім'ї (кількість її членів). Залежно від показника, що стосується складу сім'ї ми звертаємося до бачень М. Боуена [10], О. Бондаренка, Г. Клімантової, С. Ничипоренка, А. Синельникова, Е. Тофлера, які виділяють 1) нуклеарну (повну) сім'ю – батьки і діти; 2) розширену сім'ю – батьки, діти та інші родичі; 3) неповну сім'ю – один з батьків відсутній; 4) деформовану сім'ю (наявність вітчима замість батька чи мачухи замість матері).

За показником дієздатності ми звертаємося до виділення типів сімей за Є. Силаєвою: 1) сім'ї з обмеженою дієздатністю (у силу психосоматичних, вікових особливостей її члени не здатні самостійно заробляти на існування – пенсіонери, інваліди тощо); 2) сім'ї з тимчасово обмеженою дієздатністю (психосоматичні, вікові особливості лише тимчасово обмежують соціально-економічну самостійність, наприклад, сім'ї, що переживають будь-який вид соціальних катаклізмів, включаючи безробіття, сім'ї інвалідів); 3) сім'ї з необмеженою дієздатністю (члени сім'ї мають повний спектр можливостей вписатися в соціальний простір і адаптуватися до умов, що змінюються, що не носять характеру соціального катаклізму) [7].

Важливими для нашого наукового пошуку є класифікації типів сімей І. Грибеннікова, які здійснюють і за такими показниками: 1) кількість дітей: одnodітна сім'я; малодітна; багатодітна сім'я; 2) станом здоров'я: здорова, невротична, психологічно благополучна [3].

Особливий інтерес для нас склав показник типів сімей за О. Кляпець, при якому розрізняють сім'ї за засобами реагування на стреси, конфліктні ситуації й нормативні кризи (пов'язані з певними етапами сімейного функціонування): благополучні сім'ї (функційні) та неблагополучні сім'ї (дисфункційні) [4]. Неблагополучні сім'ї поділяють на конфліктні, кризові, проблемні [6], нестабільні, дезорганізовані.

У своїй роботі ми звертаємося до бачень Л. Шнейдер, де виділено псевдофункційні сім'ї, в яких основна маса зусиль спрямована на підтримку злагоди і єдності перед зовнішнім світом і в яких виключені будь-які індивідуальні розбіжності, а цілісність досягається завдяки підпорядкуванню волі і бажань усіх волі й бажанням одного та ригідні псевдо-соціальні сім'ї, в яких спостерігається домінування одного члена сім'ї з надмірною залежністю інших, жорстка регламентація сімейного життя, немає двостороннього емоційного тепла, що призводить до автономізації духовного світу членів сім'ї від вторгнення владного лідера.

Звертаючись до точки зору А. Варга та Т. Дрябкіної, ми розглядаємо сімейну систему у цілому за принципом тотальності системи [2]. Коли стосунки в певній підсистемі є нестабільними та її члени не можуть вирішити проблем, що виникають між ними, то ці проблеми можуть відобразитися на стосунках цих людей в інших підсистемах, членами яких вони є. Наприклад, негарзди між чоловіком і дружиною позначаються на їх стосунках з дитиною. Тому при спробі оцінити підсистему «дитина – батько» необхідно брати до уваги стосунки дитини і батька, дитини і матері, а також стосунки батьків один з одним (якщо йдеться про нуклеарну сім'ю), а в разі розширення сім'ї стосунки в інших підсистемах [5, с. 86]. У функційній сімейній системі стосунки між підсистемами є збалансованими, тобто жодний із членів сім'ї не є виключеним із стосунків з іншими. Дисбаланс виникає, коли член кількох підсистем приділяє надто багато уваги одній із підсистем, нехтуючи іншими. Наприклад, подружжя більше турбують власні стосунки і вони не приділяють увагу дитині. Або навпаки, мати повністю присвячує себе дитині, а чоловік почувується покинутим. При народженні дитини для подружжя важливим є питання вирішити для себе, скільки б часу вони хотіли приділяти один одному, а скільки – дитині. Коли в сім'ї з'являється друга дитина, то формується ще одна підсистема – сиблінгів. Стосунки сиблінгів не схожі на стосунки в жодній іншій підсистемі. Батьки можуть переживати складні відчуття і проблеми, якщо сиблінги конкурують один з одним, або їх стосунки настільки близькі, що створюють коаліцію проти батьків. Якщо батьки пробують втручатися в стосунки сиблінгів, це, як правило, порушує баланс підсистеми. Типовими є помилки, коли батьки не надають сиблінгам можливості самостійно розв'язувати конфлікти, які між ними виникають; якщо батьки

намагаються вплинути на стосунки сиблінгів, віддаючи перевагу одному з них; якщо не враховують різницю у віці або завжди перекладають відповідальність зі старшої дитини на меншу чи навпаки [5, с. 86].

Отже, в рамках системного підходу сім'я розглядається як цілісна система, що реалізує сукупність функцій, які забезпечують повне задоволення потреб членів сім'ї, характеризується зовнішніми та внутрішніми межами і ієрархічною рольовою структурою відносин [1; 5]. Межі сімейної системи визначаються взаємовідносинами між сім'єю і її найближчим соціальним оточенням (зовнішні межі) і між різними підсистемами всередині сім'ї (внутрішні межі). В нашому дослідженні складає інтерес сім'я на рівні двох основних підсистем: підсистеми подружніх відносин і підсистеми дитячо-батьківських відносин. Ми дотримуємося точки зору Н. Максимової, що батьківська є найважливішою підсистемою, яка багато в чому визначає результати змін у сімейній системі загалом [5, с. 42–43]. З позицій системного підходу зміна поведінки сиблінгової підсистеми та окремих членів сім'ї досягається шляхом впливу на всю систему.

Висновки. Концептуалізація проблеми функціонування сімейної системи через виділення найбільш значимих одиниць ана-

лізу підсистем є не лише важливою теоретико-методологічною задачею, але має також серйозне прикладне значення. Різні автори наводять різні класифікації показників функціонування сімейної системи, на рівні виділених двох основних підсистем, у зв'язку з чим і як у початкуючих, так у досвідчених сімейних психологів та психотерапевтів часто виникає проблема визначення фокусу роботи при первинній діагностиці і при плануванні психотерапевтичної стратегії. З нашої точки зору для широти аналізу сімейної системи доцільно розглянути характеристики різних рівнів її функціонування: 1) індивідуальний рівень – характеризує функціонування окремого члена сім'ї як елемента сімейної системи; 2) мікросистемний рівень – стосується функціонування нуклеарної (ядерної) сім'ї, що включає в себе батьків та їх дітей; 3) макросистемний рівень описує функціонування розширеної сім'ї, що складається з трьох та більше поколінь; 4) мегасистемний рівень відповідає функціонуванню сім'ї на межі із соціальним оточенням. Їх врахування дозволяє забезпечити численність перспектив при роботі із сім'єю. У своєму дослідженні ми робимо акцент на двох перших рівнях а саме на індивідуальному рівні та мікрорівні сімейної системи.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Научная мысль, 1987. С. 98–101.
2. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
3. Гребенніков І.В., Ковінько Л.В. Хрестоматія по етиці і психології сімейного життя. Київ: Рад. школа, 1990. 305 с.
4. Кляпець О.Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т соц. та політ. психології АПН України; Ольга Яківна Кляпець. Київ, 2004. 21 с.
5. Максимова Н.Ю. Сімейне консультування: навч. посібн. Київ: ДП Вид. Дім «Персонал», 2011. 304 с.
6. Психологія сім'ї: навч. посібник / за заг. ред. В. М. Поліщука. Суми: Універ. книга, 2009. 269 с.
7. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: сім'я та освітні інституції: монографія. Полтава: Довкілля, 2008. 260 с.
8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, Н.В. Лунченко та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
9. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації: монографія / [Т.В. Говорун та ін.]; за ред. В.В. Москаленко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ; Кіровоград: Імекс, 2012. С. 194–205.
10. Федоренко Р.П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: РВВ «Вежа-Друк», 2015. 360 с.

References:

1. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovarj-spravochnyk po psykholohycheskoj dyagnostyke. Kyev: Nauchnaja myslj, 1987. S. 98–101.
2. Vikova ta pedagoghichna psykholohija: navchalnyj posibnyk / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynsjka, Z.V. Oghorodnijchuk. Kyjiv: Prosvita, 2001. 416 s.
3. Ghrebennikov I.V., Kovinjko L.V. Khrestomatija po etyци i psykholohiji simejnogho zhyttja. Kyjiv: Rad. shkola, 1990. 305 s.
4. Kljapecj O.Ja. Psykholohichni chynnyky vyboru molodoju ljudynuju cyvilnogho shljubu: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / In-t soc. ta polit. psykholohiji APN Ukrajinu; Oljgha Jakivna Kljapecj. Kyjiv, 2004. 21 s.
5. Maksymova N.Ju. Simejne konsuljtuvannja: navch. posibn. Kyjiv: DP Vyd. Dim «Personal», 2011. 304 s.
6. Psykholohija sim'ji: navch. posibnyk / za zagh. red. V.M. Polishhuka. Sumy: Univer. knygha, 2009. 269 s.
7. Sedykh KV. Psykholohija vzajemodiji system: sim'ja ta osvितni instytuciji: monoghrafija. Poltava: Dovkillja, 2008. 260 s.
8. Socialjno-pedagoghichna ta psykholohichna robota z ditjmy u konfliktnyj ta postkonfliktnyj period: metod. rek. / N.P. Bochkor, Je.V. Dubrovsjka, N.V. Lunchenko ta in. Kyjiv: MZhPC «La Strada-Ukrajinu», 2014. 84 c.
9. Socialjno-psykholohichni problemy stanovlennja sub'jekta ekonomichnoji socializaciji: monoghrafija / [T.V. Ghovorun ta in.]; za red. V.V. Moskalenko ; Nac. akad. ped. nauk Ukrajinu, In-t psykholohiji im. Gh. S. Kostjuka. Kyjiv; Kirovohrad: Imeks, 2012. S. 194–205.
10. Fedorenko R.P. Psykholohija sim'ji: navch. posib. Lucjk: RVV «Vezha-Druk», 2015. 360 s.

УДК 376.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.4>**Олексій МАРЦЕВ**

аспірант кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, вул. Острозького, 32, Україна, 21100
ORCID: 0009-0009-0151-7267

Oleksii MARTSEV

Postgraduate Student at the Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, st. Ostrozhkogo, 32, Ukraine, 21100
ORCID: 0009-0009-0151-7267

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**TEACHERS' READINESS TO CREATE A PSYCHOLOGICALLY SAFE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Інтеграція нашої країни в європейський освітній простір вимагає готовності вчителя до організації навчального процесу, пристосованого до психічного та особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Вчитель має бути одночасно координатором, наставником, менеджером, спостерігачем, психологом. Саме тому викладачу необхідно зосередитись на інклюзивних цінностях, побудові комфортного середовища для кожного школяра. Інклюзивна освіта є обов'язком кожного вчителя, – він має навчати всіх учнів, а тому повинен мати певні відповідні компетентності, знання та навички. У статті обґрунтовується важливість готовності вчителів щодо формування психологічно комфортного інклюзивного освітнього середовища.

Наголошується на необхідності відповідної психолого-педагогічної підготовки вчителя до умов інклюзивної освіти, оскільки основою такої освіти є диференційоване навчання, що вимагає від педагога майстерності, гнучкості, вміння відчувати потреби учнів, розуміти їх можливості та мотивацію до навчання, вміння розподіляти ролі для кожного з учасників освітнього процесу. Автор звертає увагу на те, що сучасна освіта ще недостатньо зосереджена на дослідженнях із використання інформаційно-комп'ютерних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Виокремлено основні критерії готовності учителів до формування освітнього простору для учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *готовність вчителів, інклюзивне навчання, освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, компоненти професійної компетентності.*

The integration of our country into the European educational space requires the readiness of the teacher to organize the educational process adapted to the mental and personal development of students with special educational needs. A teacher should be a coordinator, a mentor, a manager, an observer, a psychologist at the same time. That is why the teacher needs to focus on inclusive values, building a comfortable environment for every student. Inclusive education is the responsibility of every teacher – he must teach all students, and therefore must have certain relevant competences, knowledge and skills.

The article substantiates the importance of teachers' readiness to create a psychologically comfortable inclusive educational environment. The need for appropriate psychological and pedagogical training of the teacher for the conditions of inclusive education is emphasized, since the basis of such education is differentiated learning, which requires from the teacher skills, flexibility, the ability to feel the needs of students, understand their opportunities and motivation for learning, the ability to allocate roles for each of the participants educational process. The author draws attention to the fact that modern education is not yet sufficiently focused on research on the use of information and computer technologies in working with children with special educational needs. The main criteria for teachers' readiness to create an educational space for students with special educational needs are highlighted.

Key words: *readiness of teachers, inclusive education, educational environment, children with special educational needs, components of professional competence.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної України й інтеграція у європейський простір великою мірою впливають на формування освітньої політики нашої держави. Психологічно безпечне середовище в закладі освіти є однією з умов повноцінного психічного та особистісного розвитку школярів. Формування такого середовища в колективі визначають психолого-педагогічні умови реалізації захисту дітей від усіх форм психічного та фізичного насилля, поважне відношення

до кожного учня. В суспільстві, нажаль, є достатня кількість прикладів негативного впливу зовнішніх умов на особистість дитини, що викликає емоційну напругу та зниження ефективності соціалізації дитини.

В Україні важливою є постійна підтримка дітей з особливими освітніми потребами як однієї з найбільш вразливих категорій, зокрема надання їм необхідного психологічного корекційно-розвивального супроводу, підтримання емоційної стабільності. Пріо-

ритетним завданням закладів освіти є формування психологічно безпечного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення емоційного благополуччя через безпосереднє спілкування з кожною дитиною, застосування діагностичних технік у роботі з учнями, розкриття способів створення ресурсного стану, прискіплива увага до потреб та почуттів учнів.

Аналіз досліджень із проблеми. Формування психологічно безпечного та комфортного освітнього середовища є однією з актуальних проблем сучасної освіти. Особливості розвитку психічних процесів у дітей різного віку та різних категорій, механізми формування соціальної та комунікативної активності у дітей з особливими потребами досліджено в наукових працях зарубіжних та українських вчених. Поняття готовності вчителя до професійної діяльності та її оцінювання відображено в працях С. Альохіної М. Алексеєвої, Є. Агафонової, К. Дурай-Новакової, Ю. Калічак, А. Колупаєва, Л. Кондрашової, С. Мириной, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьоніна, Г. Троцько, С. Чупахіна, М. Шеремет, О. Шпак та ін. [1–6].

