

Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ЖУРНАЛ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 3 (34), 2024



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 14 від 27.06.2024 р.*

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри музикознавства, композиції та творчої майстерності Дніпровської академії музики (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожжкін В.Р., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

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

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

До жовтня 2022 р. журнал виходив під назвою «Проблеми сучасної психології». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 25212-15152ПП від 28.12.2021 р.*

Zaporizhzhia National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

JOURNAL OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 3 (34), 2024



Publishing House
"Helvetica"
2024

DOI “Journal of modern psychology”
DOI № 3 (34), 2024

<https://doi.org/10.26661/2310-4368>
<https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 14, 27.06.2024)*

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv
I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Musicology, Composition and Creativity, Dnipro Academy of Music

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Open International University of Human Development “Ukraine”

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopot, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Mechnikov Odesa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category “B” in the field of psychological sciences (053 – Psychology).

Before October 2022, the journal was named “Problems of modern psychology”. Due to the change of the journal’s name, the List of scientific professional journals of Ukraine was amended according to the Decree of MES No. 894 (Annex 2) dated October 10, 2022.

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

*Certificate of state registration of the printed source of mass media
KB № 25212-15152IIP of 28.12.2021.*

ISSN 2310-4368 (Print)
ISSN 2524-2458 (Online)

© Zaporizhzhia National University, 2024

ЗМІСТ

| | | |
|-------------------------------------|--|----|
| Бевз Г. М., Зверєв М. М. | <i>РЕСУРСНІСТЬ ПОДРУЖНИХ СТОСУНКІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧОЛОВІКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ (ЗА МОДЕЛЛЮ М. ЛАХАД).....</i> | 7 |
| Гура О. І., Гура Т. Є. | <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ: ВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДО МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ.....</i> | 17 |
| Карповець М. В. | <i>ЦІНІСНО-СМИСЛОВИЙ РІВЕНЬ РОЗУМІННЯ В ПЕРФОРМАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....</i> | 24 |
| Ткалич М. Г. | <i>СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО БІЗНЕСУ МОЛОДІ В УКРАЇНІ: ОБРАЗ ПІДПРИЄМЦІВ, РИСИ ТА ПОВЕДІНКА.....</i> | 33 |
| Хайрулін О. М. | <i>ПЕРСПЕКТИВИ ТЕОРІЇ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДНИКА КАНОНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....</i> | 39 |
| Хоменко В. І., Хоменко М. І. | <i>ДИНАМІКА КАРТИНИ СТИГМАТИЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНОГО НАСИЛЬСТВА ПРОТИ ЧОЛОВІКІВ.....</i> | 51 |
| Чорна О. М. | <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....</i> | 59 |
| Шевченко Н. Ф., Бенінг Г. В. | <i>ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В МЕНЕДЖЕРІВ ТОРГІВЛІ.....</i> | 70 |
| Шпак Д. О. | <i>ДО ПИТАННЯ ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я», «ПСИХІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ», «ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ».....</i> | 79 |

CONTENTS

| | | |
|---------------------------------------|--|----|
| Bevz H. M., Zvieriev M. M. | <i>RESOURCEFULNESS OF MARITAL RELATIONS OF MILITARY MEN IN WAR CONDITIONS (BASED ON THE MODEL OF M. LAHAD)</i> | 7 |
| Gura O. I., Gura T. Ye. | <i>PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DESIGNING: FROM ACTIVITY TO THOUGHT-ACTIVITY</i> | 17 |
| Karpovets M. V. | <i>VALUE-BASED AND SEMANTIC LEVEL OF UNDERSTANDING IN THE PERFORMATIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS</i> | 24 |
| Tkalych M. H. | <i>UKRAINIAN YOUTH ATTITUDES TOWARDS THEIR OWN BUSINESS: IMAGE OF ENTREPRENEURS, TRAITS AND BEHAVIOR</i> | 33 |
| Khairulin O. M. | <i>PROSPECTS FOR THEORY OF GAME MODELING HUMAN LIFE ACTIVITIES AS CANONICAL PSYCHOLOGY COMPONENT</i> | 39 |
| Khomenko V. I., Khomenko M. I. | <i>DYNAMICS OF THE STIGMATIZATION MAP IN THE CONTEXT OF GENDER-BASED VIOLENCE AGAINST MEN</i> | 51 |
| Chorna O. M. | <i>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES</i> | 59 |
| Shevchenko N. F., Beninh H. V. | <i>PROFESSIONAL SELF-EFFICACY AND ITS PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS IN TRADE MANAGERS</i> | 70 |
| Shpak D. O. | <i>ON THE QUESTION OF THE RATIO BETWEEN THE CONCEPTS “MENTAL HEALTH”, “MENTAL WELL-BEING”, “PERSONAL PSYCHOLOGICAL HEALTH”</i> | 79 |

УДК 159.942.5:316.362.1-058.833-055.1-057.36:355.01
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-1>

РЕСУРСНІСТЬ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧОЛОВІКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ (ЗА МОДЕЛЛЮ М. ЛАХАД)

Бевз Г. М.

*докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка відділу психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
вул. Андріївська, 15, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-2487-5429
galina.bevz@gmail.com*

Зверєв М. М.

*магістр психології,
командир відділення взводу снайперів, молодший сержант ЗСУ
orcid.org/0009-0000-0034-8929
maks.zvieriev@gmail.com*

Ключові слова: подружні стосунки, війна, чоловіки, психологічні ресурси, інтегративна модель гнучкості до стресів BASIC Ph.

Статтю присвячено вивченню ресурсності подружніх стосунків чоловіків, які перебувають на фронті, згідно з моделлю Мулі Лахада BASIC Ph. Доведено, що ресурсні канали BASIC Ph актуалізуються фронтовою ситуацією та регулюються досвідом взаємодії подружньої пари. Ресурсні канали «віра» та «фізіологічний» супроводжують посилення взаємної зацікавленості партнерів і зростають із тривалістю (більше року) та погіршенням умов перебування військового на фронті. Установлено, що віра є ресурсом довготривалих взаємин і відкритістю партнерської взаємодії. Доведено, що в умовах фронту активізація соціального та когнітивного ресурсів супроводжує перегляд подружніх стосунків на відстані засобом розширення контактів та спростуванням когнітивної функції при зростанні партнерської дистанції. Ресурс «уява» вносить інтригуювальний аспект у парні стосунки й поєднується з тривалим терміном подружнього життя, а ресурс «емоційний» фіксує пріоритетний вибір партнерки та вибіркове ставлення до її характеристик. Установлено тривекторну спрямованість подружніх стосунків чоловіків в умовах війни. Перша фіксує взаєморозуміння в парних стосунках і містить такі ресурсні канали, як «віра» та «фізіологічний». Другий указує на закоханість, що пов'язана з невеликим терміном як існування пари, так і перебування чоловіка на фронті. Третя фіксує процеси відторгнення та активізує такі ресурси, як «соціальний» та «уява». Доведено, що оцінка військовими власних подружніх стосунків як підтримувальних має нелінійно-динамічний характер, що базується на категоріях «уява» та «емоції». Розвиток цих ресурсів зумовлюється делікатністю та регулярністю підтримки контактів на відстані, що й підтримує ресурсну основу довготривалості парних стосунків – «віру» та «фізіологічний». Перспективи подальших досліджень випливають із виявленої ситуативної зумовленості актуалізації ресурсних каналів як індикаторів динаміки розвитку подружньої взаємодії.

RESOURCEFULNESS OF MARITAL RELATIONS OF MILITARY MEN IN WAR CONDITIONS (BASED ON THE MODEL OF M. LAHAD)

Bevz H. M.

*Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Communication Psychology
Institute for Social and Political Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Andriivska str., 15, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2487-5429
galina.bevz@gmail.com*

Zvieriev M. M.

*Master of Psychology,
Commander of the Sniper Platoon, Junior Sergeant of the Armed Forces of Ukraine
orcid.org/0009-0000-0034-8929
maks.zvieriev@gmail.com*

Key words: *marital relations, war, men, psychological resources, integrative model of resilience – BASIC Ph.*

The article is devoted to the study of the resourcefulness of marital relations of army men based on Mooli Lahad's model "BASIC Ph". It has been proved that the resource channels of "BASIC Ph" are actualized by the frontline situation and are regulated by the experience of interaction of a married couple. The "belief" and "physical" resource channels accompany the increase in the mutual interest of partners and grow with the duration (more than a year) and deterioration of the conditions of the military's stay at the front. It is established that "belief" is a resource of long-term relationships and openness of partnership interaction. It is proved that amidst the front conditions, the activation of "socialization" and "cognition" resources follows the revision of "long-distance marital relations" by expanding contacts and refuting the cognitive function with the growth of partner distance. The resource "imagination" introduces an intriguing aspect to couple relationships and is combined with a long marital life, and the "affect" resource records the priority choice of a partner and a selective attitude towards its characteristics. The three-vector orientation of men's marital relations under wartime is determined. The first one captures mutual understanding in couple relationships and includes such resource channels as "belief" and "physical activity". The second indicates amorousness, which is associated with the short duration of both the couple's existence and the man's stay at the front. The third defines the processes of rejection and activates such resources as "socialization" and "imagination." It is proved that the military's assessment of their marital relationships as supportive has a nonlinear and dynamic character based on the categories of "imagination" and "affection". The development of these resources is conditioned by the delicacy and regularity of keeping long-distance contacts, which support the resource basis for the longevity of couple relationships – "belief" and "physical activity". Prospects for further research stem from the identified situational conditionality of the actualization of resource channels as indicators of the dynamics of marital interaction.

Постановка проблеми. Війна покликала людей на фронт та розлучила з близькими. Подружні пари потерпають від вимушеної розлуки, дружини тривожаться за своїх коханих і чекають на їх повернення з війни... Натомість війна продовжується, що порушує питання підтримки ресурсів тих, хто воює на фронті, і тих, хто чекає на їх повернення. Отже, вивчення подруж-

ніх стосунків чоловіків у фронтових умовах може відкрити латентні ресурси подружньої взаємодієтримки та прояснити питання збереження взаємостосунків кохання на час війни як відновлювального ресурсу.

Нині питання відновлення життєздатності військових та їхніх сімей постає в полі уваги українських психологів, виокремлюючи різні його

аспекти, як-от: якість резильєнтності (М. Савчин, М. Федорчук, Л. Гапоненко) [9], ресурси та особливості поводження з ними (О. Вернік) [1], психологічна підтримка військових членами їхніх сімей (Є. Потапчук) [5], якість подружньої взаємодії (Х. Цьомик, Ю. Кашпур, В. Надич, А. Грись) [4; 11]. Водночас дослідження вчених (Н. Умеренкова, А. Bóia, Т. Marques, R. Francisco, M. Ribeiro, R. Santos) [10; 16] підкреслюють вагомість у процесах відновлення врахування не лише стану військового на фронті, а і його дружини, а також особливостей парної взаємодії та каналу комунікації. Важливим аспектом вивчення подружньої підтримки воїнів є явище діадного копінгу (G. Bodenmann, E. Meuleman, J. Karremans, E. Ee.) [14–15; 20], позитивний аспект якого слугує зниженню симптомів посттравматичного стресового розладу. Також у вивченні підтримувальних подружніх стосунків слід звернути увагу на врахування трьох категорій поведінки в подружніх стосунках військових під час їх участі у військових операціях (А. Merolla), що можуть ситуативно змінюватися [19]. Це, наприклад, внутрішньоособистісна поведінка за участю лише одного партнера (1); налагодження зв'язків як пошук підтримки в інших (2); діадна поведінка як пряме спілкування між партнерами (3), що може як поглиблювати стосунки (Т. Bailey) [13], так і спростувати їх, а також мати характер синхронної чи асинхронної комунікації (S. Carter, K. Renshaw) [17]. Водночас вивчення як діадного, так й індивідуального рівня подружніх стосунків передбачає врахування динамічних аспектів потреб, що в умовах війни в Україні постає через зниження активності та прагнення досягнень, перегляду ціннісного самовираження й почуття власної ідентичності та відповідальності, загострення потреби в безпеці й справедливості [7]. У ракурсі їх опанування важливим надбанням є інтегративна модель гнучкості до стресів (Integrative Model of Resiliency) BASIC Ph Мулі Лахада [8; 18]. Розроблена ізраїльським автором концепція ресурсного подолання наслідків стресових станів війни представлена в низці досліджень на предмет ефективності її індивідуального застосування як для учасників бойових дій при лікуванні посттравматичних стресових розладів, так і для мирного населення задля підтримки їх життєздатності [21]. Натомість у вивченні подружніх стосунків щодо їх ресурсності для військового названа модель буде застосована вперше. Також вищерозкритий спектр наявних досліджень лише частково дає відповіді на поставлені питання, що й ініціювало наше дослідження.

Мета статті – визначити особливості подружніх стосунків чоловіків в умовах фронту як «стосунків на відстані» з погляду їх ресурсності згідно з моделлю Мулі Лахада «BASIC Ph».

Результати дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи наукового дослідження: включене спостереження, аналіз випадків інтерв'ювання та опитування. Із тестових методик використано такі: методику визначення ресурсів за інтегративною моделлю гнучкості до стресів BASIC Ph (М. Лахад) [8], «Мову любові» (Г. Чепмен) [12], тест ДЕНЬ (С. Джонсон) [2] для вимірювання досяжності, емоційної чутливості й небайдужості в подружньому спілкуванні. Також розроблено авторську анкету, що передбачала збір соціальних даних, досвіду участі у війні, самооцінку стосунків у парі.

Вибірка сформована випадковим методом у кількості 60 осіб і містила військових із досвідом парних (подружніх) стосунків понад 3 роки. Так, вибірка поєднувала 46,6% респондентів з тривалістю шлюбу від 10 до 20 років подружнього життя, 26,6% респондентів з досвідом партнерських стосунках від 3 до 10 років і 26,6% військових з досвідом спільного життя до 3 років. Подружні стосунки респондентів характеризуються варіативністю щодо форми їх знайомства, ситуації одруження, наявності дітей, ступеня порозуміння тощо (табл. 1). Досвід перебування респондентів на фронті коливається від 1 до 14 місяців, а побутові умови оцінюються ними нижче рівня комфортності – «посередньо-комфортні» чи «умовно комфортні», що виявилось значущим для «подружніх стосунків на відстані».

На фронті респонденти переважно підтримують подружні контакти через телефонний зв'язок – аудіо- та відеодзвінки, а також зафіксовані приїзди дружин у наближену до дислокації військового прифронтову зону (а), зустрічі під час перебування військового в госпіталі чи на реабілітації (б), короткотривалі відпустки додому з певного приводу (в), посилки та передачі (г). Респонденти засвідчили, що в спілкуванні з коханими жінками / дружинами вони більше вдаються до «прямих» висловлювань і меншою мірою застосовують «делікатні». Установлено, що аудіо- та відеодзвінки є найпоширенішими та найдоступнішими формами комунікації військових на фронті як із дружиною, так із членами сім'ї, що підтримує їх рольову позицію батька для дітей, сина для матері та чоловіка для дружини. При нагоді деякі військовослужбовці грають в онлайн-ігри зі своїми дітьми, допомагають їм у підготовці домашніх шкільних завдань – пояснюють математику чи англійську мову по відеозв'язку. Загалом дзвінки військового до сім'ї здійснюються регулярно й зумовлені певною годиною та/або днем тижня. Усі форми контакту узгоджуються з нормативним регулюванням [6], а їх динамічна частина підпорядковується таким правилам, як дотримання безпеки

Таблиця 1
Характеристика вибірки

| Категорія | Підкатегорія | К-сть | % |
|---|--|-------|------|
| Шлюбність | – офіційний шлюб | 52 | 86,7 |
| | – у стосунках | 8 | 13,3 |
| Діти | – наявні | 36 | 60,0 |
| | – відсутні | 24 | 40,0 |
| Умови знайомства | – випадково | 24 | 40,0 |
| | – через друзів | 20 | 33,3 |
| | – через інтернет | 8 | 13,3 |
| | – сплановані | 8 | 13,3 |
| Я в партнерстві | – однолюб | 48 | 80,0 |
| | – завжди вибираю | 12 | 20,0 |
| Ситуація одруження | – одразу одружилися | 20 | 33,3 |
| | – тривалий час жили разом | 32 | 53,3 |
| | – жили разом, але ще не думали про одруження | 8 | 13,3 |
| Тривалість шлюбу | – до 3 років | 16 | 26,6 |
| | – до 10 років | 16 | 26,6 |
| | – до 20 років | 28 | 46,6 |
| Тривалість перебування на фронті | – до 1 місяця | 12 | 20,0 |
| | – до 3 місяців | 16 | 26,6 |
| | – до 6 місяців | 12 | 20,0 |
| | – до року | 12 | 20,0 |
| | – більше року | 8 | 13,3 |
| Умови прожив. на фронті | – умовно комфортні | 36 | 60,0 |
| | – середні | 24 | 40,0 |
| Приїзд дружини | – ніколи | 36 | 60,0 |
| | – рідко | 16 | 26,7 |
| | – часто | 8 | 13,3 |
| Підтримка контакту з дружиною на фронті | – щоденно | 32 | 53,3 |
| | – ситуативно | 28 | 46,7 |
| Делікатні запитання | – говорю прямо | 48 | 80,0 |
| | – добираю слова | 12 | 20,0 |

підрозділу; збереження боездатності та дисципліни підрозділу; дотримання усталених стосунків, що разом створюють певні обмеження в передаванні інформації, яку можна чи не можна озвучувати під час розмови з рідними. Включене спостереження показало, що суб'єктивною стороною контактів із дружиною / сім'єю є зміни психоемоційного стану військового: в одному випадку це може спричинити піднесений настрій, задоволення чи позитивні почуття, а в іншому – негативні почуття, обтяженість, знервованість. У першому випадку посилюється бажання до наступних зустрічей та пошук їх можливостей; в іншому – виникає почуття уникнення та відсторонення, небажання підтримувати контакти з родиною. Узагальнений аналіз випадків змін станів військових у подружній комунікації можна

прочитати в матеріалах конференції «Українська сім'я в міжкультурних та трансдисциплінарних вимірах сучасності» [3]. Тож, наслідуючи інших дослідників, ми можемо стверджувати, що стосунки на відстані військового із сім'єю / дружиною в умовах війни продукують різний спектр емоцій. Це може як мобілізувати їхні стани, так і дезорганізувати, як посилювати здатність до бою, так і призводити до недієздатності та провокувати ризиковану поведінку. Можна сказати, що подружні стосунки військових чоловіків в умовах фронту зазнають різних втручань, що ситуативно можуть поєднувати як досвід знайомства з коханою та подружнього життя, так і стимули актуальної ситуації участі у воєнних діях. Це збільшує ризики порушення психологічної рівноваги військового, провокуючи надмірні емоційні реакції, для опанування яких військовому може бути потрібна не лише власна мобілізація, а й діадна участь подружньої партнерки.

Дослідженням встановлено, що різні ситуації подружньої взаємодії активізують різні ресурсні канали. Це стосується ситуації знайомства подружньої пари, частоти телефонних контактів та потреби в підтримці телефонного спілкування, суб'єктивної оцінки умов перебування військового на фронті. Порівняння груп військових із різним сімейним статусом (застосовували U-критерій Манна-Уїтні) за вираженістю ресурсних каналів встановило достовірні відмінності згідно з такими групами ресурсів, як *соціальні* ($p \leq 0,001$) та *уява* ($p \leq 0,05$). Указані групи ресурсів більш виражені в тих військових, які мають незареєстровані стосунки, порівняно з тими, хто перебуває в офіційному шлюбі. Видається, що незареєстровані парні стосунки між чоловіком та жінкою продовжують їх утримувати в розширених соціальних контактах і можуть трактуватися ресурсним полем для створення нових. Віддавання переваги соціальному ресурсу відмічається і в тих, хто до одруження тривалий час проживали разом ($p \leq 0,001$), а найбільше у тих, хто навіть зараз не думає про одруження, хоч їхні стосунки вже тривають від 1 до 3 років. У цих же категоріях (особливо в тих, хто до шлюбу тривалий час проживали спільно) як ресурс активізується *когнітивна стратегія*, що, імовірно, формує когнітивні пояснювальні схеми такої поведінки. Встановлено, що потреба в телефонному контакті вказує на інтимну сторону подружніх стосунків і зовсім не корелює із соціальним ресурсом моделі BASIC Ph (табл. 2).

Статистичний аналіз показав, що погіршення умов проживання військового на фронті активізує, згідно з моделлю BASIC Ph, такі ресурси відновлення (рис. 1), як *віра* ($p \leq 0,001$), *емоції* ($p \leq 0,05$), *соціальні* ($p \leq 0,05$), *тілесні* ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2

Кореляції між ресурсами та задоволенням потреби в телефонному контакті

| Ресурси | віра | емоційна | соціальна | уява | когніції | фізична |
|-------------------------|--------|----------|-----------|-------|----------|---------|
| Потреба в тел. контакті | ,475** | ,391** | ,186 | ,285* | ,309* | ,516** |
| Зн. кор. Пірсона | ,000 | ,002 | ,155 | ,028 | ,016 | ,000 |

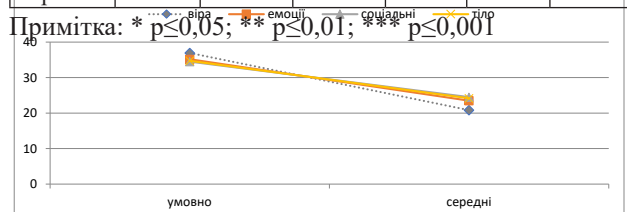


Рис. 1. Зміни ресурсних категорій згідно з умовами перебування на фронті

Однак тривале перебування на фронті може створювати ефекти виснаження і, відповідно, зниження життєвого потенціалу. Найбільшої статистичної значущості набула така ресурсна категорія, як *віра*, що ще раз підкреслює важливість володіння військовим моральними устоями розбудови власного життя та надають впевненості й стійкості в ситуації надмірних випробувань, якою є війна.

Дослідження показало, що у фронтових умовах відбувається переоцінка власних стосунків із дружиною, що нівелює значення *когнітивної* їх оцінки та підвищує роль ресурсного *емоційного* складника. Ресурси категорії *уява* та *емоції* в ситуації фронту є ключовими в оцінці військовими власних подружніх стосунків як підтримувальних. Власне щодо цього є важливою регулярність підтримки стосунків. Саме щоденність контактів у парних стосунках і надає найбільше відчуття підтримки стосунків у парі (табл. 3).

Порівняння груп військових, одна з яких отримує щоденну підтримку на фронті від партнерок, а інша – ситуативно (U-критерій Манна-Уїтні) виявило достовірні відмінності за такими ресурсними каналами, як «віра» ($p \leq 0,05$), «емоції» ($p \leq 0,05$), «соціальні контакти» ($p \leq 0,01$), «уява»

($p \leq 0,001$), «фізіологічний» ($p \leq 0,05$). Усі вказані ресурси більш активно застосовують ті військові, які від партнерок отримують щоденну підтримку, порівняно з тими, які отримують таку підтримку ситуативно. Щодо якості підтримки контактів військового з його дружиною було відмічено значення делікатного спілкування. Дотримання делікатності в спілкуванні посилює такі ресурсні складники, як *уява* ($p \leq 0,05$) та *тіло* ($p \leq 0,001$). Останній особливо знижується в некомфортних умовах перебування на фронті, його посилення засобом дотримання делікатності в спілкуванні є особливо важливим.

Для уточнення взаємозв'язку ситуативних втручань щодо подружніх та воєнних чинників був застосований факторний аналіз усіх зібраних даних. У результаті було виокремлено три фактори, що пояснюють 54,70% сукупної дисперсії (табл. 4).

Результати показали, що Перший фактор отримав назву *Взаємодатримка чуттєво орієнтованого вибору* з внеском до сумарної дисперсії 21,310%. Він спирається на фізіологічний ресурс та слова підтримки як мову любові. Загалом фактор об'єднує чотири з п'яти мов любові Г. Чепмена, три з яких (слова підтримки, якісний час, доторкання) прямо корелюють із двома психологічними ресурсами за моделлю BASIC-Ph Мулі Лахаада «віра» та «фізіологічний». А четверта мова любові – подарунки – має статистично значущий зв'язок із фізіологічним та соціальним ресурсами (останній не ввійшов до першого фактору). Їх доповнили такі: потреба в телефонному контакті (0,766), кількісні показники підтримки (0,665) та щодо вибору партнерки (0,534), почуття взаєморозуміння (0,452).

Другий фактор (вклад до сукупної дисперсії 21,200%) умовно можна означити як *Взаємозацікавленість партнерів*. Він базується на щирості в партнерстві (неприховуванні інформації (0,850), позитивному ставленні партнерки (0,814) та відчутті підтримки від партнерки (на когнітивному (0,750), поведінковому (0,724) та емоційному (0,684) рівнях). Цей фактор фіксує досяжність партнерки та її емоційну чутливість, а в спілкуванні – вільні взаємні висловлювання (0,658) та узгодженість в ухваленні рішень. Всі

Таблиця 3

Підтримка стосунків у парі та показник «ресурси»

| | віра | емоції | соціальні | уява | когніції | тіло |
|-----------------------------------|---------|---------|-----------|---------|----------|---------|
| U Манна-Уїтні | 296,000 | 280,000 | 256,000 | 176,000 | 424,000 | 304,000 |
| W Віллоксона | 702,000 | 686,000 | 662,000 | 582,000 | 952,000 | 710,000 |
| Z | -2,263 | -2,510 | -2,871 | -4,057 | -,357 | -2,154 |
| Асимптотична значущість (2-бічна) | ,024 | ,012 | ,004 | ,000 | ,721 | ,031 |

а. Групувальна змінна: стосунки як підтримка на фронті

описані ознаки властиві парам з невеликим терміном подружнього життя та нетривкою розлукою внаслідок мобілізації чоловіка на фронт (до трьох місяців). Цей фактор теж спирається на такий ресурс, як «віра» (,371), а «подарунки», як перша мова прояву взаємозацікавленості партнерів, при цьому відторгаються (-,344). Останнє може бути пов'язано з їхньою зовнішньопредметною орієнтованістю. Інші мови любові взагалі не входять у цей фактор, оскільки для їх створення потрібен час і взаємне пізнання, що не властиво цьому фактору, як і взаєморозуміння (-,350) у парі, що має незначний термін спільного життя.

Третій фактор (внесок до сукупної дисперсії 12,199%) умовно назвемо *Процеси відторгнення*. Він базується на: а) посиленні байдужості партнерів (-0,727), б) почутті подружньої переобтяженості проблемами (-0,703). Цей фактор указує на активізацію пошуку ресурсності через соціальний канал (0,581) та уяву (0,595), Тут знижується значення такої мови любові, як якісний час (-,487), посилюється відкрите та вільне висловлення думок (-,487) та знижується підтримка від партнера на поведінковому рівні (-,487).

Вищесказане дає змогу зробити висновок про актуалізацію ресурсних каналів респондентів (військових чоловіків) у різних ситуаціях подружнього життя. Так, перший фактор, що фіксує взаєморозуміння в парних стосунках, містить такі ресурсні канали, як «віра» та «фізіологічний», другий, що вказує на початкову партнерську зацікавленість, – «віру», а третій, що фіксує процеси розриву, – «соціальний» та «уяву». Далі схарактеризуємо статистично значущі зв'язки «ресурсних каналів» за моделлю Мулі Лахаада з проявами подружньої взаємодії. Перші два вищеназвані ресурсні канали («віра» та «фізіологічний») виявилися такими, що супроводжують посилення взаємної зацікавленості партнерів і тривалість стосунків в умовах фронту. Фізична саморегуляція та здатність до самостійних рішень при оцінці своєї партнерки як привабливої, підтримувальної та водночас емоційно чутливої активізує взаємну зацікавленість партнерів як двох особисто незалежних. Водночас відкритість і партнерська взаємодія у вирішенні подружньо-сімейних питань формує віру як ресурс довготривалих взаємин.

Таблиця 4

Повернута матриця компонентів

| Показники вимірювання | Компонент | | |
|--|-----------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| мова кохання: похвала | ,827 | ,332 | |
| ресурс-фізіологічний | ,796 | | |
| потреба в телефонному контакті (кількість тем обговорення) | ,766 | | |
| мова кохання: якісний час | ,721 | | -,487 |
| мова кохання: доторкання | ,673 | | |
| кількість виборів виявів підтримки | ,665 | | |
| ресурс – віра | ,627 | ,371 | |
| мова кохання: подарунки | ,562 | -,344 | |
| кількість критеріїв вибору партнерки | ,534 | | |
| почуття взаєморозуміння | ,452 | -,350 | |
| партнер не приховує інформацію від мене | | ,850 | |
| вираженість позитивного ставлення партнера | ,359 | ,814 | |
| відчуття підтримки від партнера на когнітивному рівні | | ,750 | |
| відчуття підтримки від партнера на поведінковому рівні | ,318 | ,724 | ,378 |
| відчуття емоційної підтримки від партнера | ,388 | ,684 | |
| вільно висловлююсь при взаємодії з партнером | -,358 | ,658 | ,345 |
| ухвалюю рішення без партнера | | -,557 | |
| партнер емоційно чутливий до мене | ,307 | ,532 | |
| термін подружнього життя | | -,515 | |
| перерва подружнього життя через війну (місяці) | | -,510 | |
| партнер досяжний для мене | | ,355 | |
| ми в парі небайдужі одне до одного | | | -,727 |
| мої проблеми обтяжують партнера | | | -,703 |
| ресурс – уява | | | ,595 |
| ресурс – соціальний | | | ,581 |

Примітка: метод виокремлення факторів: метод головних компонентів; метод обертання: варимакс з нормалізацією Кайзера (обертання зійшлося на 4 ітерації).

Розглянемо детальніше ці зв'язки. Ресурс *віра* видається таким, що набуває більшої ваги в актуальних подружніх стосунках ($,540 p \leq 0,001$) порівняно з довоєнними ($,342 p \leq 0,01$) та активізується через кількість обговорюваних тем у телефонному контакті ($,457 p \leq 0,001$), відкритість інформації в подружній взаємодії ($,347 p \leq 0,01$), оцінку партнерки як підтримувальної на поведінковому, емоційному й когнітивному рівнях та емоційно чутливої ($,462 p \leq 0,001$). Водночас ресурс виявився нечутливим для такої мови любові, як подарунки. Ресурс *фізіологічний* виявився таким, що актуалізується з терміном перебування військового на фронті ($,286 p \leq 0,05$) та ухвалення одноосібних рішень ($,328 p \leq 0,05$). Ресурс посилюється з вимогливістю до характеристик партнерки ($,511 p \leq 0,001$), силою подружньої підтримки ($,418 p \leq 0,001$), кількістю обговорюваних тем у телефонному контакті ($,516 p \leq 0,001$), делікатністю висловлювань і трактуванні партнерки як емоційно чутливої ($,312 p \leq 0,05$). Ресурс виявився нечутливим для такої мови любові, як учинки.

Наступні два канали потрапили в поле нашого аналізу як такі, що в умовах фронтового перебування чоловіка супроводжують процеси перегляду «подружніх стосунків на відстані» Це *соціальні* та *когнітивні* ресурси. Перший указує на розширення поля контактів поза сім'єю, а другий – на зниження когнітивної функції при зростанні партнерської дистанції. Коротку їм схарактеризуємо. *Когнітивний* ресурсний канал виявився таким, що знижує свою потужність у ситуаціях перерви в стосунках (внаслідок перебування на фронті) та зростання терміну перебування на лінії фронту, ухваленні одноосібних рішень, допущенні прямого, неделікатного висловлювання своєї думки, дистанціювання партнерки (відчуттям її недосяжності). Ресурсна потужність когнітивного каналу зростає в ситуаціях збільшення кількості обговорюваних подружньо-сімейних тем у телефонних контактах та спільних рішеннях, а також за таких мов любові, як слова підтримки, вчинки та доторкання. Можна сказати, що когнітивний канал якісно обслуговує подружні стосунки в ситуаціях їх зміцнення, а в ситуаціях відмежування подружжя – знижує свою когнітивну здатність. Ресурс виявився нечутливим для такої мови любові, як якісний час та подарунки. *Соціальний* ресурс активізується в ситуаціях перерви в подружньому житті (чоловік на фронті), допущення прямого, неделікатного висловлювання своєї думки, а також за таких мов любові, як вчинки, подарунки та зниження якості часу, проведеного разом. Можна сказати, що соціальний ресурс формує (на несвідомому рівні) новий майданчик для переміщення. Активізація цих ресурсів фіксує латентні процеси відмежування, інтен-

сивність і напрямок перебігу яких ще не відомі. Ресурс виявився чутливим при зниженні такої мови любові, як якісний час, та зростанні подарунків й учинків. Це ще раз підкреслює його зовнішньосімейну орієнтованість у питаннях ресурсного відновлення.

Наступні два ресурси підкреслюють певні характеристики подружнього життя. Ресурс *уява* вносить інтригувальний аспект у парні стосунки й поєднується з тривалим терміном подружнього життя, а ресурс *емоційний* фіксує пріоритетний вибір партнерки та вибіркоче ставлення до її характеристик. Коротко їх опишемо. Ресурс *уява* активізується з терміном подружнього життя ($,278 p \leq 0,05$), розвивається з кількістю тем, які обговорюють у телефонному контакті ($,285 p \leq 0,05$), в ухваленні непогоджених подружніх рішень ($-,278 p \leq 0,05$), поведінкою підтримки та водночас відчуттям недосяжності партнерки ($-,379 p \leq 0,01$). Останнє може вносити інтригувальний зміст у подружні стосунки. Ресурс виявився чутливим лише для двох мов любові – слів підтримки та вчинків. Ресурс *емоційний* указує на вимогливість щодо характеристик партнерки ($,384 p \leq 0,01$), кількість обговорюваних тем у телефонному контакті ($,391 p \leq 0,01$), відкритість інформації в подружній взаємодії ($,367 p \leq 0,01$), позитивне ставлення ($,284 p \leq 0,05$) та оцінку поведінки партнерки як підтримувальної ($,376 p \leq 0,01$). Ресурс виявився нечутливим для таких мов любові, як якісний час та подарунки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Все вищесказане засвідчує, що актуалізація психологічних ресурсів зумовлюється фронтовим життям військового та особливостями побудови його подружніх стосунків на відстані. Так ресурсні канали «віра» та «фізіологічний» виявилися такими, що супроводжують посилення взаємної зацікавленості партнерів і тривалість їхніх стосунків в умовах фронту. Фізична саморегуляція та здатність до самостійних рішень при оцінці своєї партнерки як привабливої, підтримувальної та водночас емоційно чутливої активізує взаємну зацікавленість партнерів як двох особисто незалежних. Водночас відкритість та партнерська взаємодія у вирішенні подружньо-сімейних питань формує віру як ресурс довготривалих взаємин. Наступні два канали – *соціальні* та *когнітивні* – виявилися такими, що в умовах фронтового перебування чоловіка супроводжують процеси перегляду подружніх стосунків на відстані. Перший указує на розширення поля контактів поза сім'єю, а другий – на зниження когнітивної функції при зростанні партнерської дистанції. Наступні два ресурси підкреслюють певні характеристики подружнього життя. Ресурс *уява* вносить інтригу-

вальний аспект у парні стосунки й поєднується з тривалим терміном подружнього життя, а ресурс *емоційний* фіксує пріоритетний вибір партнерки та вибіркове ставлення до її характеристик. Установлено три вектори розвитку подружніх стосунків військових (*взаємодітримка чуттєво орієнтованого вибору, взаємозацікавленість партнерів, відторгнення*), що формуються засобом нелінійної динаміки. Динамічний аспект базується на таких ресурсних каналах, як «уява» та «фізіологічний», що засобом підтримки делі-

катності та регулярності контактів на відстані посилює ресурси довготривалості подружніх стосунків – «віру» та «фізіологічний».

Перспективи подальших досліджень. Виявлена ситуативна зумовленість актуалізації ресурсних каналів згідно зі специфікою подружньої взаємодії відкриває нові напрями прикладного використання інтегративної моделі гнучкості до стресів BASIC Ph не лише як визначення домінуючого ресурсного каналу, а і як індикатора динаміки розвитку подружньої взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернік О. Л. Ресурси у життєдіяльності особистості: психологічний зміст проблеми. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2019. Т. IX. Вип. 12. С. 47–57.
2. Джонсон Сью. *Пригорни мене міцніше! 7 бесід про кохання тривалістю в життя*. Харків : КСД, 2024. 288 с.
3. Зверев М. Кохання в стосунках на відстані: спостереження з передової. *Українська сім'я в міжкультурних та трансдисциплінарних вимірах сучасності* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., 10–11 квіт. 2024 р. / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, Ін-т мистецтвознав., фольклорист. та етнол. ім. Т. Рильського НАН України; за наук. ред. Г. М. Бевз, Л. Г. Бобрової, Г. Б. Бондаренко, В. І. Юрченко. Київ, 2024. С. 33–38. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_30
4. Надич В., & Грись А. Особливості уявлень про рольові стосунки між подружжям залежно від типу світоглядних орієнтирів. *Наукові праці Міжрегіон. академії упр. персоналом. Психологія*. 2021. № 3(52). С. 89–100. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.13>
5. Потапчук Є. М. Роль сім'ї учасника бойових дій у відновленні його психічного здоров'я. *Особистість в екстремальних умовах* : матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф., 17 трав. 2019 р., м. Львів. Львів, 2019. С. 68–70.
6. Про внесення змін до деяких законів України щодо окремих питань, пов'язаних із проходженням військової служби під час дії воєнного стану: *Закон України № 3161-ІХ від 28 червня 2023 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3161-20#Text> (дата звернення: 02.07.2024).
7. *Психосоціальна підтримка населення в умовах воєнних дій: теорія та практика* : навч. посібник / за наук. ред. Л. А. Опанасенко, І. М. Кучманіч. Миколаїв : Іліон, 2023. С. 48–53.
8. Ресурсоорієнтована модель стресодолання BASIC Ph. *Ресурсна психологія та психотерапія*. URL: <https://arpp.com.ua/articles/resursooriyentovana-model-stresodolannya-basic-ph> (дата звернення: 02.07.2024).
9. Савчин М. В., Федорчук В. М, Гапоненко Л. О. Резильєнтність як потенціал відновлення особистості у складних життєвих ситуаціях. *Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní kolektivní monografie; Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.*, 2023. 453 str. С. 302–316. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-31.pdf> (дата звернення: 02.07.2024).
10. Умеренкова Н. Ф. Психологічні особливості комунікативної поведінки дружин у сім'ях комбатанта : дис. ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2021.
11. Цьомик Х. Б. Психологічні особливості емоційної значущості подружніх взаємин : дис. ... д-ра філософії у галузі психології за спеціальністю 053 Психологія; Український держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.
12. Чепмен Гері. П'ять мов любові у подружжі; пер. з англ. О. Фешовець. Львів : Вид-во Свічадо. 2020. 192 с.
13. Bailey T. The Relationship Between Military Deployment and Spouses' Anxiety, Depression, and Stress (Ph.D.). Walden University. Ph.D. Disciplin : Clinical Psychology, Psychology, Social and Behavioral Sciences. 6164. 2019. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6164> URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/217232505.pdf> (дата звернення: 02.07.2024).
14. Bodenmann G. Dyadic Coping and Its Significance for Marital Functioning, in Decade of behavior. Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping. Ed. B. T. Revenson, K. Kayser &

- G. Bodenmann. (2005). Pp. 33–49. Washington, DC: American Psychological Association. URL: https://www.researchgate.net/publication/250798808_Dyadic_coping_and_the_significance_of_this_concept_for_prevention_and_therapy (дата звернення: 02.07.2024).
15. Bodenmann G. Dyadic coping and the significance of this concept for prevention and therapy *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2008, VOL.16(3), 16(3) DOI:10.1026/0943-8149.16.3.108
 16. Bóia A., Marques T., Francisco R. *et al.* International Missions, Marital Relationships and Parenting in Military Families: An Exploratory Study. *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Vol. 27(1). 302–315. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0873-7>
 17. Carter, S. P., & Renshaw, K. D. (2016). Spousal communication during military deployments: A review. *Journal of Family Issues*, 37(16), 2309–2332. <https://doi.org/10.1177/0192513X14567956>
 18. Lahad M. From Victim to Victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency 2017, *Traumatology* 23(1), 27–34. <https://doi.org/10.1037/trm0000105>
 19. Merolla A. J. Relational maintenance and noncopresence reconsidered: Conceptualizing geographic separation in close relationships. *Communication Theory*, 2010. VOL.20(2), 169–193. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01359.x>
 20. Meuleman, E., Karremans J.E. E. Stronger together: the longitudinal relations between partner responsiveness, dyadic coping and PTSD recovery. *European Journal of Psychotraumatology*, 2024, VOL.15(1), DOI:10.1080/20008066.2024.2358682
 21. *The "Basic Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application*. Ed. M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. London, Jessica Kingsley Publishers, 2013. P. 288.

