

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції «Флагмани освіти і науки України»

Психологія і суспільство

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

Розміщений на платформі
«Наукова періодика
України»
Національної бібліотеки
України ім. В.І. Вернадського

Індексується
Index Copernicus
(ICI World of Journals),
Google Scholar

2025. № 2 (92)

Рік видання 26-й

Заснований у 2000 році

Виходить двічі на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Категорія «Б» Переліку наукових фахових видань України

Кластер: **Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика**

Спеціальність: **С4 Психологія**

Ідентифікатор медіа **R-30-04424**

(Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1561 від 09.05.2024 року)

Research Organization Registry: **047988g19**

Вебсторінка журналу: **pis.wunu.edu.ua**

ISSN: **2523-4099** (Online), **1810-2131** (Print)

DOI: **<https://doi.org/10.35774/pis>**

Передплатний індекс Укрпошти: **21985**

ПСИХОЛОГІЯ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
миследіяльності**

ψ **Професійне
методологування**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Психософія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Психодидактика**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія
економічного життя**

ψ **Психологія особистості**

ψ **Прикладна психологія**

ψ **Експериментальна психологія**

ψ **Психологічна практика**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до Переліку наукових фахових видань України категорії “Б”
у галузі психологічних наук, спеціальність — 053 Психологія
(Наказ МОН України № 1188 від 24 вересня 2020 року)

ЗАСНОВНИК ТА ВИДАВЕЦЬ:

Західноукраїнський національний університет

(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 8 від 26 червня 2025 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:Головний редактор: **Анатолій В. ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет, Україна),Шеф-редактор: **Володимир МОВЧАН** (д. е. н., проф., Україна),Заступник головного редактора: **Сергій БОЛТІВЕЦЬ** (д. психол. н., проф., Бюро Міжнародного інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО “Освіта дорослих України”, Україна),Заступник головного редактора: **Оксана ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет, Україна),Відповідальний за випуск: **Юрій МОСКАЛЬ** (Західноукраїнський національний університет, Україна),Англомовний редактор: **Мар’яна ЛИПКА** (Західноукраїнський національний університет, Україна),**Андрій ГІРНЯК** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет, Україна),**Інеса ГУЛЯС** (д. психол. н., проф., Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна),**Руслана КАЛАМАЖ** (д. психол. н., проф., Національний університет “Острозька академія”, Україна),**Зіновія КАРПЕНКО** (д. психол. н., проф., Національний університет “Львівська політехніка”, Україна),**Віктор МОСКАЛЕЦЬ** (д. психол. н., проф., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна),**Віталій ПАНОК** (д. психол. н., проф., Український НМЦ практичної психології та соціальної роботи НАПН України, Україна),**Галина РАДЧУК** (д. психол. н., проф., Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна),**Микола САВРАСОВ** (д. психол. н., проф., Донбаський державний педагогічний університет, Україна),**Мирослав САВЧИН** (д. психол. н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна),**Анатолій А. ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Національний університет “Одеська політехніка”, Україна),**Сергій ШАНДРУК** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет, Україна),**Наталія ШЕВЧЕНКО** (д. психол. н., проф., Запорізький національний університет, Україна),**В’єра БАЧОВА** (д. психол. н., проф., Інститут експериментальної психології АН Словачької Республіки, Словачька Республіка),**Сефа БУЛУТ** (д. психол. н., проф., Університет Ібн Халдуна, Турецька республіка),**Райнер КЛУВЕ** (д. психол. н., проф., Гамбурзький університет, Федеративна Республіка Німеччина),**Ігор РАКУ** (д. психол. н., проф., Кишинівський державний педагогічний університет імені Іона Крянге, Республіка Молдова).**РЕДАКЦІЙНА РАДА:****Оксана ДЕСЯТНЮК** (голова), **Андрій КРИСОВАТИЙ** (заступник голови), **Юрій КУЗНЕЦОВ** (заступник голови),**Павло ГРИЦЕНКО**, **Іван ДАНИЛЮК**, **Віль БАКІРОВ**, **Олександр КОЛІСНІЧЕНКО**, **Юрій МАКСИМЕНКО**,**Петро М’ЯСОЇД**, **Ігор ПАСІЧНИК**, **Олег ХАЙРУЛІН**, **Олексій ЧЕБИКІН**, **Тетяна ЩЕРБАН**.**АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:**

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 5а

телефони: (097) 442-75-95, (0352) 51-75-52

електронна поштова скринька: a.furman@wunu.edu.ua**Онлайн версія номера: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02>**

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ: ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідомство про внесення суб’єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 7284 від 18 березня 2021 року

РОЗПОВСЮДЖЕННЯ: ВПЦ ЗУНУ “УНІВЕРСИТЕТСКА ДУМКА” (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Сергія Короля, 2)

Здано до набору 26.06.2025. Підписано до друку 10.07.2025. Формат 84x108 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк на дублюванні.

Умов. друк. арк. 22,3. Обл.-вид. арк. 22,6. Наклад 400 пр. Зам. № P004-25/2.

Ціна за передплатою Укрпошти (з урахуванням послуг): 276 грн. 00 к.

ЗМІСТ

Проблеми суспільствотворення	7	<i>Ірина ФАРІОН</i> Гуманітаристика – простір вирішальної боротьби за світ українства
	11	<i>Анатолій В. ФУРМАН, Юрій МИКОЛЮК</i> Психологічне розвінчання міфів про всесильність штучного інтелекту
Методологія як сфера мислєдіяльності	22	<i>Оксана ФУРМАН</i> Відповідальна особистість та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення
Теоретична психологія	46	<i>Зіновія КАРПЕНКО, Євген КАРПЕНКО</i> Теоретична тріангуляція у психологічних дослідженнях як епістемологічна технологія
Історична психологія	55	<i>Іван БАГРЯНИЙ</i> Чому я не хочу вертатись до СРСР?
	63	<i>Сергій БОЛТІВЕЦЬ</i> Російський нацизм у свідченнях епохи
Психологія соціуму	68	<i>Нігора ХАЗРАТОВА</i> Архітектоніка маніпулятивно-ігрової взаємодії особистості та держави
	78	<i>Інеса ГУЛЯС</i> Психосоціальні аспекти академічної доброчесності здобувачів вищої освіти
	89	<i>Юлія КРИЛОВА-ГРЕК</i> Медіа у парадигмі діяльнісного підходу: мовлення, текст, комунікація
Освітологія	98	<i>Андрій ГІРНЯК, Галина ГІРНЯК</i> Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу
Психологія особистості	111	<i>Анатолій В. ФУРМАН, Ярослав ДИКИЙ</i> Цілепокладання як акт інтенційності мотиваційного поля вчинку волонтерства (англ. мовою)
Психологія в особливих умовах	119	<i>Тетяна БАРАНОВА</i> Моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців груп контролю бойового стресу

Психологія здоров'я	133	<i>Карина ФОМЕНКО, Олександр КИРИЛЕНКО</i> Умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів під час дистанційного навчання
	146	<i>Анна ЗІНЧЕНКО, Анна ДЕДУРА</i> Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи
	158	<i>Алла СЕНИК, Юрій МОСКАЛЬ</i> Особливості інтерпретації та імплементації поняття “резильєнтність” у психологічній і педагогічній науках
Експериментальна психологія	168	<i>Андрій ЛАЗАРУК</i> Програма емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів
Програмово- методичний інструментарій	190	<i>Анатолій В. ФУРМАН</i> Авторська програма практикуму “Науково-дослідна робота”
Критика і бібліографія	213	<i>Показчик статей,</i> <i>надрукованих у журналі в 2025 році</i>

TABLE OF CONTENT

Problems of society formation	7	<i>Iryna FARION</i> Humanities – a space for a decisive struggle for the world of Ukrainianness
	11	<i>Anatolii V. FURMAN, Yurii MYKOLIUK</i> Psychological debunking of myths about the omnipotence of artificial intelligence
Methodology as a field of mental activity	22	<i>Oksana FURMAN</i> Responsible personality and personal responsibility: the dialectic of categorical complementarity
Theoretical psychology	46	<i>Zinoviia KARPENKO, Yevhen KARPENKO</i> Theoretical triangulation in psychological research as an epistemological technology
Historical Psychology	55	<i>Ivan BAHRIANYI</i> Why do I not want to return to the USSR?

	63	<i>Serhii BOLTIVETS</i> Russian Nazism in the testimonies of the era
The psychology of society	68	<i>Nihora KHAZRATOVA</i> Architecture of the manipulative-game interaction of the individual and the state
	78	<i>Inesa HULIAS</i> Psychosocial aspects of the academic integrity of higher education students
	89	<i>Yuliya KRYLOVA-GREK</i> Media in the paradigm of the activity approach: speech, text, communication
Educology	98	<i>Andrii HIRNIAK, Halyna HIRNIAK</i> Psychodidactic enrichment of the concept of modular and developmental interaction of subjects of the educational process
Personality psychology	111	<i>Anatolii V. FURMAN, Yaroslav DYKYI</i> Goal setting as an act of intentionality of the motivational field of the act of volunteering (<i>in English</i>)
Psychology in special conditions	119	<i>Tetiana BARANOVA</i> Modeling psychological readiness for the activities of combat stress control group specialists
Health Psychology	133	<i>Karyna FOMENKO, Oleksandr KYRYLENKO</i> Conditions for ensuring psychological well-being of students during distance learning
	146	<i>Anna ZINCHENKO, Anna DEMURA</i> Music therapy as a psychological phenomenon: essence, functions and basic approaches
	158	<i>Alla SENYK, Yurii MOSKAL</i> Peculiarities of the interpretation and implementation of the concept of “resilience” in psychological and pedagogical sciences
Experimental psychology	168	<i>Andrii LAZARUK</i> The program of empirical research of axiopsychological determinants of the act of self-determination of future psychologists
Program and methodological toolkit	190	<i>Anatolii V. FURMAN</i> Author’s program of the workshop “Research work”
Criticism and bibliography	213	<i>Index of articles published in the journal in 2025</i>

Анатолій В. ФУРМАН**ГІМН ДОЛІ**

«... Ми не лукавили з тобою
Ми просто йшли; у нас нема
Зерна неправди за собою...»

(Тарас ШЕВЧЕНКО «ДОЛЯ», 1858)

Ми всі твої обранці, Доле,
У битві за ковток життя,
Де владарює підсвідоме
Й жахає смертю майбуття.

Кожен шукає щастя-долі,
Фортуни прагне хвіст впіймать
Й лукавить у своїй крамолі
В рожевім світлі все подать.

Де кожна мить є вибір дії;
Долання сумнівів клубок,
Зів'ялі від чекання мрії
І в невідоме спраглий крок.

Покірного ведеш за руку,
Та ще й примножуєш талан,
Тоді як впертому в науку
Даєш брутальний нижній план.

Де Ти даєш випробування,
Що на межі духовних сил,
У прогріхах самозізнання
Й думок пекельних небосхил.

Хто у смиренні безумовнім
Іде Твоїм важким шляхом,
В покорі й одкровенні повнім
Не сплутає вівік з гріхом.

О Доле! Страждуща Планидо,
Твою орбіту не збагнуть:
То явно все, а то закрито,
І суті складно осягнуть.

О Ти, капризна й мстива жрице!
У місиві випробувань
Кого полюбиш, дика кице,
Й кого мордуєш без вагань.

Твій фатум в подієвім плині,
Де що не дійство, то сюрприз,
Ще сенсові поля вершинні
Й свободи внутрішньої приз.

Я – Твій слуга, о Творча Доле!
Люблю плоди Твоїх ланів,
Ти – місії моєї зоре,
Я – Твій господар в леті днів.

25 – 26 жовтня 2021 р.
м. Тернопіль

ФАРІОН Ірина Дмитрівна

ГУМАНІТАРИСТИКА – ПРОСТІР ВИРІШАЛЬНОЇ БОРОТЬБИ ЗА СВІТ УКРАЇНСТВА

Iryna FARION
**HUMANITIES A SPACE FOR A DECISIVE STRUGGLE
FOR THE WORLD OF UKRAINIANNES**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.007>

УДК 82.091:316.277

**“Мова – ...не тільки найкраща, але і найпевніша ознака, за якою ми пізнаємо народ; і разом з тим єдина, незмінна нічим і безсумнівна умова існування народу – це єдність мови”
(Олександр ПОТЕБНЯ) [4, с. 56]**

Класичною є теза: навчання без виховання – це меч у руках божевільного. Гуманітарні дисципліни – це закладання основ світогляду і його цілісне формування задля власної реалізації в межах роду-нації і дому-держави. Це високоточний інструмент у самопізнанні і в осягненні народу-культури, серед яких подаровано життя. Це виховання національно свідомої і сильної особистості. Багатостолітня колонізація українців призвела до безпрецедентних мутацій у їхній свідомості та підсвідомості, і то передусім через чужий сенс гуманітаристики: мови, літератури, історії, філософії, культури та ін. Вкрай необхідна розколонізація гуманітарного простору України, що не просто отруєний імперським дискурсом, але наповнений його важкими наслідками: самовідчуженням і самоприниженням, що відомі як комплекс малоросійства (пораженство, меншовартість, чи провінціалізм, «кочубеївщина» (зрада), безпам'ятство і мовне відступництво). *«Не визволимося політично, поки не визволимося духово»*, – це сказано майже сто років тому в часи наших національно-визвольних змагань [1, с. 283].

Наголошу на трьох основних китах нашої гуманітаристики як свободи чи рабства: історія, мова, література.

1. Деколонізація історичної свідомості (за Є. Маланюком – це *«заник історичної пам'яті»* [3, с. 21]. Це першорядне завдання науковців та політиків водночас: науковців через суспільно-історичні дослідження, політиків та юристів – через написання та ухвалення відповідних законів. Як цього досягнути: а) оцінка історичних фактів із власної національно-державницької позиції, а не крізь чужі імперські окуляри (*«рабська залежність від чужих ідеологій, та сама нездатність подивитися на речі не через чужі шкла...»*) [2, с. 33], міти, стереотипи чи власну недорослість і неготовність бути самостійним, що слушно і вбивчо названо *«національним гермафродитизмом»* [Там само, с. 14]; б) максимальна відкритість архівів без огляду на їхню давність / недавність, позаяк історична правда і відповідальність поколінь понад часоплином; в) кардинальна і послідовна зміна освітньої історичної парадигми, що блискуче започаткована і напрацьована за наше, попри все,

знаменне двадцятиліття, проте системно НЕ запроваджена як єдина програма з історії України по всій державі.

Натомість, що реально маємо в чиновницько-освітньому просторі? Саме після історичного Майдану 2013-14 років із розпорядження післямайданівського міністра освіти С. Квіта історія України стає неов'язковим предметом (відповідно до наказу №1392 від 25.11.2014 року з такою промовистою назвою «Про визнання таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 09.07.2009 №642», у якому йшлося про обов'язковість викладання у негуманітарних вишах української мови, історії України, культури). Для цього навіть вигадано безглузде обґрунтування: новоухвалений Верховною Радою VII скликання Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII, в якому начебто *не прописано нормативних гуманітарних дисциплін*. Нагадаю, що як депутат Верховної Ради VII скликання і голова підкомітету з вищої освіти, я намагалася завести у закон обов'язковість гуманітарного складника у всіх вишах: історії України, української мови, етнографії. Комітет проголосував проти. Правку (пропозицію) навіть не було внесено до законопроекту.

Наступним кроком у нейтралізації історичної свідомості українців, що несподівано спалахнула на Майдані 2014 року і щоб знову, не дай Боже, не зайнялася, – стала ідея злиття у старшій середній школі курсу історії України зі всесвітньою історією. Відповідно до Рішення Колегії МОН від 22 липня 2017 року (протокол № 5/3-2) загальноосвітнім навчальним закладам у 10-11 класах дозволено (за бажанням) у 2017-2018 навчальному році викладати інтегрований курс «Історія України в контексті всесвітньої історії». Забрано предмет історія України у 5 класі і замінено загальним вступ до історії. І тут, як мовиться, коментарі зайві.

2. Деколонізація мовної свідомості, заяк мова – це батьківщина і влада. Засадничими тезами в оживленні мовної свідомості мають стати аксіоми: а) єдина українська мова задля неподільної, соборної і незалежної держави; б) для мов-окупанток (російської, польської, угорської, румунської) на наших теренах місце лише в суботніх або недільних школах (нагадаю, що відповідно до соціологічних опитувань від 10.04.2018 в Україні проживає 92% українців, 5,5% – як найчисленнішої окупаційної групи – росіян і лише 2,5% нацменшин); в) питання державного статусу

української мови не доводять, а неспинно втілюють у життя, долаючи уневажнення мови через жорсткі закони, навчальні програми та максимальну фінансову підтримку.

Натомість, що насправді маємо? Ухвалення закону «Про освіту» 2017 року зі скандальною 7 мовною статтею, що надає максимальні права для *навчання* (а не *вивчення*) мовами нацменшин і створює у системі освіти на державні кошти сепаратистські вогнища по всій країні: від Закарпаття через угорську мову, на Галичині через польську мову, на Буковині через румунську мову і по всій Україні через російську – мову московсько-української війни, що триває вже четвертий рік і забрала життя 11 тисяч українців. Попри позитивне скасування 28 лютого 2018 року у Конституційному Суді абсолютно промосковського мовного закону «Про засади державної мовної політики» (2012 р.), є велика загроза ухвалення адекватного заміни цього закону – прокладного законопроекту **«Про забезпечення функціонування української мови як державної»** 5670д з промовистою статтею 1, пунктом 2, що взяті зі статті 6 горезвісного закону Ківалова-Колесніченка: *«Статус української мови як єдиної державної мови не може бути підставою для заперечення мовних прав і потреб осіб, що належать до національних меншин»* (себто повне утвердження мов національних меншин у супротиві до державної мови, що для окомілювання названа у статті «єдиною державною мовою»). Проте антиукраїнськомовність цього закону даною засадничою статтею не обмежена: у понад 20-х статтях із 59-х допустимо, поряд із державною, вживати «інші мови», а у 5-х статтях прописано використовувати «мови національних меншин». Понад то, в освітній 17 статті, що відкриває дорогу для навчання мовами нацменшин по всій освітній вертикалі, виписано постійне покликання на закони «Про національні меншини в Україні», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту» замість того, щоб творити україноцентричний закон і тоді до цього новоствореного закону достосовувати інші. *Себто цей закон не писаний для української мови, а для нейтралізації державної мови через підвищення статусу мов нацменшин.* Понад то, законопроект 5670д заводить у наш простір соціолінгвальний термін гібридного змісту **«мова, прийнятна для сторін»** із поширенням цієї гібридності на органи правопорядку (ст.13, п.2), обслуговування споживачів (ст. 26, п.2), медицину (ст. 29,

п.2), транспорт (ст. 32, п.3). Цікаво, як цей припис можна здійснити? Чи є щось подібне в Німеччині, у Польщі, Англії, Чехії та ін.?

3. «Літературне невільництво» – символ колонізованої свідомості: *«Наша література є хвора. Нас довго годували своїми зіллями різні, часом великі, але все ж провінціальні знахарі з Москви та Ленінграду і, замість вилікувати, викривили нашу психіку. Російське письменство з його культом безволля і хаосу не дає в нас стверднути старому варязькому первневі, довкола якого скристалізувалася б сильна й відпорна на всякі чужі впливи душа нації»* [1, с. 282-283]. І то більше: в часи колонізації відбулася повна переорієнтація українців на російську літературну класику, яку від 1991 року у школах викладають під кодовою назвою *зарубіжна література*. Література – це моделі життя і естетичний кодекс нації. Чужий естетичний кодекс – це гірше, ніж чужа Конституція, бо він зі сфери королеви людського буття – почуттів, що не просто є загальнолюдським емоційним виявом, а вписані *«в культурну спільноту нації»* [1, с. 266]. Про згубність московської літератури для українців показово висловився росіянин за національністю, але українець за культурою, Микола Фітільов (Хвильовий): *«Велика російська література є перш за все (здається, так її характеризує і Брандес) література песимістична, певніше пасивно-песимістична. Російський пасивний песимізм виховував кадри «лішніх людей», попросту кажучи, паразитів, «мечтателів», людей без «определьонних занять», нитиків, сіреньких людей...»* [5, с. 601].

Проте Міносвіти не зупиняється у своїй війні з національно зорієнтованою літературою: 2017 року політичні чиновники виступили з ідеєю злиття зарубіжної літератури з українською, чого, на щастя, через протести педагогічної спільноти не сталося (те, що зарубіжна фактично підмінена російською – очевидно). Натомість із української літератури поступово, але системно вилучено вивчення знаменитих класичних творів про Голодомор Уласа Самчука «Марія», Василя Барки «Жовтий князь»; драматичну поему Лесі Українки про дикий московсько-азійський побут та малоросійське пристосування «Бояриня»; соціально-психологічний та інтелектуальний роман Івана Франка «Перехресні стежки»; знаковий вірш Тараса Шевченка «Мені однаково...», творчість Василя Стефаника, Марка Вовчка; сучасна патріотична поезія подана через

непоказові твори М. Вороного, М. Рильського, М. Зерова, Є. Маланюка та ін. З оглядової літератури щез перший епічний знаменитий антисталінський та антирадянський твір Івана Багряного «Сад Гетсиманський». Як підсумок (зокрема через ЗНО) українських класиків і символів України – Лесю Українку зредуковано лише до двох творів («Contra spem spero», «Лісова пісня»), Івана Франка – до трьох («Гімн», «Мойсей», «Чого являєшся мені у сні?»), Т. Шевченка – до шістьох («Катерина», «Гайдамаки». «Сон», 1844, «І мертвим, і живим...», «Заповіт»). Хіба це не спланована і системна хода проти творення свідомої української нації в часи лібералізму та космополітизму, якими ми вже вдосталь наситились через кров'ю насаджувані тоталітаризм та інтернаціоналізм?

Художня література як синтезований вияв нашої культури – найпоказовіший спосіб маніфестації своєї національної самобутності у світі. Про це свідчить виняткова поважність Нобелівської премії у цій царині. Постає запитання: чому цей надважливий націєцентричний і світоглядний предмет читають переважно лише на філологічно зорієнтованих факультетах? Література – це в останню чергу філологія. Передусім – **це доля народу в художніх образах та історичних і сучасних сюжетах.**

Отже, історична та мовно-літературна свідомість – це фундамент гуманітарного світогляду, що закладається з початкової освіти і має вирішальний вплив на подальше світоглядове формування людини – носія національно-культурних чи нігілістично-споживачьких цінностей. Сучасна система освіти України через зазначені дисципліни системно і цілеспрямовано працює на знищення та розмивання національного стрижня світогляду українства і формує космополітичну, прагматичну і безлику істоту поза власним народом та Батьківщиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Донцов Д. Росія чи Європа? *Літературна есеїстика*. Дрогобич: Відродження, 2010. С. 265-283.
2. Донцов Д. Модерне москвофільство. Київ: Вид-во ПАТ «Українська прес-група», 2014.
3. Маланюк Є. Малоросійство. Нариси з історії нашої культури. Київ: Вид-во ПАТ «Українська прес-група», 2013.
4. Потебня О. Мова, національність, денаціоналізація: статті і фрагменти; упорядник і вст. ст. Юрія Шевельова. Нью-Йорк: Українська Вільна Академія наук у США, 1992. 155 с.
5. Хвильовий М. Україна чи Малоросія: Твори у двох томах. Т. 2. Київ: Дніпро, 1991. С. 576-621.

REFERENCES

1. Dontsov, D. (2010). *Rosiyа chy Yevropa? Literaturna eseyistyka* [Russia or Europe? Literature esseyism]. Drohobych: Vidrodzhennya. P. 265-283 [in Ukrainian].
2. Dontsov, D. (2014). *Moderne moskvofil'stvo* [Modern Muscovite]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Malaniuk, Ye. (2013). *Malorosiystvo. Narysy z istiriyi nashoyi kul'tury* [Little Russian. Essays on the history our culture]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Potebnya, O. (1992). *Mova, national'nist', denatsionalizatsiya: statyi i frahmenty*; compiler Yuriy Shevel'ov [Language, nationality, denationalization: articles and fragment; compiler Yuriy Sheveliov]. New-York: Ukrainian Free Academy of Sciences in the United States. 155 p. [in Ukrainian].
5. Khvylyovyy, M. (1991). *Ukrayina chy Malorosiya? : tvory v dvokh tomakh* [Ukraine or Little Russia? Works in two volumes]. Kyiv: Dnipro. Volume 2. P. 576-621 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ФАРІОН Ірина Дмитрівна.

Гуманітаристика – простір вирішальної боротьби за світ українства.

У статті-есеї світоглядно упропорено україноцентричну позицію щодо визначальної значущості гуманітарних дисциплін для формування в дітей і молоді національного світогляду в межах етноментальних роду-нації та дому-держави. Аргументовано засадничий постулат про те, що для виховання національно свідомої і сильної особистості українця-патріота необхідна розколонізація гуманітарного простору України, тому що багатостолітня бездержавність призвела до безпрецедентних мутацій як в усвідомленому повсякденні народу, так і в підсвідомих персональних пластах-кайданах людського існування: страху і відчаю, самовідчуження і самоприниження, малоросійськості і меншовартості, безпам'ятства і «кочубеївщини» (зрадництва), котрі й сьогодні буденно оприявнюють мовне відступництво і мовленнєве покалічення. Розглянуто три основних кити гуманітаристики: історія, мова, література. Цілком слушно стверджується, що найголовнішим завданням системи національної освіти є деколонізація історичної свідомості шляхом: а) зліквідування чужих імперських окулярів і винищення «національного гермафродитизму»; б) утвердження історичної правди, якою б гіркою вона не була, та відповідальності за неї всіх разом і кожного окремо; в) обов'язкового викладання предмета/дисципліни «Історія України» у закладах середньої/вищої освіти. Неспростовно обґрунтовується, що ще одне із надважливих завдань полягає в депоневолуванні мовної свідомості громадян, де в цій справі аксіомами для діяння мають стати: 1) єдина українська мова як державна і загальносуспільна водночас; 2) для мов-окупанток – лише суботні або недільні школи; 3) системне (правове, фінансове, ідеологічне тощо) посилення державного статусу української мови. Водночас стверджується, що «літературна невільність» найяскравіше символізує колонізований стан свідомості етнічних українців сьогодні; насправді українська художня література – це синтетичний вияв нашої культури, найпоказовіший спосіб маніфестації своєї національної самобутності у світі,

зрештою це доля народу в художніх образах та історичних і сучасних сюжетах.

Ключові слова: Україна, держава, національна свідомість, виховання, гуманітарний простір, свобода, рабство, деколонізація, історія, мова, художня література, культура, система національної освіти, світогляд українства.

ANNOTATION

Iryna FARION.

Humanities a space for a decisive struggle for the world of Ukrainiannes.

The article-essay ideologically explains the Ukrainian-centric position regarding the decisive importance of *humanitarian disciplines* for the formation of a *national worldview* in children and youth within the ethno-mental family-nation and home-state. The fundamental postulate is argued that in order to e d u c a t e a nationally conscious and strong personality of a Ukrainian patriot, the *decolonization of the humanitarian space of Ukraine* is necessary, because centuries-old statelessness has led to unprecedented mutations both in the conscious everyday life of the people and in the subconscious personal layers-shackles of human existence: fear and despair, self-alienation and self-humiliation, Little Russianness and inferiority, forgetfulness and “nomadism” (betrayal), which even today routinely manifest linguistic apostasy and speech mutilation. *Three main areas of humanities* are considered: history, language, literature. It is quite rightly stated that the most important task of the national education system is the *decolonization of historical consciousness* by: a) eliminating foreign imperial spectacles and eradicating “national hermaphroditism”; b) affirming historical truth, no matter how bitter it may be, and the responsibility for it of all together and each individually; c) mandatory teaching of the subject/discipline “History of Ukraine” in secondary/higher education institutions. It is irrefutably substantiated that another of the most important tasks is the *de-enslavement of the linguistic consciousness of citizens*, where in this matter the axioms for action should be: 1) a single Ukrainian language as both state and general public at the same time; 2) for the languages of the occupiers – only Saturday or Sunday schools; 3) systemic (legal, financial, ideological, etc.) strengthening of the state status of the Ukrainian language). At the same time, it is argued that “literary unfreedom” most vividly symbolizes the colonized state of consciousness of ethnic Ukrainians today; in fact, Ukrainian fiction is a synthetic expression of our culture, the most indicative way of manifesting its national identity in the world, after all, it is the fate of the people in artistic images and historical and contemporary plots.

Keywords: Ukraine, state, national consciousness, education, humanitarian space, freedom, slavery, decolonization, history, language, fiction, culture, national education system, Ukrainian worldview.

Рецензенти:

**д.психол.н., проф. Сергій БОЛТІВЕЦЬ,
д.філол.н., акад. Юрій КУЗНЕЦОВ.**

Надійшла до редакції 24.06.2024.

Підписана до друку 27.12.2024.

Бібліографічний опис для цитування:

Фаріон І.Д. Гуманітаристика – простір вирішальної боротьби за світ українства.

Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 7-10. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.007>

ФУРМАН Анатолій Васильович,
МИКОЛЮК Юрій Миронович

ПСИХОЛОГІЧНЕ РОЗВІНЧАННЯ МІФІВ ПРО ВСЕСИЛЬНІСТЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Anatolii V. FURMAN, Yurii MYKOLIUK
**PSYCHOLOGICAL DEBUNKING OF MYTHS ABOUT THE OMNIPOTENCE
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.011>

УДК 159.9.01 + 955

«... прості люди з подачі технологічних компаній оцінюють ШІ на основі нічим не обґрунтованих міфів про його «велич» і «надлюдську» сутність, а не реальних технічних параметрів. Утім він уже спричинився до наповнення інфопростору незліченною кількістю сурогатного й вторинного контенту, не пов'язаного зі справжньою різноманітністю та творчістю, а також відкрив величезну «скриню Пандори» потенційних високотехнологічних маніпуляцій людьми в інтересах бізнесу та авторитарної влади...

Навколо ШІ виникають міфи, які викривлюють сприйняття, не даючи адекватно оцінити його справжні можливості. В орієнтованому на маси контенті його зображають істотою, яка має емпатію, думає, вирішує, систематизує, відчуває, а також як потужну особистість, що не помиляється й рухається у своєму розвитку до надлюдини чи божественної сутності.

Про ШІ пишуть як про наркотик, який викликає залежність. Йому розповідають про свої проблеми як психологи чи священнику. Все це дуже далеко від справжньої сутності його алгоритмів. Адже коли ми послухаємо професійних «технарів», які розробляють ШІ, то переконаємося: вони, безперечно, розуміють, що ШІ «галюцинує» не по-справжньому і його «інтелект» умовний...
(Петро Сухорольський, цит. за [2])

Постановка наукової проблеми. Штучний інтелект (ШІ) став однією з найбільш обговорюваних тем у сучасних наукових, технічних і суспільних колах. Розвиток та впровадження такого несправжнього інтелекту в різні сфери людської діяльності має значний вплив на всі аспекти соціального життя, економіки, культури та етики. Водночас зростання можливостей ШІ викликає численні побоювання і розмови про потенційні загрози, що супроводжують його розвиток. У цьому контексті

виникає низка міфів та оман, які значно спрощують складність ситуації та створюють неправильне сприйняття всеможливих інформаційних технологій.

Одним із основних викликів є недостатня поінформованість громадськості та навіть багатьох науковців і професіоналів щодо реальних можливостей та обмежень сучасних ШІ-систем. Оскільки технології ШІ швидко розвиваються, часто виникає бажання перебільшити їх здатності або, навпаки, примен-

шити їх вплив. Міфи, що виникають на цьому фоні, можуть стати бар'єрами для об'єктивного обговорення і регулювання ШІ, а також для адаптації суспільного загалу до нових умов повсякдення.

Передусім вельми поширені уявлення про всесильність ШІ, його нейтральність, відсутність загроз, можливість повної заміни людини або повної його автономності, що далекі від реальності. Ці міфи не лише спотворюють результати наукових досягнень, але й унеможливають адекватне оцінювання потенційних ризиків і корисності від впровадження ШІ у різні сфери суспільного життя. Поширення подібних міфів може призвести до того, що люди будуть підготовлені не до реальних викликів, а до невинновданно ідеалізованого або ж, навпаки, зловісного сприйняття ШІ.

Відсутність чіткої межі між істинними можливостями ШІ та уявленнями про них створює також значні етичні та правові проблеми. Для того, щоб уникнути помилок у використанні ШІ і забезпечити його безпечну інтеграцію в соціум, потрібно чітко визначити, які можливості дійсно має цей технологічний інструмент, а які не перевищують межі наукових теорій і фантастичних припущень. У цьому контексті важливо розвивати грамотність у галузі ШІ серед широкої аудиторії, а також серед тих, хто безпосередньо взаємодіє з цими технологіями.

Тема міфів щодо ШІ є важливою як для наукової спільноти, так і для практиків, які використовують ці технології. Примітно, що багато з цих міфів мають глибоке коріння у масовій культурі, популярних фільмах, літературі, врешті-решт у спрощених трактуваннях результатів наукових досліджень. Це може призвести до негативних наслідків для технологічного прогресу, затримуючи або спотворюючи процеси інтеграції ШІ у суспільне повсякдення глобалізованого людства.

Таким чином, проблема правильної постановки питання щодо природи, можливостей та обмежень ШІ є актуальною і потребує детального, щонайперше психологічного, дослідження. Визначення реальних спроможностей ШІ і розвінчання міфів стане важливим кроком для ефективного управління технологічними змінами, розвитку правових та етичних норм, а також для збереження довіри суспільства до цієї технології. Адже без чіткої оцінки здатностей і ризиків, соціум може потрапити у полон перебільшених сподівань або надмірних побоювань.

Мета статті полягає в аналітичному осмисленні сучасних міфів та упереджень щодо штучного інтелекту, їхнє обґрунтоване спростування на основі наукових фактів й одночасно в популяризації критичного мислення стосовно застосування ШІ у повсякденному житті. Спираючись на монографію і виступ доцента Петра Сухорольського (див. [8; 2]), автори статті прагнуть розвінчати популярні стереотипи щодо нейтральності, всесильності та «людиноподібності» штучного інтелекту. Водночас увага приділяється розкриттю тих загроз, які ШІ несе для когнітивного розвитку особи, інформаційної безпеки та етичного контексту вибору людиною життєвого шляху. В будь-якому разі стаття виконує подвійну функцію – дослідницьку й просвітницьку, а її зміст спрямований на формування у читачів реалістичного уявлення про штучний інтелект як інструмент, що, попри свою ефективність, не є ані універсальним, ані незалежним від людського втручання, тобто він не розв'язує екзистенційних проблем людського буття.

Аналіз наукових підходів до піднятої проблеми. Вивчення міфів про штучний інтелект та їх впливу на суспільство є предметом численних наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Науковці з багатьох країн досліджують вплив технологій ШІ на різні параметри людської діяльності, зокрема на соціальні, етичні, економічні та психологічні траєкторії людської ось-буттєвості.

До прикладу, українські науковці пишуть про це з різних аспектів. Так, Ю.М. Сидорчук вивчає філософські та правові проблеми розвитку ШІ в Україні, зосереджуючи увагу на потребах законодавчого врегулювання, які виникають під час інтеграції ШІ в суспільство; крім того, він вказує на основні ризики, пов'язані з недостатнім контролем за технологіями ШІ [6]. О.В. Скалацька висвітлює філософські питання взаємодії людини і технологій із посередництвом ШІ й аргументує потребу в глибинному вивченні цієї взаємодії з нових етичних підходів, які враховують специфіку сучасної медіа-сфери [7]. Л.І. Верховод та співавтори розглядають проблематику технологічного впливу на роль ШІ у житті сучасної людини, передусім у професійній та освітній сферах, досліджує його потенційний вплив на ринок праці і на зміну загальних парадигм сфери освіти [1]. О. Оболенський аргументує перспективи використання ШІ в публічному управлінні, підкреслюючи імовірні переваги,

але водночас і гостру необхідність правового регулювання діяльності ШІ [5]. Л. Менів окреслює потенційну динаміку прав працівників після інтеграції ШІ в трудову сферу, виявляє можливості автоматизації рутинних завдань і задач людей завдяки його використанню й одночасно акцентує увагу на ризиках порушення безпеки даних і конфіденційності інформації [4]. К. Андросович і співавтори обґрунтовують найближче майбутнє застосування ШІ у психології, наголошуючи на потребі покращень його правового регулювання, аргументує створення комітету з етики ШІ та налагодження співпраці психологів із відповідними фахівцями [3].