Особливості професійної підготовки вчителя до психолого-педагогічної взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами обґрунтовано в наукових дослідженнях (I. Vizniuk, Ya. Tsekhmister, O. Dzekan, S. Dolyunnyi, O. Fomin, N. Fomina, N. Ordatii, V. Humeniuk, N. Rokosovyyk, O. Vytrykhovska, A. Paslavska, O. Bielikova, A. Polishchuk, I. Radziievska). Проблемою залишаються особливості діагностики психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх інтеграція в безпечне освітнє середовище закладу навчання, а також перешкоди щодо виникнення булінгу в їх оточенні [1, 2].

Мета статті – проаналізувати сучасні наукові дослідження щодо підготовки сучасного вчителя у формуванні психологічно безпечного освітнього середовища дітей з особливими потребами в умовах ефективної сучасної інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуло створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини, відчувають повноцінне соціальне життя. Діти з особливими потребами мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію

з навколишнього простору, тому важливою умовою існування комфортного освітнього середовища для них є надійна психологічна безпека та зменшення наслідків психологічних травм.

Міністерством освіти і науки України розроблено пріоритетний проект в сфері психологічної допомоги та психосоціальної підтримки учасникам освітнього процесу «Стратегія забезпечення психічного здоров'я в сфері освіти на всіх рівнях» за підтримки ЮНЕСКО, Представництва дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, LEGO Foundation та ін., який передбачає подальшу розбудову системи психологічної допомоги та психосоціальної підтримки на всіх рівнях системи освіти. Реалізація проекту має забезпечити покращення психологічного клімату в освітньому середовищі; посилити обізнаність здобувачів освіти як діяти в надзвичайних та кризових ситуаціях; скоротити випадки булінгу серед учасників освітнього процесу [5].

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) – це особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту (пункт 20 частини першої статті 1 Закону України «Про освіту» [5].

Готовність вчителів до формування психологічно безпечного інклюзивного освітнього середовища визначається нами як психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в проведенні тренінгових занять, семінарів, лекторіїв, консиліумів щодо подолання упередженого ставлення до цих осіб; у формуванні мотивації та активної взаємодії у контексті побудови конструктивної співпраці в сприйнятті їх як повноцінних людей із руйнуванням різних стереотипів і міфів щодо їх дискримінації та стигматизації [2, 4].

Готовність педагога до формування безпечного освітнього простору характеризуються сформованими компонентами, до яких науковці відносять [4, 6]: *професійну і психологічну готовність* (С. Альохіна, М. Алексеєва), *соціальну готовність* (В. Хитрюк), *мотиваційний компонент* (С. Альохіна, М. Алексеєва, В. Хитрюк, Ю. Шуміловська), *ціннісний компонент* (О. Самарцева) *діяльнісний і когнітивний компонент* (Ю. Шуміловська), *інформаційно-компетентнісний та операційно-дієвий компоненти* (В. Хитрюк).

Діяльність педагога у роботі з учнями з особливими потребами спрямована на досягнення *головної мети* – підготовки дитини до самостійного життя, тобто сприяти її соціалізації.

Психологічно безпечне освітнє середовище у закладі освіти може створити педагог, який: володіє комплексом анатомо-фізіологічних та психолого-педагогічних знань; розуміє стратегію і тактику поведінки дітей з особливими потребами; використовує ефективні педагогічні технології навчання і виховання різних категорій учасників освітнього процесу; розуміє особливості інклюзивної педагогіки; володіє методикою тьюторства, коучингу тощо.

Прихильники спільного навчання визначають такі позитивні пріоритети інклюзивних процесів [1, 3]:

- стимулюючий вплив для розвитку здібностей у дітей з особливими потребами;
- можливість представлення життєвих цінностей в освоєні ними саме пріоритетів власного досвіду;
- розвиток нестандартного мислення та навичок спілкування у міжособистісній взаємодії;
- можливість виявлення співчуття, гуманності, милосердя, терпимості в контексті реальних життєвих ситуаціях як ефективного засобу морального виховання.

Від так значно зменшується небезпечність розвитку в них снобізму у розумінні їх інакшості та винятковості, зникнення страху в доланні перешкод і здійсненні власних мрій. Однак існують складнощі щодо інклюзивного навчання, які дезорганізують дітей з особливими потребами, зокрема [3, 5]:

- неоднорідність контингенту в колективі існують деякі проблемні ситуації (можливість навчатися із здоровими учнями, знижує рівень успішності останніх, сповільнюючи особистісне зростання);
- труднощі у навчанні обумовлені саме умовами конкуренції, у контексті якої вони не отримують необхідної уваги;
- в учасників освітнього процесу існує моральна дилема в організації роботи з успішними дітьми та особами з інклюзивними потребами (хто з них заслуговує на більшу увагу під час навчання);
- врешті, країні необхідні громадяни, які мають здатність до розвитку інтелектуального потенціалу.

Зауважимо, що у вирішенні цих проблем тьюторство є достатньо поширеною практикою в закладах загальної середньої освіти України, коли поруч із дитиною постійно є наставник, який розуміє її потреби, що дозволяє вчителю зосередитись безпосередньо на процесі навчання. Деякі приватні школи України успішно впровадили тьюторство, але головний недолік такої системи

полягає в тому, що далеко не кожна родина може дозволити такі послуги [2, 5].

Варто наголосити на необхідності запровадження індивідуально-диференційованого підходу практично до кожної дитини з особливими освітніми потребами (індивідуальних програм розвитку (ІПР) чи індивідуальних навчальних планів (ІНП)); забезпечення якісного психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими потребами; робота з батьками. Зауважимо, що спільна робота вчителя має поширюватися як на батьків дітей з обмеженими можливостями, так і на батьків здорових дітей, впродовж якої і формується толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [3, 4].

Кожна дитина по-своєму унікальна, і потреби кожної дитини специфічні. Дитина з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як особистість, яка має ті ж права, що й інші, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно формувати особливе середовище та надавати особливі освітні послуги.

Згідно європейського досвіду психологічна готовність вчителя інклюзивного класу обумовлена такими компонентами професійної компетентності: когнітивний, організаційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти (табл. 1) [1, 2].

Аналізуючи сучасний стан інклюзивного навчання (табл. 1), варто зазначити не тільки про нього як про інноваційний процес, який дає можливість здійснювати навчання та виховання дітей з різними особливими потребами. Цей напрямок має сильний вплив і на розвиток самого навчального процесу і значною мірою змінює стосунки між його учасниками. Важливий чинник успішності інклюзивного навчання – розуміння педагогами глибинних потреб дітей з особливими освітніми потребами. За такої умови вчитель забезпечить їм психологічно безпечне освітнє середовище, в якому дитина почуватиметься комфортно, а її навчання буде більш ефективним. Також для успішної інклюзивної діяльності вчитель повинен мати комунікативну компетентність і навички спілкування щодо співпраці з сім'ями та вирішення конфліктів, скорочувати психологічну відстань між батьками та педагогом, урахувувати їхні побажання і рекомендації та планувати реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків.

Науково обґрунтованою вимогою до роботи вчителя в умовах ефективного освітнього середовища з учнями з особливими освітніми

Таблиця 1

Компоненти професійної компетентності щодо психологічної готовності вчителя інклюзивного класу

Компоненти		Характеристика
Когнітивний	Знання	Закономірності та особливості розвитку дітей і освітніми потребами в різних вікових групах
		Сучасні підходи та методи щодо організації освітнього процесу в умовах інклюзії
		Принципи створення інклюзивного освітнього середовища згідно вимог універсального дизайну
		Розробки з виконання та моніторингу ІПР щодо способів диференціації та адаптації змісту стандартних освітніх програм
Організаційно-діяльнісний	Уміння	Організація ефективної спільної роботи з сім'єю дитини з ООП
		Робота в команді щодо психолого-педагогічного супроводу дитини
		Толерантні стосунки з дітьми з ООП та розробка ІПР
		Усувати перешкоди в навчанні дітей з ООП
		Оцінювання особливих потреб і можливостей дітей
		Адаптація та модифікація змісту навчальних планів і програм відповідно до особливостей розвитку дитини
		Організація інклюзивного освітнього процесу в формуванні знань, умінь і навичок у дітей з ООП
		Проектувати індивідуальну освітню траєкторію дитини
Мотиваційно-ціннісний	Навички	Здатність до навчання і розвитку дітей з ООП
		Використання допоміжних навчальних технологій, у тому числі диференційованих методик навчання
		Забезпечення рівності права на освіту для всіх здобувачів
		Розуміння неподільності освіти щодо якості навчання
		Проведення корекційно-виховної роботи з дітьми
		Гуманність у взаємостосунках з дітьми різних категорій
Рефлексивний	Установки	Здатність до саморозвитку та самовдосконалення, професійного зросту на основі рефлексії власної діяльності
		Здатність контролювати, планувати й організовувати педагогічну діяльність
		Здатність до педагогічної чуйності в педагогічній діяльності до поведінки та загального стану дитини
		Педагогічна тактовність, послідовність, емпатійність і вимогливість до здобувачів освіти
		Наполегливість і терпіння у досягненні поставленої мети

потребами є: гуманність і повага до учнів, милосердя, емпатія, толерантність, заохочування учнів, опанування спеціальними знаннями, уміннями та здібностями, формування здатності адекватної самооцінки та установок, необхідних для педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, педагогічна справедливість та оптимізм.

Висновки. Проблема готовності вчителя забезпечити освітню інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами характеризується як інтегроване утворення, компонентами

якого є: особистісні і професійно-значущі якості вчителя, його теоретична обізнаність та світоглядна позиція, практичні уміння, знання, установки та навички в організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Здатність проявляти компетентність у стандартних і нестандартних ситуаціях впродовж роботи з дітьми потребує діагностичної, освітньої і корекційної роботи, ґрунтовної навчально-методичної складової та ефективної організації соціальної взаємодії між дітьми та батьками.

Література:

1. Yaroslav TsekhmisterInessa Vizniuk, Vasyl Humeniuk, Serhii Dolynnyi, Anna Polishchuk. Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. *Eduweb*, 2022. 16(2). 180–193. Retrieved from <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/441/465>
2. Vizniuk I., Dzekan O., Dolynnyi S., Fomin O., Fomina N. & Ordatii N. Ukrainian experience of the pedagogical training of medical specialists in the context of European integration processes. *Revista Eduweb*, 2022. 16(4), 65-77. Retrieved from <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.6>

3. Калічак Ю. Л., Чупахіна С. В. Підготовка майбутніх педагогів до організації міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору: Навчально-методичний посібник. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. 80 с.

4. Колупаєва А.А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 1(85). С. 17–19.

5. Про затвердження «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти»: наказ МОН № 609 від 08.06.2018 р. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/

6. Чупахіна С.В. Формування готовності майбутніх учителів для використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими потребами: дис...докт пед наук 13.00.03 – корекційна педагогіка, 2021. 498 с.

References:

1. Yaroslav Tsekhmister, Inessa Vizniuk, Vasyl Humeniuk, Serhii Dolynnyi, Anna Polishchuk. (2022). Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. *Eduweb*, 2022. 16(2). 180–193. Retrieved from <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/441/465>

2. Vizniuk I., Dzekan O., Dolynnyi S., Fomin O., Fomina N. & Ordatii N. (2022). Ukrainian experience of the pedagogical training of medical specialists in the context of European integration processes. *Revista Eduweb*. 16(4), 65–77. Retrieved from <https://revistaeduweb.org/check/16-4/6-65-77.pdf>

3. Kalichak Yu. L., Chupakhina S. V. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do orhanizatsii mizhosobystisnoi vzaiemodii v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru [Preparation of future teachers for the organization of interpersonal interaction in the conditions of an inclusive educational space]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Drohobych: Redaktsiino vydavnychiy viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2019. 80.

4. Kolupaieva A.A. (2018). Metodolohichni ta stratehichni vymiry osvity ditei z osoblyvymy potrebamy in konteksti osvitnoho reformuvannia [Methodological and strategic dimensions of education of children with special needs in the context of educational reform]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*. № 1(85). 17–19.

5. Pro zatverdzhennia «Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity» [On the approval of the «Exemplary regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an institution of general secondary and preschool education»]: nakaz MON № 609 vid 08.06.2018 r. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/

6. Chupakhina S.V. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv dlia vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii (IT) v inkliuzyvnomu navchanni uchniv z osoblyvymy potrebamy [Formation of readiness of future teachers for the use of information technologies (IT) in the inclusive education of students with special needs]: dys...dokt ped nauk 13.00.03 – korektsiina pedahohika, 2021. 498 s.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.5>**Ірина ПОСПЕЛОВА**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
ORCID: 0000-0001-8802-457X

Анна КОЛЕСНИКОВА

здобувач вищої освіти другого рівня кафедри теорії та методики практичної психології, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
ORCID: 0009-0008-8676-8251

Iryna POSPELOVA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", 26 Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65020
ORCID: 0000-0001-8802-457X

Anna KOLESNIKOVA

Second-level Graduate of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", 26 Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65020
ORCID: 0009-0008-8676-8251

**ЕМОЦІЙНІ ПРОЯВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКОГО СЕКТОРУ****EMOTIONAL MANIFESTATIONS OF PROFESSIONAL BURNOUT
OF BANKING SECTOR EMPLOYEES**

У статті викладено результати теоретико-емпіричного аналізу проблеми трактування сутності поняття «професійне вигорання», висвітлено його основні симптоми, ключові причини й наслідки професійного вигорання. Також проведений аналіз стану професійного вигорання у спеціалістів банківського сектору та визначені відмінні риси емоційного стану осіб з високим рівнем професійного вигорання. Для вивчення особливостей професійного вигорання у дослідженні використовувалася метод теоретичного аналізу наукової літератури та застосовано основні психодіагностичні методики роботи з вигоранням: «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка, «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова, «Психологічне вигорання» у професіях системи «людина – людина» К. Маслач, С. Джексона, в адаптації Н.Е. Водоп'янової. Визначення відмінних рис емоційного стану осіб з високим рівнем професійного вигорання здійснювалося за допомогою методу профілів. Статистичні критерії узгодженості – відмінності обчислювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 21. Аналіз індивідуальних даних показав, що більш ніж третина досліджуваних має високий рівень професійного вигорання, яке виявляється, передусім, у зниженні професійної компетентності, й лише у деякого в емоційній втомі та негативному сприйнятті людей. Серед симптомів вигорання найбільш помітними є надмірне емоційне виснаження, особистісне віддалення, відстороненість, байдужість, спустошеність, небажання працювати, цинічне ставлення до партнерів з професійної взаємодії. Визначено, що відмінними рисами емоційного стану осіб з високим рівнем професійного вигорання є помітна емоційна чуттєвість, спустошеність, почуття безпорадності, бажання змінити роботу або професійну діяльність в цілому.

Ключові слова: синдром професійного вигорання, рівень професійного вигорання, відмінні риси емоційного стану, емоційне виснаження, психодіагностичні методики, професійна компетентність.