REFERENCES

1. Vernik O. L. (2019). Resursy u zhyttiedialnosti osobystosti: psykholohichniy zmist problemy [Resources in the life of the individual: the psychological aspect of the problem]. *Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. prats In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka. Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia*, vol. IX, no. 12, pp. 47–57.
2. Johnson Sue (2024) Pryhorny mene mitsnishe! 7 besid pro kokhannia tryvalistiu v zhyttia [Hold Me Tight: Seven Conversations for a Lifetime of Love]. Kharkiv : KSD.
3. Zvieriev M. (2024). Kokhannia v stosunkakh na vidstani: sposterezhennia z peredovoi [Love in long-distance relationships: observations from the front line]. Proceedings of the *Ukrainska simia v mizhkulturnykh ta transdystylinarnykh vymirakh suchasnosti : zb. materialiv nauk.-prakt. konf. (Kyiv, April 10–11, 2024)*. (eds. Bevz H. M., Bobrovoi L. H., Bondarenko H. B., Yurchenko V. I.), Kyiv: In-t sots. ta polit. psykholohii NAPN Ukrainy, In-t mystetstvoznnav., folkloryst. ta etnol. im. T. Rylskoho NAN Ukrainy, pp. 33–38. Retrieved from: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_30
4. Nadych V., & Hrys A. (2021). Osoblyvosti uiavlennia pro roli stosunki mizh podruzzhiam zalezno vid typu svitohliadnykh oriientyriv [Peculiarities of perceptions of role relations between spouses depending on the type of worldview orientations]. *Naukovi pratsi Mizhrehion. akademii upr. personalom. Psykholohiia*, no. 3(52), pp. 89–100. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.13>
5. Potapchuk Ye. M. (2019). Rol simi uchasyka boiovykh dii u vidnovlenni yoho psykhiichnoho zdorovia [The role of a combatant's family in restoring their mental health]. Proceedings of the *Osobysti v ekstremalnykh umovakh : materialy IX Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Lviv, May 17, 2019)*. Lviv, pp. 68–70.
6. The Verkhovna Rada of Ukraine (2023). Pro vnesennia zmin do deiaknykh zakoniv Ukrainy shchodo okremykh pytan, poviazanykh iz prokhozheniam viiskovoi sluzhby pid chas dii voiennoho stanu: Zakon Ukrainy № 3161-IX vid 28 chervnia 2023 roku [On Amendments to Certain Laws of Ukraine Concerning Certain Issues Related to Military Service During Martial Law: *the Law of Ukraine No. 3161-IX as of June 28, 2023*]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3161-20#Text> (accessed: 02.07.2024).
7. Opanasenko L. A., Kuchmanych I. M. (ed.) (2023). Psykhosotsialna pidtrymka naseleння v umovakh voiennykh dii: teoriia ta praktyka : navch. posibnyk. [Psychosocial support of the population in the conditions of hostilities: theory and practice: a textbook]. Mykolaiv : Ilion, pp. 48–53.
8. Resursooriantovana model stresodolannia BASIC Ph [Resource-based model of stress management BASIC Ph]. *Resursna psykholohiia ta psykhoterapiia*. Retrieved from: <https://arpp.com.ua/articles/resursooriantovana-model-stresodolannia-basic-ph> (accessed: 02.07.2024).
9. Savchyn M. V., Fedorchuk V. M., Haponenko L. O. (2023). Rezyliientnist yak potentsial vidnovlennia osobystosti u skladnykh zhyttievykh sytuatsiakh [Resilience as a potential for personal recovery in difficult life situations]. *Moderni aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní kolektivní monografie; Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.*, 453 str. pp. 302–316. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-31.pdf> (accessed: 02.07.2024).

10. Umerenkova N. F. (2021). *Psyhlohichni osoblyvosti komunikatyvnoi povedinky druzhyn u simiakh kombatanta* [Psychological features of communicative behavior of wives in combatant families] (PhD Thesis), Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psyhlohii NAPN Ukrainy.
11. Tsomyk Kh. B. (2023). *Psyhlohichni osoblyvosti emotsiinoi znachushchosti podruznykh vzaiemyn* [Psychological features of the emotional significance of marital relations] (PhD Thesis), Kyiv: Ukrainyskyi derzh. un-t imeni Mykhaila Drahomanova.
12. Gary Chapman (2020). *Piat mov liubovi u podruzzhzi* [The five love languages]. Lviv : Vyd-vo Svichado.
13. Bailey T. (2019). *The Relationship Between Military Deployment and Spouses' Anxiety, Depression, and Stress (Ph.D.)*. Walden University. Ph.D. Disciplin : Clinical Psychology, Psychology, Social and Behavioral Sciences. 6164. Retrieved from: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6164> URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/217232505.pdf> (дата звернення: 02.07.2024).
14. Bodenmann G. (2005). Dyadic Coping and Its Significance for Marital Functioning, in *Decade of behavior. Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping*. Ed. B. T. Revenson, K. Kayser & G. Bodenmann. Pp. 33–49. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/250798808_Dyadic_coping_and_the_significance_of_this_concept_for_prevention_and_therapy (дата звернення: 02.07.2024).
15. Bodenmann G. (2008). Dyadic coping and the significance of this concept for prevention and therapy *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, VOL.16(3), 16(3) DOI:10.1026/0943-8149.16.3.108
16. Bóia A., Marques T., Francisco R. *et al.* (2018). International Missions, Marital Relationships and Parenting in Military Families: An Exploratory Study. *Journal of Child and Family Studies*. Vol. 27(1). 302–315. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0873-7>
17. Carter, S. P., & Renshaw, K. D. (2016). Spousal communication during military deployments: A review. *Journal of Family Issues*, 37(16), 2309–2332. <https://doi.org/10.1177/0192513X14567956>
18. Lahad M. (2017). From Victim to Victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency, *Traumatology* 23(1), 27–34. <https://doi.org/10.1037/trm0000105>
19. Merolla A. J. (2010). Relational maintenance and noncopresence reconsidered: Conceptualizing geographic separation in close relationships. *Communication Theory*, VOL.20(2), 169–193. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01359.x>
20. Meuleman. E., Karremans J.Ee E. (2024). Stronger together: the longitudinal relations between partner responsiveness, dyadic coping and PTSD recovery. *European Journal of Psychotraumatology*, VOL.15(1), DOI:10.1080/20008066.2024.2358682
21. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. (ed.) (2013). *The “Basic Ph” Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application*. London, Jessica Kingsley Publishers, P. 288.

УДК 159.955.1:005.8
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-2>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ: ВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДО МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

Гура О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Гура Т. Є.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту освіти та психології
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4869-1360
tatianagura16@gmail.com*

Ключові слова: *проект,
проектування, соціальне
проектування, діяльність,
соціальне управління,
миследіяльність, методологія.*

У статті проаналізовано психологічні особливості проектування як складної багаторівневої діяльності. Зазначається, що в сучасних наукових дослідженнях авторами не приділяється достатньої уваги проектуванню як складному метакогнітивному, мисленнєвому процесу попри значний інтерес до його загальних зовнішніх аспектів – функцій, видових ознак, характеристик його результату (проекту). У статті проаналізовано різні тлумачення термінів «проект» та «проектування», які значно не відрізняються одне від одного; узагальнено їх синонімічне використання. Для дослідження психологічних особливостей проектування, а також відповідно до законів логіки та лінгвістики, на думку авторів, необхідно диференціювати терміни «проект» та «проектування» з фокусуванням у першому випадку на об'єктних характеристиках, а в другому – на процесуальних характеристиках. Ключовими психологічними особливостями проектування визначено: 1) діяльнісність: природна діяльнісна основа проектування як взаємодії людини з навколишнім світом, що спричиняється потребою, регулюється свідомо поставленою метою та виявляється за традиційно прийнятим змістом (компоненти змісту діяльності: мотив, мета, завдання, об'єкт, предмет, суб'єкт, спосіб, засіб, умови, результат) і динамікою (компоненти динаміки діяльності: дія, рух, операції); 2) полідіяльнісність: проектування передбачає сукупність діяльностей, функціонування організованих соціальних систем, координація та взаємодія членів яких значно базується на досконалості спроєктованих моделей організаційної і функціональної структур; так, однією з головних функцій при проектуванні є управлінська, спрямована як на забезпечення процесу проектування, так і на оптимізацію структур, і головне – реалізацію проекту; 3) миследіяльнісність: проектування відбувається за двома рівнями мисленнєвої діяльності – предметно орієнтованим (актуалізується проблемною ситуацією і характеризується спрямованістю мислення на забезпечення успішного перетікання діяльності, «мислення про проблемну ситуацію») та діялісно орієнтованим (предметом якого є діяльність як основний засіб перетворення ситуації, переходу від однієї її моделі до іншої, «мислення про діяльність»); механізмом переходу з предметно орієнтованого на діялісно орієнтований рівень мислення є полімодальна рефлексія.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DESIGNING: FROM ACTIVITY TO THOUGHT-ACTIVITY

Gura O. I.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6720-2481
guru.olexandr@gmail.com*

Gura T. Ye.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Education Management and Psychology
Municipal Institution “Zaporizhzhia Regional In-Service Teacher Training Institute”
of Zaporizhzhia Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4869-1360
tatianagural6@gmail.com*

Key words: *project, designing, social design, activity, social management, thought-activity, methodology.*

This article analyses the psychological characteristics of designing as a complex multi-level activity. It is noted that modern scientific community does not sufficiently address designing as a complex metacognitive process despite a significant interest in its general external aspects – functions, types, and characteristics of its outcome (the project itself). The article examines various interpretations of the terms “projection”, “engineering” and “designing” which are barely different between each other and provides a generalization for their synonymic use. For investigating the psychological characteristics of design and in accordance with the laws of logic and linguistics, the authors believe it is necessary to differentiate the terms “projection”, “engineering” and “designing” focusing on object characteristics in the former and procedural characteristics in the latter.

The key psychological characteristics of designing are: 1) Activity-oriented: The natural activity basis of designing as human interaction with the surrounding world, driven by need and regulated by consciously set goals, is manifested through traditionally accepted content components (motive, goal, task, object, subject, method, means, conditions, result) and dynamics components (action, movement, operations); 2) Polyactivity: Designing involves a set of activities for the functioning of organized social systems, whose members’ coordination and interaction are largely based on the perfection of organizational and functional models. Therefore, one of the main tasks / functions in designing is the managerial function aimed at ensuring quality of both the designing process and the optimization of structures, especially the project implementation; 3) Thought-activity: Design occurs at two levels of mental activity – subject-oriented (activated by a problematic situation and characterized by thinking aimed at ensuring the successful flow of resolving it, i.e., «thinking about the problematic situation») and activity-oriented (focused on the activity as a main mean of transforming the situation, transitioning from one model to another, i.e., “thinking about activity”). The mechanism for transitioning from the subject-oriented to the activity-oriented level of thinking is polymodal reflection.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших міждисциплінарних сфер сучасного наукового знання є дослідження феномену проектування. Так, термін «проектування», який ще 30–40 років тому використовувався насамперед в аспекті управління виробничими процесами, пізніше – дизайну та соціального проектування, на сьогодні став уже традиційним, типовим для соціальної сфери та освіти.

Для соціальної сфери проектування асоціюється з механізмом розв'язання різноманітних проблем життєдіяльності суспільства та розглядається вченими з позиції об'єктно орієнтованого (створення прообразу майбутнього об'єкта – соціальних систем, зв'язків тощо), суб'єктно орієнтованого (особистість як проектувальник соціальної системи, соціальної групи, соціальних зв'язків та ін.) та проблемно орієнтованого підходів (спрямованість соціального проектування на розв'язання / зпобігання соціальним проблемам, особлива соціальна технологія) (О. Безпалько [1], Т. Костєва [2], Л. Хоменко [3], Р. Хренова-Шимкіна [4] та ін.).

У сфері освіти протягом останніх 10 років термін «проектування» став ключовим у контексті:

- управління освітніми процесами, закладами освіти, їх інноваційним розвитком (О. Коберник [5], Т. Пушкарьова [6], К. Степанюк [7] та ін.);

- професійної діяльності педагога, його професійної компетентності та професійної культури зокрема (як педагогічне проектування; уміння з проектування освітнього процесу, уроку, освітнього середовища, власного професійного розвитку та ін.) (В. Докучаєва [8], Н. Логінова [9] та ін.);

- інноваційного методу навчання, особливої освітньої технології, зокрема технології професійної підготовки майбутніх фахівців (як проектне навчання, проектний метод, тощо (Н. Кулалаєва та ін. [10]).

Цілком природно, що проектування стало предметом досліджень сучасної організаційної психології як одна зі значущих психологічних умов групової роботи (О. Ловка [11] та ін.); інструмент управління суб'єктом власним особистісним і професійним розвитком (М. Смульсон [12] та ін.); окрема психологічна парадигма.

Проте більшість вітчизняних дослідників зосереджується насамперед на загальних, зовнішніх аспектах феномену проектування – його функціях, видових ознаках, характеристиках його результату – проекту, психологічних особливостей функціонування проектної команди та ін., не приділяючи, на нашу думку, достатньої уваги його змісту як складного метакогнітивного процесу, тобто психологічним особливостям проектування.

Яскравим підтвердженням актуальності дослідження психологічних основ проектування, про-

ектувальної діяльності, її методології є статистика пошуку зазначених термінів у Google.

Так, результати звертання до GoogleTrends свідчать, що термін «проект» («проект») порівняно з терміном «проектування» («проектування») вноситься в пошукову систему вітчизняними користувачами майже в 100 разів частіше, і ця тенденція зберігається протягом останніх 20 років. Проте запити на термін «проектування» серед українських користувачів є поодинокими. Якщо ж проаналізувати запити на пошук терміна «проект» у контексті управління проектом / проектами, а також проекту як діяльності, то за останні два роки вони значно зросли порівняно з попередніми періодами (режим доступу: <https://trends.google.com.ua/>).

Це свідчить про виражену спрямованість українського суспільства, зокрема й наукової спільноти, на дослідження продукту, кінцевого результату проектування попри фокусування на процесі, який забезпечує його отримання.

Мета статті – розкрити та описати психологічні особливості проектування як складного феномену.

Результати дослідження. Аналіз сучасних наукових праць, присвячених дослідженню сутності проектування, дає підстави стверджувати, що його розуміння детерміноване визначенням терміна «проект», як:

- сукупності певних дій, документів, попередніх текстів, задуму чи плану створення матеріального об'єкта, предмета, різного виду теоретичних продуктів [7];

- цілеспрямованої діяльності тимчасового характеру, призначеної для створення унікального продукту або послуги, яка відповідає встановленим цілям, містить опис шляхів досягнення цієї мети та методологію оцінювання результатів по завершенню [4];

- послідовність взаємопов'язаних завдань, які планується виконувати протягом певного періоду часу та в межах певних вимог й обмежень, як-от вартість, якість, продуктивність тощо [13];

- різновид програми, де не тільки відображено актуальні орієнтири, загальні завдання, а й уточнено терміни досягнення конкретних завдань, скоординовано зусилля виконавців на основі глибокого вивчення початкового рівня розвитку об'єкта й використання соціальних нормативів [2] та ін.;

- науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану наявного проекту-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності із засобами його досягнення [5].

До того ж у багатьох наукових дослідженнях автори не диференціюють зазначених терміноло-

гічних конструктивів і використовують їх як синонімічні.

Загалом, попри певну різноманітність трактування, як науковці, так і практики сходяться на думці, що проєкт / проєктування має такі ознаки: починається з творчого задуму; спрямований на розв'язання певної проблеми; має конкретну мету; містить певні взаємопов'язані дії (завдання), які реалізуються у встановлені терміни, у певних визначених умовах (суб'єктивних та об'єктивних) і призводять до кінцевого результату, що має визначені критерії та показники; діяльність з розробки й реалізації проєкту називається проєктною або проєктуванням.

Для дослідження психологічних особливостей проєктування, а також відповідно до законів логіки та лінгвістики, зокрема наукової мови, на нашу думку, необхідно диференціювати терміни «проєкт» та «проєктування» з фокусуванням у першому випадку на об'єктних характеристиках, а в другому – процесуальних.

Отже, розглянемо ключові, на нашу думку, психологічні особливості (характеристики) проєктування.

По-перше, проєктування має діяльнісну основу, є особливою діяльністю і тому, згідно з позицією вітчизняної психологічної науки (С. Максименко [14], В. Семиченко [15] та ін.) є динамічною системою взаємодії людини з навколишнім світом, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою.

Структура будь-якої діяльності є аналогічною структурі проєктування й виявляється за змістом та динамікою.

Так, до основних компонентів змісту діяльності належать:

- мотив – спонукання до дії, він надає діяльності специфічних ознак стосовно вибору засобів і способів досягнення мети;
- мета – усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія;
- завдання – подана в певних умовах часткова мета, етап діяльності;
- об'єкт – фрагмент реальності, на яку спрямована активність суб'єкта;
- предмет – частина об'єкта, яка зазнає перетворень;
- суб'єкт – джерело активності;
- спосіб – шлях досягнення мети;
- засіб – інструмент, який відповідає певному способу, за допомогою якого досягається мета;
- умови, у яких відбувається діяльність;
- результат.

Динаміка діяльності визначається такими компонентами, як:

- дія – відносно закінчений елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної мети;

- рух – зовнішні та внутрішні тілесні рухові акти, що свідомо регулюються суб'єктом на основі потреби в досягненні мети;

- операції – способи виконання дії, визначені умовами наявної ситуації.

Результатом **усвідомлення** людиною своєї активності є перехід її в статус суб'єкта й розгортання діяльності відповідно до вищезазначеної структури, наповнення її компонентів конкретним змістом (опредмечування потреби, конкретизація мотиву, цілепокладання та моделювання кінцевого результату, аналіз зовнішніх і внутрішніх умов та факторів, визначення етапів і постановка завдань, добір оптимальних засобів та ін.), що, по суті, є **проєктуванням**.

Так, можна констатувати, що **діяльність як усвідомлена активність є проєктуванням, або проєктування – це діяльність, конкретизована на рівні всіх її складників**. Для підкріплення цієї тези можна навести теоретично обґрунтовану науковцями позицію щодо вродженого інформаційного процесора людини, робота якого породжує «швидку рефлексію», процес автоматичної неконтрольованої / неусвідомленої генерації власного образу й образу навколишнього світу [16]. Це дає підстави говорити про те, що значна частина життєдіяльності людини відбувається без участі свідомості, на основі певних правил та звичок, установок, стереотипів, які забезпечують оптимальність виконання певних дій у певних обставинах [17, с. 294].

Отже, ключовою характеристикою проєктування є її **діяльнісність**.

По-друге, розроблення і реалізація соціальних проєктів базується не на монодіяльності (діяльності однієї людини), а в умовах полідіяльності (сукупностей діяльностей), функціонування організованих соціальних систем, координації і взаємодія членів яких значною мірою базується на досконалості спроєктованих моделей організаційної та функціональної структур. І якщо організаційна структура може мати формальний характер (ознаки), за якими групуються люди, то функціональна безпосередньо пов'язана з розподілом і виконанням певних функцій, які забезпечують досягнення визначеної мети / результату. Актуальною проблемою є співвідношення зазначених структур: багато функцій – мало людей; багато людей – мало функцій; некоректний розподіл функцій між учасниками. Тому однією з головних функцій / завдань при проєктуванні є управлінська, спрямована як на забезпечення процесу проєктування, так і на оптимізацію структур, і головне – реалізацію проєкту.

Результати здійсненого аналізу сучасного наукового простору дають підстави констатувати, що в класичному розумінні категорія «управління»

визначається системним явищем, елементарною функцією організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності тощо [18].

У сфері соціальної взаємодії управління розглядається здебільшого як система певних процесів / заходів, що впливають на людину, певну групу або спільноту з метою впорядкування діяльності / взаємодії задля досягнення визначених результатів. Причому з позиції зовнішнього спостерігача його можна розглядати в двох аспектах: з одного боку, як механізм впливу на конкретного суб'єкта діяльності з метою коригування процесу її перебігу, з іншого – як елемент вибудованої системи організації та супроводу діяльності й полідіяльності. Водночас з позиції людини як суб'єкта управління є невід'ємним атрибутом свідомості, системи мислення, що забезпечує розбудову її діяльності на основі певних активностей.

Так, у контексті спільної організованої діяльності управління є діяльністю, що спрямована на управління (організацію) іншою діяльністю або на організацію полідіяльності. Воно теж має вищезазначену структуру, але інше змістовне наповнення. Наприклад, якщо тесляр (виконавець) сокирою (засобом) намагається перетворити дерево (предмет) у стілець (кінцевий результат), то організатор (управлінець) має використовувати зовсім іншу мету (моделювання й організація діяльності тесляра з виготовлення стільця), інші засоби та методи – такі, що зумовляють перебіг організованої цілеспрямованої діяльності (мотивація діяльності, її організація і контроль тощо).

Отже, проектування є **полідіяльнісним** та виконує функцію **соціального управління**.

По-третє, процес проектування й побудова проекту, з одного боку, базується на мисленнєвій діяльності, з іншого – відтворює певні її рівні й етапи, зокрема, ідеться про предметно орієнтований та діяльнісно орієнтований рівні [19].

Предметно орієнтований рівень проектування як миследіяльності актуалізується проблемною ситуацією і характеризується спрямованістю мислення на забезпечення успішного перетікання діяльності: поетапний мисленнєвий процес від виникнення проблемної ситуації, формулювання завдань, ухвалення рішень, оцінювання рішень, їх трансляція і практична реалізація. Основними його складниками є операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення зв'язків та інтерпретації. Цей рівень мислення забезпечує формування уявлення (образу, моделі) про стан ситуації та її динаміку (перетворення) внаслідок реалізації проекту – це «мислення про проблемну ситуацію».

Предметом другого, діяльнісно орієнтованого рівня, вже є не проблемна ситуація, а діяльність як

основний засіб перетворення ситуації, переходу від однієї її моделі до іншої. Це рівень «мислення про діяльність», її розбудову (створення проекту), змістове наповнення та подальше коригування відповідно до визначених результатів. Механізмом переходу від предметно орієнтованого на діялісно орієнтований рівень мислення є **рефлексія** як «процес критичного осмислення дійсності, здатність виокремлювати, аналізувати та співвідносити власні дії з предметної ситуації; процес обґрунтування необхідності внесення коректив у перебіг діяльності аналізу рефлексивних дій; форма теоретичної діяльності соціально розвинутої людини, спрямована на осмислення всіх власних дій та їх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку психологічного світу людини» [19, с. 175].

Отже, саме рефлексія структурує і впорядковує в організовану цілісність (образ, стратегію, картину) навколишній світ, що відображається людиною. Свідомість і рефлексія, збігаючись за своєю генетичною ознакою, розрізняються як діяльність та її структура [17, с. 274].

Отже, проектування, на нашу думку, є складною, дворівневою **миследіяльністю**, базовим механізмом якої є полімодальна рефлексія (предметна, діялісна та методологічна відповідно до предмета рефлексування [20]).

Проектування є процесом продумування, промислення того, чого ще немає, однак має бути [12]. Будь-яке проектування, як зазначає М. Смульсон, є неможливим без постановки проблеми, мисленнєвої діяльності проектувальника та його розв'язання (адже йдеться про об'єкти, яких ще не існує, події та ін.), без вербалізованих і невербалізованих («чистих») рефлексивних процесів, тобто без діяльності інтелектуальної [12].

Так, успішність проектування базується на рівні усвідомленості сутності та активізації суб'єктом (як індивідуальним, так і колективним) її базових механізмів і процесів (насамперед діяльності, мислення, рефлексії).

Висновки. Широка розповсюдженість термінів «проект», «проектування» у сфері сучасного знання, підвищений інтерес до його дослідження та популярність використання в гуманітарних, педагогічних і соціально-поведінкових науках вимагають особливого фокусування на методологічних засадах його розуміння як діялісного, полідіялісного та миследіялісного феномену. Це вимагає зміщення дослідницького фокусу з об'єктного аналізу його сутності (як майбутнього об'єкта або якісно нового стану наявного проекту-прототипу, прообразу об'єкта) на процесуальний, у якому предметом вивчення стають психологічні особливості проектування.

Ключовими психологічними особливостями (характеристиками) проектування, на нашу думку,

е: 1) діяльнісна природа, що передбачає його усвідомленість і розгортання за компонентами змісту та динаміки, причому на фундаментальному рівні діяльність і проектування є інтегрованими психічними явищами, становлять єдине ціле: діяльність як усвідомлена активність є проектуванням, або проектування – це діяльність, конкретизована на рівні всіх її складників; 2) полідіяльнісність, що виконує функцію соціального управління; 3) миследіяльнісність – розгортання за законами мисленнєвої діяльності за двома рівнями: предметно орієнтованим, предметом якого є проблемна ситуація – мислення про проблему / ускладнення, що виникла, та діялісно орієнтованим – мислення про діяльність.

Проектування, отже, є складною миследіяльністю (індивідуальною та колективною), що розгортається на двох рівнях (предметно орієнтованому та діялісно орієнтованому) за її закономірними етапами (від виникнення проблемної ситуації до практичної реалізації рішення) завдяки універсальному механізму – полімодальній, різнорівневій рефлексії.

Для подальшого дослідження психологічних особливостей проектування на різних рівнях миследіяльності, зокрема колективної, а також самопроектування, його механізмів, критеріїв та чинників здійснення, спеціального дослідження потребує проблема методологічного мислення проектувальника, його технологізації та типологізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальне проектування : навчальний посібник. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки, 2010. 127 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/1/O_Vezpalko_SP_IL_KUBG.pdf
2. Костева Т.Б. Особливості технології проектування в соціальній сфері. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2016. Т. 270, Вип. 258. С. 47–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_11
3. Основи проектування і моделювання: Навчально-методичний посібник / уклад. Л. М. Хоменко. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 125 с.
4. Хренова-Шимкіна Р. М. Проектна діяльність органів публічної влади як об'єкт наукового дослідження. *Публічне управління та адміністрування. Комунальне господарство міст*. 2020. Том 2, Вип. 155. С. 48–57.
5. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наук праць УДПУ імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. Ч. 2. С. 103–109.
6. Пушкарьова Т. О. Психолого-педагогічний аспект педагогічного проектування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 11–18.
7. Степанюк К. І. Сутність поняття «проектна діяльність» та його становлення в системі освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2016. Вип. 3. С. 116–119.
8. Докучаєва В. В. Проектувальна компетентність як провідна ознака сучасного фахівця освіти: дослідження і практика. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій: збірник наукових робіт учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Старобільськ, Україна, 7 квітня 2020 року)*. 2020. 85 с.
9. Логінова Н. Розвиток проектувальної компетентності вчителів, як запорука вдалої організації безпечного освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. 2(2):1-9. DOI:10.46299/j.isjel.20230202.01
10. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : «Полісся», 2019. 208 с.
11. Ловка О. В. Соціально-психологічні чинники навчальної групової проектної діяльності студентів. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. Вип. 25. Психологія. 214 с. С. 27–47.
12. Смутьсон М. Л. Місце самопроектування у проектній парадигмі *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 2, Вип. 8. С. 16–29.
13. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 258–263.
14. Максименко С. Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
15. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.
16. Lefebvre V.A. *Algebra of Conscience*. Springer Science & Business Media, 2001. 358 p.
17. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
18. Гура О. І., Гура Т. Є. Психологія управління соціальною організацією : навчальний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2015. 212 с.

19. Гура Т. Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 304 с.
20. Gura O., Gura T. The study of practical psychologists' professional thinking: the authors' integrative and thinking-activity approach. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спеціальний тематичний випуск «Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання»*. 2020. № 2. V.2. 316 с. С. 130–142.

REFERENCES

1. Bezpalko O.V. Sotsialne proektuvannia: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, In-t psykholohii ta sots. pedahohiky, 2010. 127 s. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/1/O_Bezpalko_SP_IL_KUBG.pdf
2. Kostieva T.B. Osoblyvosti tekhnolohii proektuvannia v sotsialnii sferi. Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu “Kyievo-Mohylianska akademii”. Serii: Pedahohika. 2016. T. 270, Vyp. 258. S. 47–51. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_11
3. Osnovy proektuvannia i modeliuvannia: Navchalno-metodychnyi posibnyk / uklad. L.M. Khomenko. Uman: FOP Zhovtyi O.O., 2016. 125 s.
4. Khrenova-Shymkina R.M. Proiektna diialnist orhaniv publichnoi vlady yak obiekt naukovoho doslidzhennia. Publichne upravlinnia ta administruvannia. Komunalne hospodarstvo mist. 2020. Tom 2, Vyp. 155. S. 48–57.
5. Kobernyk O. Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu. Zbirnyk nauk prats UDPU imeni Pavla Tychyny. Uman: PP Zhovtyi O.O., 2012. Ch. 2. С. 103–109.
6. Pushkarova T.O. Psykholoho-pedahohichni aspekt pedahohichnoho proektuvannia. Nauka i osvita. 2017. № 3. 11–18.
7. Stepaniuk K.I. Sutnist poniattia “proiektna diialnist” ta yoho stanovlennia v systemi osvity. Visnyk Cherkaskoho universytetu. 2016. Vyp. 3. S. 116–119.
8. Dokuchaieva V.V. Proiektualna kompetentnist yak providna oznaka suchasnoho fakhivtsia osvity: doslidzhennia i praktyka. Pidhotovka fakhivtsiv doskilnoi ta pochatkovoї osvity v umovakh osvitnikh innovatsii: zbirnyk naukovykh robit uchasykiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Starobilsk, Ukraina, 7 kvitnia 2020 roku). 2020. 85 s.
9. Lohinova N. Rozvytok proiektualnoi kompetentnosti vchyteliv, yak zaporuka vdaloї orhanizatsii bezpechnoho osvitnoho seredovyscha v umovakh dystantsiinoho navchannia. International Science Journal of Education & Linguistics. 2023. 2(2):1–. DOI:10.46299/j.isjel.20230202.01
10. Teoriia i praktyka proiektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. monohrafiia / V. M. Anishchenko, M. V. Artiushyna, T. M. Herliand, N. V. Kulalaieva, H. M. Romanova, M. M. Shymanovskiy ta in.; za zah. red. N. V. Kulalaievoi. Zhytomyr: “Polissia”, 2019. 208 s.
11. Lovka O.V. Sotsialno-psykholohichni chynnyky navchalnoi hrupovoї proiektnoi diialnosti studentiv. Problemy humanitarnykh nauk: Naukovi zapysky DDPU imeni Ivana Franka. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2010. Vyp. 25. Psykholohiia. 214 s. S. 27–47.
12. Smulson M.L. Mistse samoproektuvannia u proiektanii paradyhmi Aktualni problemy psykholohii. 2014. T. 2, Vyp. 8. S. 16–29.
13. Uisimbaieva M. Proiektna diialnist: teoretychni aspekty. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. 2014. Vyp. 13. S. 258–263.
14. Maksymenko S.D. Zahalna psykholohiia. Vydannia 3-ye, pereroblene ta dopovnene. Navchalnyi posibnyk. K.: Tsentр uchbovoi literatury, 2008. 272 s.
15. Semychenko V. A. Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti : Navch. posib. dlia stud. vshch. ped. navch. zakl. K. : Vshcha shkola, 2004. 336 c.
16. Lefebvre V.A. Algebra of Conscience. Springer Science & Business Media, 2001. 358 p.
17. Gura O.I. Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichni aspekt: monohrafiia. Zaporizhzhia: HU “ZIDMU”, 2006. 332 s.
18. Gura O.I., Gura T.Ie. Psykholohiia upravlinnia sotsialnoї orhanizatsiieї : navchalnyi posibnyk. Kherson : OLDI-PLIuS, 2015. 212 s.
19. Gura T.Ie. Rozvytok profesiinoho myslennia maibutnykh psykholohiv: teoretyko-metodolohichni aspekt : monohrafiia. Zaporizhzhia : KPU, 2012. 304 s.
20. Gura O., Gura T. The study of practical psychologists professional thinking: the authors integrative and thinking-activity approach. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal “Dyректор shkoly, litseiu, himnazii”*. Spetsialnyi tematychnyi vypusk “Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia”. 2020. № 2. V. 2. 316 s. S. 130–142.

ЦІНІСНО-СМИСЛОВИЙ РІВЕНЬ РОЗУМІННЯ В ПЕРФОРМАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Карповець М. В.

кандидат філософських наук, доцент,

докторант кафедри психології

Національний університет «Острозька академія»

вул. Семінарська, 2, Острог, Рівненська область, Україна

orcid.org/0000-0001-5322-089X

maksym.karpovets@oa.edu.ua

Ключові слова: *психологія розуміння, цінності, смисли, перформативна діяльність, перформанс, психологія вищої школи.*

У статті проаналізовано ціннісно-смысловий рівень розуміння як частини когнітивного сприйняття матеріалу студентами вищої школи в контексті перформативної діяльності. Для кращого розуміння проблематики запропоновано конкретизацію поняття «перформанс» як ключову категорію в перформативній діяльності студентів, використовуючи найактуальніші досягнення психології освіти, педагогіки та перформативних студій. Визначено, що перформанс є колективним процесом діяльносної взаємодії між викладачем та студентами (групою), що передбачає переживання, засвоєння і відтворення матеріалу завдяки інсценуванню заданої ситуації. Показано, що перформативна діяльність студентів сприяє не стільки когнітивним результатам, а й формуванню ціннісно-смыслових основ їхньої життєдіяльності, що виходить за межі професійної сфери. Проаналізовано такі структурні компоненти перформансу, як діяльність, дії та операції в їх ціннісно-смысловій актуалізації освітнього процесу вищої школи. Показано, що діяльність передбачає мотиваційний (причинний) зміст перформансу, який також прямо залежить від культурного контексту (походження студентів, ідентичність, світоглядні настанови, традиція університету). Натомість дії вже характеризуються варіативністю, під час якої студенти апробують покладені на них завдання. Не менш важливим є операційний компонент перформансу, що завдяки своїй повторювальній (ритуальній) природі уможливує засвоєння матеріалу до автоматизму. Наголошено на тому, що всі ці компоненти працюють на різних регістрах перформансу, посилюючи ціннісно-смысловий рівень розуміння студентами як предмета, так і самих себе. Доведено, що перформанс набуває ціннісно-смыслового характеру, адже перформативна діяльність емоційно зближує учасників, позбавляє ієрархічності в намірі розкрити унікальні індивідуально-особистісні характеристики. Так доведено, що перформанс є не тільки освітньою технологією, а потужною психоемоційною ситуацією окреслення цінностей і вивчення смислів для студентів.

VALUE-BASED AND SEMANTIC LEVEL OF UNDERSTANDING IN THE PERFORMATIVE ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Karpovets M. V.

PhD, Associate Professor,

Postdoctoral Student at the Department of Psychology

National University of Ostroh Academy

Seminarska str., 2, Ostroh, Rivne region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5322-089X

maksym.karpovets@oa.edu.ua

Key words: *psychology of understanding, values, meanings, performative activity, performance, psychology of higher education.*

The article analyzes the value-based and semantic level of understanding as part of the cognitive perception of material by higher education students in the context of performative activity. For a better understanding of the issue, the author proposes to specify the concept of “performance” in higher education as a key category in the performative activity of students, using the most relevant achievements of educational psychology, pedagogy, and performative studies. It is determined that performance is a collective process of active interaction between the teacher and students (group), which involves experiencing, assimilating, and reproducing the material through the staging of a given situation. It is shown that the performative activity of students contributes not only to cognitive results, but also to the formation of the value and semantic foundations of their life, which goes beyond the professional semiosphere. The article analyzes such structural components of performance as activity, actions, and operations in their value-semantic actualization of the educational process of higher education. Specifically, activity implies the motivational (causal) content of the performance, which also directly depends on the cultural context (students’ origin, identity, worldview, university tradition). Actions, on the other hand, are already characterized by variability, during which students try out the tasks assigned to them. Equally important is the operational component of performance, which, due to its repetitive (ritual) nature, makes it possible to master the material to the point of automaticity. It is emphasized that all these components work on different registers of performance, enhancing the value and semantic level of students’ understanding of both the subject and them. It is proved that the performance acquires a value-semantic character, because performative activity emotionally brings participants closer together, deprives them of hierarchy in the intention to reveal the unique individual and personal characteristics. Hence, performance is not only an educational technology, but also a powerful psycho-emotional situation for defining values and exploring meanings for students.

Постановка проблеми. Сучасна психологія освітньої та педагогічної діяльності вищої школи дедалі більше намагається переосмислити роль і значення неklasичних методик для передавання та засвоєння матеріалу. Чималу роль у цьому відіграли кризи останніх років, як-от пандемія коронавірусу, яка показала неефективність віртуального способу формування знань і навичок у студентів. Унаслідок цього студенти втратили не тільки рівень кваліфікації, а й загальну адаптивність до суспільства, навички до взаємодії та комунікації, мотивацію [7], креативність, рівень зацікавлення в предметі [10]. Чимало досліджень відзначають, що основною причиною втрати рівня розуміння є відсутність активної взаємодії між викладачем і

студентами [22], яка б сприяла подальшому професійному становленню. Студенти потребували більш інтерактивного, емоційно залученого способу взаємодії з викладачем, який сприймався б медіатором чи модератором між засвоєним матеріалом і психоемоційним станом. Відсутність такої взаємодії негативно впливала як на психологічний стан студентів і викладача, знижуючи мотивацію і загалом доцільність навчання.

Відповідно, це спонукало повернутися до аудиторної, фізичної взаємодії між учасниками освітнього процесу [8], щоб відновити втрачений компонент – активну та осмислену взаємодію в навчанні в просторі й часі. Завдяки цьому студент не просто засвоює знання, механічно відтворюючи

його під тиском викладача чи вимог університету, а вчиться конвертувати знання в щось більше – особистісне зростання та соціальну відповідальність. У цьому разі вікові психологи, педагоги й загалом дослідники освітнього процесу звертають увагу на незвичні, часто далекі від освіти методики, які б наближували навчальну діяльність до життя. Однією з таких методик є перформанс або перформативна діяльність (на цьому етапі не зосереджуватимемося на конкретизації відмінності між ними, умовно об'єднуючи їх у єдине ціле), що за своїм походженням має театральну й мистецьку природу. Перформанс не тільки є формою інсценування навчальних завдань, життєвих сценаріїв і проблемних ситуацій, а й потужним емоційним процесом, який впливає на ціннісно-сміслову прийняття себе і світу.

Психологічні дослідження перформансу у вищій школі є зовсім поодиноким явищем у західній соціогуманітарній традиції, а в українській і поготів. Тому доцільно розділити дослідження перформативної діяльності студентів у вищій школі на дві традиції: становлення перформативного підходу в психології та використання елементів і методик перформансу у вищій школі. Вже згадуваний Річард Шехнер спробував окреслити методологічне поле *performance studies*, де питання самості (*self*) та освіти посідають чільне місце. Дослідник дещо розширює розуміння перформансу, адже вважає, що більшість повсякденних повторювальних дій (навіть без наявності аудиторії) є перформансами [19, р. 27]. Ключовим чинником є самоусвідомленість та коригування перформансу, який поєднує тіло та дію в нерозривну єдність, називаючи їх «відтворюваними схемами поведінки» [19, р. 28]. Так, це суттєво ускладнює розуміння перформансу, тому є потреба обмежити й конкретизувати його зміст у психологічній та освітній сфері.

У психології перформанс асоціюється з терапевтичною традицією, яка активно зверталася до театру. Найперше тут варто згадати про Якоба Леві Морено, який упровадив теорію та практику психодрами, яка часто-густо містить елементи перформансу. Так пацієнти можуть позбутися своїх життєвих травм, дієво їх трансформуючи в корисний досвід. Роль терапевта як своєрідного модератора (чи «директора», як класифікував Морено у своїй системі структурних елементів) у цьому перформансі, – не заважати й за необхідності коригувати процес психодрами. У процесі виконання певних ролей починає формуватися особистість, її цінності та цілі, а також психоемоційне ядро. Тому перформанс для дослідника – це не просто імітація певних ролей, а «можливість повторного обговорення нерозв'язаних проблем у вільнішому, ширшому та гнучкішому соціаль-

ному середовищі» [14, р. 15]. Однак Морено також застосовував метод психодрами для колективної терапії, коли учасники розігрували власні життєві історії та проблеми (так їм легше було говорити про травматичний досвід, адже вони наче несерйозно ставляться до своїх травм через умовність гри).