Іноземні науковці також по-різному оцінюють можливості, загрози та майбутнє ШІ у психічному житті особи і людства в цілому. До прикладу, Нік Бостром (Nick Bostrom, Оксфордський університет, Великобританія) як один з провідних дослідників у сфері етики ШІ [12] аналізує потенційні загрози, які можуть виникнути внаслідок розвитку надрозумних машин, та пропонує стратегії для мінімізації цих ризиків. Чанг Ву Хуан (Changwu Huang), висвітлюючи проблематику етики ШІ, узагальнює основні етичні виклики, пов'язані з розвитком несправжньої розумності, зокрема конфіденційність, дискримінацію та безпеку; в цьому аспекті він осмислює існуючі принципи етики, підходи до їх реалізації та окреслює напрямки подальших досліджень у цій сфері [14]. Шеррі Теркл (Sherry Turkle, MIT, США) зосереджує дослідницьку увагу на соціальних впливах технологій, зокрема на взаємодії людей з цифровими асистентами та роботами, водночас вона переконує, що ці технології, хоч і полегшують життя, однак можуть призводити до ізоляції та втрати особистісної автономії на психофеноменальному рівні аналізу [20]. Ілон Маск (Elon Musk, Tesla, SpaceX, США), не будучи класичним науковцем, активно досліджує і підтримує розвиток технологій ШІ, інтенсифікуючи власну свідомість на їхніх потенційних ризиках для людства; тому вимагає на обов'язковості розробки етичних стандартів і технологій контролю над несправжнім інтелектом [17]. Кеті О'Ніл (Cathy O'Neil, Нью-Йорк, США) висвітлює неконтрольовані алгоритми ШІ, можуть посилювати соціальну нерівність і навіть призводити до несправедливих суспільних наслідків [18]. Стюарт Рассел (Stuart Russell, Університет Каліфорнії, Берклі, США) є одним з авторів концепції «безпечного

ШІ», у якій обстоює думку про важливість створення цього вигаданого інтелекту, що буде сумісний з людськими цінностями і контролем [19].

Об'єктом вивчення є міфотворчість на сучасному етапі інженерно-технічного розвитку людства, яка пов'язана із невиправданими домислами щодо всесильності й безпечності ШІ для психодуховного розвитку та екзистенційної ось-буттєвості особистості, групи, соціуму.

Предмет дослідження становить психологічне розвінчання п'яти найпопулярніших міфів про ШІ, себто аналіз, виявлення і відрефлексування із позицій епістемологічних здобутків новітньої психології не стільки як людинознавчої науки, скільки як всюдисущої сфери мислєдіяльності (А.В. Фурман та О.Є. Фурман [10; 11]), неправдивості й навіть фатальної помилковості поширених поповних уявлень про виняткову корисність, безмежні можливості та реальні небезпеки надуманої чи вигаданої розумності.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Міф про всесильність ШІ

Один з найпоширеніших і водночас небезпечних міфів щодо штучного інтелекту – це *уявлення про його всесильність*, тобто про здатність розв'язувати будь-яке завдання краще за людину. Цей міф активно поширюється у ЗМІ, художній літературі, кінофільмах, а останнім часом – навіть у рекламних матеріалах ІТ-компаній, що прагнуть продемонструвати конкурентну перевагу через канали використання ШІ. У результаті створюється хибне уявлення про те, що штучний інтелект – це своєрідний «цифровий бог», який може автоматично навчатися, мислити, генерувати нові знання і замінити будь-якого фахівця.

Насправді сучасні системи ШІ мають вузьку спеціалізацію і базуються на аналізі великих масивів даних, які збираються, структуруються та обробляються за заздалегідь визначеними алгоритмами. Їхня ефективність залежить від якості вхідних даних, обмеженості навчального докільля та точності цільової функції. До прикладу, мовні моделі (як-от GPT або аналогічні до них) можуть генерувати тексти, що мають переконливий вигляд, однак змістовно аморфні в людському сенсі, позбавлені свідомісної інтенціональності та не володіють справжньою

логікою мисленнєвого екзистенціювання. Окрім того, їх відповіді – це статистичні припущення, побудовані на ймовірностях слідування слів у текстах зі сфери навченої поведінки.

Оманлива віра у всемогутність ШІ призводить до надмірної делегованості прийняття рішень автоматизованим системам, у т. ч. й у медичній діагностиці, судовій практиці, кадровому відборі, системах безпеки. Вже задокументовано випадки, коли алгоритмічні рішення виявляли упередження (передусім расові або гендерні), оскільки зібрані дані містили відповідні приховані патерни [15]. Однак користувачі часто некритично довіряють «розумній системі», вважаючи її неупередженою та об'єктивною лише через те, що вона працює «на основі даних».

Іншим проявом цього міфу є уявлення стереотип про те, що ШІ здатен замінити людське мислення, тобто не просто імітувати діяльність, а бути рівноцінним суб'єктом пізнання та конструювання дійсності. Проте ця ідея суперечить фундаментальним філософським засадам когнітивної науки та феноменології свідомості. Людське мислення неподільно пов'язане із досвідом, емоціями, інтенцією, контекстом, цінностями. Жодна цифрова система наразі не демонструє здатності до само-рефлексії, морального вибору чи інтуїтивного розуміння. І більше того, ШІ не має власних мотивацій або цілей, його дії є реактивними, інтелектуально заданими, зумовленими зовнішніми запитами.

Отож, сприйняття ШІ як всесильного є не лише науково необґрунтованим, а й соціально небезпечним і психологічно неправдивим. Воно призводить до технологічного месіанства – ідеології, згідно з якою техніка сама по собі здатна розв'язати всі людські проблеми, причому без моральної, правової та етичної оцінки. Насправді штучний інтелект – це не більше ніж інструмент, ефективність якого залежить від людського контролю, критичної інтерпретації та відповідального раціоуманістичного застосування.

2. Міф про нейтральність ШІ

Буденно поширене уявлення про нейтральність штучного інтелекту ґрунтується на припущенні, що алгоритмічні системи – це технічні, позаідеологічні інструменти, які діють без упереджень, безсторонньо оцінюють дані та виводять об'єктивні висновки. Така точка зору

здається привабливою, оскільки уявлення про автоматизовану нейтральність нібито усуває людський фактор з його похибками, емоціями та помилками сприйняття. Проте глибший аналіз демонструє, що жодна система ШІ як вигаданого не є по-справжньому нейтральною. адже завжди відображає певні психосоціальні, культурні, економічні, політичні та етноментальні передумови.

Передусім очевидно, що ШІ працює з даними, а будь-які дані – це не чисті, абстрактні об'єкти, а продукти людської діяльності. Вони відображають упередження суспільної свідомості, яка їх створює. Наприклад, системи розпізнавання обличчя виявляють нижчу точність у визначенні осіб із темною шкірою і, звісно, не через ворожість алгоритму, а тому, що бази даних, на яких вони створювалися, містили переважно зображення людей із європеїдною зовнішністю. Подібні дисбаланси фіксуються також у системах автоматизованого відбору кандидатів на роботу, в кредитному скорингу, у програмному забезпеченні для прогнозування рецидивів злочинності [9]. Усі ці приклади демонструють, що ШІ «успадковує» структурну нерівність із конкретного соціокультурного і суто освітнього довкілля.

Більше того, на задачному рівні роботи ШІ є проявом людського наміру. Скажімо, якщо алгоритм створюється для «визначення ефективного працівника», то ефективність треба спершу операціоналізувати – перетворити на формальний критерій. Це означає, що розробники свідомо або підсвідомо вводять певну інтерпретацію того, що являє собою «ефективність», яку потім чітко заданий алгоритм і повторює у своїх прогнозах. Коли зміниться інтерпретація, то перелаштується і «поведінка» алгоритму. Відтак те, що здається об'єктивним, насправді є трансляцією певних світоглядних припущень й однозначно заданих каналів розсудливості.

Ще одна важлива складова – це архітектура самої інформаційної системи. Вибір моделі, глибина мережі, параметри оптимізації, вагомість різних факторів – усе це залежить від розробників, котрі приймають рішення про те, що важливо, а що ні. Вочевидь експлуатування сучасних моделей часто відбувається з використанням текстів, відео, зображень, доступних в Інтернеті, тобто в середовищі, яке вже несе у собі інформаційну нерівність, маніпулятивний контент, культурні чи гендерні доміканти. Отож ШІ не може вийти за межі того, яким він був вигаданий і надумано запрограмований.

Особливе занепокоєння сьогодні законо-мірно викликає застосування алгоритмічних систем у політичному та правовому контекстах. Коли державні установи або великі корпорації впроваджують автоматизовані рішення для управління доступом до ресурсів (соціальних послуг, фінансування, різних систем захисту), ризик посилення нерівності лише зростає. До прикладу, у США вже фіксувалися випадки, коли алгоритми у сфері соціального захисту автоматично знижували оцінки благонадійності певних груп населення, орієнтуючись на параметри, які є дискримінаційними [13]. І хоча це може бути ненавмисним актом, наслідки таких діянь мають реальний вплив на життя десятки тисяч людей.

Водночас нейтральність ШІ – це часто риторичний, агітаційний чи суто попсовий інструмент, який використовують ті, хто має контроль над інформаційними технологіями. Заявляючи про «нейтральність» алгоритмів, розробники фактично знімають із себе відповідальність за наслідки використання своїх продуктів. Однак, з філософського погляду, жоден інструмент не може бути нейтральним: навіть молоток здатний у людських руках будувати або руйнувати залежно від наміру. У випадку ШІ, що є складною соціотехнічною системою, «нейтральність» перетворюється на ідеологічну маску, яка приховує нерівність доступу до даних, знань і влади.

Таким чином, віра в нейтральність ШІ є не лише помилковою, а й потенційно шкідливою, передусім психологічно і соціально. Вона заважає суспільству вчасно розпізнати упередження, які вже присутні у цифрових системах, і створює ілюзію того, що техніка може діяти «поза моральністю». Реально будь-яка система такого надуманого інтелекту становить продукт соціокультурного часопростору людських рішень і політичних контекстів. Критичне осмислення цих факторів має стати невід’ємною частиною інженерної етики, цифрової грамотності та громадянської відповідальності в епоху глобального панування алгоритмів.

3. Міф про відсутність загроз від ШІ

Попри те, що технології ШІ стали невід’ємною частиною нашого повсякденного життя, часто можна почути переконання, що ці системи не несуть значних загроз для суспільства. Міф про відсутність загроз від засобів несправжньої розумності закорінений в ідеї, що

ці технології є лише інструментами, які можуть бути використані як на благо, так і на шкоду. Однак таке спрощене сприйняття дійсності ігнорує реальні ризики та потенційні небезпеки, які виникають через неконтрольоване і безвідповідальне використання ШІ.

Одна з найбільших загроз – зловживання технологіями ШІ в руках недобросовісних акторів. Сучасні системи названого інтелекту, особливо в сферах кібербезпеки, фінансових операцій і навіть у політичних кампаніях, часто стають потужним інструментом маніпуляцій. Розвиток алгоритмів, що здатні глибоко аналізувати особисті дані, визначати психографічні профілі та впливати на людське поведінку, відкриває нові можливості для маніпуляцій із суспільною думкою, порушення приватності та придумування фальшивих новин. Уже зараз ШІ активно використовується для створення фейкових відео та голосів (так звані *deep-fakes*), що можуть мати катастрофічні наслідки, якщо їх вживати для маніпуляції у політичному контексті або в соціальних мережах.

Додатковою загрозою є ризик втрати контролю над автономними системами, зокрема в армії і на виробництві. Незважаючи на значні досягнення в автоматизації та роботизації, досі існують питання щодо можливості повного контролю за діями таких систем у критичних ситуаціях. ШІ, що самостійно приймає рішення на ґрунті величезних масивів даних, може помилково інтерпретувати ситуацію або ухвалити рішення, яке є неприязним чи руйнівним для людей. Відомі випадки, коли автономні системи в умовах війни, збройних конфліктів, діючи алгоритмічно точно, все ж спричиняли людські жертви через помилки або неконтрольовані, вигадано задані діяння [16].

Не менш серйозною загрозою є автоматизація процесів, що спроможна призвести до суттєвих економічних і соціальних змін. Одна з таких загроз – значна втрата робочих місць у традиційних галузях. ШІ справді може автоматизувати багато функцій, які зараз виконуються людьми, починаючи від простих завдань (як-от обслуговування клієнтів чи сортування даних) і закінчуючи складними завданнями в медицині, юриспруденції, сфері фінансів. Це, звісно, призводить до ризику безробіття, поглиблення соціальної нерівності та виникнення нових форм дискримінації, оскільки далеко не всі верстви населення будуть мати доступ до нових кваліфікацій, що вимагаються для роботи зі штучним інтелектом.

Не варто забувати і про етичні питання, які ставить перед людством розвиток ШІ. Чи буде він використовуватись для добра чи для шкоди, як засвідчує соціальний досвід, залежатиме не лише від можливостей самих технологій, а й від того, як вони будуть інтегровані у суспільне життя. Існує реальний ризик того, що автономні системи, приймаючи рішення без людського втручання, порушуватимуть моральні принципи, закріплені в соціумі, оскільки не здатні до етичного осмислення своїх дій. Вони керуються лише логікою програмного забезпечення, не маючи змоги вважати певні вчинки морально неприпустимими.

Одним із найбільших викликів є загроза «втечі» ШІ, тобто можливість того, що розвинена система штучного розуму вийде з-під контролю людини. І хоча багато експертів стверджують, що це неможливо через те, що алгоритми створюються під чітким наглядом, сама ідея повної автономії такого інтелекту викликає, як мінімум, побоювання. Існує висока імовірність і такого розвитку подій: якщо в майбутньому будуть створені надзвичайно потужні системи ШІ, здатні самостійно адаптуватися до нових умов і приймати рішення, це може призвести до ситуацій, коли вони почнуть діяти на засадах своїх власних, невідомих людям, принципів.

Враховуючи ці аспекти, слід розуміти, що загрози, пов'язані з розвитком ШІ, є реальними і потребують відповідальної регуляції, розвитку етичних стандартів та постійного моніторингу з боку громадянського суспільства і державних органів. Без належного контролю технології ШІ можуть спричинити серйозні наслідки і, якщо не зважати на ризики, людство може опинитися перед катастрофічними результатами власної нерозумної життєдіяльності.

4. Міф про заміну людини ШІ

Ще одним із поширених міфів є уявлення про те, що ШІ незабаром замінить людину в усіх сферах діяльності – від виробництва до наукової діяльності, творчості та навіть до виконання управлінських функцій. Це переконання базується на спрощеному сприйнятті несправжнього інтелекту як універсальної технології, яка може виконувати будь-які завдання, навіть ті, що традиційно асоціюються з людською діяльністю, – від емоційного ефекту до прийняття складних етичних рішень. Насправді ж, хоча ШІ і здатен виконувати окремі завдання з високою ефективністю, існу-

ють численні аспекти діяльного вчинення, у яких людський фактор залишається незамінним.

Перше і найважливіше, що слід зрозуміти, – це те, що штучний інтелект працює за алгоритмами, створеними людьми, і, хоча він може здобувати результати на основі великої кількості даних, усе ж не здатний до свідомого прийняття рішень. Алгоритми, якими оперують системи ШІ, завжди обмежені за своєю суттю, адже вони можуть лише працювати з вхідними даними в межах заданих параметрів. Так, до прикладу, в медичній діагностиці ШІ може швидко і точно обробляти зображення або аналізувати великі масиви даних, проте він не має «розуміння» людських емоцій, контексту чи моральних імперативів, що є необхідними для якісної клінічної практики. Лікар, на відміну від ШІ, спроможний врахувати індивідуальну ситуацію пацієнта, його психологічний стан та соціальні фактори, що часто мають вирішальне значення при виборі лікувальної стратегії.

Ще одним важливим аспектом є те, що ШІ здатен виконувати тільки ті функції, які вимагають повторюваних операцій, обробки великих масивів даних чи виконання стандартних процедур. А це означає, що він є дуже ефективним у роботах, які пов'язані з автоматизацією, скажімо, на виробничих лініях, в обробці інформації або під час прогнозуванні фінансових трендів. Однак він не має здатності до адаптації в нових ситуаціях й, тим більше, до інноваційного мислення, яке є фундаментальним для творчих професій чи для управлінських ролей, де вкрай важливі стратегічне планування, людський досвід, інтуїція, креативність. Так, художники, письменники, дизайнери, як і раніше, залишаються незамінними, оскільки їхня творчість виходить далеко за межі шаблонів та алгоритмів, які пропонує ШІ.

Зауважимо й те, що в багатьох випадках технології ШІ створюються для того, щоб працювати у синергії з людьми, а не заміняти їх. Використання ШІ в освіті, медичних дослідженнях чи в бізнесі, безперечно, може значно підвищити ефективність і точність виконання певних завдань. Однак людина є і залишатиметься важливою складовою для прийняття стратегічних рішень, інтерпретації даних та створення інновацій. Заміна людини на ШІ, якщо таке колись і станеться, буде мати не просто технічний, а й трагічний соціально-економічний вимір, передбачаючи зміни в трудовому ринку, економічних моделях і соціо-структурах.

І, можливо, найголовніше. ШІ не має етичних переконань або соціальних норм, тому він не може самостійно вирішувати складні моральні дилеми, які виникають у реальному житті окремої особи. До прикладу, алгоритми, що використовуються в судочинстві або в політиці, не здатні враховувати нюанси моральних та етичних питань, таких як несправедливість, співчуття чи громадянські права. Людина, своєю чергою, здатна адаптувати свої рішення відповідно до конкретної ситуації та емоційної складової, що важливо у гуманітарних сферах її ось-буттєвості.

Заміна людини ШІ також створює питання щодо соціальної ізоляції та втрати можливості повноцінного особистісного розвитку. Багато хто з нас здійснює самопізнання та розвиток через численні канали соціальної взаємодії, а також через виконання професійних завдань, що вимагають творчого підходу і лабільної адаптації. Заміна цих спонтанних процесів автоматизованими системами найімовірніше призведе до психологічних і соціальних проблем, таких як втрата сенсу життя, зменшення мотивації, депресії та до інших психічних розладів особистості.

Отже, хоча ШІ дійсно здатний виконувати безліч завдань швидше та ефективніше за людину в певних сферах, він усе ж не спроможний повністю замінити саму людину. Справжня сила такого вигаданого інтелекту полягає не в тому, щоб витіснити людину, а в тому, щоб допомогти їй виконувати складніші та рутинніші завдання, дозволяючи їй екзистенційно зосередитись на творчості, стратегічному плануванні, прийнятті етичних рішень і духовному самовдосконаленні.

5. Автономність особистості в добу ШІ

В сьогочасну історичну добу, коли технології ШІ активно інтегруються у різні аспекти життя, питання автономності особистості набуває особливої актуальності. Сучасні інформаційні технології надають людям нові можливості для самовираження та взаємодії з навколишнім світом, однак разом з цим виникають і нові виклики, які ставлять під питання самостійність у прийнятті рішень, приватність і навіть ідентичність людини.

Автономність особистості в умовах домінування технологій ШІ стає більш складною і багатоаспектною проблемою. З одного боку, формальний інтелект пропонує інструменти для ефективного оперування інформацією,

автоматизації рутинних завдань і покращення процесу життя. Так, інтелектуальні системи, що здатні розпізнавати потреби користувачів, пропонують персоналізовані рекомендації, автоматично керують побутовими пристроями, оптимізують освітній процес і навіть допомагають у прийнятті медичних рішень. Усі ці технології, безсумнівно, можуть полегшити людське повсякдення та підвищити ефективність у багатьох сферах суспільного життя.

Проте існує ризик, що з часом людина почне втрачати саму здатність до прийняття рішень на основі свого власного досвіду та інтуїції. Автоматизовані модульні блоки, такі як голосові помічники, алгоритми рекомендацій, а також системи прогнозування, активно формують поведінку користувачів, причому часто без їхньої свідомої участі. Є підстави стверджувати, що за допомогою цих технологій людина поступово стає психосоціально менш автономною, оскільки її вибір визначається не власними бажаннями, а тим, що їй пропонує алгоритм, ураховуючи її попередні уподобання і соціальні звички. Це створює парадокс, коли, з одного боку, технології дають відчуття свободи, а з іншого – поступово обмежують реальний спектр самостійних життєвих виборів та дій особистості.

Нерідко алгоритми рекомендацій або автоматизовані системи формують персональні вподобання таким чином, що особа стає залежною від їхніх порад. Замість того, щоб шукати нові варіанти, досліджувати різні можливості, вона обмежує свій вибір тією інформацією, яку надає їй довідкова чи повідомча система. Це рано чи пізно спричиняє соціальну та культурну ізоляцію споживача, коли той «замикається» у своїх інтересах, постійно отримуючи лише ту інформацію, яка відповідає його попереднім переконанням, й у такий спосіб втрачає здатність до самостійного критичного осмислення нових ідей, цілей, перспектив, мрій.

Окрім того, ШІ, що збирає персональні дані, спроможний змінювати рівень індивідуальної автономії особистості. Сучасні технології активно використовують інформацію про звички, інтереси та навіть емоційний стан користувача для того, щоб зробити його життя більш зручним. Але чи означає це, що він як автономний суб'єкт залишається повністю самостійною у своїх рішеннях, якщо навіть найдрібніші його вчинки можуть бути передбачені на ґрунті величезних обсягів персональних даних? Це питання не має однозначної

відповіді, але воно порушує важливу етичну дилему щодо того, де реально перебуває межа між корисними інформаційними технологіями та маніпуляцією особистістю.

Також не варто забувати, що процес адаптації до нових інфотехнологій може змінити саму природу людської автономії. Якщо ІІІ надає людині зручність і можливість зосередитися на більш важливих аспектах життя, це водночас може призвести до того, що вона перестане усвідомлювати важливість її власної участі у шерегу значущих соціальних процесів. До прикладу, автоматизація навчання через онлайн-курси або інтелектуальні системи може знизити потребу в людській взаємодії й у розвитку критичного мислення здобувача освіти. У цьому разі автономність особи обмежується: вона узалежнюється від зовнішніх технологічних рішень, а не діє та вчиняє від власного досвіду, роздумів, переконань, одухотворення.

Водночас розвиток ІІІ відкриває і нові можливості для розвитку особистої автономії. Інформаційні технології допомагають людині отримувати доступ до нових знань, можливостей для самовдосконалення та внутрішньої самоорганізації. Користувачі, які активно контролюють використання своїх персональних даних і навчаються критично ставитись до впливу цих технологій, можуть значно розширити свої спроможності та здобути більше самостійності у застосуванні технологій на свою користь. Тут важливими є осмислення та вибір правильного балансу між технологічними інструментами та особистісною незалежністю.

Отже, питання автономності особистості в епоху ІІІ є складним і багатограним. Сучасні інформаційні технології створюють як неабиякі можливості для самовираження, так і нові загрози для особистої свободи. Ключовим для збереження вказаної автономії є не лише критичне ставлення до таких технологій, але й активна участь у формуванні етичних стандартів використання ІІІ. Лише за цих умов несправжній інтелект може стати помічником, а не обмеженням для людської самобутності.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1. Міф про всесильність ІІІ базується на переоцінці можливостей інформаційних технологій і їх здатності розв'язувати будь-які проблеми без людської участі. Натомість практично

цей вигаданий інтелект має серйозні обмеження, зокрема в контексті прийняття складних рішень, що потребують інтуїції, емоційної розумності, духовного одкровення або етичного вчинення. Хоча ІІІ може виконувати певні завдання значно швидше та ефективніше за людину, він не володіє здатністю до самостійного мислення, творчості, душевної екзистенційності. Тому його застосування в реальних умовах соціального повсякдення має супроводжуватися усвідомленням його обмеженості, а також важливістю людської участі у прийнятті критичних відповідальних рішень і діянь.

2. ІІІ не становить нейтральний інструмент впливу, як стверджують деякі теоретики, оскільки він створюється людьми, що автоматично переносить на нього людські упередження, стереотипи, цінності, переконання. Його всеможливі алгоритми вбирають у себе ті соціальні, культурні та політичні упередження, які існують у конкретному соціумі. Цей міф про нейтральність може бути небезпечним, оскільки приховує реальні загрози маніпулювання і несправедливого впливу на рішення, що приймаються програмно заангажованим ІІІ, а не людиною. Важливо, щоб розробники інформаційних технологій усвідомлювали ці упередження й активно працювали над їх мінімізацією, а також забезпечували прозорість та етичність у застосуванні зімітованого під людський розум інтелекту.

3. Міф про відсутність загроз від ІІІ ігнорує реальні ризики, які інформаційні технології можуть створювати для приватності, безпеки, соціальних структур і навіть існування людини як автономної особистості. Хоча технології такого, фактично підробного, інтелекту мають великий потенціал для покращення життя, вони все ж здатні спричинити деструктивні соціальні, політичні та економічні зміни. Без належного контролю та регулювання ІІІ сприяє посиленню соціальної нерівності, порушенню прав людини чи навіть може зумовити антигуманні маніпуляції і зловживання. Тому важливо, щоб розвиток і впровадження технологій цього людством вигаданого інтелекту супроводжувались чітким етичним наглядом і відповідними законодавчими ініціативами та важелями.

4. Міф про заміну людини ІІІ відображає хибне уявлення про те, що інформаційні технології можуть повністю замінити людську діяльність у всіх сферах. Однак практика суспільного повсякдення засвідчує інше: хоча ІІІ здатен виконувати окремі завдання з високою

ефективністю, він не спроможний замінити людину в аспектах, що потребують творчості, критичного мислення, інтуїції, почуттєвості та духовності. Людина й надалі залишатиметься важливою самотньою складовою в управлінні, прийнятті рішень, перебігу етнокультурних процесів та в екзистенціалах духовної самоактуалізації – вірі, надії, любові, одкровенні тощо. Водночас ШІ може слугувати потужним інструментом підтримки конструктивної мислєдїяльності, що дозволяє окремій особі чи групі виконувати рутинні завдання та зосереджуватись на більш складних та інноваційних аспектах ось-буттєвості.

5. В умовах швидкого розвитку технологій ШІ важливо зберегти автономність особистості. Названі технології можуть бути корисними інструментами, що полегшують життя та допомагають в оперуванні інформацією, однак вони не повинні ставати основними факторами, які обмежують свободу вибору та прийняття особистісних рішень. Відсутність критичного ставлення до цих технологій може призвести до втрати персональної самостійності у важливих аспектах повсякдення громадян. Водночас грамотне використання ШІ та технологій здатне узасаднити розвиток індивідуальної автономії особистості, допомагаючи їй ставатися, навчатися та покращувати якість власного життя. Ключовим тут є створення етичних стандартів, що забезпечують баланс між технологічним прогресом і людською свободою.

6. У найближчому й віддаленому майбутньому, з розвитком інформаційних технологій і комп'ютерних систем та їх інтеграцією у повсякденне суспільне життя, потрібно розширити поле міждисциплінарних досліджень не лише технічних можливостей ШІ, але й соціальних, психологічних та етичних наслідків його повсюдного масового застосування. Оскільки цей умовний вигаданий інтелект не є нейтральним або всесильним інструментом, то треба вкрай уважно стежити за його розвитком, встановлюючи обмежувальні нормативи і правдиві принципи, які дозволять максимально ефективно і безпечно інтегрувати ці технології у соціумне повсякдення. Крім того, існує нагальність широкої соціальної дискусії, яка б допомогла сформулювати правила та рекомендації щодо коректного та компетентного використання ШІ в майбутньому. Водночас мислителям і науковцям варто зосередити свої зусилля на розробці етичних стандартів для впровадження ШІ, а також на з'ясуванні його впливу на індивідуальну автономію, соці-

альну взаємодію та глобальну економіку. Тільки так можна забезпечити, щоб ШІ залишався інструментом, що приносить користь людині, а не замінює її чи загрожує її правам, свободам та самотьності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Верховод Л.І., Гоць А.А., Журба І.В. Штучний інтелект як частина буття сучасної людини: соціально-філософська рефлексія. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. Вип. 47. С. 9-14
2. Голод І. Доцент Політехніки розвіяв міфи про штучний інтелект. *Центр комунікації Львівської політехніки*. 2025. 30 квітня. URL: <https://lpnu.ua/news/dotsent-politekhniky-rozviav-mify-pro-shtuchnyi-intelekt> (дата звернення: 30.04.2025).
3. Мельник М., Малиношевська А., Андросович К. Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 103. №5. С. 188-206.
4. Менів Л.Д. Використання штучного інтелекту у сфері трудових відносин та їх вплив на права працівників. *International scientific and practical conference «Modern problems of science, education and society»* (March 26-28, 2023) SPC «Sciconf.com.ua». Kyiv, Ukraine, 2023. С. 1004-1010.
5. Оболенський О., Косицька В., Рвач А. Штучний інтелект у публічному управлінні: вимоги, проблеми та ризики. *Вчені записки: зб. наук. пр.* 2023. № 33(4). С. 121-137.
6. Сидорчук Ю.М. Філософсько-правові проблеми використання штучного інтелекту. *Право і суспільство*. 2017. №3. Ч.2. С. 16-19.
7. Скалацька О.В. Міждисциплінарний потенціал медіафілософії у просторі штучного інтелекту (ШІ): філософські аспекти. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. Вип.47. С. 151-156.
8. Сухорольський П.М. Основи футурології. Львів, 2020. 628 с.
9. Турута О.В., Турута О.П. Штучний інтелект крізь призму фундаментальних прав людини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2022. №71. С. 49-54. URL: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.71.7>
10. Фурман А.В. Авторська програма із дисципліни «Психологія як сфера мислєдїяльності». *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 154-179. URL: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.160>.
11. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологічна організація психології як сфери мислєдїяльності. *Психологія і особистість*. 2021. №2 (20). С. 9-45. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239951>.
12. Bostrom N. *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2016. 432 p.
13. Garcia A.C.B., Garcia M.G.P., Rigobon R. Algorithmic discrimination in the credit domain: what do we know about it? *AI & Society*. 2024. №39. P. 2059-2098. URL: <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01676-3>.
14. Huang Ch. A Survey on Artificial Intelligence Ethics. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence* (Volume: 4, Issue: 4, August 2023). P. 799-819.

15. Leavy S., O'Sullivan B., Siapera E. Data, power and bias in artificial intelligence. 2020. July 28th. URL: <https://arxiv.org/abs/2008.07341>.

16. McKenzie K.F., Kirby J.F. General Kenneth F. McKenzie Jr. Commander of U.S. Central Command and Pentagon Press Secretary John F. Kirby Hold a Press Briefing. 2021. September 17th. URL: <https://www.centcom.mil/MEDIA/Transcripts/Article/2781320/general-kenneth-f-mckenzie-jr-commander-of-us-central-command-and-pentagon-pres>.

17. Musk E. The sheer insanity of that actual response from Google's AI is staggering! (Tesla, SpaceX, CIIA) URL: <https://x.com/elonmusk/status/1764857568952766693>.

18. O'Neil C. Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Crown, 2016. 272 p.

19. Russell S. Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control. New York: Viking. 2019. 352 p.

20. Turkle Sh. Alone Together. New York: Basic Books. 2011. 387 p.

REFERENCES

1. Verkhovod, L.I., Hots, A.A., Zhurba, I.V. (2024). Shtuchnyy intelekt yak chastyna buttya suchasnoyi lyudyny: sotsial'no-filosofs'ka refleksiya [Artificial intelligence as part of the existence of modern man: socio-philosophical reflection]. *Aktual'ni problemy filosofiyi ta sotsiologii – Current problems philosophy and sociology*, 47, 9-14 [in Ukrainian].

2. Holod, I. (2025). Dotsent Politekhniky rozvivyav mify pro shtuchnyy intelekt [Associate professor of the Polytechnic University dispelled myths about artificial intelligence]. *Tsentr komunikatsiyi L'vivs'koyi politekhnikiy – Communication center Lviv Polytechnic*, 30 April, 4 p. [in Ukrainian].

3. Mel'nyk, M., Malynoshevs'ka, A., Androsovich, K. (2024). Henerativnyy shtuchnyy intelekt u psykholohiyi: naslidky ta rekomendatsiyi dlya nauky i praktyky [Generative artificial intelligence in psychology: implications and recommendations for science and practice]. *Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information technologies and teaching aids*, 103(5), 188-206 [in Ukrainian].

4. Meniv, L.D. (2023). Vykorystannya shtuchnoho intelektu u sferi trudovykh vidnosyn ta yikh vplyv na prava pratsivnykiv [The use of artificial intelligence in the sphere of labor relations and their impact on the rights of employees]. International scientific and practical conference «Modern problems of science, education and society», SPC «Sciconf.com.ua», Kyiv, 26-28 March, 1004-1010 [in Ukrainian].

5. Obolens'kyi, O., Kosyts'ka, V., Rvach, A. (2023). Shtuchnyy intelekt u publichnomu upravlinni: vymohy, problemy ta ryzyky [Artificial intelligence in public administration: requirements, problems and risks]. *Zbirnyk naukovykh prats' «Vcheni zapysky» – Collection of scientific papers «Scientific notes»*, 33(4), 121-137 [in Ukrainian].

6. Sydorchuk, Yu.M. (2017). Filosofs'ko-pravovi problemy vykorystannya shtuchnoho intelektu [Philosophical and legal problems of using artificial intelligence]. *Pravo i suspil'stvo – Law and society*, 3, chapter 2, 16-19 [in Ukrainian].

7. Skalats'ka, O.V. (2024). Mizhdystsyplinarnyy potentsial mediafilosofiyi u prostori shtuchnoho intelektu (ShI): filosofs'ky aspekty [Interdisciplinary potential of media philosophy in the space of artificial intelligence (AI): philosophical aspects]. *Aktual'ni problemy filosofiyi ta*

sotsiologii – Current problems of philosophy and sociology, 47, 151-156 [in Ukrainian].

8. Sukhorol's'kyi, P.M. (2020). Osnovy futurolohiyi [Fundamentals of Futurology]. L'viv. 628 p. [in Ukrainian].

9. Turuta, O.V., Turuta, O.P. (2022). Shtuchnyy intelekt kriz' pryzmu fundamental'nykh prav lyudyny [Artificial intelligence through the prism of fundamental human rights]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Pravo – Scientific bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law*, 71, 49-54 [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (2021). Avtors'ka prohrama iz dystsypliny «Psykhologhiya yak sfera myslediyal'nosti» [Author's program in the discipline «Psychology as a sphere of thought activity»]. *Psykhologhiya i suspil'stvo – Psychology and society*, 1, 154-179 [in Ukrainian].

11. Furman, A.V., Furman, O.Ye. (2021). Metodolohichna orhanizatsiya psykholohiyi yak sfery myslediyal'nosti [Methodological organization of psychology as a sphere of thought]. *Psykhologhiya i osobystist' – Psychology and personality*, 2 (20), 9-45 [in Ukrainian].

12. Bostrom, N. (2016). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford: Oxford University Press. 432 p. [in English].

13. Garcia, A.C.B., Garcia, M.G.P., Rigobon, R. (2024). Algorithmic discrimination in the credit domain: what do we know about it? *AI & Society*, 39, 2059-2098 [in English].

14. Huang, Ch. (2023). A Survey on Artificial Intelligence Ethics. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence* (Volume: 4, Issue: 4, August 2023), 799-819 [in English].

15. Leavy, S., O'Sullivan, B., Siapera, E. (2020). Data, power and bias in artificial intelligence. 28 July, 5 p. [in English].

16. McKenzie, K.F., Kirby, J.F. (2021). General Kenneth F. McKenzie Jr. Commander of U.S. Central Command and Pentagon Press Secretary John F. Kirby Hold a Press Briefing. 17 September, 6 p. [in English].

17. Musk, E. The sheer insanity of that actual response from Google's AI is staggering! (Tesla, SpaceX, USA) [in English].

18. O'Neil, C. (2016). Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Crown. 272 p. [in English].

19. Russell, S. (2019). Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control. New York: Viking. 352 p. [in English].

20. Turkle, Sh. (2011). Alone Together. New York: Basic Books. 387 p. [in English].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Васильович, МИКОЛЮК Юрій Миронович.

Психологічне розвінчання міфів про всесильність штучного інтелекту.