The article presents the results of the theoretical and empirical analysis of the problem of interpretation of the essence of the concept of "professional burnout", highlights its main symptoms, key causes and consequences of professional burnout. An analysis of the state of professional burnout among specialists in the banking sector was also carried out and distinctive features of the emotional state of persons with a high level of professional burnout were determined. To study the peculiarities of professional burnout, the study used the method of theoretical analysis of scientific literature and applied the main psychodiagnostic methods of working with burnout: "Diagnostics of the level of emotional burnout" by V.V. Boyka, "Definition of mental "burnout" by O.O. Rukavishnikova, "Psychological burnout" in professions of the "person-to-person" system, K. Maslach, S. Jackson, adapted from N.E. Vodopyanova. Determination of distinctive features of the emotional state of persons with a high level of professional burnout was carried out using the method of profiles. Statistical criteria of agreement – differences were

calculated using the IBM SPSS Statistics 21 computer package. The analysis of individual data showed that more than a third of the subjects have a high level of professional burnout, which is manifested, first of all, in a decrease in professional competence, and only in some cases in emotional fatigue and negative perception of people. Among the symptoms of burnout, the most noticeable are excessive emotional exhaustion, personal distance, aloofness, indifference, desolation, unwillingness to work, cynical attitude towards partners in professional interaction. It was determined that distinctive features of the emotional state of persons with a high level of professional burnout are noticeable emotional sensuality, desolation, a sense of helplessness, a desire to change work or professional activity in general.

Key words: professional burnout syndrome, the level of professional burnout, distinctive features of the emotional state, emotional exhaustion, psychodiagnostic methods, professional competence.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Кризові явища, постійна завантаженість на роботі, високі вимоги до професіоналізму співробітників, конкуренція, необхідність постійно пристосовуватися до вимог часу, намагатися підтримувати необхідний рівень професійної компетентності, всі ці фактори здатні вивести з душевної рівноваги навіть найстійкішу та психічно урівноважену людину і часто стають причиною так званого синдрому «професійного вигорання» [7].

Вважається, що синдром професійного вигорання найбільш характерний для представників професій системи «людина-людина». Тому актуальним є вивчення особливостей виникнення та прояву симптомів професійного вигорання працівників соціономічних професій, зокрема банківських робітників.

В наш час, банківські працівники найбільш схильні до професійного вигорання через те, що їх робота пов'язана з високим рівнем відповідальності, спілкуванням з клієнтами, постійними змінами, які впроваджують керівники з метою отримання максимального прибутку. Все це приводить до підвищення рівня стресу та емоційного виснаження, а як наслідок, знижається продуктивність праці, настає байдужість до своїх обов'язків, небажання працювати та взаємодіяти з клієнтами та колегами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом спостерігається посилення уваги світової спільноти науковців до вивчення проблеми професійного вигорання. Розробляються авторські теоретичні моделі, психодіагностичні методики і практичні профілактично-корекційні програми щодо попередження та подолання синдрому професійного вигорання.

Проблема професійного вигорання знайшла своє відображення у працях таких зарубіжних вчених: К. Маслач, С. Джексон, Б. Перлман, Х. Фрейденбергер, Е. Хартман та ін. [10]. У вітчизняній науці питання професійного вигорання порушувалися В. Бойко, Н. Водоп'яною, Л. Карамушкою, Н. Лазаревим, О. Романовською, Т. Форманюк та ін. [4, 5, 8].

Загалом, під професійним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного, мотиваційного і розумового виснаження, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-вольових, мотиваційних, енергетичних, соціально-особистісних, професійних ресурсів працюючої людини [3]. Синдром професійного вигорання проявляється в байдужості до своїх обов'язків і того, що відбувається на роботі, негативізму по відношенню до клієнтів і співробітників, у відчутті власної професійної неспроможності, незадоволеності роботою, погіршенні якості професійного та особистого життя [1, 6].

Мета статті – представити результати теоретико-емпіричного аналізу проблеми професійного вигорання у працівників банківського сектору, з характеристикою найбільш помітних особливостей їх емоційних проявів.

Згідно до мети визначились наступні завдання:

1. Вивчити стан професійного вигорання у працівників банківського сектору.

2. Визначити відмінні риси емоційного стану осіб з високим рівнем професійного вигорання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення особливостей професійного вигорання застосовано психодіагностичні методики «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка [8, 9], «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова [8], «Психологічне вигорання» у професіях системи «людина – людина» Н.Є. Водоп'яною [9].

Якісний і кількісний аналіз результатів отриманих емпіричних даних здійснювали за допомогою методу «асів» та «профілів». Статистичні критерії узгодженості – відмінності обчислювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 21.

До участі у дослідженні залучено 50 осіб віком від 30 до 40 років, переважно жінки, які мають стаж роботи у банківському секторі більше 7 років.

Першим кроком аналізу результатів дослідження була перевірка отриманих показників емоційного психічного та професійного вигорання на відповідність закону нормального

розподілу за критеріями узгодженості. У табл. 1 наведено результати перевірки розподілу показників за критеріями Колмогорова-Смирнова та Шапіро-Уїлка [2].

Дані, наведені у таблиці, свідчать про те, що результати за більшістю показників відповідають закону нормального розподілу, а саме показники напруження, особистісного віддалення, емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Розподіл за рештою показників (резистенції, виснаження, психоемоційного виснаження, професійної мотивації) не відповідав очікуваним параметрам узгодженості з нормальним.

Отже, характеризувати отримані результати у виборці у такому випадку буде точніше, якщо спиратися на існуючий розподіл індивідуальних даних за рівнями прояву показників, а подальша статистична обробка результатів має проводитися із застосуванням процедури процентильної нормалізації даних.

Вивчення індивідуальних результатів досліджуваних за методикою Водоп'янової показало, що 35% з них мають високий рівень професійного вигорання, 50% демонструють помірний, та лише 15% – низький його рівень. При цьому, значний рівень професійної неефективності зареєстровано у 45% опитаних, високий рівень емоційного виснаження виявлено у 35% досліджуваних, в той час як суттєва деперсоналізація присутня у звітах лише 25% досліджуваних.

Тобто, феноменологія професійного вигорання представлена передусім у вигляді зниження професійної компетентності, а потім

вже як прояв емоційної втоми та негативного сприйняття людей, які виникають через професійну взаємодію.

Також, звернемо увагу на те, що висока вираженість емоційного вигорання, діагностованого за методикою Бойка, забезпечується за рахунок компонентів резистенції та виснаження, за якими сформована фаза виявлена у 45% досліджуваних. Натомість високе напруження притаманне лише 10% вибірки. Тобто, серед симптомів вигорання найбільш помітними є надмірне емоційне виснаження, відстороненість, байдужість, спустошеність, небажання працювати, цинічне ставлення до партнерів по професійній взаємодії.

Щодо індивідуальних даних за методикою Рукавішнікова, лише у 10% досліджуваних вони свідчать про високий рівень психоемоційного вигорання, і в 15% осіб воно виражене на низькому рівні. Більшість учасників дослідження виявляли середній рівень вигорання. А якщо звертати увагу на складові цього стану, він зазвичай з'являється внаслідок особистісного віддалення (зменшення контактів з оточуючими, нетерпимість у спілкуванні, негативізм), прояв якого досить високий у 60% досліджуваних. Разом з цим, підвищене психоемоційне виснаження зафіксоване у 35% осіб, а професійна мотивація всіх учасників тестування вказує на наявність професійного ентузіазму, оптимізму та зацікавленості роботою.

Отже, аналіз індивідуальних даних показав, що більш ніж третина досліджуваних має високий рівень професійного вигорання, яке виявля-

Таблиця

Результати перевірки розподілу показників вигорання на нормальність (n=50)

Статистичні показники	Показники емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка			Показники психічного вигорання за методикою О. О. Рукавішнікова			Показники професійного вигорання за методикою Н. Е. Водоп'янової		
	Н	Р	В	ПВ	ОВ	ПМ	Евс	Дп	РОД
М	35,9	49,2	46,4	34,4	35,3	39,95	23,1	8,75	31,35
σ	18,44	19,4	26,78	11,89	11,98	7,13	7,39	4,51	7,1
$\lambda\alpha 0$	0,16	0,21	0,2	0,19	0,13	0,16	0,14	0,15	0,15
p	>0,2*	0,02	0,05	0,05	>0,2*	0,19	>0,2*	>0,2*	>0,2*
W	0,94	0,9	0,9	0,94	0,96	0,91	0,94	0,94	0,95
p	0,22*	0,05	0,04	0,21*	0,59*	0,05	0,23*	0,26*	0,33*

Примітки: 1. Тут і далі використано такі позначки показників: Н – напруження; Р – резистенція; В – виснаження; ПВ – психоемоційне виснаження; ОВ – особистісне віддалення; ПМ – професійна мотивація; Евс – емоційне виснаження; Дп – деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень.

2. Тут і далі М – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, $\lambda\alpha 0$ – значення критерія Колмогорова-Смирнова з поправкою Лілієфорса, W – значення критерія Шапіро-Уїлка; p – рівень достовірності відмінностей розподілу від нормального; n – кількість досліджуваних.

3. * – розподіл наближається до нормального.

ється, передусім, у зниженні професійної компетентності, й лише у деякого в емоційній втомі та негативному сприйнятті людей. Серед симптомів вигорання найбільш помітними є надмірне емоційне виснаження, особистісне віддалення, відстороненість, байдужість, спустошеність, небажання працювати, цинічне ставлення до партнерів з професійної взаємодії.

Наступним кроком дослідження стало порівняння профілів емоційних станів напруження, резистенції та виснаження у осіб з високим та низьким рівнем професійного вигорання, що представлено на рисунку далі. Для цього з вибірки досліджуваних відібрано 25% таких, чії результати за тестом Водоп'янової виявилися найвищими (група в). Їхні дані обстеження порівнювалися з відомостями, отриманими у 25% осіб з найнижчими значеннями за показником професійного вигорання.

Якщо звернутися до результатів, представлених на рисунку, стає очевидним, що значення всіх показників, крім емоційно-моральної дезорієнтації у групі осіб з високим рівнем професійного вигорання перевищують відповідні оцінки у групі досліджуваних з низьким його рівнем.

Особливо це помітно при порівнянні показників загнаності у клітку, напруження, неадекватного виборчого емоційного реагування, резистенції, емоційного дефіциту та виснаження.

Так, якщо у групі з слабким проявом професійного вигорання відсоток осіб, які менш за них відчують безвихідність ситуації, бажання змінити роботу, у середньому складає близько 16%, то досліджувані з групи «в» більш, ніж 83% вибірки, знаходяться у стані безпорадності щодо своєї професійної діяльності. Статистична перевірка таких відмінностей за допомогою t-критерія Стьюдента показала, що різниця між групами досліджуваних з високим та низьким рівнями професійного вигорання є статистично достовірною 1%-му рівні ($t=5,17$). Так саме розподілені у порівнюваних групах оцінки за показником, який характеризує напруження. За ним в групі «в» оцінки у середньому відповідали 87-му перцентилу, а в групі «нв» – 15-му перцентилу ($t=5,96$; $p<0,01$). Тобто, люди які демонструють високий рівень професійного вигорання, більш втомлені й емоційно виснажені.

Схожий характер мають відмінності у оцінках за показником неадекватного виборчого емоційного реагування, за яким значення в групі «в» відповідали у середньому 82-му перцентилу, а в групі «нв» – 16-му перцентилу ($t=4,98$; $p<0,01$). А отже, вплив настрою на професійні стосунки цих досліджуваних є найменш контрольованим. А, відповідно, підвищує вираженість резистенції, показник якої в групі «в» в цілому знаходиться на місці 81-го перцентилу, в той час як в групі «нв» є помітно нижчим ($t=5,59$; $p<0,01$).

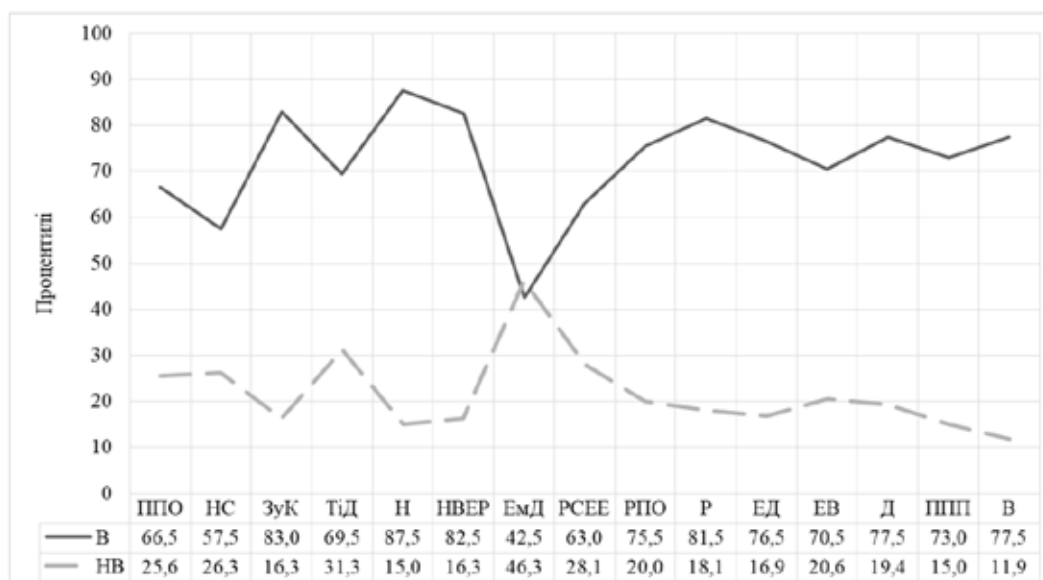


Рис. 1. «Профілі симптомів напруження, резистенції та виснаження у осіб з високим (в) та низьким (нв) рівнем професійного вигорання»

Примітки: ППО – переживання психотравмуючих обставин; НС – незадоволеність собою; Зук – «загнаність в клітку»; ТiД – тривога і депресія; Н- напруження; НВЕР – неадекватне виборче емоційне реагування; ЕмД – емоційно-моральна дезорієнтація; РСЕЕ – розширення сфери економії емоцій; РПО – редукція професійних обов’язків; Р – резистенція; ЕД – емоційний дефіцит; ЕВ – емоційна відстороненість; Д – особистісна відстороненість (деперсоналізація); ППП – психосоматичні і психовегетативні порушення; В – виснаження.

Щодо показника емоційного дефіциту, оцінки за ним в групі «в» відповідали у середньому 76-му перцентилу, в той час як у групі «нв» – 17-му ($t=3,80$; $p<0,01$), а отже, цим досліджуваним більш властиві емоційна чуттєвість, спустошення при виконанні професійних обов'язків, ніж особам з низьким рівнем професійного вигорання. Як наслідок, в них підвищує вираженість показника виснаження, який в групі «в» відповідає 77-му, а в групі «нв» – 12-му перцентилу ($t=5,52$; $p<0,01$).