Подібний підхід пізніше розвиває Фред Ньюман, який спробував об'єднати ідеї соціального конструктивізму та перформативної психології. Подібно до Морено, він уважав перформанс методом і середовищем, завдяки якому можна здійснити терапію. Як зазначає психолог, перформанс допомагає пацієнтам створювати образи себе завдяки тому, що вони апробують нові ролі та сценарії [16, р. 112]. Його терапевтичний підхід також допомагає подолати травми й страхи, де ключовим є постійний перформативний процес винайдення нових сенсів і значень завдяки груповому перформансу. Зважаючи на це, терапевт виконував роль диригента чи режисера, який знову ж таки контролював або коригував перебіг терапії.

Окрема традиція перформансу сформувалася в освіті, де місце перформативної діяльності у вищій школі теж відіграє суттєву роль. Перформативні теоретики освіти аналізують як перформативні елементи навчання, так і навчання як виконання. Останнє часто використовують як метафору теоретики освіти, які наголошують на процесі «виконання» освіти та втіленому залученні до процесу [6]. Ретроспективу навчання як вистави дає Еліс Лам Піно, яка узагальнює низку попередніх теорій щодо розгляду навчання як драматичної чи акторської дії. Так, попередні дослідження не виходили за межі міждисциплінарного поля, розглядаючи перформативність лише як мистецьку практику чи метафору [17]. Якщо навчання – це перформанс [17], то вчитель – виконавець [18; 20]. Стосовно цього ансамблю Брюс Макфарлейн стверджує, що «перформативність студентів є дзеркальним відображенням перформативності вчителя» [12, р. 338], оскільки вчитель не може виконати власний перформанс без активної участі студентів.

Можна також натрапити на дослідження, які описують важливість активного навчання (*active learning*), що теж за своїм змістом близьке до перформансу. Як зазначає Брукс, багато аудиторій дедалі більше орієнтуються на активне навчання, що є частиною ширшого освітнього руху до студентів, які залучені та задіяні до свого навчання [8]. В інтерактивному навчальному середовищі студенти функціонують як навчальні ресурси один для одного, тобто розмовляють одне з одним, спостерігають за роботою інших, діляться ідеями та ухвалюють колективні рішення [21]. Це вкотре доводить той факт, що наявність студентів у фізич-

ній аудиторії сприяє соціальній взаємодії, завдяки якій вони обмінюються досвідом та здобувають нові знання. Дослідники наголошують, що соціальна взаємодія впливає на когнітивні процеси й зміни [22], але перформативна теорія стверджує про зовсім інше. Процес соціальної інтеракції та когнітивні зміни в перформансі *відбуваються одночасно*, тобто дія і знання фактично збігаються в конкретній події.

Активне навчання передбачає акумуляцію інтерактивних інструментів для кращого когнітивного результату, коли перформативне навчання вже є інструментом і водночас ситуацією, у межах якої студенти перетворюють знання й алгоритмізовані (операційні) навички [11]. Деякі з них є усвідомленими, що переносить перформанс за межі групи в індивідуальний життєвий світ, який може набувати перформативного характеру лише тому, що він відрефлексований: «З усвідомленням приходить здатність коригувати дії» [19, р. 49]. Такий висновок може бути релевантним для будь-якого типу перформансу, зокрема в освітній сфері.

У вітчизняній традиції обмежено кількість досліджень про перформанс у вищій освіті, зокрема в руслі психології освіти чи вікової психології. Деякі автори прямо не вказують про перформанс, але у своєму описі сучасного стану освітньої діяльності вищої школи передбачають наявність інтерактивності, активної взаємодії між учасникам освітнього процесу й загалом процесуальний, а не результативний характер навчання. Так, Драч і Чернишова зазначають, що реформування вищої освіти передбачає «перехід до такої організації взаємодії педагога й студента, за якої акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність того, хто навчається» [2, с. 3–4]. Такі й подальші дослідження вказують на важливість діяльнісного підходу в навчанні, який містить елементи перформансу, але не є ним хоча б тому, що позбавлений принципу спонтанності та імпровізації, спільного творення сенсів разом із викладачем, який тимчасового «вимикає» свою роль (взагалі в перформансі відбувається інверсія та розмивання виконавчих ролей, а також зміщення ієрархічних шаблів, перетворюючи освіту на платформу для взаємодії).

На цьому етапі важливо з'ясувати ціннісно-смысловий аспект розуміння в перформансі, адже саме він дає змогу не просто засвоїти знання, а й зробити їх значущими для людини, впливаючи на ідентичність і подальший життєвий вибір. Що стосується розуміння, то йдеться про три його рівні, а саме розуміння власного «Я», матеріалу й суспільної ролі. Передбачаємо, що найважливішим є розуміння студентами своєї суспільної ролі, що передбачає ціннісно-смыслову орієнта-

цію з подальшим усвідомленням і прийняттям своєї соціокультурної ідентичності.

Тому **мета статті** – обґрунтувати теоретичні основи ціннісно-смыслового рівня розуміння в перформативній діяльності студентів, зокрема на таких структурних рівнях, як діяльність, дії та операції. Мета спонукає до конкретизації поняття перформансу в освітній сфері, а також його ключових елементів, які впливають на формування цінностей і смислів у навчальному процесі студентів у вищій школі.

Результати дослідження. Перформанс неможливий лише для себе, він завжди спрямований *на когось*, тобто має бути цільова аудиторія. Навіть якщо викладач чи студент не звертається безпосередньо до аудиторії, але перебуває з нею в конкретному місці в конкретний час, а його дія має перформативний характер, то це так чи так є перформансом. Це пояснюється тим, що відбувається активний вплив на інших людей, а отже, озвучений матеріал стає причиною для подальших дій учасників. Іншими словами, інноваційність перформансу в освіті в його подієвій природі, яка розширює сприйняття освітнього процесу та його учасників до театралізованого, демонстративного видовища. У цій ситуації знання творяться, а *мислення стає колективним процесом*, який відбувається в дії й досягає свого емоційного, катарсисного апогею в події розуміння та взаєморозуміння між учасниками перформансу [24].

На нашу думку, перформанс – це особливий вид освітньої діяльності, у якій відбувається переживання, засвоєння й відтворення матеріалу завдяки активній взаємодії між викладачем та студентами. Також перформанс можна розуміти як «діяльність, що здійснюється через дії та призводить до формування операціоналізованих навичок» [11, р. 66]. Подібно до гри, перформанс тлумачиться нами як інструмент когнітивного розвитку та навчання, де основними аспектами є процес мислення та соціальна взаємодія [9, р. 137]. Як бачимо з визначення, перформанс у навчальній діяльності є не лише педагогічною методикою чи ситуацією (будучи тим і тим водночас), а й унікальною *подією*, яка досягається завдяки спільній злагодженій діяльності між учителем (модератором) і студентами (група). Користуючись методологічним підходом І. Ключанова, перформанс можна поділити на три ключові рівні: діяльність (*activity*), дії (*actions*) та операції (*operations*) [11, р. 66]. Кожен із рівнів сприяє процесу мислення та соціалізації, тобто ціннісно-смысловому розумінню студентами освітнього матеріалу та власної суспільної ролі й місці.

Діяльність залежить від певного культурного контексту, який зумовлює перформанс. У нашому випадку йдеться не тільки про українську освітню

традицію, а й про контекст кожного окремого університету. Тут можна ще додати контекст або дискурс спеціальностей, які також впливають на формат поведінки й мислення учасників освітньої діяльності. Важливим елементом є також мотив перформативної діяльності (одні здобувають освіту, продовжуючи династію своїх батьків, коли інші хочуть знайти собі нових друзів). Залежно від мотиву діяльності формується ціннісно-смілова залученість у перформанс. Припускаємо, що чим більша мотивація, тим більше ціннісне розуміння здобутих знань, власної професії й ідентичності. Прикметно, що мотивація по-різному впливає на характер перформативної діяльності, а отже, і на рівень розуміння. Скажімо, бажання завести нових друзів вплине на більшу активність, залученість в освітній процес, активізуючи комунікативні навички (регулятивно-поведінковий рівень розуміння). Натомість бажання зрозуміти доцільність та ефективність здобутих знань впливає більше на самоусвідомлення професійної ролі, врахування помилок і творення певних алгоритмів навчання (метакогнітивний рівень розуміння). Усе це в кожному конкретному випадку впливає на якість і перебіг перформансу, а отже, і на подальше формування цінностей та смислів.

У нашому випадку ми не розділяємо ці поняття, адже що є цінним для людини, то часто є і значущим. Діяльність уможливує вирішення важливих і менш важливих речей для людини, окреслюючи смислове поле для студентів. Як зазначає Ольга Москаленко, «внутрішню організацію ціннісних орієнтацій утворюють когнітивний (смісловий), емотивний (емоційно-оцінний) і конативний (поведінковий, діяльнісний, вольовий) компоненти» [4, с. 93]. У випадку перформативної діяльності важко розділити ці компоненти, які «взаємодіють між собою, є взаємозалежними і функціонують як єдине ціле» [4, с. 93]. Так, відтворення матеріалу, певних ролей і патернів поведінки завжди відбувається в емоційній близькості, де актуалізується також воля, мотивація студента до фіналізації події. Процесуальна природа перформансу важлива, тому студенти насамперед отримують задоволення від самого процесу й перебігу діяльності, але без мети жодна перформативна діяльність втрачає свою динаміку, а основне – смисл як для студентів, так і для викладача.

Інша річ, що залишається відкритим питанням те, як завдяки перформансу відбувається (і чи взагалі відбувається) певна систематизація та ієрархізація цінностей для студента; наскільки цей процес може бути редукованим до певних базових когнітивно-поведінкових процесів, які актуалізуються на певній стадії перформансу. Так чи так, перформанс зберіг свою орієнтацію

на індивідуалізацію, чим суттєво відрізнявся від інших гуманітарних та освітніх проєктів. Увага до внутрішнього світу людини, її переживань та емоцій, що проявляються в діяльності з іншими людьми, – основа будь-якого перформансу, а особливо освітнього, де формування особистості є однією з ключових цілей університету. Так закладається умова для формування смислів як сталих структур людської свідомості, уможливаючи подальше конструювання соціальних зв'язків. Як зазначає Я. М. Бугерко, «за допомогою своїх сенсів людина сприймає і розуміє безмежність та важливість відносин зі світом, а завдяки смислам вона відчуває свою належність до соціального співтовариства» [1, с. 17].

Другий рівень перформансу зумовлює послідовність дій, що призводять до певного результату чи досягнення поставлених цілей. Ігровий і театралізований моменти присутні, так само наявні спонтанні процеси, що додають перформансу певної «життєвої правди». Останнє наближує до психодрами, де «спонтанність і реалізованість дають змогу творчо й адекватно адаптуватися до життя» [9, р. 135]. Помилково вважати, що перформанс студентів є лише спонтанною взаємодією заради взаємодії. Будь-яка імпровізація відбувається в чітко заданих межах і передбачає певну кількість дій, щоб досягнути цілі й сприяти соціалізації. Щодо освітнього процесу, то викладач як модератор і водночас учасник перформансу вказує студентам, чого потрібно досягнути протягом певного часу в конкретному місці. Так, перформативні дії передбачають опанування, апробацію і корекцію навичок із подальшим доведенням їх до автоматизму [11, р. 66]. Наприклад, викладач з вокалу показує, як відтворити певні звуки, і просить повторити студентів, виконуючи конкретні дії: правильна постава, затримка дихання, чітка вимова тощо.

Третій рівень передбачає, що кожна дія містить певну кількість операцій, тобто «рутинних процесів, які залежать від певних умов і спричиняють коригування дій» [11, р. 66]. Перформанс не тільки конструє соціальну ситуацію, а й завдяки такій операції та формі повторення дій як ритуал надає цінності та смислу скоєному: «Якщо учасники ритуального дійства хочуть, щоб їх сприйняли інші, то вони інсценують свою ритуальну композицію із цією метою. Це справедливо, наприклад, для ритуалів призначення на нову посаду чи прийняття певної функції в межах суспільства, або ж для ритуалів переходу від однієї життєвої стадії в іншу» [23, с. 21]. Важливо й те, що ритуалізація перформативних дій не тільки додає смислу засвоєному матеріалу, а й формує ціннісні зв'язки між учасниками перформансу. Це не просто повторення матеріалу студентами у форматі

завчення, а відтворення його завдяки дії. Так студенти бачать, що здобуті знання набувають певної соціальної та навіть *екзистенційної композиції* (у ситуації вдалих та емоційних перформансів відбувається переосмислення не тільки когнітивного досвіду, а й власних світоглядних настанов), коли між студентами та викладачами створюється унікальна ситуація довіри [3, с. 39]. У якомусь сенсі це моделювання маленьких соціальних груп чи інститутів, перформативна репетиція до дорослого життя.

Операції в перформансі – це доведені до автоматизму дії. Якщо брати до уваги емоційно-смиловий рівень, то студенти також переживають навчальну ситуацію як подію з конкретними психологічними та світоглядними (більшою мірою професійного характеру) наслідками. Наприклад, моделювання психологічної консультації в аудиторії, де відбулося порушення особистих кордонів пацієнта, спровокує гостру емоційну реакцію в обох акторів – як терапевта, так і студента. Залежно від рівня емоційного й перформативного «занурення» в ситуацію рівень переживання може варіюватися. Принцип інсценування в якийсь момент «знімає» розуміння того, що ситуація перформативно виконується, адже межі між грою і життям поступово зникають. Роль викладача (який також може виконувати роль терапевта, пацієнта або будь-яку іншу) бути поруч, контролювати і вчасно втрутитися.

У контексті вищої школи інсценування часто стосується публічного виконання у форматі виступів, презентацій або доповідей. Однак перформативне інсценування відмінне тим, що студенти діють не за власними сценаріями, а за підготовленими викладачем, який водночас може міняти напрям дії в межах цього сценарію. Мультиваріативність дій завдяки імпровізації та спонтанності, що особливо притаманно будь-якому перформансу, не тільки актуалізує уяву, творче мислення як базові когнітивні процеси, а й глибоко індивідуалізує дію. Завдяки методу спроб і помилок (які в перформансі навіть є бажаними) студенти звільняються від обмежень у своїх перформативних практиках під час освітнього заняття, формуючи свій унікальний когнітивний стиль для структурування власного образу світу. Так, перформанс передбачає особливу діяльність студентів (виконавці) і викладача (медіум) як процес інсценування та імпровізації, що неминуче формує індивідуальний когнітивний стиль конструювання світу.

Заключний і надзвичайно важливий рівень передбачає те, що таку ситуацію потрібно повторювати, надаючи їй статусу алгоритму й у подальшому психологічно *готувати* студентів до професійних і життєвих ситуацій. Інакше кажучи, чим більше студенти повторюють певні навички (пер-

формативно трансформуючи знання в дії), тим більше вони впевнено й спокійно виконуватимуть свої професійні та соціальні ролі: «У перформансі ми є тими, ким стаємо (*to perform who they are becoming*). Процес становлення є водночас результатом становлення. Незвично, адже зазвичай ми відділяємо процес від продукту, де важливішим є останнє. Однак для перформативних психологів особистість – ані процес, ані результат, а діалектична єдність того й того» [3, с. 41]. Тут важливо також долучати метакогнітивний рівень, який допоможе здійснити саморефлексію заради глибшого усвідомлення того, заради чого й кого відбувається перформанс. Це можливо як перед заняттям (або цілим навчальним курсом), так і після, залежно від поставленої цілі. Завдяки рефлексії студенти більш осмислено ставляться до процесу й результатів перформансу, намагаються трансформувати емоційний досвід у когнітивний [15].

Висновки. Отже, психологія перформансу в освітньому процесі вищої школи залишається невивченою і недослідженою в українській науці. Однак теоретичний аналіз показав, що зв'язок із психодрамою, когнітивними стилями, діяльним підходом не робить перформативну теорію маргіальною та ізольованою серед інших методологій. Перформанс уможливує як колективну роботу студентів, опредмечуючи через мову та дію матеріал, синтезуючи мислення й діяльність між учасниками процесу. Як було показано, перформанс є інструментом когнітивного розвитку та навчання студентів, де основними аспектами є процес мислення й соціальна взаємодія. Так, студенти не просто засвоюють поданий матеріал, а переживають його в спільній подієвій площині, унаслідок чого засвоєні знання стають цінними та осмисленими. Зрештою, набутий досвід теж стає ціннісно-смиловим, адже перформативна діяльність емоційно зближує учасників, позбавляє ієрархічності в намірі розкрити унікальні індивідуально-особистісні характеристики студентів.

У дослідженні встановлено, що перформативна діяльність студентів вищої школи передбачає активну, часто спонтанну взаємодію між учасниками процесу, де ключовими компонентами є діяльність, дія та операції. Діяльній рівень передбачає низку мотивів, які керують студентами проявляти себе в певний перформативний спосіб. Важливим тут є культурний контекст, який впливає на характер поведінки, а також ціннісно-смилову орієнтацію. Діяльність уможливує вирізнення важливих і менш важливих речей для людини, окреслюючи цим смислове поле для студентів. Послідовність дій у перформансі передбачає певне цілепокладання, тобто наслідок. Якщо діяльність через мотивацію зумовлю-

вала причину, то дії через цілі зумовлює наслідок і подальший смисл перформативної діяльності. Нарешті, дії призводять до операцій, що є ритуальним повторенням правил через інсценування, заданих (показаних) викладачем чи створених (оприявленних) під час перформансу. Ритуалізація перформативних дій не тільки додає смислу засвоєному матеріалу, а й формує ціннісні зв'язки між учасниками перформансу. Отже, кожен освітній перформанс розглядається як діяльність на найвищому, серія дій на середньому та конкретні

операції на найнижчому ціннісно-смисловому рівні розуміння.

Проаналізувавши особливості ціннісно-смислового рівня розуміння в перформативній діяльності студентів, важливо в подальшому розробити й реалізувати емпіричну апробацію трьох компонентів перформансу для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. Також суттєво проаналізувати й апробувати інші рівні розуміння в перформансі, як-от регулятивно-поведінковий, когнітивний та метакогнітивний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугерко Я. М. Вплив ціннісних орієнтацій на професійний розвиток фахівців соціогуманітарного профілю. *Журнал сучасної психології*. 2024. № 1 (32). С. 15–22. DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-2>.
2. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 1–10. <https://lib.iitta.gov.ua/7117/1/10dramhc.pdf>.
3. Карповець М. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка»*. 2023. Випуск 74. С. 36–43. DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-36-43.
4. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-смислової сфери особистості. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Випуск 1. С. 91–98.
5. Мотков С. О. Ціннісно-смислова сфера особистості: роль, структура та функції. *Psychological Journal*. 2018. № 10(20). С. 105–128.
6. Alexander, B.K., Anderson, G.L. & Gallegos, B. P. *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Routledge, 2005. 294 p.
7. Basar Z.M., Mansor A.N., Jamaludin K.A. & Alias B.S. The Effectiveness and Challenges of Online Learning for Secondary School Students – A Case Study. *Asian Journal of University Education (AJUE)*. 2021. № 17 (3). P. 119–129. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14514>.
8. Brooks, D. C. Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Student Learning. *British Journal of Educational Technology*. 2011. № 42 (5). P. 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x>
9. Handzilevska H. & Shyriaieva T. Psychodrama as a Means of Teaching Gifted Children English Languages a Second One. *Pedagogika dziecka*. Lublin: POLIHYMNIA, 2014. S. 133-140. <https://eprints.oa.edu.ua/8835/1/133-140.pdf>.
10. Kedia P. & Mishra L. Exploring the Factors Influencing the Effectiveness of Online Learning: A Study on College Students. *Soc Sci Humanit Open*. 2023. № 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100559>.
11. Klyukanov I. E. Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'. *Principles of Intercultural Communication*. Routledge, 2020. P. 55–83.
12. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34(2). P. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
13. Macfarlane B. The Performative Turn in the Assessment of Student Learning: A Rights Perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. № 21 (7). P. 839–853. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
14. Moreno J. L. *Psychodrama*. Volume 1. Psychodrama Press, 2020. 563 p.
15. Nikitchuk, U. & Kalamazh, V. Enhancing Psychology Students' Ability of Problem-Solving Through Design Thinking. *Youth Voice Journal: Young People in Education*. 2021. Vol. 2. P. 57–65.
16. Newman F. *A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York and London: Routledge, 1999. P. 111–132.
17. Pineau, E. L. *Critical Performative Pedagogy*. Teaching Performance Studies. Carbondale: Southern Illinois Press, 2002. P. 41–54.
18. Prendergast M. Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International Journal of Education & the Arts*. 2008. № 9(2). P. 1–19.
19. Schechner R. *Performance Studies. The Introduction*. Third Edition. Routledge, 2013. 402 p.
20. Schewe M. & Woodhouse F. Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario*. 2018. XII (1), P. 53–69. Retrieved from <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.

21. Strebe D. D. An Efficient Technique for Creating a Continuum of Equal-Area Map Projections. *Cartography and Geographic Information Science*. 2018. № 45 (6), P. 529–538. <https://doi.org/10.1080/15230406.2017.1405285>.
22. Qureshi M. A., Khaskheli A., Qureshi J. A., Raza S. A., & Yousufi S. Q. Factors Affecting Students' Learning Performance through Collaborative Learning and Engagement. *Interactive Learning Environments*. 2021. № 31(4), P. 2371–2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>.
23. Wulf C. *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld, 2005. 178 s.
24. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

REFERENCES

1. Buherko Y.M. (2024). *Vplyv tsinnisnykh oriientatsii na profesiyni rozvytok fakhivtsiv sotsiohumanitarnoho profilu [The Influence of Value Orientations on the Professional Development of Socio-Humanitarian Specialists]*. Zhurnal suchasnoi psykholohii, 1 (32), 15–22 [in Ukrainian].
2. Drach I.I., Chernyshova Y.R. (2010). *Osoblyvosti osvithoi diialnosti u suchasni vyshchii shkoli [The Features of Educational Activities in Modern Higher Education]*. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, 3, 1–10 [in Ukrainian].
3. Karpovets M. (2023). *Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly [Psychological Methodology of Performance in the Educational Process of Higher Education]*. Naukovi zapysky. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika», 74, 36–43 [in Ukrainian].
4. Moskalenko O.V. (2013). *Strukturni komponenty tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti [Structural Components of the Value-Based and Semitocal Sphere of Personality]*. VISNYK NTUU “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, 12, 91–98 [in Ukrainian]
5. Motkov S.O. (2018). *Tsinnisno-smyslova sfera osobystosti: rol, struktura ta funktsii [The Value-Based and Sensual Sphere of Personality: Role, Structure, and Functions]*. Psychological Journal, 10(20), 105–128 [in Ukrainian].
6. Alexander, B.K., Anderson, G.L. & Gallegos, B. P. (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. Routledge.
7. Basar Z.M., Mansor A.N., Jamaludin K.A. & Alias B.S. (2021). *The Effectiveness and Challenges of Online Learning for Secondary School Students – A Case Study*. Asian Journal of University Education (AJUE), 17 (3). 119–129. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14514>.
8. Brooks, D. C. (2011) *Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Student Learning*. British Journal of Educational Technology, 42 (5), 719–726. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01098>.
9. Handzilevska H. & Shyriaieva T. (2014). *Psychodrama as a Means of Teaching Gifted Children English Languages a Second One*. Pedagogika dziecka. POLIHYMNIA, 133-140. <https://eprints.oa.edu.ua/8835/1/133-140.pdf>.
10. Kedia P. & Mishra L. (2023). *Exploring the Factors Influencing the Effectiveness of Online Learning: A Study on College Students*. Soc Sci Humanit Open, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100559>.
11. Macfarlane B. (2015). *Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance*. Higher Education Research & Development, 34(2), 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
12. Macfarlane B. (2016). *The Performative Turn in the Assessment of Student Learning: A Rights Perspective*. Teaching in Higher Education, 21 (7), 839–853. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623>.
13. Moreno J. L. (2020). *Psychodrama. Volume 1*. Psychodrama Press.
14. Nikitchuk, U. & Kalamazh, V. (2021). *Enhancing Psychology Students' Ability of Problem-Solving Through Design Thinking*. Youth Voice Journal: Young People in Education, 2, 57–65.
15. Newman F. (1999). *A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self*. Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind. New York and London: Routledge, 111–132.
16. Klyukanov I. E. (2020). *Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'*. Principles of Intercultural Communication. Routledge, 55–83.
17. Pineau. E. L. (2002). *Critical Performative Pedagogy*. Teaching Performance Studies. Carbondale: Southern Illinois Press, 41–54.
18. Prendergast M. (2008). *Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy*. International Journal of Education & the Arts, 9(2), 1–19.
19. Schechner R. (2013). *Performance Studies. The Introduction*. Routledge.
20. Schewe M. & Woodhouse F. (2018). *Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master)*. Scenario, XII (1), 53–69. Retrieved from <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.

21. Strebe D. D. (2018). *An Efficient Technique for Creating a Continuum of Equal-Area Map Projections*. *Cartography and Geographic Information Science*, 45 (6), 529–538. <https://doi.org/10.1080/15230406.2017.1405285>.
22. Qureshi M. A., Khaskheli A., Qureshi J. A., Raza S. A., & Yousufi S. Q. (2021). *Factors Affecting Students' Learning Performance through Collaborative Learning and Engagement*. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371–2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>.
23. Wulf C. (2005). *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld [in German].
24. Ziegler R. & Weger U. (2023). *Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness*. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

УДК 159.922 :0.55
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-4>

СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО БІЗНЕСУ МОЛОДІ В УКРАЇНІ: ОБРАЗ ПІДПРИЄМЦІВ, РИСИ ТА ПОВЕДІНКА

Ткалич М. Г.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології*

Запорізький національний університет

вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна;

директор дослідницької лабораторії «Рейтинг Лаб» (Київ, Україна)

orcid.org/0000-0003-4101-9659

mtkalych@gmail.com

Ключові слова:

*молодь, власний бізнес,
самозайнятість,
підприємництво, мотивація,
образ підприємця,
підприємницькі риси.*

Дослідження стратегій економічної, підприємницької поведінки, які важливі в контексті наших емпіричних вимірів, присвячені переважно мотивації, соціальним нормам, послідовності й відданості, стратегіям споживчої поведінки, адаптаційним стратегіям, горизонту планування – побудові планів та впливу емоцій на очікування. Статтю присвячено аналізу результатів дослідження ставлення української молоді (n=900) до створення власного бізнесу. Дослідження проведено лабораторією Rating Lab. Опитування для дослідження здійснено Соціологічною групою Рейтинг на платформі Rating Online. Вибірка дослідження: молодь України віком 15–30 років. Вибірка репрезентативна за віком, статтю й типом поселення. Автори дослідили вибір типу зайнятості, мотивацію до заснування бізнесу, цілі, ставлення до підприємців та уявлення про себе як про підприємця (образ підприємця, підприємницькі риси). Респондентам пропонувалося визначитися з привабливим типом зайнятості, пропонувався перелік цілей створення власного бізнесу. Друга частина дослідження стосувалася образу підприємців та самооцінки підприємницьких рис.

Визначені аргументи щодо вибору бути найманим працівником або самозайнятим, кореляційний зв'язок між підприємницькими рисами та наміром відкрити власний бізнес. Дослідження показало, що більшість молоді в Україні прагне до самозайнятості, орієнтована на збільшення доходів, реалізацію гедоністичних намірів та соціального складника бізнесу, має соціально бажаний, позитивний образ підприємця, приписує собі риси, які створює позитивний образ, який дає змогу зміцнити самооцінку й побудувати привабливий професійний Я-образ, у цьому виборі є гендерні відмінності та відмінності за рівнем доходів.

UKRAINIAN YOUTH ATTITUDES TOWARDS THEIR OWN BUSINESS: IMAGE OF ENTREPRENEURS, TRAITS AND BEHAVIOR

Tkalych M. H.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine;
Director of the Research Laboratory
CEO, "Rating Lab" (Kyiv, Ukraine)
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Key words: *youth, own business, self-employment, entrepreneurship, motivation, image of an entrepreneur, entrepreneurial traits.*

Studies of economic, entrepreneurial behavior strategies that are important in the context of our empirical dimensions are mainly devoted to motivation, social norms, consistency and commitment, consumer behavior strategies, adaptation strategies, the planning horizon: the construction of plans and the influence of emotions on expectations. The article is dedicated to the analysis of the study of the attitude of Ukrainian youth (n=900) to creating their own business. The study was conducted by Rating Lab. The survey for the study was conducted by the Rating Sociological Group on the Rating Online platform. Study sample: Ukrainian youth aged 15–30 years. The sample is representative in terms of age, gender and type of settlement. The authors investigated the choice of type of employment, motivation to start a business, goals; attitude towards entrepreneurs and self-image as an entrepreneur (entrepreneurial image; entrepreneurial traits). Respondents were asked to decide on an attractive type of employment, they were offered a list of goals for creating their own business. The second part of the study concerned the image of entrepreneurs and self-assessment of entrepreneurial traits.

The arguments for choosing to be an employee or self-employed, the correlation between entrepreneurial traits and the intention to open one's own business have been determined. The study showed that the majority of youth in Ukraine aspires to self-employment, is focused on increasing income, the realization of hedonistic intentions and the social component of business, has a socially desirable, positive image of an entrepreneur, ascribes to itself the features that create a positive image, which allows you to strengthen self-esteem and build an attractive professional self-image, in this choice there are gender differences and income differences.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, які й так довгий час були притаманні українському суспільству, після початку активної фази війни пришвидшилися, набули спочатку хаотичності, а потім стабілізувалися й показали деяку закономірність, яка притаманна суспільствам у період трансформації. Коли більшість населення стикається з проблемою виживання, традиційні способи поведінки досить часто стають неефективними. Це спонукає людей шукати нові стратегії поведінки. Найефективніші з них закріплюються в практиці, а менш вдалі не приживаються і зникають (Н. В. Коваліско та ін., 2008 [4], Т. Лагутіна, 2006 [5]). Періоди соціально-економічних трансформацій зумовлюють появу нових типів економічної поведінки індивідів – ринкових, ори-

єнтованих на самозабезпеченість, високу трудову активність, усвідомлення своєї ролі в соціально-економічному житті держави (Н. В. Коваліско та ін., 2008) [4].

У більшості підходів соціально-економічна поведінка визначається як система взаємопов'язаних дій та вчинків, що відображає внутрішнє ставлення індивіда до умов, змісту, результатів соціально-економічної діяльності, яку здійснюють соціальні суб'єкти для задоволення своїх потреб [1; 5; 8; 9; 16; 19].

Дослідження економічної поведінки, які важливі в контексті наших емпіричних вимірів, присвячені переважно мотивації (R. Thaler et al., 2008 [19]; довірі (Glaeser та ін., 2000 [15]), соціальним нормам (Akerlof & Kranton, 2010) [8]; (Diclemente

et al., 2001) [11], (Dolan et al., 2010) [12]); послідовності і відданості (Cialdini, 2008) [10], стратегіям споживчої поведінки (М. Ткалич, Н. Закашанська, 2022) [7], адаптаційним стратегіям (Frederick & Loewenstein, 1999) [14], горизонту планування: побудові планів (Kahneman, 2011) [16] та впливу емоцій на очікування (Wilson & Gilbert, 2003) [20]. Теорію чорних лебедів Н. Талеба, який стверджує, що варто не намагатися передбачати «чорних лебедів», а будувати стійкість до негативних подій і мати змогу використовувати позитивні події (N. Taleb, (2007) [18], також можна використовувати для побудови стратегій поведінки як на рівні окремої людини, так і на рівні суспільства та пояснення тих змін, що відбуваються в часи таких криз, які безупинно переживає Україна останні декілька років.

Мета статті – проаналізувати результати дослідження ставлення української молоді до власного бізнесу (вибір типу зайнятості, мотивація до заснування, цілі), ставлення до підприємців та уявлення про себе як про підприємця (образ підприємця; підприємницькі риси).

Вибірка дослідження: молодь України віком 15–30 років. Вибірка репрезентативна за віком, статтю і типом поселення. Вибіркова сукупність: 900 респондентів. Помилка репрезентативності дослідження з довірчою імовірністю 0,95 – не більш ніж 3,5%.

Дослідження проведено лабораторією Rating Lab [1]. Опитування для дослідження проведено Соціологічною групою Рейтинг [2] на платформі Rating Online.

Результати дослідження. Більшість опитуваних віддає перевагу самозайнятості й власному бізнесу (73%) і лише 19% – роботі найманим працівником. В українському суспільстві вже досить давно є тренд самозайнятості, ба більше, сучасні реалії потребують достатньої мобільності, що може підштовхувати молодь рухатися в бік віддаленої роботи. Однак відповіді на подальші запитання показують, що цей намір залишається на рівні ідей і скоріш виглядає соціально бажаним.

Вибір «бути найманим працівником» (n = 170) зумовлений такими аргументами респондентів: це регулярний, стабільний дохід (64%); недостатньо фінансів / ресурсів, щоб працювати на себе (42%); фіксований робочий час (38%); недостатньо вмінь, знань, освіти для відкриття власної справи (36%); гарантія зайнятості (31%); немає бізнес-ідеї (22%) та ін. Отже, серед аргументів – питання стабільності та гарантій, недостатність власних ресурсів або компетентностей.

Переваги «працювати на себе» (n = 657) – особисте задоволення від втілення ідеї в життя (65%);

перспективи покращення доходу (55%); незалежність (55%); свобода вибирати час та місце роботи (52%); можливість бути корисним для суспільства (28%). Отже, у переліку – гедоністичні, соціальні цілі, матеріальні можливості, свобода вибору.

Тож попри складне економічне становище в Україні молодь все ж таки орієнтована на власні інтереси й задоволення від діяльності. На другому місці – покращення матеріального стану та незалежність, свобода. Такі цінності дуже важливі для молодих людей, оскільки завдання молодого віку – відокремитися, створити власне соціальне коло, навчитися розуміти власні потреби. Власне тому орієнтація на сім'ю менш актуальна.

Респондентам пропонувався перелік цілей створення власного бізнесу (рис. 1).



Рис. 1. Цілі власного бізнесу (у відсотках від загальної кількості опитаних)

Основна ціль – бажання молоді рухатися за власними інтересами та захопленнями (63%). Тобто ми бачимо, що у своїх прагненнях молодь відходить від сприйняття роботи виключно як діяльності для заробляння грошей, від розуміння працівника «одним із багатьох гвинтиків системи». З погляду актуальних теорій профорієнтації цей рух відповідає тенденціям сучасності, оскільки наші інтереси – це те, що здатне дуже ефективно мотивувати на розвиток і працювати із задоволенням. Також важливою є підтримка регіону й країни (39%), що перегукується з воєнним часом, зростання патріотизму в соціумі, зміцнення соціальних зв'язків.

Друга частина дослідження стосувалася образу підприємців та самооцінці підприємницьких рис.

Пропонувався перелік рис підприємця та ознак підприємницької діяльності. За результатами визначалося, які характеристики найбільше представляють цей образ (рис. 2).



Рис 2. Образ підприємців у молоді (у відсотках від загальної кількості опитаних)

Українська молодь описує образ підприємця як людини насамперед сміливої, амбітної – це про особистісні властивості в образі. Раціональний (діяльнісний) складник – це людина, яка створює нові продукти, сервіси та робочі місця. Респонденти асоціюють підприємця з позитивними характеристиками, здебільшого відкидаючи негативні. Це обґрунтовано, оскільки більшість молоді прагне займатися підприємництвом і дещо ідеалізує цей тип зайнятості.

У дослідженні самооцінки підприємницьких рис пропонувався такий перелік: ініціативність, свобода дій, інноваційність, готовність до ризику, лідерство, вміння продавати, агресивна конкуренція.

Більшість підприємницьких якостей в самооцінці української молоді на високому рівні. Виняток – агресивна конкуренція, до якої більшість ставиться негативно, вірогідно саме через «агресивність». Це також відповідає іміджу підприємців, який сформований в українській молоді: сміливі, амбітні, новатори, створюють нові робочі місця.

Отже, у сукупності це й зумовлює високу зацікавленість у тому, щоб бути підприємцем – позитивний образ, який дає змогу зміцнити самооцінку й побудувати привабливий професійний Я-образ.

Розглянемо, наскільки підприємницькі риси пов'язані з бажанням відкрити власний бізнес (таблиця 1).

Молодь, яка має високий рівень готовності йти на ризик у досягненні своїх цілей, більше проявляє готовність створити власний бізнес – цей зв'язок є найсильнішим. Підприємницька діяльність нерозривно пов'язана з ризиками, і ті, хто може зважити власні інтереси та піти на ризик, відчувають себе більш комфортно ніж інші в цьому середовищі. Також це пояснює, чому українська молодь більше, ніж молодь ЄС, уявляє підприєм-

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок підприємницьких рис з намірами відкрити власний бізнес

| | Підприємницькі риси | Rs |
|---|---|--------|
| 1 | Я готовий йти на ризик у досягненні своїх цілей | 0.32** |
| 2 | Мені важлива ініціатива та свобода дій | 0.25** |
| 3 | Я вмію «продавати» товари чи ідеї іншим | 0.24** |
| 4 | Мені важливо бути лідером, а не просто членом команди | 0.20** |
| 5 | Мені важливі інновації: нові продукти, послуги, процеси | 0.19** |
| 6 | Для мене свобода важливіша, ніж порядок та безпека | 0.08 |
| 7 | Я підтримую агресивну конкуренцію | 0.06 |

* $p < 0.01$

ців саме сміливими та амбітними, тобто такими, що долають ризики й перешкоди.

Друга підприємницька риса – це свобода дій, ініціатива та вміння «продавати». Молоді люди-підприємці – це ті, хто цінують свободу ухвалювати рішення. Створення власного бізнесу дає змогу реалізувати ідеї і впроваджувати новаторські рішення без залежності від інших. Також суттєвим є вміння «продавати» товари чи ідеї іншим: люди, які мають дар переконання, мають перевагу, коли стикаються з викликами та перешкодами під час розвитку власного бізнесу.

На третьому місці – бажання бути лідером і прагнення до інновацій. Потенційні власники бізнесу відчують потребу не просто бути частиною команди, а стати її лідером. Підприємництво надає змогу самостійно керувати діяльністю та бути відповідальним за ухвалені рішення і, як наслідок, створювати власні нові продукти й послуги.

Натомість такі риси, як важливість свободи загалом чи підтримка агресивної конкуренції, не корелюють з готовністю до ведення бізнесу й однаково притаманні (або не притаманні) людям із різною зайнятістю.

У дослідженні знайдено окремі гендерні відмінності [1]. У жінок усі підприємницькі якості менш виражені, але достовірні гендерні відмінності є лише у важливості інновацій та бажанні бути лідером, що в чоловіків традиційно виражено більше, бо вони в нашій культурі соціалізуються частіше за лідерством і створенням змін. Із тенденцій: чоловіки більше схильні підтримувати агресивну конкуренцію, ніж жінки, що також є маскуліною властивістю, жінки менш схильні в принципі до агресивного поведіння, що є результатом їх соціалізації. Свобода також є дещо важливішою для чоловіків. Отже, чоловіки за лідерство, інновації, агресивну конкуренцію і свободу дій більше, ніж жінки.