В сучасному світі, де технології ШІ стають невід'ємною частиною різних сфер людської діяльності, важливо критично оцінювати, різнобічно аналізувати і психологічно аргументувати м і ф и, що виникають навколо цих технологій. У статті об'єктом вивчення є міфотворчість на сьогочасному етапі інженерно-технічного розвитку людства, яка пов'язана із невиправданими домислами щодо всесильності та безпечності ШІ для психодуховного розвитку та екзистенційної ось-буттєвості особистості, групи, соціуму. Інтенційний предмет дослідження ста-

новить психологічне розвінчання п'яти найпопулярніших міфів про ШІ, які активно циркулюють у нинішньому глобалізованому світі, а саме байки про всесильність, нейтральність, відсутність загроз, заміну людини таким вигаданим і несправжнім інтелектом. Натомість існує вповні аргументована небезпека втрати особистості власної автономності й непересічної самотності в епоху все більш явного владарювання інтелектуальних машин. Сутнісно мовиться про ситуаційний аналіз, деталізоване виявлення й множинне відрефлексування із позиції епістемологічних здобутків новітньої психології не тільки як людинознавчої науки, а й як усюдисущої сфери мислєдіяльності, неправдивості і навіть фатальної помилковості поширених поспових уявлень про виняткову корисність, безмежні можливості та реальні небезпеки цієї надуманої чи вигаданої розумності. Вмотивовано доведено, що названі міфи є спотвореними свідомісними стереотипами і потенційно небезпечними факторами, передусім у суто психологічному плані людської буттєвості, тому що формують хибні уявлення народних мас щодо дійсних можливостей та обмежень ШІ, а ще, крім того, деструктивно впливають на громадське сприйняття інформаційних технологій і на їхнє коректне використання у повсякденні. Щонайперше підкреслено, що умовний машинний інтелект, незважаючи на всі свої грандіозні досягнення в автоматизації та оптимізації ігрових, навчальних і трудових процесів, не здатний повністю замінити людину, або стати нейтральним у своїй діяльності. До того ж без належного контролю та етичного нагляду ШІ може бути використаний не лише на користь суспільства, а й для маніпулювання, порушення прав людини і навіть створення загроз для соціальної стабільності. Усе це підкреслює важливість комплексного підходу до розвитку та використання його технологій, де потрібно враховувати як технічні, так і етичні й суто психоментальні аспекти людської буттєвості. Насамкінець висновується про виняткову евристичність ґрунтового міждисциплінарного вивчення міфів та міфологем у теоретичному, прикладному і суто психологічному практикуванні для уможливлення в майбутньому безпечного, конструктивного та ефективного, застосування ШІ у різних сферах глобалізованого людства.

Ключові слова: психологія, людина, розумність, суб'єкт, штучний інтелект, квазісуб'єктність, алгоритм, міф, психологічне розвінчання, діяльність, творчість, інформаційні технології, психологічна небезпека, загроза особистій самотності, екзистенція, автономність особистості.

ANNOTATION

Anatolii V. FURMAN, Yurii MYKOLIUK.

Psychological debunking of myths about the omnipotence of artificial intelligence.

In the modern world, where AI technologies are becoming an integral part of various spheres of human activity, it is important to critically evaluate, comprehensively analyze and psycho-

logically argue the myths that arise around these technologies. *The object of study in the article is myth-making* at the current stage of engineering and technical development of humanity, which is associated with unjustified speculations about the omnipotence and safety of AI for psycho-spiritual development and the existential essence of an individual, group, and society. *The intentional subject of the study* is the psychological debunking of the five most popular myths about AI that are actively circulating in the current globalized world, namely, tales about omnipotence, neutrality, lack of threats, and the replacement of humans with such a fictional and false intelligence. Instead, there is a fully justified danger of the individual losing his own autonomy and unique identity in the era of the increasingly obvious dominance of intelligent machines. Essentially, it is about situational analysis, detailed identification and multiple reflection from the position of epistemological achievements of modern psychology not only as a humanistic science, but also as an omnipresent sphere of thought, the falsity and even fatal fallacy of widespread pop ideas about the exceptional usefulness, limitless possibilities and real dangers of this far-fetched or invented intelligence. It is proven with motivation that the above myths are distorted conscious stereotypes and potentially dangerous factors, primarily in the purely psychological sense of human existence, because they form misconceptions among the masses about the real possibilities and limitations of AI, and, in addition, they have a destructive effect on the public perception of information technologies and their correct use in everyday life. First of all, it is emphasized that artificial machine intelligence, despite all its grandiose achievements in automating and optimizing gaming, educational, and labor processes, is not capable of completely replacing humans or becoming neutral in its activities. Moreover, without proper control and ethical oversight, AI can be used not only for the benefit of society, but also for manipulation, violation of human rights, and even creating threats to social stability. All this emphasizes the importance of a comprehensive approach to the development and use of its technologies, where it is necessary to take into account both technical and ethical and purely psychomental aspects of human existence. Finally, it is concluded that the exceptional heuristic of a thorough interdisciplinary study of myths and mythologemes in theoretical, applied and purely psychological practice is necessary to enable the safe, constructive and effective use of AI in various spheres of globalized humanity in the future.

Keywords: psychology, human, intelligence, subject, artificial intelligence, quasi-subjectivity, algorithm, myth, psychological debunking, activity, creativity, information technology, psychological danger, threat to personal independence, existence, personal autonomy.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Руслан КАЛАМАЖ,
д. психол. н., проф. Віктор МОСКАЛЕЦЬ.

Надійшла до редакції 02.05.2025.

Підписана до друку 19.05.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В., Миколук Ю.М. Психологічне розвінчання міфів про всесильність штучного інтелекту. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 11-21.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.011>

Методологія як сфера мислєдїальностї

ФУРМАН Оксана Євстахїївна

**ВІДПОВІДАЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ
ТА ОСОБИСТІСНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ:
ДІАЛЕКТИКА КАТЕГОРІЙНОГО
ВЗАЄМОДОПОВНЕННЯ**

Oksana FURMAN

**RESPONSIBLE PERSONALITY AND PERSONAL RESPONSIBILITY:
THE DIALECTIC OF CATEGORICAL COMPLEMENTARITY**DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.022>

УДК 159.922.27:923.2

Актуальність дослідження та постановка суспільної проблеми. Різносторонність життєдіяльності нинішнього суспільства як активної громадянської соціосистеми спричиняє потребу становлення та утвердження відповідальності особистості. Зрозуміло, що це скеровує кожного не тільки до самозростання, самоодернізації, а й до організації компетентного зреалізування в майбутньому спектру професійних зобов'язань, завдань і функцій, що передбачить стійкість психічного світу як окремої людини, так і впорядкує, у т. ч. стабілізує, соціальне довкружжя.

Формування відповідальності особистості, ускладнюючись суперечливими процесами становлення українського державотворення, нині є ваговою темою, оскільки пов'язане із процесами демократизації та гуманізації усіх сфер суспільного життя країни. Окрім того, на сьогодні важливого значення набуває відповідальність людства за своє теперішнє і тимчасово віддалене майбутнє. Яке воно буде – гармонійне, стабільне, з високим рівнем забезпечення чи, навпаки, агресивно-емоційне – залежить від життєвої позиції кожної особистості і тих соціально-політичних процесів, котрим народ дає змогу відбуватися у державі. Адже від того, з якими побутовими, економічними, соціальними або політичними настановами зріле покоління постає в очах нащад-

ків, з такими самими вони прийдуть до своїх дітей. Відтак тут узалежнюється як *відповідальність соціально зрілої особистості* (те, що вона зробила для країни та її громадян), так і водночас *відповідальність суспільства* перед нею, за неї (які координати розвитку задає їй). У цьому разі вона має зобов'язальність за «...таких як сама, тобто за тих, з кого утворюється суспільство (і що вони зробили для нього) даного моменту, а відтак за успадковану країну сучасників...» [3, с. 192]. Тому постає проблема пошуку змісту «*далекосяжної відповідальності*», яка б давала уявлення про її наслідки не тільки за умови «тут-буття, а й за так-буття» [3, с. 69].

Отож проблема відповідальності на даний період розвитку людства й суспільства загалом є важливою, оскільки *життя особи – це відповідальність*. Це пов'язано ще й з тим, що від неї залежить як благополуччя окремої сім'ї, групи, так і держави в цілому. Адже відповідальність як властивість-риса характеру особистості виявляється у всіх сферах людського буття. Безвідповідальна поведінка пагубна не тільки для неї, а й для оточення, з яким вона взаємодіє. Не дивно, що вказана тематика свого часу досліджувалася ще давньогрецькими філософами. Вони розглядали її у взаємозалежності людини і суспільства, моралі та права тощо.

Зрозуміло, що сім'я найбільше закладає підґрунтя для розвитку відповідальності чи безвідповідальності людини як її однієї із найзагальніших властивостей. Саме вона є осередком успадкування традицій, моральних норм, цінностей і ставлень. Якщо в родині переважають дбайливі та доброзичливі відносини, то, звичайно, така атмосфера сприяє прояву *«істинної відповідальності»* [4, с. 93] та становленню емоційно стійкого характеру. Коли у сім'ї існує авторитарність, то в суб'єкта формуються страх покарання, почуття образи, тривоги, провини тощо і виникає *«відповідальна діяльність»* [4, с. 93], тобто така, яка базується на обов'язку, дає змогу уникати покарання (*рис. 1*).

Ось чому досить часто батьки та соціум пов'язують відповідальність із обов'язком, зобов'язанням, дисциплінованістю, що не повністю розкриває зміст цієї категорії. Оскільки *«обов'язок – поняття із сфери несвободи, тоді як відповідальність – поняття зі світу свободи»* (Е. Фромм, 1990, с. 281). *«Відповідальність у прямому значенні цього слова – повністю добровільний акт; бути «відповідальним» – значить бути вільним і готовим відповісти за свої дії та вчинки»* (Там само, с. 124). *«Свобода і відповідальність взаємопов'язані, тому що перша реалізується лише через відповідальність, а остання – через свободу»* [9, с. 15-19].

Розгортаючи думку Е. Фромма про те, що бути відповідальним означає стати *вільним*, процитуємо М. Бердяєва: *«вільні повинні готувати своє царство не тільки «там», а й «тут», і передусім гартувати себе, себе творити вільними, особистостями. Вільні беруть на себе відповідальність. Раби неспроможні готувати нового царства, до якого, власне, і слово «царство» незастосовне, тому що повстання рабів завжди створює нові форми рабства. Тільки вільні можуть зростати для цього. Пан же має одну долю з рабами. І варто простежити, скільки різноманітних і витончених форм рабства чатує на людину та спокушає її»* [2, с. 78].

Загалом «сприйняття свободи та відповідальності у різних країнах є неоднозначним. Так, у московії під свободою розуміється вольниця, можливість розгулу: що хочу, те й роблю. В Україні свобода – це воля як антитеза неволі. Взагалі існує думка, що у пострадянських країнах свобода інтерпретується переважно як можливість уникнути відповідальності за свої вчинки. Згадаймо хоча

б використання словосполучення «колективна відповідальність», яке відображає «колективну безвідповідальність», або «відсутність особистої відповідальності». У Європі свобода – це «усвідомлена потреба», яка тлумачиться досить широко, однак з чітко виразною залежністю: *чим більше свободи, тим більше відповідальності»* [6, с. 65].

Відомо, що свого часу німецький філософ І. Кант сформулював *«категоричний імператив»* (КІ) як фундаментальний *моральний закон*, що *всезагальний* і незмінний (обов'язковий) для усіх. Зазвичай КІ озвучується ще і як *«золоте правило моралі»*: *«Чини так, щоб твоя максима стала загальним законом»*, *«Дій так, щоби завжди ставитися до людей і до себе також – як до мети і ніколи – лише як до засобу»*, *«Вчиняй з іншими так, як ти хочеш, щоб вчиняли з тобою»*. Кант вважав імператив диктатом чистого розуму в його практичному аспекті. Буквально латинською імператив (imperatives) означає наказовий, хоча подекуди тлумачиться і як владний. Тому імперативно – це наказово; а відтак і беззастережне підпорядкування, виконання. Утім, у юриспруденції імператив постає як обов'язковість (синонімічно – це неухильність, незмінність, категоричність). До прикладу, імперативний припис – обов'язковий припис. У кантівській етиці, зокрема, наголошується власне про вагомність *«обов'язку в розвитку людини»* [6, с. 66].

Знаний *КІ є тим загальним моральним законом*, що уможливорює здолання суперечностей у дихотомії *«свобода – необхідність»*. Німецький філософ розмежовує *«моральний закон свободи та природний закон необхідності»*. Дві безодні наповнюють душу людини неперевершеним захопленням – *«зоряне небо над нами і моральний закон усередині нас»* [Там само, с. 66]. Мислитель стверджує, що *загальний закон* не указує ні на які чіткі (конкретні) обов'язки і нічого не забороняє, а лише зобов'язує, щоб особа у власних учинках приймала рішення самотужки. *«Принцип самостійності, автономії волі – це єдиний принцип моралі»* (І. Кант, 1965, с. 284), на якому, на наш погляд, базується така особистісна риса людини як самовідповідальність. Адже *«особа покликана брати на себе ризик самостійного рішення і відповідальність за наслідки свого вчинку, тобто діяти так, ніби від цього залежить доля всієї світобудови»* [17, с. 125].

У форматі кантівського розуміння проблематика відповідальності обмірковувалася



Рис. 1.

Полярні стратегії розвитку відповідальності
як властивості-риси-якості людини як особистості
(авторка О.Є. Фурман; створено 2018; друкується вперше)

шляхом здійснення зобов'язальної поведінки і вчинків людини даного суспільства та їх взаємоспричинення із *свободою*, себто *вільністю чи привіллям* та доконечністю (синонім слова «необхідний»). Загалом свобода і необхідність як філософські категорії вказують також і на зрілість чи незрілість людини як особистості. В. Франкл підкреслює, що ці категорії знаходяться не на одному рівні: перша височіє (здіймається), тобто надбудована, над другою. Австрійський психолог виокремлює три аспекти привілля: а) свобода від своїх потягів, б) від спадковості (генетична), в) від чинників зовнішнього довкілля. М.О. Бердяєв свободу людини головно прирівнює до творчого оновлення буття, де вона утверджується як особистість, котра самовідповідальна за власні вчинкові вибори у процесі життєзреалізування. У цьому контексті згадаймо слова Ж.-П. Сартра, який зауважує, що *відповідальність не суперечить свободі, вона – її послідовний результат*.

Відтак відповідальність кожного з нас – наріжний камінь сьогодення та майбутнього у тому числі. Вона охоплює, з одного боку, правовий бік життєдіяльності особистості, а з іншого – моральний, підтримує її готовність вдосконалюватися, духовно розвиватись і виникає у результаті причетності до обов'язку, самодисципліни, співпереживання, свободи, необхідності та рефлексії.

Ретроспективні та перспективні погляди-уявлення щодо розуміння онтофеноменальної дійсності відповідальності подамо у вигляді авторської *таблиці 1*.

Метою статті є висвітлення значення і ролі різноаспектного діапазону дії-оприявлення феномену відповідальності у ковітальному повсякденні особистості, що постає, з одного боку, як соціальний фактор і внутрішній чинник її становлення, з іншого – як показник її соціокультурної зрілості, а *ціллю* створення методологічної моделі діалектичного взаємодоповнення поняттєво-категорійного взаємозв'язку теоретичних конструктів *відповідальної особистості та особистісної відповідальності*.

Виклад основного матеріалу дослідження

Категорія «відповідальність» у соціогуманітарній науці *обґрунтовується як у взаємозв'язку із змістом категорійного поняття*

«особистість», так і у взаємоспричиненні з когнітивними станами людини, її поведінкою, діяльністю, вчинками, обов'язком перед іншими тощо. У різних наукових сферах мислителі (Аристотель, Демокріт, Кант, Платон, Сократ) пояснювали зобов'язальність як свободу вибору, волі та засобів існування, як спосіб реалізації особою життєвої ролі, статусу чи позиції. Тому вона часто-густо розглядається як форма активності людини чи групи осіб у процесі соціальної взаємодії, що передбачає дотримання кожним і всіма разом особистісної відповідальності перед загалом (командою, колективом, спільністю, людством) і головне – перед собою за сказане, виконане, сподіяне, вчинене.

Відомо, що здатність людини як особистості до *відвічальності* (синонім до слова «відповідальність») – це вагомий критерій у напрямку її руху до професійності, усвідомленого ставлення до виконання свого громадянського і фахового обов'язку, реалізації різних соціальних ролей, готовності займати активну життєву позицію та відповідати за власні вчинки. Це завжди становить основу особистісного самостановлення, самовизначення, а відтак і важливим чинником самозростання та самоствердження.

Не секрет, що у житті та діяльності людей вирізняють як *незрілу*, так і *зрілу особистість*. Однією із прикмет першої – подання себе як усезнаючої, розумної, але, коли приходить до діла, то насправді нічого не вміє, не здатна і не може повноцінно справитись навіть із щоденними завданнями. Замість того, щоб діяти, їти до поставленої мети (котра часто не чітка) чи вирішити буденне питання, вона вдається до критики, проявляє невпевненість, агресує. Також має неадекватно завищені нужди, потреби, запити, першочергово реалізує особисті інтереси, а справа життя лише омріяна, або відкладається на завтра. Водночас, зрозуміло, що *зріла (сформована) особистість* у своїй життєдіяльності діє з точністю до навпаки, їй властиві самоактуалізаційні риси, однією з яких є *інтегральна властивість-ознака – відповідальність*.

Утім, коли примножується і розширюється сфера *особистісної відповідальності за себе, задля інших, свої щоденні та професійні вчинки, справу свого життя*, то не лише розвивається й збагачується її особистісний світ, поле соціальних впливів, вагомість у суспільстві, зростають можливості, актуалізуються ре-

Таблиця 1

Теоретичні уявлення та підходи до вивчення відповідальності у філософському та психологічному пізнанні (авторка О.Є. Фурман, створено 11.06.2024 р.; друкується вперше)

1. Концептуальні положення про внутрішнє спричинення відповідальності у взаємодії людини зі світом, ідеї про її значення і роль як загальної (супільної) благо; теорія відвічальності (синонім до слова «відповідальність») як прояв внутрішньої свободи людини у єдності з морально-етичними і правовими аспектами відповідальності; іншими словами, відвічальність досліджувалася філософами в рамках співвідношення «людина – суспільство – світ», «мораль – право» (Аристотель, М. Бахтін, М. Бердяєв, Г. Гегель, Демокріт, І. Кант, Конфуцій, Дж. Локк, Г. Марсель, Ф. Ніцше, Платон, Г. Сковорода, Сократ, А. Шопенгауер)	2. Ідеї, теоретичні уявлення, поняттєво-категорійні засоби та емпіричний досвід бігевіоризму та психодинамічного напрямів як глобальних підходів до пізнання людської поведінки та психіки, що заперечували погляди про відповідальність, хоча опосередковане підтримку ними закладалось, тому заглибимось у ретроспективу; яскравий представник першого – Дж. Б. Вотсон – сформулював кредо бігевіоризму: «Предметом психології є поведінка, а не свідомість», а формула «стимул-реакція» (S-R) поставала пояснювальним принципом поведінки, а також за допомогою цієї формули обґрунтовано тезу, що з людини можна «виліпити» що завгодно; пізніше варіантом бігевіоризму стає рефлексологія В.М. Бехтерева; потім закон ефекту Торндайка пояснює, що зв'язок між (S-R) посилюється, коли наявні підкріплення (позитивні чи негативні); на думку бігевіористів, особистість – це організована і певною мірою стійка система навичок, що становлять основу її реакцій, дій, поведінки; утім А. Бандура, вивчаючи різні теоретичні підходи до розуміння суб'єктивної природи людини, у т.ч. ідеї бігевіоризму, створив теорію соціального навчання (1969 р.) у психології; він у своїй концепції відійшов від ідей класичного бігевіоризму, хоча окремі аспекти стосуються їх, виходять із них; А. Бандура запропонував новий погляд на процес навчання і основні детермінанти поведінки людини, тому відхиляється від традиційних уявлень і виявляє, що становлення особистості ґрунтується на трьох принципах: не лише на стимулі, відгуку-реакції, а й на пізнавальних функціях соціалізації; у зв'язку із цим переіменовує свою теоретичну систему на соціально-когнітивну теорію особистості, в центрі котрої знаходяться положення про те, що нові форми поведінки можна набути і за відсутності зовнішнього підкріплення; багато у поведінці, що демонструємо оприявнюється через приклад інших та спостереження за ними; психологічне функціонування особистості припускає він треба розуміти в термінах взаємодії між факторами поведінковими, когнітивними і довкілсеснєвими (див. далі колонку 3); у психодинамічному напрямі, де обґрунтовуються аспекти формування совісті людини, а її чітке оприявлення у ній свідчить про те, що вона достеменно виявлятиме відповідальну поведінку у суспільстві; водночас у разі повноцінного згартонування й закладання прийнятних норм, моралі, принципів взаємодії створюється підґрунтя для виникнення в особи психічно здорового Над-Я, (функції якого «не можна» або «треба»), за допомогою котрого уможливлуватиметься її відповідальність, приміром, за себе, задля інших, за справу життя тощо	3. Зasadничі положення, постулати соціально-когнітивного напрямку в соціально-когнітивній теорії особистості та психологічній концепції самоефективності А. Бандури, теорії соціального навчання Дж. Роттера, теорії особистісних конструктів Дж. Келлі, де відповідальність постає як результат поведінки, діяльності, вчинення, чинник інтелектуального, вольового й морального розвитку особистості, що формує її ціннісно-смісловий стрижень, а також оприявнюється у вигляді екстернального чи інтернального локусу контролю/відповідальності	4. Основоположення гуманістичної течії у психології в концепціях самоактуалізації, самореалізації та повноцінно-функціональної особи, де висвітлюється конструювання ідеального образу особистості – відповідальної людини; обстоюється позиція, що самовдосконалення, спричинене самоактуалізацією (процес реалізації нею кращих своїх можливостей, потенціалу, прагнення до розвитку себе тощо), взаємодетерміновані та саме там стається відповідальна особа; окрім того, воно є одним із головних тематизмів її свідомого життя, де добровільно і своєчасно здійснюються доленосні й щоденні вибори, реальні вчинки, за котрі лише вона сама несе відповідальність; кожна людина відповідає за те, хто вона є і ким стає; єдиний, хто відповідає за свої власні дії та їх наслідки – це я сам; відповідальність – одна із ознак сформованої та самоактуалізованої особистості; (Г.О. Балл, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс)
---	---	--	--

Продовження табл. 1

5. Теоретичні підходи до вивчення відповідальності особистості як <i>активного суб'єкта життєдіяльності, життєвого шляху та життєтворчості</i>, самопізнання та самоорієнту (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, М.М. Бахтін, А.В. Брушлінський, Л.І. Деметтій, В.В. Знаков, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн)	6. Світоглядні засади до пізнання проблематики відповідальності як <i>соціального явища та прояву моральної зрілості особистості</i> (Л.С. Выготський, Л. Колберт, О.В. Лазорко, Н.А. Мінкіна, К.К. Муздыбаєв, Т.Л. Надвиннічна, В. П. Прадєін, М.В. Савчин, М.А. Салова, О.Є. Фурман)	7. Теоретичні положення, закономірності та особливості феноменології відповідальності в <i>контексті професійного становлення особистості</i> (С.В. Баранова, Л.І. Деметтій, А.О. Липка, К.К. Муздыбаєв, Ю.П. Платонов, М.А. Салова, Т.М. Сидорова, В.В. Третяченко, А.В. Фурман, О.М. Шадлібіна)	8. Цілі та постулати <i>принципу відповідальності</i> Г. Йонаса, де відповідальність обґрунтовується як вага етична категорія сучасного інформаційно-технологічного суспільства ХХІ ст.; окрім того, відповідальність має становити його найвищу моральну цінність у системному форматі «людина – техніка – технологічна цивілізація»; на думку Г. Йонаса, у суспільстві поширені такі <i>типи зобов'язаності</i>: природний і штучний (договірний), горизонтальний та вертикальний, легальний і моральний, «за когось чи щось» та «перед кимось/чимось/чимось»; утім відповідальність «за» когось чи щось стосується узагальненою <i>зобов'язань за власні вчинки, наслідки своєї діяльності, відповідальність за когось, задля чогось</i> (приміром, <i>задиля Бога</i> – курс наш О. Фурман); а другий – перед кимось/чимось – це родиною, доклям, соціумом, Богом; на переконання Г. Йонаса, відповідальність «за» є архетипічно важливішою порівняно із «перед»; зобов'язальність, на його погляд, має справу із прийдешнім; відтак принцип відповідальності Г. Йонаса – <i>основний моральний імператив майбутнього</i>, а також стосується відповідальності зрілого покоління за наслідки своєї діяльності, вчинків, задля збереження життя, природи, людського буття
---	---	--	---

сурси, компетентності, а й відбувається якісно нова *організація довкілля навколо неї і діла*, до якого екзистенційно долучаються інші персоналії. Таким чином, вона зі своїми поглядами, позиціями, ролями часто-густо опонує суспільству, подекуди навіть протистоїть йому, а її фахова зобов'язальність за власні вчинки, їх наслідки, а точніше – починання, дає змогу *конструювати нову реальність*, згуртовує прибічників і наступників у єдину командну співдіяльність. Така особистість постає як своєрідна «планета» навколо якої доладно збираються в гурт інші як її «супутники». Тоді відбувається перехід від **особистої (моєї) зобов'язальності до особистісної відвічальності та до відповідальної особистості**.

Згідно із концепцією В.І. Слободчикова, у психології виокремлюють *образи суб'єктивної реальності людини* – індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума як віхи її руху-поступу до власної удосконаленості. Остання постає як найвищий ступінь її духовного розвитку та самотворення. Однак особа, котра досягнула універсумного рівня певною мірою *заперечує попередні* та водночас *зберігає їх зміст* на якісно іншому щаблі пізнання-розуміння як себе, так і ось-буття загалом. На відміну від цього підходу А.В. Фурман, інтерпретуючи екзистенційно-персоналістичну філософську теорію М. Бердяєва, пише, що «людина як *особистість* – це найбільша загадка, причому не за природою, а за духом, і тому цілий універсум, потенційний усесвіт в індивідуальній формі, екзистенційний центр всесвіту, вона не субстанція, а творчий акт... Достеменно життя особистості як свобода та екзистенція, як покликання і цінність є **т в о р ч і с т ь...**» [2, с. 49], а також *учинкове* самоздійснення (*курс. – А.В. Фурмана*).

Відомий релігійний філософ обстоює погляд про те, що *особистість протистоїть суспільству*, на противагу В.І. Слободчикову, котрий переконаний, що вона формується, стається й функціонує у ньому через вияв своєї позиції, ролей, статусу і тим самим доповнює і збагачує його. Водночас М. Бердяєв зазначає, що **істинне життя особистості центрується** у безперервній *екзистенції* у вигляді її *покликання*... Іншими словами, це – справа життя чи таке ремесло, до котрого відкрита («лежить») душа в буттєвості духу та яке і є *творчістю*! Всесвітньо знаний мислитель обґрунтував світоглядну тезу, що «*особистість не становить частину універсуму, а, навпаки,*

останній – частина особистості» [2, с. 56]. У зв'язку із цим цитуємо його: «Людина є особистість не за природою, а за духом. За природою вона – лише індивід. Особистість є мікрокосм, цілий універсум. Тільки вона і може вміщувати універсальний зміст, бути потенційним всесвітом в індивідуальній формі. Особистість – це універсум в індивідуально неповторному вигляді. Вона не може пізнаватись як об'єкт, як один з об'єктів у низці інших об'єктів світу, як частина світу. *У такий спосіб вивчають людину антропологічні науки, біологія, психологія, соціологія.* Так пізнається вона частково, але не її *таємниця як особистості, як екзистенційного центру світу.* Особистість спізнається лише як суб'єкт, у нескінченній суб'єктивності, у якій прихована таїна існування. Вона – не субстанція, а акт, творчий акт і не становить біологічну чи психологічну категорію, проте це *категорія етична і духовна*. Перемога духовного осереддя означає не підпорядкування людини універсуму, а розкриття універсуму в особистості.

Утім, особистість не становить частину суспільства, як і не є частиною роду. *Проблема людини як особистості первинніша проблеми суспільства.* Помилковими видаються всі соціологічні вчення про людину, [адже] вони знають лише поверхнєве об'єктивоване нашарування в ній (*оскільки ці учення в основному природоцентричні* – курс. А.В. Фурмана). Тільки ззовні, із соціологічного погляду, особистість уявляється підлеглою частиною суспільства, і до того ж дуже малою частиною порівняно із масивністю суспільства. Але справжнє вчення про людину-особистість може створити лише екзистенційна філософія, а не філософія соціологічна чи біологічна. Особистість – суб'єкт, а не об'єкт серед об'єктів, і вона вкорінена у внутрішньому плані існування, тобто у світі духовному, у світі свободи. [Натомість] суспільство – об'єкт. З екзистенційного погляду, *суспільство є частина особистості*, її соціальна сторона, як і космос – частина особистості, її космічна далечінь. Особистість не об'єкт серед об'єктів і не річ серед речей. Вона – суб'єкт серед суб'єктів...

Самоздійснення особистості передбачає опір, вимагає боротьби проти поневолювальної влади світу, незгоди на конформізм із соціумом. Особистість – це перемога духу над природою, свободи над необхідністю; дух формує особистість, її цілісність... Єдність особистості створюється духом. Особистість у людині по-

лягає у її незалежності відносно матеріального світу, який є матеріалом для роботи духу. Йї одночасно особистість – це універсум, котрий наповнюється всеосяжним змістом. Особистість не породжується родовим космічним процесом, не народжується від батька і матері, вона походить від Бога... Варто підкреслити, що *космос, людство, суспільство перебувають в особистості, а не навпаки*» [2, с. 56-63].

Звісно, що *фундаментальні погляди як М.О. Бердяєва, так і В.І. Слободчикова* (підхід останнього висвітлений в основах психологічної антропології людини, де особлива роль відводиться пізнанню образів її суб'єктивної реальності) *мають повноцінне право на життя* під час конструювання дослідниками нових психологічних дійсностей. Водночас, погоджуючись з підходом першого, зазначимо, що така особистість уже із народження приходить у світ із актуалізованим Божим духом, життєвою місією/програмою. Але не кожна людина має таке благословення. Утім, коли особа визначилась із життєвим покликанням та щоденно у творчості реалізує, утворює його і себе у ньому, навіть часто-густо всупереч суспільству, то вона немов би перекроюється чи *перенароджується*, тобто вкотре народжується, проте, вже як особистість!

Водночас відоме твердження О.М. Леонтьєва про те, що *особистість народжується двічі*: у три роки, коли дитина промовляє: «Я сам» й у підліткову віці (14 – 15 років), тоді як говорить: «Я розумію себе». Український учений А.В. Фурман зазначену тезу модифікує у такий спосіб: «**Особистість народжується, щонайменше, чотири рази**, тобто ще й у зрілому віці, якщо здійснює *учинки*, котрі рефлексує та готова брати за них відповідальність, а також тоді, тобто учетверте, коли *визначилась із справою свого життя*, котру щоденно наповнює творчим змістом...», укріплює її, употужнює через свої надзусилля, втілює в осябуття для себе, задля наступників і майбутніх поколінь. Іншими словами, на нашу думку, тут вступає в екзистенцію її життєтворчість, в якій, як стверджує В.А. Роменець, відбувається поєднання життєвого і творчого шляхів і вона стає натхненною особистістю!

І справді, щоб дізнатися, яка це особистість, то їй потрібно поставити такі запитання: «Які вчинки у своєму житті Ви здійснили? Яке покликання (справа) Вашого життя і як реалізуєте його? Хто – Твої Учителі? Хто – Твої Вороги (у т.ч. опоненти, заздрісники)?». Арис-

тотель як Учень Платона був біля свого Вчителя 20 років, допоки пішов у самостійний творчий шлях. Адже дійсно, щоб стати успішним фахівцем-професіоналом, слід вибирати найвимогливішого Вчителя! Існує ще така істина-правда: *чим могутніша особистість, тим сильніший ворог (противник); якщо тобі не заздять, то Ти не вартий уваги у цьому житті*.

В.І. Слободчиков, витлумачуючи психологічну антропологію (1995 р.) природоцентрично, висвітлює *поступ особи до розвитку свого духовного рівня*, де, власне, особистість постає частиною універсуму. Під час обґрунтування *авторської теорії інноваційно-психологічного клімату* [15; 16] нами проаналізовано як учасники освітньої взаємодії поперемінно довершують себе як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та виявляють причетність до універсумного потенціалу, тобто намагаються осягати духовні горизонти самопізнання, самоосягання тощо.

Відтак, зреалізовуючи підхід В.І. Слободчикова, зауважимо таке: «якщо *особистість – «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості та суб'єкта діяльності*» (Б.Г. Ананьєв, 1969, с. 329). Отож тут *індивід* розглядається як представник людського роду, *суб'єкт* – як носій (ініціатор, творець) предметно-практичної діяльності та пізнання. Водночас *особистість* – це особлива риса людини, котру вона набуває в соціокультурному докільлі у процесі спільної діяльності та спілкування; спосіб буття особи у системі взаємовідносин з іншими, де виявляється її позиція, статус, соціальні ролі та *організовується справа життя* (курс. наш – О.Є. Фурман). *Індивідуальність* – людина як унікальна, неповторна, самобутня особистість, яка реалізується у вільній, творчій діяльності, вчинковій активності, виявляється у самовизначенні й самовдосконаленні. *Універсум* – вищий ступінь духовного розвитку людини, який передбачає повне усвідомлення сенсу свого життя, причетність до світу як до вічності.

Зазначимо, що «*індивідуальність – це зустріч із собою Іншим(-ою)*. Поняття індивідуальності (як і особистості) стосуються духовних вимірів людської реальності. Хоча становлення особистості, – на переконання В.І. Слободчикова, – уможливорюється більше через процес соціалізації людини, вплетення її в систему соціальних зв'язків і стосунків у групах, спільнотах та ін., то індивідуальності

шляхом індивідуалізації суб'єктивної реальності, тобто *виокремлення із суспільства*, наповнення ціннісним змістом свого істинного Я, а також оформлення її окремішності, своєрідності, унікальності та неповторності, самостійності, яка *творчо* виявляє себе, виходячи на кордони вічного...; якщо особистість – це визначення позиції людини у стосунках з іншими, то індивідуальність – це окреслення, розкриття власної позиції, самовизначення всередині свого життя, відшукування власного місця у ньому; особистість – це зустріч людини із іншими, а індивідуальність – це побачення із самим собою (самозустріч) як Іншим, що не співпадає тепер уже ні із собою, ані із друзими за основним змістом минулого повсякдення, це внутрішній самодіалог, вихід на істинного себе; вона не тотожна неповторності особистості, хоча вказана винятковість характеризує лише часткові особливості індивідуальності; сутнісне розуміння останньої пов'язане із використанням понять «цілісність», «єдність», «неділимість», «самобутність», «авторство», «власний спосіб життя», а також означає *єдність багатогранного*, всілякого в одному тощо; унікальність, неповторність постають не зовнішніми її особливостями, не манерами спілкування, а способом життя; основними суб'єктивними складовими індивідуальності є система смислових стосунків (заради чого вона здійснює цю дію, вчинок) і ціннісних орієнтацій, це усвідомлення абсолютної вартісності спів-буття і вчинку...» (В. І. Слободчиков, 1995, с. 353-358).

Крокуючи від індивіда до суб'єкта та до *особистості*, остання, на нашу думку, *асоціюється із таким виміром часу як теперішнє* (воно організовується як певна «часова зона», котра виконує роль своєрідної межі між минулим і майбутнім» (згідно з Аристотелем), хоча вони існують у ньому) і водночас метафорично є *винятковим місточком* (відправною точкою, із котрої викристалізовуватимуться індивідуальнісний та універсумний рівні людини) на шляху самовизначення й самоствердження. Адже із такого образу суб'єктивної реальності як особистість відбувається рух-поступ до вищих ступенів духовного самоосягання й преображення людини, де актуалізовується не лише її особистісний, а у подальшому уже й індивідуальнісний (не індивідуальний) та універсумний потенціали. Отож тут *особистість – один із важливих шаблів духовної досконалості у напрямку до універсумного рівня* у цій ієрархічній системі.

Чим менше людина як особистість бере відповідальність на себе, чим обмеженіші її обов'язки, тим малосиліша її вартісність, можливості, реальна дужість вчинків, тим більш звужено вона проєктує буденність, помірніше преображає своє та інших життя на краще. Отож відвічальність за себе, прибічників, професійний шлях, що насичений творчими здобутками, інстайтами тощо – вельми значущий показник соціальної та духовної зрілості особистості, повноти усвідомлення нею власного покликання, здатність давати слово і тримати його, виконуючи прийняті на себе зобов'язання. Недаремно Г. Йонас зауважує, що на зміну «людині розумній», має прийти «людина відповідальна».

Загалом *відповідальна особистість – це метасистемне утворення психодуховного світу людини, тоді як особистісна відвічальність – це інтегральна властивість-риса-якість людини як особистості*, яка охоплює у структурно-функціональній єдності такі компоненти: а) «ментально» [5]–«когнітивний, б) емоційно-мотиваційний, в) конативно-вольовий» [9 та ін.], г) «морально-духовний» [14, с. 83]. Вказані складники внутрішньої будови відвічальності теоретично розмежовані, хоча в реальному житті вони утворюють єдине ціле. Відомо, що *інтегральний* – це нерозривно зв'язаний, суцільний, єдиний, неподільний; або узагальнений показник (якості/стійкості/продуктивності тощо), що поєднує в собі кілька різних показників; чи сумарний.