Отже, осіб з високим рівнем професійного вигорання відрізняють більш виражені стани напруження, резистенції та виснаження, що особливо очевидно проявляється в їхній емоційній чуттєвості, спустошеності, у висловах про безвихідність ситуації, у бажанні змінити роботу або професійну діяльність в цілому.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Встановлено, що більш ніж третина досліджуваних має високий рівень професійного вигорання, яке виявляється у зниженні професійної компетентності, рідше – у втомі та негативному сприйнятті

людей. Також помітними проявами вигорання є надмірне емоційне виснаження, особистісне віддалення, байдужість, небажання працювати, цинічне ставлення до партнерів з професійної взаємодії. Також визначено відмінні риси емоційного стану осіб з високим рівнем професійного вигорання, а саме: помітна емоційна чуттєвість, спустошеність, почуття безпорадності, бажання змінити роботу або професійну діяльність в цілому.

Все вище сказане свідчить про розповсюдженість та серйозність проблеми професійного вигорання працівників банківського сектору, як одного з видів соціономічних професій, та необхідність розробки та проведення психопрофілактики, психокорекції емоційного та психічного стану співробітників даного виду професійної діяльності.

В перспективі ми плануємо розробити комплексну програму для профілактики та корекції професійного вигорання засобами арт-терапії з обґрунтованими критеріями ефективності відповідно до симптомів і рівня вигорання.

Література:

1. Винник В. 100 порад: як отримати задоволення від роботи і уникнути емоційного вигорання. К. 2010. 174 с.
2. Климчук В.О. Математичні методи у психології. *Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей*. К. 2009. 288 с.
3. Коняєва Л., Гурович О (2022). Особливості синдрому емоційного вигорання у психологів-консультантів. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, (3(56)), 10–18.
4. Коса Т.В. Синдром емоційного вигорання серед медичних працівників. *Медсесринство*. 2019. №3. С. 39–41.
5. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць за ред. О.А. Дубасенюк. 2017. С. 62–67.
6. Науменко Г. М. Від професійного вигорання до залученості медичного персоналу, *НЕЙРОNEWS*, номер 8(119), 2020. С. 30–36. Режим доступу: www.neuronews.com.ua
7. Поспелова І.Д., Колеснікова А.П. Психологічні особливості арт-терапевтичних технік для психопрофілактики професійного вигорання у особистості. *Наука, Освіта та суспільство в XXI столітті: наукові ідеї та механізми реалізації*. Зб. тез доповідей (19 листопада 2022 року м. Кропивницький). Ч. 2. С. 32–34
8. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доповн. К. 2006. 368 с.
9. Hlavatska, Olga (2017). Особливості професійного вигорання соціальних працівників, *Social Work and Education*, Vol. 4, No. 2., pp. 46–62. Режим доступу: <http://journals.urau/>
10. Maslach C., Leiter, P. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. – 328 pp.

References:

1. Vynnyk V. (2010). 100 porad: yak otrymaty zadovolennia vid roboty i unyknyty emotsiinoho vyhorannia. [100 tips: how to enjoy work and avoid emotional burnout]. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Klymchuk V.O. (2009). Matematychni metody u psykholohii [Mathematical methods in psychology]. *Navchalnyi posibnyk dlia studentiv psykholohichnykh spetsialnostei – Study guide for students of psychological specialties*. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Koniaieva L., Hurovych O (2022). Osoblyvosti syndromu emotsiinoho vyhorannia u psykhologiv-konsultantiv [Peculiarities of emotional burnout syndrome in consulting psychologists]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, (3(56), 10–18 [in Ukrainian].
4. Kosa, T.V. (2019). Syndrom emotsiinoho vyhorannia sered medychnykh pratsivnykiv [Syndrome of emotional distress among medical practitioners]. *Medsesrynstvo – Nursing*, 3, 39–41 [in Ukrainian].
5. Myronchuk N.M. (2017). Profesiine vyhorannia vykladacha vyshchoi shkoly: chynnyky, oznaky, sposoby protydii [Professional burnout of a teacher of a higher school: factors, signs, methods of countermeasures]. O.A. Dubaseniuk (eds), *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku i samovdoskonalennia osobystosti pedahoha-novatora v konteksti modernizatsii novoi ukrainskoi shkoly: zb. nauk.-metod. prats – Theoretical and methodological principles of the development and self-improvement of the personality of the innovative teacher in the context of the modernization of the new Ukrainian school: coll. science and method works*. Pp. 62–67 [in Ukrainian].
6. Naumenko H. M. (2020). Vid profesiinoho vyhorannia do zaluchenosti medychnoho personal [From professional burnout to the involvement of medical personnel], *NEIRONNEWS*, 8(119), p. 30–36. Retrieved from: www.neuronews.com.ua [in Ukrainian].
7. Pospelova I.D., Kolesnikova A.P. (2022). Psykholohichni osoblyvosti art-terapevtychnykh tekhnik dlia psykhoprofilaktyky profesiinoho vyhorannia u osobystosti [Psychological features of art therapy techniques for psychoprophylaxis of professional burnout in the individual]. Proceedings from MIIM: *Nauka, Osvita ta suspilstvo v XXI stolitti: naukovi idei ta mekhanizmy realizatsii- Science, Education and society in the 21st century: scientific ideas and implementation mechanisms*, part 2. p. 32–34. Kropivnytskyi. [in Ukrainian].
8. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushka, T. V. Zaichykova (Ed). (2006). Syndrom «profesiinoho vyhorannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii: henderni aspekty [“Professional burnout” syndrome and the professional career of employees of educational organizations: gender aspects]. Kyiv. [in Ukrainian].
9. Hlavatska, Olga (2017). Osoblyvosti profesiinoho vyhorannia sotsialnykh pratsivnykiv [Peculiarities of professional burnout of social workers]. *Social Work and Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 46-62. Retrieved from: <http://journals.urau.ua/> [in Ukrainian].
10. Maslach C., Leiter, P. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. – 328 pp.

УДК 37.03

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.6>**Олена СТАРИНСЬКА**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Україна, 71100
ORCID: 0000-0003-4601-4152

Olena STARYNKA

PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Applied Psychology and Speech Therapy
Department, Berdiansk State Pedagogical University, 4, Schmidt Str., Berdiansk, Zaporizhzhia region,
Ukraine, 71100
ORCID: 0000-0003-4601-4152

**ЗВ'ЯЗКИ МІЖ КОМПОНЕНТАМИ СОЦІАЛЬНОГО
Й ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ****RELATIONSHIPS BETWEEN COMPONENTS
OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS**

Мета статті: висвітлити результати вивчення зв'язків між компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти для зіставлення сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект». **Методологія:** теоретичний аналіз, тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. О'Саллівена, тест оцінки емоційного інтелекту Н. Холла, коефіцієнт кореляції Пірсона. **Висновки.** Емпірично встановлено в найбільшій кількості досліджуваних середній рівень компонентів соціального інтелекту, в меншій – нижчий від середнього або вищий від середнього, в найменшій – низький чи високий. В найбільшій кількості досліджуваних виявлено вищий від середнього рівень компонентів емоційного інтелекту, в меншій – середній чи високий, в найменшій – нижчий від середнього; не виявлено – низький.

Соціальний і емоційний інтелект особистості – це складні інтегровані комплекси її здатностей, що спрямовані на успішне вирішення соціальних взаємодій. Здатності соціального інтелекту стосуються, як пізнання й розуміння поведінки і взаємодій, так і емоцій інших людей, а також власних. Здатності емоційного інтелекту стосуються пізнання і розуміння своїх емоцій і емоцій інших людей та усвідомленого управління своїми емоціями. Доведено, що багато цих здатностей статистично значуще пов'язані між собою. Прямими і сильними є такі зв'язки: здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії з емоційною обізнаністю і самомотивацією; здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії з емоційною обізнаністю, самомотивацією, емпатією і розпізнаванням емоцій інших людей. Зворотніми і сильними є такі зв'язки: здатності розуміти життєві ситуації інших людей із емпатією і розпізнаванням емоцій інших людей; здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії із самомотивацією, управління своїми емоціями, розпізнаванням емоцій інших людей і емпатією; здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії з управління своїми емоціями.

Ключові слова: соціальний інтелект, емоційний інтелект, здатність, особистість, здобувач вищої освіти.

The purpose of the article: to cover the results of a study of the relationship between the components of social and emotional intelligence of higher education applicants to compare the essence of the concepts of “social intelligence” and “emotional intelligence”. **Methodology:** theoretical analysis, a social intelligence test of J. Guilford and M. O'Sullivan, a emotional intelligence test of N. Hall, Pearson correlation coefficient. **Conclusions.** The average level of social intelligence components is established in the largest number of respondents, lower than the average or higher than the average, in the smallest – low or high was empirically discovered. The largest number of respondents have higher than the average level of components of emotional intelligence, the smaller – medium or high, the smallest – lower than the average; not have – low.

Personalities' social and emotional intelligence are integrated complexes of its abilities, aimed at successfully solving social interactions. The ability of social intelligence relates both knowledge and understanding of behavior and interactions, as well as other people's emotions, as well as their own. The ability of emotional intelligence relates to the knowledge and understanding of their emotions and emotions of other people and conscious management of their emotions. It is proved that many of these abilities are statistically significant. Direct and strong are the following connections: the ability to understand the manifestations of non-verbal behavioral expression with emotional awareness and self-motivation; The ability to understand the manifestations of verbal behavioral expression with emotional awareness, self-motivation, empathy and recognition of other people's emotions. Reverse and strong are the following connections: the ability to understand other people's life situations with empathy and recognition of other people's emotions; the ability to understand the manifestations of verbal behavioral expression with self-motivation, management of their emotions, recognition of other people's emotions and empathy; the ability to understand the manifestations of verbal behavioral expression with the management of their emotions.

Key words: social intelligence, emotional intelligence, ability, personality, higher education applicant.

Постановка проблеми. Інтенсифікація інтеграційних і глобалізаційних процесів у Європейському та світовому соціокультурному просторі актуалізує проблему розвитку соціального та емоційного інтелекту особистості, що важливо для її успішної адаптації та ефективних комунікативних взаємодій у цьому просторі. Перспективи входження України до Європейського Союзу, посилення академічної мобільності здобувачів вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема і в період воєнного часу, зумовлює необхідність розвитку їхнього соціального і емоційного інтелекту для успішної адаптації в нових соціальних умовах. Положення про академічну мобільність здобувачів вищої освіти задекларовано в Законі України «Про вищу освіту». Натомість емпіричне дослідження соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти та визначення зв'язків між їхніми компонентами сприятиме уточненню і зіставленню психологічної сутності понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект», що є важливим для сучасної психологічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За позицією R. Bar-On [4], емоційний і соціальний інтелект є масивом взаємопов'язаних емоційних, особистісних і соціальних здатностей, що впливають на ефективне вирішення людиною щоденних вимог. Зв'язок компонентів соціального і емоційного інтелекту відзначили й інші зарубіжні психологи в контексті вивчення: кроскультурних аспектів (R. J. Emmerling, R. E. Boyatzis [8]); поведінки людини (R. E. Boyatzis, J. Gaskin, H. Wei [5]); практичного інтелекту (F. Lievens, D. Chan [9]); стилю батьківського виховання дітей (C. Segrin, J. Flora) [10].

Українська психологиня О. Милославська [1] емпірично виявила слабкі зв'язки між компонентами емоційного і соціального інтелекту здобувачів вищої освіти віком 19–23 років, що уможливило її висновок про розбіжність смислу понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект». На думку науковиці, соціальний інтелект людини – це глобальна здатність, яку зумовлено якостями, що стосуються її інтелекту й особистості, поведінки і комунікацій. Емоційний інтелект людини – це здатність до емоційної саморегуляції, вербалізації своїх емоційних станів, розпізнавання емоцій інших людей.

Натомість українська психологиня О. Старинська [3] теоретично довела значну схожість смислу компонентів соціального й емоційного інтелекту в зв'язку з емоційним зафарбуванням компонентів соціального інтелекту. Науковиця відзначила, що все ж змістове наповнення соціального інтелекту є дещо більшим, порівняно з емоційним. Адже соціальний інтелект особистості стосу-

ється не лише її знань і здатностей щодо емоцій, а й поведінки в соціумі.

Розбіжність висновків О. Милославської й О. Старинської та відсутність подібних наукових праць у зарубіжній і вітчизняній психології підтвердили важливість подальших наукових емпіричних досліджень соціального й емоційного інтелекту особистості для зіставлення сутності цих понять.

Мета статті: розкрити результати вивчення зв'язків між компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти для зіставлення психологічної сутності понять «соціальний інтелект» й «емоційний інтелект».

Виклад основного матеріалу. За нашим розумінням, соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості щодо: пізнання різних соціальних явищ, сприймання зовнішніх групових стимулів, отримання нових знань про соціальні взаємодії; розуміння різних соціальних ситуацій; визначення емоцій інших людей; розуміння вербальної поведінкової експресії інших людей; розуміння невербальної поведінкової експресії інших людей; проявів емпатії до інших людей; прогнозування власної поведінки і поведінки інших людей; управління своєю поведінкою і поведінкою інших людей у спільних соціальних взаємодіях; ефективної адаптації в різних ситуаціях соціальних взаємодій; досягнення успішного результату в спільних взаємодіях із іншими людьми. Емоційний інтелект особистості – це складний інтегрований комплекс її здатностей щодо: пізнання, розуміння, диференціації й усвідомлення своїх емоцій та емоцій інших людей; використання емоцій для активізації своєї розумової діяльності; використання своїх знань про емоційні прояви інших людей для визначення факторів і ефективного вирішення соціальних взаємодій; усвідомленого управління своїми емоціями [3].

Для досягнення поставленої мети було реалізовано три завдання: 1) досліджено рівні компонентів соціального інтелекту досліджуваних; 2) вивчено рівні компонентів їхнього емоційного інтелекту; 3) визначено зв'язки між компонентами соціального й емоційного інтелекту досліджуваних. В дослідженні взяли участь 96 здобувачів вищої освіти закладів вищої освіти міст Київ і Бердянськ (на цей час тимчасово переміщеного до міста Запоріжжя). Представлення досліджуваних чоловічої й жіночої статі віком від 17 до 22 років є рівномірним.

Для вирішення першого завдання було застосовано тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. О'Саллівена [6] в адаптації О. Михайлової (Альшиної). Тест містить чотири субтести, що допомагають вивчити такі здатності особистості: 1) розуміти різні життєві ситуації інших людей;

2) розуміти прояви невербальної поведінкової експресії; 3) розуміти прояви вербальної поведінкової експресії; 4) прогнозувати поведінку інших людей.

Для вирішення другого завдання використовувався тест оцінки емоційного інтелекту Н. Холла [7], що сприяє вивченню таких здатностей особистості, як: 1) емоційна обізнаність; 2) управління власними емоціями (переважно, емоційна відхідливість, емоційна неригідність); 3) самомотивація (швидше, довільне управління своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (переважно, здатність впливати на емоційний стан інших людей).