Висновки. Дослідження економічної поведінки, які важливі в контексті наших емпіричних

вимірів, присвячені переважно мотивації, соціальним нормам, послідовності й відданості, стратегіям споживчої поведінки, адаптаційним стратегіям, горизонту планування – побудові планів та впливу емоцій на очікування. Емпіричне дослідження показало, що більшість молоді в Україні

прагне до самозайнятості, орієнтована на збільшення доходів, реалізацію гедоністичних намірів та соціального складника бізнесу, має соціально бажаний, позитивний образ підприємця, у цьому виборі є гендерні відмінності та відмінності за рівнем доходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ставлення молоді до власного бізнесу: Україна та ЄС. Дослідницька лабораторія «Рейтинг Лаб». <https://ratinglab.org/research/attitude-of-young-people-to-the-own-business>
2. Дослідження Соціологічної групи «Рейтинг» <https://ratinggroup.ua/research/ukraine/>
3. Злобіна О. *Особистість як суб'єкт соціальних змін*. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2004. 400 с.
4. Коваліско Н. В., Кудринська А. І. Специфіка стратегій економічної поведінки на регіональному рівні. *Вісник Львівського університету Сер. Соціол.* 2008. Вип. 2. С. 266–277.
5. Лагутіна Т. Соціально-психологічні аспекти економічної поведінки в перехідному суспільстві. *Вісник КНТЕУ*. 2006. № 1. С. 105–110.
6. Ткалич М., Закашанська Н. Індивідуально-психологічні особливості стратегії прийняття рішень споживачами. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 1(25), С. 109–117.
7. Ткалич М., Закашанська Н. Типи споживачів та стратегій споживчої поведінки: ціннісний та особистісний вимір. *Проблеми сучасної психології: науковий журнал*. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», № 1(24), 2022, С. 94–100.
8. Akerlof, G., & Kranton, R. (2010) *Identity Economics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
9. Banerjee, A. (1992) A simple model of herd behavior. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 797–817.
10. Cialdini, R.B. (2008) *Influence: Science and Practice, 5th ed.* Boston: Pearson.
11. Diclemente, C. C., Marinilli, A. S., Singh, M., & Bellino, L. E. (2001). The role of feedback in the process of health behavior change. *American Journal of Health Behavior*, 25, 217–227.
12. Dolan, P., Hallsworth, M., Halpern, D., King, D., & Vlaev, I. (2010) *MindSpace: influencing behaviour through public policy*. London, UK: Cabinet Office.
13. Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
14. Frederick, S., & Loewenstein, G. (1999) Hedonic adaptation. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 302–329). New York: Russell Sage Foundation.
15. Glaeser, E., Laibson, D., Scheinkman, J. & Soutter, C. (2000) Measuring trust. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 811–846.
16. Kahneman, D. (2011) *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane.
17. Swedberg, R. (1998) Max Weber's manifesto in economic sociology. *European Journal of Sociology*, 39(2), 379–398. <http://www.jstor.org/stable/23997750>
18. Taleb, N. (2007) *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York :Random House
19. Thaler, R. H., & Sunstein, C. (2008) *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.
20. Wilson, T.D., Gilbert, D.T. (2003) Affective forecasting. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35, 345–411.

REFERENCES

1. Stavlennia molodi do vlasnoho biznesu: Ukraina ta YeS [Attitude of young people to the own business: Ukraine and the EU]. *Doslidnytska laboratoriia «Reitynh Lab»*. <https://ratinglab.org/research/attitude-of-young-people-to-the-own-business> [in Ukrainian].
2. *Doslidzhennja Sociologichnoi' grupy "Rejtyng"* [Research by the Sociological Group "Rating"] <https://ratinggroup.ua/research/ukraine/> [in Ukrainian]
3. Zlobina O. *Osobystist' jak sub'jekt social'nyh zmin* [Personality as a subject of social changes]. K.: In-t sociologii' NAN Ukrai'ny, 2004. 400 s. [in Ukrainian].
4. Kovalisko N.V., Kudryns'ka A.I. Specyfika strategij ekonomichnoi' povedinky na regional'nomu rivni [Specificity of strategies of economic behavior at the regional level]. *Visnyk L'viv'skogo universytetu Ser. Sociol.* 2008. Vyp. 2. S. 266–277 [in Ukrainian].
5. Lagutina T. Social'no-psyhologichni aspekty ekonomichnoi' povedinky v perehidnomu suspil'stvi [Sociopsychological aspects of economic behavior in a transitional society]. *Visnyk KNTEU*. 2006. № 1. S. 105–110. [in Ukrainian].

6. Tkalych M., Zakashans'ka N. Indyvidual'no-psyhologichni osoblyvosti strategii' pryjnattja rishen' spozhyvachamy [Individual and psychological features of consumer decision-making strategy]. *Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija*. 2022. № 1(25), S. 109–117 [in Ukrainian].
7. Tkalych M., Zakashans'ka N. Typy spozhyvachiv ta strategij spozhyvchoi' povedinky: cinnisnyj ta osobystisnyj vymir [Types of consumers and consumer behavior strategies: value and personal dimension]. *Problemy suchasnoi' psyhologii': naukovyj zhurnal*. Zaporizhzhja: Vydavnychij dim “Gel'vetyka”, № 1(24), 2022, S. 94–100 [in Ukrainian].
8. Akerlof, G., & Kranton, R. (2010) *Identity Economics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
9. Banerjee, A. (1992) A simple model of herd behavior. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 797–817.
10. Cialdini, R.B. (2008) *Influence: Science and Practice, 5th ed.* Boston: Pearson.
11. Diclemente, C. C., Marinilli, A. S., Singh, M., & Bellino, L. E. (2001). The role of feedback in the process of health behavior change. *American Journal of Health Behavior*, 25, 217–227.
12. Dolan, P., Hallsworth, M., Halpern, D., King, D., & Vlaev, I. (2010) *MindSpace: influencing behaviour through public policy*. London, UK: Cabinet Office.
13. Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
14. Frederick, S., & Loewenstein, G. (1999) Hedonic adaptation. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 302–329). New York: Russell Sage Foundation.
15. Glaeser, E., Laibson, D., Scheinkman, J. & Soutter, C. (2000) Measuring trust. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 811–846.
16. Kahneman, D. (2011) *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane.
17. Swedberg, R. (1998) Max Weber's manifesto in economic sociology. *European Journal of Sociology*, 39(2), 379–398. <http://www.jstor.org/stable/23997750>
18. Taleb, N. (2007) *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York :Random House.
19. Thaler, R. H., & Sunstein, C. (2008) *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.
20. Wilson, T.D., Gilbert, D.T. (2003) Affective forecasting. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35, 345–411.

УДК 159.9.01:168
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-5>

ПЕРСПЕКТИВИ ТЕОРІЇ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДНИКА КАНОНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Хайрулін О. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри внутрішніх комунікацій
Національний університет оборони України
просп. Повітряних Сил, 28, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-7042-7948
oleg.khairulin.ph@gmail.com*

Ключові слова: *канон, гра, вчинок, критерій, постулат, постнекласична наука, онтологічне моделювання, матриця.*

Сучасні умови розвитку національної психології пов'язані з необхідністю врахування особливостей постіндустріального (інформаційного) суспільства, діалектичних змін типів наукової раціональності, актуальністю розвитку психології як постнекласичної науки. Ускладнюються об'єкти психологічного пізнання і, відповідно, емпірична перевірка й верифікація результатів досліджень. Особливо це є характерне для наукових об'єктів, які мають виразний епістемологічний вимір, інтелігібельну сутність і полідисциплінарний характер. Статтю присвячено актуалізації дискурсу канонічної психології як постнекласичної науки нового інтегрального (міждисциплінарного) типу. Уточнено зміст критеріїв канонічної психології як методологічних основ наукової репрезентації нового психологічного знання. На прикладі дослідження ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності проаналізовано функціональну сутність атрибутів психологічної теорії, що претендує стати складником канонічної психології. Установлено, що система критеріїв канонічної психології першочергово містить такі канони: вчинковий, герменевтичний, трансцендентний, епістемологічний, онтологічний, феноменологічний, атрибутивності прагнення людини володіти світом через активність її психологічної сфери, іманентної придатності атрибутів психологічної сфери людини до наукової аксіоматизації, максимальної повноти наукового аналізу життєдіяльності людини. Вчинковий канон для розробки перспективної психологічної теорії має генетичне, системотвірне значення й виконує роль вихідної методологічної диспозиції. Виявлено відповідність основних узагальнень перспективної психологічної теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності критеріям канонічної психології. Концепт-моделями наведеної теорії, які відповідають змісту психологічних канонів, є: структурно-функціональна матриця ігрового моделювання в умовах невизначеності конкурентного середовища; концепт алгоритму ситуативного ігрового моделювання життєдіяльності людини; модель універсальної методологічної архітекtonіки утворення психобіотичних систем; концепт габітусу як суб'єктної матриці соціальної гри; підсумкова онтологічна модель психологічного поля гри. Визначено, що застосування критеріїв канонічної психології (канонів) дає змогу продовжувати модернізацію наукового апарату національної психології.

PROSPECTS FOR THEORY OF GAME MODELING HUMAN LIFE ACTIVITIES AS CANONICAL PSYCHOLOGY COMPONENT

Khairulin O. M.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Inner Communication
National Defense University of Ukraine
Povitrianykh Syl Ave, 28, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7042-7948
oleg.khairulin.ph@gmail.com*

Key words: *canon, game, act, criterion, postulate, post-non-classical science, ontological modeling, matrix.*

This article is devoted to the actualization of the discourse of canonical psychology as a post-nonclassical science of a new integral (interdisciplinary) type. The content of the criteria of canonical psychology as the methodological basis of the scientific representation for new psychological knowledge has been specified. An analysis of the functional essence of the attributes for the psychological theory, which claims to become a component of canonical psychology, was carried out on the example of the study of game modeling human life activities in uncertainty. It has been established that the system of criteria for canonical psychology primarily consists of the following components: canon of act, hermeneutic canon, transcendental canon, epistemological canon, ontological canon, phenomenological canon, canon of attribution for a person's desire to possess the world through the psychological sphere of human activity, canon of immanent suitability for attributes of the human psychological sphere to scientific axiomatization and the canon of maximum completeness of scientific analysis for human life. The canon of act for the development of a promising psychological theory has a genetic, system-creating significance and performs the role of an initial methodological disposition. The correspondence of the main generalizations for the prospective psychological theory of game modeling human life activities in uncertainty to the criteria of canonical psychology has been revealed. The concept-models of the given theory, which correspond to the content of psychological canons, are: structural-functional matrix of game modeling human life activities in uncertainty for the competitive environment; the conceptual algorithm of situational game modeling human life activities; a model of the universal methodological architecture for the psychobiotic systems formation; the habitus concept as a subject matrix of a social game; the final ontological model for the psychological space of the game. It was determined that the criteria application of canonical psychology (canons) allows to continue the modernization of the scientific apparatus for national psychology.

Постановка проблеми. Чільна кількість сучасних психологічних досліджень обмежує свій предметний і методологічний апарат якимось одним психологічним напрямом, у кращому разі з певними пріоритетами пострадянського діяль-нісного підходу. На нашу думку, це пов'язано з об'єктивними ускладненнями емпіричної пере-вірки й верифікації новітніх результатів психо-логічного пізнання, особливо тих упредметнень, які мають виразний епістемологічний вимір та інтелегібельний полідисциплінарний характер [12; 13]. Прикладами таких упредметнень є вчи-нок, комунікація / спілкування, праця, соціаліза-ція, інтерсуб'єктивність, владарювання / управ-ління, творчість, гра, ментальна репрезентація,

суспільна цінність та інші феномени складної соціальної природи. Наведена проблема залиша-ється актуальною чи не від початку становлення психології як наукової дисципліни. Виразним історичним свідченням цього є перманентні мето-дологічні розбіжності з-поміж окремих психо-логічних напрямів. Довготривалими й певною мірою тотальними є розбіжності критеріїв та нормативів верифікації наукових результатів біхе-віоризму, психоаналітичного напрямку, гешталь-тпсихології, психосинтезу, діяль-нісного напрямку, когнітивної психології, психофізіології, коучингу та більшості інших психологічних напрямів. Тому відсутність єдиної для психології методологічної архітектоники, універсального методологічного

дизайну експериментальної перевірки й верифікації нового наукового знання викликає до об'єктивності відповідних досліджень якщо не критику та зауваження, то цілковито заслужені сумніви.

На причини такого стану справ указували відомі мислителі різних епох. Ще на початку формування сучасної науки шотландський філософ, психолог та історик, засновник асоціативної психології Дейвід Г'юм (1711–1776) заклав в основу своєї наукової програми логіку того, що *причинно-наслідковий зв'язок нічого не засвідчує про об'єктивну реальність*, а є лише породженим звичкою переконанням у просторово-часовій суміжності двох подій – *причини і наслідку* [12; 34]. Г'юм був першим із науковців, хто актуалізував питання про основи наукового раціоналізму, наголошуючи на тому, що *раціональні підстави базуються на сукупності суспільного досвіду, який безнастанно змінюється* [12, с. 139].

Буремне завершення ХХ століття і початок ХХІ лише загострили кризові явища в психології, що першочергово пов'язані з пошуком засновків й обґрунтувань для надійної верифікації психологічного знання (насамперед інтелігібельної експериментальної природи). Причиною цього стали об'єктивні соціальні зміни, що найперше пов'язані з домінуванням атрибутів постіндустріального (інформаційного) суспільства й особливостей реальності епохи постмодерну. Актуалізувалися також інституційні виклики до організації, технології та протоколів здобування нового наукового знання, що пов'язані з діалектичними змінами типів наукової раціональності (від класичного через некласичний до сучасного постнекласичного) і певним гальмуванням як світової, так і вітчизняної психології на цьому шляху. Український філософ, методолог, психолог і соціолог А. В. Фурман наголошує, що не лише розвиток, а й функціонування вітчизняної психологічної науки потребує стрімкої та повноцінної методологічної модернізації через те, що «постнекласичний світогляд сьогодні у своєму особистісному масиві дослідників перебуває на узбіччі філософсько-наукового дискурсу, де, як не парадоксально, владарюють *класичний і, в кращому разі, некласичний способи світорозуміння*» [14, с. 7]. Національна психологія продовжує залишатися на рівні статистичної перевірки зручних для вивчення наукових об'єктів, критеріїв, вибірок, показників і кореляцій, бажано без залучення складних та унікальних дослідницьких, насамперед міждисциплінарних, стратегій, методологій і засобів, що, як наголошує А. В. Фурман, «становлять окремих випадок *поліпарадигмальності*, яка сьогодні буйно процвітає насамперед у соціогуманітарних науках як один із засадничих принципів постнекласичного світогляду» [там само].

Українська науковиця, доктор психологічних наук О. А. Мельник солідарно з А. В. Фурманом зауважує, що «сьогоднішнє звернення до масиву накопичених протягом становлення психології знань має змінити свій характер. Необхідна більш об'єктивна та детальна реконструкція минулого на основі *нового ставлення до історичної дійсності*, яка втілена в її авторських джерелах – наукових текстах. З позицій *канонів*, які склалися в наукознавстві й вимагають однозначності та жорсткості в оцінці знань, теорій, їх пояснювальних можливостей, емпіричної обґрунтованості тощо, навіть найбільш зрілі сучасні теорії психології рідко або незначною мірою можуть їм відповідати» [3, с. 145–146]. Такий у певному розумінні критичний стан науковиця пов'язує з домінуванням у психології наукознавчих критеріїв, що оформилися в царині математичних і природничих наук. Водночас «чим більше психологія знаходить унікальним свій предмет, тим більш очевидним стає те, що їй необхідні власні способи пізнання й критерії його оцінки, власні методи наукового й історико-наукового аналізу та узагальнення, специфіку яких у свій час намагалися виявити Вундт, Джемс, Гусерль, Дільтей та ін.» [3, с. 146]. О. А. Мельник за необхідний спосіб розвитку національної психології обґрунтовано вибирає репрезентацію накопичених знань як відповідну наукову систему, що передбачає «наступність, взаємне доповнення і збагачення всіх найкращих ідей, які належать ученим-психологам», стосовно певної проблематики [там само].

Розгорнутий аналіз підстав для здійснення повноцінної методологічної модернізації сучасного психологічного пізнання на прикладі верифікації нового наукового знання про явище гри та ігрове моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності ми навели в попередніх дослідженнях [18–26]. Задля розвитку відповідних висновків і пропозицій пропонується актуалізувати дискурс і проблематику *канонічної психології як сутісно-змістовного та методологічного фундаменту національної психології*, вибравши зразком проблемну сферу ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні перспективної відповідності психологічної теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності критеріїв (постулатів) канонічної психології. Завданнями дослідження визначено: 1) уточнити зміст критеріїв канонічної психології як методологічних основ наукової репрезентації нового психологічного знання; 2) здійснити теоретичний аналіз функціональної сутності атрибутів перспективної психологічної теорії, що претендує стати складником канонічної психології та відповідає його

критеріям; 3) на основі аналізу обґрунтувати психологічну теорію ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності як складник канонічної психології.

Стаття має характер теоретико-методологічного дослідження, тому основними методами є феноменологічний, аналіз і систематизація наукових положень та підходів для теоретичного уточнення критеріїв (постулатів) канонічної психології як системотвірних атрибутів перспективної психологічної теорії, виявлення й обґрунтування методологічних закономірностей психологічного знання як канонічного, методи наукової концептуалізації.

Результати дослідження. Про необхідність виокремлення серед інших психологічних напрямів саме канонічної психології наголошує у власних дослідженнях когорта відомих українських психологів (Г. О. Балл, В. О. Татенко, А. В. Фурман, І. П. Маноха, Т. М. Титаренко, І. В. Данилюк, П. А. М'ясоїд, О. В. Ловка та ін.) [2; 4; 8; 13–17]. Початком інституціоналізації канонічної психології прийнято вважати наукові відкриття видатного українського психолога, фундатора вітчизняної психологічної науки, автора історико-психологічної теорії вчинку, засновника канонічної психології, академіка Національної академії педагогічних наук, доктора психологічних наук, професора Володимира Андрійовича Роменця (1926–1998) [2; 4; 6; 7; 8; 13–17].

Відповідно до періодизації розвитку української психології за ознаками панівної методологічної основи (автор періодизації О. В. Ловка) інституціоналізація *канонічної психології* як один із результатів розроблення В. А. Роменцем теорії вчинку розпочинає *п'ятий (поточний) етап*, або *етап Відродження* [2]. Цей період розвитку національної психології, що розпочався із середини 70-х рр. ХХ ст. й триває донині, характеризується становленням *вчинково-онтологічної парадигми, психології діалогу в українській науковій психології* і як узагальнювальний результат – *постання канонічної психології* [2, с. 120–121]. Як висновує В. А. Роменець, «...взята як така, що визначає собою сенс людського життя, зрозуміла в її надзвичайному типовому значенні, подія стає взірцевою, архетипною, ортопсихічною, зрештою – *канонічною*, а сукупність таких подій упевнено визначатиме психіку людини. *Психологія, що звертає свій погляд на такі взірцеві феномени, називається канонічною*. ... Пошук психологічних закономірностей, чого свідомо прагнула психологія саме як наука, набуває додаткового осмислення: закономірності піднімаються до рівня життєвого, суттєвого канону і в його межах отримують власну своєрідність. *Канон є ідеалізованим феноменом, узятим у його буттєвій пов-*

ноті, достатній феноменальній вираженості, у зв'язку з певною сукупністю інших канонів. ... У каноні як еталоні – вихідна точка для судження про багатоманітність психічних проявів людини. Канонічна психологія спирається на широківідомі розвідки, концепції, що постали у філософії, філософії історії, біології, фізіології, соціології, власне психології» [6, с. 605].

Провідні українські науковці А. В. Фурман та П. А. М'ясоїд обґрунтовано виокремлюють *сутнісну функцію канонічної психології – здійснювати й утримувати об'єднане осереддя змістовно єдиного категорійного ладу постнекласичної психології* [15, с. 8, с. 15; 4, с. 452–453, с. 464]. А. В. Фурманом уперше надано академічне визначення *канонічної психології*: «...це *постнекласична наука нового інтегрального (міждисциплінарного) типу*, яка має історико-філософсько-психологічне об'єктне спрямування й предметно синтезує всі можливі культурно-гуманістичні узмістовлення й епістемні форми-свідомства [наукові репрезентації], вивчає людину як творця і носія вчинкового способу перебування у світі й обґрунтовує її шлях (зокрема, принципи, підходи, методи, способи, засоби) до екзистенційної повноти і свідомісної вичерпності осмисленого життя» [15, с. 15].

Аналіз свідчить, що в базовому загальнонауковому сенсі інституціоналізація канонічної психології ґрунтується на сутності й змісті загальнонаукової дефініції *канон* (від грецьк. *κανονας* – палиця, переносно – правило, норма, зразок), згідно з якими *канон* – це: 1) *правило або система правил* будь-якого виду людської діяльності; 2) *аксіоматизована система основних наукових положень* та відповідний *корпус джерел*; 3) *унормована система символічних зразків та технологічних вимог*; 4) *інтегративно-регулятивний чинник*, що актуалізує питання про співвідношення традиції і новації, взаємодію творчої та репродуктивної діяльності; межі формалізації наукових систем; *критерії істинності нормативних положень*; джерела їхньої верифікації [12, с. 267]; 5) *досконала категоріальна система* [12, с. 277]; 6) *еталон суджень* про багатоманітність психічних проявів із конкретно уособленим упредметненням такої багатоманітності – самопізнанням і перевтіленням суб'єкта [16, с. 48]; 7) *фундаментальний робочий принцип або правило*, що, як уважається, підвищує ймовірність робити точні висновки та значущі відкриття [36, с. 156]. Наведені загальнонаукові методологічні позиції нами першочергово вважаються системотвірними, по-перше, для уточнення й систематизації критеріїв (постулатів) канонічної психології, по-друге, формулювання функціональної сутності атрибутів перспективної психологічної теорії, що пре-

тендує стати складником канонічної психології, і, по-третє, для обґрунтування теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності як складника канонічної психології.

Вихідною загальнонауковою позицією для подальшого виконання завдань дослідження пропонується вибрати логіку, методологію і теорію пізнання соціогуманітарних наук, зокрема в оптиці підходу італійського філософа Еміліо Бетті (1890–1970) [14]. Науковець обстоював *ідеал об'єктивного розуміння репрезентацій духовного життя людини (пізнання) в їх смислонаповнених формах*, значущих виявах, як-от культурних текстів та інших артефактів духовних цінностей. Із цією метою Е. Бетті запропонував *чотири канони (критерії) тлумачення зразків духовної культури*: 1) герменевтичної автономії об'єкта та іманентності стандартів герменевтики; 2) цілісності та зв'язності значень герменевтичних досліджень; 3) актуальності розуміння значень смислонаповнених форм репрезентацій культурного досвіду; 4) герменевтичної відповідності значення (у сенсі максимальної гармонізації тлумачень та їх погодженості з інтерпретатором та спонукою від об'єкта, тобто його феноменом) [12, с. 54].

Варто зауважити, що сутність наведених *канонів* (критеріїв) тлумачення зразків духовної культури авторства Е. Бетті незалежно збігається з рекомендаціями науково-виробничої групи АСМ/ІЕЕЕ (спілка авторитетних міжнародних організацій у сфері комп'ютерної обробки даних) щодо *критеріїв онтологічного моделювання й розробки сучасних інформаційних, насамперед наукових систем* [1]. Рекомендації АСМ/ІЕЕЕ виокремлюють дванадцять ключових (наскрізних) понять, визнаних фундаментальними в інформатиці та побудові онтологічних моделей, включно з науковими теоріями, будь-якого, насамперед складного, явища реальності: 1) зв'язування (binding); 2) складність великих завдань (complexity of large problem); 3) концептуальні та формальні моделі (conceptual and formal models); 4) несуперечність і повнота (consistency and completeness); 5) ефективність (efficiency); 6) еволюція (evolution); 7) рівні абстракції (levels of abstraction); 8) упорядкування в просторі (ordering in space); 9) упорядкування в часі (ordering in time); 10) повторне використання (reuse); 11) безпека (security); 12) компроміси та облік їх наслідків (tradeoffs and consequence) [1, с. 17]. Обґрунтування того, що перспективна психологічна теорія на прикладі ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності має онтологічну сутність і структуру нами наведено в попередніх дослідженнях [20; 22; 23]. Зауважимо, що дискурс онтологічного моделювання як атрибуту сучасної психологічної герменевтики не є новим для наці-

ональної психології завдяки концепції онтологічних сутностей В. Л. Петрушенка [5].

За висновками Е. Бетті, *реалізація* певним дослідником *канонів* (критеріїв) тлумачення зразків духовної культури (пізнання) в практиці герменевтичного тлумачення культурних явищ та артефактів, що стосується насамперед текстів, охоплює *три стадії: рекогнітивну* (розпізнавальну), *репродуктивну* (відтворювальну) й *нормативну* (застосування здобутих знань). У цьому процесі *філологічний, критичний, психологічний та техніко-морфологічний підходи підпорядковуються історичному, епістемологічному тлумаченню герменевтично відтворюваного об'єкта* [12, с. 54].

Наведеній стадіальності герменевтичного тлумачення культурних явищ, як змістовно, так і формально, відповідає *канонічна психологічна модель вчинку* [7; 4; 6; 8; 10; 13], що стала основою відповідного (вчинкового) напрямку в психології. Вчинковий напрям у сучасній психології представлено науковими працями Г. О. Балла, В. О. Татенка, А. В. Фурмана, І. П. Манохи, Т. М. Титаренко, І. В. Данилюка, П. А. М'ясоїда та ін. Напрямок розвивається в програмах вітакультурної методологічної парадигми психологічної школи А. В. Фурмана [13–17]. Порівняння стадіальності герменевтичного тлумачення культурних явищ із психологічною моделлю вчинку свідчить, що початку рекогнітивної (розпізнавальної) стадії відповідає *перший, ситуаційний* етап вчинку. Репродуктивній (відтворювальній) стадії – *другий, мотиваційний* та *третій, дійовий* етап. Нормативній (застосування здобутих знань) стадії – *четвертий, післядіяльнісний, пострефлексивний етап*, який підсумовує результати конкретного акту пізнання й унормовує цей підсумок для подальших життєдіяльнісних актів. Отже, посилюється *канонічна сутність* ключового критерію (постулату), що *структурою канону є вчинкова модель*, тобто канон повинен забезпечувати свою реалізацію в усіх чотирьох фазах вчинку [17].

Розгляд суто психологічних *критеріїв* (у викладенні П. А. М'ясоїда – *постулатів*), *канонічної психології* варто розпочати із зауваження, що цей напрям психології, як інституціоналізоване наукове явище, досі перебуває у форматі наукового дискурсу. Водночас існує нагальна тенденція щодо завершення такої інституціоналізації, на що вказує низка наукових публікацій [7; 2; 3; 4; 6; 8; 13–17]. Зокрема, проблемі формулювання критеріїв / постулатів / нормативів канонічної психології присвячено низку досліджень українського методолога, психолога, соціолога та педагога, засновника вітакультурної методологічної парадигми А. В. Фурмана, який висноував, що *канон повинен проявлятися на всіх рівнях наукового*

пізнання й забезпечувати виконання будь-якого завдання в межах певної науки [13; 17]. Також наголошується, що поряд із винятково важливим значенням ментальних моделей, мислесхем, категорійних матриць і типологічного підходу загалом важливу когнітивну й діяльнішу роль канони відіграють як *категорійні схеми й цикли*, що дають змогу стратегічно й тактично розв'язувати проблеми найвищого рівня складності. *Канонічна матриця* для створення продуктивних схем і циклів за А. В. Фурманом складається з «...чотирьох періодів (пізнання новації – проєктування нововведення – впровадження інновації – моніторинг змін) та відповідних їм десяти етапів (зацікавлення – ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – експертизування – розповсюдження – масове використання)» [13, с. 170]. Наведена матриця створена А. В. Фурманом згідно з вітакультурним підходом у соціогуманітарній науці та за принципами його авторського досвіду професійного методологування в різних сферах суспільного виробництва. Це означає, що об'єкт соціальної реальності (зразок духовної культури за поглядами Е. Бетті) першочергово рефлексується за допомогою філософських категорій «універсальне – загальне – особливе – одичне – конкретне» у двох системах координат, тобто бінарно за рівнями організації наукового знання, а саме за обсягом (мікро-, мезо-, макро- й глобальної науки) і за упредметненими репрезентаціями (теоретична, методологічна, прикладна та емпірична складові науки) [13, с. 120].

З метою розвитку методологічних ідей системомислєдїяльнїсного підходу, у царині якого запропоновано й обґрунтовано *шість канонічних ознак методологічної роботи*, А. В. Фурманом сформульовано *шість канонів* (канонічних критеріїв, ознак пізнавального діяння щодо будь-якого предмета) організації наукового знання [13, с. 162–163]:

- *поєднуваність* в основоположних, засадничих, центральних ідеях, епістемах, позиціях, поглядах, підходах, діях, речах;

- *ступенєвість (рівневість)* у взаємозалежному розміщенні концентрів, що критеріально визначається зростанням складності – формальної і змістової, кількісної та якісної;

- *циклічність*, яка є атрибутивною характеристикою розиткового функціонування будь-якого повноцінного концентру;

- *усвідомлюваність* (насамперед герменевтична) канонів як стрижневих системотвірних концептів-мислєформ усвідомленої дійсності;

- *відкрита розитковість та незавершеність онтології концептів* як досконалих інструментів мислєдїяльності й професійного методологування, а тому й уреальнення засадничих першо-

основ багатопараметричної взаємодії у форматі «Людина – Світ»;

- *універсальність* світоглядного розвитку пізнання й відтворення діалектики мислєннєвої роботи в загальнонауковому (полїдисциплїнарному) мережевому полі [13, с. 162–163].

А. В. Фурман акцентує, що *канонічна психологія* завдяки тому, що вона «звертає свій погляд на взірцеві психічні канони», є *синтезом природно-наукової, експериментальної психології та психології гуманїстичної, дискурсивної* [6, с. 632–633; 16, с. 48]. *Канон психології – це еталон суджень* «про багатоманїтність психічних проявів із її завжди конкретно уособленим упредметненням – людським самопізнанням і перевтіленням» [16, с. 48]. Це «...досконале відтворення [людиною] всезагального. Людина “переступає” досконалий образ, щоб відчутти нескінченне, і переступає нескінченне, щоб у чуттєвості відчутти “вище захоплення”» [4, с. 451].

Позаяк «поле психологічного дослідження з позиції канонічної психології охоплює *індивідуальну, соціальну та історичну активність людини* [тобто є епістемологічним], де вона виявляє себе найповнішим чином», *канон психології стає феноменологічний канон*, у якому «...ці три площини людського буття згортаються в єдиний канон» [4, с. 451; 6, с. 632–633; 16, с. 48]. Такий висновок незалежно підтримує В. О. Татенко, аналізуючи «вчинок як єдність індивідуально-психологічного, суспільно-історичного та логічного» [6, с. 405].

Ґрунтовному висвітленню постулатів канонічної психології присвячено дослідження П. А. М'ясоїда [4, с. 450]. На основі висновків та наукових передбачень В. А. Роменця вчений пропонує зміст основного критерію канонічної психології в прямій постанові, включно з психологічною формулою: «*Канон є вчинок. ... Учинок-канон має такі ж канонічні складники*» [4, с. 450]. Ідеться про *канон як вчинковий принцип*. Тобто всі складники вчинку пропонуються як канонічні для наукової психології: 1) ситуація; 2) мотивація; 3) дія або акт творчості, акт освоєння світу; 4) післядія, пост-рефлексія [4, 6, с. 387]. Зауважимо, що П. А. М'ясоїд формулює основні засновки канонічної психології, користуючись дефініцією «постулат» [4, с. 450], яка відповідає смисловому повненню «канон» і використовується синонімічно із цим терміном для уникнення тавтології.

До низки критеріїв (постулатів) канонічної психології П. А. М'ясоїд у відповідному розділі власної монографії також зараховує: 1) *критерій наукового аналізу в максимальній повноті екзистенції, існування людини*; 2) *критерій атрибутивності прагнення людини володіти світом через активність її психологічної сфери*; 3) *кри-*

терії іманентної придатності до канонічного оформлення атрибутів психологічної сфери людини (характер, життєвий шлях, усі психічні процеси і явища, людська особистість, воля, мудрість, емоції й почуття, психічне життя загалом) [4, с. 451–452].

Додатковий аналіз наукової спадщини В. А. Роменця дав змогу уточнити такі критерії канонічної психології.

Трансцендентний канон, канонічний критерій трансцендентності психологічного знання, тобто здатності такого знання одночасно рекогнітивно, репродуктивно й нормативно репрезентувати дійсність у минулому, *hic et nunc* та в майбутньому, тому що «канон водночас “прагне” до чуттєвості і до подолання її, тобто до трансцендентності (потойбічності) й посеїбічності» [9, с. 930]; «людина поєднує в собі два світи» [6, с. 608]. «Головна суперечність історії – у прагненні людини розв’язати проблему взаємовідношення трансцендентального й феноменального, потойбічного й посеїбічного – залишається і вирішуваним, і невирішуваним. ... У цьому й полягає прийдешнє завдання і сам предмет психології» [6, с. 620].

Герменевтичний канон, канонічний критерій наукового функціоналізму мови, якою викладено теорію. В. А. Роменець зауважував: «Мова визначає собою світогляд, так що можна говорити навіть про дійсність та актуальність теорії лінгвістичної відносності (Сепір та Уорф). Функції мови – позначальна, експресивна, смислова, комунікативна – пов’язані з психологічною стороною характеру народу й у своїй єдності лежать в основі побудови народного світогляду» [6, с. 616].

Епістемологічний канон (канонічний критерій іманентної історико-культурної сталості предмета теорії). В. А. Роменець обґрунтовує зміст цього канону: «Формування нового світогляду завжди спирається на поступальний хід мови... Тут великим підґрунтям народного світогляду є фольклор, який дає певний набір своєрідних взірців поведінки окремих людей, груп, шарів (страт), народу загалом. К. Юнг звернув особливу увагу на існування таких архетипів колективного несвідомого. Це, без сумніву, один із найтипівіших проявів психологічного канону, який формує вже розвинені типи не тільки поведінки, а й світогляду і мови» [6, с. 616].

Рухаючись до виконання третього завдання нашого дослідження, вкажемо на особливе значення для аналізу сутності психологічної теорії як складника канонічної психології дискурсу, який розпочинає відома українська психологиня, фундатор української нарративної психології Н. В. Чепелева [27]. На основі досліджень Й. Брокмейера і Р. Харре, що були присвячені науковій розвідці

алгоритмів створення людиною культурних наративів [мовою Е. Бетті – вербальних репрезентацій духовного життя людини у їх смислонаповнених формах], Н. В. Чепелева висновує, що «найбільш поширеними культурними схемами об’єктивування особистого досвіду є *оповідальні (нарративні) схеми*» [27, с. 128]. За висновками науковиці соціалізація людини й здійснюється як опанування такими схемами-концептами, що надає в подальшому змогу створювати їх самостійно. Це відбувається завдяки тому, що суб’єкт протягом своєї соціалізації звикає до широкого репертуару сюжетних ліній, тобто вростає в *культурний канон наративних моделей* [там само]. Такий процес нарративної і дискурсивної «освіти», тобто соціалізації, за висновками Н. В. Чепелевої, відбувається тоді, коли діти починають говорити та слухати історії [там само]. Фактично йдеться про всі три сформульовані Е. Бетті стадії реалізації суб’єктом канонів (критеріїв) тлумачення зразків духовної культури в практиці наукової герменевтики – рекогнітивної (розпізнавальної), репродуктивної (відтворювальної) і нормативної, про що зауважувалось раніше. Тобто новітня психологічна теорія, здобуваючи статус складника канонічної психології, має відповідати формі *культурного канону наративних моделей*, що також підпорядковується атрибутам онтологічної організації наукової інформації [1; 5; 23; 26]. Культурний канон наративних моделей суттєво розвивається й уточнюється змістом канонічних ознак методологічної роботи, категорійними схемами й циклами, що були сформульовані А. В. Фурманом [13–17]. Атрибутивність відповідності нового психологічного знання каскаду філософських категорій «універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне», наданих у двох системах координат: 1) обсягу (мікро-, мезо-, макро- й глобальної науки); 2) типів упредметнених наукових репрезентацій (теоретичний, методологічний, прикладний та емпіричний складники науки) створює зміст канонічного критерію, який уважаємо за доцільне поіменувати як *онтологічний канон*.

Висновки. Отже, система критеріїв канонічної психології як методологічних основ наукової репрезентації нового психологічного знання першочергово складається з таких канонів-компонентів:

1. Вчинковий канон (канонічний критерій, постулат вчинкової моделі перспективної теорії).
2. Герменевтичний канон (канонічний критерій, постулат наукового функціоналізму мови).
3. Трансцендентний канон (канонічний критерій, постулат трансцендентності психологічного знання).
4. Епістемологічний канон (канонічний критерій, постулат іманентної історико-культурної сталості предмета теорії).

5. Онтологічний канон (канонічний критерій, постулат онтологічної організації через категорійні схеми й цикли нарративних моделей).

6. Феноменологічний канон.

7. Канонічний критерій, постулат атрибутивності прагнення людини володіти світом через активність її психологічної сфери.

8. Критерій, постулат іманентної придатності до канонічного оформлення атрибутів психологічної сфери людини.

9. Канонічний критерій, постулат наукового аналізу в максимальній повноті екзистенції (життєдіяльності) людини.

Функціоналізм критеріїв (постулатів) канонічної психології як атрибутів перспективної психологічної теорії дає такі узагальнення для обґрунтування канонічного статусу теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

Очевидним є те, що зміст академічної дефініції *канон*, чотирьох канонів (критеріїв) наукового пізнання (тлумачення зразків духовної культури за Е. Бетті) незалежно (у працях адептів канонічної психології нами не виявлено посилання на праці Е. Бетті) і повновагомо розгортаються в семантиці критеріїв канонічної психології. Тому ми зосередимося на репрезентації зв'язку основних узагальнень перспективної психологічної теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності (надалі – теорії ігрового моделювання) з критеріями (постулатами) канонічної психології.

Вчинковий канон (канонічний критерій, постулат вчинкової моделі перспективної теорії) в умовах розробки теорії ігрового моделювання має генетичне, системотвірне значення й виконує роль *вихідної методологічної диспозиції*. Логіці вчинкової моделі відповідають концептуальні та експериментальні побудови наведеної теорії на всьому методологічному каскаді «універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне» у двох вимірах обсягу (мікро-, мезо-, макро- і психології загалом) і чотирьох типах наукових репрезентацій ігрового моделювання (теоретичний, методологічний, прикладний та емпіричний складники науки). Вузловими системотвірними концепт-моделями теорії є: структурно-функціональна матриця ігрового моделювання в умовах невизначеності конкурентного середовища [24]; концепт алгоритму ситуативного ігрового моделювання життєдіяльності, вчинку людини [18], модель універсальної методологічної архітекtonіки утворення психобіотичних систем [20], концепт габітусу як суб'єктної матриці соціальної гри [19], підсумкова онтологічна модель психологічного поля гри [23].

Герменевтичний канон (канонічний критерій, постулат наукового функціоналізму мови) у дис-

курсі теорії ігрового моделювання оприявнюється в її науковому апараті, насамперед у лексиконі теорії. Термінологічно вона суворо відповідає дефініціям, які складають сучасний загальнонауковий та психологічний глосарій. У виборі вихідних положень і побудові термінологічного апарату теорії ігрового моделювання ми використали поняття, які без втрати або нівелювання змісту мають полідисциплінарний характер і конвенційно використовуються психологією та іншими науковими дисциплінами, що досліджують явище гри – математичну теорію ігор, історію, філософію і технологію гри [11; 12; 28–35]. Структура теорії ігрового моделювання базується на основі синтезу дескриптивної методологічної матриці філософських категорій «універсальне – загальне – особливе – одиничне – конкретне» й комплексу теоретичних, методологічних, прикладних та емпіричних репрезентацій результатів психологічного дослідження ігрового моделювання. Відповідному обґрунтуванню присвячено низку праць, які опубліковано раніше [18–26].

Трансцендентний канон (канонічний критерій, постулат трансцендентності психологічного знання) реалізовано в теорії ігрового моделювання насамперед у таких обґрунтованих наукових конструкціях: 1) концепція гри як програми життєдіяльності суб'єкта з виокремленими модусами гри – екзистенційної гри та ігроїда; 2) уточнена концепція тривимірного середовища завдань життєдіяльності суб'єкта залежно від ступеня невизначеності; 3) діапазону поясів наукової концептуалізації відомостей про об'єкт психологічного дослідження, який створено на основі методологічних моделей А. В. Фурмана; 4) логіки історичної еволюції психологічного знання, у яких репрезентація явища й дійсності гри в минулому, *hic et nunc* та в майбутньому є основним науковим завданням; 5) онтологічної моделі психологічного поля гри [20; 23; 25].

Епістемологічний канон (канонічний критерій, постулат іманентної історико-культурної сталості предмета теорії) розвиває й уточнює герменевтичний і трансцендентний канонічні критерії в напрямі ефективного й вичерпного узагальнення результатів історико-психологічного процесу пізнання гри та ігрового моделювання з урахуванням епістемних особливостей типів наукової раціональності й посилення полідисциплінарності дослідження. Це уможливило побудову стрункої системи сучасного психологічного знання з урахуванням максимуму історико-культурної інформації про предмет дослідження, що здійснено й описано нами стосовно явища гри та похідного феномену ігрового моделювання. У перспективній теорії ігрового моделювання обґрунтовується відносно усталений набір своєрідних культурних

взірців поведінки окремих людей, груп, класів (страт), народу загалом, архетипів колективного несвідомого. Насамперед це народні ігри, суттєва більшість яких має тривалу історію свого існування, рольові патерни-ігроформи та інші фінітні сценарії гри, які мають відносно усталений культурний функціоналізм [18–26; 35].