Достеменний аналіз компонентів особистісної відповідальності дав змогу А. О. Липці [5] виявити до кожного із них основні поняття та категорії і здійснити їх диференціацію (*рис. 2*). Поняттєво-категорійна картина відрефлексовує бачення поглибленого розуміння чотирьох складників аналізованої відвічальності. Традиційно визначено, що категорії психології – це найзагальніші її поняття; або широкі універсальні поняття, з допомогою котрих здійснюється ідеальне відображення світу і духовно-практичне перетворення дійсності. Водночас поняття, постаючи певною конфігурацією (формою) мислення, уможливають розуміння психічних процесів, станів, властивостей та тенденцій. Відтак мовиться про розрізнення категорійного та понятійного шаблів організації психологічного знання. Приміром, поведінка, воля – це категорії теоретичної та прикладної психології, а «самодисциплінованість», «самоконтроль», «пункту-

1 – ментально-когнітивний компонент:

переважає обов'язок, приналежність, архетипність, уподібненість, відповідність (ментальним традиціям, віруванням, установкам, знанням і нормам соціуму), корисність, усвідомленість, мисленнєвість, пошуковість, логічність, інтелектуальність, антиципаційність (передбачуваність), спрогнозованість, життєвий вибір, готовність, осмисленість, обізнаність, когнітивна орієнтація

4 – морально-духовний компонент:

ґрунтується на добровільності, автономності, надійності, благодатності, толерантності, добропорядності, доброчесності, гідності, свободі, рефлексивності, вчинковій пієтаті, альтруїстичності



2 – емоційно-мотиваційний компонент:

ґрунтується на необхідності, почуттєвості (переживання), потребовості, зацікавленості, задоволеності, спрямованості, націленості, позиціюванні, рішучості, точності, ініціативності, взаємості, самоаналізі, самоуправлінні, самоєфективності, ціннісно-смисловому ставленні, прийнятті рішення діяти

3 – конативно-вольовий компонент:

переважає зобов'язаність, наполегливість, самодисциплінованість, самоконтроль, принциповість, справедливість, самостійність, пунктуальність, заповзятість, сумлінність, зібраність, креативність, компетентність, продуктивність, цілеспрямованість, цілереалізація, формування життєвих і професійних планів, стійкість, витривалість, здоланість (копінг-поведінка), дієвість, вчинковість

Рис. 2.

Поняттєво-категорійне поле покомпонентного аналізу особистісної відповідальності [5, с. 77]

альність», «сумлінність», «стійкість», «витривалість», «здоланість» – це поняття, які відображають психічні властивості чи ознаки конативно-вольового поприща особистості. Тому у кожному складнику відвічальності виокремлюються як поняття, так і категорії.

Підсумовуючи, відзначимо, що *терміни «особистість» та «відповідальність»* постають *категоріями* сучасного соціогуманітарного дискурсу, тоді як *словосполучення «особистісна відповідальність» і «відповідальна особистість»* – *теоретичними конструктами і водночас загальними поняттями психології*.

Зауважимо, що сьогодні у науці **відповідальність використовується як:** по-перше,

концепт, який, до слова, часто ототожнюють із поняттям; у філософії та лінгвістиці – під ним розуміють сенс поняття, смислове значення знаку. Дослідники також визначають його як ідею, яка утримує креативно-інноваційний сенс. За А.В. Фурманом, концепт – зміст поняття без його вербального формування, тобто те, що наявне в осмисленій думці; або ідеальне змислоутворення у свідомій діяльності. Окрім того, автор констатує, що концепт – це «самодостатній зміст понять та їх смислове наповнення у відмежуванні від конкретно-мовної форми виразу, а також системоутворювальні елементи концепцій, яким властиве певне онтологічне «наповнення»» [10, с. 172]. Отож «поняття – те, про що люди

домовляються, *конструюють* для того, щоб «мати спільну мову» під час обговорення проблем; концепти ж існують самі собою, люди їх *реконструюють* із тим чи іншим ступенем (не) упевненості» (В.З. Дем'янов, 2007, с. 616). Інакше кажучи, концепт – це особливий *допоятійний щабель* пізнання; своєрідний *допоятєвий рівень* функціонування зміслових утворень, котрі, на відміну від понять, характеризуються емоційною насиченістю, нечіткістю, рухливістю, стихійністю становлення і постійною мислинневою реконструйованістю. Утім, поняття, напротивагу від концептів, вирізняються стійкістю, чіткістю, цілеспрямованістю формування.

Пізнавально чи «гносеологічно концепт є дійсність ідеального виміру» [11, с. 12], тобто «мислення утворення, яке заміщує нам у процесі думки невизначену множинність предметів одного і того ж роду – певних сторін предмета чи реальних дій», або «утворення розуму, погляд суб'єкта, котрий обернений на щось об'єктивно реальне...», характеризується динамічною структурою, постаючи у вигляді акту започаткування, проєктивного ескізу», «сущіття мисленневих конкретизацій» (С.А. Аскольдов, 1997, с. 271, 273). «Примітно, що концепт і поняття – явища одного порядку, але різних ідеальних проєктизацій» [10; 11, с. 12]. Так, концепт синонімічний терміну «смысл», тоді як значення – терміну «объяснение понятия» (Ю.С. Степанов). «Це означає, що концепти не лише обмірковуються, а й переживаються» [11, с. 12], постаючи «основним осередком культури в ментальному досвіді людини, що, зі свого боку, спричинює особливості використання кожного концепту в науці і культурі...» (Ю.С. Степанов, 1997, с. 40-42). «Концепт – це антитеза поняттю. Він реальний без актуальності, ідеальний без абстрактності, автореферентний і недискурсивний, абсолютний як ціле, але відносний у своїй фрагментарності, він самоподібний аналогічно до структур фрактальної геометрії й утримує складові, які можуть бути взяті саме як концепти, тому він нескінченно варіативний» (Ж. Делез, 1998, с. 35). «На відміну від поняття, – зазначає А.В. Фурман, – концепт формується внутрішнім мовленням» [11, с. 13], «у просторі людської душі з її ритмами, енергією, внутрішньою жестикуляцією, інтонацією» (П. Абеляр, С.С. Неретіна); «обіймає пам'ять та уяву як властивості, котрі забезпечують розуміння «тут і тепер» у єдиній мит-

тєвості теперішнього» [11, с. 13] і водночас «синтезує у собі три здатності душі і як акт пам'яті зорієнтований у минуле, як акт уяви – у майбутнє, а як акт судження – у теперішнє» (С.С. Неретіна, 1994, с. 141); нарешті, він «близький до мислення як *внутрішнього проговорювання* смислу, однак за умови, що висловлювання буде артикульоване *у своєму зверненні* до іншого суб'єкта... в двох взаємозалежних формах – писемній та усній (А.А. Григор'єв, 2006, с. 67). У цьому випадку, це свідоцтво того, що він *функціонував як мисленнєве смислоутворення* й осів (об'єктивувався) у продукті, результаті.

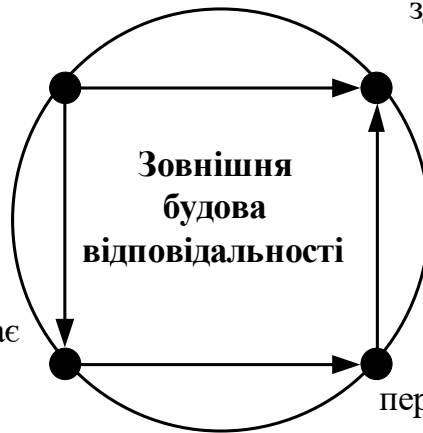
У книзі А.В. Фурмана не лише обґрунтовані структурно-функціональні виміри *концепту як інструменту методологування*, а й аргументована ним одна із засадничих методологем: «концепт = концептизація + концептуальна схема» [10]. На відміну від категорії, – пише дослідник, – «концепт володіє певною онтологічною вагомістю, оскільки охоплює змістово-смыслову заданість-визначеність поняття як інструмента мислєдїяння», є системоутворювальним елементом концепцій, а тому «завжди твориться чистим мисленням і перебуває у плані іманенції, тобто одночасно задіюючи себе і свій об'єкт без можливості переходу в щось інше, у тому числі без тенденції до трансценденції» (А.В. Фурман, 2007, Вітакультурний млин, с. 9). «При цьому сутність процедури-процесу концептизації полягає у знаходженні потрібних концептів і встановленні їх зв'язку між собою, передусім у чіткому визначенні місця кожного концепту на тому чи іншому рівні концептуальної схеми, у його змістово-смысловій конкретизації на вищих рівнях та у співвідношенні із подібними концептами у рамках їхньої спільної цілісності» [11, с. 13].

По-друге, відповідальність є водночас міждисциплінарним *поняттям* соціогуманітаристики, тобто: а) *формою мислення*, що віддзеркалює *предмети* (приміром, «книга», «дитина» – поняття, що відображають предмети), *ознаки* (до прикладу, «велика книга», «радісна дитина», «яскравий», «чарівне» – поняття, що розкривають ознаки), їх *зв'язки і відношення*; б) *думкою-уявленням*, що узагальнює, виокремлює предмети відповідного класу за основними (загальними) і своєрідними (специфічними) для них ознаками. До слова, поняття формулюється як одним, так і кількома словами, а також словосполученнями.

1 – *суб'єкт*: хто відповідає (уреальнюється через особу, групу, спільноту)

4 – просторово-часовий *континуум*: де саме відбувається (місце) і коли здійснюється подія (момент)

2 – *об'єкт*: за що відповідає (відбувається визначення предмета відвічальності, приміром, за власні вчинки, наслідки діяльності, справу життя)



3 – *інстанція*: перед ким відповідає (якнайперше зовнішньою інстанцією: суспільством, соціальними інститутами, організаціями, персоніфікованими адресатами (наступники, прибічники), а також внутрішньою інстанцією або самоінстанцією: перед собою як активним суб'єктом життєтворчості, де здійснюється якісно нове конструювання себе та довкілля, виходячи із високоморальних і загальнолюдських інтересів та цінностей)

Рис. 3.

Взаємозв'язок складових зовнішньої структури відповідальності
(авторка О.Є. Фурман, створено 11.02.2025; друкується вперше)

І, насамкінець, зауважимо, що проблематика відповідальності, окрім розгляду її у форматі концепту і поняття, тлумачиться також і як, по-третє, *категорія* соціогуманітарної науки та, по-четверте, як *світоглядна універсальія*, тобто категорія культури, у т. ч. філософського дискурсу.

Загалом у психології традиційно прийнято вважати, що відповідальність, маючи різні виміри буттєвості, має і *зовнішню будову*, що охоплює такі складові: а) суб'єкт (хто відповідає), б) об'єкт (за що відповідає) та в) інстанцію (перед ким відповідає) [1 та ін]. Зазначена структура має право на існування в науці та створює надійний фундамент для подальших пошукувань. Хоча К.Г. Юнг пише: «Варте уваги те, що недосконалий стан буття виражається через тріадичну, а досконалий (духовний) – через тетрадичну (давногрецькою тетра означає «чотири») систему. Тому стосунки між недосконалим і досконалим

буттям відповідають *proportio sesquitertia*, а саме – 3:4. Це співвідношення відоме алхімічній традиції Заходу як аксіома Марії [18, с. 477]. Окрім того, наше дослідження виконане згідно з принципами, канонами і засобами *вітакультурної методології* А.В. Фурмана [12; 13], що передбачає побудову мислешем у вигляді четвірковості, огорнутої сферою як досконалою цілісністю. Тому вводимо до зовнішньої структури відвічальності четверту складову – *просторово-часовий континуум* (за О.Є. Фурман). У зв'язку із цим пропонуємо авторську мислешему (*рис. 3*).

Зазначимо, що суб'єкт відповідальний за об'єкт, тобто за те, що покладене на нього чи добровільно прийняте. Інстанції відвічальності, зі свого боку, виконують наглядову роль і функції «контролю, корегування, санкціонування зобов'язальності (до прикладу, безвідповідальна поведінка), стимулювання відповідальності» [7, с. 93]. К.К. Муздибаєв стверд-

жує, що «інстанція є органом, що оцінює і контролює діяльність суб'єкта відповідальності і, за потреби, застосовує необхідні санкції» [цит. за 8, с. 10].

Загалом континуум науковці визначають як безперервність, нерозривність явищ і процесів. Ідея простору і часу ними базується на тому, що наявні чотири виміри: *три просторові* (ширина, довжина, висота) та *один часовий*, де події визначаються цими чотирма координатами. Перші три залежать від того, *де саме* щось відбувається, а остання (часова) співвідноситься із тим, *коли* здійснюється ця подія. Іншими словами, подія-випадок означені *місцем* (три просторові координати) та *моментом часу* (одна координата).

Відповідальна особистість, яка щоденно реалізує покликання свого життя, навколо якого згуртовуються її наступники, задіяна щонайперше до *зовнішньої будови відвічальності*, хоча утілює і *внутрішню*. Яскравим представником відповідальної особистості, до прикладу, є постать Миколи Амосова та створеної ним відомої кардіологічної наукової школи однодумців. Водночас *особистісна відвічальність* людини, з одного боку, це – передумова становлення відповідальної особистості, а з іншого – стосується її здатності гармонійно оприявнювати *внутрішню покомпонентну структуру зобов'язальності*. Тут особистість оприявнюється через вчинки, визначена у справі свого життя, котру наповнює змістом, але ще укріплює, апробовує, утворює її. Висвітлене взаємодоповнення психологічних конструктів-феноменів відповідальної особистості та особистісної відповідальності подамо у вигляді **рис. 4**.

Відомо, що *філософські категорії* відображають зв'язок, взаємозалежність, взаємопереходи явищ об'єктивного світу. Зокрема, традиційно *загальне* визначають як *єдине* у багатьох об'єктах. Утім *особливе* постає *сполучною ланкою* між загальним і одиничним; водночас це те, що є *загальним* у відношенні до *одиничного та одиничним стосовно загального*. Така філософська категорія як *одиничне* включає в себе ті чи інші *загальні предмети*; воно індивідуальне, окреме, форма існування загального в дійсності. До відомої тріади діалектики філософських категорій проф. А.В. Фурман додає ще дві – *універсальне та конкретне*, що узаasadнюють побудову ним авторських категорійних матриць.

На **рисунку 4** відображений взаємозв'язок діалектики філософських категорій та основ-

них поняттєво-категорійних визначень психологічного пізнання відповідальності, де універсальне співвідноситься із буттям у людському способі його екзистенціювання, загальне – відповідальною особистістю, особливе – особистісною відповідальністю, одиничне соціальною відповідальністю, а конкретне – із видами відповідальності особистості (юридична, економічна, громадянська тощо).

Зазначене взаємопоєднання зафіксуємо у створеній нами *методологічній матриці*, що продовжує та конкретизує рисунок 4 (**табл. 2**).

Методологічно цікавими також є аспекти взаємозалежності *ступенів відвічальності*. На наш погляд, є сенс аргументувати наявність таких п'яти щаблів: безвідповідальність (відвічальність відсутня або нульова), невідповідальність (мінімальна присутність), відповідальність, гіпервідповідальність, надвідповідальність. Останню часто ототожнюють із гіпервідвічальністю, хоча це зовсім не так. Надвідповідальність не дорівнює гіпервідповідальності за психодуховним змістом. Друга більше стосується земного, матеріального життя особи, а перша – духовного, себто її справи життя чи покликання. Окрім того, гіпервідповідальність спрямована на деструкцію, тобто на процес порушення або руйнування будь-якої структури. Натомість надвідповідальність інтенційована на зростання людини як особистості – творчого акту вчинення. Відтак нашим завданням у цьому контексті є погрупування за горизонталлю та вертикаллю вказаних ступенів відповідальності (**рис. 5**).

На думку відомого українського мислителя В.А. Роменця, у здійсненні вчинку вагоме місце відіграє не так його структура, як її початковий момент – *інтенція, тобто намір особистості*. Без неї учинок не починається. У зв'язку із цим А.В. Фурман у 2013 році доповнив структурні компоненти теорії вчинку Володимира Роменця нульовим складником і поіменував його як: 0. Передситуація (інтенція), (за А.В. Фурманом), а далі зрозуміло, що постає: 1. Ситуація. 2. Мотивація. 3. Дія. 4. Післядія (за В.А. Роменцем). У психології інтенцію визначають як намір, задум, конкретну спрямованість психічної активності (свідомості) людини на певний об'єкт.

За словами І. Канта, вчиняти означає “звжитися на стрибок” від реального й існуючого до того, чого ще немає. І тільки практика вчинення може вивести нас за межі світу, який ми чуттєво сприймаємо «тут і тепер». *Учинок*,

Таблиця 2

Методологічна матриця поняттєво-категорійного обґрунтування проблематики відповідальності (авторка О.Є. Фурман; створено 26.02.2025; друкується вперше)

№ п/п	Діалектика філософських категорій	Науково-природничі поняття	Поняттєво-категорійні засоби пізнання відповідальності
1	Універсальне	Флора	Ось-буття людини (за М. Гайдеггером)
2	Загальне	Рослини	Відповідальна особистість
3	Особливе	Злаки	Особистісна відповідальність
4	Одиничне	Пшениця	Соціальна відповідальність
5	Конкретне	Хліб	Види відповідальності

– як писав М.М. Бахтін, «більш, ніж раціональне, він – відповідальне». Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, стає суб'єктом та особистістю і здійснює власний вибір щодо самостійних учинків, котрі зосереджені на благополуччя інших як на щось своє, здатна пройти неповторну стежину морального зростання, творення себе і довкілля.

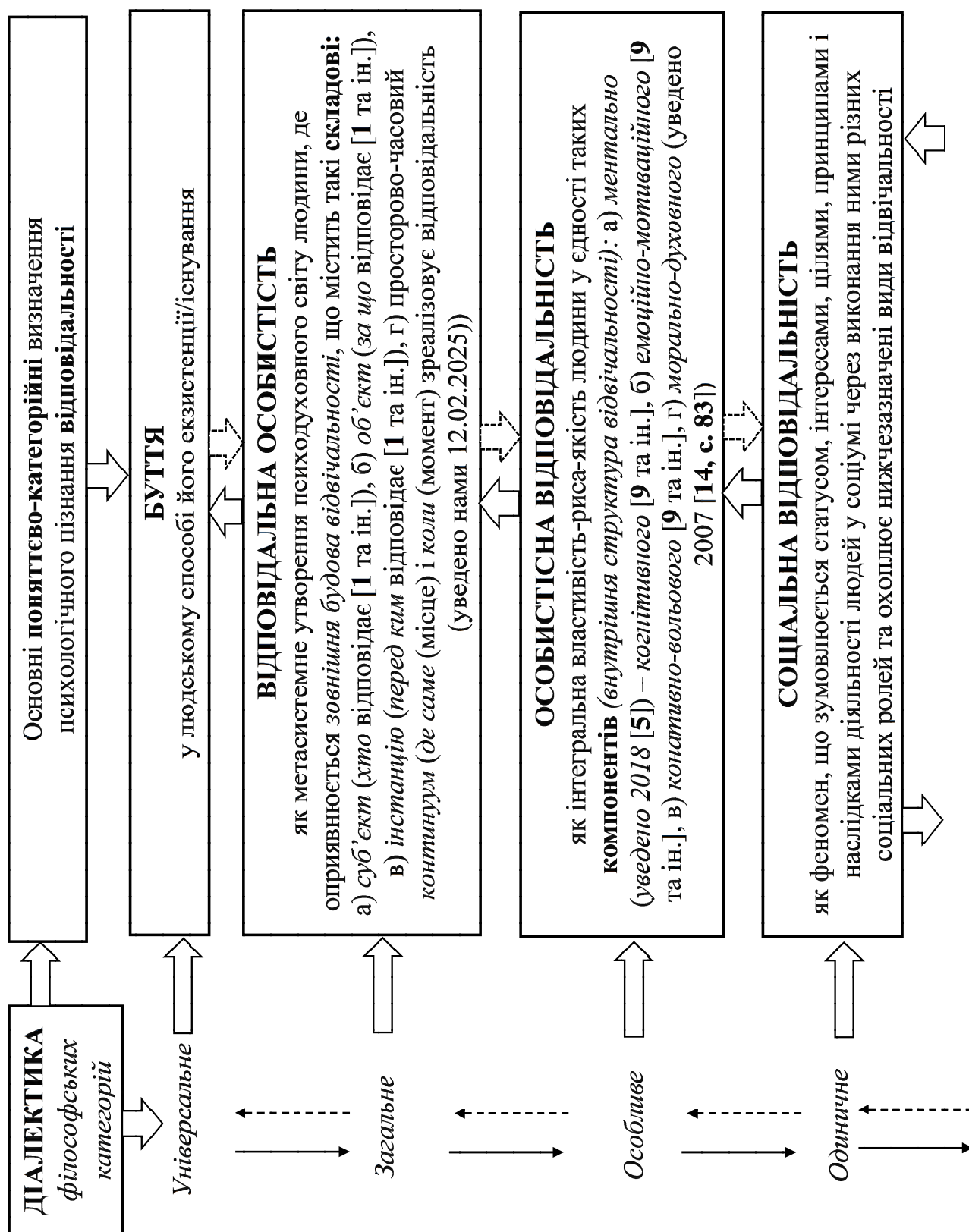
Звісно, що «саме вчинок гуманізує й окультурює взаємини між особистістю і світом, соціально утверджується як спосіб особистісного існування. Ця теорія виходить з «філософії вчинку» М. М. Бахтіна, який вважав, що кожний психічний феномен становить індивідуально відповідальний учинок і саме із сукупності вчинків складається життя людини. Найбільш вагома складова вчинку – відповідальність. Відповідальність учинку, – згідно із переконанням мислителя, – це врахування в ньому всіх чинників: і смислової значущості, і фактичного здійснення» [цит. за 6, с. 71]. Окреслена відвічальність охоплює як зобов'язальність за скоєне і його наслідки, так і те, що слід зробити. Окрім того, у вчинку здійснюється розгортання «життєтворчості особистості», тобто відбувається «поєднання її життєвого і творчого шляхів. Останній – це дороговказ до постійних модифікацій особистісного світу» (В.А. Роменець), в якому викристалізовується та утверджується справа життя, вершиться творення себе та інших.

Якщо особистісна відповідальність (ОВ) людини стосується як зобов'язальної поведінки, діяльності, так і подекуди відпові-

дального вчинення (ВВ), то відповідальна особистість (ВО) лише просякнута станами ВВ, що оприявнюється як екзистенційне покликання на рівні «героїчної повсякденності» (за В.А. Роменцем). Через «вчинок, вплетений у канву діяльності, людина неподільно пов'язує себе зі світом і задіює психічне у цей фундаментальний зв'язок» (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський) та уможливує себе як натхненну особистість.

У зв'язку із цим **ПІДСУМУЄМО** формулою (ОНВ + СВ + ОВ + ВВ = ВО, див. далі) вчинково-канонічні етапи постання відповідальної особистості, що фіксує оптимальний набір компонентів вчинку, які водночас поєднані із образами суб'єктивної реальності (людина як індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) (табл. 3).

Суперечність між філософомом М. Бердяєва стосовно особистості як творчого акту і концепцією В. Слободчикова щодо особистості як одного з образів суб'єктивної реальності долається процедурою «зняття» в авторській формулі-моделі (див. табл. 3) методологічної оптики вчинково-канонічного (власне постнекласичного) розуміння етапів становлення відповідальної особистості. «Постнекласика вирішує завдання комунікації підходів, пошуку об'єднувальних горизонтів. Методологія тут утверджується як робота перекладу між концепціями, демонструючи, яким чином одну і ту ж реальність розкривають відмінні концептуальні мови. У цьому контексті з'являються різні моделі інтеграції психологічного знання,



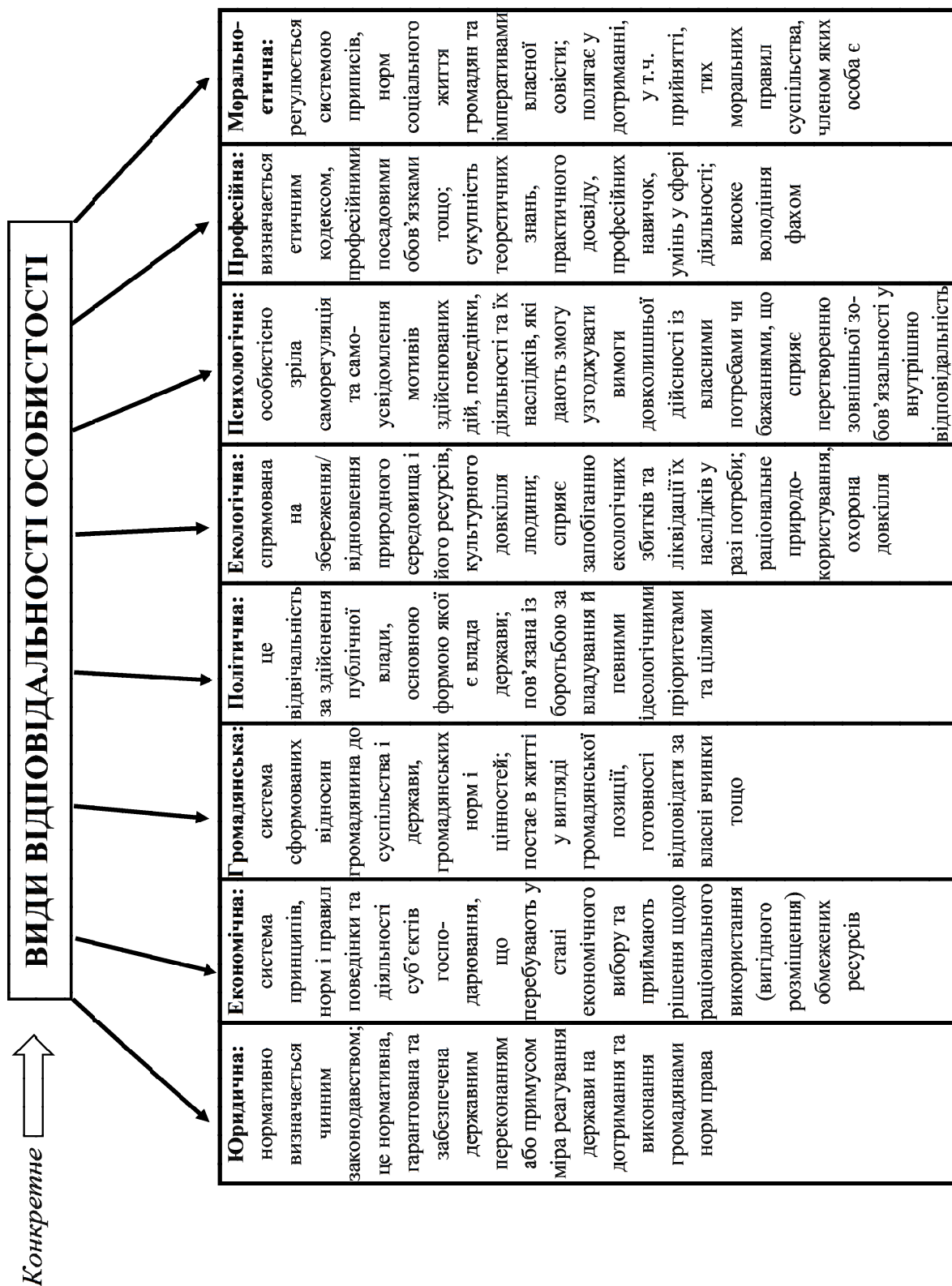


Рис. 4.

Методологічна модель поняттєво-категорійного взаємозв'язку теоретичних конструктів відповідальної особистості та особистісної відповідальності (авторка О.Є. Фурман; створено 2018, доповнено 2024; друкується вперше)

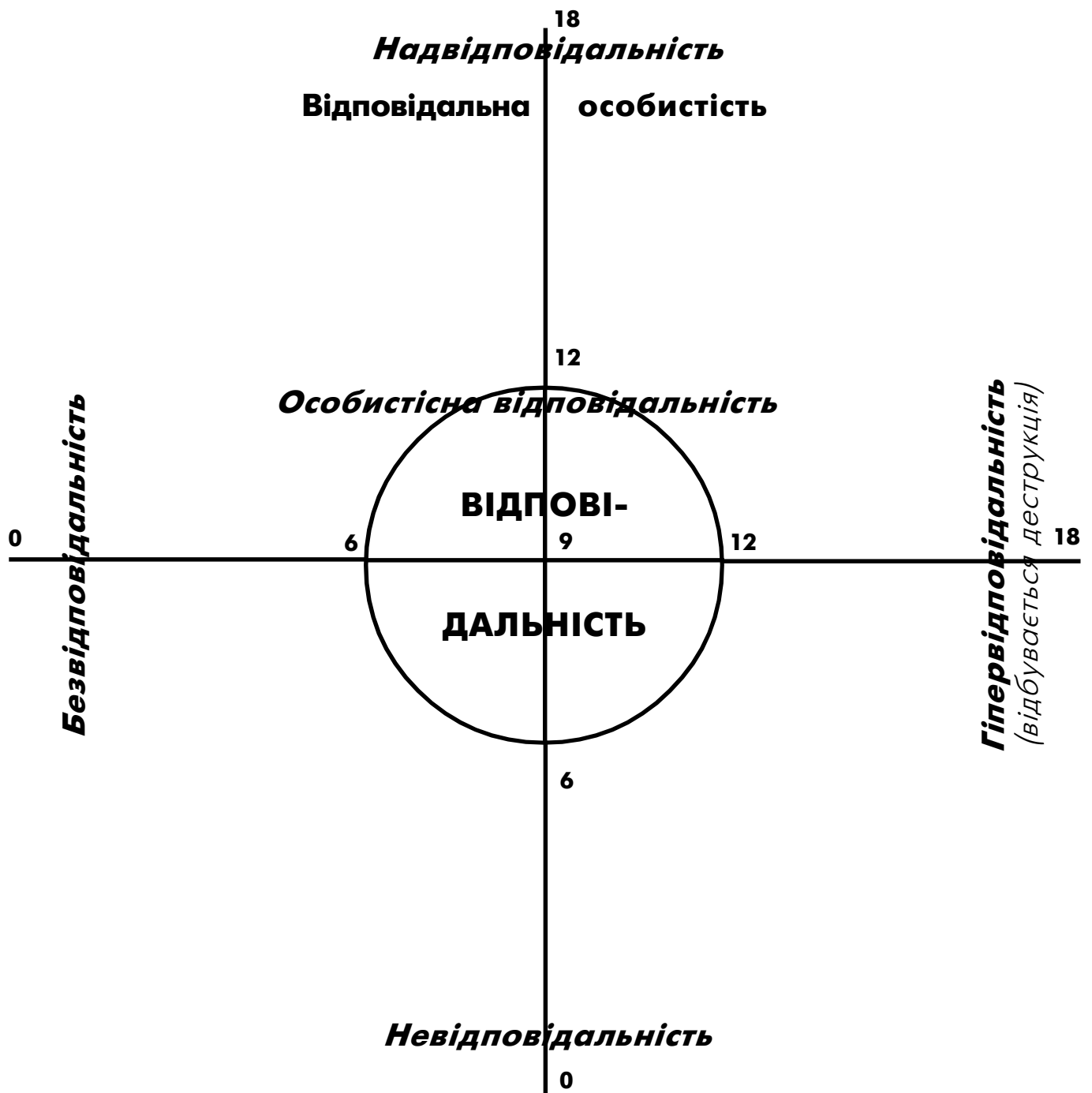


Рис. 5.

Мислесхема ступенів відповідальності
у взаємодоповненні горизонтальної (земної, матеріальної)
та вертикальної (духовної) координат
(авторка О.Є. Фурман; створено 28.02.2025;
друкується вперше)

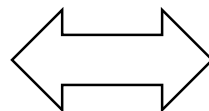
Таблиця 3

Формула вчинково-канонічних етапів
становлення *відповідальної особистості*
(авторка О.Є. Фурман, створено 2018, доповнено 2024;
друкується вперше)

1. ОНВ +	2. СВ +	3. ОВ +	4. ВВ =	5. ВО
Особистісний намір-інтенція (передситуація) до здійснення відповідальності людини як представника людського роду – індивіда, котрий є біопсихічним матеріалом для еволюції образів суб'єктивної реальності в контексті одвічної буттєвості (вічність)	Ланцюжок ситуаційних типів, форм, видів відпо- відальності людини як суб'єкта життєактивності, поведінки, дій, що пов'язані із перебігом життєвих ситуацій (минуле)	Особистісна відповідальність у функціональному перебігу внутрішньої чотирикомпонент ної структури відвічальності, де здійнюється щонайперше мотивація особистості у її життєдіяльності, відбувається здійснення учинків та визначення справи свого життя (теперішнє)	Відповідальне вчинення як екзистенційна героїчна повсякденність, або вчинкове діяння, коли виникає життєвчинення, утвердження свого покликання, прояву у ньому унікальності та неповторності, де актуалізується індивідуальнісний рівень суб'єктивної реальності людини як «глибини її особистості» (майбутнє)	Відповідальна особистість, яка вершить справу свого життя в контексті ось-буттєвості, де покликання стає творчим актом, розгортається її життєтворчість, здійснюється рефлексія життєвого і творчого шляхів, оприявнюється зовнішня структура відповідальності, актуалізується вчинкова післядія універсумного екзис- тенціювання (вічне)

Особистісна відповідальність:

- Відповідальна діяльність
- Горизонтальний тип зобов'язальності
- Відвічальність «перед»
- Життєактивність
- Життєдіяльність



Відповідальна особистість:

- Істинна відповідальність
- Вертикальний тип зобов'язальності
- Відвічальність «за», «задля»
- Життєвчинення
- Життєтворчість

серед них – *триангуляція* (якщо вдатися до даного поняття як метафоричного конструкта: зустрічаючись, два підходи, наприклад, позитивізм і герменевтика, вже не ведуть боротьбу за «місце під сонцем», а прокладають «третій шлях»») (М. Гусельцева, 2017, с. 45).

Відомо, що у підґрунті триангуляції перебувають різні філософські учення. Одне із належить німецькому теоретику абсолютного духу XIX століття Г.В.Ф. Гегелю, що обґрунтував *діалектичний закон заперечення заперечення*. Останній ще поіменовують як «зняття», коли відбувається «*перехід в інше як своє інше*», що постає вагомою філософською категорією мислителя. Логіко-методологічна процедура зняття у філософуванні Гегеля охоплює інтерактивні кроки: а) опротестовування (заперечення), б) зберігання того вартісного, що належало оспорюваному (заперечуваному), в) зняття чи перехід на інший щабель генези.

Як відомо, теорія вчинку українського мислителя В.А. Роменця утримує концепцію його *канонічної структури*, згідно з якою, «*учинок – це завжди розгорнута у певному часопросторі дія, що охоплює ситуаційний, мотиваційний, дійовий і післядійовий компоненти*; це не лише екзистенція буттєвості-присутності людини у суспільному повсякденні, а й моральний акт її взаємин з навколишньою дійсністю та її сутнісними витоками, ставлення до інших людей і самої себе, до природи і світу в цілому» (В.А. Роменць, П.А. М'ясоїд, А.В. Фурман). Стверджується, що *учинок – це*: «*спосіб особистісного існування у світі*», де «*виявляється творча взаємодія людини і світу*»; «*уможливлює діалектичний перехід особи і світу*», є «*універсальною категорією*», а також постає «*усезагальним філософським принципом, котрий допомагає тлумачити природу людини і світу...*», «*... як специфічна соціальна (чи за певних умов індивідуальна) моральна дія завжди має трансцендентні ознаки*» (В.А. Роменць, 1998, с. 720, 728). Окрім того, завдяки йому, – на переконання мислителя, – відбувається здолання «*явних і прихованих суперечностей*», «*підсумок попереднього етапу життя і внутрішнє спрямування людини до наступного*», «*історичний поступ людства*», «*завершується старий світ й утверджується новий*» тощо. Загалом «*учинок – це вікно в сутнісний, сакральний світ людини, а, власне, вчинення за-*

кладне в неї на рівні архетипового...» (Я. Кальба, *Психологія і суспільство*, 2011, №2, с. 150).

Нагадаємо, що свого часу А.В. Фурман (*Психологія і суспільство*, 2017, №1, с. 37) зіставив пояси мислевчинення (чистого Мислення, Думки-Комунікації, Концепту-Інтенціювання, практичної мислЕдіальності, метального досвіду) із компонентами вчинку, що уможливило вкотре обґрунтувати запропонований ним новий *компонент у структурі вчинку – передситуаційний*. Отож виокремлення останнього виявляє особливу специфічну «*взаємодію людини і світу, вказує на подвійність людського буття, його ноуменально-духовні аспекти*» (Я. Бугерко, 2018, №1-2, с. 69). Про особу як місце зустрічі і схрещення двох світів – об'єктивної дійсності та первинної реальності – обстоював С.Л. Франк. Він обґрунтував, що психофізична організація людини (тіло, тілесне життя, зовнішній пласт душевного життя) – стосується першої, а психодуховна даність є проявом (*інтенцією*) – другої (первинної реальності). Згідно із переконаннями М.О. Бердяєва, людина – це Боже творіння, Його образ і подоба, та водночас точка перетину *небесного (духовного) і земного (природного) світів*. «*Матеріальний світ являє собою екстеріоризацію й об'єктивацію духовних витоків...*» (М.О. Бердяєв, 2003, с. 383). Утім, ця «*подвійність людини – не дуалізм, не внутрішня роздвоєність, а її двоєдність*», а тому справжня повнота буття людини можлива лише через *співучасть в обох світах...* Відтак ця поєднаність зі світом, їх екзистенційна співбуттєвість, відповідає *передситуаційному компоненту вчинку*» (Я. Бугерко, 2018, № 1-2, с. 70).