Третє завдання вирішено за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r .

Одержані результати дослідження компонентів соціального інтелекту досліджуваних презентовано на рис. 1.

Як видно з рис. 1, компоненти соціального інтелекту більшості досліджуваних розвинуті на середньому рівні. А саме: здатність розуміти різні життєві ситуації інших людей – 62,5%; здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії – 78,2%; здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії – 46,9%; здатність прогнозувати поведінку інших людей – 43,8%. В меншій кількості досліджуваних компоненти соціального інтелекту розвинуті на нижчому від середнього рівні (здатність розуміти різні життєві ситуації інших людей – 15,6%; здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії – 12,5%; здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії – 25%; здатність прогнозувати поведінку інших людей – 43,8%) чи на вищому від середнього рівні (здатність розуміти різні життєві ситуації інших людей – 21,9%; здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії – 6,2%; здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії – 0%; здатність прогнозувати поведінку інших людей – 0%).

Залежно від рівня, компоненти соціального інтелекту виявляються в небагатьох ситуаціях – низький рівень, майже в одній четвертій частині ситуацій – нижчий від середнього, майже в половині ситуацій – середній, майже в трьох четвертих ситуацій – вищий від середнього чи майже в усіх ситуаціях – високий. Прояви здатності розуміти різні життєві ситуації інших людей стосуються: передбачення дій і вчинків інших людей завдяки аналізу ситуацій комунікативних взаємодій; передбачення подій завдяки визначенню намірів і почуттів учасників комунікативних взаємодій; знань соціальних норм і правил поведінки й орієнтації на них; передбачення наслідків своєї поведінки; побудови стратегії своєї поведінки для досягнення визначеної мети. Здатність

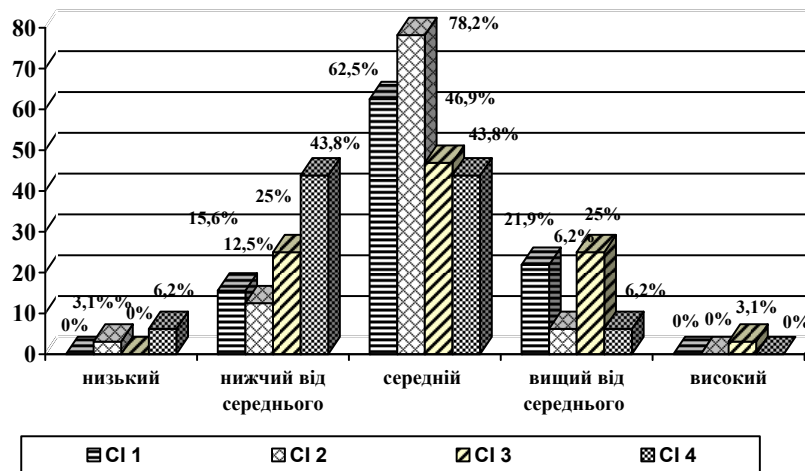


Рис. 1. Рівні компонентів соціального інтелекту досліджуваних

Примітка. Компоненти соціального інтелекту позначено так: CI 1 – здатність розуміти різні життєві ситуації інших людей; CI 2 – здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії; CI 3 – здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії; CI 4 – здатність прогнозувати поведінку інших людей.

розуміти прояви невербальної поведінкової експресії пов'язана з: оцінюванням намірів і станів інших людей за їхньою мімікою, жестами, позами; проявом власних намірів і станів за допомогою міміки, жестів, поз. Здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії стосується: сутності комунікативних взаємодій між людьми; вибору доречного тону і ролі в ситуаціях взаємодій. Прояви здатності прогнозувати поведінку інших людей стосуються: аналізу складних ситуацій взаємодій між людьми; передбачення можливих наслідків подальшої поведінки, як своєї, так і інших людей.

Одержані результати дослідження компонентів емоційного інтелекту досліджуваних подано на рис. 2.

З рис. 2 помітно, що компоненти емоційного інтелекту більшості досліджуваних розвинуті на вищому від середнього рівні. А саме: емоційна обізнаність – 34,4%; управління своїми емоціями – 25%; самомотивація – 62,5%; емпатія – 46,9%; розпізнавання емоцій інших людей – 56,3%. В меншій кількості досліджуваних компоненти емоційного інтелекту розвинуті на середньому рівні (емоційна обізнаність – 6,2%; управління своїми емоціями – 37,5%; самомотивація – 15,6%; емпатія – 12,5%; розпізнавання емоцій інших людей – 18,7%) чи на високому рівні (емоційна обізнаність – 59,4%; управління своїми емоціями – 6,2%; самомотивація – 21,9%; емпатія – 37,5%; розпізнавання емоцій інших людей – 21,1%). В найменшій кількості досліджуваних компоненти емоційного інтелекту розвинуті на нижчому від середнього рівні (емоційна обізнаність – 0%; управління своїми емоціями – 31,3%; самомотивація – 0%; емпатія – 3,1%; розпізнавання емоцій інших людей – 3,1%).

людей – 3,1%). Низького рівня емоційного інтелекту не виявлено.

Залежно від рівня, прояви компонентів емоційного інтелекту помічено в майже в одній четвертій частині ситуацій (нижчий від середнього рівень), майже в половині ситуацій (середній), майже в трьох четвертих ситуацій (вищий від середнього) чи майже в усіх ситуаціях (високий). Емоційна обізнаність стосується: знань про різні емоції; розуміння потреби в зміні себе завдяки негативним емоціям; здатності спостерігати та усвідомлювати зміни своїх емоцій. Управління своїми емоціями виявляється в здатності: зберігати спокій в напружених умовах; легко впоратися зі своїми емоціями в різних ситуаціях. Самомотивація стосується здатності: зберігати зосередженість у необхідних життєвих ситуаціях; виявляти позитивні чи стримати негативні емоції у відповідних ситуаціях; творчо вирішувати життєві проблеми. Проявами емпатії є здатність: вислухати іншу людину; виявляти чутливість до емоційних потреб інших людей; розуміти емоції інших людей. Розпізнавання емоцій інших людей стосується здатності: адекватно реагувати на настрої й бажання інших людей; дати пораду іншій людині щодо міжособистісних стосунків; заспокоїти чи підвищити настрій іншій людині.

Результати вирішення третього завдання, що полягало у визначенні зв'язків між компонентами соціального й емоційного інтелекту досліджуваних за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона r [2], подано в табл. 1.

З табл. 1 помітно, що статистично значущий зв'язок визначено між багатьма компонентами соціального та емоційного інтелекту досліджуваних. А саме, зворотнім і сильним

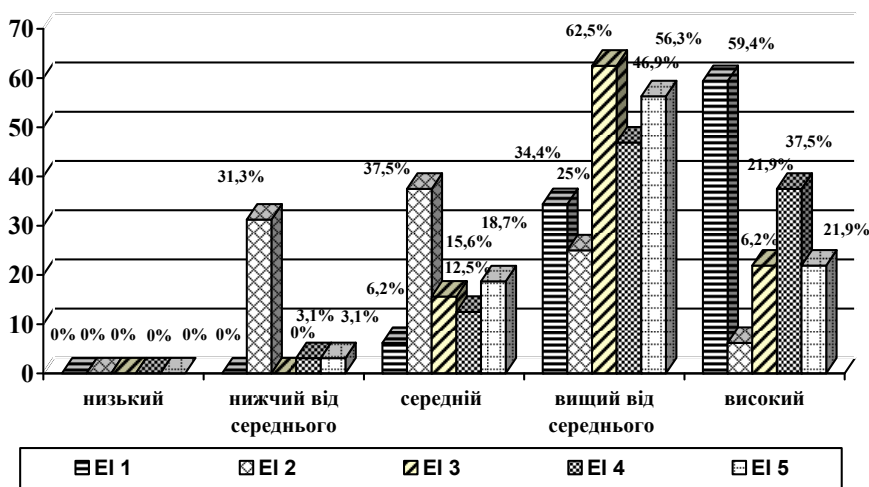


Рис. 2. Рівні компонентів емоційного інтелекту досліджуваних

Примітка. Компоненти емоційного інтелекту позначено так: EI 1 – емоційна обізнаність; EI 2 – управління своїми емоціями; EI 3 – самомотивація; EI 4 – емпатія; EI 5 – розпізнавання емоцій інших людей.

Таблиця 1

Кореляційна матриця

Компоненти емоційного інтелекту	Компоненти соціального інтелекту			
	здатність розуміти життєві ситуації інших людей	здатність розуміти прояви невербальної поведінкової експресії	здатність розуміти прояви вербальної поведінкової експресії	здатність прогнозувати поведінку інших людей
емоційна обізнаність	-0,09	0,15**	0,02	0,3*
управління своїми емоціями	-0,07	0,03	-0,26*	-0,17**
самотивація	0,07	0,21*	-0,21*	0,24*
емпатія	-0,21*	-0,06	-0,14**	0,15**
розпізнавання емоцій інших людей	-0,19*	0,06	-0,15**	0,19*

Примітка. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона r для $p \leq 0,01$ позначено *, для $p \leq 0,05$ – **.

є зв'язок здатності розуміти життєві ситуації інших людей із емпатією ($r=-0,21^*$) і розпізнаванням емоцій інших людей ($r=-0,19^*$). Прямим і сильним є зв'язок здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії з емоційною обізнаністю ($r=0,15^{**}$) і самотивацією ($r=0,21^*$). Зворотнім і сильним є зв'язок здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії із самотивацією ($r=-0,21^*$), управління своїми емоціями ($r=-0,26^*$), розпізнаванням емоцій інших людей ($r=-0,15^{**}$) і емпатією ($r=-0,14^{**}$). Прямим і сильним є зв'язок здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії з емоційною обізнаністю ($r=0,3^*$), емпатією ($r=0,15^{**}$), самотивацією ($r=0,24^*$) і розпізнаванням емоцій інших людей ($r=0,19^*$); зворотнім і сильним – із управління своїми емоціями ($r=-0,17^{**}$). Отже, більшість компонентів соціального і емоційного інтелекту пов'язані між собою.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили реалізацію його завдань і досягнення мети. Так, щодо компонентів соціального інтелекту: в найбільшій

кількості досліджуваних встановлено середній рівень, в меншій – нижчий від середнього чи вищий від середнього, в найменшій – низький або високий. Щодо компонентів емоційного інтелекту: в найбільшій кількості досліджуваних виявлено вищий від середнього рівень, в меншій – середній чи високий, в найменшій – нижчий від середнього; не виявлено – низький. Соціальний і емоційний інтелект є складними інтегрованими комплексами здатностей особистості, що спрямовані на успішне вирішення соціальних взаємодій. Здатності соціального інтелекту стосуються, як пізнання й розуміння поведінки і взаємодій, так і емоцій інших людей, а також власних. Здатності емоційного інтелекту стосуються пізнання і розуміння своїх емоцій і емоцій інших людей та усвідомленого управління своїми емоціями. Доведено, що багато здатностей соціального і емоційного інтелекту статистично значуще пов'язані між собою.

Перспективним для подальшого вивчення є питання про психологічні чинники розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Милославська О.В. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціального інтелекту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 240–245.
2. Руденко В.М., Руденко Н.М. Математичні методи в психології. Київ: «Академвидав», 2009. 384 с.
3. Старинська О.В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>
4. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On, J. D. A. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. 2000. P. 363–388.
5. Boyatzis R.E., Gaskin J., Wei H. Emotional and Social Intelligence and Behavior. In: Goldstein S., Princiotta D., Naglieri J. (eds) *Handbook of Intelligence*. Springer: New York, 2015. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17
6. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
7. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995. 386 p.
8. Emmerling R.J., Boyatzis R.E. Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural

implications. *Cross Cultural Management : An International Journal*. 2012. Vol. 19. P. 4–18.

9. Lievens F., Chan D. Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In: Farr J., Tippins N. (eds) *Handbook of Employee Selection*. 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315690193>

10. Segrin C., Flora J. Fostering social and emotional intelligence : What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*. 2019. Vol. 13(2). Article e12439. <https://doi.org/10.1111/spc3.12439>

References:

1. Myloslavska O.V. Osoblyvosti vzaiemozviazku emotsiinoho intelektu ta sotsialnoho intelektu. [Features of interconnection of emotional intelligence and social intelligence]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2012. № 5 (30). S. 240–245. [in Ukrainian]

2. Rudenko V.M., Rudenko N.M. Matematychni metody v psykholohii. [Mathematic methods in psychology]. Kyiv : «Akademydav», 2009. 384 s. [in Ukrainian]

3. Starynska O.V. Problema psykholohichnoi sutnosti poniat “sotsialnyi intelekt” ta “emotsiinyi intelekt” : naukovyi dyskurs. [The problem of the psychological essence of the concepts of “social intelligence” and “emotional intelligence” : scientific discourse]. *Naukovi pratsi MAUP. Psykholohiia*. 2022. Vyp. 3(56). S. C. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6> [in Ukrainian]

4. Bar-On R. Emotional and social intelligence : Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, J. D. A. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. 2000. P. 363–388.

5. Boyatzis R.E., Gaskin J., Wei H. Emotional and Social Intelligence and Behavior. In: Goldstein S., Princiotta D., Naglieri J. (eds) *Handbook of Intelligence*. Springer : New York, 2015. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17

6. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

7. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books, 1995. 386 p.

8. Emmerling R.J., Boyatzis R. E. Emotional and social intelligence competencies : Cross cultural implications. *Cross Cultural Management : An International Journal*. 2012. Vol. 19. P. 4–18.

9. Lievens F., Chan D. Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In: Farr J., Tippins N. (eds) *Handbook of Employee Selection*. 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315690193>

10. Segrin C., Flora J. Fostering social and emotional intelligence : What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*. 2019. Vol. 13(2). Article e12439. <https://doi.org/10.1111/spc3.12439>

УДК 159.(972)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.7>**Оксана ФУШТЕЙ**

кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, вул. Острозького, 32, Україна, 21100

ORCID: 0000-0002-2330-6745

Ірина САРАНЧА

кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, вул. Острозького, 32, Україна, 21100

ORCID: 0000-0002-5715-627

Oksana FUSHTEI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, st. Ostrozhkogo, 32, Ukraine, 21100

ORCID: 0000-0002-2330-6745

Iryna SARANCHA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, st. Ostrozhkogo, 32, Ukraine, 21100

ORCID: 0000-0002-5715-627

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ,
ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ВОЄННИХ ДІЙ****FEATURES OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION
FOR CHILDREN WHO HAVE EXPERIENCED TRAUMATIC
HOSTILITIES**

У статті представлені результати проблеми психологічної реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід воєнних дій. Адже нестабільна ситуація в державі внаслідок воєнних дій з боку Російської Федерації через постійну небезпеку для життя та значний стрес особливо у дітей, спостерігаються численні психологічні розлади, такі як порушення сну, розлади уваги, пам'яті, тривожні розлади, захворювання на нервовому ґрунті та інші.