Онтологічний канон (канонічний критерій, постулат онтологічної організації через категорійні схеми і цикли нарративних моделей) у перспективній психологічній теорії ігрового моделювання реалізується як на початковому, так і на завершальному етапах формування теорії. На початковому етапі через застосування наведеного канону визначався базисний предметно-дескриптивний і методологічний апарат дослідження. Наукові здобутки попередніх дослідників відбирали, зважаючи на їх відповідність критеріям онтологічного моделювання. Тобто такий матеріал мав становити пізнавально повногадий, гармонійно структурований, оптимально вичерпний, логічно урівноважений, герменевтично когерентний, епістемно релевантний, конструктивно зрозумілий знаннєвий субстрат наукової інформації про явище-об'єкт психологічного дослідження станом на час його здійснення. Виконання онтологічного канону в подальшому забезпечувало конструктивність процесу дослідження і в підсумку формування психологічної теорії ігрового моделювання, основу якої становить онтологічна модель психологічного поля гри [20; 23; 25]. Відповідно до онтологічного канону лексикон перспективної теорії ігрового моделювання будується у формі тезаурусу або базової форми онтологічної моделі. У формат наукової теорії такий тезаурус розлого упросторюється через застосування інших засобів і закономірностей онтологічного моделювання (термін / поняття, атрибут поняття, відношення понять, клас / множина термінів / понять, аксіоми / правила / обмеження понять та їх відношень, екземпляр тощо) [20; 22; 23; 25].

Феноменологічний канон у змісті перспективної психологічної теорії ігрового моделювання реалізовано через атрибутивність для відповідних різнорівневих теоретичних побудов трьох площин людського буття: індивідуально-психологічної, соціальної та суспільно-історичної життєдіяльності людини. Теорію ігрового моделювання створено на зразках соціалізації суб'єкта через ігровий зміст і форми життєдіяльності, але не в класичному розумінні підходів вікової та педагогічної психології періоду домінування діяльнісної парадигми, а в сенсі екзистенційного програмного значення гри [18–26].

У поєднанні першочергово з феноменологічним каноном у теорії ігрового моделювання як канонічна основа дослідження реалізується вчин-

кова модель. Репрезентації індивідуально-психологічної, соціальної та суспільно-історичної життєдіяльності людини, які ґрунтуються на явищі гри, аналізуються відповідно логіці й сутності фаз учинку. На такому підході побудовано та обґрунтовано концепцію гри як програми життєдіяльності суб'єкта та ідею про модуси гри – екзистенційну гру та ігроїд [20; 21; 23].

Аналіз свідчить, що *канонічний критерій, постулат атрибутивності прагнення людини володіти світом через активність її психологічної сфери* в дискурсі ігрового моделювання проявляється вже в перших наукових працях, що присвячені явищу гри. Дослідження ігрового моделювання засвідчило доцільність та релевантність побудови відповідної теорії на основі феномену домінування гри як виду провідної діяльності в життєдіяльності людини, психологічного синтезу відповідної наукової інформації інших дисциплін з подальшим формуванням нового психологічного знання. Теоретичне дослідження ігрового моделювання, аналіз емпіричних репрезентацій його різноманітних проявів свідчить, що гра як явище має виразну екзистенційну природу та структуру й поширюється на весь життєвий шлях людини і соціальних систем [22; 23; 25; 26].

Критерій, постулат іманентної придатності до канонічного оформлення атрибутів психологічної сфери людини (характер, життєвий шлях, психічні процеси і явища, особистість, габітус, воля, емоції й почуття, психічне життя загалом тощо) перебуває в історичній основі психології як інституціоналізованого культурного явища та засобу пізнання, що становить науковий базис розробки перспективної психологічної теорії ігрового моделювання [18–26] і робить указаний канон атрибутивним для будь-якого дослідницького проекту і його результату.

Зміст *канонічного критерію, постулату наукового аналізу в максимальній повноті екзистенції (життєдіяльності) людини* частково збігається зі змістом трансцендентного, епістемологічного та феноменологічного канонів. Водночас окремий статус наведеного канонічного критерію зумовлюється: 1) пріоритетом актуальних здобутків дослідника порівняно з іншими результатами історико-психологічного процесу пізнання об'єкта дослідження (епістемологічний канон); 2) домінуванням прогностично-нормативного аспекту актуального дослідження порівняно з його констатувально-дескриптивним аспектом (трансцендентний канон); 3) універсальністю здобутих теоретичних побудов (концептів, моделей) для всіх трьох площин людського буття: індивідуально-психологічної, соціальної та суспільно-історичної життєдіяльності людини (феноменологічний канон). Наведений критерій ми намагалися

враховувати максимально повно протягом усього періоду дослідження, про що свідчить шерек публікацій [18–26].

Результати обґрунтування відповідності теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності критеріям канонічної психології, уточнення змісту цих критеріїв та обрання їх методологічними осно-

вами репрезентації нового психологічного знання дають змогу продовжувати модернізацію наукового апарату національної психології. Актуальним напрямом подальших психологічних досліджень вважаємо побудову та обґрунтування завершеного проекту канонічної теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басюк, Т. М., Досін, Д. Г. & Литвин, В. В. (2017). *Онтологічний інжиніринг*. Львів : Видавництво Львівської політехніки.
2. Ловка, О. В. (2019). *Загальна психологія. Теоретико-методологічні основи науки*. Борисенко, Л. А., Музичко, Л. В. & Ловка, О. В. (Ред.). Київ : КНЕУ.
3. Мельник, О. А. (2014). *Формування предметної області психологічної науки. Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку*. Сердюк, Л. З., Рождественський, Ю. Т. & Турбан, В. В. (Ред.). Київ, Кіровоград : Імекс-ЛТД.
4. М'ясоїд, П. А. (2016). *Психологічне пізнання : історія, логіка, психологія*. Київ : Либідь.
5. Петрушенко, В. Л. (2024). *Психологічна онтологія*. Львів : Новий Світ-2000.
6. Роменець, В. А. (1995). *Основи психології*. Татенко, В. О., Титаренко Т. М. & Киричук, О. В. Київ : Либідь.
7. Роменець, В. А. (2016). *Академік В. А. Роменець*. В. А. Роменець, А. В. Фурман, П. А. М'ясоїд & Л. О. Шатирко (Ред.). Київ : Либідь.
8. Роменець, В. А. (2012). *Психологія вчинку*. Балл, Г. О., Татенко В. О. & Фурман, А. В. (Ред.). Київ : Либідь.
9. Роменець, В. А. & Маноха, І. П. (2017). *Історія психології ХХ століття*. Київ : Либідь.
10. Роменець В. А. (2006). *Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок*. Фурман, А. В., М'ясоїд, П. А. & Татенко, В. О. (Ред.). Київ : Либідь.
11. Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: «Академвидав».
12. *Філософський енциклопедичний словник* (2002). Київ: Абрис.
13. Фурман, А. В. (2016). *Ідея і зміст професійного методологування*. Тернопіль : ТНЕУ.
14. Фурман, А. В. (2022). Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*, 2. 6–48. <https://doi.org/10.35774/pis2022.02>
15. Фурман А. В. (2019). Метатеоретична реконструкція предметного поля канонічної психології. *Психологія особистості*, 1. 5–21. <https://doi.org/10.15330/ps.10.1.5-21>
16. Фурман А. В. (2019). Методологія як сфера науки, мислєдіяльності, методологування. *Методологія та психологія гуманітарного пізнання*. С. К. Шандрук, С. К., Ревасевич, І. С. & Фурман, А. В. (Ред.). Тернопіль: ТНЕУ.
17. Фурман, А. В. (2019). Методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології. *Вітакультурний млин*, 21. 4–27.
18. Хайрулін, О. М. (2019). Каскад ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта. *Психологія і суспільство*, 2. 66–97. <https://doi.org/PSM.2019.1-2.001>
19. Хайрулін, О. М. (2023). Габітус як суб'єктна матриця соціальної гри. *Психологія і суспільство*, 1. 79–101. <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.073>
20. Хайрулін, О. М. (2020). Гра як психологічна програма життєдіяльності суб'єкта. *Психологія і суспільство*, 4. 24–53. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04.024>
21. Хайрулін, О. М. (2021). Діапазон розвивального потенціалу гри як суб'єктної програми. *Психологія і суспільство*, 1. 82–116. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04.024>.
22. Хайрулін, О. М. (2024). Ігрове моделювання життєдіяльності людини як предмет психологічного дослідження. *Науковий журнал «Габітус»*, 57. 73–79. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.11>
23. Хайрулін, О. М. (2023). Онтологічне моделювання психологічного поля гри. *Психологія і суспільство*, 2. 106–141. <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.106>
24. Хайрулін, О. М. (2018). Психологічні виміри ігрового моделювання у військовій справі. *Психологія і суспільство*, 1-2. 83–108.
25. Хайрулін, О. М. (2021). *Психологія ігрового моделювання соціального життя суб'єкта*. Тернопіль : ЗУНУ.
26. Хайрулін, О. М. Репрезентації ігрового моделювання життєдіяльності людини. *Психологічні перспективи*, 43. 161–186. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-kha>

27. Чепелева, Н. В. (2009). *Проблеми психологічної герменевтики*. Зарецька, О. А., Титаренко Т. М. & Чепелева, Н. В. (Ред.). Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.
28. *Games of Strategy*. (2015). Avinash, Dixit, Susan, Skeath & David Reiley. W. W. Norton & Company Inc.
29. *Gamification. Encyclopedia of Information Science and Technology*. (2015). Volume IV. Categories: Ed-Geo. IGI Global.
30. Gundolf S. Freyermuth. (2015). *Games. Game Design. Game Studies: An Introduction*. Transcript Verlag, Bielefeld, Germany.
31. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th edition) (2000). Oxford : Oxford University Press.
32. Reber, A.S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology (2nd ed.)*. Harmondsworth : Penguin.
33. Schell, Jesse. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers.
34. Schultz, Duane P. & Schultz Sydney E. (2008). *A History of Modern Psychology*. Thomson Learning, Inc.
35. *The Enciclopedia of Games*. (1998). Aurum Press. Amber Books.
36. VandenBos & Gary, R. (2015). *APA dictionary of psychology (1st ed.)*. American Psychological Association.

REFERENCES

1. Basiuk, T.M., Dosin, D.H. & Lytvyn, V.V. (2017). *Ontolohichniy inzhynirynh. [Ontological engineering]*. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki [in Ukrainian].
2. Lovka, O. V. (2019). *Zahalna psykholohiia. Teoretyko-metodolohichni osnovy nauky. [General Psychology. Theoretical and methodological foundations of science]*. Borysenko, L. A., Muzychko, L. V. & Lovka, O. V. (Red.). Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
3. Melnyk O.A. (2014). *Formuvannia predmetnoi oblasti psykholohichnoi nauky. Stanovlennia psykholohichnoi dumky v Ukraini: providni idei ta istoriia rozvytku. [Formation of the subject area of psychological science. Formation of psychological thought in Ukraine: leading ideas and development]*. Serdiuk, L. Z., Rozhdestvenskyi, Yu.T. & Turban, V. V. (Red.). Kyiv, Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
4. Miasoid, P.A. (2016). *Psykholohichne piznannia : istoriia, lohika, psykholohiia. [Psychological knowledge: history, logic, psychology]*. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
5. Petrusenko, V.L. (2024). *Psykholohichna ontolohiia. [Psychological ontology]*. Lviv : Novyi Svit-2000. [in Ukrainian].
6. Romenets, V.A. (1995). *Osnovy psykholohii. [Basics of psychology]*. Tatenko, V.O., Tytarenko T.M. & Kyrychuk, O.V. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
7. Romenets, V.A. (2016). *Akademik V. A. Romenets. [Academician V.A. Romenets]*. V.A. Romenets, A.V. Furman, P.A. Miasoid & L.O. Shatyrko (Red.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
8. Romenets, V.A. (2012). *Psykholohiia vchynku. [Psychology of action]*. Ball, H.O., Tatenko V.O. & Furman, A.V. (Red.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
9. Romenets, V.A. & Manokha, I.P. (2017). *Istoriia psykholohii XX stolittia. [History of psychology of the 20th century]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
10. Romenets V.A. (2006). *Vchynok i postannia kanonichnoi psykholohii. Liudyna. Subiekt. Vchynok. [The act and state of canonical psychology. Man. Subject. Act]*. Furman, A.V., Miasoid, P.A. & Tatenko, V.O. (Red.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
11. Stepanov, O. M. (2006). *Psykholohichna entsyklopediia. [Psychological encyclopedia]*. Kyiv: «Akademydav». [in Ukrainian].
12. *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. (2002). Kyiv: Abrys. [in Ukrainian].
13. Furman, A.B. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia. [The idea and content of professional methodology]*. Ternopil : TNEU. [in Ukrainian].
14. Furman, A. V. (2022). *Metodolohichna optyka yak instrument myslevchynennia. [Methodological optics as a thinking tool]. Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society, 2. 6–48. <https://doi.org/10.35774/pis2022.02> [in Ukrainian]*.
15. Furman A.V. (2019). *Metateoretychna rekonstruktsiia predmetnoho polia kanonichnoi psykholohii. [Metatheoretical reconstruction of the subject field of canonical psychology]. Psykholohiia osobystosti – Psychology of Personality, 1. 5–21. <https://doi.org/10.15330/ps.10.1.5-21> [in Ukrainian]*.
16. Furman A.V. (2019). *Metodolohiia yak sfera nauky, myslediialnosti, metodolohuvannia. [Methodology as a field of science, thinking, methodology]. Metodolohiia ta psykholohiia humanitarnoho piznannia. Methodology and psychology of humanitarian knowledge. Shandruk, S.K., Revasevych, I.S. & Furman, A.V. (Red.). Ternopil: TNEU [in Ukrainian]*.

17. Furman, A.V. (2019). Metodolohichna skhema vidnovlennia predmetnoho polia kanonichnoi psykholohii. [Methodological scheme of restoration of the subject field of canonical psychology]. *Vitakulturnyi mlyn – Vitakulturny mill*, 21. 4–27 [in Ukrainian].
18. Khairulin, O.M. (2019). Kaskad ihrovoho modeliuвання zhyttiediialnosti subiekta. [Cascade of subjects vital game modeling]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2. 66–97. <https://doi.org/PSM.2019.1-2.001> [in Ukrainian].
19. Khairulin, O.M. (2023). Habitus yak subiektna matrytsia sotsialnoi hry. [Habitus as subject's matrix of the social game]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1. 79–101. <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.073> [in Ukrainian].
20. Khairulin, O.M. (2020). Hra yak psykholohichna prohrama zhyttiediialnosti subiekta. [Game as psychological program of subject's vital activity]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 4. 24–53. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04.024> [in Ukrainian].
21. Khairulin, O. M. (2021). Diapazon rozvyvalnoho potentsialu hry yak subiektnoi prohramy. [Range of developing's potential of game as subject's program]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1. 82–116. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04.024> [in Ukrainian].
22. Khairulin, O.M. (2024). Ihrove modeliuвання zhyttiediialnosti liudyny yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia. [Game modeling of human vital activity as the subject of psychological research]. *«Habitus»*, 57. 73–79. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.11> [in Ukrainian].
23. Khairulin, O.M. (2023). Ontolohichne modeliuвання psykholohichnoho polia hry. [Ontological designing of the games psychological space]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2. 106–141. <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.106> [in Ukrainian].
24. Khairulin, O.M. (2018). Psykholohichni vymiry ihrovoho modeliuвання u viiskovii spravi. [Psychological measurements of game modeling in warfare]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1–2. 83–108 [in Ukrainian].
25. Khairulin, O. M. (2021). *Psykholohiia ihrovoho modeliuвання sotsialnoho zhyttia subiekta. [Psychology of game modeling of subject's social life]*. Ternopil : ZUNU [in Ukrainian].
26. Khairulin O.M. Rerezentatsii ihrovoho modeliuвання zhyttiediialnosti liudyny. [Game modeling representations of human life activity in uncertainty conditions]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 43. 161–186. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-kha> [in Ukrainian].
27. Chepelieva, N.V. (2009). *Problemy psykholohichnoi hermenevtyky. [Problems of psychological hermeneutics]*. Zaretska, O.A., Tytarenko T.M. & Chepelieva, N.V. (Red.). Kyiv : Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. N.P. Drahomanova [in Ukrainian].
28. *Games of Strategy*. (2015). Avinash, Dixit, Susan, Skeath & David Reiley. W. W. Norton & Company Inc.
29. *Gamification. Encyclopedia of Information Science and Technology*. (2015). Volume IV. Categories: Ed-Geo. IGI Global.
30. Gundolf S. Freyermuth. (2015). *Games. Game Design. Game Studies: An Introduction*. Transcript Verlag, Bielefeld, Germany.
31. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th edition) (2000). Oxford : Oxford University Press.
32. Reber, A.S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology (2nd ed.)*. Harmondsworth : Penguin.
33. Schell, Jesse. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers.
34. Schultz, Duane P. & Schultz Sydney E. (2008). *A History of Modern Psychology*. Thomson Learning, Inc.
35. *The Enciclopedia of Games*. (1998). Aurum Press. Amber Books.
36. VandenBos & Gary, R. (2015). *APA dictionary of psychology (1st ed.)*. American Psychological Association.

УДК 159.922.7
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-6>

ДИНАМІКА КАРТИНИ СТИГМАТИЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНОГО НАСИЛЬСТВА ПРОТИ ЧОЛОВІКІВ

Хоменко В. І.

*викладач кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін
Державний податковий університет
вул. Університетська, 31, Ірпінь, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0002-8101-0053
consult.volodymyr@gmail.com*

Хоменко М. І.

*магістр психології
Державний податковий університет
вул. Університетська, 31, Ірпінь, Київська область, Україна
orcid.org/0009-0000-1824-0422
kolyakhomenko@gmail.com*

Ключові слова: *гендерно зумовлене насильство, насильство проти чоловіків, стигматизація, консультування, ресоціалізація.*

Проблематика гендерно зумовленого насильства є досить актуальною та широко дослідженою серед наукової спільноти, але більшість досліджень зосереджується на жінках, що призводить до формування переконання, що це проблема виключно жінок. Чоловіки також є жертвами гендерно зумовленого насильства, але їхній досвід менш досліджений, особливо серед чоловіків, які належать до гендерних та сексуальних меншин. Чоловіки, які зазнали насильства, часто стикаються з недовірою та стигматизацією, що перешкоджає зверненню по допомогу. Психологічні наслідки містять депресію, тривожність, ПТСР, зниження самооцінки та труднощі в стосунках. Аналіз впливу стигматизації на досвід чоловіків, які зазнали гендерно зумовленого насильства, і розробка методів психологічної інтервенції є надзвичайно актуальним питанням. Мета дослідження – представити результати теоретичного аналізу психологічних наслідків стигматизації чоловіків, що зазнали гендерно зумовленого насильства, та обґрунтувати інструмент «картина стигматизації» в роботі з уцілілими. Інтерналізована картина стигматизації (ІКС) – суб'єктивна оцінка клієнтом свого досвіду стигматизації, що містить когнітивні упередження, Я-конструкції, автоматичні думки, конфесійні упередження, психологічну та соматичну симптоматику, ризикову поведінку. ІКС допомагає психологу формувати індивідуальну програму консультування та діагностувати динаміку інтервенції. Екстерналізована картина стигматизації (ЕКС) – оцінка соціокультурного середовища клієнта, що містить історичний контекст, лінгвістичні конструкти, законодавство та культурні особливості. ЕКС допомагає розробити психоедукаційні програми та плани адвокації для підтримки реінтеграції чоловіків у суспільство. Приклад застосування ІКС показує, як цей інструмент дає змогу виявити проблемні точки впливу та розробити індивідуальний план терапії. Вивчення ЕКС виявляє соціокультурні бар'єри, які можуть сповільнити консультування. ІКС та ЕКС разом створюють повну картину впливу внутрішніх і зовнішніх факторів на стан клієнта, що дає змогу розробити ефективний план терапії.

DYNAMICS OF THE STIGMATIZATION MAP IN THE CONTEXT OF GENDER-BASED VIOLENCE AGAINST MEN

Khomenko V. I.

Lecturer at the Department of Psychology, Pedagogy and Social Sciences

State Tax University

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

orcid.org/0000-0002-8101-0053

consult.volodymyr@gmail.com

Khomenko M. I.

MSc in Psychology

State Tax University

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

orcid.org/0009-0000-1824-0422

kolyakhomenko@gmail.com

Key words: *gender-based violence, violence against men, stigma, counseling, resocialization.*

The issue of gender-based violence is highly relevant and extensively studied within the scientific community, but most research focuses on women, leading to the belief that this is an exclusively women's problem. Men are also victims of gender-based violence, but their experiences are less studied, especially among men who belong to gender and sexual minorities. Men who have experienced violence often face distrust and stigmatization, which hinders their seeking help. The psychological consequences include depression, anxiety, PTSD, low self-esteem, and difficulties in relationships. Analyzing the impact of stigmatization on the experiences of men who have suffered gender-based violence and developing methods of psychological intervention is a highly relevant issue. The aim of the study is to present the results of theoretical analysis of the psychological consequences of the stigmatization of men who have experienced gender-based violence and to substantiate the tool "stigma map" in working with survivors. The internalized stigma map (ISM) is a subjective assessment by the client of their stigmatization experience, including cognitive biases, I-constructions, automatic thoughts, confessional biases, psychological and somatic symptoms, and risky behavior. The ISM helps the psychologist form an individual counseling program and diagnose the dynamics of the intervention. The externalized stigma map (ESM) is an assessment of the client's sociocultural environment, including the historical context, linguistic constructs, legislation, and cultural characteristics. The ESM helps develop psychoeducational programs and advocacy plans to support the reintegration of men into society. An example of using the ISM shows how this tool allows identifying problematic impact points and developing an individual therapy plan. Studying the ESM reveals sociocultural barriers that may slow down counseling. Together, the ISM and ESM create a complete picture of the impact of internal and external factors on the client's condition, allowing the development of an effective therapy plan.

Постановка проблеми. Проблематика гендерно зумовленого насильства є досить актуальною та широко дослідженою серед наукової спільноти. Зокрема, науковому дослідженню та висвітленню підлягали: теоретико-методологічні основи дослідження гендерно зумовленого насильства, його детермінанти та різновиди (Ірха Ю. [5], Малетов Д. [7], Жмаєва М. [7], Гавловська А. [3]); проблематика соціально-педаго-

гічної, психоедукаційної та громадської роботи щодо протидії та запобігання гендерно зумовленому насильству (Белкіна-Ковальчук О. [2]); висвітлення досвіду жінок, що пережили гендерно зумовлене насильство (Барата П. [17], Фокс Н. [20], Сарнацька А. [12], Семігіна Т. [12]); особливості гендерно зумовленого насильства в умовах збройних конфліктів (Татаренко Г. [13], Блага А. [4], Мартиненко О. [1]); особливості прояву ген-

дерно зумовленого насильства в умовах пандемії COVID-19 (Акоста М. [15], Дламіні Н. [18], Міттал С. [23], Сінгх Т. [23]); розробка підходу, що заснований на дотриманні прав людини в контексті гендерно зумовленого насильства (Сузор Н. [30], Драгевич М. [30]). Проте більшість наукових досліджень та суспільних дискусій зосереджується на жінках, які зазнали насильства, що призводить до формування серед наукової спільноти переконання, що гендерно зумовлене насильство є виключно проблемою жінок, а також до недооцінки та маргіналізації досвіду чоловіків, які зазнають таких форм агресії.

І хоч є загальний консенсус щодо того, що чоловіки також є жертвами гендерно зумовленого насильства (Гайнс Д. [21], Ейплтон Дж. [27], Перріман С. [27]), відносно мало емпіричних досліджень, у яких розглядали б досвід чоловіків (Арнокі С. [16], Вейленкорт Т. [16], Дуглас Е. [19], Мігличіо Т. [22], Тілбрук Е. [31]). Ще менше уваги приділено досвіду пережитого гендерно зумовленого насильства серед чоловіків, що належать до гендерних і сексуальних меншин (Субірана-Маларет М. [29], Гахаган Дж. [29], Ролле Л. [28]). Особливої уваги заслуговують дослідження, у яких висвітлюється збільшення випадків гендерно зумовленого насильства проти чоловіків під час збройних конфліктів та в яких наголошується необхідність розглядати їх як порушення прав людини (Нгарі А. [24], Н'янгома А. [26], Ебіла Ф. [26], Омона Дж. [26], Нгуен К. [25]).

Стереотипи щодо маскулінності та соціальні очікування створюють значні бар'єри для визнання й обговорення проблеми. Чоловіки, які зазнають насильства, часто стикаються з недовірою та стигматизацією, що перешкоджає їхньому зверненню по допомогу та підтримку.

Психологічні наслідки гендерно зумовленого насильства для чоловіків можуть містити депресію, тривожність, ПТСР, зниження самооцінки й труднощі у формуванні та підтримці міжособистісних стосунків. Соціальні бар'єри, як-от стигматизація і недостатня поінформованість суспільства, ускладнюють процес реабілітації та адаптації уцілілих чоловіків. А тому аналіз наслідків впливу стигматизації на досвід, що переживають чоловіки, які зазнали гендерно зумовленого насильства, а також обґрунтування методів і підходів до психологічної інтервенції із зазначеною групою осіб є надзвичайно актуальним питанням.

Мета статті – представити результати теоретичного аналізу психологічних наслідків стигматизації чоловіків, які зазнали гендерно зумовленого насильства, та обґрунтувати інструмент «картина стигматизації» в роботі з уцілілими.

Результати дослідження. Поняття «гендерно зумовлене насильство» пов'язане з низкою дис-

курсів, що розвиваються не тільки описово, а й інтерпретаційно та політично. Термін «гендерно зумовлене насильство», який дедалі частіше звучить у дискусіях про насильство в Південній Африці, іноді використовується як взаємозамінний термін з поняттям «насильство щодо жінок» і зазвичай позначає сексуальне насильство, домашнє насильство та феміцид. Однак гендерно зумовлене насильство розуміється в публічному та політичному дискурсі, частіше на імпліцитному, аніж на експліцитному рівні.

Тому вважаємо за необхідне дефініювати поняття гендерно зумовленого насильства. О. Перунова зазначає, що гендерно зумовлене насильство – це ворожі дії однієї особи чи групи осіб, спрямовані на те, щоб порушити права, свободи й можливості жінок або чоловіків через застосування психологічних, фізичних, сексуальних та інших впливових методів, зумовлених їхньою статевою належністю [8]. У довіднику-пораднику із взаємодії «Підтримка людей, які пережили гендерно зумовлене насильство», UNICEF визначає гендерно зумовлене насильство, як те, що спрямовано проти особи через її гендерну належність, або насильство, яке непропорційно впливає на осіб певної статі [9].

Прояви гендерно зумовленого насильства найчастіше прирівнюються в дослідженнях до його сексуалізованих проявів, проте його виявлення є набагато ширшим та вміщує [9]:

- домашнє насильство, зокрема насильство з боку інтимного партнера;
- сексуальні домагання;
- калічення статевих органів партнера / партнерки;
- примусовий, зокрема ранній (дитячий), шлюб;
- торгівля людьми з метою сексуальної експлуатації;
- жіночий інфантицид (убивство дітей жіночої статі);
- насильство в інтернеті, зокрема погрози, переслідування або підбурювання до насильства, надсилання небажаних, образливих повідомлень або повідомлень сексуального змісту, пересилання приватних зображень чи відео без згоди або таких, які демонструють неприйнятну поведінку, у соціальних мережах.

Як показують дослідження, досвід переживання гендерно зумовленого насильства може призводити до стигматизації (як зовнішньої, так і внутрішньої), що може спричинити появу асоційованих зі стигмою наслідків, як-от депресія, тривожність, зниження самооцінки й труднощі в побудові та підтримці міжособистісних стосунків [12].

Численні психологічні та соціологічні дослідження, а також практичний досвід у сфері роботи

з наслідками стигматизації показує, що мікро-, мезо- та макрорівневі новоутворення в людей унаслідок стигматизації мають значні відмінності. Вони простежуються через призму індивідуальних, сімейних, культурних, релігійних особливостей та інших факторів [15].

У цьому контексті досить складним виявляється формування загальної картини досвіду стигматизованої особи. Неможливо описати типовий сценарій, за яким людина переживатиме стигматизаційні впливи, які наслідки це в неї залишить і які копінгіві стратегії допоможуть вийти з-під впливів цього феномену.

Окрім того, організації, що займаються розробкою та впровадженням інструментів психологічних інтервенцій у контексті гендерно зумовленого насильства, переважно направлені на роботу з жінками, що не враховують досвід чоловіків (напр., метафоричний протокол «Жінка-метелик» від Mental Health and Human Rights Info) [20]. Це зумовлює необхідність розробки та впровадження дієвих інструментів взаємодії з уцілілими внаслідок гендерно зумовленого насильства, що враховуватиме ширший контекст їх досвіду.

Тому пропонуємо два поняття, що можуть стати як ефективним доповненням до теоретичного осмислення переживання стигми чоловіками, що зазнали гендерно зумовленого насильства, так і дієвим психологічним інструментом, що може бути застосований як своєрідна дорожня карта в індивідуальній роботі з наслідками стигматизації.

Отже, інтерналізована картина стигматизації (ІКС) – це суб'єктивна оцінка клієнтом власного досвіду стигматизації, що містить психологічні, соціокультурні та соматичні фактори. ІКС є корисним інструментом для психолога, що дає змогу формувати індивідуальну програму консультування, терапії або корекції, а також може стати діагностичним інструментом для простежування динаміки психологічної інтервенції [14].

До структури ІКС можна зарахувати [14]:

- когнітивні упередження клієнта – суб'єктивна соціальна реальність людини на основі власного сприйняття даних зовнішнього світу;

- Я-конструкції – усі лінгвістичні конструкції, якими себе описує клієнт, що можуть становити частину його самооцінки або відтворювати особливості досвіду стигматизації;

- автоматичні думки – ця категорія пов'язана з двома попередніми, але може використовуватись як окрема ланка. Тут звертається увага на рекурентні думки, що спостерігаються в схожих за характером ситуаціях;

- конфесійні упередження – якщо клієнт зараховує себе до тієї чи тієї конфесії, важливо оцінити стигматизаційні ідеї, доктрини й постулати,

що можуть прямо або опосередковано впливати на клієнта;

- психологічна симптоматика – усі прояви психологічного характеру, що наявні в клієнта;

- соматична симптоматика – усі прояви соматичного характеру, що наявні в клієнта;

- прояви ризикової поведінки – до цієї категорії належить уся поведінка, що може бути пов'язана зі знецінювання клієнтом свого життя, здоров'я та безпеки.

Джерелом отримання інформації для складання ІКС є клієнт. Тобто будь-яка інформація, отримана з інших джерел, не може бути вміщена до ІКС.

Екстерналізована картина стигматизації (ЕКС) – це оцінка соціокультурного середовища, у якому перебуває клієнт, що дає змогу оцінити особливості стигматизації, характерні для мікро-, мезо- або макрогрупи [14].

ЕКС вміщує особливості історичного контексту етнічної групи, стигматизаційні лінгвістичні конструкції, що наявні в мові того чи того народу, дискримінаційне та стигматизаційне законодавство, культурні особливості й звички, притаманні більшості населення, тощо.

Дослідження ЕКС допомагає оцінити зовнішні фактори, з якими стикається клієнт у повсякденному житті, що може сповільнити хід консультування або стати на заваді в досягненні очікуваного результату. Також ЕКС може стати дієвим інструментом для побудови психоедукаційних програм, що направлені на роботу зі спільнотою, у якій перебуває клієнт.

Розглянемо практичний кейс застосування ІКС. Клієнт А., чоловік 28 років, звернувся по консультацію за рекомендацією соціального працівника внаслідок пережитого сексуалізованого насильства.

У процесі консультування проведено структуроване інтерв'ю, у результаті якого складено ІКС (табл. 1).

Як можемо побачити з таблиці 1, для клієнта А. характерна схильність звинувачувати себе в тому, що сталося, а також очікування найгіршого розвитку подій та перебільшення негативних наслідків, що співвідноситься з такими когнітивними упередженнями, як персоналізація та катастрофізація.

Серед Я-конструкцій та автоматичних думок переважали лінгвістичні структури, що як підтверджували, так і розширяли предметне поле впливу когнітивних упереджень.

Клієнт А. не сповідував жодну з релігій, тому під час структурованого інтерв'ю не було простежено конфесійних упереджень.

У психологічній симптоматиці переважали депресивні та тривожні прояви, а саме втрата

Таблиця 1

**Інтерналізована картина стигматизації
клієнта А**

| Критерій | Прояви клієнта |
|------------------------------|--|
| Когнітивні упередження | Персоналізації та катастрофізація |
| Я-конструкції | «Я винен у тому, що сталося», «Я слабкий, бо не зміг захиститися», «Я більше не чоловік» |
| Автоматичні думки | «Ніхто не повірить мені», «Мені завжди буде соромно за це», «Я ніколи не зможу позбутися цих спогадів» |
| Конфесійні упередження | - |
| Психологічна симптоматика | Втрата інтересу до діяльності, почуття безнадійності, постійне відчуття тривоги, панічні атаки, нав'язливі думки |
| Соматична симптоматика | Головні болі, проблеми з травленням, болі в животі, м'язова напруга |
| Прояви ризикованої поведінки | Небезпечна сексуальна поведінка |

інтересу до діяльності, почуття безнадійності, постійне відчуття тривоги, панічні атаки та нав'язливі думки.

Для отримання даних щодо соматичної симптоматики використано РНQ-15 та визначено, що в клієнта А спостерігаються значні головні болі, проблеми з травленням, болі в животі та м'язова напруга.

Також клієнт зазначив, що після пережитого гендерно зумовленого насильства він почав проявляти небезпечну сексуальну поведінку, що виражалось у формі незахищених статевих актів та постійній зміні сексуальних партнерів і супроводжувалось знеціненням власного життя та гідності.

Отже, можемо побачити, що ІКС дає змогу спостерегти проблемні точки впливу, що можуть бути використані для побудови індивідуального плану терапії та консультування. Також простеження змін в ІКС дає змогу оцінити ефективність розробленого плану та корегувати його залежно від динаміки.

Складаючи ЕКС клієнта А., було взято за контекст українське суспільство загалом (табл. 2).

Історично, сексуальне насильство проти чоловіків у суспільствах по всьому світу, включно з Україною, залишалось табуйованим. До кінця ХХ століття проблема сексуального насильства загалом була переважно асоційована із жінками, що зумовлено соціальними стереотипами та гендерними ролями. Під впливом радянщини в Україні питання сексуального насильства проти

Таблиця 2

**Екстерналізована картина стигматизації
клієнта А**

| Критерій | Прояви клієнта |
|-------------------------|--|
| Історичний контекст | Замовчування насильства проти чоловіків; радянський вплив щодо табування теми сексу та сексуальності |
| Лінгвістичні конструкти | «Слабак», «недочоловік», «гей» |
| Законодавство | Недооцінка справ, пов'язаних із чоловіками-жертвами; недостатня інституційна підтримка |
| Культурний контекст | Глибинні гендерні стереотипи, суспільні очікування щодо маскулінності |

чоловіків залишалось табуйованим, що сприяло замовчуванню проблеми та відсутності наукових досліджень у цій галузі.

У лінгвістичному контексті української мови стигматизація сексуального насильства проти чоловіків проявляється у вживанні зневажливих або висміювальних виразів. Зокрема, терміни «слабак», «недочоловік», «гей» використовують для дискредитації чоловіків, які стали жертвами насильства. Ці конструкти підсилюють гендерні стереотипи й зменшують можливість обговорення проблеми на рівні суспільства та окремих індивідів.

Українське законодавство щодо сексуального насильства тривалий час було спрямоване переважно на захист жінок, що створювало законодавчу нерівність для чоловіків-жертв. Хоч Кримінальний кодекс України передбачає покарання за сексуальне насильство незалежно від статі жертви, практичне застосування законів часто демонструє гендерний дисбаланс. Це відображається в недооцінці справ, пов'язаних із чоловіками-жертвами, та недостатній підтримці й захисті для них з боку правозахисних та соціальних служб.

У культурному контексті українського суспільства є низка глибинних гендерних стереотипів, які перешкоджають визнанню та обговоренню проблеми сексуального насильства проти чоловіків. Чоловіків традиційно вважають сильними, домінантними та захисниками, що робить визнання їхньої вразливості у випадках насильства соціально неприйнятним. Суспільні очікування щодо маскулінності створюють атмосферу сорому й стигматизації для чоловіків, які стали жертвами насильства, що ускладнює їх звернення по допомогу та підтримку.

Отже, ЕКС розкриває проблемні аспекти для розробки психоедукаційних програм, тренінгових інтервенцій та планів адвокації, що сприятиме формуванню екологічної спільноти й полегшуватиме процес реінтеграції чоловіків у спільноту.

Висновки. Отже, підсумовуючи проведене нами дослідження, можна зазначити, що попри те, що гендерно зумовлене насильство використовується у наукових дослідженнях синонімічно до сексуалізованого насильства, цей термін передбачає ширший спектр проявів, що спрямовані на порушення права, свободи та можливості жінок або чоловіків через застосування психологічних, фізичних, сексуальних та інших впливових методів, зумовлених статевою належністю.

Також зауважено, що досвід чоловіків у контексті гендерно зумовленого насильства є недостатньо дослідженим, що актуалізує застосування запропонованого нами інструмента «картина стигматизації».

Теоретичне осмислення інструментів «інтерналізована картина стигматизації» (ІКС) та «екстерналізована картина стигматизації» (ЕКС) дає змогу розділити рівні впливу стигматизаційних наслідків, а саме внутрішньоособистісні, ког-

нітивні, поведінкові та соматичні прояви на інтерналізованому рівні та історичні, лінгвістичні, юридичні й культурні контексти на екстерналізованому.

Кейсstadі використання зазначених інструментів щодо клієнта А. дає змогу зробити висновок, що ІКС може бути використана для дизайну індивідуальної траєкторії терапії та консультування, а також як діагностичний інструмент, що дасть змогу простежити динаміку змін кожного окремого клієнта. При цьому ЕКС може бути перспективним інструментом для забезпечення підготовки та розроблення психоедукаційних, тренінгових програм і формування політики адвокації прав уцілілих, а також їх ресоціалізації.

Подальші перспективи дослідження окресленої тематики передбачають розроблення емпіричної бази дослідження ІКС та ЕКС у контексті досвіду чоловіків, що переживають гендерно зумовлене насильство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпов В. І., Блага А. Б., Мартиненко О. А. Вразливі групи населення як об'єкти гендерно зумовленого насильства в умовах гібридної війни. *Політікус*, 2022, С. 7–13.
2. Белкіна-Ковальчук О. В. Особливості реєстрації випадків насильства в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2018, 150: 11–14.
3. Гавловська А. О. Вплив традицій на прояви гендерно-обумовленого насильства проти жінок: історія та сучасність. *Професійно-прикладні дидактики*, 2024, 61–65.
4. Запобігання та реагування на насильство за гендерною ознакою: національна правова база та міжнародні стандарти / UNFPA, А. Б. Блага, О. О. Кочемировська, О. А. Мартиненко. Київ : 2022. 63 с.
5. Ірха Ю. Б. Гендерно обумовлене насильство щодо жінок в умовах збройного конфлікту. Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану, 2022, С. 30–32.
6. Костіна Т., Булах І. Гендерно зумовлене насильство та його види: домашнє насильство. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2021, 80–86.
7. Малетов Д., Жмаєва М. Гендерно обумовлене насильство як прояв порушення природних прав людини. *Збірник матеріалів «Гендерна політика в умовах воєнного стану: правовий намір»*, 2023, 117–123.
8. Перунова О. С. Гендерно обумовлене насильство: поняття та ознаки. *Правове життя сучасної України: у 3 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15 травня 2020 р.)*. Одеса : Гельветика, 2020. Т. 1. С. 216–220.
9. Підтримка людей, які пережили гендерно зумовлене насильство: довідник-порадник із взаємодії. UNICEF., URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/27931/file/Mobile_booklet_Final.pdf.
10. Політова А. С. Форми гендерно зумовленого насильства в умовах збройного конфлікту (воєнного стану). *Аналітично-порівняльне правознавство*, 2023, 2: 307–311.
11. Руфанова В. М. Гендерно зумовлене насильство як форма дискримінації за ознакою статі. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*, 2022, 328–332.
12. Сарнацька А. В., Семигіна Т. В. Гендерно зумовлене насильство: погляд жінок. *Методологічні аспекти сучасної соціальної роботи, традиції та інновації*, 2021, 154.
13. Татаренко Г. В. Гендерно-зумовлене насильство як вияв гендерної нерівності та порушення прав людини в умовах збройного конфлікту. *Х юридичні Могілянська читання*, 2024, 59.
14. Хоменко В. І. Стигма: історичний, культурний та психологічний виміри, навч.-практ. посіб., Ірпінський фаховий коледж економіки та права. 2023, 178 с.
15. Acosta M. L. Gender-based violence during the pandemic and lockdown. *Spanish Journal of Legal Medicine*, 2020, 139–145.
16. Arnocky S., Vaillancourt T. Sex differences in response to victimization by an intimate partner: more stigmatization and less help-seeking among males. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 2014 23(7), 705–724. <https://doi.org/10.1080/10926771.2014.933465>.