Інтенція як: а) джерело трансцендентного, б) споконвічна «*здушевлена спрямованість свідомості людини до сприйняття і пізнання світу*» (Тома Аквінський), та *інтенційність як духовна здатність-властивість її свідомості * та мови, яка уможливлює реалізацію наміру, задуму, наскрізної ідеї, мети*, дають змогу гносеологічно задіювати «*два плани Буття, котрі поєднують різні рівні енергії – небесну і земну, що наявні в екзистенційній діалектиці божественного і людського*» (М.О. Бердяєв, 2003, с. 383). Загалом людське буття утримує інтенцію пізнання й видозміни сущого. В індивідуальному житті особа *зреалізовує інтенції завдяки своїй інтенційності*. Вагомою особливістю усього психічного, згідно з Е. Гусерлем, є *інтенційність*, впле-

* Тут свідомість розуміємо як окремий самобутній вимір життя, трансцендентну даність (за М.К. Мамардашвілі)

тена «у трансцендентності існування, у світовому проєкті існування» (В.А. Роменець, 1998, с. 89). Вона *джерелить із трансцендентного та прямує до трансцендентального* (курс. наш – О.Є. Фурман), тобто: 1) знаходить вихід у природних диспозиціях, відтворює земну (матеріальну) схильність і готовність особи до дій, вказує на її становище стосовно того, що відбувається у її житті і 2) постає, – на думку І.П. Манохи, – проявом *буттєвого потенціалу особистості як найзагальнішої ознаки інтенційності людського способу існування...* Зазначений потенціал, – на переконання дослідниці, – уможливорюється й розкривається в її індивідуальному бутті, щоденній дійсності, задає переправу від всезагального в конкретне та неповторне, спричинює часові ознаки її психічної діяльності.

Поглинаючи у перспективу наукової школи А.В. Фурмана [12; 13] зазначимо, що ним ще у 1994 році, у форматі *вітакультурної методології*, поєднані структурні компоненти вчинку В.А. Роменця (ситуація, мотивація, дія, післядія) із періодами модульно-розвивальної взаємодії (запропоновані першим автором). Іншими словами, методолог-дослідник, інформаційно-пізнавальний співвідносить із ситуацією, нормативно-регуляційний – мотивацією, ціннісно-рефлексивний – дією, духовно-естетичний – післядією (введено й описано А.В. Фурманом у науковий обіг 1994 року). Учнями і наступниками ця ідея зреалізовується із 1995 року і до нині досліджується у їхніх наукових розвідках. Нами зазначена взаємозалежність утілена під час обґрунтування *теорії інноваційно-психологічного клімату* упродовж 2000-2015 років [15; 16] у єдності таких його базових параметрів (соціально-психологічний вплив та його класи, полімотивація, спілкування та його аспекти як різновиди обміну, позитивно-гармонійна Я-концепція). Кожен із них, відповідно до чотирьох періодів і компонентів учинку, узасаднений також четверинною побудовою і відіграє свою роль в організації освітнього вчинення.

Утім, здійснене дослідження стосовно першого параметра інноваційно-психологічного клімату освітнього оргвпливу та його класів – пізнавальний-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумний надвплив (Фурман (Гуменюк) О.Є., 2001, 2003, 2005, 2008, с. 79; 2015, 2017, 2019, 2023), дало змогу не лише підтвердити фундаментальну достовірність щодо взаємоспричинення

періодів та компонентів вчинку, а й вимірів часу (минуле, теперішнє, майбутнє, вічне). Воднораз вічне, як його вимір, введене А.В. Фурманом у наукову термінологію у 2005 році та проаналізоване нами в контексті проблематики простору-часу як категорій оргвпливу (2005, 2008, 2015, 2017), а пізніше в тематиці духовно-універсумного надвпливу (Фурман (Гуменюк) О.Є., *Психологія і суспільство*, 2005, с. 98, 99, а також див. [15, с. 81-86, (2015); 16, с. 79, (2008)]); *Психологія і суспільство* 2017, №1, с. 86; Система сучасних методологій, 2023, Т. 5, с. 539-542).

Зазначимо, коли мовиться про вічність, то здебільшого мають на увазі період часу, який ніколи не закінчується, триває нескінченно. Поняття вічності використовується і в релігії, й у філософії. Про вічність пишеться й у Біблії. Загалом «вічність» – філософське поняття-категорія, яким позначається безперервність існування-функціонування певного явища, об'єкта чи суб'єкта Всесвіту. У словнику української мови зазначається, що вічність – це плин часу, який немає початку й кінця; дуже довгий час, віки. В академічному тлумачному словнику слово «вічний» означає безконечний у часі тощо (див. О.Є. Фурман, 2017, 2023, Т.5, с. 500).

У філософії Ніцше наявне вчення про «вічне повернення того ж самого». Відомо, що «вічне повернення» або циклічність – це концепція сприйняття світу як вічно повторюваних подій. Світ, згідно з поглядом філософа, помирає і народжується, «... в ньому немає нічого вічного, окрім самої вічності, крім нескінченної течії й неспокою. Але це не означає, що світ у своїй плинності не повторюється. Цей рух є не поступальним, а колоподібним. Космічний закон вічного повертання регулює хід часу, є необхідною ланкою в «кільці вороття», де минуле переливається у потенційне майбутнє, а майбутнє набуває ґрунтовності й незламності минулого» (Т.М. Титаренко, 2003, с. 43).

Зрозуміло, що поняття «психіки» і «психічного» – одночасно схожі та відмінні. Існує наявна паралель про вічність і вічне, де перше, хоча й позначає, згідно зі словниками, плин часу, період часу, віки, але окремі філософи не отожднюють її із часом. На нашу думку, це відмінні категорії. *Вічне – це трансцендентна ознака вічності* (курс. – наш О.Ф.).

З погляду Фрейда, «Ід» існує поза земним часом і простором. Тому висновуємо таке: «Воно» перебуває у вічному, охоплюючи як енергію потягів, так й енергетику «духовного

несвідомого» (В. Франкл). В аналітичному підході К.Г. Юнга обстоюється найглибший пласт психіки – колективне несвідоме, у якому в формі архетипів утримується увесь духовний спадок людської еволюції, котре постає як вічне.

У 2003-2017 роках, аналізуючи категорії «вічного» і «вічності» у наших працях, намагалися висвітлити їх схожість і відмінність у контексті темпоральної перспективи, де другу описували як таку, що мала приналежність до неї (часового плину). Водночас під час обґрунтування класів оргвилив (2003-2017) послуговувалися такими вимірами часу, як минуле, теперішнє, майбутнє, вічне. Зокрема, перший клас оргвилив співвідносили із минулим, інформаційно-пізнавальним періодом та ситуацією; другий – теперішнім, нормативно-регуляційним і мотивацією; третій – майбутнім, ціннісно-рефлексивним і дією; четвертий – вічним (а не вічністю) – духовно-естетичним і післядією. Отож ще раз прорефлексувавши (2020-2023), переконані, що вічність як безкраї горизонти Буття все ж не становить вимір часу, тобто не належить до часової перспективи, якій характерні свої закони існування.

Тепер щодо передситуації (інтенційного виміру буттєвості) як трансцендентного суголосся із вічністю. Формула вчинково-канонічних етапів (2018, 2024, див. *табл. 3*) унаочнює перехід, взаємоспричинення, тобто детермінізм від особистісної відвічальності до відповідальної особистості, де підхід М.О. Бердяєва і В.І. Слободчикова уконкретнює метод триангуляції (відбувається процедура зняття). Водночас у *табл. 3* компоненти вчинку В.А. Роменця та передситуаційний А.В. Фурмана взаємоузгоджуються у формулі в такий спосіб: 1. ОНВ тотожний передситуації, а відтак вічності, 2. СВ – ситуації, 3. ОВ – мотивації, 4. ВВ – дії, 5 – ВО – післядії. У процесі конструювання «третього шляху», свідомісно *викристалізовується структура вчинку В.А. Роменця – А.В. Фурмана*, актуалізується уявлення про справу життя особистості («покликання», «творчі акти», «прояв свободи, екзистенції, Духу», згідно з поглядами М.О. Бердяєва), про внутрішню і зовнішню побудову відповідальності, теоретично розмежовується особистісна відповідальність і відвічальна особистість, інтенційна буттєвість, суб'єктна життєактивність, особистісна життєдіяльність, індивідуальнісне життєвчинення, універсумна життєтворчість (післядія). Я.М. Бугерко у 2018 році, здійснючи методологічне ос-

мислення проблематики потенціалу особистості як моделі мислевчинення (*Психологія і суспільство*, 2018, №1-2, с. 68-82), посилаючись на структуру вчинку В.А. Роменця і нульового компонента А.В. Фурмана, також співвіднесла вічність із передситуацією та обґрунтувала це у своїй розвідці. Вказані дослідження уможливають роль останньої (передситуації) як вагомого поняттєвого засобу теоретизування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баранова С.В. Соціально-психологічна характеристика відповідальності особистості. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу : монографія / за заг. ред. В.В. Третяченко. Луганськ : Світлиця, 2006. С. 49-96.
2. Бердяєв М. Особистість як творчий акт. *Психологія і суспільство*. 2024. № 1. С. 49-80. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049>
3. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер. з нім. Київ : Лібра, 2001. 400 с.
4. Кочарян І.О. Вплив сімейного виховання на формування особистісного симптомокомплексу відповідальності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2007. Вип. 17 (20). С. 90-98.
5. Липка А.О. Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів : дис. ... на здобуття ступення доктора філософії : 053 Психологія, Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 232 с.
6. Ложкін Г., Лазорко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 61-74.
7. Садова М.А. Психологічні складові професійної відповідальності особистості : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. 434 с.
8. Садова М.А. Теорія та практика професійної відповідальності особистості : автореф. дис. ... д. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 40 с.
9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
10. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
11. Фурман А.В. Психодіагностика : навч.-метод. модульний комплекс із дисципліни. 4-е вид. Тернопіль : ТНЕУ, 2018. 64 с.
12. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Гірняк А.Н. Вітакультурна методологія : антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
13. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
14. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С. 81-92.
15. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... доктора психол. наук : 19. 00. 07. Одеса, 2015. 467 с.

16. Фурман О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 340 с.

17. Хамітов Н.В., Гармаш Л.Н., Крилова С.А. Історія філософії. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 272 с.

18. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме : перекл. з нім. К. Коток. 2-ге опрац. вид. Львів : «Астролябія», 2018. 608 с.

REFERENCES

1. Baranova, S. V. (2006) *Sotsialno-psykholohichna kharakterystyka vidpovidalnosti osobystosti* [Socio-psychological characteristics of individual responsibility]. *Psykhologichna kultura osobystosti v umovakh hlobalizatsii svitu: monohrafiia* / za red. V. V. Tretiachenko. Luhansk: Svitlytsia, 49-96 [in Ukrainian].

2. Berdiaiev, M. O. (2024) *Osobystist yak tvorchyi akt* [Personality as a creative act]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 1, 49-80. DOI: doi.org/10.35774/pis2024.01.049 [in Ukrainian].

3. Yonas, H. (2001) *Pryntsyp vidpovidalnosti. Uposhukakh etyky dlia tekhnologichnoi tsyvilizatsii*: per. z nim. [The principle of responsibility. In search of ethics for technological civilization: transl. from German]. Kyiv: Libra. 400 p. [in Ukrainian].

4. Kocharian, I.O. (2007) *Vplyv osoblyvostei simeinoho vykhovannia na formuvannia osobystisnoho symptomokompleksu vidpovidalnosti* [The influence of family upbringing on the formation of the personal symptom complex of responsibility]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*. 17 (20), 90-98 [in Ukrainian].

5. Lypka, A. O. (2024) *Psykhologichna dynamika rozvytku profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh psykholohiv: dys. ... dokt. filosofii: 053 Psykhologhiia* [Psychological dynamics of the development of professional responsibility of future psychologists: dissertation ... doctor of philosophy: 053 Psychology]. Ternopil: ZUNU. 232 p. [in Ukrainian].

6. Lozhkin, H., Lazorko, O. (2003) *Poniattia vidpovidalnosti v istoryko-filosofskomu ta psykholohichnomu dyskursakh* [The concept of responsibility in historical-philosophical and psychological discourses]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 4, 61-74 [in Ukrainian].

7. Sadova, M. A. (2018) *Psykhologichni skladovi profesiinoi vidpovidalnosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological components of professional responsibility of the individual: monograph]. Odesa: Bukaiev V. V. 434 p. [in Ukrainian].

8. Sadova, M. A. (2019) *Teoriia ta praktyka profesiinoi vidpovidalnosti osobystosti: avtoref. dys. ... dokt. psykol. nauk: 19.00.01* [Theory and practice of professional responsibility of the individual: author's abstract. dissertation ... doctor of psychological sciences: 19.00.01]. Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].

9. Savchyn, M. V. (2008) *Psykhologhiia vidpovidalnoi povedinky: monohrafiia* [Psychology of responsible behavior: monograph]. Ivano-Frankovsk: Misto NV. 280 p. [in Ukrainian].

10. Furman, A. V. (2016) *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia: monohrafiia* [The idea and content of professional methodology: monograph]. Ternopil: TNEU. 378 p. [in Ukrainian].

11. Furman, A. V. (2018) *Psykhodiagnostyka: navch.-metod. kompleks iz dystsypliny* [Psychodiagnostics: educational-methodological complex in the discipline]. Ternopil: TNEU. 64 p. [in Ukrainian].

12. Furman, A. V., Furman, O. Ye., Shandruk, S. K., Hirniak, A. N. (2019) *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia: kolektyvna monohrafiia: do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana* [Vitacultural methodology: anthology: collective monograph: to the 25th anniversary of the scientific school of Professor A. V. Furman]. Ternopil: TNEU. 980 p. [in Ukrainian].

13. Furman, A. V., Furman, O. Ye., Shandruk, S. K., Furman, A. A. (2019) *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia: kolektyvna monohrafiia: do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana* [Methodology and psychology of humanitarian cognition: collective monograph: to the 25th anniversary of the scientific school of professor A. V. Furman]. Ternopil: TNEU. 997 p. [in Ukrainian].

14. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2007) *Psykhologichnyi analiz hromadianskoi vidpovidalnosti osobystosti* [Psychological analysis of the civic responsibility of the individual]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 4, 81-92 [in Ukrainian].

15. Furman, O. Ye. (2015) *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: dys. ... dokt. psykol. nauk: 19.00.07* [Psychological parameters of the innovative psychological climate of a general educational institution: dissertation ... doctor of psychology: 19.00.07]. Odesa. 467 p. [in Ukrainian].

16. Furman, O. Ye. (2008) *Teoriia i metodolohiia innovatsiinoho psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu: monohrafiia* [Theory and methodology of the innovative psychological climate of a general educational institution: monograph]. Yalta; Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. 340 p. [in Ukrainian].

17. Khamitov, N., Harmash L., Krylova S. (2000) *Istoriia filosofii. Problema liudyny ta yii mezh* [History of philosophy. The problem of man and his limits]. Kyiv: Naukova dumka. 272 p. [in Ukrainian].

18. Yunh, K. H. (2018) *Arkhetypy i kolektyvne nesvidome* [Archetypes and the collective unconscious]. Lviv: Astroliabiiia. 608 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Оксана Євстахіївна.

Відповідальна особистість та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення.

У статті проаналізовано зумовлення потреби розвитку та утвердження відповідальності особистості, що є неодмінною умовою становлення нашої країни; це пов'язано з тим, що від неї залежить як благополуччя окремої сім'ї, групи, так і держави в цілому. З'ясовано, що відповідальність як властивість-риса характеру особистості виявляється у всіх сферах людського буття. Обґрунтовано, що категорія «відповідальність» у соціогуманітарній науці висвітлюється як у взаємозв'язку із змістом поняття «особистість», так і у взаємоспричиненні з когнітивними станами людини, її поведінкою, діяльністю, вчинками, обов'язком перед іншими тощо. Досліджено, що у різних наукових сферах давньогрецькі мислителі (Аристотель, Демокріт, Кант, Платон, Сократ) пояснювали зобов'язаль-

ність як свободу вибору, волі та засобів існування, як спосіб реалізації особою життєвої ролі чи статусу. Окрім того, вона часто-густо розглядалася як форма активності людини чи групи осіб у процесі соціальної взаємодії, що передбачає дотримання кожним і всіма разом суб'єктної зобов'язальності перед загалом (командою, колективом, спільністю, людством) і головне персональної відповідальності особи перед собою за сказане, виконане, сподіяне, вчинене. Вперше запропоновано авторське висвітлення ретроспективних та перспективних поглядів-уявлень щодо розуміння онтофеноменальної дійсності відповідальності у філософському та психологічному пізнанні у межах співвідношення «людина – суспільство – світ», засадничих постулатах соціально-когнітивного напрямку в психології, основоположеннях гуманістичної психології, теоретичних підходах до вивчення відповідальності людини як активного суб'єкта життєдіяльності та життєвого шляху, світоглядних засадах до розуміння відповідальності як соціального явища та прояву моральної зрілості особистості, контекстах професійного становлення, ідеях принципу відповідальності у форматі «людина – техніка – технологічна цивілізація». Описано значення і роль різноаспектного діапазону діюпріявнення феномену відповідальності у когнітивному повсякденні особистості, що постає, з одного боку, як соціальний фактор і внутрішній чинник її становлення, з іншого – як показник її соціокультурної зрілості. Висвітлено полярні стратегії розвитку відповідальності як властивості-риси людини як особистості. Уперше створено методологічну модель діалектичного взаємодоповнення поняттєво-категорійного взаємозв'язку теоретичних конструктів відповідальної особистості та особистісної відповідальності. Проаналізовано авторський перехід від особистості зобов'язальності до особистісної відповідальності та до відповідальної особистості. Розмежовано види відповідальності особистості (юридична, економічна, громадянська, політична, екологічна, психологічна, професійна, морально-етична), що у проєкції на суспільну дійсність є різновидами соціальної відповідальності. Аргументовано внутрішню та зовнішню структури відповідальності, а також доведено, що перша переважно взаємопов'язана із особистісною відповідальністю, а друга – із відповідальністю особою особистістю; обґрунтовано, що відповідальність у сучасній науці використовується як, по-перше, концепт, по-друге, міждисциплінарне поняття, по-третє, категорія соціогуманітарної науки і, по-четверте, як світоглядна універсальія. Запропоновано авторську формулу вчинково-канонічних етапів становлення відповідальної особистості.

Ключові слова: *поняття, категорії, метод тріангуляції, особистість, діалектика філософських категорій, універсальне, загальне, особливе, одиничне, конкретне, суб'єкт, категоричний імператив І. Канта, концепт, світоглядна універсальія, зобов'язальність, відповідальність, безвідповідальність, невідповідальність, надвідповідальність, відповідальна діяльність, істинна відповідальність; суб'єкт, об'єкт, інстанція відповідальності, просторово-часовий континуум, види відповідальності особистості: юридична, економічна, громадянська, політична, екологічна, психологічна, професійна, морально-етична; соціальна відповідальність, відповідальна особистість, особистісна відповідальність та її компоненти: ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, конативно-вольовий, морально-духовний; зріла особистість.*

ANNOTATION

Oksana FURMAN.

Responsible personality and personal responsibility: the dialectic of categorical complementarity.

The article analyzes the reasons for the need to develop and affirm the responsibility of the individual, which is an indispensable condition for the formation of our country; this is due to the fact that the well-being of both an individual family, group, and the state as a whole depends on it. It is found that responsibility as a property-trait of the character of the individual is manifested in all spheres of human existence. It is substantiated that the category of “responsibility” in socio-humanitarian science is highlighted both in its relationship with the content of the concept of “personality” and in its interrelation with a person's cognitive states, their behavior, activities, actions, duty to others, etc. It is studied that in various scientific fields, ancient Greek thinkers (Aristotle, Democritus, Kant, Plato, Socrates) explained obligation as freedom of choice, will and means of existence, as a way for a person to realize his life role or status. In addition, it was often considered as a form of activity of a person or group of people in the process of social interaction, which involves the observance by each and all of subjective obligations to the whole (team, collective, community, humanity) and, most importantly, the personal responsibility of the person to himself for what was said, done, created, and committed. For the first time, the author's coverage of retrospective and prospective views-ideas on understanding the ontophenomenal reality of responsibility in philosophical and psychological cognition within the framework of the relationship “man – society – world”, the fundamental postulates of the social-cognitive direction in psychology, the fundamentals of humanistic psychology, theoretical approaches to the study of human responsibility as an active subject of life and life path, worldview principles for understanding responsibility as a social phenomenon and a manifestation of the moral maturity of the individual, the contexts of professional development, and the ideas of the principle of responsibility in the format “man – technology – technological civilization”. The significance and role of the multifaceted range of action-manifestation of the phenomenon of responsibility in the co-vital everyday life of an individual is described, which appears, on the one hand, as a social factor and an internal factor of its formation, on the other – as an indicator of its socio-cultural maturity. The polar strategies for the development of responsibility as a property-traits of a person as an individual are highlighted. For the first time, a methodological model of dialectical complementarity of the conceptual and categorical relationship of the theoretical constructs of responsible personality and personal responsibility has been created. The author's transition from personal obligation to personal accountability and to a responsible personality has been analyzed. Types of personal responsibility (legal, economic, civil, political, ecological, psychological, professional, moral and ethical) have been distinguished, which, when projected onto social reality, are varieties of social accountability. The internal and external structures of responsibility are argued, and it is also proven that the first is mainly interconnected with personal responsibility, and the second with a responsible personality; it is substantiated that responsibility in modern science is used as, firstly, a concept, secondly, an interdisciplinary concept, thirdly, a category of socio-humanitarian science and, fourthly, as a

worldview universal. The author's formula of the action-canonical stages of the formation of a responsible personality is proposed.

Keywords: *terms, categories, triangulation method, personality, dialectics of philosophical categories, universal, general, particular, singular, concrete, is-being, categorical imperative of I. Kant, concept, worldview universality, obligation, responsibility, irresponsibility, true responsibility, over-responsibility, responsible activity, true responsibility; subject, object, instance of responsibility, spatio-temporal continuum, types of personal responsibility: legal, economic, civil, political, ecological, psychological, professional, moral-*

ethical; social responsibility, responsible personality, personal responsibility and its components: mental-cognitive, emotional-motivational, conative-volitional, moral-spiritual; mature personality.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН,
д. психол. н., проф. Руслана КАЛАМАЖ.**

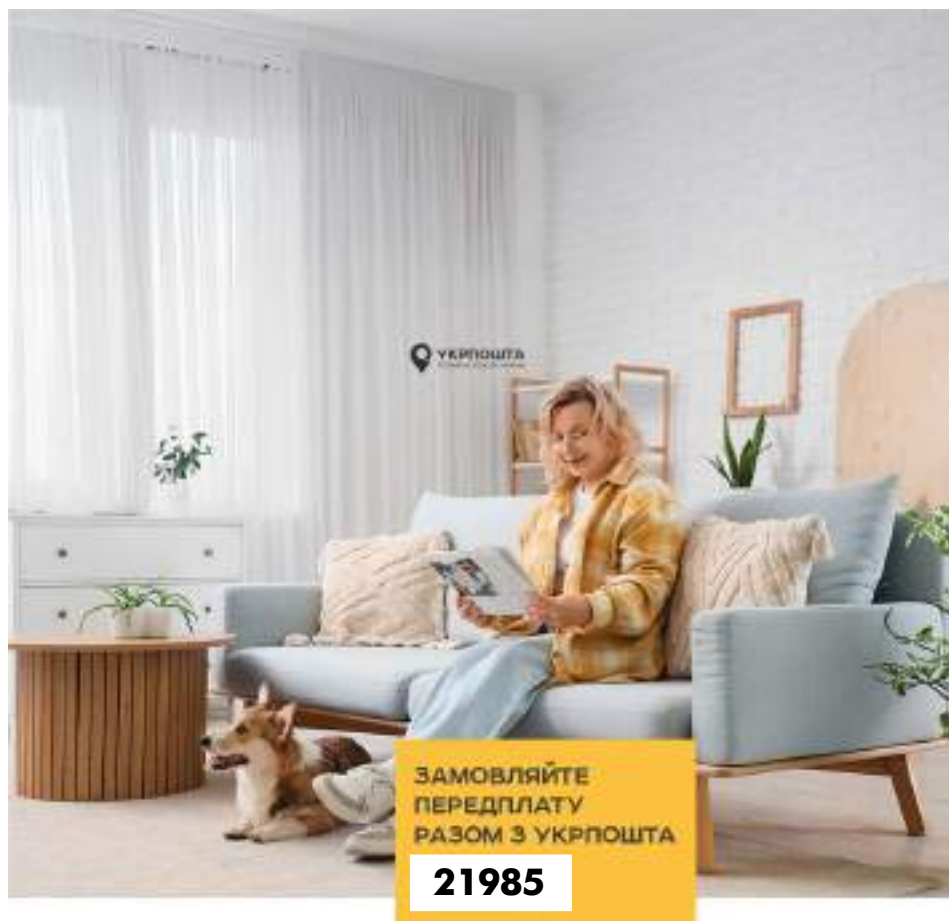
Надійшла до редакції 01.03.2025.

Підписано до друку 18.03.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман О.Є. Відповідальна особистість та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 22-45.

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.022>



**ЗАМОВЛЯЙТЕ
ПЕРЕДПЛАТУ
РАЗОМ З УКРПОШТА
21985**

**НЕ ЗАБУДЬТЕ ПЕРЕДПЛАТИТИ ЖУРНАЛ "ПСИХОЛОГІЯ І СУСПІЛЬСТВО"
НА 2026 РІК У МЕРЕЖІ "УКРПОШТА"**

Теоретична психологія

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна,
КАРПЕНКО Євген ВолодимировичТЕОРЕТИЧНА ТРІАНГУЛЯЦІЯ
У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ
ЯК ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯZinoviia KARPENKO, Yevhen KARPENKO
THEORETICAL TRIANGULATION IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH
AS AN EPISTEMOLOGICAL TECHNOLOGYDOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.046>

УДК 159.9.01:159.9.018

Постановка проблеми. Становлення будь-якої науки починається з виокремлення її предмета (*що* пізнається) і методу (*чим* досліджувати). Якщо пізнання певної царини реальності (предмет) спрямоване на точну й достеменну ідентифікацію фактів (емпіричних даних), причин появи і прогнозу їх повторюваності в майбутньому (сфера дії причинно-наслідкового або каузального детермінізму), то вибір методу пізнання пов'язаний із розумінням того, *для чого* це нам потрібно (сфера дії цільового або телеологічного детермінізму). Перший тип детермінації нерозривно поєднаний із так званими когнітивними цінностями, тобто притаманною людині допитливістю, безкорисливим пізнавальним інтересом і вимагає від неї суб'єктивної відстороненості, незалученості у перебіг пізнавальних процесів, неупередженого погляду на природу речей. Другий же тип детермінації неминуче експлікує прагматичні потреби широкого вітакультурного спектру, або, за визначенням Н. Ласеу, соціальні цінності [18]; відтак вибір методу неодмінно буде носити відбиток людської суб'єктивності – уподобань, ціннісних пріоритетів, апріорних установок тощо.

Звідси випливає, що епістемологічна пара предмета і методу (інакше – мети і засобу пошукування) водночас матиме як об'єктивні,

так і суб'єктивні характеристики, особливо коли йдеться про дослідження в гуманітарних, соціально-поведінкових науках. При цьому знаходження знаряддя пізнавально-дослідницької діяльності, власне методу, первинно визначається інтенціонально-сисловою налаштованістю свідомості дослідника, яка уможливорює застосування винайденого (відкритого) методу вивчення певного фрагменту дійсності (події, процесу) з метою його пристосування чи трансформації до задоволення потреб і запитів людей.

Виникає питання: яким же чином відбувається узгодження предмета з методом, якщо припустити, що метод, керований інтенцією дослідника, впливає на спосіб теоретичного моделювання предмета пізнання?

Одним із способів відповіді на це питання є звернення до *процедури тріангуляції*, що стала особливо затребуваною в епоху метамодерну. Насамперед звернімося до первісного застосування терміна «тріангуляція» та його поступового проникнення в інші галузі знання, де він зберігає своє абстрактне сутнісне ядро.

За словами V.A. Thurmond [24], термін «тріангуляція» запозичено з тригонометрії, де він використовується для визначення невідомої точки або події шляхом використання двох фіксованих точок, розташованих на відомій

відстані одна від одної. У словниках триангуляція зазвичай визначається як: (1) поділ території на трикутники для цілей геодезійного дослідження; (2) вимірювання та картографування території за допомогою трикутників з відомою довжиною та кутами основи [21].

Орієнтуючись на сутнісний зміст терміна «триангуляція» та абстрагуючись від його конкретного первісного вжитку, психологи застосували його для своїх цілей. Спершу триангуляція використовувалася для підтвердження результатів експериментально-діагностичних досліджень задля доповнення кількісних даних описовими (якісними) характеристиками. Пізніше вчені відійшли від вузького розуміння триангуляції та зосередилися на розробці методів і процедур її впровадження в суто якісні/герменевтичні дослідження. У першому випадку триангуляція стала фігурувати у ролі змішаної методології, де дослідник використовує синергію якісних і кількісних підходів, методів, стратегій і технік в конкретному дослідженні [15]. У другому випадку здійснення герменевтичної триангуляції передбачає взаємну перевірку, уточнення і комплексне вивчення феноменів людського життя виключно описовими методами, наприклад, використовуючи спостереження, фокус-групи, глибинні інтерв'ю, проективні малюнки, автобіографічні наративи тощо.

Мета цієї статті полягає в узагальненні теоретичної триангуляції як різновиду герменевтичної дослідницької стратегії і водночас як пріоритетної епістемологічної технології сучасних психологічних студій епохи метамодерну.

Огляд останніх публікацій

Екскурс в історію застосування триангуляції у психології, здійснений К. Vivek, Yo. Nanthagora & S. Piriyaatharshan на основі метааналізу 31 публікації [26], показує, що до 1950 року домінували експерименти з використанням одного методу, що дало назву підходу – «єдиний операціоналізм». Під впливом теорії соціального конструктивізму вчені дійшли висновку, що достовірність результатів дослідження зростатиме зі збільшенням кількості та нарощенням вимірювальної спроможності використовуваних методів. D.T. Campbell & D.W. Fiske [9] поіменували цю стратегію «множинним операціоналізмом». Кілька років по тому E.J. Webb, D.T. Campbell, R.D. Schwartz & L. Sechrest [26] ввели термін «триангуляція».

Хоча означення терміна «триангуляція» з'являється у цих ранніх працях, минуло кілька років, перш ніж цей термін був точно визначений.

Підкреслимо, що N.K. Denzin [10] першим операціоналізував термін «триангуляція», визначивши чотири типи цієї епістемологічної технології: даних, дослідників, теоретична та методологічна триангуляції (див. *табл. 1*). Він інтерпретує *триангуляцію даних* як таку, що відбувається, коли для перевірки певного висновку використовуються кілька джерел даних, і далі зазначає, що триангуляція даних складається з трьох підтипів: часу, простору та осіб. *Триангуляція дослідників* визначається як окреме вивчення даних двома або більше кваліфікованими дослідниками. Третій тип описується як *теоретична триангуляція* і стосується використання всіх можливих теоретичних підходів, концептуальних перспектив як основи дослідження. Четверта й остання категорія триангуляції, визначена N.K. Denzin, – це *методологічна триангуляція*, що стосується використання двох або більше дослідницьких методів для пізнання певного явища з двома її підтипами: міжметодною триангуляцією застосуванням двох або більше різних методів для відповіді на одні й ті самі дослідницькі питання (до прикладу, створення комбінації якісних та кількісних даних), та внутрішньометодною триангуляцією – поєднанням двох або більше подібних методів для відповіді на одне й те саме питання (скажімо, використання двох типів опитувальників для дослідження одного й того ж явища).

Пізніше J. Morse [20] запропонував два різні підтипи методологічної триангуляції – *одночасну* і *послідовну*. Він визначив одночасну триангуляцію як синхронне використання двох різних методів на етапі аналізу даних, а послідовну триангуляцію окреслив як таку, що відбувається, коли підходи повністю незалежні та взаємодоповнюють один одного. Нарешті, п'ятий тип триангуляції було пізніше додано до чотирьох раніше визначених типів J. Kimchi, B. Polivka & J.S. Stevenson [17] і названо «*одиницею аналізу триангуляції*». Цей тип триангуляції стосується задіяння двох або більше різних типів статистичного аналізу до одного набору даних із метою валідації. Разом чотири типи, обстоювані N.K. Denzin, та п'ятий тип, запропонований J. Kimchi та ін., становлять п'ять типів триангуляції, які найбільш широко використовуються в дослідженнях у сфері соціальних наук.

Таблиця 1

Опис різних форм тріангуляції

Тип тріангуляції	Автор (рік)	Визначення
Даних	Denzin (1978)	Використання кількох джерел даних для підтвердження результатів
Часу	Denzin (1978)	Збір даних про одне й те саме явище в різні моменти часу
Простору	Denzin (1978)	Збір даних про одне й те саме явище з різних місць
Осіб	Denzin (1978)	Збір даних про одне й те саме явище від різних людей
Дослідників	Denzin (1978)	Задіяння двох або більше кваліфікованих дослідників для окремого аналізу даних
Теоретична	Denzin (1978)	Використання двох або більше теоретичних перспектив як основи дослідження
Методологічна	Denzin (1978)	Використання двох або більше методологій /методів для дослідження певного явища
Міжметодна	Denzin (1978)	Використання двох або більше різних методологій (наприклад, кількісні та якісні дані / методи)
Внутрішньометодна	Denzin (1978)	Використання двох або більше схожих методів (до прикладу, двох форм джерел кількісних даних)
Одночасна	Morse (1991)	Одночасне використання двох або більше різних методологій /методів на етапі аналізу даних
Послідовна	Morse (1991)	Використання двох або більше методологій /методів незалежно, з наміром, щоб один метод доповнював інший
Одиниці аналізу	Kimchi, Polivka & Stevenson (1991)	Використання двох або більше різних типів статистичного аналізу
Міждисциплінарна	Janesick (1994)	Використання двох або більше різних типів дисциплін
Комунікації	Begley (1996)	Використання двох або більше типів комунікації (наприклад, вербальної та невербальної)
Концептуальна	Foster (1997)	Використання двох або більше точок зору як основи дослідження
Колаборативна	Tobin & Begley (2002)	Спільний дослідницький процес, у якому всі сторони мають однакові цілі

Слід зазначити, що нещодавно було виокремлено кілька інших типів триангуляції, хоча на сьогоднішній день вони залишаються відносно менш поширеними порівняно з п'ятьма типами, описаними вище. Це міждисциплінарна [14], комунікативні навички [8], концептуальна [12] та колаборативна [23] триангуляції, які було аргументовано вважати окремими типами. У таблиці 1 підсумовано різні типи триангуляції, визначені в літературі протягом останнього півстоліття [22].

З таблиці 1 помітно, що кілька названих типів триангуляції є функціонально синонімічними або, щонайменше, перетинаються. До прикладу, як триангуляція дослідників, так і міждисциплінарна триангуляція, вочевидь перетинаються, оскільки друга може бути досягнута ресурсами першої, тобто за участю кількох дослідників з різних галузей науки. Аналогічно, теоретична та концептуальна триангуляції, а також множинна та колаборативна можуть мати багато спільних засадничих постулатів.

Універсальною характеристикою всіх вищезазваних дослідницьких стратегій, як зазначають її автори, є те, що процес триангуляції відбувається переважно *після* вимірювання. Це вимагає інтеграції різних процесів діагностики після того, як дані зібрано (так звана *психометрична триангуляція*), що робить такі дослідження концептуально й організаційно складними і фінансово затратними, особливо коли йдеться про застосування триангуляції в практичних цілях, наприклад, у сфері надання соціальних послуг вразливим категоріям населення. На противагу триангуляції після вимірювання було запропоновано триангуляцію *до* вимірювання, названу *комунометрією* [22]. Комунометрична триангуляція має всі переваги, пов'язані з триангуляцією, оскільки зберігаються різні точки зору, але без додаткового часу, складності чи витрат на спроби триангуляції після проведення вимірювання. Цей різновид триангуляції базується на конститутивній теорії комунікації, за якою комунікація – це не стільки передача інформації, скільки створення спільного сенсу, себто конститутивний процес – групове ухвалення рішень міждисциплінарною командою дослідників [11].