Метою статті є висвітлення проблеми психологічної реабілітації дітей із зони воєнних дій. Для досягнення поставленої мети дослідження використано комплекс методів: аналіз психологічної літератури, порівняння наукових джерел, які стали основою для визначення ступеня наукової розробки проблеми, систематизація з метою визначення та уточнення основних понять дослідження та наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми, узагальнення, для формулювання підсумкових положень та висновків.

Визначено конкретні завдання психологічної допомоги дітям які зазнали травматичного впливу, зокрема, зняття стресу, максимальне «витіснення» із пам'яті стресогенного фактору – зриву, пожежі, зняття фобій вогню, процедур перев'язок, ін'єкцій, а також набуття навичок самоуправління, аутогенного тренування, підвищення прийняття своєї особистості, формування нового змісту існування.

Встановлено, що ефективність психологічної реабілітації дітей, які опинилися в стресовій ситуації воєнних дій, може бути забезпечена лише за своєчасного та адекватного використання активних форм психологічної допомоги.

На основі теоретичного вивчення та емпіричного дослідження запропоновано основні напрямки психологічної реабілітації дітей які зазнали травматичного досвіду в умовах воєнних дій. Значне місце у психологічній реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід воєнних дій посідає зростання свідомої активності та тісної взаємодії фахівців спрямованої на підтримку, регулювання і формування здорового психологічного клімату.

Ключові слова: психологічна реабілітація, допомога, діти, травматичний досвід, переживання, воєнні дії.

This article presents the findings regarding the psychological rehabilitation of children who have undergone traumatic experiences due to hostilities. The unstable situation in the country resulting from hostilities, particularly initiated by the Russian Federation, poses a constant threat to life and leads to significant stress, especially among children. Consequently, numerous psychological disorders such as sleep disturbances, attention deficits, memory impairments, anxiety disorders, and nervous conditions manifest in this population.

The primary objective of this article is to highlight the issue of psychological rehabilitation for children from war zones. To accomplish this goal, a range of methods were employed, including analysis of psychological literature, comparison of scientific sources to determine the extent of research on this problem, systematization to define and clarify fundamental research concepts and existing scientific approaches, and generalization to formulate conclusive statements and draw conclusions.

It is evident that the effectiveness of psychological rehabilitation for children in high-stress situations caused by hostilities can only be achieved through timely and appropriate utilization of active forms of psychological assistance.

Based on theoretical study and empirical research, this article proposes the main directions for psychological rehabilitation of children who have experienced trauma during times of hostilities. A significant emphasis is placed on fostering conscious activity and facilitating close collaboration among specialists to maintain, regulate, and foster a healthy psychological climate.

Key words: psychological rehabilitation, assistance, children, traumatic experience, war experiences, military actions.

Постановка проблеми. Психологічна допомога є найефективнішим засобом попередження негативного впливу тяжкої психічної травми на психічне здоров'я дитини. Події які відбуваються в Україні, вкрай складна соціально-політична ситуація у суспільстві показали необхідність соціально-психологічного захисту і психологічної допомоги, особливо, дітям. Більше року Україна переживає складну соціально-політичну ситуацію.

Сьогодні особливо зростає необхідність свідомої активності фахівців спрямованої на підтримку, регулювання і формування здорового психологічного клімату. Для подолання негативних психологічних наслідків подій, що відбуваються в країні, необхідна тісна взаємодія фахівців. Надзвичайної уваги потребують діти із сімей, де загинули рідні та близькі, друзі і знайомі які стали свідками вбивств, пережили жахіття окупації, вижили під ракетними обстрілами та потребують якнайшвидшої психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомо, що феномен переживань рядом авторів розглядається як основа для вивчення особистості дитини, соціальної ситуації його розвитку Водолазькою Т., Карнаух Л, Малько А., мотиваційно-потребнісної сфери Гуріною З., Кононко О., Стунніковою Д. і як основа особистісного розвитку, самореалізації.

Важливими у психологічній допомозі дітям є наукові праці відомих науковців Віннікота Д., Кляйн М., Фрейтда З., Шпіца Р. та ін. За допомогою вивчення їх наукових праць ми можемо не лише зрозуміти природу розвитку психічного особистості дитини, але й зрозуміти особливості надання психологічної допомоги.

Дана проблема психологічної допомоги в період військового конфлікту знайшла своє відображення в наукових працях психологів та педагогів –Бандурка І., Калашник О., Ковальчук Л., Кукуруза Г., Левченко К., Сосновенко Н., та інші. Різні аспекти реабілітаційної роботи з дітьми досліджують такі вчені, як Гриб А., Кокун О., Лесков В., Остапчук В., Пішко І. та інші. У той же час, проблема психологічної реабілітації дітей, які пережили травматичний досвід воєнних дій

залишається актуальною, але недостатньо дослідженою.

Мета статті є висвітлення проблеми психологічної реабілітації дітей із зони воєнних дій та визначення напрямів роботи фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти – найуразливіша категорія осіб, що потребують допомоги, і важливо не відкладати психологічну допомогу до завершення війни, здійснювати її вже сьогодні для попередження виникнення складних емоційних, соматичних та інших утворень [6].

Практика допомоги дітям, які пережили травматичні події показує: діти значно вразливіші до психотравми ніж дорослі. Велике значення в плануванні заходів психологічного супроводу має вік дитини, етап її психофізіологічного розвитку, характер пережитих травматичних подій, особливості взаємодії в батьківській родині, особливості психологічного комфорту в нових умовах життєдіяльності.

Конкретними завдання психологічної допомоги дітям які зазнали травматичного впливу, зокрема, зняття стресу, максимальне «витіснення» із пам'яті стресогенного фактору – зриву, пожежі, зняття фобій вогню, процедур перев'язок, ін'єкцій і т.п., а також набуття навичок самоуправління, аутогенного тренування, підвищення прийняття своєї особистості, формування нового змісту існування. Для здійснення такої програми допомоги використовувався метод психологічної роботи з переживаннями дітей.

Ризик виникнення ПТСР у дітей надзвичайно великий. «Посттравматичний стресовий розлад спостерігається у всіх без винятку дітей, що стали свідками вбивства батьків, більш як 90% дітей, що перенесли сексуальне насильство в дитячому віці страждають від посттравматичних психічних розладів» [5].

Більшість дітей потребують психологічної підтримки та супроводу, які повинні спрямовуватися до фахівців для отримання психологічної допомоги. За наявності психотравми дитина як правило замикається в собі або, навпаки, проявляє не притаманну їй активність; залежно від віку відтворює в іграх ситуації власного травматичного досвіду. Інколи спостерігаються порушення

сну, втрата апетиту або патологічно підвищене відчуття голоду, агресивна поведінка або апатія, регресивна поведінка (регрес на ранні етапи розвитку: смоктання пальця, у ліжку постійне перебування в «позі ембріона», підвищена плаксивість і не притаманна дитині потреба в погляджуванні та фізичному контакті, виражене почуття провини і труднощі з увагою та зосередженістю). Всі зазначені сигнали свідчать про те, що дитина потребує допомоги [1; 3; 4].

У роботі з дітьми з травматичним досвідом використовували методи індивідуальної та групової роботи, сімейне консультування, а також сімейну психотерапію. У процесі роботи, дитина постійно має відчувати підтримку психолога.

Саме аналіз переживань – їх зміст, динаміка, сила – надали можливість діагностувати психологічні проблеми, а робота з переживаннями стала одним із основних засобів корекції поведінки і реабілітації особистості дітей які постраждали від воєнних дій.

Арт-терапія – напрямок психологічної допомоги, спрямований на активізацію у учасників процесу здатності до усвідомлення власних внутрішніх переживань, ставлень та образів через їхню візуалізацію, створення метафор, символів (тобто арттерапевтичного продукту).

Основними напрямками роботи з дітьми, щодо психологічної реабілітації було обрано використання арт-терапії при роботі з дітьми та сім'ями яка забезпечила як психодіагностичну, так і терапевтичну функцію.

Застосування арт-терапевтичних технік сприяло: розвитку рефлексії у дітей та дорослих; гармонізації емоційного стану учасників процесу; виявленню та вирішенню внутрішніх конфліктів; розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей та їхніх батьків; підвищенню рівня емоційного інтелекту; розкриттю творчого та особистісного потенціалу як дітей, так і дорослих.

Наведемо приклади надання деяких аспектів психологічної допомоги дітям, які постраждали в процесі воєнних дій.

Допомога надавалася 43 дітям у віці від 2 до 14 років з осколковими та опіковими травмами тіла та дихальних шляхів. Робота проводилася з дітьми щодня протягом 5-6 годин у Комунальному закладі «Вінницького обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей»

Конкретними завданнями психологічної допомоги у даній ситуації були зняття стресу, максимальне «витіснення» з пам'яті дітей стресогенного чинника – вибуху, обстрілів,

пожежі, зняття фобій вогню, процедур перев'язок, ін'єкцій тощо., і навіть прищеплення навичок самоврядування, аутогенної тренування, підвищення прийняття своєї особистості, формування нового сенсу існування. Для здійснення такої великої програми допомоги використовувався метод психологічної роботи з переживаннями дітей.

Саме аналіз переживань – їх змісту, динаміки, сили – дав можливість діагностувати психологічні проблеми, а робота з переживаннями стала основним засобом корекції поведінки та реабілітації особистості дітей, постраждалих під час воєнних дій. Про особливості переживань ми судили як щодо поведінки та спілкування дітей з оточуючими, так і за їх малюнками, які давали досить велику інформацію про психічне самопочуття дітей. Так, у малюнках першого тижня переважала тематика обстрілів, пожежі, люди і тварини зображалися з широко відкритими очима з промальованими зіницями, часто з тими самими фізичними травмами, яким зазнавали самі діти.

Малюнки виконані у темно-червоних, темно-коричневих, темно-фіолетових, чорних тонах. Наприклад, дівчинка Я. (7 років, великі опіки тіла) намалювала тварин темно-коричневого кольору з широко розкритими очима. Вони були у пожежі». Малюнок хлопчика А. (4,5 року, опіки тіла, кінцівок) зображує вибух, дерева, що горять. Багато деталей малюнка багаторазово промальовані, заштриховані, затемнені.

Малюнок іншого хлопчика О. (12 років, опікова травма обличчя, втрата ока) зображує однооке, з величезними іклами, численними швами на обличчі тварина чорного кольору, назване їм «однооким чортом». Такі малюнки дозволили своєчасно діагностувати в дітей віком фобії вогню, фобії вибухів, пострілів як у перших двох випадках, і афективні переживання, пов'язані з відчуттям комплексу неповноцінності, зниження прийняття свого «Я».

Малюнки дітей у наступні дні за своєю тематикою та гамою діаметрально інші – переважають усміхнені особи (найчастіше близьких людей), яскраві фарби тощо.

Робота з переживаннями дітей вимагала здійснення суто індивідуального підходу до них з урахуванням специфіки віку, особливостей виховання в сім'ї та закономірностей перебігу психічних процесів у стресовій ситуації.

У процесі роботи з дітьми використовувалися різні прийоми сугестотерапії – техніки

загальної релаксації, аутогенного тренування, гіпнотичного сну, масажу точок акупунктури і т. д. Найбільший ефект на етапі власне психологічної реабілітації дало використання методик емпатійного слухання Роджерса, зняття фобій [7], підвищення прийняття свого Я [8]), ігрових ситуацій, вирішення цікавих завдань, роботи з батьками [5].

Методика емпатійного слухання К.Роджерса передбачає ставлення до дитини не як до пацієнта, а як до рівного учасника спілкування і вимагає максимального прагнення допомогти йому («протягни руки допомоги»), строгого кроку за емоціями дитини («не випереджуй емоційний досвід дитини»), конгруентності («відповідай у своїй поведінці власному переживанню»), безоцінного ставлення до іншого («прийми дитину такою, якою вона є»), повного емпатійного ставлення до дитини. Використання принципів такого спілкування дозволило встановити максимальний контакт з дітьми всіх віків, а також сприяло усвідомленню дітьми у віці 7–14 років власних проблем.

Природним продовженням роботи за методикою К. Роджерса стало звернення до психокінесіологічної гімнастики, спрямованої на підвищення прийняття свого «Я» [8].

У процесі занять нами використовувалася також і ефект смакових контрастів у зв'язку з тим, що смакові відчуття у дітей були притуплені («уяви собі, що з'їв дуже багато цукерок, шербету і тобі хочеться пити, а тепер уяви, що ти їси кислий лимон» і т. д.) [9]. Заняття зазвичай завершувалися написанням слів «Я люблю СЕБЕ» одночасно правою і лівою руками дзеркально симетрично, обіймання себе зі словами «Ах, як Я люблю СЕБЕ!», написанням речень «Я одужую», «Я сильний, вольовий», «Я працюватиму над собою», симетричним малюванням двома руками портрета коханої людини (мама, тата, брата).

Доцільність використання тієї чи іншої методики визначалася анамнезом дитини, етапом реабілітації, її інтересами та бажаннями.

У процесі роботи емпірично виділилися такі етапи психологічної допомоги. На початковому етапі виходу з коматозного стану основний акцент у роботі робився на дихальній гімнастиці, релаксації, зняття болю (часто з елементами гри), гіпнотичному сні, точковому масажі. На цьому етапі дітям було властиво багаторазове день у день «прокручування» однієї і тієї ж картини зі стресової ситуації. При цьому психологу дуже важливо вчасно визначити момент допустимої максимальної напруги емоцій, інакше

у дитини може статися істерика. Ознакою допустимої напруги афективних переживань можуть бути зіниці, що розширюються, розкриття очей, тремор м'язів обличчя, очей, губ, «навертання» у дитини сліз на очі.

На другому етапі стояло завдання зняття фобій та стресових картин із пам'яті дітей. Загальновідомі прийоми зняття фобій у дітей за допомогою малюнкової методики та методики використання реальних ситуацій [7].

На наступному етапі велася робота з психологічними проблемами дітей – «Чи зможу одужати?», «Як я дивитимуся в дзеркало?» (у випадках пошкодження особи), «Як сприймуть мене в такому вигляді однолітки?» і т. д. Нами використовувалися переважно прийоми відволікання від нав'язливих афективних переживань, читання сказок і оповідань з відповідною мораллю, прийоми прямого і непрямого переконання, порушення інтересу до самовдосконалення, робота з перебудови сенсу життя. На цьому етапі психологу особливо важливо було демонструвати мажорний настрій, використовувати гумор.

Завершальним етапом психологічної допомоги дітям стала профілактична робота – робота на перспективу розвитку їх особистості. Основними завданнями етапу стали зміна ставлення дитини до себе після одужання, зняття комплексу неповноцінності, а також ефекту надмірно уважного ставлення оточуючих – примх, відчуття свого «особливого» становища серед інших, компенсаторної поведінки – знижок на пережите нещастя, хвороби, травми.