17. Barata P.C., Jeffrey N.K. Intimate partner sexual violence among Canadian university students: Incidence, context, and perpetrators' perceptions. *Archives of sexual behavior*, 2021, 50:5: 2123–2138.
18. Dlamini N.J. Gender-based violence, twin pandemic to COVID-19. *Critical Sociology*, 2021, 47. 4–5: 583–590.
19. Douglas, E. M., & Hines, D. A. The helpseeking experiences of men who sustain intimate partner violence: An overlooked population and implications for practice. *Journal of family violence*, 2011, 26(6), 473–485.
20. Fox N. *Feminist approaches to studying memory and mass atrocity. Interpreting Contentious Memory*. Bristol University Press, 2023, p. 49–68.
21. Hines D. Overlooked victims of domestic violence: Men. *International Journal for Family Research and Policy*, 2015, 1(1), 57–79.
22. Migliaccio, T. A. Abused husbands: A narrative analysis. *Journal of Family issues*, 2002, 23(1), 26–52.
23. Mittal S., Singh T. Gender-based violence during COVID-19 pandemic: a mini-review. *Frontiers in global women's health*, 2020.
24. Ngari, A., & Reva, D. How ethnic and religious discrimination drive violent extremism. *Institute for Securities Studies*, 2017, 8.
25. Nguyen, K. A., Myers, B., Abrahams, N., Jewkes, R., Mhlongo, S., Seedat, S., ... & Peer, N. Symptoms of posttraumatic stress partially mediate the relationship between gender-based violence and alcohol misuse among South African women. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 2023, 18(1), 38.
26. Nyangoma, A., Ebila, F., & Omona, J. Gender differentiated perceptions held for triggers of child neglect in post-conflict northern Uganda. *Journal of gender studies*, 2021, 30(4), 440–451.
27. Perryman S. M., Appleton J. Male victims of domestic abuse: Implications for health visiting practice. *Journal of Research in Nursing*, 2016, 21(5–6), 386–414. <https://doi.org/10.1177/1744987116653785>.
28. Rollè L., Giardina G., Caldarera A.M., Gerino E., Brustia P. When intimate partner violence meets same sex couples: A review if same sex intimate partner violence. *Frontiers in Psychology*, 2018, 9(1506), 1506–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01506>.
29. Subirana-Malaret, M., Gahagan, J., & Parker, R. Intersectionality and sex and gender-based analyses as promising approaches in addressing intimate partner violence treatment programs among LGBT couples: A scoping review. *Cogent Social Sciences*, 2019, 5(1), 1644982.
30. Suzor, N., Dragiewicz, M., Harris, B., Gillett, R., Burgess, J., & Van Geelen, T. (2019). Human rights by design: The responsibilities of social media platforms to address gender-based violence online. *Policy & Internet*, 11(1), 84–103.
31. Tilbrook E. *Exploring and construing intimate partner violence: Gender differences in public perceptions of male and female perpetrated intimate partner violence*, Edith Cowan University, 2007 URL: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1118

REFERENCES

1. Arkhipov, V.I., Blaha, A.B. & Martynenko, O.A. (2022). Vrazilivi hrupy naseleण्या yak ob'ekty genderno zhumovanoho nasylystva v umovakh hybridnoyi viyny [Vulnerable Population Groups as Objects of Gender-Based Violence in the Context of Hybrid Warfare] *Politikus*, s. 7–13. [in Ukrainian]
2. Belkina-Kovalchuk, O.V. (2018). Osoblyvosti reyestratsiyi vpadkiv nasylystva v zakladakh zahalnoyi serednoyi osvity. [Peculiarities of Recording Cases of Violence in General Secondary Education Institutions] *Visnyk Chernihivs'koho nacional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 150: 11–14 [in Ukrainian].
3. Havlovs'ka, A.O. (2024). Vplyv tradytsiy na proyavy genderno-obumovlenoho nasylystva proty zhinok: istoriya ta suchasnist' [The Influence of Traditions on Manifestations of Gender-Based Violence Against Women: History and Modernity] *Profesiyno-prykladni dydaktyky*, 61–65 [in Ukrainian].
4. Blaha, A.B., Kochemyrovs'ka, O.O. & Martynenko, O.A. (2022). *Zapobihannya ta reahuvannya na nasylystvo za gendernoyu oznakoyu: natsional'na pravova baza ta mizhnarodni standarty* [Prevention and Response to Gender-Based Violence: National Legal Framework and International Standards] UNFPA, Kyiv: 2022. 63 p. [in Ukrainian].
5. Irkha, Y.B. (2022). Genderno obumovlene nasylystvo shchodo zhinok v umovakh zbroynoho konfliktu [Gender-Based Violence Against Women in the Context of Armed Conflict]. *Aktual'nist' ta osoblyvosti naukovykh doslidzhen' v umovakh voyennogo stanu*, p. 30–32 [in Ukrainian].
6. Kostina, T. & Bulakh, I. (2021). Genderno zhumovlene nasylystvo ta yoho vyd y: domashnie nasylystvo [Gender-Based Violence and Its Types: Domestic Violence] *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky*, 2021, pp. 80–86 [in Ukrainian].
7. Maletov, D. & Zhmaieva, M. (2023). Genderno obumovlene nasylystvo yak proyav porushennya pryrodnykh prav liudyny [Gender-Based Violence as a Manifestation of Human Rights Violations] *Zbirnyk materialiv "Genderna polityka v umovakh voyennogo stanu: pravovyj namir"*, pp. 117–123 [in Ukrainian].

8. Perunova, O.S. (2020). Genderno obumovlene nasylstvo: ponyattya ta oznaky. [Gender-Based Violence: Concepts and Characteristics] *Pravove zhyttya suchasnoyi Ukrayiny: u 3 t.: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 15 travnya 2020 r.)*. Vol.1. (pp. 216–220) Odesa: Hel'vetyka [in Ukrainian].
9. Pidtrymka lyudey, yaki perezh yly genderno zhumovlene nasylstvo: dovidnyk-poradnyk iz vzayemodiyi [Support for Survivors of Gender-Based Violence: A Guide for Interaction]. UNICEF., URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/27931/file/Mobile_booklet_Final.pdf [in Ukrainian].
10. Politova, A.S. (2023). Formy genderno zhumovlenoho nasylstva v umovakh zbroynoho konfliktu (voyennoho stanu) [Forms of Gender-Based Violence in the Context of Armed Conflict (Martial Law)] *Analitychno-porivnyal'ne pravo znawstvo*, 2: (pp. 307–311) [in Ukrainian].
11. Rufanova, V.M. (2022). Genderno zhumovlene nasylstvo yak forma dyskryminaciyi za oznakoyu staty [Gender-Based Violence as a Form of Discrimination Based on Sex] *Naukovyi visnyk Dnipropetrovs'koho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav*, (pp. 328–332) [in Ukrainian].
12. Sarnats'ka, A.V., Semihina, T.V. (2021). Genderno zhumovlene nasylstvo: pohlyad zhinok [Gender-Based Violence: Women's Perspective] *Metodolohichni aspekty suchasnoyi sotsial'noyi roboty, tradytsiyi ta innovaciyi*, p. 154 [in Ukrainian].
13. Tatarenko, H.V. (2024). Genderno-zhumovlene nasylstvo yak vyjav gendernoyi nerivnosti ta porushennya prav liudyny v umovakh zbroynoho konfliktu [Gender-Based Violence as a Manifestation of Gender Inequality and Human Rights Violations in Armed Conflict Conditions] X yurydychni Mohylians'ka chytannya, p. 59 [in Ukrainian].
14. Khomenko, V.I. (2023). *Stihma: istorychnyy, kul'turnyy ta psykhologichnyy vymiry, navch.-praktychnyy posib*. [Stigma: Historical, Cultural, and Psychological Dimensions, Educational and Practical Guide], Irpyn'skyy fakhovyy koledzh ekonomiky ta prava [in Ukrainian].
15. Acosta, M. L. (2020). Gender-based violence during the pandemic and lockdown. *Spanish Journal of Legal Medicine*, 139–145.
16. Arnocky, S. & Vaillancourt, T. (2014). Sex differences in response to victimization by an intimate partner: more stigmatization and less help-seeking among males. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 23(7), 705–724. <https://doi.org/10.1080/10926771.2014.933465>.
17. Barata, P.C. & Jeffrey, N.K. (2021). Intimate partner sexual violence among Canadian university students: Incidence, context, and perpetrators' perceptions. *Archives of sexual behavior*, 50:5: 2123–2138.
18. Dlamini N.J. (2021). Gender-based violence, twin pandemic to COVID-19. *Critical Sociology*, 47.4–5: 583–590.
19. Douglas, E. M., & Hines, D. A. (2011). The helpseeking experiences of men who sustain intimate partner violence: An overlooked population and implications for practice. *Journal of family violence*, 26(6), 473–485.
20. Fox, N. (2023). Feminist approaches to studying memory and mass atrocity. *Interpreting Contentious Memory*. Bristol University Press, p. 49–68.
21. Hines D. (2015). Overlooked victims of domestic violence: Men. *International Journal for Family Research and Policy*, 1(1), 57–79.
22. Migliaccio, T. A. (2002). Abused husbands: A narrative analysis. *Journal of Family issues*, 23(1), 26–52.
23. Mittal S., Singh T. (2020). Gender-based violence during COVID-19 pandemic: a mini-review. *Frontiers in global women's health*
24. Ngari, A., & Reva, D. (2017). How ethnic and religious discrimination drive violent extremism. *Institute for Securities Studies*, 8.
25. Nguyen, K. A., Myers, B., Abrahams, N., Jewkes, R., Mhlongo, S., Seedat, S., ... & Peer, N. (2023). Symptoms of posttraumatic stress partially mediate the relationship between gender-based violence and alcohol misuse among South African women. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 18(1), 38.
26. Nyangoma, A., Ebila, F., & Omona, J. (2021). Gender differentiated perceptions held for triggers of child neglect in post-conflict northern Uganda. *Journal of gender studies*, 30(4), 440–451.
27. Perryman S. M., Appleton J. (2016). Male victims of domestic abuse: Implications for health visiting practice. *Journal of Research in Nursing*, 21(5–6), 386–414. <https://doi.org/10.1177/1744987116653785>.
28. Rollè L., Giardina G., Caldarera A.M., Gerino E., Brustia P. (2018). When intimate partner violence meets same sex couples: A review if same sex intimate partner violence. *Frontiers in Psychology*, 9(1506), 1506–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01506>.
29. Subirana-Malaret, M., Gahagan, J., & Parker, R. (2019). Intersectionality and sex and gender-based analyses as promising approaches in addressing intimate partner violence treatment programs among LGBT couples: A scoping review. *Cogent Social Sciences*, 5(1), 1644982.
30. Suzor, N., Dragiewicz, M., Harris, B., Gillett, R., Burgess, J., & Van Geelen, T. (2019). Human rights by design: The responsibilities of social media platforms to address gender-based violence online. *Policy & Internet*, 11(1), 84–103.
31. Tilbrook E. (2007). *Exploring and construing intimate partner violence: Gender differences in public perceptions of male and female perpetrated intimate partner violence*. Edith Cowan University.

УДК [159.954.2-043.86]-053.5
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-7>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Чорна О. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, Вінниця, Україна
orcid.org/0000-0002-7067-3695
elenachorna77@ukr.net*

Ключові слова: *фантазія,
творча особистість,
молодші школярі, навчальна
діяльність, психологічна
модель і психолого-педагогічна
програма розвитку фантазії,
інноваційні методи та
технології розвитку
фантазії, творча педагогічна
діяльність, тренінг.*

У статті наголошується на необхідності розвитку фантазії молодших школярів як важливого чинника становлення їх творчої особистості. Підкреслюється, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку фантазії, а тому завданням сучасної початкової школи є використання сприятливого для розвитку цієї психічної функції періоду. На основі змістовного аналізу теоретико-емпіричних наукових досліджень сучасних українських та зарубіжних психологів, педагогів розкриті актуальні напрями вивчення окресленої проблеми.

Представлено психологічну модель розвитку фантазії в молодших школярів в умовах цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Вона містить три блоки: цільовий (визначено мету формувальних впливів: розвиток фантазії в молодших школярів), операційно-діяльнісний (виокремлено внутрішні чинники, зовнішні чинники та психолого-педагогічні умови розвитку фантазії в учнів, просвітницько-консультативні заходи для вчителів, батьків, психологів, засоби розвитку фантазії учнів) та результативний (відображено якісні показники (компоненти) та кількісні показники (рівні) розвитку фантазії учнів).

Розкрито зміст психолого-педагогічної програми розвитку фантазії молодших школярів, розробленої відповідно до запропонованої моделі, зокрема детально описано змістовно-методичні засади побудови психолого-педагогічної програми (принципи, мету, завдання, форми, методи, прийоми, засоби психолого-педагогічного впливу). Психолого-педагогічна програма спрямована на реалізацію просвітницької (лекції, семінари) та консультативної (індивідуальні консультації) роботи з учителями, шкільними психологами й батьками. Розвивальна робота з учнями передбачає шкільні уроки з активним використанням інноваційних методів та технологій розвитку фантазії, системи творчих завдань, позаурочний тренінг розвитку фантазії «Учимися фантазувати», позаурочні творчі заходи.

У процесі дослідження зроблено висновок про провідну роль учителя в розвитку фантазії молодших школярів, зокрема забезпеченні ним для цього необхідних психолого-педагогічних умов.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Chorna O. M.

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhkogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7067-3695
elenachorna77@ukr.net*

Key words: *fantasy, creative personality, younger schoolchildren, educational activity, psychological model and psychological-pedagogical program of fantasy development, innovative methods and technologies of fantasy development, creative pedagogical activity, training.*

The article emphasizes the need to develop the imagination of younger schoolchildren as an important factor in the formation of their creative personality. It is emphasized that primary school age is a sensitive period for the development of imagination, and therefore the task of a modern primary school is to use a period favorable for the development of this mental function. On the basis of a meaningful analysis of theoretical and empirical scientific research of modern Ukrainian and foreign psychologists, pedagogues, actual areas of study of the outlined problem are revealed.

A psychological model of the development of fantasy in younger schoolchildren under the conditions of purposeful psychological and pedagogical influence is presented. It consists of three blocks: target (the purpose of formative influences is determined: the development of imagination in younger schoolchildren), operational and activity (internal factors, external factors and psychological and pedagogical conditions for the development of imagination in students are highlighted, educational and advisory measures for teachers, parents, psychologists, means of developing students' imagination) and effective (qualitative indicators (components) and quantitative indicators (levels) of students' imagination development are displayed).

The content of the psychological-pedagogical program for the development of the imagination of younger schoolchildren, developed in accordance with the proposed model, is disclosed, in particular, the content-methodical foundations of the construction of the psychological-pedagogical program (principles, goals, tasks, forms, methods, techniques, means of psychological-pedagogical influence) are described in detail. The psychological-pedagogical program is aimed at implementing educational (lectures, seminars) and advisory (individual consultations) work with teachers, school psychologists and parents. Developmental work with students includes school lessons with the active use of innovative methods and technologies for the development of imagination, a system of creative tasks; extracurricular fantasy development training "Learning to fantasize"; extracurricular creative activities.

In the process of research, a conclusion was made about the leading role of the teacher in the development of the imagination of younger schoolchildren, in particular, providing him with the necessary psychological and pedagogical conditions for this.

Постановка проблеми. У надскладних умовах сьогодення особливої актуальності набуває проблема розвитку творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, ухвалювати сміливі, нестандартні рішення та відповідати за їх реалізацію, швидко й легко адаптуватися до мінливих умов життя. Особливо проблема формування людини-творця стосується молодого покоління, від якого значно залежить майбутнє нашої держави.

Одним зі стратегічних завдань реформування освіти в Україні, проголошених у низці нормативно-правових освітніх документів, зокрема законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової освіти, є забезпечення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації молодого покоління.

Реалізація цього завдання в початковій школі може бути здійснена за умови продуктивного використання в навчальній діяльності тих психологічних надбань дошкільного віку, які утворюють внутрішні ресурси подальшого особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Одним із таких ключових новоутворень дітей дошкільного віку є фантазія як основна характеристика творчої особистості, її діяльності (О. Губеко [6], О. Клепиков [11], В. Клименко [12], Г. Костюк [14], О. Кульчицька [18], І. Кучерявий [11], В. Моляко [22], В. Рибалка [19], Р. Розенталь [27], В. Роменець [20], Р. Стернберг [28], Е. Торренс [29]).

Сензитивним періодом для розвитку фантазії, за визначенням психологів (Г. Костюк [14], С. Максименко [16], В. Моляко [22], В. Рибалка [19], В. Роменець [20]), Е. Торренс [29]), є дошкільний, а також молодший шкільний вік. Тому завдання сучасної початкової школи полягає в необхідності використати сприятливий для розвитку цієї психічної функції період.

Мета статті – розкрити особливості психолого-педагогічної програми розвитку фантазії молодших школярів у навчальній діяльності.

Результати дослідження. У теоретико-емпіричних наукових дослідженнях сучасних українських та зарубіжних психологів, педагогів розкрито актуальні напрями вивчення окресленої проблеми, зокрема формування фантазії на ранніх стадіях онтогенезу, психологічні механізми її функціонування (І. Біла [3], І. Воронюк [4], О. Губенко [6], І. Грузинська [5], А. Денисюк [7], В. Іванова [9]), розвиток фантазії обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (І. Карабаєва [10], Т. Яценко [10]), розвиток фантазії як компонента становлення суб'єктності молодших школярів (І. Тітов [23]), технології розвитку фантазії в молодших школярів (Г. Альтшулер [24], І. Барташнікова [1], О. Барташніков [1], Є. Заїка [8], Л. Макрідіна [15], М. Меєрович [16], Дж. Родарі [25], Л. Шрагіна [16]).

Підґрунтям для розробки психологічної моделі, а також психолого-педагогічної програми розвитку фантазії в молодших школярів стали відповідні наукові положення: психолого-педагогічні ідеї гуманізації шкільної освіти, впровадження в практику особистісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу (І. Бех [2], О. Пехота [17], В. Рибалка [19]); про творчу педагогічну діяльність (М. Коновальчук [13], С. Сисоєва [18; 21]); про самореалізацію школярів у творчому процесі (К. Роджерс [26]), про особистісні характеристики творчої особистості (В. Клименко [12], О. Кульчицька [18], В. Моляко [22], В. Рибалка [19], Р. Розенталь [27], В. Роменець [20], Р. Стернберг [28], Е. Торренс [29]); положення численних наукових праць, у яких відобра-

жені психологічні особливості розвитку фантазії дітей молодшого шкільного віку (Г. Костюк [14], О. Кульчицька [18], В. Моляко [22], В. Роменець [20], Р. Стернберг [28], Е. Торренс [29]); розробок ігор, вправ, методів, прийомів для розвитку фантазії дітей (Г. Альтшуллер [24], І. Барташнікова [1], О. Барташніков [1], Є. Заїка [8], Л. Макрідіна [15], М. Меєрович [16], Дж. Родарі [25], Л. Шрагіна [16]).

Розроблена нами психологічна модель розвитку фантазії в молодших школярів (рис. 1) базується на концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В. Рибалки [19], зокрема на соціально-психолого-індивідуальному («вертикальному»), діяльнісному («горизонтальному») та розвивальному вимірах. Запропонована модель ілюструє специфіку розвитку фантазії в молодших школярів в умовах цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Вона містить три блоки: цільовий, операційно-діяльнісний та результативний. У цільовому блоці визначено мету формувальних впливів: розвиток фантазії в молодших школярів. В операційно-діяльнісному блоці виокремлено внутрішні чинники, зовнішні чинники та психолого-педагогічні умови розвитку фантазії в учнів. Розроблена модель, на наш погляд, сприятиме розвитку фантазії в молодших школярів завдяки комплексному врахуванню як внутрішніх чинників (вікові, гендерні й індивідуально-психологічні особливості особистості (інтелект, самооцінка і рівень домагань, рівень суб'єктивного контролю, інтроверсія-екстраверсія, емоційна лабільність-емоційна стабільність, тип темпераменту, психофізіологічна міжпівкульна робота мозку)), так і зовнішніх (особливості сімейного виховання, характер і система шкільного навчання) та шляхом забезпечення необхідних психолого-педагогічних умов:

1. Володіння науковими знаннями та технологічними вміннями щодо розвитку фантазії учнів.
2. Врахування вікових, гендерних та індивідуально-психологічних особливостей розвитку фантазії молодших школярів.
3. Створення творчого розвивального навчального середовища, а також організація спільної творчої діяльності вчителя та учнів як послідовної зміни форм соціальної взаємодії, що розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги вчителя учням у виконанні творчих завдань до послідовного наростання саморегуляції учнів і формування здатності до самостійної творчої активності. Максимальне використання життєвого досвіду молодших школярів під час стимулювання різних видів активності, заохочення самостійних пошуків та нетривіальних суджень учнів.

4. Забезпечення сприятливої психологічної атмосфери, що передбачає: свободу творчого самовираження учнів, надання їм достатнього обсягу зовнішньої свободи та дієва допомога в здобутті внутрішньої свободи; позитивну емоційну залученість учнів у творчу діяльність; участь учнів у виборі й організації різних видів творчої діяльності; демонстрацію значущими дорослими (учителями) зразків творчої поведінки.

5. Побудова взаємодії з учнями на засадах діалогічного підходу, що передбачає: сприйняття учня як рівноправного партнера творчої діяльності; безумовно позитивне ставлення, повагу до учнів і віру в їхні потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довіру; налаштованість

на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання учням свободи вибору, права на власну позицію.

6. Використання системи творчих завдань, інноваційних методів та технологій розвитку фантазії, що забезпечують залучення учнів в особистісно-творчу пошукову діяльність. Сприяння прояву й реалізації інтересів і здібностей учнів шляхом залучення їх до різних видів творчої діяльності.

Також в операційно-діяльнісному блоці виокремлено просвітницько-консультативні заходи для вчителів, батьків та шкільних психологів (лекції, семінари, консультації, методичні рекомендації), а також засоби розвитку фантазії учнів (тренінг «Учимося фантазувати»; уроки з

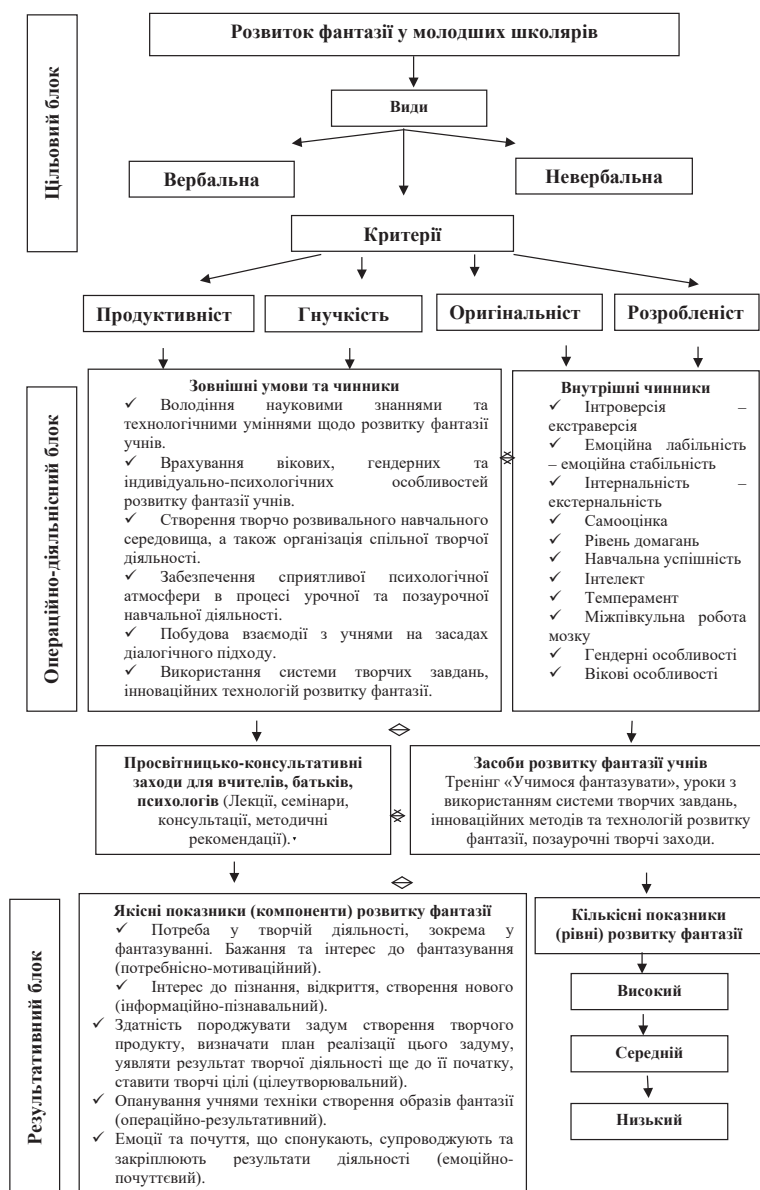


Рис. 1. Психологічна модель розвитку фантазії в молодших школярів

використання системи творчих завдань, інноваційних методів і технологій розвитку фантазії; позаурочні творчі заходи).

У результативному блоці відображено якісні показники (компоненти) та кількісні показники (рівні) розвитку фантазії учнів.

Якісні показники (компоненти) розвитку фантазії учнів:

Потребнісно-мотиваційний. Потреба у творчій діяльності, зокрема у фантазуванні. Бажання та інтерес до творчого уявлення, фантазування. Потреба в нових враженнях, освоєнні та пізнанні навколишнього світу (пізнавальний мотив). Прагнення до схвалення, творчих досягнень і успіхів у пізнавально-творчій діяльності (мотив самоствердження). Прагнення розкрити власний творчий потенціал (мотив самовираження, самореалізації).

Інформаційно-пізнавальний. Глибокий інтерес до пізнання, відкриття, створення нового. Здатність до постановки проблемних запитань, пошуків шляхів їх вирішення.

Цілеутворювальний. Здатність до планування та програмування майбутніх дій творчої діяльності. Здатність уявляти результат творчої діяльності ще до її початку, а також кінцевий продукт. Постановка творчих цілей, формування творчих планів на майбутнє, прагнення заглянути в майбутнє, уявити його більш досконалим. Здатність уявляти майбутнє в образах, у реальних і навіть фантастичних уявленнях. Породження задуму створення творчого продукту, а також визначення плану реалізації цього задуму.

Операційно-результативний. Володіння технікою фантазування. Здатність розпочати продовжити й плідно завершити створення нового витвору фантазії. Продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість у створенні нових творчих продуктів.

Емоційно-почуттєвий. Емоційні та почуттєві реакції особистості, що спонукають, супроводжують і закріплюють результати об'єктного й суб'єктного творення: здивування, захоплення, натхнення, радість, задоволення тощо. Яскраві образи уяви підсилюють емоційний тонус діяльності, стимулюють підвищений настрій у процесі роботи, сприяють виникненню захопленості діяльністю. Емоційна стійкість (при напруженому творчому пошуку, при розчаруваннях, критиці або невдачах).

Кількісні показники (рівні) розвитку фантазії учнів:

Низький рівень розвитку фантазії має такі характеристики:

Учень має труднощі з виконанням завдань на пошук різних варіантів отримання результату; на розробку гіпотез і продукування оригінальних ідей. Учень не вміє самостійно висувати ідеї сто-

совно створення нових образів фантазії, не прагне вдосконалювати свою пізнавально-творчу діяльність, не демонструє інтересу або демонструє слабо виражений інтерес до будь-яких видів творчої діяльності, не здатний самостійно створювати нові творчі продукти, або створює прості, схематичні, погано розроблені образи, раніше побачені або почуті, не виявляючи при цьому бажання їх утілення в зовнішньому продукті. Створювані образи таким учнем малоцікаві, не справляють враження на слухача чи глядача. Учень не зацікавлений у майбутній творчій діяльності, не прагне брати участь у її колективних видах, не проявляє ініціативи, не бере участі в дискусіях, не ділиться своїми творчими задумами з товаришами. Завдання сприймає пасивно, а мислить інертно. Вкрай низька продуктивність. Образи малоцікаві, не деталізовані. Учень уникає завдань підвищеної складності, не проявляє інтересу до проблемно-пошукових типів завдань. Він відчуває труднощі з організацією самостійної роботи, тому майже завжди потребує допомоги вчителя або товаришів. Засвоєння ним способів творчої діяльності йде вкрай повільно, тому він вважає за краще діяти за шаблоном. Творчий продукт має незавершений вигляд. Навички саморегуляції проявляються слабо. Учень відчуває себе некомфортно, невпевнено, боїться виступати публічно. Сприйняття ним будь-яких творчих продуктів не відрізняється жвавістю й емоційністю. Невдачі супроводжуються тривалими негативними емоціями. Має занижену або завищену самооцінку. Як правило, зосереджений на собі, відчуває труднощі в спілкуванні.

Середній рівень розвитку фантазії має такі характеристики:

Учень вміє самостійно, а інколи з допомогою вчителя висувати ідеї стосовно створюваних образів фантазії, справляється із завданнями на пошук різних варіантів отримання результату; на розробку гіпотез і продукування оригінальних ідей, але не прагне до найбільшого їх числа і не здатний, якщо того вимагає завдання, вибрати найбільш вдалий варіант розв'язання проблеми. За виконання творчих робіт береться із задоволенням, проте продуктивність недостатньо висока. Шукає можливості виразити себе у творчості, але інтерес до неї непостійний. Створювані образи малоцікаві, здебільшого передбачувані, стандартні, помірно деталізовані. Учень прагне вдосконалювати свою пізнавально-творчу діяльність, демонструє частковий інтерес до різних видів творчої діяльності. Успішно взаємодіє з колективом, але не завжди висловлює свою думку, боїться критики. Учень надає перевагу легким завданням, а не складним, але у їх розв'язанні не завжди наполегливий. Інтерес до проблемно-пошукових

видів завдань є, але він непостійний. Здатний до напруженої діяльності, «занурення» в завдання. Учень уміє працювати самостійно, однак це проявляється не завжди. Засвоєння способів творчої діяльності відбувається в середньому темпі, успіх в засвоєнні не постійний. Творчий продукт має завершений вигляд, проте не всі деталі опрацьовані. Навички саморегуляції розвинені недостатньо. Емоції, що супроводжують діяльність, як правило, залежать від багатьох обставин: оточення, настрою, успіху або невдачі. Сприймання різних творчих продуктів відрізняється жвавістю й емоційністю. Середній рівень характеризується недостатньо розвиненими навичками адекватної самооцінки. Учень чуйний, уважний, але буває нетерплячим і різким у спілкуванні.

Високий рівень розвитку фантазії має такі характеристики:

Учень уміє самостійно, без допомоги вчителя, висувати різноманітні ідеї щодо створюваних образів фантазії, володіє різними прийомами й методами створення нових образів, які вирізняються різноманітністю, оригінальністю, а також розробленістю й деталізованістю, прагне втілення їх у новому творчому продукті. Створювані образи таким учнем дуже цікаві, справляють яскраве враження на слухача чи глядача.

Учневі легко даються завдання на виокремлення ознак, знаходження різних способів класифікації, пошук різних варіантів отримання результату, виявлення й постановку проблем, самостійне генерування великої кількості ідей, віддалених асоціацій, удосконалення об'єкта, знаходження нових способів його використання. Виявляє активність, зацікавленість, готовність, прагнення вдосконалювати свою пізнавально-творчу діяльність. Його творчість самобутня, оригінальна, несе відбиток особистості творця. У роботі дотримується індивідуального темпу й стилю, вміючи підпорядкувати емоційні, інтелектуальні та вольові зусилля певній меті. Допомоги вчителя не потребує. Учень перебуває в постійному пошуку будь-яких можливостей для виходу своєї творчої енергії та отримує задоволення швидше від самого процесу, ніж від результату. Прагне розглядати проблему на більш глибокому рівні або з іншого боку. Образи незвичайні, велика увага до деталей. Уміє формулювати проблеми, ставити чіткі питання, доходити обґрунтованих висновків і рішень, перевіряти їх, мислити вільно, ефективно взаємодіяти з колективом, бачити альтернативні способи розв'язання проблеми й вибирати найбільш вдалих із них. Учень незалежний, не боїться критики, ініціативний, наполегливий. Сприймання ним різних творчих продуктів вирізняється активністю, жвавістю й емоційністю. Учень застосовує різноманітні види самостійної

роботи з найбільшою їх ефективністю в конкретній ситуації. Засвоєння способів творчої діяльності відбувається швидко й легко. Творчий продукт має повністю завершений вигляд. Навички саморегуляції досить розвинені, звідси висока продуктивність. Як правило, діяльність супроводжується позитивним емоційним настроєм, станом наснаги, учень часто виходить за межі заданого. Інтерес до проблемно-пошукових типів завдань постійний, їх рішення в пріоритеті, принципово самостійно. В учня регулярна адекватна самооцінка. Він глибоко співпереживає, чутливий до проблем і потреб оточення, більше довіряє своїм почуттям та інтуїції.

Усі блоки моделі пов'язані й узгоджені між собою. Модель репрезентує складний процес розвитку фантазії в молодших школярів, який можливий завдяки цілеспрямованому психолого-педагогічному впливу.

Творча взаємодія вчителя, шкільного психолога, батьків з учнями відповідно до моделі спрямована на підтримку творчої діяльності дітей, розвиток у них фантазії шляхом забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов та з урахуванням вікових, гендерних й індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, необхідних для здійснення творчої діяльності, створення нових творчих продуктів і, як наслідок, становлення їх творчої особистості.

На основі запропонованої психологічної моделі ми розробили психолого-педагогічну програму «Розвиток фантазії в молодших школярів».

Основні принципи організації та реалізації психолого-педагогічної програми розвитку фантазії в молодших школярів ґрунтуються на розроблених у вітчизняній психології фундаментальних положеннях про те, що особистість є цілісною психологічною системою, яка формується в процесі життєдіяльності на основі засвоєння суспільних форм свідомості та поведінки. Найбільш важливими принципами формування роботи нами виокремлено такі:

1. Принцип нормативності та індивідуальності розвитку, згідно з яким, здійснюючи розвивальну роботу, необхідно орієнтуватися на основні закономірності психічного розвитку, його вікові норми й особливості формування особистості дитини, забезпечуючи водночас реалізацію індивідуального підходу до кожного учня. У розвивальній роботі надзвичайно важливою є реалізація індивідуального підходу, який дає змогу окреслити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей розвитку.

2. Принцип розвивального навчання розкриває спрямованість розвивальної роботи й зумовлює необхідність використання розвивальних завдань.

3. Принцип діяльнісного підходу до здійснення розвивального впливу, який заснований на тому, що саме активність молодших школярів є рушійною силою розвитку їх фантазії. Цей принцип наголошує, що одним із провідних способів розвитку фантазії є організація активної творчої діяльності досліджуваних, у процесі якої створюються також необхідні умови для позитивних змін у їх особистісному розвитку.

4. Принцип особистісної мотивованості полягає в зацікавленому, уважному й серйозному ставленні учнів до розвивальної роботи («хочу змінитися», «навчитися», «перебороти» тощо). Необхідно вибудувати розвивальну роботу так, щоб викликати в учнів інтерес, бажання до творчої діяльності, зокрема фантазування, а також прагнення до самопізнання й саморегуляції, тобто актуалізувати та активізувати в них потребу в саморозвитку. Особистісна мотивованість може виявлятися в потребі в нових враженнях, освоєнні та пізнанні навколишнього світу (пізнавальний мотив); прагненні до схвалення, творчих досягнень і успіхів у творчій діяльності (мотив самоствердження); прагненні розкрити власний творчий потенціал (мотив самовираження, самореалізації).

5. Принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення передбачає залежність ефективності розвивальної роботи від співпраці з батьками та іншими особами з близького оточення дитини. Повна реалізація цілей розвивальної роботи можлива лише з урахуванням зміни системи відносин дитини в її найближчому соціальному оточенні. З огляду на це необхідно впливати на близьких дитині дорослих з метою підвищення їх психологічної культури, зміни позиції і ставлення до дитини, навчити їх адекватних способів комунікації. Сім'я вчиться обережно і з повагою ставитися до дитячої творчості та її продуктів, тим самим підтримуючи інтерес дитини до творчої діяльності.

6. Принцип віри в сили й можливості дитини.

Створена нами програма розвитку досліджуваного феномену є комплексом взаємопов'язаних психолого-педагогічних заходів. Вона містить:

а) лекції, семінари, індивідуальні консультації для вчителів, шкільних психологів, а також для батьків молодших школярів;

б) тренінг розвитку фантазії в молодших школярів «Учимося фантазувати»;

в) рекомендації для вчителів щодо проведення уроків (розробка елементів уроків відповідно до їх тематики з використанням інноваційних технологій розвитку фантазії, а також системи творчих завдань);

г) позаурочні творчі заходи.

Зауважимо, що всі ці види роботи мають практично орієнтований характер і є рівнозначно важ-

ливими. Розроблена нами програма спрямована на співпрацю вчителів початкових класів, шкільних психологів та батьків молодших школярів.

Мета програми – створити необхідні психолого-педагогічні умови для розвитку фантазії в молодших школярів і, як наслідок, забезпечити становлення їх творчої особистості.

Завданнями програми визначено:

1. Створення творчого середовища для активізації та розвитку фантазії молодших школярів, формування їх творчої особистості.

2. Вдосконалення науково-інформаційного та навчально-методичного забезпечення навчальних закладів з проблеми розвитку фантазії в молодших школярів.

3. Налагодження взаємодії вчителів початкових класів, шкільних психологів з батьками молодших школярів з метою реалізації цілісного підходу до розвитку фантазії дітей.

4. Використання для розвитку фантазії учнів змісту навчального матеріалу та інноваційних технологій, системи творчих завдань.

Психолого-педагогічна програма передбачає просвітницьку (лекції, семінари) та консультативну (добровільні індивідуальні консультації) роботу з учителями, шкільними психологами й батьками.

На нашу думку, розвиток фантазії молодших школярів потребує не тільки високого рівня професійної підготовленості вчителя на технологічному рівні (здійснення творчо-спрямованої педагогічної діяльності, використання інноваційних технологій розвитку фантазії учнів), а й наукових знань щодо психологічної та педагогічної сутності феномену фантазії, особливостей розвитку фантазії в дітей молодшого шкільного віку.

Програмою передбачено проведення 5 лекцій і 5 семінарів для вчителів та шкільних психологів за темами: «Фантазія і творчість», «Вікові, гендерні та індивідуально-психологічні особливості розвитку фантазії молодших школярів», «Єдність фантазії та мислення як умова особистісного розвитку молодших школярів», «Від творчих учителів – до творчих учнів», «Інноваційні технології розвитку фантазії молодших школярів у навчальній діяльності», а також 5 лекцій та 5 семінарів для батьків за темами: «Захопливий світ фантазії», «Малі й дорослі фантазери: які вони?», «Кольорові фарби фантазії», «Фантазуємо разом – тато, мама і я», «Скарбничка творчості: методи, прийоми та засоби розвитку фантазії у дітей».

Психолого-педагогічна програма містить також добровільні консультації з батьками учнів, а також з учителями та шкільними психологами відповідних навчальних закладів. Метою такої консультативної роботи є: поглиблення розуміння батьками та вчителями необхідності розвитку

фантазії в молодших школярів; розвиток навички конструктивного й довірливого спілкування з дітьми в колі сім'ї та з учнями в навчальному закладі, дотримуючись позицій особистісно орієнтованого підходу.

Розроблений нами тренінг «Учимося фантазувати» містить заняття, що мають на меті розвиток фантазії в молодших школярів як необхідного складника становлення їх творчої особистості та відповідають традиційній структурі проведення психологічного тренінгу.

Мета тренінгу – ознайомити учнів з методами та прийомами фантазування, навчити застосовувати їх для створення нових образів фантазії, генерації нових ідей та втілювати їх у власних творчих продуктах, сприяти зниженню в них психологічної інерції, шаблонності та стереотипності мислення, збагаченню досвіду творчої діяльності, становленню усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності.