Виклад основного матеріалу

З-поміж різних типів триангуляції у цій статті спиратимемося на її вужче розуміння, а

саме те, що прийняте в герменевтичних (якісних) дослідженнях. Зауважимо, що *обмежене розуміння не означає вужчого застосування*, оскільки такий тип триангуляції може як *передувати* використанню експериментально-діагностичних, кількісних методів; до прикладу, при розробці А.В. Фурманом нормативно-методологічної схеми наукового дослідження на проектному етапі його здійснення та її поетапного концептуального збагачення [7, с. 52] чи у більш ранній публікації автора [6]; так має відбуватися на етапі уточнення концептуальної моделі та оформлення категорійної матриці аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості *після* її апробації кількісними методами, як у І.А. Гуляс [1, с. 80].

Раніше співавторка цієї статті розкрила психологічний механізм, який дає змогу зблизити дедуктивний шлях дослідження (контекст підтвердження гіпотез, *обґрунтування* теорій кількісними, математико-статистичними методами) з індуктивним шляхом пізнання (контекст *відкриття* з переважанням якісних, герменевтичних методів) й отримати в результаті відповіді на питання «Чому?» (каузальна детермінація) і на питання «Для чого?» (телеологічна детермінація) відповідно [3, с. 502-513; 5].

Процедурно теоретична триангуляція ґрунтується на людській здатності до інтуїтивно-образного, цілісного, *метафоричного пізнання*. Саме завдяки метафоричному пізнанню дійсності уможливорюється *трансдукція* (перенесення схожих ознак, принципів функціонування, знаходження спільних сенсів тощо) як доповнення до індукції й дедукції, притаманних відповідно контекстам відкриття й обґрунтування. А оскільки психологічна герменевтика, впроваджувана шляхом теоретичної триангуляції, спрямована на пошук глибинних підстав людського буття (потреб, інтенцій, смислів), то її застосування як провідної епістемологічної технології знаменує собою аксіологічний поворот у психології.

У цьому зв'язку доречно навести зауваження Ж. Іюанда [13] про те, що триангуляція, котра використовується у якісних дослідженнях, стосується сприйняття цінностей, які впливають на поведінку, виявлення незадоволених потреб і таким чином стає дорожньою картою для наступного етапу кількісного аналізування. Втім, задля уникнення однобічної категоричності і відновлення справедливості, не зайве повторити: початкове застосування якісної ме-

тодології та пізніший перехід до використання кількісних методів – не єдиний дизайн психологічного дослідження. Можливий і зворотний порядок використання обох груп методів: перехід від кількісних методів до якісних, зокрема, з метою унаочнення типових психічних явищ. Багатообіцяючою стратегією є також одночасне застосування цих методів, хоч це і потребує використання значних організаційних, технічних і людських ресурсів.

Нижче наведено приклад теоретичної триангуляції, що дало змогу об'єднати у новому творчому синтезі конкуруючі, ортогональні рамки інтерпретації різноманітних феноменів життєздійснення людини. При цьому ми не відходили від засадничої настанови триангуляції, почерпнутої зі сфери її первісного застосування, яка гласить, що для досягнення бажаного результату необхідно скористатися щонайменше трьома методами: «Коли під час геодезії є бісекція, це запобігає неточностям вимірювального приладу або помилкам дослідника, що може призвести до обчислення неправильної точки. Тому використання третього виміру забезпечить точність перших двох вимірів, що й призведе до точного остаточного розрахунку» [25, с. 55]. Така процедура реалізації теоретичної триангуляції має вигляд діалектичного силогізму: *теза – антитеза – синтез (умовивід)*. Об'єднання тези й анти тези виводить на нову, більш повну істину, яка не є простою сумою двох попередніх етапів, а радше їхнім розвитком.

У **табл. 2** презентовано результати теоретичної триангуляції модусів і векторів життєздійснення особи, відправною одиницею для застосування якої слугував *цілісний хронотоп вісь буття-екзистенції людини у світі*. Докладну аргументацію можливості і доцільності виокремлення відзначених у цій таблиці феноменів наведено у публікаціях авторів цієї статті [2; 3, с. 570-579; 16].

Застосування теоретичної триангуляції у психологічних дослідженнях є водночас викликом та усвідомленою необхідністю попри те, що існує ризик бути звинуваченими в амбіції побудувати «теорію всього про все». З іншого боку, величезний масив знань, нагромаджених психологією, потребує їх системного впорядкування, а отже побудови «великих картин» реальності, які могли б умістити протилежні методологічні тенденції, суперечливі факти, зняти «конфлікт інтерпретацій».

Застосовуючи теоретичну триангуляцію, з'являється можливість збалансувати вплив так званої агентної причинності (А-причинності), яка ґрунтується на аксіомі, що люди як суб'єкти діють навмисно і що дослідники не можуть охопити весь спектр їхніх інтенцій [19]. Вдаючись до триангуляції в царині теоретичного конструювання, варто запобігати прояву упередженості і спокусі «монологічного авторитаризму», що веде до односторонньої інтерпретації складних психічних явищ. Автори переконані, що саме такий підхід найбільше відповідає запитам епохи метамодерну, до яких належать методологічна толерантність і багатометодність, міждисциплінарність, емерджентність як ініціація (подолання суперечностей через пропозицію ширшої і сильнішої інтерпретаційної моделі чи дослідницької парадигми).

ВИСНОВКИ

1. Логіка розвитку психологічних досліджень закономірно приводить до питання про відповідність їх результатів дійсному стану речей (валідність), їх відтворюваність (надійність), а також про креативно-евристичну функцію таких досліджень. Відповідь на ці запитання пропонує новітня епістемологічна технологія триангуляції.

2. Розрізняють п'ять основних типів триангуляції у психологічних дослідженнях. Зокрема, триангуляція джерел даних передбачає задіяння до пізнання різних подій, часу, місць, обставин та людей для отримання унікальних фактів або виявлення закономірностей, тим самим підвищуючи довіру до результатів пошукування. Триангуляція дослідників передбачає участь кількох спостерігачів, кодувальників або аналітиків даних. Висновки з різних позицій дають змогу ширше осягнути досліджуване явище. Методологічна триангуляція полягає в тому, що для збору даних про один і той же феномен чи об'єкт використовується багато методів. Теоретична триангуляція припускає дослідження проблеми з одночасним її розглядом з декількох точок зору (теоретичний плюралізм). Множинна триангуляція проводиться в одній ситуації кількома дослідниками з різними теоретичними поглядами, які використовують різні методи і джерела даних. Для оптимізації ухвалення групових рішень з метою реалізації певного проєкту застосовується комуніметрична триангуляція.

Таблиця 2

Тріангуляційна модель модусів і векторів життєздійснення особи

Вектори життєздійснення	Темпорально-інтернальний модус хронотопу особи	Просторово-екстернальний модус хронотопу особи	Інтегральний модус хронотопу особи
Траєкторії розвитку особи	Індивідуація	Соціалізація	Самовизначення, життєвий вибір
Локус суб'єктності	Персоніфікація, аксіогенез	Персоналізація, культурогенез	Персоногенез
Спрямованість психічних функцій	Ендопсихіка, інтроверсія	Екзопсихіка, екстраверсія	Мезопсихіка, амбіверсія
Аксіологічний потенціал	Індивідуальні смисли; термінальні цінності; цінності ставлення	Соціальні цінності; інструментальні цінності; цінності творення	Генералізовані диспозиції; комплементарність мети і засобу; цінності переживання
Психічний апарат життєздійснення	Інтенції (хочу)	Потенції (можу)	Посіденції (вмію)
Джерела життєвого досвіду	Інтеріоризація, інтерналізація	Екстеріоризація, екстерналізація	Життєтворчість
Дискурсивні дії особистості	Осягнення і прийняття смислів	Знаходження і привласнення смислів	Конструювання й валідація смислів
Засоби розвитку	Виховання	Навчання	Становлення
Духовні прагнення	Щастя	Успіх	Пікові переживання
Спосіб детермінації	Ідентичність	Роль (зовні)	Пластичність
Образ Я	Я-ідеальне	Я-соціальне	Я-реальне
Життєвий світ	Внутрішній (простий-складний)	Зовнішній (легкий-важкий)	Гармонійний-дисгармонійний
Емоційний інтелект	Організмичне чуття	Емоційна компетентність	Поєднання чутливості і чуйності
Герменевтичні механізми	Розуміння	Інтерпретація	Герменевтичне коло
Психологічні механізми розуміння	Інтуїція, антиципація	Децентрація, рефлексія	Фасилітація, емпатія
Дискурсивні форми	Ментатив	Наратив	Тезаурус
Герменевтичні позиції особи	Спостерігач – Інсайдер	Епігон – Експерт	Читач – Автор
Детермінізм	Телеологічний	Каузальний	Взаємний
Організація особи	Субординація	Координація	Холізм
Час життя	Циклічний	Нелінійний	Смислова синхронізація подій

3. В епоху метамодерну зростає значення теоретико-герменевтичної триангуляції як на початковому етапі психологічного дослідження, коли воно полягає в обґрунтуванні дедуктивної концептуальної моделі, так і на завершальному етапі, коли зібрано й опрацьовано емпіричні дані без попередньої впевненості в отриманні певного прогнозованого результату, тобто індуктивним шляхом. У цьому разі здійснюється узагальнення й систематизація зафіксованих фактів у спосіб конструювання концептуальної моделі розуміння і тлумачення предмета дослідження.

4. У результаті застосування теоретичної триангуляції науковці отримують змогу голоного бачення досліджуваного феномену шляхом взаємного доповнення есенціалістських та екзистенціалістських концепцій, експериментальної та герменевтичної стратегій, кількісних та якісних методів, каузальних і телеологічних детермінант різноманітних процесів життєздійснення особи чи соціальної активності людських спільнот [4].

5. Центальною проблемою теоретичної триангуляції є вибір цілісної одиниці репрезентації досліджуваної реальності, здатної сумістити і взаємно доповнити її протилежні характеристики, тенденції розвитку тощо. Такий підхід, завдяки здатності людини до наочно-образного, головно – інтуїтивного, метафоричного мислення, дає змогу здійснити трансдукцію – на ділі поєднати індуктивний та дедуктивний шляхи пізнання, знімаючи цим діалектичну суперечність тези й антитези в новому творчому синтезі-умовиводі.

6. Прикладом одиниці (холону) теоретичної триангуляції у психологічних дослідженнях може слугувати вибір хронотопу життєздійснення особи, який інтегрує у собі темпорально-інтернальний та просторово-екстернальний модули вісі буття-екзистенції людини, даючи змогу виокремити й об'єднати єдиною інтерпретаційною рамкою численні вектори розгляду досліджуваного феномену.

7. Перспективою подальших студій є розроблення, впровадження і верифікація схем, моделей і програм теоретичної триангуляції щодо комплексного вивчення психічних феноменів різної складності. Це вимагає підвищення ваги якісних, герменевтичних методів, зокрема психолінгвістичних, тіснішої їх інтеграції з кількісними методами, які, на жаль, стали домінувати у психологічних дослідженнях, насамперед кваліфікаційних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуляє І.А. Категорійна матриця аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 80-90. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.080>.
2. Карпенко Є.В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 436 с.
3. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. С. 502-513, 570-579.
4. Карпенко З.С. Культурно-історичні моделі верифікації ефективності психотерапії. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 97-112. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.097>.
5. Карпенко З.С. Медіаторно-евристичний потенціал аксіопсихології особистості в сучасному методологічному дискурсі. *Психологія особистості*. 2013. №1(4). С. 68-77.
6. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>.
7. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>.
8. Begley C.M. Triangulation of communication skills in qualitative research instruments. *Journal of Advanced Nursing*. 1996. №24(4). P. 688-693.
9. Campbell D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multi-method matrix. *Psychological Bulletin*. 1959. №56. P. 81-105.
10. Denzin N.K. The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill, 1978. 370 p.
11. Deetz S.A. Future of the discipline: The challenges, the research, and the social contribution. In: S. A. Deetz (Ed.), *Communication yearbook*. 1994. №17. P. 565-600.
12. Foster R.L. Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: A procedure for conceptual triangulation. *Advances in Nursing Research*. 1997. №20 (2). P. 1-12.
13. Iyanda J. The Power of Research Triangulation. 2021. URL: <https://www.researchgate.net/publication/350157092>
14. Janesick V.J. *The dance of qualitative research design: Metaphor, methodology, and meaning*. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 209-219.
15. Johnson B. & Onwuegbuzie A. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 2004. № 7. P. 14-26.
16. Karpenko Z. & Karpenko Ye. The value-target factors of future journalists' life-creation, *Journal of Education Culture and Society*. 2021. №1. P. 86-99.
17. Kimchi J., Polivka B. & Stevenson J.S. Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research*. 1991. №40 (6). P. 364-366.
18. Lacey H. Is Science Value Free?: Values And Scientific Understanding. 1999. URL: https://works.swarthmore.edu/facphilosophy/?utm_source=works.swarthmore.edu%2Ffacphilosophy%2F86&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

19. Mertens D. and S. Triangulation and Mixed Methods Research: Provocative Positions. *Journal of Mixed Methods Research*. 2012. №6 (2). P. 75-79.
20. Morse J. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*. 1991. №40. P. 120-123.
21. Oppermann M. Triangulation – a methodological discussion. *Journal of Travel Research*. 2000. №2 (2). P. 141-145.
22. Obeid N. & Lyons J.S. Pre-Measurement Triangulation: Considerations for Program Evaluation in Human Service Enterprises. *The Canadian Journal of Program Evaluation*. 2023. Vol. 25, №2. P. 59-82.
23. Tobin G.A. & Begley C.M. Triangulation as a method of inquiry. *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*. 2002. №3 (3). P. 7-11.
24. Thurmond V.A. The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*. 2001. №33 (3). P. 253-258.
25. Vivek K., Nanthagopa Yo. & Piriyaarshan S. Beyond methodology: Theoretical foundations of triangulation in qualitative and multi-method research: A literature review. *Scientific Studies on Social and Political Psychology*. 2023. №29 (2). P. 53-62.
26. Webb E.J., Campbell D.T., Schwartz R.D. & Sechrest, L. *Unobtrusive measures: Non-reactive research in the social sciences*. Chicago, IL: Rand McNally, 1966. 225 p.

REFERENCES

1. Hulyas, I.A. (2025). Kateriynna matrytsya aksiopsykholohichnoho proyektuvannya zhyttyevykh dosyahnenn osobystosti [Categorical matrix of axiological psychological projection of a person's life achievements]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 80-90 [in Ukrainian].
2. Karpenko, Ye. (2020). Emotsiynny intelekt u dyskursi zhyt'tyetzdiysnennya osobystosti : monohrafiia [Emotional intelligence in the discourse of individual life: monograph]. Drohobych: Posvit [in Ukrainian].
3. Karpenko, Z. (2018). Aksiolohichna psykhologhiya osobystosti: monohrafiia [Axiological psychology of personality: monograph]. 2-e vyd., pererob., dopovn. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylya Stefanyka», 502-513, 570-579 [in Ukrainian].
4. Karpenko, Z.S. (2022). Kultumo-istorychni modeli verifikatsiyi efektyvnosti psykhoterapii [Cultural and historical models of verification of the effectiveness of psychotherapy]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 97-112 [in Ukrainian].
5. Karpenko, Z.S. (2013). Mediatorno-evrystychny potentsial aksiopsykholohiyi osobystosti v suchasnomu metodolohichnomu dyskursi [The mediator-heuristic potential of the axiopsychology of personality in modern methodological discourse]. *Psykhologhiia osobystosti – Psychology of Personality*, 1 (4), 68-77 [in Ukrainian].
6. Furman, A.V. (2020). Kateriynna matrytsya vitakulturnoi metodolohii: vid myslevchynennya do kanonu [Categorical matrix of vitacultural methodology: from thought-action to canon]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 13-51 [in Ukrainian].
7. Furman, A.V. (2025). Metodolohichni optyky typiv naukovoï ratsionalnosti: atrybuty, parametry, pidkhody [Methodological optics of types of scientific rationality: attributes, parameters, approaches]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79 [in Ukrainian].
8. Begley, C.M. (1996). Triangulation of communication skills in qualitative research instruments. *Journal of Advanced Nursing*, 24 (4), 688-693 [in English].
9. Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multi-method matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105 [in English].
10. Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill [in English].
11. Deetz, S.A. (1994). Future of the discipline: The challenges, the research, and the social contribution. In: S. A. Deetz (Ed.), *Communication yearbook*, 17, 565-600. Thousand Oaks, CA: Sage [in English].
12. Foster, R.L. (1997). Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: A procedure for conceptual triangulation. *Advances in Nursing Research*, 20(2), 1-12 [in English].
13. Iyanda, J. (2021). The Power of Research Triangulation. <https://researchgate.net/publication/350157092> [in English].
14. Janesick, V.J. (1994). *The dance of qualitative research design: Metaphor, methodology, and meaning*. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 209-219. Thousand Oaks, CA: Sage [in English].
15. Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 7, 14-26 [in English].
16. Karpenko, Z. & Karpenko, Ye. (2021). The value-target factors of future journalists' life-creation. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 86-99 [in English].
17. Kimchi, J., Polivka, B. & Stevenson, J.S. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366 [in English].
18. Lacey, H. (1999). Is Science Value Free?: Values And Scientific Understanding. https://works.swarthmore.edu/fac-philosophy/?utm_source=works.swarthmore.edu%2Ffac-philosophy%2F86&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages [in English].
19. Mertens, D. and S. (2012). Triangulation and Mixed Methods Research: Provocative Positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75-79 [in English].
20. Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123 [in English].
21. Oppermann, M. (2000). Triangulation – a methodological discussion. *Journal of Travel Research*, 2(2), 141-145 [in English].
22. Obeid, N. & Lyons, J.S. Pre-Measurement Triangulation: Considerations for Program Evaluation in Human Service Enterprises. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 25 (2), 59-82 [in English].
23. Tobin, G.A. & Begley, C.M. (2002). Triangulation as a method of inquiry. *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 3 (3), 7-11 [in English].
24. Thurmond, V.A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33 (3), 253-258 [in English].
25. Vivek, K., Nanthagopa, Yo. & Piriyaarshan, S. (2023). Beyond methodology: Theoretical foundations of triangulation in qualitative and multi-method research: A literature review. *Scientific Studies on Social and Political Psychology*, 29 (2), 53-62 [in English].
26. Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Non-reactive research in the social sciences*. Chicago, IL: Rand McNally [in English].

АНОТАЦІЯ

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна, КАРПЕНКО Євген Володимирович.

Теоретична триангуляція у психологічних дослідженнях як епістемологічна технологія.

Актуальність обґрунтування теоретичної триангуляції як різновиду дослідницької стратегії зумовлена необхідністю модернізації епістемологічних технологій в епоху метамодерну. З-поміж п'яти найпоширеніших типів триангуляції – даних, дослідників, методологічної, теоретичної та множинної – теоретична триангуляція відіграє ключову роль на етапі моделювання предмета дослідження, а відтак його концептуального конструювання з наступною емпіричною верифікацією експериментально-діагностичними (кількісними) методами. Такий спосіб теоретичної триангуляції репрезентує дедуктивний шлях пізнання і знаходження причинно-наслідкових (каузальних) залежностей. Їх суть полягає у зближенні через взаємне доповнення ортогональних концепцій з метою вироблення певної об'єднавчої епістемологічної платформи, на якій ці концепції будуть символізувати різні полюси розгляду і пояснення досліджуваного феномену. В разі реалізації індуктивного шляху пізнання теоретична триангуляція виявляється в узагальненні й систематизації різномірних, навіть взаємно виключних фактів, знаходження характерних тенденцій функціонування аналізованого явища й, нарешті, формування нової інтерпретаційної рамки для подальшого вивчення конкретного психологічного феномену. Таким чином психолог-дослідник відкриває цільові (телеологічні) детермінанти поведінки особи. Обидва шляхи пізнання потребують копіткої роботи з науковими текстами, фахових герменевтичних студій, часто з використанням психолінгвістичних методів. Психологічним механізмом, який забезпечує успіх теоретичної триангуляції, є розвинута здатність науковця до синтетичного, інтуїтивного й метафоричного мислення, що дозволяє здійснити трансдукцію – знаходження доступних наочних аналогів досліджуваних об'єктів. У кінцевому підсумку це веде до розуміння як каузальних, так і телеологічних зв'язків. У статті наведено приклад застосування теоретичної триангуляції для широкомасштабного представлення модусів і векторів життєздійснення особи на базі холистичної одиниці – хронотопу.

Ключові слова: *триангуляція, теоретична триангуляція, епістемологічна технологія, каузальний детермінізм, телеологічний детермінізм, індукція, дедукція, трансдукція, метафоричне пізнання, психологічна герменевтика, метамодернізм, хронотоп, життєздійснення особи.*

ANNOTATION

Zinoviia KARPENKO, Yevhen KARPENKO.

Theoretical triangulation in psychological research as an epistemological technology.

The relevance of presenting theoretical triangulation as a type of research strategy arises from the need to modernize epistemological technologies in the era of Metamodernity. Among the five most common types of triangulation – data, researcher, methodological, theoretical, and multiple – theoretical triangulation plays a key role at the stage of modeling the subject of research and then its conceptual construction with subsequent empirical verification by experimental and diagnostic (quantitative) methods. This method of theoretical triangulation represents a deductive path of cognition and finding cause-and-effect (causal) dependencies. The essence of this type of triangulation lies in the rapprochement and mutual complementarity of orthogonal concepts in order to develop a certain unifying epistemological platform on which these concepts will symbolize different poles of consideration and explanation of the phenomenon under study. In the case of the implementation of the inductive path of cognition, theoretical triangulation consists in generalizing and systematizing heterogeneous, even mutually exclusive facts, finding characteristic tendencies of the functioning of the studied phenomenon, and, finally, forming a new interpretative framework for further study of the phenomenon. Thus, the research psychologist discovers the target (teleological) determinants of the individual's behavior. Both paths of cognition require painstaking work with scientific texts and professional hermeneutic studies, often using psycholinguistic methods. The psychological mechanism that ensures the success of theoretical triangulation is a developed ability for synthetic, intuitive, and metaphorical thinking, which allows for transduction – finding accessible visual analogues of the studied objects. Ultimately, this leads to an understanding of both causal and teleological relationships. The article provides an example of the application of theoretical triangulation for a large-scale representation of the modes and vectors of a person's life on the basis of a holistic unit – the chronotope.

Keywords: *triangulation, theoretical triangulation, epistemological technology, causal determinism, teleological determinism, induction, deduction, transduction, metaphorical cognition, psychological hermeneutics, metamodernism, chronotope, personal life realization.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Інса ГУЛЯС,
д. психол. н., проф. Анатолій А. ФУРМАН.**

**Надійшла до редакції 12.06.2025.
Підписана до друку 21.06.2025.**

Бібліографічний опис для цитування:

Карпенко З.С., Карпенко Є.В. Теоретична триангуляція у психологічних дослідженнях як епістемологічна технологія. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 46-54.

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.046>

Історична психологія

Читачам журналу «Психологія і суспільство» пропонуються памфлети-сповіді двох достойників нетлінного українства – Івана Багряного (справжнє ім'я Лозов'яга Іван Павлович, 1906 – 1963) і професора Сергія Болтівця (нар. 1956 р.), які в історичному вимірі часу хоча й відрізняє дистанція майже у 80 років, проте суголосно і джерельно чисто правдоточать істинним баченням хижацької природи більшовизму, що в сучасних реаліях глобалізованого світу постав в оновленій формі тотального, вкрай людиноненависницького, російського нацизму. Сутнісно мовиться про один і той же, незмінний упродовж століть, московитський / російський фашизм нелюдського походження і панімперського змісту. Крім того, легко переконатися, що обох велетів нестримної української думки поєднує вишукана до фактів і деталей щирість у висвітленні донині замовчуваної, або принаймні прикрашеної світними фарбами, піднятої проблемної теми. Та й їхній життєвий шлях, з роками будення все більше набуваючи атрибутивних ознак творчого поступу, у вчинково-подієвому розгортанні становить канонічний витвір історичної психології, що охоплює два несумісних полюси ковітальної буттєвості: з одного боку, неспростовні свідчення анатомії найганебнішого дна людської деструктивності у виконанні московитським / російським режимом – побудова великої тюрми народів, спочатку Російської імперії, потім СРСР, з іншого – сяючі акмеологічні вершини людського духу у сповненні українською нацією протягом тисячоліть своєї ментальної самобутності, моноетнічної ідентичності, психокультурної незламності. Тому була, є і буде на часі потреба все більш правдиво і повно відновлювати історичну пам'ять і самоповагу українців, що й уможливить і нашу світоглядну згуртованість, і доленосні соборні вчинки, і наші життєві перемоги.

Головний редактор

БАГРЯНИЙ Іван

ЧОМУ Я НЕ ХОЧУ ВЕРТАТИСЬ В СРСР?

Ivan BAHRIANYI

WHY DO I NOT WANT TO RETURN TO THE USSR?

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.055>

УДК 159.9.01:159.9.018



Іван БАГРЯНИЙ
(1906 – 1963)

Я вернусь до своєї Вітчизни з мільйонами своїх братів і сестер, що перебувають тут, в Європі, і там, по сибірських концтаборах, тоді, коли тоталітарна кривава більшовицька система буде знесена так, як і гітлерівська, коли НКВС піде вслід за гестапо, коли червоний російський фашизм щезне так, як щез фашизм німецький...

Автор

Я один із тих сотень тисяч людей-українців, що не хочуть вертатися додому, під більшовизм, дивуючи тим цілий світ.

Я є українець, робітник з походження, маю 35 років, уроджений на Полтавщині (тепер Сумщина), зараз живу без сталого житла, у вічній нужді, никаючи, як бездомний пес, по Європі, утікаючи перед репатріаційними комісіями з СРСР, що хочуть повернути мене на «родину».

Я не хочу вертатись на ту «родину». Нас тут сотні тисяч таких, що не хочуть вертатись. Нас беруть із застосуванням зброї, але ми чинимо скажений опір, ми волимо вмерти тут, на чужині, але не вертатись на ту «родину». Я беру це слово в лапки, як слово, наповнене для нас страшним змістом, як слово чуже, з таким незрівнянним цинізмом нав'язуване нам радянською пропагандою. Більшовики зробили для 100 національностей єдину «совітську родину» і нав'язують її силою, цю страшну тюрму народів, звану СРСР.

Вони її величають «родина» і ганяються за нами по цілому світу, щоб на аркані потягти нас на ту «родину». При одній думці, що вони таки спіймають і повернуть, у мене сивіє волосся, і вожу з собою дозу ціаністого калію, як останній засіб самозахисту перед сталінським соціалізмом, перед тою «родиною».

Для європейців і для громадян всіх частин світу (крім СРСР) дивно й незрозуміло, як-то може людина утікати від своєї Вітчизни і не хотіти вертатись на неї. То, мабуть, великі злочинці, що бояться кари за великі гріхи перед своєю Вітчизною?

Мабуть, тому до нас ставляться з такою ворожістю.

Дійсно, тут є чому дивуватися для тих, для кого слово «Вітчизна» наповнене святим змістом. Що може бути милішого за Вітчизну, за ту землю, де народився і ходив по ній дитячими ногами, де лежать кості предків, де могила матері.

Для нас слово «Вітчизна» також наповнене святим змістом і може більшим, як для будь-кого іншого. Але не сталінська «родина». Мені моя Вітчизна сниться щочі. Вітчизна моя, Україна, одна з «рівноправних» республік у федерації, званій СРСР.

Я не тільки не є злочинцем супроти своєї Вітчизни, а, навпаки, я витерпів за неї третину свого життя по радянських тюрмах і концтаборах ще до війни.

Вона мені сниться щочі, і все ж я не хочу нині вертатись до неї.

Чому?

Бо там більшовизм.

Цивілізований світ не знає, що це означає, і може навіть не повірити нам. Та, слухаючи нас, мусить поставитися до того уважно. Ми прожили там чверть століття, а, говорячи тепер страшну правду про тамтешній світ, ми робимо це з повною свідомістю, що ставимо під загрозу смерті-терору і каторги всіх наших близьких і рідних, що ще залишилися там і що на них Сталін буде виміщати свою ненаситну злобу і кровожерну зненависть до нас, українців.

Однак це не спиняє нас від бажання розказати світові хоч частину тієї страшної правди, що жене нас по світах крізь нужду, холод і голод геть далі, як страшна примара, правди про «родину», про країну сталінського соціалізму і про нашу українську трагедію в ній. Отже:

I

Візьміть Малу Радянську Енциклопедію видання 1940 року розкрийте її на букву «у» і прочитайте в рубриці «УРСР», що там написано.

Це документ. А написано там чорним по білому, хоч і дрібним друком, що Радянська Україна за переписом 1927 р. мала українського населення 32 мільйони, а в 1939 р., себто по 12 роках... 28 мільйонів.

Всього лише 28 мільйонів! Де ж ділися 4 мільйони людей проти 1927 року?

А де дівся приріст, що за 12 років мав бути щонайменше 6-7 мільйонів?

Разом це становить понад десять мільйонів. Де ж вони ділися, ці 10 мільйонів українського населення? Що з ними сталося в країні «цвітучого соціалізму»?

Ось через це я не хочу вертатись під більшовизм.

Я пройшов увесь тернистий шлях зі своїм народом і був живим свідком, де поділися ті мільйони. Того не можна розповісти в короткій статті докладно, але я хочу хоч стисло про те розказати.

Причому підкреслюю, що я робітник (пролетар), себто представник «панівного» в СРСР класу, іменем якого Сталін і його партія здійснюють т. зв. «пролетарську диктатуру». Але я є сином українського пролетаря, а, крім того, мати моя селянського походження – дочка селянина Івана Кривуші з села Куземин на Полтавщині – ось це є нещастя цілого мого життя в «найдемократичнішому» СРСР.

І саме через те я був не тільки свідком, де ділися 10 мільйонів українського населення,

а й часткою тих мільйонів, що разом з нами була мордована і знищувана послідовно через усі роки більшовизму.

II

Я був ще малим десятирічним хлопцем, як більшовики вдерлися в мою свідомість кривавим кошмаром, виступаючи як кати мого народу. Це було 1920 року. Я жив тоді в дідуся на селі, на пасіці. Дідусь мав 92 роки і був однорукий каліка, але трудився на пасіці, доглядаючи її. Він нагадував мені святих Зосима і Саватія, що були намальовані на образку, який висів під старою липою посеред пасіки.

Аж ось одного дня надвечір прийшли якісь озброєні люди, що говорили на чужій мові, і на моїх очах та на очах інших онуків, під наш несамовитий вереск замордували його, а з ним одного сина (мого дядька). Вони довго штрикали їх багнетами і щось допитували, стріляли в лежачі скривавлені тіла з пістолів і реготались... Вони всі гидко лаялись, і під старою липою посеред пасіки, коли ікони святих Зосима і Саватія, все було забризкане кров'ю. Кров усе життя стоятиме мені в очах. Це так починалася «Варфоломійська ніч» у тім селі. Таких ночей було багато в Україні, і я, маленький, чув, як люди говорили про них з жахом, але не бачив. А тоді побачив. В ту ніч було вимордовано в селі всіх стареньких господарів й священника, й організував ту ніч (як безліч таких ночей) більшовизм в особі представників чека та більшовицького «істребротряду». Я не знав, що то було прелюдією до всього його радянського життя і символом долі, приготованої більшовизмом для цілого мого народу.

Замучили вони мого діда за те, що він був заможний український селянин (мав 40 десятин землі) й був проти «комуни», а дядька за те, що він був за часів національної визвольної боротьби – в 1917 – 1919 роках – вояком національної армії Української Народної Республіки. За те, що боровся за свободу і незалежність українського народу.

Другого мого дядька, що врятувався тоді від смерті втечею, пізніше заарештували й без суду заслали на Соловки (радянське Дахау) на десять років, потім добавили ще десять років, і він там загинув.

Пізніше тими самими шляхами пішов і я, і вся моя родина.

Ось так я вперше побачив зблизька більшовизм. Це було на світанку мого життя і на початку існування УРСР, тобто України, під-

горненої під радянський режим, колонізованої червоним московським імперіалізмом.

Пізніше таким кривавим і жорстоким бачив я його все життя там.

III

Підгорнувши Україну, більшовизм поставив своїм завданням зденаціоналізувати її, знищити її духовно й національно, прагнучи зробити з багатонаціонального СРСР єдину червону імперію. А через те, що Україна була найбагатшою в СРСР республікою й другою по величині після Росії, – більшовизм прагнув утримати її за всяку ціну. А через те, що добровільно народ того не хотів, то московський більшовизм став на шлях провокацій, терору і фізичного винищення цілих людських мас, що й робив упродовж усього свого панування й робить тепер. Це знищення провадилося в грандіозних масштабах, як і личить режимові, опанованому манією великості.

IV

В 1929 – 1932 роках, в так званій «колективізації», більшовизм виповів війну заможному селянству гаслом «знищення куркуля як класу». В практиці це означало фізичне винищення колосальної маси людей, чесних трударів-хліборобів. І насамперед винищення українського селянства. Це знищення «куркуля як класу» в дійсності було для нас знищенням України як нації, бо вона на 70 % селянська. Під цим гаслом фізичного знищення винищено буквально мільйони українського народу. І не т. зв. «куркулів», а бідняків, інтелігентів і робітників.

Бо на Україні це знищення проводилось не в соціальному плані, а в політичному і національному. Куркулів знищувано за те, що вони заможні, за те, що вони «куркулі». Бідняків, інтелігентів і робітників знищувано за те, що вони співчували «куркулям», а значить були «підкуркульниками». В цю категорію вносили всіх тих, хто був проти радянської влади і колективізації.

Всі ті маси людей, приречених на жертву, засиляли в сніги Сибіру і Крайньої Півночі на смерть, де вони й загивали від голоду, холоду, хвороб, позбавлені всіх, навіть найелементарніших, людських прав.

Висиляли їх геть з усім, вириваючи з кореном, цебто зі стариками і з маленькими дітьми. А женучи через цілий СРСР етапами, цькували їх, як тільки могли, живим словом і в пресі. А догнавши десь до понурої Печори чи Мурманська, кидали там напризволяще.

Хто не вмер у дорозі, той загинув на місці. Маленьких дітей, котрі вмирали в дорозі, матері не мали як хоронити й загірбали в снігу без священники і без домовини. А невдовзі і самі лягли там же. Кістями цих українських дітей і матерів Сталін вимостив усі шляхи й нетрі тої «необ'ятної родини».

Так загинуло й чимало з моєї рідні. Але від того в Україні нікому не стало легше жити.

V

В 1933 році більшовики організували штучно голод в Україні.

Перед очима цілого світу українське селянство вмирало цілими селами й районами, понад п'ять мільйонів українського селянства згинувло тоді страшною голодною смертю. Допомогу, яку зорганізовано було в Західній Україні під проводом митрополита Шептицького, братню допомогу від тієї частини українського народу, що жила поза межами СРСР, під Польщею, Сталін відкинув і навіть нічого не сказав про це вмираючим українцям в СРСР. Навіщо? То небезпечно, бо то є національна солідарність, така страшна для більшовизму. Сталін прирік українське селянство на наглядну смерть свідомо, щоб змусити його до покірності, до примирення із заведеним колгоспним рабством.

Елеватори в цілому СРСР тріщали від українського хліба запрацьованого українським народом, і здобутками того народу більшовики завоювали за безцінь світові ринки, творячи демпінг, постачали ним китайську революцію тощо... В цей час умираючих українських селян, що їхали до столиць просити на вулицях милостиню, виловлювала червона жандармерія, звана робітничо-селянською міліцією, і викидала геть за місто вмирати на шляхах.

Український народ у цій страшній трагедії був доведений до людоджерства, до найвищого ступеня людської трагедії. Збожеволілі від голоду матері з'їдали своїх дітей...

Ви, матері цілого світу, чи можете уявити собі такий стан і такий режим, коли б ви могли з'їсти власну дитину?

Ні!

Ви не можете цього навіть збагнути, ані в це повірити!

А це було в Україні в 1933.

Адже ви не думаєте, що наші матері, наші жінки й сестри з племені ботокудів, чи бушменів, чи інших диких племен Африки?

Ні, наші матері й сестри є зі Східної Євро-

пи, з роду великої княгині Ольги, що насаджувала християнство ще на світанку європейської цивілізації.