Зауважимо, що виділені емпіричним шляхом етапи психологічної реабілітації розрізняються за своїм характером і тривалістю у дітей різного віку та статі залежно від тяжкості травми, індивідуальних особливостей, відносин батьків та близьких до їх травм.

Фахівці мають проводити психологічну просвіту батьків щодо можливих проявів та змін у поведінці та емоційно-почуттєвій сфері дітей, що потребують звернення до психотерапевта чи психіатра [1; 5].

Досвід психологічної допомоги дітям в екстремальній ситуації виявив слабкі місця організації такої роботи, виявив нестачу фахівців з досвідом роботи в екстремальних ситуаціях.

В рамках роботи Центру проводяться щомісяця (в рамках дії програми) диспут-клубу, дебрифінгів та інформаційно-просвітницьких заходів з батьками з актуальних проблем психологічної реабілітації дітей, соціалізації і інтеграції в суспільство. Фахівці забезпечують психологічний супровід, організовують

індивідуальні та групові заняття, спрямовані на розвиток навичок самостійного життя і талантів дітей.

Важливо зазначити, про постійність психологічної допомоги, постійність місця проведення, часу проведення та внутрішня стійкість самого психолога. Важливе значення має конфіденційність, важливо щоб дитина мала місце для свого власного простору, зрозуміло у межах, що підтримуються законодавчою базою. За допомогою зазначених засобів

відбувається поступове відновлення втраченої довіри.

Висновки. Отже, проблема психологічної реабілітації актуальна на даний момент і є серйозною загрозою для психологічного здоров'я дітей. Ефективність психологічної реабілітації дітей, які опинилися в стресовій ситуації в умовах воєнних дій, може бути забезпечена лише за своєчасного та адекватного використання активних форм психологічної допомоги.

Література:

1. Гридковець Л.М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу: монографія. Львів : Скриня, 2016. 512 с.
2. Діагностика, терапія та профілактика медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах. Методичні рекомендації. Харків: Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України, 2014. 67 с.
3. Дитяча та юнацька психотерапія. Теорія і практика в сучасних наукових дослідженнях / за заг. ред. Г. Католік. Львів : Асролябія, 2012. 312 с.
4. Кондратенко Л.О. Психологічні особливості сприйняття своєї ситуації дітьми переселенцями із зони АТО та Криму. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. Випуск 743: Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. С. 115–118.
5. Тичковський Є. Психотравма в дітей та підлітків (причини та наслідки). URL: <http://1.psiholog.com.ua/node/1054>
6. Чухрій І.В. Дитяча гра в процесі психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного вік. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія* Випуск 3 (56), 2022. С. 85–89.
7. Beck A.T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Scarbough, 1976.
8. Dennison P.E. *Brain gym. Simple activities for whole brain learning*. California. 1986.
9. Spitz R.A. *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. The psychoanalytic Study of the Child*. 1945. 1. P. 53–74.

References:

1. Hrydkovets L.M. *Svit zhyttievkykh kryz liudyny yak dytyny svoiei sim'i, svoho rodu ta narodu: monohrafiia*. Lviv: Skrynya, 2016, 512 s.
2. *Diahnostyka, terapiya ta profilaktyka medyko-psykholohichnykh naslidkiv boyovykh diy v suchasnykh umovakh. Metodychni rekomendatsiyi*. Kharkiv: Instytut nevrolohiyi, psykhiiatriyi ta narkolohiyi NAMN Ukrayiny, 2014. 67 s.
3. *Dytyacha ta yunats'ka psykhoterapiya. Teoriya i praktyka v suchasnykh naukovykh doslidzhennyakh / za zah. red. H. Katolyk*. L'viv : Asrolyabiya, 2012. 312 s.
4. Kondratenko L.O. *Psykhologichni osoblyvosti spryynyattya svoeyi sytuatsiyi dit'my pereselentsyamy iz zony ATO ta Krymu. Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu: zbirnyk naukovykh prats'*. Vypusk 743: Pedahohika ta psykhologhiya. Chernivtsi : Chernivets'kyu natsyonal'nyy unyversytet, 2015. S. 115–118.
5. Tychkovs'kyu YE. *Psykhotravma v ditey ta pidlitkiv (prychyny ta naslidky)*. URL: <http://1.psiholog.com.ua/node/1054>
6. Chukhriy I.V. *Dytyacha hra v protsesi psykhologichnoyi dopomohy dityam rann'oho ta doshkil'noho vik. Naukovi pratsi Mizhrehional'noyi akademiyi upravlinnya personalom. Psykhologhiya* Vypusk 3 (56), 2022. S. 85–89.
7. Beck A.T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Scarbough, 1976.
8. Dennison P.E. *Brain gym. Simple activities for whole brain learning*. California. 1986.
9. Spitz R.A. *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. The psychoanalytic Study of the Child*. 1945. 1. P. 53–74.

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.8>**Галина ЧАЙКА**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України
ORCID: 0000-0001-7799-1314

Galina CHAIKA

PhD in Psychological Sciences, Senior researcher in the Laboratory of Psychology of Personality, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, the NAES of Ukraine
ORCID: 0000-0001-7799-1314

**ВПЛИВ БАЗОВОЇ ДОВІРИ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ
ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ****THE IMPACT OF BASIC TRUST ON A PERSON'S
PSYCHOLOGICAL HEALTH**

Мета статті – виявити як базова довіра впливає на психологічне здоров'я людини, та такі його прояви як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя тощо.

Методологія: У дослідженні взяли участь 220 респондентів, середній вік – 33 роки, за професією – студенти, та фахівці з різних спеціальностей, 180 жінок, 40 чоловік. Для вивчення установки на довіру була взята шкала довіри з Вісбаденського опитувальника з Позитивної психології (WIPPF) Н. Пезешкіана та Х. Дайденабаха. Для вивчення різних аспектів психологічного здоров'я були вибрані такі методики: Опитувальник афективного балансу Н. Бредберна; Шкала задоволеності життям Е. Дінера; Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф; Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирски; Опитувальник для вивчення якості життя особистості О.А. Чиханцової; Шкала когерентності (зв'язаності) А. Антоновського.

Результати і висновки: Виявлено, що установка на довіру позитивно, на середньому рівні корелювала із показниками психологічного здоров'я, як воно розуміється у цілій низці шкіл, а саме: з позитивним балансом афекту, задоволеністю життям, суб'єктивним щастям, якістю життя, психологічним благополуччям. В цього можна зробити висновок, що установка на довіру, віра у доброзичливість світу, інших людей, віра у себе є фундаментом психологічного здоров'я особистості, хоч і далеко не єдиним чинником, що впливає на таке здоров'я. Довіра – це базова характеристика, яка більшою мірою формується на ранніх етапах онтогенезу, тоді як психологічне здоров'я людини, та такі його прояви як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя – є комплексними, інтегральними характеристиками, на які впливають велика кількість факторів. Отриманий результат показує, що довіра впливає на результуюче відчуття людини щодо перебігу її життя; довіра підтримує суб'єктивне відчуття щастя людини і її психологічне благополуччя. Єдиним результатом, який не був узгодженим з попередніми – відсутність кореляції між довірою та показниками відчуття когерентності (зв'язаності), що потребує додаткового дослідження, яке може стати перспективою на подальші розвідки.

Ключові слова: довіра, фундаментальні припущення, психологічне здоров'я, психологічне благополуччя, щастя.

The article purpose is to reveal how basic trust affects a person's psychological health, and its manifestations such as psychological quality of life, subjective feeling of happiness, psychological well-being, etc.

Methodology: 220 respondents took part in the research, the average age was 33 years, by profession, they were students and specialists in various specialties, 180 women, 40 men. To study an attitude to trust, the "trust" scale from the Wiesbaden Questionnaire for Positive Psychotherapy and Family Therapy (WIPPF) developed by N. Peseschkian and X. Deidenbach was used. The following methods were chosen to study various aspects of psychological health: Bradburn Affect Balance Scale; Satisfaction with Life Scale of E. Diner; Ryff Scales of Psychological Wellbeing; the Subjective Happiness Scale of S. Lubomirsky; the Questionnaire studying quality of an individual's life developed by O.A. Chikhantsova; the Sense of Coherence Scale of A. Antonovsky.

Results and conclusions: It was found that the attitude to trust was positively, at an average level, correlated with indicators of psychological health, as it is understood in a number of schools, namely: with positive affective balance, life satisfaction, subjective happiness, quality of life, psychological well-being. From this, we can conclude that trust, faith in the benevolence of the world, other people, and self-belief are the foundation of an individual's psychological health, although it is far from the only factor affecting such health. Trust is a basic characteristic that is formed to a greater extent in the early stages of ontogenesis, while a person's psychological health and its manifestations such as psychological quality of life, subjective feeling of happiness, psychological well-being are complex, integral characteristics that are influenced by very many factors. The obtained result shows that trust affects a person's resulting feeling about the course of his/her life; trust supports a person's subjective sense of happiness and psychological well-being. The only result that was not consistent with the previous ones was an absent correlation between trust and indicators of the sense of coherence, which requires additional research and can become a perspective for further exploration.

Key words: trust, fundamental assumptions, psychological health, psychological well-being, happiness.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна переживає найскладніший період у своїй історії – війну, започатковану агресором. Постійні обстріли, ворожий наступ, зниження економічного рівня країни, особисті втрати через війну – все це суттєво знижує психологічно здоров'я громадян країни. Тому пошук базису психологічного здоров'я, методології, методів та конкретний прийомів підтримки психологічного здоров'я на час війни та післявоєнного відновлення набуває особливого значення.

Психологічна спільнота все частіше використовує до психологічних досліджень і психологічного консультування салютогенний підхід, витоки якого лежать у площині медицини та реабілітології. Сам термін «салютогенез» походить від латинського *salus* (здоров'я) та грецького *genesis* (походження). Отже, салютогенез зосереджується на чинниках, що підтримують здоров'я та добробут людини, а не на чинниках, що спричиняють захворювання (патогенез). Салютогенний підхід дозволяє розвинути адаптивні механізми, внутрішні ресурси та краще підготувати людину до проживання стресу, кризи чи психологічної травми в майбутньому [2]. Результати салютогенного втручання для здоров'я, це не тільки зменшення соматичних захворювань, а і підвищення рівня якості життя, підвищення особистої задоволеності, більший психологічний, фізичний та соціальний добробут, ліпше психічне здоров'я [6]. В межах салютогенного підходу досліджуються такі поняття як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя, що загалом є проявами психологічного здоров'я.

Базова довіра – це одна з основних характеристик особистості, яка визначає стосунки людини із світом, іншими людьми та самою собою. Вона базується на низці переконань: на вірі у те, що навколишній світ – гідне місце для життя, а невдачі в цілому рідкі і в те, що більшість оточуючих – хороші, порядні люди; у вірі в те, що події в житті людини відбуваються на основі принципу справедливості, тобто людина здатна контролювати результати своїх дій, керувати подіями власного життя; в уявленні про себе як про хорошу людину гідну поваги, любові та прийняття; загалом у вірі в те, що людина здатна контролювати власний стан і поведінку, отримувати вигоду від подій, що відбуваються, і у власне везіння, удачливість [11]. Висока довіра до себе і людей означає [5]: здатність до самостійного вибору та постановки цілей, побудови відповідних стратегій; високу оцінку своїх можливостей, віру у спроможність досягти мети; здатність орієнтуватися в ситуації, вибрати відповідні

засоби реалізації цілей; адекватну оцінку дій і емоційну чуткість. Довіра до себе передбачає позитивне відчуття мотивації та компетентності [10]. У роботі [1] доводиться, що довіра у різних життєвих ситуаціях є універсальною основою функціонування особистості. Установка на довіру до себе позитивно пов'язана з благополуччям, позитивним функціонуванням, установка на довіру до світу позитивно пов'язані з благополуччям і цей зв'язок сильнішає з віком [12].

Мета статті – виявити як базова довіра впливає на психологічне здоров'я людини, та такі його прояви як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя тощо.

З цією метою на початку розглянемо найбільш поширені теорії психологічного здоров'я, благополуччя, відчуття щастя.

Один з перших науковців, хто займався проблемами психологічного здоров'я був Н. Бредберн. Він теоретично обґрунтував поняття суб'єктивного відчуття щастя та задоволеності життям загалом, які він розумів як баланс між двома комплексами емоцій, які накопичуються протягом життя – позитивним та негативним. Автор посилається на описане Аристотелем поняття «евдемонія» – «щастя», «процвітання», «успіх». Н. Бредберн не включав до психологічного благополуччя самооцінку, автономність, самоактуалізацію, але не виключав, що зазначені поняття та суб'єктивне відчуття щастя сферу взаємного перетину [4].

Е. Дінер [8] у своїх роботах вводить термін – «суб'єктивне благополуччя», яке складається з трьох основних компонентів: задоволення, позитивних емоцій і негативних емоцій. Автор вважає, що більшість людей оцінює те, що з ними трапляється, через терміни «добре – погано», і хоч це інтелектуальна оцінка, вона завжди емоційно забарвлена. Задоволеність життям розглядається як інтегральна оцінка особистістю власного життя як «доброго» чи «поганого», тобто є ступенем суб'єктивного переживання щастя. Задоволеність життям може служити індикатором і того, наскільки людина занурена в депресію або тривогу, і демонструвати наскільки одна людина щасливіша від іншої. Було показано, що «суб'єктивно благополучні» респонденти демонстрували позитивні емоції незалежно від впливу життєвого досвіду.

Широко поширеною є шести-факторна модель психологічного благополуччя, запропонована К.Ріфф [15] як продовження і розширення ідей Н.Бредберна. Психологічне благополуччя розглядається авторкою як повнота

самореалізації людини у конкретних життєвих умовах та обставинах, знаходження «творчого синтезу» між відповідністю запитам соціального оточення та розвитком власної індивідуальності. Психологічне благополуччя є результатом розкриття людиною свого творчого потенціалу, її функціонування на оптимальному рівні або реалізація нею своєї природи. Шість факторів, що вважаються ключовими елементами психологічного благополуччя – це самоприйняття, особистісне зростання, мета у житті, досягнення навколишнього світу (управління середовищем), автономія, позитивні відносини з іншими.

Згідно з моделлю Любомирські (однієї з провідних дослідниць у галузі позитивної психології і щастя), наше суб'єктивне відчуття щастя на 50% визначається генами, на 40% – прийнятими нами рішеннями та на 10% – життєвими обставинами. При цьому, щастя – суб'єктивне поняття, і кожен має своє бачення щастя і відповідний рівень суб'єктивного благополуччя. С. Любомирські та ін. [13] показала, що щасливі люди успішні в багатьох сферах життя, і що цей успіх, принаймні частково, виникає завдяки їхньому відчуттю щастя. Щаслива людина більш соціальна, альтруїстична, активна, має сильне тіло та імунну систему, а також має кращі навички вирішення конфліктних ситуацій. Крім того, піднесений настрій сприяє творчому мисленню.