Завдання тренінгу:

1) сприяти розвитку фантазії в молодших школярів як основної характеристики творчої особистості;

2) створити сприятливі умови для гармонійного поєднання творчого розвитку молодших школярів з їх соціальним, емоційно-вольовим, морально-духовним, естетичним розвитком;

3) сприяти підвищенню в учнів рівня прийняття себе, впевненості в собі, самооцінки, розвитку навичок рефлексії, адекватного ставлення до успіху-неуспіху, самостійності, усвідомлення залежності своїх досягнень від власних знань, умінь і навичок, докладених вольових зусиль, а також від здатності організовувати спільні дії з однокласниками;

4) гармонізувати взаємини учнів з їх однолітками та вчителем, збагачувати їх досвід творчої співпраці;

5) сформувані в учнів навички публічного обговорення та відстоювання власних ідей і результатів творчої діяльності, вміння оцінювати результати своєї роботи.

Запропоновані заняття передбачають різні види (ігри, вправи, дискусії, бесіди, виставки) та форми роботи (індивідуальну, групову, фронтально-колективну), а також індивідуальну роботу кожного учня в зошиті та виконання ним за безпосередньої участі батьків домашніх завдань.

Під час проведення тренінгових занять передбачається застосування таких методів: мінілекція, бесіда, розповідь, дискусія, вправи-привітання,

вправи-релаксації, вправи длягуртування групи, вправи для сприяння міжособистісному спілкуванню, ігри-вправи.

Робота щодо розвитку фантазії повинна охоплювати також шкільні уроки, які проводять за шкільною програмою, але з використанням інноваційних технологій розвитку фантазії, зокрема імажинативних задач, у розв'язуванні яких провідна роль належить уяві (І. Біла [3], Г. Костюк [14], О. Кульчицька [18], І. Тітов [23]), творчих ситуацій, які потребують вирішення деякої суперечності або проблеми (С. Сисоєва [18], [21]), сучасної технології творчості – ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань), яка містить спеціальні методи та прийоми розвитку фантазії (Г. Альтшулер [24]), евристичних методів активізації творчої діяльності, зокрема діалогу «Мозкова атака», «Діалогу Дон Кіхота і Санчо Панси», діалогу «Нарада піратів», діалогу «Робінзона Крузо і П'ятниці», «Методу шести капелюхів» (В. Рибалка [19]), методів та прийомів розвитку фантазії (Дж. Родарі [25]), стратегії розвитку конструкторської творчості системи КАРУС (В. Моляко [22]).

Водночас робота щодо розвитку фантазії, на нашу думку, повинна містити також позаурочні творчі заходи, зокрема проведення різноманітних свят, конкурсів, вікторин, екскурсій, відвідування творчих майстерень, створення виставок творчих робіт, класних стінгазет тощо.

Висновки. У процесі дослідження зроблено висновок про провідну роль учителя в розвитку фантазії молодших школярів. На нашу думку, лише творчий учитель з добре розвинутою уявою може сприяти формуванню творчої особистості кожного учня, позитивно впливати на розвиток їхньої фантазії. А тому сучасна початкова школа потребує вчителя, готового до того, що кожен день роботи з дітьми – це пошук, здатного до творчої педагогічної діяльності, у якого є потреба у творчій взаємодії з учнями, який здатний до творчого уявлення, фантазування, спроможний легко генерувати нові, цікаві ідеї, відходити від традиційних схем, шаблонів у навчанні та вихованні молодого покоління, володіє методами та прийомами розвитку фантазії в школярів, а також уміє їх застосовувати, враховуючи вікові, гендерні та індивідуально-психологічні особливості учнів.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з дослідженням розвитку фантазії на інших вікових етапах, у різних умовах навчання, з'ясування готовності вчителів до впровадження психолого-педагогічних програм розвитку фантазії учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–7 років: навч. посіб. / 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 64 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади: навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

3. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.
4. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 22 с.
5. Грузинська І. М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 21 с.
6. Губенко О. В. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід): монографія. Київ : «Апостол», 2019. 400 с.
7. Денисюк А. С. Уява і творчість молодших школярів : навч.-метод. посіб. / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : РВВ «Вежа», 2005. 145 с.
8. Заїка Є. В. Ігровий тренінг пізнавальних процесів учнів: ігри та вправи : навч. посіб. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 256 с.
9. Іванова В. В. Умови розвитку творчих здібностей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Екологічна психологія. 2019. Том. VII. Вип. 47. С. 153–165.
10. Карабаєва І. І., Яценко Т. В. Олівець-малювець у країні Абетка: альбом розвитку творчої уяви для роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 72 с.
11. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
12. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
13. Коновальчук М. Педагогічна творчість учителя в роботі з обдарованими молодшими школярами : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. 90 с.
14. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
15. Макрідіна Л. О. Розвиток творчої уяви на основі ТРВЗ: Програма курсу для учнів 1–4 класів. Запоріжжя : Прем'єр, 2003. 32 с.
16. Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І. Системне мислення: формування і розвиток. Київ : ВД «Киево-Могилянська академія», 2020. 251 с.
17. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
18. Педагогічні технології: наука – практиці і: навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. 281 с.
19. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
20. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
21. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
22. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. 702 с.
23. Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонента становлення їхньої суб'єктності : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 20 с.
24. Altshuller G.S. Find an idea: an introduction to TRIZ – the theory of inventive problem solving. Technical Innovation Center, Inc.; 2023. 349 p.
25. Rodari G. The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories. Carlstadt, NJ: Enchanted Lion, 2024. 316 p.
26. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
27. Rosenthal R. Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective *Current Directions in Psychological Science*. Published by Cambridge University Press. 1994. Volume 3. Number 6. Pp. 176–179.
28. Sternberg R. J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized. New-York: Cambridge University Press, 2007. 246 p.
29. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. *Ed. R. J. Sternberg. The nature of creativity*. New-York: Cambridge University Press, 1988. Pp. 43–75.

REFERENCES

1. Bartashnikova, I. A., Bartashnikov O. O. (2007) Rozvytok uiavy ta tvorchykh zdbnostei u ditei 5–7 rokiv [Development of manifestations and creative abilities in children aged 5–7 years] : navch. posib. / 2-e vyd., pererobl. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti [Personality education]: U 2-kh kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: teoretyko-metodolohichni zasady: navch.-metod. vydanania. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bila, I. M. (2014). Psykholohiia dytiachoi tvorchosti [Psychology of children's creativity]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
4. Voroniuk, I. V. (2003). Psykholohichni osoblyvosti realizatsii tvorchoho potentsialu molodshykh shkoliariv [Psychological features of realizing the creative potential of younger schoolchildren]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
5. Hruzynska, I. M. (2019). Psykholohichni umovy rozvytku tvorchoi uiavy ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological conditions for the development of creative imagination of older preschool children]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
6. Hubenko, O. V. (2019). Teoretyko-metodolohichni osnovy doslidzhennia psykholohichnykh mekhanizmiv tvorchoi diialnosti (intehratyvnyi pidkhdid) [Theoretical and methodological foundations of the study of psychological mechanisms of creative activity (integrative approach)] : monohrafiia. Kyiv: «Apostol» [in Ukrainian].
7. Denysiuk, A. S. (2005). Uiava i tvorchist molodshykh shkoliariv [Imagination and creativity of younger schoolchildren] : navch.-metod. posib. / Volyn. derzh. un-t im. Lesi Ukrainky. Lutsk: RVV «Vezha». [in Ukrainian]
8. Zaika, Ye. V. (2013). Ihrovi treninh piznavalnykh protsesiv uchniv: ihry ta vpravy [Game training of students' cognitive processes: games and exercises] : navch. posib. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
9. Ivanova, V. V. Umovy rozvytku tvorchykh zbidnostei u perekhidnyi period vid doshkilnoho do molodshoho shkilnoho viku [Conditions for the development of creative abilities in the transitional period from preschool to primary school age]. Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Ekolohichna psykholohiia. 2019. Tom. VII. Vyp. 47. S. 153–165 [in Ukrainian].
10. Karabaieva, I. I., Yatsenko T. V. (2017). Olivets-maliuets u kraini Abetka: albom rozvytku tvorchoi uiavy dlia roboty z ditmy starshoho doshkilnoho viku [Drawing pencil in the country Abetka: an album for the development of creative imagination for working with children of older preschool age]. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].
11. Klepikov, O. I., Kucheriavyi, I. T. (1996). Osnovy tvorchosti osoby [Basics of personal creativity]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
12. Klymenko, V. V. (2006). Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]: navch. posib. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
13. Konovalchuk, M. (2013). Pedahohichna tvorchist uchytelia v roboti z obdarovanymy molodshymy shkoliaramy [Pedagogical creativity of the teacher in working with gifted younger schoolchildren]: navch.-metod. posib. Kyiv: TOV «SITIPRINT» [in Ukrainian].
14. Kostiuk, H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhiichni rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality] / za red. L. M. Prokoliienko. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
15. Makridina, L. O. (2003). Rozvytok tvorchoi uiavy na osnovi TRVZ: Prohrama kursu dlia uchniv 1–4 klasiv [Development of creative imagination based on TRVZ: Course program for students of grades 1–4]. Zaporizhzhia: Premier [in Ukrainian].
16. Maksymenko, S. D., Meierovych, M. Y., Shrahina L. I. (2020). Systemne myslennia: formuvannia i rozvytok [System thinking: formation and development]. Kyiv: VD «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].
17. Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]: navch.-metod. posib. / O. M. Piekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Liubarska ta in.; Za red. O. M. Piekhoty. Kyiv: Vyd-vo A.S.K., 2003. [in Ukrainian]
18. Pedahohichni tekhnolohii: nauka – praktytsi [Pedagogical technologies: science – practice]: navch.-metod. shchorichnyk / O. I Kulchytska, S. O. Sysoieva, Ya. V. Tsekhmister / za red. S. O. Sysoievoi. Kyiv: VIPOL, 2002. Vyp. 1 [in Ukrainian].
19. Rybalka, V. V. (1996). Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti [Psychology of creative personality development]: navch. posib. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
20. Romenets, V. A. (2001). Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]: navch. posib. 2-he vyd., dop. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

21. Sysoieva, S. O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Basics of pedagogical creativity]: pidruchnyk. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
22. *Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako* [Strategies of creative activity: school of V. O. Molyako] / za zah. red. V. O. Moliako. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008 [in Ukrainian].
23. Titov, I. H. (2007). Rozvytok tvorchoi uiavy molodshykh shkolariv yak komponenta stanovlennia yikhnoi subiektnosti [The development of creative imagination of younger schoolchildren as a component of the formation of their subjectivity] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
24. Altshuller, G. S. (2023). *Find an idea: an introduction to TRIZ – the theory of inventive problem solving*. Technical Innovation Center, Inc.
25. Rodari, G. (2024). *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Carlstadt, NJ: Enchanted Lion.
26. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company.
27. Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective *Current Directions in Psychological Science*. Published by Cambridge University Press. Volume 3. Number 6. Pp. 176–179.
28. Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New-York: Cambridge University Press.
29. Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. *Ed. R. J. Sternberg. The nature of creativity*. New-York: Cambridge University Press. Pp. 43–75.

ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В МЕНЕДЖЕРІВ ТОРГІВЛІ

Шевченко Н. Ф.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Бенінг Г. В.

*магістрантка кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0001-3913-3631
beninganna@gmail.com*

Ключові слова:

*самоефективність,
професійна
самоефективність, довіра до
себе, почуття самоповаги,
поведінкова активність.*

У статті представлено результати емпіричного дослідження професійної самоефективності та її психологічних детермінант у менеджерів торгівлі. Професійну самоефективність визначено як внутрішнє переконання та віру особистості у свої здібності до успішної діяльності, оцінку власної ефективності та очікування щодо цього на шляху до самореалізації в професійній діяльності. Представлено комплекс психологічних детермінант самоефективності менеджерів торгівлі: довіра до себе, почуття самоповаги, поведінкова активність. У процесі емпіричного дослідження виявлено, що для більшості респондентів характерний вищий за середній рівень самоефективності: менеджери мають досить глибоке розуміння того, як працює їхня галузь або індустрія, та враховують це у своїй стратегії, вони є досить ефективними лідерами, виявляючи ініціативність, відповідальність та вплив на свою команду. Установлено, що досліджуваним властивий найбільший ступінь довіри до себе в таких сферах: професійна діяльність, інтелектуальна сфера, розв'язання побутових проблем, уміння будувати взаємини з близькими людьми та друзями, уміння будувати взаємовідносини з підлеглими, уміння будувати взаємовідносини з вищими за рангом, уміння подобатися представникам протилежної статі. Загальний показник довіри до себе вказує на вищий за середній рівень довіри до себе в респондентів. За даними діагностики досліджувані менеджери мають високий рівень самоповаги, що є важливим аспектом успішного керівництва та ефективного виконання ролі менеджера. У досліджуваних менеджерів діагностовано переважно типи поведінкової активності А1 (підвищена ділова активність, наполегливість, захопленість роботою, цілеспрямованість; чутливість до похвали та критики; нестійкість настрою та поведінки в стресонасичених ситуаціях) та АБ (активна та цілеспрямована діяльність, різнобічність інтересів, уміння збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять та вмільо організованим відпочинком; відсутність явної схильності до домінування; емоційна стабільність і передбачуваність у поведінці, відносна стійкість до дії стресогенних факторів). За результатами кореляційного аналізу робочу гіпотезу було підтверджено.

PROFESSIONAL SELF-EFFICACY AND ITS PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS IN TRADE MANAGERS

Shevchenko N. F.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Beninh H. V.

*Master's Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0001-3913-3631
beninganna@gmail.com*

Key words: *self-efficacy,
professional self-efficacy,
self-trust, sense of self-respect,
behavioral activity.*

The article presents the results of an empirical study of the professional self-efficacy and its psychological determinants in trade managers. Professional self-efficacy has been defined as an individual's internal conviction and faith in his or her abilities to perform successfully, evaluation of one's own effectiveness and expectation on this account on the way to self-realization in professional activity. A complex of psychological determinants of the trade managers self-efficacy has been presented: self-trust, sense of self-respect, behavioral activity. In the course of the empirical research, it has been found that the majority of respondents have a higher than average level of self-efficacy: the studied managers have a fairly deep understanding of how their branch or industry works and take this into account in their strategy, they are sufficiently effective leaders, showing initiative, responsibility and influence to the team. It has been found that the subjects have the highest degree of self-trust in the following areas: professional activity, intellectual sphere, solving everyday problems, the ability to build relationships with close people and friends, the ability to build relationships with subordinates, the ability to build relationships with superiors and with representatives of the opposite sex. The overall indicator of self-trust has shown a higher than average level of self-trust among the respondents. According to the diagnostic data, the studied managers have a high level of self-trust, which is an important aspect of successful leadership and effective performance of the role of a manager. The studied managers have been diagnosed mainly with types of behavioral activity A1 (increased business activity, persistence, passion for work, goal-oriented; sensitivity to praise and criticism; instability of mood and behavior in stressful situations) and AB (active and purposeful activity, versatility of interests, ability to balance business activity). According to the results of the correlation analysis, the hypothesis of the research has been confirmed.

Постановка проблеми. Престиж та економічний прогрес країни залежать від здатності швидко й ефективно реагувати на технологічні зміни, активізуючи розробку, впровадження та поширення нововведень. Цей процес тісно пов'язаний з особистісними якостями фахівців, зокрема із самоефективністю. Психологічний концепт професійної самоефективності, який указує на здатність особи досягати високих результатів у своїй

професійній діяльності, ґрунтується на здатності ефективно використовувати свої знання та ресурси для досягнення поставлених цілей у роботі, вірі та впевненості у власних здібностях, готовності брати на себе відповідальність за результати своєї роботи та ухвалювати рішення.

Для менеджерів у сфері торгівлі професійна самоефективність є одним із ключових аспектів діяльності. Так, фахівець повинен оптимально

розподіляти та використовувати ресурси (персонал, інвентар, бюджет), швидко ухвалювати рішення, стимулювати й мотивувати робочу команду, володіти стратегічним мисленням та плануванням, продуктивно працювати в умовах великого обсягу роботи й тисків. Саме тому високий рівень професійної самоефективності допомагає менеджеру торгівлі ефективно виконувати свої обов'язки та досягати успіху в динамічному середовищі торгівлі.

Проблема самоефективності особистості була предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців, які вивчали питання змісту та індикаторів розвитку самоефективності (А. Bandura [12]; J. Maddux [15]); особливості розвитку в умовах навчального закладу (Н. Онопрієнко-Капустіна [9], N. Wilde, A. Hsu [18] та ін.). Досліджувалася специфіка проявів самоефективності через призму самоздійснення (М. Казанжи [3]; О. Кокун [4]), мотивації (О. Кревська [6]), як важливий чинник успіху фахівців з різних сфер діяльності: керівників освітніх організацій (О. Бондарчук [1]), підприємців (О. Креденцер [7]), педагогічних працівників (О. Мушегов [8]; D. Varni [13]).

Водночас, попри значний інтерес дослідників до означеного конструкту, у наукових працях не приділяється уваги вивченню професійної самоефективності менеджерів, обґрунтуванню та дослідженню психологічних детермінант її розвитку.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження професійної самоефективності та її психологічних детермінант у менеджерів торгівлі.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У науковій літературі термін «самоефективність» (*англ. self-efficacy*) переважно інтерпретується як оцінка особистістю власної здатності виконувати різні дії в конкретних умовах, переконання та впевненість особистості у власних можливостях для успішної реалізації певної діяльності, а також оцінка власної ефективності та очікування щодо неї. При цьому самоефективність визначається контекстом, пов'язаним із конкретним завданням, що стоїть перед людиною або певною сферою життєдіяльності (зокрема, професійна самоефективність) [7; 14; 19].

Самоефективність є мінливою і залежить від конкретних обставин; вона може варіюватися від ситуації до ситуації, залежно від певних навичок, які необхідні для конкретної діяльності, від наявності або відсутності інших людей. Самоефективність пов'язана з внутрішніми мотивами й потребами особистості, а також з відчуттям компетентності, автономії та зв'язку з оточенням [17].

Професійна самоефективність характеризує внутрішнє переконання та віру особистості у свої

здібності до успішної діяльності, оцінку власної ефективності та очікування щодо цього на шляху до самореалізації в професійній діяльності. Фахівці зі значним рівнем професійної самоефективності ставлять вищі кар'єрні цілі, докладають більше зусиль у свою професійну діяльність, мають кращий стан психологічного здоров'я, спрямовані на досягнення успіху та більше задоволені своєю працею [6].

Фахівець із достатнім рівнем професійної самоефективності встановлює реалістичні цілі, вірить у свої можливості та неперервно прагне досягати успіху, ставлячи перед собою завдання постійного самовдосконалення та покращення результатів своєї роботи. Це досягається завдяки постійному навчанню та зміцненню працездатності. До факторів, які є ключовими для успішної діяльності менеджерів торговельних організацій, належать: фактор організаційних особливостей, що відображає вимоги етнопсихологічного й соціокультурного контексту, які висувають до кандидатів на посади в торговельну організацію; професійний фактор, що розкриває специфіку корпоративно-професійної діяльності менеджерів у таких організаціях; мотиваційний фактор, який визначає потребу та задоволення самореалізацією у сфері професійної діяльності менеджерів торгівлі; комунікативний фактор, який є основою для успішної взаємодії з колегами в організації та іноземними партнерами; функціонально-динамічний фактор, який відображає типологічні особливості та емоційно-вольову сферу обстежуваних осіб; інтелектуальний фактор, що дає змогу виявити особливості інтелектуального потенціалу особистості в професійній діяльності менеджерів торговельних організацій [11].

В основу нашого емпіричного дослідження покладено припущення про те, що розвиток самоефективності менеджерів торгівлі, будучи усвідомленою здатністю суб'єкта протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності, визначається комплексом психологічних детермінант (довіра до себе, почуття самоповаги, поведінкова активність).

У дослідженні взяли участь 50 менеджерів віком 32–36 років, які працюють у ТОВ «Фудком».

Психодіагностичний інструментарій становили такі методики: «Шкала загальної самоефективності» (авт. Р. Шварцер, М. Єрусалем) [5, с. 145], «Оцінка довіри до себе» [2], «Опитувальник самоставлення» [10], «Методика діагностики типу поведінкової активності» [10].

Перейдемо до аналізу результатів емпіричного дослідження професійної самоефективності та її психологічних детермінант.

Згідно з отриманими даними, середній показник за вибіркою становить $M = 34,89$ балів

(44% досліджуваних), що свідчить про вищий за середній рівень розвитку самоефективності респондентів. Менеджер із таким рівнем самоефективності має досить глибоке розуміння того, як працює його галузь або індустрія, та враховує це у своїй стратегії. Він може мати достатньо впевнений підхід до ухвалення рішень, особливо в рутинних або повсякденних ситуаціях. Менеджер може бути достатньо ефективним лідером, виявляючи більше ініціативи, відповідальності та впливу на свою команду. Такий керівник є досить вправним у плануванні своїх завдань та в управлінні часом, що дає змогу йому краще виконувати свої обов'язки. Менеджер є достатньо ефективним у спілкуванні з командою та іншими стейкхолдерами, що сприяє збільшенню рівня взаєморозуміння та співпраці. Він може бути зацікавленим у розвитку та мотивації своєї команди, надаючи їм можливості для зростання та вдосконалення.

Для 16% досліджуваних менеджерів характерний високий рівень самоефективності. Такі керівники мають глибоке розуміння стратегічних цілей організації та їх впливу на бізнес, вміють виокремлювати ключові тенденції в галузі, а також прогнозувати майбутні зміни й реагувати на них. Вони є сильними лідерами, які вміють надихати, мотивувати та впливати на свою команду. Менеджери з високим рівнем самоефективності можуть швидко аналізувати складні ситуації та ухвалювати виважені рішення, здатні врахувати ризики й потенційні переваги. Вони ефективно розподіляють свій час і ресурси, приділяючи увагу найважливішим завданням і досягаючи максимальних результатів. Такі менеджери ефективно спілкуються з командою, активно працюють над розвитком своєї команди, створюючи умови для навчання та зростання.

Для значної кількості респондентів характерний середній рівень самоефективності (36%). Середній рівень розвитку самоефективності менеджерів указує на те, що вони володіють базовими навичками та характеристиками керівника, але можуть потребувати подальшого розвитку для досягнення вищих результатів. Такі менеджери здатні виконувати рутинні обов'язки й виконувати прості завдання, але можуть потребувати додаткової підтримки в розробці більш складних стратегій. Такі керівники здатні ухвалювати рішення на базі доступної інформації, але можуть бути менш впевненими в складних або нестандартних ситуаціях.

Нижчий за середній рівень самоефективності виявлено в незначній кількості респондентів (4%). Менеджери з нижчим за середній рівнем самоефективності можуть мати деякі недоліки у своїй роботі, які перешкоджають їм досягати оптимальних результатів. Таким керівникам не

вистачає достатньої експертизи у своїй галузі або вони недостатньо орієнтуються в специфіці бізнесу. Вони можуть мати проблеми з ефективною комунікацією з командою, виявляють нерішучість у складних або невизначених ситуаціях, що веде до затримок або неправильних рішень.

Низький рівень самоефективності не зафіксовано за вибіркою (0%). Отже, згідно з отриманими результатами, для більшості досліджуваних менеджерів характерний вищий за середній рівень самоефективності.

Розглянемо результати вивчення психологічних детермінант професійної самоефективності менеджерів.

Довіра до себе – це один із важливих аспектів успішного керівника. Вона становить основу для всіх аспектів роботи менеджера та впливає на його здатність упевнено керувати командою, ухвалювати рішення та досягати поставлених цілей [16]. У процесі дослідження ми оцінили особливості прояву довіри до себе менеджерів у різних сферах життя.

Згідно з результатами діагностики, досліджуваним властивий найбільший ступінь довіри до себе в таких сферах: професійна діяльність (8,84 бала з 10 можливих), інтелектуальна сфера (9,41 бала з 10 можливих), вирішення побутових проблем (6,28 бала із 7 можливих), уміння будувати взаємини з близькими людьми та друзями (7,01 бала з 8 можливих), уміння будувати взаємовідносини з підлеглими (5,15 бала із 6 можливих), вміння будувати взаємовідносини з вищими за рангом (5,01 бала із 6 можливих), уміння подобатися представникам протилежної статі (4,03 бала з 5 можливих).

Найвищий показник довіри до себе зафіксовано в інтелектуальній сфері (9,41 бала з 10 можливих). Це означає, що людина вірить у свої інтелектуальні здібності та відчуває впевненість у власній здатності робити правильні висновки, ухвалювати рішення та розв'язувати проблеми в різних ситуаціях. Особа з високим рівнем довіри до себе в інтелектуальній сфері вірить у свої знання та експертність у власній галузі. Вона відчуває, що розуміє свою сферу добре й може впевнено працювати з нею. Така особа не уникає складних завдань чи проблем, а навпаки, розглядає їх як можливості для розвитку та вирішення. Вона впевнена, що зможе знайти правильне рішення навіть у складних ситуаціях, відкрита до нових ідей та поглядів, але водночас зберігає впевненість у власних переконаннях та здатності до критичного мислення. Така особа постійно розвиває свої знання, навички та набутки, оскільки розуміє, що ніколи не можна зупинитися на досягнутому та завжди є можливість вдосконалитися.

На більш низькому рівні виявлено показники за такими сферами: вміння будувати взаємини в

сім'ї (5,39 бала із 7 можливих), уміння будувати взаємини з дітьми (4,79 бала із 6 можливих), уміння будувати взаємини з батьками (2,35 бала із 4 можливих), уміння цікаво проводити дозвілля (2,11 бала із 4 можливих). Тобто для досліджуваних характерна більша впевненість у собі переважно у сферах, що стосуються професійної діяльності, аніж у сферах, що стосуються особистого життя та взаємин із близькими людьми. Водночас слід зазначити, що хоч показники є дещо нижчими, вони все одно відповідають достатньому (середньому) рівню. Середній рівень довіри до себе у сферах будівництва взаємин у сім'ї та цікавого проведення дозвілля означає, що людина виявляє певну міру впевненості в собі, але при цьому може виникати певний ступінь сумнівів чи неувпевненості у своїх здібностях та навичках.

Загальний показник довіри до себе становить 57,82 бала (із 73 можливих), що вказує на вищий за середній рівень довіри до себе в досліджуваних менеджерів. Вищий за середній рівень довіри до себе в різних сферах життя відображається у впевненості особи у власних здібностях, розв'язанні проблем та досягненні поставлених цілей. Такі особи зазвичай виявляють високий рівень самосвідомості, впевненості та готовності до самовдосконалення, що дає змогу досягати успіху в різних сферах життєдіяльності, будуючи стабільне та задовільне життя.

Із метою перевірки гіпотези дослідження здійснено кореляційний аналіз за К. Пірсоном. За результатами аналізу виявлено такі значущі кореляції змінної «загальна самоефективність» зі змінними: «довіра до себе в професійній діяльності» (0,765 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе в інтелектуальній сфері» (0,837 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе у розв'язанні побутових проблем» (0,467 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе у вмінні будувати взаємини із близькими людьми та друзями» (0,425 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе у вмінні будувати взаємовідносини з підлеглими (0,641 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе у вмінні будувати взаємовідносини з вищими за рангом» (0,609 при $p \leq 0,01$); «довіра до себе у вмінні подобатися представникам протилежної статі» (0,458 при $p \leq 0,01$); «загальний рівень довіри до себе» (0,572 при $p \leq 0,01$).

Кореляція між довірою до себе та самоефективністю означає, що впевненість у власних здібностях сприяє розвитку самооцінки та впевненості в собі. Коли людина вірить у себе, вона відчуває себе більш упевнено, що підвищує ймовірність досягнення успіху. Особистість із високим рівнем довіри до себе більш схильна використовувати свої навички та ресурси для досягнення мети, навіть у ситуаціях, коли виникають перешкоди чи виклики. Окрім цього, впевненість у собі сприяє позитивній мотивації до

досягнення цілей, а також зменшує вплив стресу та тривоги на виконання завдань. Особистість, яка вірить у себе, більш сконцентрована та наполеглива в досягненні своїх цілей, що сприяє високій ефективності в її діяльності. Отже, довіра до себе й самоефективність взаємно посилюють одне одного, створюючи основу для особистісного зростання, досягнення успіху та задоволення в житті. Чим більше людина вірить у себе, тим більш упевненою та ефективною вона стає в різних сферах свого життя.

Ще однією психологічною детермінантою професійної самоефективності менеджерів визначено самоповагу. Самоповага відображає ставлення людини до себе та свого внутрішнього Я і визначається рівнем поваги, яку людина відчуває до себе самої, власних властивостей, здібностей, достоїнств та недоліків [15].

За шкалою «самоповага» досліджувані отримали досить високі показники (11,47 із 15 можливих). Особистість з високим рівнем самоповаги проявляє впевненість у власних здібностях та цінності, має позитивне ставлення до себе та вірить у свою спроможність досягти поставлених цілей. Вона відчуває власну важливість та гідність, приймає себе таким, який є, і вмє ставитися до власних помилок і невдач з розумінням. Така особистість зазвичай відкрита до нових викликів, має стійку позитивну мотивацію та легко встановлює і дотримується власних меж. Особистість із цими характеристиками легко встановлює власні межі, що дає змогу їй ефективно керувати власним часом та ресурсами.

Отже, за даними діагностики досліджувані менеджери мають високий рівень самоповаги. Самоповага є важливим аспектом успішного керівництва та ефективного виконання ролі менеджера. Важливість самоповаги для менеджера виражається в різних аспектах його роботи та взаємодії з командою, клієнтами й стейкхолдерами. По-перше, самоповага допомагає менеджеру вірити у власні здібності та компетентність. Коли менеджер упевнений у собі, він ухвалює рішення з розумінням, не сумніваючись у своїх здібностях. Це дає змогу йому керувати ситуаціями та розв'язувати проблеми ефективно, що сприяє розвитку бізнесу та досягненню поставлених цілей. По-друге, самоповага впливає на взаємодію з командою. Менеджер з високою самоповагою виявляє емпатію, довіру та повагу до своїх підлеглих. Він створює сприятливу атмосферу в колективі, де кожен почуває себе важливим та цінним. Це підвищує моральний дух команди й стимулює її досягати кращих результатів. Крім того, самоповага допомагає менеджеру ефективно керувати стресом і негативними емоціями. Відповідальність за важливі рішення та результати роботи

може призвести до напруженості, але впевнений у собі менеджер знаходить способи подолати ці труднощі та залишатися продуктивним. Крім того, самоповага сприяє побудові довірливих відносин з клієнтами та партнерами. Впевнений у собі менеджер виступає як авторитет у власній справі, що робить його більш привабливим для співпраці. Отже, самоповага є важливим складником успішного менеджера. Вона сприяє ухваленню обґрунтованих рішень, підвищує продуктивність команди та допомагає впоратися з труднощами, що трапляються в роботі [11].

Зазначене засвідчується даними кореляційного аналізу: змінна «загальна самоефективність» має позитивний зв'язок зі змінною «самоповага» (0,725 при $p \leq 0,01$). Це підтверджує припущення про те, що самоповага є психологічною детермінантою розвитку самоефективності.

Психологічною детермінантою розвитку самоефективності також визнано поведінкову активність особистості. Поведінкова активність менеджера проявляється у високому рівні ініціативності, енергійності та наполегливості в досягненні цілей. Він виявляє лідерські якості, організовує та координує дії команди, активно впливає на розвиток проєктів і сприяє створенню ефектної робочої атмосфери. Менеджер проявляє високу відповідальність, не боїться викликів та готовий ухвалювати рішення навіть у складних ситуаціях. Його активність стимулює команду до досягнення високих результатів, а його природний ентузіазм надає мотивацію та енергію всім учасникам проєкту [14; 17].

Відповідно до отриманих даних, для 20% респондентів властивий тип поведінкової активності А. Для цього типу поведінкової активності характерні такі ознаки: перебільшена потреба в діяльності, ініціативність; брак часу для відпочинку та розваг; постійна напруга душевних та фізичних сил у боротьбі за успіх, висока мотивація досягнення при незадоволеності досягнутим; невміння та небажання виконувати щоденну докладну й одноманітну роботу; нездатність до тривалої та стійкої концентрації уваги; нетерплячість, прагнення робити все швидко: ходити, їсти, говорити, ухвалювати рішення; енергійна, емоційно забарвлена мова, що підкріплюється жестами та мімікою і супроводжується нерідко напругою м'язів обличчя та шиї; імпульсивність, емоційна нестриманість у суперечках, невміння остаточно вислухати співрозмовника; змагальність, схильність до суперництва та визнання, амбітність, агресивність стосовно суб'єктів, що протидіють здійсненню планів.

У переважній кількості досліджуваних менеджерів (32% від загальної кількості досліджуваних) діагностовано тенденцію до поведінкової

активності типу А1, для якої характерні: підвищена ділова активність, наполегливість, захопленість роботою, цілеспрямованість. Нестача часу для відпочинку компенсується певною мірою розважливостю та вмінням вибрати головний напрям діяльності, швидким ухваленням рішення; енергійна, виразна мова та міміка; емоційно насичене життя, честолюбство, прагнення до успіху та лідерства, неповна задоволеність досягнутим, постійне бажання покращити результати виконаної роботи; чутливість до похвали та критики; нестійкість настрою і поведінки в стресонасичених ситуаціях; прагнення до змагальності, проте без амбітності та агресивності; за обставин, що перешкоджають виконанню намічених планів, легко виникає тривога, знижується рівень контролю особистості, але долається вольовим зусиллям.

У значній кількості респондентів (28%) виявлено проміжний (перехідний) тип поведінкової активності – АБ, для якої характерні: активна та цілеспрямована діяльність, різнобічність інтересів, вміння збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять та вміло організованим відпочинком; помірна вираженість моторики та мовної експресії; особи типу АБ не показують явної схильності до домінування, але в певних ситуаціях та обставинах упевнено беруть він роль лідера; емоційна стабільність і передбачуваність у поведінці, відносна стійкість до дії стресогенних факторів, хороша пристосованість до різних видів діяльності.

У 16% досліджуваних діагностовано певну тенденцію до активності поведінки типу Б1, для якої характерні: раціональність, що проявляється у здатності об'єктивно оцінювати ситуації, ухвалювати обґрунтовані рішення та використовувати логіку й аналіз для досягнення поставлених цілей; обережна, неспішна особистість з помірною активністю. Така особа проявляє тенденцію до обдуманих дій, вона уникає поспіху, враховує всі можливі варіанти й діє з обережністю та уважністю.

У незначній кількості респондентів (4%) виявлено тип поведінкової активності Б. Особи з таким типом активності зазвичай мають м'який характер і можуть бути невпевненими в собі. Вони ретельно обмірковують кожне своє рішення, демонструючи послідовність у діях. Такі особи зазвичай уникають раптових змін чи ризиків, що дає змогу їм досягати стабільних результатів у довгостроковій перспективі.

За даними кореляційного аналізу, змінна «загальна самоефективність» має значущі кореляційні зв'язки зі змінними «тип поведінкової активності А» (0,234 при $p \leq 0,05$), «тип поведінкової активності А1» (0,707 при $p \leq 0,01$), «тип поведінкової активності АБ» (0,571 при $p \leq 0,01$).

Отже, за результатами кореляційного аналізу припущення про те, що розвиток самоефективності менеджерів торгівлі, будучи усвідомленою здатністю суб'єкта протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності, визначається комплексом психологічних детермінант (довіра до себе; почуття самоповаги; поведінкова активність), було підтверджено.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті представлено результати емпіричного дослідження професійної самоефективності та її психологічних детермінант у менеджерів торгівлі. Виявлено, що для більшості досліджуваних менеджерів характерний вищий за середній рівень самоефективності. Це означає, що респонденти мають досить глибоке розуміння того, як працює їхня галузь або індустрія, та враховують це у своїй стратегії, вони є достатньо ефективними лідерами, виявляючи ініціативність, відповідальність та вплив на свою команду. Установлено, що досліджуваним властивий найбільший ступінь довіри до себе в таких сферах: професійна діяльність, інтелектуальна сфера, розв'язання побутових проблем, вміння будувати взаємини з близькими людьми та друзями, вміння будувати взаємовідносини з підлеглими, вміння будувати взаємовідносини

з вищими за рангом, вміння подобатися представникам протилежної статі. Загальний показник довіри до себе вказує на вищий за середній рівень довіри до себе в респондентів. За даними діагностики досліджувані менеджери мають високий рівень самоповаги, що є важливим аспектом успішного керівництва та ефективного виконання ролі менеджера. У досліджуваних менеджерів діагностовано переважно типи поведінкової активності А1 (підвищена ділова активність, наполегливість, захопленість роботою, цілеспрямованість; чутливість до похвали та критики; нестійкість настрою та поведінки в стресонасичених ситуаціях) та АБ (активна та цілеспрямована діяльність, різнобічність інтересів, вміння збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять та вміло організованим відпочинком; відсутність явної схильності до домінування; емоційна стабільність і передбачуваність у поведінці, відносна стійкість до дії стресогенних факторів). За результатами кореляційного аналізу робочу гіпотезу було підтверджено.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики вбачаємо подальше дослідження самоефективності менеджерів на більш обширній вибірці та з урахуванням різних галузей діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Соціальна самоефективність педагогічних працівників як чинник психологічної безпеки освітнього середовища. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*. Вип. 2(12). Київ : КиМУ, 2018. 320 с. С. 5–24.
2. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція : навч. посібн. Київ : Каравела, 2010. 256 с.
3. Казанжи М. Й. Самоздійснення особистості: сутність і специфічні характеристики. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. №1, 2020. С. 28–29. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-4>
4. Кокун О. М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології* : Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Том. ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9. С. 292–301.
5. Кокун О. М., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2021. 170 с.
6. Кревська О. О. Мотиваційна детермінація професійної самоефективності особистості. *Психологічні перспективи*, № 30, 2016. С. 86–95.
7. Креденцер О. Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій : монографія. Київ : Логос, 2019. 318 с.
8. Мушегов О. М. Особливості самоефективності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, № 2–3, 2016. С. 97–103. http://nbuv.gov.ua/UJRN/orpher_2016_2-3_15
9. Онопрієнко-Капустіна Н. В. Психологічні особливості розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021. 230 с.
10. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України: метод. посіб. / Колесніченко О. С. та ін.; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.