Наші матері й сестри є з одного найшляхетнішого слов'янського родоводу, з України, і вони такі ж шляхетні й предобрі, як матері й дівчата Італії, Франції чи Англії. Але... До того ступеня трагізму вони були доведені більшовизмом. До найвищого ступеня трагедії, що не піддається навіть охопленню нормальним розумом. Вони були поставлені перед жахливою альтернативою: або страшна голодна смерть, або ..., це друге «або» було вже вислідом божевілля вмираючого. І за цим «або» все одно стояла смерть. І поставив її більшовизм. І сам він став її символом. І людоджерство – його породження і його суть. Він є його символом. Тут можна зібрати таку силу фактів, і матеріалів, і живих свідків, що яскраво висвітлили б цю жахливу сторінку нашої історії. Щоби лише тим, хто поцікавився. Та ніхто у світі тим не поцікавився, і в цьому наша, українського народу, ще більша трагедія.

Цей штучно створений голод забрав колосальні жертви від народу, що нічого не хотів, крім свободи й незалежності.

Ось чому я ненавиджу більшовизм і не хочу вертатись на «родіну».

VI

В роках 1932 – 1939 більшовизм знищив усю українську інтелігенцію: вчених, письменників, митців, військових, політичних діячів – тисячі і десятки тисяч людей, що становили собою верхівку народу. Багато серед них було комуністів, тих, що героїчно боролися в Жовтневу революцію за її гасла про свободу і справедливість, про рівність і братерство і були весь час вірні тим гаслам.

Сталін, потоптавши всі ті гасла своєю антинародною політикою, нищив і тих людей, котрі були їм до кінця вірні.

Більшовизм винищив їх саме для того, щоб позбавити український народ духовної верхівки, що змагалася до свободи й соціальної справедливості.

А винищив він їх, спершу піддавши страшній інквізиції, таким катуванням, що його знали лише часи середньовіччя, потім постріляв та позасилав на каторгу: в далеку Колиму, Соловки, на землю Франца-Йосифа і т. д., і т. д.

Так загинуло багато моїх друзів і товаришів, так загинули письменники: Григорій Косинка, Д. Фальківський, Б. Антоненко-Давидович*,

*На той час Багрянний не знав, що Б. Антоненко-Давидович лишився живий.

Є. Плужник, Б. Тенета, Д. Загул, М. Йогансен, М. Куліш, С. Пилипенко, О. Слісаренко, М. Драй-Хмара, Г. Брасюк, М. Івченко, Г. Шкурупій, О. Влизько, Ю. Шпол, Гр. Епик, В. Підмогильний, М. Вороний, М. Зеров та інші... й інші...

Художники: І. Падалка, Седляр, І. Врона та інші...

Полководці: Якір, Дубовий, Тютюнник тощо...

Так загинули професори: Гермайзе, С. Єфремов, О. Дорошкевич...

Цей реєстр такий довгий, цей реєстр такий безконечний, як безконечна наша трагедія. Багато українських діячів-комуністів покінчили життя самогубством, як Скрипник, письменник-комуніст Хвильовий, голова Раднаркому УРСР Любченко і т.п.

Серед усіх замучених діячів українського мистецтва, літератури й науки багато великих імен, непересічних талантів, знаних і шанованих в Україні.

Багато з них були друзі та знайомі моїх товаришів і друзів, і я можу запевнити, що вони не були ворогами народу, а навпаки були популярними патріотами, високоінтелектуальними, порядними синами робітників і селян й бездоганно чесними людьми. За це їх знищено.

З ними я пройшов тернистий шлях більшовицьких тюрем і таборів.

З багатьма сидів в одній камері, був однаково битий і катований...

До речі, до уваги канадців, американців, а особливо тамошніх українців-комуністів. Так загинув в числі інших і відомий ваш письменник-комуніст М. Ірчан! Так загинули й всі українці-комуністи галичани, що повірили Сталінові й пішли до СРСР будувати радянську Україну в «братнім союзі» з червоною Москвою. Вони були знищені за те, що були українські комуністи й, повіривши в облудні більшовицькі кличі про право націй на свободу аж до «відокремлення», сподівалися те «право» здійснити.

Багато живих свідків можуть сказати всім, де лежать їхні кості, таких як Грицай, Бадан, Крушельницький тощо.

І коли канадські та американські українці-комуністи виступають сьогодні проти нас, утікачів від більшовизму, домагаючись повернути нас назад, то вони виконують каїнову роль.

Хай вони поїдуть самі до того сталінського «раю» та побудуть там пару років. А тоді вже, якщо вціліють, хай забирають слово.

Крім високої інтелігенції з іменами, у ці два роки було вимордувано безліч інтелігенції безіменної.

І все за те, що вони були українці й десь, бодай словом й будь-коли (навіть 20 років тому), заявили про свою нелюбов до московського окупаційного режиму. За це їх усіх названо ворогами народу і вимордувано у таких спосіб, що й Гітлер міг би позаздрити й навчитись. Страхіття Дахау і Бухенвальда не перевищують страхіть безлічі енкаведистських катівень та концтаборів у ті роки.

Внаслідок усіх тих знущань над українським народом загинуло, навіть за радянською статистикою, про яку було згадувано вже, між 1927 – 1939 роками понад десять мільйонів населення.

Але радянська статистика не заслуговує на довір'я. Перепис в кінці 1930-х років починався двічі. Раз, у 1937 році, після закінчення перепису все було зліквідовано й запроєктовано перепис наново, віддаливши його на довший час, адже наслідки першого перепису були жахливі.

Відклавши перепис, ужито було негайних заходів, щоб сьак-так виправити трагічний стан з кількістю населення в окремих республіках, а особливо в Україні. Негайно було проголошено закон про заборону абортів, про нагороду за многородність тощо, щоб збільшити приріст.

А тоді приступлено до перепису в 1939 році. Причём переписувано навіть по камерах смертників, затримавши виконання смертних вироків до закінчення перепису. І все ж в Україні не вистачало кілька мільйонів проти 1927 року, й то за даними цього, перепрошую, «перепису». Ось чому я не хочу вертатись під більшовизм й ніколи не дамся живим, щоб мене сталінські сатрапи везли на «совітську родіну»

VII

Тую «родіну» я пройшов від Києва до Чукотки, до Берингової протоки й назад. Пройшов під опікою опричників з ДПУ-НКВС, переходячи поступово через всі митарства, поки не втік сюди, в Європу. Це тривало вісім років: себто половина мого свідомого життя проведена в тюрмах і концтаборах большевії. Ціла молодість похоронена там. А решта життя прожита в загальному концтаборі, ім'я якому СРСР, де така категорія людей (а саме категорія політично неблагонадійних) позбавлена права голосу й приречена на стан моральної депресії, не кажучи вже, що вона часто позбавлена праці й життєвих засобів і вічно загрожена новими арештами та ув'язненнями.

Недарма там виховався тип людини, такий поширений там, людини заляканої, підозрілої,

мовчазної і фатально настроєної. Європеець або американець, почувши, що автор пробував вісім років по тюрмах у країні «соціалізму», подумає, що він є принаймні убивцем-рецидивістом або гвалтівником малолітніх дітей, або бандитом з великої дороги, коли заслужив такої кари.

Ні, автор є лише українським митцем з вищою освітою й ніколи не різав навіть курчати. Але ціле нещастя в тім, що він у тій Україні «сталінського соціалізму» й найширшої у світі «демократії» насмілювався сказати слово протесту, й те замасковане в езопівську форму. За це він провів молодість по тюрмах і на каторзі й заздрив навіть бандитам, бо вони мали легший режим і мали пільги, а митці не мали пільг, як «політичні злочинці», тому що вони були патріотами свого народу й своєї Вітчизни.

Отже, парадокс!

VIII

Я не хочу вертатись до своєї Вітчизни саме тому, що я люблю свою Вітчизну. А любов до Вітчизни, до свого народу, тобто до національного патріотизму в СРСР є найтяжчим злочином. Так було цілих 25 років, так є тепер. Злочин цей зветься на більшовицькій мові – на мові червоного московського фашизму – «місцевим націоналізмом».

Чому це вважається за найтяжчий злочин? СРСР, як відомо, є федерацією рівноправних республік. Рівноправних народів, що по «сталінській конституції» мають право на національну свободу аж до відокремлення від СРСР. А значить, кожний представник від кожної нації нібито має право на свій патріотизм і на любов до свого народу.

Однаке це лише в теорії.

А насправді, коли б якась республіка захотіла вийти з федерації, вона була б задавлена вогнем і залізом своїм «рівноправним» союзником – більшовицькою Росією. І була б весь час наставлена й утримувана терором у тім вільнім союзі. Більшовизмові належить створення єдиної тоталітарної червоної імперії з єдиною адміністрацією, єдиною мовою, єдиною культурою, єдиною ідеологією й політикою.

Тому найменший прояв власної волі будь-якої з «рівноправних» націй в СРСР (окрім Росії) здушується страшним моральним і фізичним терором.

Тим терором російський червоний фашизм (більшовизм) намагається перетворити 100 національностей у т. зв. «єдиний радянський народ», а фактично в російський народ.

Ось тому патріотизм «місцевий», себто патріотизм кожного з представників отих 100 національностей – прагнення до національної

свободи й незалежності, вважається за найтяжчий злочин й так тяжко карається.

Іншими словами, любов до свого народу й до Вітчизни (не до тюрми народів – СРСР, а, скажімо, до Грузії, до України, до Білорусії і т. д.) вважається за найтяжче зло. Ось чому українцям навіть поза межами СРСР не дають спокою й намагаються силою й провокаціями зтягти їх назад і знешкодити.

А щоб світ не обурювався, й навпаки помагав більшовизмові у його роботі, більшовизм намагається довести всім, що українці є «воєнними злочинцями», його смертельними ворогами.

Так, українці є ворогами більшовизму, але не є воєнними злочинцями. Бо вони боролися однаково проти Гітлера й проти Сталіна.

Вони боролися проти обох [цих імперій] ще до цієї війни, так само боролися проти них у цій війні.

Багато з нас після тюрем і концтаборів у Сталіна пройшли через концтабори гестапо – через Дахау, Белз, Бухенвальд, Авшвіц тощо. А ще більше повішено і закатовано Гітлером – Сталіновим союзником з 1939 року. Більшовизм це знає. Але він нас намагається оганьбити в найпідліший спосіб, щоб ніхто у світі не співчував і не захищав нас.

Чому?

Тому що ми становимо для нього небезпеку, адже є носіями тієї правди, про яку не знає світ, але мусить знати. І цього боїться більшовизм.

IX

Я не хочу вертатись на сталінську «родіну» тому, що підлість, цинізм і жорстокість більшовиків не знає меж. Партійна кліка, яка дотримується гасла «мета виправдовує всі засоби», дійсно не перебирає ніякими засобами. А через те, що мета більшовиків мінялася кілька разів за роки їх панування (від мети будування соціалізму з культом Карла Маркса до мети створення російської імперії з культом царя Петра I, або від мети безбожництва до мети попирання російської православної церкви і т. д.), не важко уявити, скільки найпротилежніших засобів застосували більшовики. Один раз для того, щоб ту мету вибудувати, а вдруге для того, щоб її руйнувати; спочатку, щоб викорінювати релігію, як «опіум для народу», стріляючи священників та руйнуючи храми, а потім для реставрації російської церкви, стріляючи безвірних (як-от Ярославського) і засилаючи на каторгу представників інших церков. Або, навпаки, караючи за виступи проти Єжова і «єжовщини», а й усупереч цьому – за підтримку того самого Єжова і «єжовщини», і т.п., і т.ін.

І все це робилось з одвертим цинізмом і холодною жорстокістю й у «Грандіозних» масштабах. А людина під тим режимом позбавлена людської гідності й найелементарніших людських прав. Коли громадянина (і то незалежно від його віку, стану та будь-яких заслуг перед народом) брало НКВС під арешт, то ніхто його не міг ані заступити, ані захистити. Інститут заступників на Сході (адвокатів) фактично не існував. Як не існували і відкриті суди для політичних. Мільйони людей знищено так, що невідомо, де вони ділися.

Відповідальність за батька (і не тільки тоді, як він був дійсно злочинцем, а вже тоді, коли він був справді заарештований) зразу ж перекладалась на дітей і на всю родину, їх піддавано переслідуванням терорів.

До прикладу, беручи до в'язниці батька (а брали там усіх, причім раніше ламали ребра і викручували на допитах суглоби, а тоді вже пред'являли – часто через два роки – ордер на арешт та обвинувачення, сфабриковані заднім числом, щоб саяк-так формально закінчити справу; а було так, що раніше людину розстрілювали, а тоді вже встановлювали, що розстріляли не того, кого мали розстріляти, а випадково однофамільця) і ще не в'яснивши його провини, викидали його родину геть на вулицю, таврували їх ворогами народу, організовували цькування в суспільстві, позбавляли праці і засобів існування.

Так загинули мої діти, як і діти багатьох моїх колег по тюрмах.

Або мстилися на дітях за батьків і навіть за дідів, не приймаючи їх до вищих шкіл чи на виробництво тільки тому, що його дід був колись куркулем чи офіцером, або навіть рядовим вояком армії Української Народної Республіки чи якої іншої.

Це було стилем підрядянського життя.

Так потерпав довго я сам. Так само було й відносно матерів. Мати може вмерти під дверима НКВС, благаючи про звістку про сина, але їй не скажуть нічого і не дадуть побачення, а ще будуть свердлити її рану в серці брудними інсинуаціями й погрозами і вимагатимуть від нещасної матері признатися, з ким був знайомий син, і т.ін... І тероризуватимуть темну неписьменну стареньку жінку, зганяючи її зі світу. Так загинула моя мати. Або, скалічивши в'язня на допиті і пхнувши його в камеру, йому не дають ніякої медичної допомоги. Лікар-енкаведист ставить напівбожевільній від мук жертви таку умову: «Або підпишете усе, що вимагає слідчий, і тоді я вас буду лікувати, або здихайте». А до цього треба ще взяти під увагу, що тая жертва ні в

чим не повинна.

Я не хочу вертатись до СРСР тому, що там людина не варта й того, що комаха. Знищуючи людей за ніщо: за дрібниці, за сказане слово, за анекдот, за скаргу на погане життя та ще й роблячи це з одвертим цинізмом, більшовики виставляють таку формулу: «В СРСР людей хватит і нечово церемонітса» та «ліпше поламати ребра сотні невинних, як пропустити одного винного».

Тож не дивно, що по тюрмах і таборах в СРСР в 1936-39 роках сиділи близько 11 мільйонів людей. Тюрми були так переповнені, що в одиночних камерах, себто з площею на одного чоловіка, сиділи по 25-30 людей і так сиділи, вірніш стояли, по 10-11 місяців і більше «під слідством», себто ще до в'яснення того, чи вони дійсно в чомусь винні. І нікого те не обходило, що люди загинули живцем... Крім того, кожного з них мордовано на допитах.

І все те робилося за придуманим планом і за вказівками з Кремля. Тобто була т. зв. «п'ятилітка реконструкції челавека». То ж його реконструювали так. Одначе, коли процес дійшов до абсурду, коли не лишалось родини в СРСР, яка не була б зачеплена терором, бо в ній знаходився ворог народу, коли море заяв і писаних благань дітей і матерів ув'язнених і засуджених ворогів народу залило Кремль, а особливо Н. Крупську (дружину покійного Леніна), тоді Сталін, щоб заспокоїти громадську думку, виголосив на XVIII партз'їзді, що вороги народу пролізли в НКВС, перебили чесних «партійних більшовиків»... Інакше кажучи, впродовж декількох років і з таким розмахом били...А сказавши так, велів зняти Єжова і відправити його у відпустку.

Чи може бути більший цинізм і глум над людиною? Глум над мільйонами людей...А провокаційне вбивство Кірова? Цей другий «підпал рейхстагу» інспірований для того, щоб виправити невдалий терор проти всіх опортуністів і всіх незадоволених.

Кірова убив ніби правий опортуніст Ніколаєв. Але то був лише Вандерлюб ч. 2. Причому в «помсту за Кірова» розстрілювали людей «правих, лівих» і всіх інших масово, і то не тільки партійних опортуністів, а й тих безліч (і то найбільше) людей, які ніколи жодного відношення до партії і до опозиції не мали.

Так порозстрілювали українських митців і письменників.

Хвиля масових розстрілів прокотилася від Одеси до Владивостока, а кількість розстріляних така велика, що не тільки за Кірова, а й за самого Сталіна то була б зависока ціна. І то не рахуючи засланих на каторгу.

Прикладом такого глуму, цинізму, підступу, провокації, садизму, нічим не виправданої жорстокості рясніє ціла 27-літня більшовицька практика. І то не з випадку чи з «плям на сонці» – то є стиль більшовизму, його природи.

Ось чому я не хочу більшовизму і соціалістичної «родіни».

X

Я не хочу вертатись під більшовизм тому, що я сидів у тюрмах із священиками різних церковних напрямків і бачив, як їх бито і мордовано. За наказом Сталіна їх винищено в СРСР, а церкви поруйновано, і цілих 25 років вибивано з людських душ найменші ознаки християнської релігії. В брутальний, підлий спосіб. І ось 1943 року більшовизм вдався до релігії і став виступати у ролі захисника православної церкви.

Європа і весь світ може в це вірити – у те, що Сталін дійсно насаджує християнство, а його партія щиро вернулася до релігії. Але ми ніколи в це не повіримо. Тіні замучених священиків стоять у нас перед очима, їхні кості ще не встигли зітліти.

Скоріше біблійний цар Ірод може навернутись до християнства, як його наступник ХХ століття Сталін зробив з релігії знаряддя своїх політичних махінацій і тільки. А релігія як була викорінювана в СРСР, так і буде викорінювана.

Я не хочу вертатись до СРСР, тому що сталінський соціалістичний СРСР, то є суцільний концтабір поневолених людей всіх 100 національностей – людей безправних, стероризованих, голодних, убогих.

За чверть століття вони від більшовизму нічого не дістали, крім тюрем, річок крові і сліз... І вони нічого не дістануть, доки існує більшовизм.

Більшовизм – це є насильство над людиною, це є рабський труд, це є сваволя політичної кліки, це є новітнє кріпацтво, це є терор фізичний і духовний, це є злидні, це є голод, це є війна.

XI

Я не хочу вертатись на свою Вітчизну, доки там панує більшовизм, тому що Сталін нищив Україну в парі з Гітлером. Сталін є союзником Гітлера з 1939 року. Але для нас, українців, він є союзником Гітлера ще з раніших часів. Гітлер мав за мету винищити нас в ім'я панування фашистської Німеччини на нашій землі. Сталін нищив і нищить нас в ім'я панування своєї партії і її т. зв. «марксо-ленінської доктрини», а фактично в ім'я панування росій-

ського червоного фашизму на нашій землі і в цілому світі.

Сталін поміг Гітлерові і вимордував нас по Сибірах і по казематах. Гітлер допоміг Сталінові, вимордувавши нас по Дахау та в тяжкій неволі. Ми не складали зброї в боротьбі проти своїх напасників і не складемо її, хоч нас, 40-мільйонний український народ, вже майже стерто з лиця землі. Ось чому я і сотні тисяч нас не хочемо вертатись додому в «країну соціалізму».

XII

Я вернусь до своєї Вітчизни з мільйонами своїх братів і сестер, котрі перебувають тут, в Європі, і там, по сибірських концтаборах, тоді, коли тоталітарна кривава більшовицька система буде знесена так, як і гітлерівська, коли НКВС піде вслід за гестапо, коли червоний російський фашизм щезне так, як щез фашизм німецький...

Коли нам, українському народові, буде повернено право на свободу і незалежність в ім'я християнської правди і справедливості.

Людині, яка виросла в нормальних людських умовах, тяжко повірити у все, що діялось там, на одній шостій частині світу, за китайським муром.

Нам світ може не повірити! Добре!

То нехай нам влаштують суд. Нехай нас судять, але в Європі, перед лицем цілого світу. Нехай нас обвинувачують, у чому хочуть, але нехай нас судять представники цивілізованого світу. Всі оті сотні тисяч нас, утікачів від більшовизму, сядуть на лаву підсудних.

Нехай нам влаштують суд.

Але на такий суд Сталін не піде!

Ми того суду не боїмося, але він його боїться – «сонцеподібний», «батько народів», «наймудріший з мудрих», «найдемократичніший з демократичніших» боїться такого суду, бо то був би суд над ним і над цілим більшовизмом, то був би небувалий і найцікавіший скандал в історії.

Сталін це знає і поспішає вихопити нас найшвидше, а іноді застосовуючи і методи викрадання і фізичного знищення окремих осіб у руїнах гітлерівського рейху.

Злодій є злодій і такі його методи.

Примітка. Посилаючи це до публікації в світ, я свідомий того, що, в разі появи цього листа у пресі, більшовики руками НКВД замордують решту моєї рідні, якщо там ще хтось живий. Одначе я прошу його видрукувати і підписати повним ім'ям. Все, що я мав до страчення, вже стратив.

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович

РОСІЙСЬКИЙ НАЦИЗМ У СВІДЧЕННЯХ ЕПОХИ

Serhii BOLTIVETS
RUSSIAN NAZISM IN THE TESTIMONIES OF THE ERA

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.063>

УДК 323.28

*Я не хочу вертатись на сталінську «родіну» тому,
що підлість, цинізм і жорстокість більшовиків не знає меж.
Партійна кліка, яка дотримується гасла «мета виправдовує
всі засоби», дійсно не перебирає ніякими засобами.
Більшовизм – це є насильство над людиною, це є рабський труд,
це є сваволя політичної кліки, це є новітнє кріпацтво,
це є терор фізичний і духовний, це є злидні, це є голод, це є війна.*

(Іван Багрянний, 1946)

Російські нелюди як антропологічний вид

Життя кожної нації і людини в ній – це ненастанне усвідомлювання спільної та індивідуальної відповіді на питання: «Чому?» Чому людина живе серед людей власної або іншої нації? Чому таке життя її влаштовує? Чому людина, зрештою, жива?

Вибір між життям і смертю, здійснення якого стало ненастанним процесом осмислення й усвідомлення себе українцями, постає перед людьми нашого народу протягом останнього тисячоліття особливо виразно. Програмовою віхою на шляху осмислення цього вибору став памфлет Івана Багрянного «Чому я не хочу вертатись до СРСР?», написаний і виданий брошурою у 1946 році. Дослідники справедливо вбачають у ньому *політичну декларацію* національної гідності й



БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович
(1956 р.н.)

прав людини, про які заявляє колишній в'язень та оstarбайтер, що протистоїть примусовій репатріації до СРСР і попереджає цим самим співвітчизників про небезпеку насильства, тортур і принижень на окупованих московитами-росіянами українських землях.

Але голодомори, концтабори та постійні репресії – лише засоби здійснення власної зверхності над підкореними народами СРСР, неназваною, але планомірно здійснюваною кінцевою метою яких було їх повне знищення як психічне, так і фізичне. Історична психологія, зважаючи на чинники самовідчуття і самоусвідомлення людини в замкнутому осередді загроз її життю в першій половині ХХ століття, засвідчує ненастанну підміну понять добра і зла, життя і смерті, «товаришів» і «ворогів народу». На відміну від запозиченого з

християнства нескінченного протистояння бога і диявола, більшовицька система, яку викриває Іван Багряний, з легкістю може обернути будь-якого товариша на ворога народу з метою його знищення. Ідеологічний підхід до противаг залишається християнським, але його втілення переноситься з абстрактних особин на реальних людей, причім не відкладено у часі, а негайно: це вчора ти товариш, а сьогодні ти – ворог народу, якого знищують.

Антропологічний вид, який несе з собою смерть, має бути якимсь чином позначений для попередження про небезпеку мільйонів братів і сестер, як називає своїх співвітчизників Іван Багряний. Найбільш зрозумілою для всіх людей-українців на той час 40-х років XX століття була самоназва «більшовики» для всього конгломерату російських убивць. Однак, як ми знаємо нині, характерною історично-психологічною властивістю цих нелюдів є їхня постійна здатність імітувати самоназви інших людських організмів з метою приховування власної антропофагії. Відтак мімікрія «більшовиків» вже мала тяглу історію скидання і перевдягання своїх найменувань, серед яких в історичній пам'яті інших народів закарбувались назви «меря», «мордва», «московити», «велікороси», «руськіє», «россіяне» і тому подібне. Для етнічної утилізації інших народів з'явилися розширення доволі близьких за логікою свого утворення понять: «велікороси», тобто ми великі, більші за всіх вас, і звідти «більшовики», тобто нас багато, а вас мало, ви «меншовики», «меншини» і тому ваш можливий опір марний; «советськіє люди», тобто – це колонізована спільнота, де всі і кожен зокрема втрачали свою національну суб'єктність, розчиняючись в океані примарної «дружби народів».

Нині, із загостренням агонії спадкоємців Золотої Орди – Московії, Російської імперії, Російської федерації – очевидними стали її предковичні зазіхання на життя українського народу. Це демілітаризація українського народу, тобто позбавлення його засобів захисту і збереження власного життя, і денаціоналізація, себто повне знищення вже роззброєного українського народу. Як відомо, російські очільники, позбавлені можливості роззброїти Українську державу для того, щоб перейти до групових та індивідуальних вбивств українців, апелюють до «першопричин» їхньої війни проти України. На наш погляд, важливо підтвердити наявність таких вигаданих причин

і назвати нарешті у цьому нашому історично-психологічному дискурсі.

Передусім неусвідомлюваними досі залишаються антропологічні відмінності особин нелюдів від типової людини з притаманною їй основною психологічною властивістю – людяністю. За расово-географічними ознаками неможливо заперечити приналежність московитів-росіян, які привласнили собі у вигляді трофею назву приналежності до Русі-України, до монголоїдів. Водночас українці незаперечно належать до європеїдів. У будь-якому разі суміжжя розселення європеїдів, до яких належать українці, і монголоїдів, до яких належать нинішні росіяни, і є *полем битви* між творцями і споживачами результатів творчості, трудівниками і грабіжниками, мирними людьми та їх убивцями. Росіяни з усіма їх сигніфікативними мімікріями протягом тисячоліть – це не тільки географічно-расова належність, а насамперед паразитарний антропологічний вид, який живиться життями інших народів і є небезпечним навіть для народів власної монголоїдної раси.

Історичний і сучасний російський нацизм

Здавалось би, очевидним для європеїдів є звичний потяг до рідного дому і своєї вітчизни, який не передбачає умов, пояснень, спонук до відчуження. І тому автор памфлету «Чому я не хочу вертатись до СРСР?» змушений пояснювати здивованим європеїдам і своїм співвітчизникам, чому його бажання жити сильніше за потяг до неминучої смерти на окупованій росіянами батьківщині. Жодне з означень, вжите Іваном Багряним, не є перебільшенням. Фактами «страшного змісту» є і названі автором «сибірські концтабори», і «тоталітарна кривава більшовицька системи», і «НКВС», і «червоний російський фашизм», і «репатріаційні комісії з СРСР» і «сталінський соціалізм». Сьогодні, через проминулі майже вісім десятиліть з часу написання памфлету, історично-психологічною реальністю є те, що, незважаючи на неодноразову зміну поколінь, російський антропологічний вид не зазнав жодних змін у реалізації свого канібалістичного призначення, засобами якого є брехня, вбивство і пограбування.

Однак не можна, на наш погляд, погодитись з англізмом «рашизм» стосовно державної ідеології РФ, як це 2 травня 2023 року вчинила Верховна Рада, ухваливши Постанову № 9101

про Заяву Верховної Ради України «Про визначення існуючого в Російській Федерації політичного режиму як рашизму та засудження його ідеологічних засад і суспільних практик як тоталітарних та людоненависницьких». Натомість *термін «російський нацизм» ви-черпно окреслює це тоталітарне людиноненависництво*. Більше того, ненависть до людей підтверджує точність нашого термінологічного визначення нелюдів стосовно росіян як виду спадкоємних антропофагів. До прикладу, вислів невідомого автора «Є така нація – нелюди», який набув популярності в українському сегменті соціальних мереж вже після вчинення росіянами перших злочинів проти людяності в Бучі, Ірпені, Мощуні, Макарові, Гостомелі та інших містах і селах біля Києва у 2022 році, став народним, що також підтверджує нашу думку.

Як і майже століття тому, сучасний цивілізований світ не може повірити ні нинішнім, ні тодішнім втікачам від російського нацизму на загарбаних ним територіях України загрозу «смерті-терору» та «ненаситної злоби і кровожерної зненависти до нас, українців», як відзначає це Іван Багрянний. І якщо всі українці, які були в німецькій окупації, до 50-х років ХХ століття вже при радянській, тобто російській, окупації ходили з вклеєними у паспорти білими вкладками на виселення з України, але виселення не сталось, то тепер, у ХХІ столітті, цей російський намір росіяни планують реалізувати сповна. Російська «денацифікація» українців означає їхнє повне винищення будь-яким шляхом і насамперед шляхом депортації або, що надійніше, фізичної ліквідації.

«Цивілізований світ» як антитеза російському нацизму

Промінь світла вабить з темної кімнати, заграбоване віконечко – з тюремної камери, небесна широчінь – з концтабору. Це можна уявити за аналогією, але повірити в те, чого зазнала інша українська людина, не маючи подібного досвіду, неможливо. Після Першої світової війни Ерїх Марія Ремарк висловив думку про те, що сповна знати про те, що таке війна, може тільки людина, яка на ній загинула. Але й це, варто зауважити, буде одиничний досвід. Тому відчайдушні спроби Івана Багряного пояснити, «розказати світові хоч частину тієї страшної правди, що жене нас по світах крізь нужду, холод і голод» упродовж

століття залишаються марними донині, коли вже більше десяти мільйонів сучасних біженців з України розповідають про нинішній російський геноцид.

Раціональні способи доведення залишаються недійовими навіть у разі математичного обрахунку І.Багряним втрат десяти мільйонів українського населення протягом 1927 – 1939 років, бо до свідомості жодного з тих, кому адресовано цей розрахунок, не вдерлись «кривавим кошмаром» більшовики, заколовши багнетами однорукого 92-річного діда-пасічника перед його очима, тоді ще десятилітньої дитини. Як цивілізована людина західного штибу може зрозуміти нещастя 12-14-річних українських дівчат, яких у 2022 році згвалтували російські військові, вирізали їхні нутроші, а дитячі тілця розвісили на деревах уздовж дороги біля міста Ірпеня? А як ця людина сприйме прибиті до сходинок дерев'яної драбини лапи домашнього собаки, в якого ще живого росіяни виїли нутноші і залишили покалічене мертве собаче тіло його господарям на згадку про російський гуманізм?

Описуючи трагічні наслідки знищення українців як нації впродовж 1929 – 1933 років шляхом виселення найзаможніших сільських хліборобів до Сибіру і штучно організованого голоду, розстріли і заслання «в далеку Колиму, Соловки, на землю Франца-Йосифа і т.д., і т.ін.» у 1933 – 1939 усієї української інтелігенції, серед яких «був однаково битий і катований», автор памфлету привертає увагу до зникнення людей. Однак зрозуміти, а тим більше пережити співчуття до людини, якій пощастило вижити в російських тюрмах і концтаборах типово західна людина не здатна. Відповідно психологи й психотерапевти західного світу, як правило, непридатні для допомоги та лікування людей, котрі постраждали від російських злочинів проти людяності. Приведу приклад.

Мені довелось спілкуватись з одним із психологів Сіднейського університету, якого представили як одного з найвидатніших австралійських психотерапевтів. Довідавшись, що я з України, він невідомо навіщо узагальнив свої враження про українців в цілому, з якими йому довелося мати справу на австралійських землях, відзначивши, що, незважаючи на їхню приналежність у їхній батьківщині до страшних терористичних націоналістичних організацій під орудою Бандери, в австралійському житті вони милі і дружелюбні люди,

які не становлять жодної загрози для навколишніх. Це враження, що лишилось незмінним майже століття, засвідчує й Іван Багряний: «Європеець або американець, почувши, що автор пробув вісім років по тюрмах у країні «соціалізму», подумає, що він є принаймні убивцем-рецидивістом або гвалтівником малолітніх дітей, або бандитом з великої дороги, коли заслужив такої кари».

Таким чином уявлення українців про «цивілізований світ» є певним міфологізованим образом свого колективного визволителя, якому притаманні властивості еталону належного суспільного співжиття. Відчужене від української мовної свідомості його латинське позначення «*civitas*» ще більше дає простору для домислювання бажаного, того, чого не існує в реальному житті додатково до багатозначності оригіналу, що позначає громадянство, право громадянства, громадянське суспільство, державу, співтовариство, співдружність, місто, столицю, громадян, громадянське населення, громаду, народну масу, народ, люд, міщан. Міфологізований «цивілізований світ» протистоїть реаліям людиноненависного «російського світу» (в оригіналі – «руському миру»), хоча йдеться всього-на-всього про образ бажаного суспільства.

Міф-ідеологема «російський народ»

Кочівники, що прагнули підкорити предківних земледулюбів, змушені були вбиратись у їхні шати, видаючи себе за своїх, що ми й спостерігаємо протягом усієї історії існування міфічного «російського народу». Саме тому московити, одягнувши на себе огречену маску русичів, оскільки, як відомо, 22 жовтня 1721 року цар Петро I перейменував Московське царство на «Російську імперію», а московитів на «росіян», з особливою патологічною ненавистю нищили оригінал. Кочовий геном – в усьому кочовий, включаючи не тільки місце мешкання, а й міжлюдські взаємини, власну національну належність та будь-що інше. Кочовий геном московита живе у всьому й особливо яскраво виявляється не лише в переміщеннях з метою втечі внаслідок крадіжок, пограбувань і вбивств, але й у патологічному потязі до назовництва (сигніфікації) як засобу оволодіння світом. Так, світ, у якому вони кочують, називають «російським», бажане для них майбутнє – «комунізмом», себе – «більшовиками», «росіянами» і, зрештою, – «радян-

ськими людьми» від слова «радитись», чого вони ніколи не робили і не роблять. Скажімо син російського академіка Налімова згадував, що батько у відпустку виїжджав з Москви до рідного села, де спілкувався з селянами зовсім незрозумілою йому мовою. На запитання про те, що це за мова і чому він з цими людьми нею, а не російською, говорить, батько йому відповів: «Це по паспорту ми з тобою росіяни, а за національністю – зиряни». А це означає одне: знищені кочівниками народи продовжували зберігати свою національну ідентичність у надрах і Золотої Орди, і її Московського улусу та царства, Російської імперії, Радянської Росії і Союзу, сучасної Російської федерації й вочевидь вони й надалі будуть існувати після падіння полуди з очей усіх поневолених цієї ненажерливою ордою народів.

Іван Багряний вже в середині XX століття відзначає, що саме «терором російський червоний фашизм (більшовизм) намагається перетворити 100 національностей у т. зв. «єдиний радянський народ», цебто фактично в російський народ». Але за своєю суттю метаморфоза міфічного перетворення людини в росіянина є її обернення на ніщо, тому що, достатньо лише заміни імені і прізвища на концтабірний номер, щоб будь-яка людина втратила власну ідентичність, у тому числі свою національну приналежність, індивідуальну історію всього попереднього життя і розуміння власного ковітального призначення. Опір зникає, залишається лише озлобленість на самого себе і весь навколишній світ, ідеалом утілення якої є тільки смерть – рівною мірою і навколишніх, і власна. Смерть стає життєвим ідеалом самовтілення. Саме тому, на відміну від ідеалу життєлюбності українців, переносити його на росіян є чи не найбільшою психологічною хибю.

Нині, в умовах російської війни проти Української держави та українців як народу, думати, що російські втрати живої сили справлять будь-яке враження на їхні сім'ї і, тим більше, російське суспільство, якого не існує, є насправді фатальною психологічною помилкою. Втрати на українському фронті сприймаються і будуть сприйматись як природне втілення російського життєвого ідеалу – смерті. Звідси джерелить нечутливість до втрат будь-яких інших народів, нездатність зрозуміти біль інших. Для росіян це буденно, звично. Певна річ, йдеться про душевний, а не фізичний біль як психофізіологічний стан організму росіянина.

Втілення кочового синдрому, властивого монголоїдам, які привласнили собі назву «росіяни», має багато прикладів, які наводить Іван Багняний, але найбільш виразним, на наш погляд, є такий: «раз караючи за виступи проти Єжова і «єжовщини», а раз за підтримку того самого Єжова і «єжовщини» і т.д., і т.п. І все це робилося з одвертим цинізмом і холодною жорстокістю та у «Грандіозних масштабах».

Отже, очевидно, що про душевну чуйність стосовно «російського народу», не йдеться. Тому, що якби «російський» насправді був народом, а не міфом, його інстинкт самозбереження генерував би хоча б найменші імпульси взаємочуття з усім живим. Але вони відсутні, фактично мертвими є будь-які зв'язки російського з живим, яких, інакше кажучи, ніколи й не було. Страх перед цією пустою «російського народу» гамується лише патологічним потягом до захоплення всього живого навколо, надлишки якого знищуються за формулою, наведеною І. Багряним: «В СССР людей хватит і нечево церемоніцца».