В основі авторської моделі якості життя Чиханцової О.А. [7] лежить твердження, що дійсна якість життя відображається в суб'єктивних відчуттях людини, а ці відчуття формуються на основі конкретних об'єктивних умов життя. Вимірювання якості життя ґрунтується на оцінці людиною рівня свого благополуччя в фізичному, психічному, соціальному і економічному аспектах.

На думку А. Антоновського, психічне здоров'я – це здатність керувати хаосом у житті і знаходити стратегії та ресурси, доступні для того, щоб впоратися зі змінами в повсякденному житті. Людина здатна справлятися з проблемами (залишатися здоровою), завдяки почуттю «пов'язаності (узгодженості, когерентності)» (sense of coherence) щодо

життя та його проблем. Почуття пов'язаності включає три взаємопов'язані компоненти:

1. Осягнення – міра, до якої індивід розглядає стимули, з якими він стикається, як структуровану, узгоджену, ясну і упорядковану інформацію.

2. Керованість – міра, до якої індивід розглядає доступні йому ресурси як достатні для того, щоб відповідати вимогам, які висувують перед ним стимули.

3. Осмисленість – міра, до якої людина відчуває, що проблеми та вимоги, які життя ставить перед нею, стоять того, щоб активно включитися до них, вкладаючи свою енергію, що вони є викликами, які людина вітає, а не тягарем, якого треба уникати [3].

Методи дослідження. У дослідження взяли участь 220 респондентів, середній вік – 33 роки, за професією – студенти, та фахівці з різних спеціальностей, 180 жінок, 40 чоловік. Для вивчення установки на довіру була взята шкала довіри з Вісбаденського опитувальника з Позитивної психології (WIPPF) Н. Пезешкіана та Х. Дайденабаха. Для вивчення різних аспектів психологічного здоров'я біли вибрані такі методики: Опитувальник афективного балансу Н. Бредберна; Шкала задоволеності життям Е. Дінера; Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф; Шкала суб'єктивного щастя С. Любомирски; Опитувальник для вивчення якості життя особистості О.А. Чиханцової; Шкала когерентності (зв'язаності) А. Антоновського.

Результати дослідження. У таблиці 1 показані кореляції між установкою на довіру та шкалами Опитувальника афективного балансу Н. Бредберна.

Установка на довіру на помірному рівні позитивно корелює з наявністю позитивних емоцій і негативно корелює з наявністю негативних емоцій у житті людини. Баланс афекту вказує на перевищення позитивних емоцій над негативними у життя людини. Зазначимо, що установка на довіру позитивно корелює з балансом афекту навіть сильніше, ніж з наявністю позитивних емоцій. Кореляційний аналіз не показує математично, яка характеристика первинна, а яка похідна. Проте, як вже зазначалося вище, довіра – це

Таблиця 1
Кореляції між установкою на довіру та шкалами Опитувальника афективного балансу Н. Бредберна

		Позитивний баланс	Негативний баланс	Баланс афекту
Довіра	Кореляція Пірсона	,232**	-,318**	,340**
	Знач. (двобічна)	,001	,000	,000

Примітка: **. Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

базова характеристика, яка більшою мірою формується на ранніх етапах онтогенезу [9], тоді як психологічне здоров'я людини, та такі його прояви як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя – є комплексними, інтегральними характеристиками, на які впливають велика кількість факторів. Отриманий результат показує, що довіра впливає на результуюче відчуття людини щодо перебігу її життя; довіра надає людині можливість не лише частіше відчувати позитивні емоції, але й на додаток меншою мірою зациклюватися на негативних.

У таблиці 2 показані кореляції між установкою на довіру та шкалами задоволеності життя за Е. Дінером, суб'єктивного щастя С. Любомирски та якості життя особистості О. Чиханцової.

Усі три досліджені показники позитивно корелюють із установкою на довіру; найсильніша кореляція із шкалою суб'єктивного щастя, найслабкіша – із задоволенням життям. Проте ці відмінності не дуже сильні, всі три кореляції знаходяться на помірному рівні і показують, що довіра до світу, людей і себе підтримує відчуття щастя на життєвому шляху.

У таблиці 3 показані кореляції між установкою на довіру та шкалами психологічного благополуччя К. Ріфф

Установка на довіру позитивно корелює на помірному рівні з усіма складовими психологічного благополуччя; найсильніше – з самоприйняттям. Самоприйняття – це особистісна характеристика, яка за своєю суттю досить близька із довірою до себе, яка є складовою базової довіри. Зазначимо, що кореляція між установкою на довіру та загальним показником психологічного благополуччя є найвищою, і сила кореляції досить велика. Таким чином можна сказати, що базова довіра, фундаментальні припущення про доброзичливість світу і власну гідність у цьому світі допомагають людині зайняти у житті активну позицію, ставити цілі у житті і досягати їх завдяки налагодженню стосунків з іншими, знаходячи баланс із власною незалежністю у виборі життєвих шляхів, надають людині здатність контролювати події у навколишньому середовищі, щоб ефективно використовувати наявні можливості для досягнення цілей і особистісного зростання. Установка на довіру підтримує усі складові психологічного благополуччя, тому кореляція між установкою на довіру і загальним показником

Таблиця 2

Кореляції між установкою на довіру та шкалами задоволеності життя за Е. Дінером, суб'єктивного щастя С. Любомирски та якості життя особистості О. Чиханцової

		Суб'єктивне щастя	Якість життя особистості	Задоволеність життям
Довіра	Кореляція Пірсона	,344**	,314**	,259**
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000

Примітка: **. Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 3

Кореляції між установкою на довіру та шкалами психологічного благополуччя К. Ріфф

		Довіра
Позитивні взаємини	Кореляція Пірсона	,368**
	Знач. (двобічна)	,000
Автономія	Кореляція Пірсона	,344**
	Знач. (двобічна)	,000
Управління середовищем	Кореляція Пірсона	,401**
	Знач. (двобічна)	,000
Особистісне зростання	Кореляція Пірсона	,287**
	Знач. (двобічна)	,000
Цілі в житті	Кореляція Пірсона	,377**
	Знач. (двобічна)	,000
Самоприйняття	Кореляція Пірсона	,436**
	Знач. (двобічна)	,000
Психологічне благополуччя	Кореляція Пірсона	,498**
	Знач. (двобічна)	,000

Примітка: **. Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

Таблиця 4

Кореляції між установкою на довіру та Шкалою почуття пов'язаності А. Антоновського

		Довіра
Зрозумілість	Кореляція Пірсона	,210**
	Знач. (двобічна)	,002
Керованість	Кореляція Пірсона	-,053
	Знач. (двобічна)	,449
Осмиленість	Кореляція Пірсона	,111
	Знач. (двобічна)	,110
Когерентність	Кореляція Пірсона	,130
	Знач. (двобічна)	,060

Примітка: **. Кореляція значима на рівні 0,01 (двобічна).

психологічного благополуччя виявилася навіть сильнішою, ніж за окремими складовими.

У таблиці 4 показані кореляції між установкою на довіру та Шкалою почуття пов'язаності А. Антоновського

Як видно з таблиці кореляція існує лише між установкою на довіру і показником «зрозумілість», та і ця кореляція досить слабка. Показник «зрозумілість» описує відчуття людиною того, що світ пізнаваний, впорядкований, передбачуваний. За іншими показниками кореляції не було виявлено. Цей результат певною мірою несподіваний, оскільки не узгоджується з результатами попередніх розрахунків. На дімку А.Антоновски, відчуття когерентності (зв'язаності) – це відчуття, що зовнішні стимули структуровані, передбачувані, пізнавані (зрозумілість); у людини є ресурси, щоб ефективно реагувати на зовнішні виклики (керованість); життя має сенс, тому можна і потрібно вкладати зусилля у переборення життєвих викликів (осмиленість). Виходячи з опису показників, вони мають будуватися на основі довіри до себе і світу, що математично виглядає як кореляція між досліджуваними показниками. Тому отриманий результат потребує додаткової перевірки. Можливо, причиною стало те, що

був використаний російськомовний варіант тесту (україномовного на момент проведення дослідження не існувало), а можливо, за цією методикою існують культурологічні розбіжності.

Висновки. У роботі було досліджено як базова довіра впливає на психологічне здоров'я людини, та такі його прояви як психологічна якість життя, суб'єктивне відчуття щастя, психологічне благополуччя тощо.

Виявлено, що установка на довіру позитивно, на середньому рівні корелювала із показниками психологічного здоров'я, як воно розуміється у цілій низці шкіл, а саме: з позитивним афективним балансом, задоволеністю життям, суб'єктивним щастям, якістю життя, психологічним благополуччям. В цього можна зробити висновок, що установка на довіру, віра у доброзичливість світу, інших людей, віра у себе є фундаментом психологічного здоров'я особистості, хоч і далеко не єдиним чинником, що впливає на таке здоров'я.

Єдиним результатом, який не був узгодженим з попередніми – відсутність кореляції між довірою та показниками відчуття когерентності (зв'язаності), що потребує додаткового дослідження, яке може стати **перспективною на подальші розвідки.**

Література:

1. Каргіна Н.В., Рубський В.М. Психологічна підтримка психологічного благополуччя особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. №2. С. 28–32. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.2.4>
2. Луценко Ю.А. Теоретико-методологічні аспекти надання психосоціальної підтримки окремим категоріям населення на основі салютогенного підходу. *Габітус*. 2021. Вип. 27. С. 204–208. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.27.34>
3. Отенко С. Почуття пов'язаності – джерело щастя. *Щастя та сучасне суспільство: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20–21 березня 2020 р.)*. Львів: СПОЛОМ, 2020. С. 190–193.
4. Радько О.В. Феномен психологічного благополуччя особистості в сучасній психології та його компоненти: теоретична модель. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6, Т.1. С. 148–152. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-1.30>
5. Ситник С.В., Пивоварчик І.М. Довіра до людей та її прояв у міжособистісній взаємодії. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2021. № 5, С. 59–65.
6. Alvarez OS, Ruiz-Cantero MT, Casseti V, Cofiño R, Alvarez-Dardet C. Salutogenic interventions and health effects: a scoping review of the literature. *Gac Sanit*. 2021. No 35(5). P. 488–494

7. Chykhantsova O.A. A person's quality of life and features of its measurement. Insight: the psychological dimensions of society, 2020, No 4, P. 11–28. DOI: 10.32999/2663-970X/2020-4-1
8. Diener E. New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *The American psychologist*. 2012. No 67. P. 590–597.
9. Erikson E.H. *Childhood and Society*. (2nd ed.). New York: Norton; 1993.
10. Govier T. Self-Trust, Autonomy, and Self-Esteem. *Hypatia*. 1993. Vol. 8, No. 1, P. 99–120. <https://www.jstor.org/stable/3810303>
11. Janoff-Bulman R. *Shattered assumptions*. New York. NY: Free Press, 1992.
12. Kryazh I. The Positive Effect of Nature Connectedness on Psychological Wellbeing: The Significance of Trust as a Mediator. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2019. Vol. 16. No 1. P. 27–49.
13. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The benefits of frequent positive affect : Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*. 2005. № 131. P. 803–855.
14. Poulin M., Cohen R. World benevolence beliefs and well-being across the life span. *Silver Psychol Aging.*, 2008. Vol. 23(1). P. 13–23. doi: 10.1037/0882-7974.23.1.13
15. Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727.

References:

1. Karhina N.V., Rubs'kyi V.M. (2020) Psykholohichna pidtrymka psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti [Psychological support of an individual's psychological well-being]. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi [Theory and practice of modern psychology]*. 2, 28–32. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.2.4> [in Ukrainian]
2. Lutsenko Yu.A. (2021) Teoretyko-metodolohichni aspekty nadannya psykhosotsial'noyi pidtrymky okremym katehoriyam naselennya na osnovi salyutohennoho pidkhodu [Theoretical and methodological aspects of providing psychosocial support to certain categories of the population based on the salutogenic approach]. *Habitus*. 27, 204–208. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.27.34> [in Ukrainian]
3. Otenko S. (2020) Pochuttya pov'yazanosti – dzherelo shchastya [A sense of connectedness is a source of happiness]. *Shchastya ta suchasne suspil'stvo [Happiness and modern society]: collection of materials from the international scientific conference (Lviv, March 20–21, 2020)*. Lviv: SPOLOM, P. 190–193. [in Ukrainian]
4. Rad'ko O.V. (2019) Fenomen psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti v suchasniy psykholohiyi ta yoho komponenty: teoretychna model [The phenomenon of an individual's psychological well-being in modern psychology and its components: a theoretical model]. *The phenomenon of psychological well-being of the individual in modern psychology and its components: a theoretical model [Theory and practice of modern psychology]*. 6, Vol. 1, 148–152. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-1.30> [in Ukrainian]
5. Sytnyk S.V., Pyvovarchyk I.M. (2021) Dovira do lyudey ta yiyi proyav u mizhosobystisniy vzayemodiyi [Trust in people and its manifestation in interpersonal interaction]. *Dniprovs'kyi naukovyy chasopys publichnoho upravlinnya, psykholohiyi, prava [Dnipro scientific journal of public administration, psychology, law]*. 5, 59–65. [in Ukrainian]
6. Álvarez OS, Ruiz-Cantero MT, Casseti V, Cofiño R, Álvarez-Dardet C. (2021) Salutogenic interventions and health effects: a scoping review of the literature. *Gac Sanit*. 35(5), 488–494
7. Chykhantsova O.A. (2020) A person's quality of life and features of its measurement. Insight: the psychological dimensions of society. 4, 11–28. DOI: 10.32999/2663-970X/2020-4-1
8. Diener E. (2012) New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *The American psychologist*. 67, 590–597.
9. Erikson E.H. (1993) *Childhood and Society*. (2nd ed.). New York: Norton.
10. Govier T. (1993). Self-Trust, Autonomy, and Self-Esteem. *Hypatia*. Vol. 8, 1, 99–120. <https://www.jstor.org/stable/3810303>
11. Janoff-Bulman R. (1992) *Shattered assumptions*. New York. NY: Free Press.
12. Kryazh I. (2019) The Positive Effect of Nature Connectedness on Psychological Wellbeing: The Significance of Trust as a Mediator. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. Vol. 16. 1, 27–49.
13. Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005) The benefits of frequent positive affect : Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*. 131, 803–855.
14. Poulin M., Cohen R. (2008) World benevolence beliefs and well-being across the life span. *Silver Psychol Aging.*, 23(1), 13–23. doi: 10.1037/0882-7974.23.1.13.
15. Ryff C. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. 4, 719–727.

Наукове видання

**НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 1 (57), 2023

Засновано 2001 року
Видання виходить 6 разів на рік

Коректор *Я. І. Вишнякова*
Комп'ютерне верстання *О. І. Молодецька*

Підписано до друку 01.06.2023 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 6,05.
Наклад 100 прим.

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