11. Психологічне забезпечення професіогенезу фахівців торгівлі і сфери послуг : монографія / М. С. Корольчук, В. М. Корольчук, О. В. Полунін, І. О. Корнієнко та ін. ; за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. 288 с. DOI: <http://doi.org/10.31617/m.knute.2021-120>
12. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, № 38, 2012. P. 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
13. Barni D., Danioni F., Benevene P. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*. 2019. <https://doi.org/10.103389/fpsyg.2019.01645>
14. Liu E., Huang J., Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, № 8, 2019. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
15. Maddux J. E. Self-efficacy: the power of believing you can. *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd edn). Shane, J.L., Snyder, C.R. (Eds). 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031>
16. Shevchenko N., Kuzmych O., Hmyrina O. Personal Determination of Self-Confidence in Youth. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, № 11, 2024. P. 123–145. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-7>
17. Waddington J. Self-efficacy, *ELT Journal*, Volume 77, Issue 2, April 2023, P. 237–240, <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
18. Wilde N., Hsu A. The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *Int J Educ Technol High Educ*. № 16, 26. 2019. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
19. Zulkosky K. Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Nursing Forum*. № 44. 2009. P. 93–102. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x>

REFERENCES

1. Bondarchuk O. I. (2018). Sotsialna samoefektyvnist pedahohichnykh pratsivnykiv yak chynnyk psykholohichnoi bezpeky osvitnoho seredovyssha [Social self-efficacy of pedagogical workers as a factor of psychological safety of the educational environment]. *Zbirnyk naukovykh statei Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu y Instytutu sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy – A collection of scientific articles of the Kyiv International University and the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2(12): 5–24. [in Ukrainian].
2. Zelinska T.M. (2010). Ambivalentnist osobystosti: Teoriia, diahnozyka i psykhotekorektsiia [Personality ambivalence: Theory, diagnosis and psychocorrection]. Kyiv : Karavela. [in Ukrainian].
3. Kazanzhy M. Y. (2020). Samozdiisnennia osobystosti: sutnist i spetsyfichni kharakterystyky [Self-realization of personality: essence and specific characteristics]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. 1: 28–29. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-4> [in Ukrainian].
4. Kokun O.M. (2016). Zahalni chynnyky profesiinoho samozdiisnennia osobystosti [General factors of professional self-realization of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*. IX(9): 292–301 [in Ukrainian].
5. Kokun O.M., Moroz V.M., Pishko I.O., Lozinska N.S. (2021). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do vykonannia zavdan za pryznachenniam pid chas boiovoho zlahodzhennia [Formation of psychological readiness of military servicemen under contract to perform assigned tasks during combat coordination]. Kyiv : 7BTs. [in Ukrainian].
6. Krevska O.O. (2019). Motyvatsiina determinatsiia profesiinnoi samoefektyvnosti osobystosti [Motivational determination of a person's professional self-efficacy]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological perspectives*. 30: 86–95 [in Ukrainian].
7. Kredentser O. (2019). Psykholohiia rozvytku pidpriemnytskoi aktyvnosti personalu osvity orhanizatsii [Psychology of development of entrepreneurial activity of personnel of educational organizations]. Kyiv : Lohos [in Ukrainian].
8. Mushehov O. M. (2016). Osoblyvosti samoefektyvnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of self-efficacy of pedagogical workers of general educational institutions]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology*. 2-3: 97–103. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2016_2-3_15
9. Onoprienko-Kapustina N. V. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku samoefektyvnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsialnykh sluzhb u protsesi profesiinnoi pidhotovky [Psychological features of the development of self-efficacy of future social service specialists in the process of professional training] : *Candidate's thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Kolesnichenko O. S. et al. (2020). Prykladna psykhotodiahnostyka v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Applied psychodiagnosics in the National Guard of Ukraine]. Kharkiv : NANHU. [in Ukrainian].
11. Korolchuk M. S., Korolchuk V. M., Polunin O. V. et al. (2021). Psykholohichne zabezpechennia profesiohenezu fakhivtsiv torhivli i sfery posluh [Psychological support of professional development of trade and service specialists] Kyiv : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t. DOI: <http://doi.org/10.31617/m.knute.2021-120> [in Ukrainian].
12. Bandura A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38:9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
13. Barni D., Danioni F., Benevene P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.103389/fpsyg.2019.01645>
14. Liu E., Huang J., (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 8: 1–7. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
15. Maddux J. E. (2012). Self-efficacy: the power of believing you can. *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd edn). Shane, J.L., Snyder, C.R. (Eds). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031>
16. Shevchenko N., Kuzmych O., Hmyrina O. (2024). Personal Determination of Self-Confidence in Youth. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 11: 123–145. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-7>
17. Waddington J. (2023). Self-efficacy, *ELT Journal*. 77(2): 237–240, <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
18. Wilde N., Hsu A. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *Int J Educ Technol High Educ*. 16(26). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
19. Zulkosky K. (2009). Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Nursing Forum*. 44: 93–102. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x>

УДК 159.9.01:316.37
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-3-9>

**ДО ПИТАННЯ ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ
«ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я», «ПСИХІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ»,
«ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ»**

Шпак Д. О.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4А, Миколаїв, Україна
orcid.org/0000-0003-0545-6560
denys.shpak@moipro.mk.ua*

Ключові слова: *особистісна ефективність, педагог, психологічне здоров'я, психічне здоров'я, психічне благополуччя, стресостійкість, ціннісна детермінація.*

У статті здійснено аналітичний огляд сучасних іноземних та вітчизняних психологічних досліджень конструкту «психологічне здоров'я», як умовного збалансованого оптимуму психологічного функціонування особистості. Розкрито наукове пояснення відмінностей між психологічним та психічним здоров'ям, визначено критерії психологічного здоров'я людини. Здійснено аналіз іноземної джерельної бази для визначення відмінностей між поняттями «загальне психічне здоров'я» та «позитивне психічне здоров'я» і встановлено, що другий феномен виступає як особистісне утворення та надбання, що виражається в особливостях сприйняття, усвідомлення й когнітивної оцінки функціонування власного психічного апарату, а також в особистісній та ціннісній позиції індивіда. Розглянуто поліфакторну модель позитивного психічного здоров'я Т. Люх-Кануту і Т. Секейрі та модель структури психологічного благополуччя К. Ріфф. Визначено, що психологічне благополуччя – важливий етап на шляху позитивної самореалізації індивіда, а також реалізації власного потенціалу в процесі повсякденного функціонування. Запропоновано ключові ознаки загального психічного здоров'я: доброзичливе та гуманне ставлення до оточення; емоційна врівноваженість та стабільність, розвинена саморегуляція; максимальна наближеність психічного відображення до реальності, що виражається в спостережливості, тверезій оцінці своєї життєвої ситуації; суб'єктність та автономія індивіда; сформованість смисложиттєвих орієнтацій, осмисленість буття людини. Визначено, що психологічне здоров'я особистості можна розглядати як вищий рівень її психічного здоров'я, як здатність організму зберігати та активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток індивіда за всіх умов життєдіяльності. На відміну від психічного здоров'я, психологічне є інтегративним системотвірним компонентом, особистісним результатом втілення психічного, соціального й фізичного благополуччя особистості.

**ON THE QUESTION OF THE RATIO BETWEEN THE CONCEPTS
“MENTAL HEALTH”, “MENTAL WELL-BEING”,
“PERSONAL PSYCHOLOGICAL HEALTH”**

Shpak D. O.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management
Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute
Admiralska str., 4A, Mykolaiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0545-6560
denys.shpak@moippo.mk.ua*

Key words: *educator, psychological health, mental health, mental well-being, value determination, stress resistance, personal effectiveness skills.*

The article provides an analytical review of modern Ukrainian and foreign psychological research on the construct “psychological health” as a conditional balanced optimum of the psychological component of an individual’s functioning. The article reveals the scientific explanation of the differences between the concepts of psychological and mental health, and defines the criteria for an individual’s psychological health. The article analyzed foreign scientific literature in order to determine the differences between the concepts of “general mental health” and “positive mental health” and it was established that the second phenomenon acts as a personal formation and property, which is expressed in the peculiarities of perception, awareness and cognitive assessment of the functioning of one’s mental apparatus, as well as in the individual’s personal and value position. The author considered the polyfactorial model of positive mental health by T. Lluich-Canut & T. Sequeira and the model of the structure of psychological well-being by K. Riff. The author determined that psychological well-being is an important stage on the way to the positive self-realization of the teacher, as well as the realization of one’s own potential in the process of everyday functioning. In the article, the author proposed the main signs of general mental health: benevolent and humane attitude towards the surrounding people; emotional balance and stability, developed self-regulation; the maximum closeness of mental reflection to reality, which is expressed in observability, a sober assessment of one’s life situation; individual subjectivity and autonomy; the formation of meaningful life orientations, the meaningfulness of human existence. It was determined that the psychological health of an individual can be considered as a higher level of his mental health, as the ability of the body to preserve and activate compensatory, protective, regulatory mechanisms that ensure the ability to work, efficiency and development of the individual under all conditions of life.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічного здоров’я зумовлена визначальним значенням самого феномену здоров’я для життєдіяльності людини. Психологічне здоров’я є умовою адекватного виконання індивідом своїх вікових, соціальних ролей та професійної діяльності й забезпечує особистості можливість безперервного розвитку протягом усього її життя. Поняття «здоров’я» є синкретичним, тобто характеризується складністю, багатозначністю та неоднорідністю. Найважливішим складником здоров’я особистості є саме психологічне здоров’я, яке можна розглядати як основу для розвитку особистісної і професійної ефективності, загального благополуччя людини. В Україні актуальність вивчення проблеми психологічного здоров’я, його гармонізації зумовлена також

низкою негативних факторів, викликаних повномасштабним збройним вторгненням росії, зокрема нестабільністю соціально-економічного розвитку суспільства, поглибленням енергетичної кризи в країні, перманентною загрозою життю і здоров’ю людини, що призвело до збільшення порушень нервово-психічного характеру серед як дорослих, так і дітей. Розв’язання зазначеної проблеми неможливе без попереднього наукового осмислення змісту поняття, за допомогою яких здійснюється опис психологічних аспектів здорового функціонування особистості. Проте осмислення утруднюється тим, що в багатьох наукових публікаціях немає чіткого розмежування понять психічного та психологічного здоров’я, а в деяких роботах спостерігається підміна одного поняття другим.

Останнім часом у психологічних дослідженнях здійснено спроби заповнити прогалину в дослідженнях феноменології здоров'я, проте науково обґрунтованих даних про співвідношення психічного й психологічного здоров'я особистості на сьогодні недостатньо. Проблемі психічного, психологічного, духовного, морального здоров'я особистості присвячено роботи українських психологів О. І. Василевської [2], Т. М. Дзюби [4], Н. В. Павлик [11], Л. М. Коробко [8], Т. М. Маланьїної [9], Н. В. Піковець [14] та ін. Значну увагу цій тематиці приділено в працях іноземних психологів і психіатрів А. Адлера [1], А. Асаджіолі [20], А. Елліса [5], К. Роджерса [29], В. Франкла [19], М. Ягоди [25] та ін. Проте стан розробленості проблеми психологічного здоров'я особистості в іноземній та українській психології не вважається достатнім, оскільки немає остаточного вирішення ключових методологічних питань із цієї проблеми. До таких питань належать: недостатність окресленості феномену психологічного здоров'я в системі психологічних знань; невизначеність критеріїв оцінки психологічного здоров'я для різних вікових і професійних груп; відсутність науково обґрунтованих підходів до системи оцінки психологічного здоров'я. Залишається недостатньо осмисленою низка теоретичних аспектів проблеми, зокрема порівняльний аналіз понять «психічне здоров'я», «психічне благополуччя» та «психологічне здоров'я», критеріїв психічного та психологічного здоров'я особистості, виокремлення основних моделей психологічного здоров'я особистості тощо.

Мета статті – презентувати результати диференційного аналізу конструктів «психічне здоров'я», «психічне благополуччя» та «психологічне здоров'я особистості». Відповідно до мети завданнями статті є: 1) подати результати порівняльного аналізу зазначених понять; 2) визначити критерії психічного та психологічного здоров'я особистості; 3) проаналізувати наукові підходи щодо визначення змісту основних дефієнтів.

Результати дослідження. Необхідність ґрунтовного розгляду проблематики психологічного здоров'я особистості в предметному полі психологічних досліджень вимагає огляду сучасних підходів до цієї наукової проблематики. Аналіз сучасної джерельної бази з психології вказує на те, що зазначена наукова проблема розглядається дослідниками в контексті розробки двох базових концепцій: концепції позитивного психічного здоров'я та концепції психологічного благополуччя. Під впливом позитивної психології відбулася трансформація парадигмальних основ дослідження психологічного здоров'я. Як зазначають Ж. Нобре, А. Калья, Х. Луїс та ін., зростає глобальний дослідницький інтерес до салютогенного

аспекту психологічного здоров'я, до позитивного психічного здоров'я та поінформованості населення в галузі психічного здоров'я [28].

Категорія позитивного психічного здоров'я бере початок з концепції психічного здоров'я та спирається на положення позитивної психології та ідеї М. Ягоди. М. Ягода одним із перших визначив немедичний погляд на психологічне здоров'я та стверджував, що позитивне розуміння психологічного здоров'я має ґрунтуватися на таких властивостях здоров'я, як автономія (самоусвідомлення власної ідентичності та почуттів); інвестиції в життя (постановка цілей та орієнтація на майбутнє); ефективне розв'язання проблем (точне сприйняття дійсності, стійкість до стресів, знання навколишньої дійсності); здатність любити, працювати й грати [25].

Попри те що універсального та загальновищого визначення позитивного психічного здоров'я нині ще не сформульовано, більшість його дослідників єдині в думці, що воно є одним із вимірів загального психічного здоров'я та полягає в здатності особистості розуміти своє оточення, пристосовуватися до нього або ж змінювати його для зміцнення свого оптимального функціонування. Отже, якщо визначення загального психічного здоров'я містить переважно психофізіологічні ознаки нормативного функціонування неушкодженого психічного апарату, то позитивне психічне здоров'я характеризує суто психологічний вимір психічного здоров'я, його вияв на особистісному рівні життєдіяльності індивіда. Спираючись на ідеї Ж. Нобре, А. Кальї, Х. Луїса, позитивне психічне здоров'я можна розуміти як вищу точку адаптації та найвищий оптимум загального психологічного здоров'я.

Розглянемо поліфакторну модель позитивного психічного здоров'я Т. Люх-Кануту і Т. Секейрі, які виокремили в його структурі 6 взаємопов'язаних складників: 1) особистісна задоволеність: висока самооцінка, задоволеність власним життям, оптимістичні очікування від майбутнього; 2) просоціальне ставлення: альтруїстичне ставлення та сприйнятливність щодо соціального оточення, прийняття та підтримка інших, толерантність до різноманітних соціальних чинників; 3) самоконтроль: здатність долати дію стресогенних чинників, зокрема, складні життєві ситуації, емоційна врівноваженість й емоційна регуляція, толерантність до стресу, тривоги та фрустрації; 4) автономія: незалежність, здатність до регулювання власної поведінки, впевненість у собі та особиста безпека; 5) розв'язання проблем та самоактуалізація: уміння ухвалювати оптимальні рішення, аналітичні здібності, швидка адаптація до змін, налаштованість на безперервний особистісний розвиток; 6) навички міжособистісних

стосунків: емпатія, уміння надавати емоційну підтримку, здатність до налагодження глибоких міжособистісних стосунків [27, с. 62].

Високий рівень позитивного психічного здоров'я відповідає стану внутрішнього розквіту, якому притаманні значне превалювання позитивних почуттів, висока вираженість емоційного, психологічного та соціального благополуччя в поєднанні з відсутністю психопатології. Водночас низький рівень позитивного психічного здоров'я у більш-менш сприятливих життєвих умовах відповідає пригніченому стану та свідчить про недоліки психічного здоров'я [26].

За даними дослідження Ж. Нобре, А. Калья, Х. Луї, високий рівень позитивного психічного здоров'я позитивно корелює зі здоровим, збалансованим харчуванням, позитивним сприйняттям образу власного тіла, а також із відсутністю спілкування з особами, які мають психічні розлади. Відповідно до інформації зазначених дослідників, жоден із респондентів, яким притаманний високий рівень позитивного психічного здоров'я, ніколи не звертався за психологічною або психіатричною допомогою та жодного дня не перебував на психіатричному обліку [28]. Тут необхідно зауважити, що такий результат не означає повну відсутність психологічних утруднень та негараздів серед досліджуваних з високим рівнем вираженості позитивного психічного здоров'я, а свідчить скоріше про їх уміння долати неприємні життєві обставини та зумовлені ними психологічні наслідки, зокрема, психоемоційну напругу.

Термін «психологічне благополуччя» введено до наукового обігу Н. Бредбурном [21], який описав його як особистісне сприйняття щастя та високого рівня задоволення життям. Водночас Н. Бредбурн не мав на меті асоціювати поняття психологічного благополуччя з іншими, часто застосовуваними термінами, як-от внутрішня сила, самореалізація, самоповага, незалежність, проте не відкидав можливість їх сполучення [6]. В основі моделі психологічного благополуччя лежить баланс, досягнутий через взаємодію позитивних і негативних емоцій. Життєві події, відкладаючись у нашій свідомості, накопичуються у формі відповідного (позитивного чи негативного) емоційного відгуку. Співвідношення цих емоцій вважається показником психологічного благополуччя, яке відображає загальне відчуття задоволення життям особою [7]. Люди, у яких позитивні емоції переважають негативні, виявляють, відповідно, вищий рівень життєвого задоволення. Якщо кількість негативних переживань перевищує кількість позитивних емоцій, спостерігається зниження загального рівня задоволення життям. На думку Н. Бредбурна, позитивні та негативні емоції не пов'язані між собою, тому

навіть знаючи рівень позитивних емоцій, неможливо зробити висновки про рівень негативних емоцій, і навпаки [21]. Отже, первісний механізм, що лежить в основі забезпечення психологічного благополуччя, уявляється доволі простим: протягом життя індивід переживає емоції різної інтенсивності (позитивні чи негативні), які взаємодіють і створюють певний центр задоволеності, що впливає на сприйняття та оцінку життєвих ситуацій. Концепції формування благополуччя, розроблені Е. Дінером, фактично доповнили теорію Бредбурна, проте акцентуючи, що благополуччя може бути визначене лише на основі внутрішнього досвіду особистості, а зовнішні критерії слід аналізувати крізь призму індивідуальної суб'єктивності, що безпосередньо корелює з рівнем благополуччя [31].

В інших іноземних джерелах психологічне благополуччя аналізується як динамічна властивість індивіда, що охоплює особистісні аспекти, а також пов'язана з адаптивною та «здоровою» поведінкою [21; 22]. Психологічне благополуччя відображає здатність людини жити повним життям і вміло розв'язувати життєві проблеми. Аналізуючи дані науковців, які є прихильниками позитивної психології, можна зазначити, що головний шлях до психологічного благополуччя лежить, насамперед, через успішну соціальну адаптацію – адаптацію до реальних життєвих умов та вимог соціального середовища. Ключовими компонентами такої адаптації є позитивне мислення та соціальна поведінка, які забезпечують загальний рівень відчуття і переживання власного психологічного благополуччя [7; 21; 22].

Психологічне благополуччя – важливий етап на шляху позитивної самореалізації індивіда, а також реалізації власного потенціалу в процесі повсякденного функціонування: сформувавши уявлення про себе та навколишній світ, людина вибирає способи власного вираження у світі, способи взаємодії з ним для реалізації себе як особистості. У цьому контексті психологічне благополуччя майже збігається з поняттям задоволеності життям і частково перетинається з категорією якості життя [6]. Найвідомішою моделлю структури психологічного благополуччя є модель, що була запропонована американською дослідницею К. Ріфф. Нею на основі аналізу та узагальнення уявлення різних авторів розроблено авторську шестифакторну концепцію психологічного благополуччя, відповідно до якої структура психологічного благополуччя має шість основоположних складників: 1) самовизначення; 2) позитивні взаємини з оточенням; 3) автономія; 4) компетентність у керуванні навколишнім середовищем; 5) наявність мети у житті; 6) особистісний розвиток [30, с. 723–724].

Спираючись на здійснений аналіз іноземної джерельної бази, можна розмежувати феномен загального психічного здоров'я та позитивного психічного здоров'я. Коли йдеться про психічне здоров'я загалом, то мається на увазі насамперед відсутність органічних дисфункцій нейрофізіологічного субстрату психіки, збереженість і цілісність психічного апарату, що дає змогу людині максимально наближено до реальності відображати навколишню дійсність та максимально ефективно адаптуватися до неї. Тобто ключовою характеристикою психічно здорової людини є максимально адекватне відображення реальності у всій сукупності її складних характеристик і властивостей. Багатогранність та складність феномену психічного здоров'я призводить до виокремлення в ньому різних вимірів та рівнів прояву. Спираючись на таке розуміння загального психічного здоров'я, хочемо запропонувати ключові його ознаки:

- доброзичливе та гуманне ставлення до оточення;
- емоційна врівноваженість та стабільність, розвинена саморегуляція;
- максимальна наближеність психічного відображення до реальності, що виражається в спостережливості, тверезій оцінці своєї життєвої ситуації;
- суб'єктність та автономія індивіда;
- сформованість смисложиттєвих орієнтацій, осмисленість буття людини, наявність мрій та прагнень, що виходять за межі тільки біологічного існування.

На відміну від загального психічного здоров'я позитивне психічне здоров'я – це тільки один із його вимірів, що містить виключно психологічні характеристики, є особистісним утворенням та надбанням, що виражається в особливостях сприйняття, усвідомлення та когнітивної оцінки функціонування власного психічного апарату, а також в особистісній та ціннісній позиції індивіда щодо цього. На думку Ю. Паловські, загальне психічне здоров'я – це переважно індивідуальна характеристика, а позитивне психічне здоров'я – це особистісна характеристика. Оптимальна ментальна гармонія є сукупністю метакогнітивних знань індивіда про особливості функціонування його психіки, можливостей забезпечення оптимального рівня психічного стану, що саме по собі є важливим фактором збереження психічного здоров'я. Зараз найбільшою цінністю є стандартна модель психічного благополуччя, яку запропонувала К. Ріфф. Психічне благополуччя вважається складником психічного здоров'я особистості [13].

Диференціація категорій психічного й психологічного здоров'я в психологічній науці відбулася порівняно нещодавно. Так, в окремих вітчиз-

няних та зарубіжних джерелах можна натрапити на ідею, сутність якої полягає у віднесеності психічного здоров'я до окремих психічних процесів та механізмів, тоді як категорія психологічного здоров'я охоплює особистість загалом і характеризує «вищі прояви людського духу» [11; 15; 18]. Отже, відмінність між психічним та психологічним здоров'ям полягає в тому, що психічне здоров'я стосується виключно якості та безперервності функціонування окремих психічних процесів, тоді як психологічне здоров'я стосується ступеня цілісності особистості, пов'язане з її морально-смісловим ядром та характеризується ціннісною детермінацією.

Грунтовне наукове пояснення відмінностей між психологічним та психічним здоров'ям особистості здійснено Н. Павлік [12]. Психологічне здоров'я не обмежується тільки психічним. Це стан, коли психічне здоров'я переплетене з особистісним, що викликано оптимальним функціонуванням усіх психічних і психологічних підструктур особистості. Психологічне здоров'я описує особистість загалом і стосується емоційної, мотиваційної, когнітивної та вольової сфер, а також проявів людського духу. Якщо основою психічного здоров'я є повноцінний розвиток вищих психічних процесів, то основою психологічного здоров'я є повноцінний розвиток особистості на всіх етапах онтогенезу. Розуміння та прийняття індивідом власних унікальних рис передбачає активну позицію самого індивіда, його зацікавленість у власному психічному та особистісному зростанні. Категорія психологічного здоров'я охоплює ширший спектр аспектів, ніж категорія психічного здоров'я. Це поняття містить не лише психічне, а й психосоматичне здоров'я, а також вищі форми особистості, що формуються на пізніших стадіях онтогенезу за умови розвитку вищих психічних функцій (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних) та вершинних особистісних якостей (духовного потенціалу, моральних установок людини). Психологічне здоров'я є необхідною передумовою для повноцінного функціонування особистості протягом життя. З одного боку, воно є гарантом адекватного виконання людиною своїх соціальних і культурних ролей, а з іншого – надає можливість для безперервного особистісного зростання протягом всього життя [11; 12].

Психологічне здоров'я є глобальним, всепроникним концептом, який охоплює як індивідуально-особистісні, так і соціальні аспекти психіки. Ця категорія розкриває закономірності самоставлення, засновані на ставленні до себе, що дає змогу вчасно передбачати як можливі проблеми у формуванні особистості, так і способи їх подолання. Слід зазначити, що погляди відомих теоретиків на явище психологічно здорової особи-

стості мають принципові відмінності. Як приклад можна зауважити, що відповідно до соціокультурної теорії особистості, зокрема відповідно до ідей К. Хорні, для психологічно здорових людей характерне усвідомлення широкого спектра ролей [23]. Ця дослідниця однією з перших наголосила на соціальній вимірності психологічного здоров'я, зазначивши, що його прояв залежить від культурного контексту особистості [24]. Низка дослідників вважає психологічне здоров'я станом гармонії переважно внутрішніх аспектів індивіда (Р. Ассаджіолі) [20] та рівновагою між потребами особи й вимогами суспільства, що підтримується невпинними зусиллями (К. Роджерс, С. Фрайберг) [29]. А. Адлер у своїй теорії підкреслив, що ознаки психологічного здоров'я безпосередньо пов'язані з тим, наскільки ефективно людина виконує ключові життєві завдання: працювати, спілкуватися, кохати [1].

Психологічне здоров'я відповідно до концепції української дослідниці Н. Павлик є складним і багаторівневим, а також динамічною структурою, що відображає гармонійний фізично-душевно-духовний стан особистості, базою якого є рівновага між внутрішніми процесами – тілесними, емоційними, вольовими, розумовими, соціальними, духовними, а також між людиною і світом. Функціональне призначення психологічного здоров'я полягає в такому: 1) підтримка динамічної рівноваги між людиною й оточенням; 2) соціально-психологічна адаптація; 3) виявлення духовного й особистісного потенціалу. Дослідниця побудувала 3-факторну модель особистості, що за аналогією з християнським поглядом на влаштування людини містить тілесний, душевний та духовний рівень. Структура психологічного здоров'я відповідає виділенім рівням та, на думку дослідниці, має чотири ієрархічні компоненти: психосоматичний, індивідуально-психологічний, соціально-особистісний, духовно-смысловий [11].

Заслуговують на увагу критерії психологічного здоров'я, виокремлені американським дослідником М. Ягодою, на якого ми вже посилалися. Він виділив шість критеріїв психологічного здоров'я: 1) позитивне ставлення до самого себе; 2) духовний розвиток і самореалізація; 3) цілісність особистості; 4) незалежність та самодостатність; 5) адекватне сприйняття дійсності; 6) здатність ефективно долати виклики зовнішнього середовища [25].

Оригінальний підхід до виокремлення критеріїв психологічного здоров'я запропоновано Н. Павлик. Для оцінки сформованості основних компонентів психологічного здоров'я (психосоматичного, психічного, соціального та духовно-смыслового) дослідницею запропоновано систему дихотомічних критеріїв, якісний моніто-

ринг яких дасть змогу сформуванню уявлення про стан психологічного здоров'я індивіда [11]. Так, стан психосоматичного компонента психічного здоров'я може бути оцінений за такими критеріями, як активність, енергійність, наявність корисних звичок, превалювання піднесеного настрою. Психічний компонент психологічного здоров'я містить такі ознаки його сформованості, як вольовий самоконтроль, гнучкість мислення, емоційна стійкість, стресостійкість. Соціальний компонент психологічного здоров'я можна оцінити за такими критеріями, як доброзичливість, соціально-психологічна адаптованість, толерантність до труднощів та негараздів, трансцендентність (протиленість егоїзму). Ознаками сформованості духовно-смыслового компонента психологічного здоров'я є внутрішній локус контролю, духовно-оптимістичне світосприйняття, саморефлексія, творча реалізованість [11].

Висновки. Отже, проведений порівняльний аналіз понять «психічне здоров'я», «психічне благополуччя» та «психологічне здоров'я особистості» дав змогу дійти таких висновків: *по-перше*, проблематика психологічного здоров'я у психології описується в контексті двох теоретичних конструктів – «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я»; *по-друге*, досвід наукового дослідження феномену «психічне здоров'я» пов'язаний із використанням таких специфічних конструктів, як «позитивне психічне здоров'я» та «психологічне благополуччя»; *по-третє*, в іноземних джерелах психологічне благополуччя розглядається як складник психічного здоров'я особистості й аналізується як динамічна властивість, що охоплює особистісні аспекти та пов'язана з адаптивною і «здоровою» поведінкою людини; *по-четверте*, категорія психологічного здоров'я є більш широкою, ніж категорія психічного здоров'я, оскільки вона містить не тільки психосоматичний та психічний рівень здоров'я, а й оптимум розвитку вищих особистісних утворень – сформованість конструктивних гуманістичних ціннісних настанов, духовного та самодетермінаційного потенціалу, вищих почуттів тощо; *по-п'яте*, ознаками психічного здоров'я є: доброзичливе та гуманне ставлення до оточення, емоційна врівноваженість та стабільність, розвинена саморегуляція, максимальна наближеність психічного відображення до реальності, що виражається в спостережливості, тверезій оцінці своєї життєвої ситуації, суб'єктність та автономія індивіда, безперерйність функціонування психічних процесів; *по-шосте*, до виокремлення критеріїв психологічного здоров'я дослідниками запропоновано різні підходи, залежно від концептуальної моделі зазначеного конструкту. Критеріями гармонійного психологічного здоров'я є: вольовий самоконтроль,

гнучкість мислення, емоційна стійкість, стресо-стійкість, соціально-психологічна адаптованість, внутрішній локус контролю, духовний розвиток і самореалізація.

З огляду на поданий матеріал, зазначимо, що психічне здоров'я – це насамперед медичний термін, який передбачає відсутність психічних захворювань, розладів. До нього зараховано психіку людини, її механізми та процеси. Психологічне здоров'я – це особистісний аспект, що містить психологічне благополуччя людини, її самопізнання і саморозвиток, баланс із зовнішнім світом. Спираючись на здійснений аналіз, можна сформулювати загальний висновок про те, що психологічне здоров'я особистості є динамічною властивістю її психіки, що забезпечує взаємозв'язок між індивідуальними потребами та суспільними очікуваннями і є основою для самовираження особистості. Воно становить вищий рівень психічного здоров'я та визначається через ціннісно-смысловий контекст розвитку особистості, тому психологічно здоровою може бути лише особистість з добре розвиненою ціннісно-смыслову сферою [3]. Парадокс психологічного здоров'я полягає в тому, що він природно передбачає гармонійне функціонування психічного апарату людини, але водночас не зводиться тільки до нього й може долати біологічні дисфункції завдяки здатності до довільної активності та самодетермінації. Отже, психологічно

здорова особистість характеризується відносною свободою від біологічно детермінованих закономірностей функціонування психічного апарату та керується у своїй діяльності потребами вищого ґатунку, характеризується довільністю та гуманістичною спрямованістю. На відміну від психічного здоров'я, психологічне здоров'я є інтегративним системотвірним компонентом, особистісним результатом втілення психічного, соціального та фізичного благополуччя особистості.

Щодо перспектив подальших розвідок у досліджуваному напрямі зазначимо: для того щоб ефективність прикладних і теоретичних розробок зроста й стало можливим узагальнення та накопичення знання з проблеми психологічного здоров'я, необхідно подолати труднощі методологічного характеру, сформулювати теоретичні основи та визначити критерії психологічного здоров'я вищого ступеня узагальненості, яким може стати емоційне благополуччя як основний узагальнений критерій здорової особистості. Такий підхід ставить низку питань, які раніше не були предметом дослідження – про особливості співвідношення емоційного благополуччя та психологічного здоров'я людини. Така постановка питання є особливо важливою в українських реаліях сьогодення, зокрема для виконання практичних завдань психологічного супроводу особистості, яка опинилася в складній життєвій ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Наука жити : пер. з англ. Київ : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Василевська О. І. Психічне здоров'я особистості як соціально-психологічне явище. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2016. № 3(2). С. 7–11.
3. Горбаль І. С. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ: Збірник наукових праць*. Серія психологічна. 2012. Випуск 2 (2). С. 293–303.
4. Дзюба Т. М. Концептуальні моделі професійного здоров'я особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том I. Випуск 47. С. 8–14.
5. Елліс А. Як зберегти емоційне здоров'я за будь-яких обставин. Київ : Сварог, 2023. 248 с.
6. Каргіна Н. В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2018. 207 с.
7. Каргіна Н. В. Гедоністичне та евдемоністичне розуміння психологічного благополуччя: переваги й недоліки. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 1. С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-1.5>
8. Коробко Л. М. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікація*. 2012. № 2. С. 332–337.
9. Маланьїна Т. М. До проблеми психологічного здоров'я. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 128. С. 176–179.
10. Мешко Г. М., Мешко О. І. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності. *Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості психолога*. Тернопіль, 2008. Ч. 3. С. 104–112.
11. Павлик Н. В. Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. *Психологія і особистість*. 2022. №1 (21). С. 34–59. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051> (Дата звернення: 29.02.2024).
12. Павлик Н. В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 26 с.

13. Паловські Ю. О. Значущі кореляції позитивного психічного здоров'я у структурі психологічного благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України. Серія: Питання психології*. 2023. № 4 (74). С. 96–105. DOI: 10.33099/2617-6858-23-74-4-96-105 (дата звернення: 15.03.2024).
14. Піковець Н. В. Категорія психологічного здоров'я особистості в контексті професійної діяльності педагога. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Том I. Випуск 44. С. 132–138.
15. Прошукало І. Л. Основні підходи до вивчення проблеми психологічного здоров'я особистості в науковій літературі. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Випуск 9(38). С. 55–72. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-9\(38\)-55-72](https://doi.org/10.32405/2522-9931-9(38)-55-72) (дата звернення: 20.02.2024).
16. Самоукіна Н. Т. Кар'єра без стресу. Санкт-Петербург : Пітер, 2003. 256 с.
17. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травмизації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
18. Ткачишина О. Р., Столярчук О. А. Конструктивна поведінка особистості у контексті проблеми психічного та психологічного здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34(73). № 1. С. 78–83. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/13> (дата звернення: 29.03.2024).
19. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 160 с.
20. Assagioli R. Psychosynthesis: A Collection of Basic Writings. New York : Synthesis Center Inc., 2012. 300 p.
21. Bradburn N. The structure of psychological well-being. New York : Basic Books, 1969. 320 p.
22. Diener E., Biswas-Diener R. Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*. 2002. Vol. 57. P. 119–169.
23. Horney K. New Ways in Psychoanalysis. New York : Norton W. W., 1939. 256 p.
24. Horney K. Self-analysis. New York : Norton W. W., 1942. 141 p.
25. Jahoda M. Current concepts of positive mental health. New York: Basic Books, 1958. 409 p.
26. Keyes C. The Mental health continuum: from Languishing to Flourishing in life. *Journal Health and Social Behavior*. 2002 №43. P. 207–222. DOI: <http://doi.org/10.2307/3090197> (last accessed: 29.03.2024).
27. Lluch-Canut T., Sequeira C. Saúde Mental Positiva. Enfermagem em Saúde Mental-Diagnósticos e Intervenções. Lisboa (Portugal): Lidel-Edições Técnicas, 2020. P. 61–63.
28. Mental Health Literacy and Positive Mental Health in Adolescents: A Correlational Study / Nobre J., Calha A., Luis H., Oliveira A. P., Monteiro F., Ferré-Grau C., Sequeira C. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. № 19(13). P. 65–81. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19138165> (last accessed: 29.03.2024).
29. Rogers C., Freiberg H. I. Freedom to learn. New York: Maxwell Macmillan Inter, 1994. 422 p.
30. Ryff C. D., Keyes C. L. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 4. № 69. P. 719–727 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719> (last accessed: 14.06.2024).
31. The Satisfaction with Life Scale / Diener E., Emmons R., Larsen R. at al. *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49. P. 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13 (last accessed: 20.05.2024).

REFERENCES

1. Adler A. (1997) Nauka zhiti [Science of living]. K. : Port-Royal [in Ukrainian].
2. Vasylevska O. I. Psykhichne zdorovia osobystosti yak sotsialno-psykholohichne yavyshe [Mental health of the individual as a socio-psychological phenomenon]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Serii: Psykholohichni nauky. 2016. № 3(2) [in Ukrainian].
3. Gorbali I. S. (2012) Vidchuttya sub'ektivnogo blagopoluchchya yak peredumova ta vtilyennya psihologichnogo zdorov'ya osobystosti [The perception of subjective well-being as a change of mind and the infusion of psychological health of particularity]. *Naukovij visnyk L'vivs'kogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav* [in Ukrainian].
4. Dziuba T. M. Kontseptualni modeli profesiinoho zdorovia osobystosti [Conceptual models of occupational health of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii*. 2019. Tom I. Vypusk 47 [in Ukrainian].
5. Ellis A. Yak zberehty emotsiine zdorovia za bud-yakyykh obstavyn [How to maintain emotional health under any circumstances]. K., 2023 [in Ukrainian].
6. Kargina N. V. (2018) Resursi ta chinniki psihologichnogo blagopoluchchya osobystosti [Resources and officials of psychological well-being especially]: dis... .. kand. psihol. nauk : 19.00.01 [in Ukrainian].

7. Kargina N. V. (2019) Gedonistichne ta evdemonistichne rozumynnya psihologichnogo blagopoluchchya: perevagi j nedoliki [Hedonistic and eudaimonistic understanding of psychological well-being]. *Teoriya i praktika suchasnoi psihologii*. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-1.5> [in Ukrainian].
8. Korobko L. M. Psykholohichne zdorovia liudyny v konteksti zdorovoho sposobu zhyttia [Psychological health of a person in the context of a healthy lifestyle]. *Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsiia*. 2012. № 2 [in Ukrainian].
9. Malanina T. M. Do problemy psykholohichnogo zdorovia [To the problem of psychological health]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnogo universytetu*. Seria: Psykholohichni nauky. 2015. Vyp. 128 [in Ukrainian].
10. Meshko G. M., Meshko O. I. (2008) Profesijne zdorov'ya pedagoga yak umova efektyvnoi vihovnoi diyal'nosti [Professional health of a teacher as a mind for effective spiritual activity]. *Psihologo-pedagogichni zasady profesijnogo stanovlennya osobistosti psihologa*. Ternopil' [in Ukrainian].
11. Pavlik N. V. (2022) Struktura j kriterii psihologichnogo zdorov'ya osobistosti. [Structure and criteria of psychological health and specialness] *Psihologiya i osobistist'*. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051> [in Ukrainian].
12. Pavlik N. V. (2006) Cinnisna determinaciya moral'nogo stanovlennya osobistosti v yunac'komu vici [Valuable determination of the moral formation of specialness in youth] : avtoref. dis... .. kand. psihol. nauk : 19.00.07 [in Ukrainian].
13. Palovski Yu. O. (2023) Znachushchi korelyati pozitivnogo psihichnogo zdorov'ya u strukturi psihologichnogo blagopoluchchya osobistosti [Significant correlates of positive mental health in the structure of psychological well-being in particular]. *Visnik Nacional'nogo universitetu oboroni Ukraini*. Seriya: Pitannya psihologii. DOI: 10.33099/2617-6858-23-74-4-96-105 [in Ukrainian].
14. Pikovets N. V. Katehoriia psykholohichnogo zdorovia osobystosti v konteksti profesiinoi diialnosti pedahoha [The category of psychological health of the individual in the context of the teacher's professional activity]. *Aktualni problemy psykholohii*. 2016. Tom I. Vypusk 44. [in Ukrainian].
15. Proshukalo I. L. (2019) Osnovni pidhodi do vivchennya problemi psihologichnogo zdorov'ya osobistosti v naukovij literaturi [Basic approaches to treating the problem of psychological health and specialness]. *Visnik pislyadyplomnoi osviti*. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-9\(38\)-55-72](https://doi.org/10.32405/2522-9931-9(38)-55-72) [in Ukrainian].
16. Samoukina N. T. (2003) Kar'era bez stresu [Career without stress.]. Sankt-Peterburg [in Russian].
17. Tytarenko T. M. Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloï travmatyzatsii [Psychological health of the individual: means of self-help in conditions of long-term traumatization]. Kropyvnytskyi, 2018 [in Ukrainian].
18. Tkachishina O. R., Stolyarchuk O. A. (2023) Konstruktivna povedinka osobistosti [Constructive behavior of specialness in the context of the problem of mental and psychological health]. *Vcheni zapiski TNU imeni V. I. Vernads'kogo*. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/13> [in Ukrainian].
19. Frankl V. Liudyna v poshukakh spravzhnogo sensu. Psykholoh u kontstabori [Man in search of true meaning. A psychologist in a concentration camp] Kharkiv, 2016 [in Ukrainian].
20. Assagioli R. (2012) *Psychosynthesis: A Collection of Basic Writings*. New York : Synthesis Center Inc. [in English].
21. Bradburn N. (1969) *The structure of psychological well-being*. New York : Basic Books [in English].
22. Carvalho D., Sequeira C., Querido A., Tomás C., Morgado T., Valentim O. Positive Mental Health Literacy: A Concept Analysis. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13. 9 p. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877611 [in English].
23. Diener E., Biswas-Diener R. (2002) Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*. Vol. 57 [in English].
24. Horney K. (1939) *New Ways in Psychoanalysis*. New York [in English].
25. Horney K. (1942) *Self-analysis*. New York : W. Norton [in English].
26. Jahoda M. (1958) *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books [in English].
27. Keyes C. (2022) The Mental health continuum: from Languishing to Flourishing in life. *Journal Health and Social Behavior*. №43. P. 207–222. <http://doi.org/10.2307/3090197> [in English].
28. Lluch-Canut T., Sequeira C. Saúde (2020) Mental Positiva. Enfermagem em Saúde Mental-Diagnósticos e Intervenções. Lisboa (Portugal): Lidel-Edições Técnicas [in Portuguese].
29. Nobre J., Calha A., Luis H., Oliveira A. P., Monteiro F., Ferré-Grau C., Sequeira C. (2022) Mental Health Literacy and Positive Mental Health in Adolescents: A Correlational Study. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138165>
30. Ryff C. D., Keyes C. L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 4. № 69 [in English].
31. The Satisfaction with Life Scale / Diener E., Emmons R., Larsen R. at al. (1985). *Journal of Personality Assessment*. Vol. 49 [in English].

Науковий журнал

Журнал сучасної психології

№ 3 (34), 2024

Комп'ютерна верстка – М. С. Михальченко
Коректура – І. М. Чудеснова

Підписано до друку: 28.06.2024.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 10,23.
Замов. № 0924/636. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (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.