Мрія про суд

Наостанок Іван Багняний у XXII розділі висловлює бажання всього українського народу про відновлення правди і справедливості. Певно, під впливом духу часу – проведенням Міжнародного воєнного трибуналу у Нюрнберзі в 1946 році над очільниками й діячами Третього Рейху: «То нехай нам влаштують суд. Нехай нас судять, але в Європі, перед лицем цілого світу. Нехай нас обвинувачують, у чому хочуть, але нехай нас судять представники цивілізованого світу. Всі оті сотні тисяч нас,

утікачів від більшовизму, сядуть на лаву підсудних». Український ідеалізм, утілений письменницьким талантом автора, на наш погляд, безмежно жертвний, але не співмірний з реаліями ні того часу, ні, тим більше, із вимогами, або, як нині модно говорити, викликами майбутнього.

«Цивілізоване суспільство» в українському еквіваленті – це «усуспільнене суспільство», тобто соціум, який має бути суспільством, що найбільше розуміє, відчуває і знає про російські злочини щонайменше протягом останнього, XX століття, хоч злочини проти людяності не мають і не повинні мати термінів давності. Таким суспільством, безперечно, є Український народ, який найбільше постраждав від кількостолітнього російського геноциду. Тому він має найбільше моральне право бути суддею над російськими злочинцями незалежно від того, чи дожили вони до отримання справедливої відплати. До участі у винесенні справедливих присудів мають бути причетні всі українці, причому незалежно від країв перебування і поколінь, які еміграцією з батьківської землі рятували своє життя, або майбутнє народження нащадків уже на чужині. Не жертвою, а переможцем, не підсудним, а суддею має бути кожний українець, котрий зберіг честь власної нації – Богообраної захисниці найвищої моральності і людяності.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Віктор МОСКАЛЕЦЬ,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 14.06.2025.
Підписана до друку 19.06.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Болтівець С.І. Російський нацизм у свідченнях епохи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 63-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.063>

ХАЗРАТОВА Нігора Вікторівна

АРХІТЕКТОНІКА МАНІПУЛЯЦІЙНО-ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ДЕРЖАВИ

Nihora KHAZRATOVA
**ARCHITECTURE OF THE MANIPULATIVE-GAME INTERACTION
OF THE INDIVIDUAL AND THE STATE**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.068>

УДК 159.923:316.6

Постановка проблеми. Проблемне поле психології взаємодії громадянина і держави протягом останніх років невпинно загострюється з огляду на політичні, економічні та соціально-психологічні зміни, що відбуваються у світовій політиці. Між державами точаться війни, їх кордони змінюються в агресивному протистоянні, їхня роль у світовому співтоваристві зростає або зменшується. Зі свого боку, громадяни активно мігрують, здобувають громадянства інших країн і полишають попередні соціуми чи набувають подвійне й навіть множинне громадянство. Усе це істотно позначається на усталених способах і механізмах взаємодії громадянина і держави, які під впливом політичних потрясінь та стресів не лише розвиваються, а почасти й деградують, або набувають тимчасових / постійних патологічних ознак. У будь-якому разі випробуванням підлягають довіра громадян до держави, мотивація громадянського задіяння. Деформацій зазнають не лише громадянська ідентичність, а й правове та аксіологічне поле самої держави.

Існують аргументовані підстави виокремити як мінімум три форми взаємодії та взаємного впливу між громадянином і державою: а) примус, б) психологічна маніпуляція, в) партнерство. Оскільки примус є максимально примітивною, насильницькою й односпрямованою формою впливу (здебільшого зі сторони держави на громадянина), то він рідко буває до кінця суб'єктивно легітимізованим і зумовлює

спротив. З іншого боку, партнерство як взаємне розуміння і визнання потреб та інтересів одне одного вимагає високого рівня розвитку духовності і культури, причому як індивідуальної, так і організаційної; тому воно рідко досягається і постає як певний ідеал. Звідси, як не парадоксально, саме маніпуляційні форми взаємодії між громадянином і державою, попри свої очевидні моральні вади, є найпоширенішими. Отож здійснення системного аналізу маніпуляційних форм взаємодії між громадянином і державою на сьогодні становить важливу суспільну проблему.

Метою дослідження є рефлексивне обґрунтування маніпулятивно-ігрової взаємодії особистості й держави як деформації відносин між ними.

Мета конкретизується у вирішенні таких завдань:

- 1) парадигмально осмислити стосунки особистості громадянина і держави як адміністративної форми організації суспільства, передовсім висвітлити головні ознаки маніпуляції громадянина / держави у їх взаємодії;
- 2) проаналізувати роль держави в маніпулятивно-ігровій взаємодії громадянина і держави;
- 3) описати й охарактеризувати типові ігри, здійснювані за ініціативою як громадянина, так і самої держави.

Авторська концепція. Підкреслимо, що йдеться про нездорові (деформовані) форми взаємодії особистості й держави, що можуть

існувати поряд зі здоровими відносинами, але у певні періоди здатні поширюватися і навіть домінувати в суспільстві. Показово, що маніпуляційні форми названої взаємодії часом є настільки звичними і «зручними» для учасників відносин, що усвідомити і вийти з них вельми складно. При цьому, як відомо, атрибутивна ознака маніпуляції – це наявність прихованого мотиву самоствердження ресурсами іншої сторони, така ознака гри – повторюваність певних транзакцій з наперед запрограмованим результатом (ілюзорно «виграшним» для однієї сторони, але у перспективі програшним для стосунків унаслідок підриву довіри). Відтак гра становить більш послідовний і структурований різновид маніпуляції (див. [5]).

Ініціатор гри – незалежно від того чи це громадянин, чи держава – здебільшого вбачає у собі суб'єкта взаємодії, тоді як інша сторона відносин трактується як об'єкт. Так, громадянин намагається використовувати ресурси держави, незважаючи на її інтереси (бачить себе суб'єктом, державу – об'єктом); держава виявляє готовність експлуатувати громадянина, його власність, життєвий час (вбачає у собі суб'єкта, в громадянину – об'єкт використання).

Держава як стрижнева організованість суспільства здатна вступати в маніпулятивну взаємодію з окремою особистістю (скажімо, з працівником організації), то саме вона здатна здійснювати маніпулятивно-ігрову взаємодію з громадянином у прямому сенсі слова. Для цього, власне, часто використовуються різні засоби масової інформації, інструменти ідеологічного впливу, психотехнології тощо.

Маніпуляційно-ігрова взаємодія громадянина і держави може бути як симетричною, так і несиметричною [5]. У першому випадку ігри, які реалізуються як зі сторони громадянина, так і зі сторони держави, завжди мають прихований мотив і певний виграш, котрий переслідується в ході цієї гри. Вони є віддзеркаленням одна одної, хоч транзакції у цій грі здебільшого відмінні. Прикладом симетричних ігор може бути пара описаних нижче ігор: «Паразит» (де суб'єктом маніпуляції є громадянин, а об'єктом – держава) і «Ти винен мені» (де суб'єктом маніпуляції є держава, а об'єктом – громадянин). В обох іграх переслідується користь, за отримання якої не надано належної компенсації, тобто обманним шляхом і ресурсами іншої сторони. Обидві гри ґрунтуються на суб'єктно-об'єктній парадигмі відносин.

У випадку несиметричних ігор прихований мотив, як і виграш (психологічний чи полі-

тичний), є цілком різним; до прикладу, мотив виправдання власної громадянської пасивності для особистості, або мотив покращення власного іміджу через «провал» в очах громадянина іміджу іншої країни – для держави.

Одним із свідчень несиметричної гри є гра «Боротьба з корупцією», ініціатором якої виступає держава. Громадянин, як правило, є гравцем (часто – об'єктом) у цій грі, але рідко – її ініціатором. Крім того, несиметричні ігри характеризуються також різною парадигмою відносин між громадянином і державою: вона може бути як суб'єктно-об'єктною, так і, прирізом, об'єктно-суб'єктною (громадянин вбачає у собі жертву підступів держави і займає пасивну позицію). Описання і психологічний аналіз названих ігор наведено нижче.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно взаємодія громадянина і держави аналізується як проблема громадянської ідентичності (що, на нашу думку, істотно звужує саму проблему) і в такому предметному ракурсі вивчається. Дискусії щодо феномену громадянської ідентичності, його онтологічної сутності та співвідношення з національною, етнічною, громадською ідентичністю, ведуться і досі. Так, концепт громадянської самобутності часто поєднується з концептами національної та етнічної ідентичності (Cohen & Chaffee [8], Constant & Zimmerman [9], Curticean [10]) та аналізується в контексті політичної поведінки (Duckitt & Sibley [11]), як і в напрямку формування проактивних атитюдів громадянської участі (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska [14]). До того ж D. Sekulic і J. Sporer вважають поняття громадянської ідентичності ширшим, ніж етнічної ідентичності [18], а L. Hristova і A. Sekik описують різні типи співвідношення між етнічною і громадянською самобутністю [12].

J. Pakulski & B. Tranter розглядають суспільство як добровільну (громадянську) асоціацію, себто як об'єкт соціальної прихильності і солідарності. Це знаходить своє відображення в інституті громадянства, «сильний» громадянській ідентичності та громадянській активності. Членство у соціумі розглядається як питання добровільного зобов'язання, а не як народження і / або родинних зв'язків, воно втілює розуміння громадянських прав і передбачає дотримання законів [15].

За останнє десятиліття проблематика громадянської ідентичності стала популярною й серед вітчизняних науковців. Так, І. Жадан виокремлює чотири рівні громадянської само-

ідентифікації – знакової репрезентації, інтерпретації смислів, конструювання сенсів і створення умов та правил перетворення реальності. А до показників громадянської ідентифікації дослідниця відносить суб'єктну самоідентифікацію, локус контролю соціальної відповідальності, потребу у свободі, практики громадянської взаємодії, можливі Я суб'єкта громадянської взаємодії та стратегії їх досягнення, моделі громадянської активності, часову орієнтацію, дистанційованість влади, інтегрованість у громадянську спільноту, сенс і цілі громадянства [2]. Водночас наголос, який вона робить на громадянських компетенціях, зумовлює специфічний ракурс інтерпретації та розуміння феномену громадянської ідентичності, уподібнюючи його вмінням і навичкам, поведінковим надбанням особи, яким можна навчитися [6]. Громадянські компетентності уможливають громадянину розв'язання повсякденних проблем взаємодії з державою та апаратом державного управління, причім проблем здебільшого не політичного, а утилітарного характеру.

Зі сказаного виникає питання: чи не варто, розглядаючи проблему взаємодії громадянина і держави, говорити про аналогічні «компетентності» у держави, які б виконували функцію відстежування народних очікувань, політичної волі громадян з метою їх реалізації? Оскільки держава є різновидом соціальної організації, то вочевидь вона не може ігнорувати інтереси громадянина, і має «володіти вмінням» комунікації з ним, розуміння його потреб і навички реагування на них. Чи робить вона це наскільки ефективно і в який спосіб може набути відповідних компетенцій? – залишається проблемою для майбутніх дослідників.

Слушними вважаємо міркування Т. Бевз, яка у змісті громадянської ідентичності виокремлює політико-правову компетентність, політичну активність, громадянську участь, почуття громадянської спільності [1, с. 7]. Однак зауважимо, що політична активність – це не обов'язковий маркер саме громадянської ідентичності, а швидше політичної ідентичності (усвідомлення своєї належності до різних політичних структур – громадсько-політичних організацій, політичних партій), що і передбачає, зазвичай, активну політичну участь.

І. Петровська [17] найближче підходить до аналізу реальної взаємодії громадянина і держави й тлумачить її у термінах транзактного аналізу Е. Берна [7] – так званих ігор,

які, на нашу думку, разом з маніпулятивною взаємодією взагалі і зі сценарною зокрема, залишаються максимально поширеними способами взаємодії особистості й держави як соціального інституту. Вочевидь цінність цієї концепції полягає в тому, що вона звертає увагу на наявність не лише здорових, а й деформованих – «сурогатних», маніпуляційних – форм відносин громадянина і держави. Водночас авторка пропонує своє бачення здорових ігрових стосунків у вказаній дихотомії. Якщо здорові стосунки між особою і державою передбачають раціональний обмін (скажімо, громадянин платить податки – держава забезпечує порядок і безпеку соціуму), то сурогатні стосунки – їх імітацію у вигляді ігор. Сурогатність зводиться до того, що вони слугують заміниками нормальних відносин, які передбачають прозорий обмін взаємовигідними транзакціями.

В науковій літературі описано п'ять різновидів найбільш типових ігор громадянина з державою: 1) «Переслідування» («Держава гнобить мене»), 2) «Патріот» («Лише я люблю нашу державу, всі інші тільки зрадники»), 3) «Ображений» («Якщо б не ця держава»), 4) «Паразит» («Ти будеш утримувати мене») і 5) «Трудовий героїзм» («Самовіддано працюю заради моєї інституції / держави»). Ці ігри є різновидом маніпуляції громадянина, які він здійснює стосовно держави з різними цілями (самовиправдання, обґрунтування власної пасивності або кар'єрних невдач, незаконного збагачення, виявом образи на державу тощо): (Petrovska [17-18], Khazratova, Petrovska [14]).

Підсумовуючи аналіз наукових джерел, виокремимо два найважливіших моменти: з одного боку, тривають дискусії з приводу сутності громадянської ідентичності та її зіставлення з ідентичністю етнонаціональною, з іншого – в аналізі цієї ідентичності почасти реалізується досить вузька постановка проблеми, розуміння якої вимагає ширшого контексту. На наш погляд, розмежування етнонаціональної та громадянської ідентичностей може бути здійснене за очевидною логікою: якщо етнонаціональна ідентичність передбачає отождолення себе з представником власної етнічної / національної спільноти (відповідно з носіями рідної мови, етнічної культури, звичаями і традиціями тощо), то громадянська ідентичність – отождолення себе з громадянином держави, причому незалежно від етно-

національної ідентичності, за ознакою приналежності («підданства») до певної державної системи. Відтак громадянин ототожнює себе зі співгромадянами, які мають спільні організаційні та правові проблеми функціонування у певній державі і які шукають спільних рішень життєвих проблем і завдань.

Щодо тлумачення самої громадянської ідентичності, то її розгляд у ширшому контексті – а саме в лоні взаємодії громадянина і держави – уможлиблює повніше її розуміння. Адже ця ідентичність складається не «сама по собі» і не лише під впливом культури, суспільних традицій та звичаїв і т. ін., вона формується також як реакція на транзакції держави, спрямовані на громадянина. Держава також є великим активним суб'єктом, у стосунках з котрою громадянин перебуває постійно.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дійсність існування і функціонування в державі для громадянина часто буває стресогенною і травмівною. До прикладу, держава оголошує карантин чи локдаун під час пандемії, проводить примусову вакцинацію, здійснює збройну агресію проти іншої держави, або чинить збройний опір, внаслідок чого примушує своїх громадян вбивати і ризикувати власним життям. Примус з боку держави часто виправдовується необхідністю і турботою про громадян, що не завжди викликає в них довіру. Все це дієво впливає на громадянську ідентичність, яка усе далі відходить від здорових форм і набуває різноманітних девіацій.

Водночас сама по собі стресогенність реальності не становить достатній фактор аномалізації громадянської ідентичності. Відомі приклади, коли загроза державі (внутрішня чи зовнішня) зумовлювали громадянську консолідацію та оздоровлення громадянської ідентичності. Очевидно, що одним із вирішальних чинників тут є аксіологічна спрямованість активності держави – на захист декларованих цінностей (скажімо, політичних свобод і можливостей), або на відхід від них і реалізацію антицінностей. Ця спрямованість завжди відображається та інтерпретується особистістю, що формує відповідне розуміння держави («образ держави»), яке визначає поведінкові реакції і вчинки громадянина.

Вищезазначене нашою думкою, що аналіз проблеми громадянської ідентичності

доцільно реалізовувати в контексті психології стосунків громадянина і держави, у тому числі й у маніпулятивно-ігровій (нездоровій, але поширеній) формі взаємодії між ними.

Критерієм визначення того, наскільки психологічно здоровими / нездоровими є відносини особистості з державою є суб'єктність / об'єктність парадигмального осягнення цих відносин. Можна виокремити як мінімум чотири парадигми таких стосунків: 1) суб'єкт-об'єктні (громадянин приписує собі значення суб'єкта, тобто первинну, важливішу роль, державі – об'єкту, вторинну позицію); 2) об'єкт-суб'єктні (громадянин знецінює свою роль, надає державі вагомості першоджерела активності); 3) об'єкт-об'єктні (громадянин знецінює обидві сторони стосунків, приміром, бачить себе маленьким гвинтиком великого бюрократичного механізму); 4) суб'єкт-суб'єктні (особистість вбачає і в собі, і в державі першоджерело активності і прагне встановити партнерські діалогічні стосунки).

Перші дві парадигми зазвичай спричиняють взаємодію, яка не враховує / ігнорує інтереси іншої сторони взаємин. Тому вони очевидно не сприяють довірі і часто зумовлюють нездорові форми взаємодії особистості й держави. Якщо ініціатором взаємодії виступає держава, реалізуючи суб'єкт-об'єктну парадигму стосунків, то останні втілюються в життя у формі примусу / маніпуляції. Суб'єкт-об'єктна, об'єкт-суб'єктна і, тим більше, об'єкт-об'єктна парадигми узаasadнюють деформовані стосунки особистості й держави: як мінімум один з партнерів тлумачиться як об'єкт, себто його інтенції вважаються другорядними та залежними від іншого. Лише суб'єкт-суб'єктна парадигма сприяє здоровим стосункам на основі партнерства (Фурман О. [3-4], Khazratova, Petrovska [13]).

Концепт «симетричних» та «несиметричних» ігор. В концепції І. Петровської ігри у взаємодії особистості й держави були описані як такі, що ініційовані громадянином і здійснюються ним заради отримання психологічного виграшу (який є лише сурогатом справжнього зняття реальної проблемності у його стосунках з державою). Але чи в усіх випадках маніпулятивно-ігрова взаємодія ініційована громадянином? І чому переслідуваний ним виграш має бути досягнутий саме шляхом маніпуляції?

За логікою будь-яких бінарних взаємовідносин обидві сторони є активними у стосунках. Активність полягає не лише в тому, що ініціатором транзакцій виступає почергово то

одна, то інша сторона, а і в тому, що кожний учасник діяльно реагує на транзакції іншого суб'єкта, інтерпретуючи та акцептуючи їх. А кожна наступна транзакція є відповіддю на попередню низку дій іншого учасника. Тому навіть якщо одна сторона «використовує» іншу в ролі об'єкта для реалізації власних цілей, це так чи інакше приймається іншою стороною. Звідси випливає, що у маніпулятивно-ігровій взаємодії особистості з державою остання також є активною одиницею дії.

Слідуючи постулатам Берна, приймаємо за аксіому, що всі гравці отримують певний психологічний виграш від гри (інакше мотивації участі в ній не було би). І все-таки ініціатор гри переслідує передусім власну вигоду і, ймовірно, виграє більше. Тому кожна сторона у різних ситуаціях може пропонувати / нав'язувати свою власну гру, яка дає перспективу більшого виграшу. Звідси логічно випливає, що кожна сторона відносин – і громадянин, і держава – можуть бути ініціаторами різних ігор. І більше того, ігри, у яких ініціатором є громадянин / держава, можуть бути «дзеркальним відображенням» одна одної. Це означає, що вони спроможні керуватися аналогічним прихованим мотивом, переслідувати подібний виграш, ґрунтуватися на однаковій парадигмі відносин. У цьому разі доцільно називати їх *симетричними*. Таких ігор найбільше у сфері «набуття неправомірної вигоди»: і громадянин, і держава намагаються отримати користь (перш за все фінансову, економічну, матеріальну) за рахунок використання іншої сторони.

Водночас не усі ігри мають свій аналог в іншого учасника відносин. Нерідко трапляється, що одна зі сторін має мотив специфічного характеру, який рідко зустрічається у іншій. Так, до прикладу, державі може бути притаманний мотив покращення свого іміджу в громадян, для чого створюються і поширюються певні міфи. Це – суто маніпулятивний вплив (хоч ще не гра), який не дублюється у населення. Таку взаємодію чи гру варто називати *несиметричною*. Ігри несиметричного характеру втілюють специфіку мотивів, потреб та очікувань ініціатора гри, тоді як ігри симетричні – мотиваційну та ціннісну подібність громадянина і держави.

Враховуючи це, логічно висвітлити та проаналізувати відповідні ігри між громадянином і державою з позицій їх симетричності (парності) або несиметричності. Розглянемо їх послідовно за схемою транзактного аналізу,

розробленою Е. Берном, яка охоплює такі компоненти: 1) теза (основна мета гри); 2) мета (психологічний виграш для основного гравця); 3) ролі; 4) найважливіші транзакції на соціально-психологічному рівні; 5) основні ходи у грі; 6) винагорода; 7) антитеза (можливість зупинити гру, переорієнтувати основного гравця на більш продуктивні відносини) [7].

У такий спосіб проаналізуємо пару симетричних ігор.

Г р а «**Паразит**», що здійснюється за ініціативою громадянина.

1. *Основна теза*: «Ти будеш утримувати мене!» Тут у ролі переслідувача виступає Паразит / Пільговик, який постійно шукає можливості отримати підтримку від держави, здобути пільги, в тому числі шляхом шахрайства.

2. *Психологічна вигода*: реалізація прихованої агресії проти держави, соціальний паразитизм, самоствердження.

3. *Ролі*: Паразит / Пільговик зазвичай працює в бюджетній сфері, не соромиться заявляти про свої «права», приміром, чорнобилець, мати-одиначка; Представники держави – працівники профспілок, медики, бухгалтери; Колеги – працівники, які не мають або не шукають пільг і самостверджуються в інший спосіб.

4. *Парадигма відносин*: суб'єкт-об'єктна. Пільговик – активний, незадоволений та агресивний споживач державних послуг. Держава є об'єктом, а Паразит не цікавиться проблемами Держави.

5. *Основні ходи*: а) Пільговик декларує свої права; б) агресивно ставиться до будь-яких заперечень з боку представників держави; відстоює свої привілеї навіть тоді, коли вони не дають йому прагматичної вигоди; в) вступає у приховану конфронтацію з Колегами, можливо для того, щоб компенсувати те, що не має повного права на свої пільги і «права».

6. *Винагорода*: Паразит висловлює приховану агресію, отримує матеріальну та фінансову вигоду. Колеги самостверджуються через його програш («Не будь дармоїдом, заробляй своєю працею»), якщо вони налаштовані проти нього; або самостверджуються через успіх Паразита («Він довів свої права нашої шахрайській державі»), якщо вони підтримують його.

7. *Вихід*: задоволення від заслуженого заробітку, віра у свій потенціал; переживання солідарності з проблемами держави, робота над вирішенням спільних проблемних завдань.

Г р а «**Ти винен мені**», що здійснюється державою.

1. *Головна теза*: «Ти винен мені з моменту свого народження. Ти зобов'язаний мені усім, що маєш, а отже я маю моральне і юридичне право все забрати. Я роблю це для твоєї / суспільної користі».

2. *Психологічний виграш*: обґрунтування цілковитого домінування, перетворення наділеного правами громадянина на безправного Підданого. Самозвеличення та самовиправдання скрутним становищем, або зовнішньою загрозою.

3. *Ролі*: Держава експлуатує Підданого, змушуючи його важко працювати без достатньої винагороди, віддавати свої фінанси / майно, або й життя на захист Держави. Підданий – безправний, скутий страхом втратити усе, але в надії, що його життя, час і тіло є його недоторканою власністю. Державний Виконавець – представник територіального центру комплектації військових або організації, що перевантажує Підданого працею; поліцейський. Ідеолог (він же блогер, пропагандист, публіцист) – лідер громадської думки, котрий доносить до Підданого й обґрунтовує позицію Держави з логічної, моральної і правової позицій.

4. *Парадигма*: суб'єкт-об'єктна. Це є найяскравіша форма, відверта маніфестація застосування цієї парадигми. Маніпуляція зі сторони Держави наближається до відвертого примусу і часто супроводжується ним.

5. *Головні рухи*: а) Держава потрапляє у скрутне становище або декларує це; б) вона звертається до Підданого із закликом пожертвувати те, що він має (фінанси, власність, своє життя, життя своїх близьких) для спільної користі (виходу з кризи, захисту від ворога тощо); в) Ідеолог обґрунтовує, чому така жертва абсолютно необхідна, а Державний Виконавець примушує Підданого до цієї жертви; г) Підданий жертвує, час іде, нічого не змінюється; г) Ідеолог продовжує бідкатися на скруту в Державі (економічну кризу, стихійні лиха, зовнішню агресію) і підштовхує до нових жертв.

6. *Нагороди*: Держава здобуває імідж Жертви, що дає право на підтримку, допомогу звідусіль і водночас на відкидання критики та звинувачень; Підданий отримує мазохистичне задоволення від самознищення на користь Держави і лояльність від неї (задоволення посилюється, якщо він одночасно спостерігає за покаранням менш лояльних до Держави громадян); Державний Виконавець та Ідеолог насолоджуються своєю ситуативною владою

над Підданим (перший – фізичною, другий – маніпулятивною).

7. *Вихід з гри*: усвідомлення суспільством у ході громадського діалогу ролі жертв зі сторони Підданого (якщо за тривалий час ситуація не змінилася, відтак жертвність з його боку не відігравала вирішальної ролі й тому була непотрібною); визнання неефективності такого державного управління та відмова від позиції експлуатації.

Аналізуючи цю пару ігор, зазначимо, що межа між грою і реальністю завжди досить тонка: громадянин може щиро пожертвувати державі все що має, натомість держава може щиро закликати громадянина до жертв. Утім, критерієм «ігрових стосунків» є такий факт: час іде, а від жертв та підтримки громадянина нічого не змінюється; проблема не розв'язується, що і є ознакою гри. Новий повтор транзакцій з попереднім результатом ще більшою мірою засвідчує наявність гри.

Гра, причому як у першому, так і в другому випадку, зумовлена намаганням отримати неправомірну та необґрунтовану користь від іншої сторони (у грі «Паразит» – громадянином, який стає на позицію соціального паразитизму, від держави; у грі «Ти винен мені» – державою, що нещадно експлуатує громадянина). Пара описаних ігор є симетричною, оскільки в її підґрунті перебуває подібний мотив, та й реалізується вона за певною аналогією. Ба більше: як у одній, так і в другій сторони взаємодії, присутній однаковий моральний дозвіл на «використання» іншого учасника. Симетричність гри завжди вказує на присутність спільної аксіологічної системи, у якій діють «гравці»: ошукуючи, вони одночасно розуміють одне одного.

Однак зустрічаються і несиметричні ігри, тобто ті, які не мають аналогів за ініціативою іншої сторони. Однією з них є гра, що зазвичай ініціюється державою.

Гра «Боротьба з корупцією».

1. *Головна теза*: «Ми нещадно боремося з корупцією в нашій державі, почекайте, колись ми знищимо її».

2. *Психологічний виграш*: отримання кредиту довіри Громадян, відстрочка моменту «початку чесного життя», створення ширми з метушні навколо корупції, можливість залишити усе так, як є.

3. *Ролі*: Держава тут грає подвійну роль: а) вона оплутана путами корупції, з яких виринає; б) Корумпована Держава. (Не)корумпований Громадянин хоче більше

заробити, але не бачить «чесних» шляхів; натомість Борці з Корупцією шукають і викривають Корупціонерів; Корупціонер – громадянин, котрий збагатився за рахунок Держави, але не «поділився» із вищими інстанціями.

4. *Парадигма*: суб'єкт-об'єктна.

5. *Головні рухи*: Держава анонсує боротьбу з корупцією; (Не)корумповані Громадяни мріють про чесне і відкрите життя без брехні; Борці з Корупцією полюють за Корупціонером і викривають його; він підкупує Борців, і вони його відпускають після кількох ритуальних дій: показування по телевізору, суспільного осуду, відбирання коштів. Борці з Корупцією шукають наступного Корупціонера, з яким відбувається те ж саме; у результаті Борці з Корупцією самі стають Корупціонерами. (Не)корумпованого Громадянина також втягують в оборудки, хоча й не допускають до великих грошей: йому дають трохи «заробити», внаслідок чого формально він також причетний до незаконних операцій. Урешті-решт у Державі не залишається впливових осіб, крім Корупціонерів, і саме вони створюють правила і забезпечують обмін, економіку, регулюють фінансові потоки та здійснення влади. Виходить, що Держава ґрунтується на корупції і не може існувати без неї: усе її життєзабезпечення відбувається «в тіні».

6. *Вихід із гри*: усвідомлення факту, що боротьба з корупцією завжди породжує більшу корупцію. Корупція зникає тоді, коли стає не вигідною і недоцільною. Контроль зі сторони громадськості за діяльністю високопосадовців і прозорість правових та фінансових процесів можуть допомогти виходу з гри, хоч варто усвідомлювати, що ця гра «затягує» найбільше.

Специфіка ролі Держави у цій грі – її мінливість, наявність двох протилежних інтенцій: знищити корупцію і водночас зберегти її. Вона постає дволиким Янусом – одночасно жертвою корупції та заангажованим корупціонером. Фактично вона цілеспрямовано обманює (Не)корумпованого Громадянина, коли оголошує боротьбу з корупцією. Насправді Держава зацікавлена у винищенні корупції настільки, наскільки остання перешкоджає її розвитку. Корупція не знищує державу повністю, але істотно гальмує її процвітання, примітивізує її функціонування. Коли ж доходить до серйозних реформ, то система прагне до самозбереження і самовідтворюється. Для справжнього розвитку почасти потрібні кризові умови (спонуки) й одночасно реальні можливості.

Якщо цього немає, то Держава здійснює перманентний рух то «від» корупції, то «до» неї, залишаючись усередині певного «коридору», за межі якого вона не виходить. Однак «розширення» цього коридору є все-таки можливим.

Аналізуючи описані вище симетричні та несиметричні ігри, варто відповісти на питання: хто власне грає в ігри з громадянином? Чи це держава як інституційована організація суспільства є ініціатором / суб'єктом гри, чи все ж таки державна влада?

Складність цього питання полягає в тому, що держава не є об'єктом безпосереднього сприйняття чи взаємодії, а громадянин не завжди усвідомлює її внутрішню присутність, що зумовлює його опір і заперечення наявності будь-якої гри. Соціальна перцепція держави громадянином здійснюється завдяки персоніфікації: вона персоніфікується як представник влади – як поліцейський, менеджер, чиновник. Тому видається, що проблеми виникають у взаємодії лише з окремими представниками влади, а зовсім не з державою як такою. Тим не менше, не слід забувати, що дії державного управлінця чи виконавця завжди ґрунтуються на законах, прийнятих державою; вони впроваджують усталені нею стандарти (до прикладу, «прожитковий мінімум»); державні виконавці говорять від імені держави, апелюють до неї. Більше того, громадяни також у своїх наративах апелюють саме до держави. Вони займаються громадською діяльністю на користь державних інституцій, засуджують їх (держава і влада підлягають осуду окремо), вступають у внутрішній діалог із представниками держави. Це означає, що люди не плутають владу з державою, а фактично вступають у відносини з державою як громадяни. Це також означає, що в багатьох «громадянських іграх» роль держави – об'єктна чи суб'єктна – продиктована вибором самим громадянином (здебільшого неусвідомлюваним).

Держава, своєю чергою, зацікавлена, як мінімум, у громадянській задіяності кожної зрілої особи. Інакше їй загрожує якщо не звичайна еміграція громадян, то їх «внутрішня еміграція». Тому деякі ігри мотивуються державними ідеологічними системами. Не випадково в СРСР був сакралізований образ радянської людини – скромної особистості, принципової та відданої роботі на шкоду особистому життю. В ідеології США так само сакралізувався образ героя, відданого своїй справі, котрий ризикує власним життям заради безпеки

співгромадян (приміром, телегерой – рейнджер Вокер та ін.). Прихований сенс цих ідеологій полягає у заохоченні громадян до участі у вигідних для держави іграх, таких як «Трудовий героїзм». Але аналіз цієї складної і де в чому перверсійної гри, як і пошук симетричних ігор, здійснених за ініціативою держави, є темою майбутніх досліджень.

Аналіз цієї маніпулятивно-ігрової взаємодії потрібен для того, щоб знайти можливість «виходу з гри» як для громадянина, так і для держави як інституційної організації.

ВИСНОВКИ

1. Маніпулятивно-ігрова взаємодія громадянина і держави є різновидом нездорових, неоптимальних стосунків між ними. Вона виражає себе, зокрема, в іграх (у термінах транзактного аналізу), які становлять собою сурогат / деформацію здорових відносин особистості й держави, керуються прихованим мотивом і спрямовані на досягнення «виграшу» ресурсами іншої сторони, що створює видимість розв'язання реально існуючих у них / між ними проблем.

2. Маніпулятивна ігрова взаємодія ґрунтується здебільшого на суб'єктно-об'єктній парадигмі відносин між громадянином та державою, де ініціатор гри вбачає у собі суб'єкта, а в іншій стороні стосунків – об'єкта.

3. Кожна гра може бути як симетричною («дзеркально» відображати гру партнера, до прикладу, ігри, спрямовані на самозбагачення ресурсами іншої сторони, спостерігаються як зі сторони громадянина, так і держави), так і несиметричною (присутні тільки в одного партнера взаємодії). Незважаючи на це, всі учасники ігор (як симетричних, так і несиметричних) отримують психологічний виграш як заміну розв'язання організаційних (політичних, ідеологічних, комунікаційних чи інших) проблем у відносинах громадянина і держави.

4. Симетричні ігри втілюють у собі подібність прагнень, очікувань та моральних стандартів громадянина і держави, несиметричні – різноманітність мотивів, прагнень і стандартів, а тому ґрунтуються на різних парадигмах між-суб'єктних стосунків.

Перспективою досліджень є подальша концептуальна розробка викладених вище підходів, а також створення методологічного інструментарію, що дав би змогу вивчати реальність маніпулятивно-ігрової взаємодії між громадянином і державою у неспотвореному вигляді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бевз Т.А. (ред.). Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві. Київ: ІПіЕНД ім. І. Кураса НАН України, 2014. 236 с.
2. Жадан І.В. Соціально-психологічна модель громадянської компетентності. *Проблеми політичної психології*. 2019. №8. С. 7-21.
3. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.02.044>
4. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.
5. Хазратова Н.В. Психологія відносин особистості й держави: монографія. Луцьк: Вежа, 2004. 392 с.
6. Хазратова Н.В. Громадянська ідентичність у структурі особистісних ідентичностей. *Проблеми політичної психології*. 2015. №2. С. 112-125.
7. Berne E. Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis. New York: Ballantine Books, 1964.
8. Cohen A.K., Chaffee, B.W. The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, citizenship and social justice*. 2013. V.8. P. 43-47.
9. Constant A., Zimmermann, K. Immigrants, Ethnic Identities and the Nation-State. *International Handbook on the Economics of Migration*. 2012. P. 259-275.
10. Curtice A. «Are you Hungarian or Romanian?» On the study of national and ethnic identity in Central and Eastern Europe. *Nationalities Papers*. 2007. V.35. P. 411-427.
11. Duckitt J., Sibley C. Personality, ideological attitudes, and group identity as predictors of political behavior in majority and minority ethnic groups. *Political Psychology*. 2016. V. 39. P. 109-124.
12. Hristova L., Cekik A. Between the ethnic and the civic identity – on the perceptions of the student population in the Republic of Macedonia. *New Balkan Politics*. 2013. V.13. P. 45-70.
13. Khazratova N., Petrovska I. Gry w relacji jednostka – państwo jako przejaw deformacji tożsamości obywatelskiej. *Przegląd psychologiczny*. 2024. V.67. P. 59-73. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.10471>
14. Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A. Psychologiczne portrety młodych obywateli. Warszawa, Wydawnictwo SWPS. 2011.
15. Pakulski J., Tranter, B. Civic, national and denizen identity in Australia. *Journal of Sociology*. 2000. V.36. P. 205-222.
16. Petrovska I. Civic Identity Development: Ontogenetic Aspect. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2019. V.2. P. 29-43.
17. Petrovska I. Psychological Model of Civic Identity Formation. *Journal of Education Culture and Society*. 2021. V.12. P. 167-178.
18. Sekulić D., Šporer Ž. European and Croatian Identity. *Sociologija i proctor*. 2008. V.46, 1(179). P. 13-22.

REFERENCES

1. Bevz, T.A. (Ed.) (2014). Politychni mekhanizmy formuvannya hromadyans'koyi identychnosti v suchasnomu ukrains'komu suspil'stvi [Political mechanisms of formation public identity in modern Ukrainian society]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Zhadan, I.V. (2019). Sotsialno-psykholohichna model' hromadyans'koyi kompetentnosti [Social-psychological model of civic competence]. *Problemy politychnoi pskchologiyi – Political psychology problem*, 8, 7-21 [in Ukrainian].
3. Furman, O.Ye. (2019). Vzaïmosprychynennia paradyhm, stratehii, klasiv i metodiv sotsialno-psykholohichnoho vplyvu [Interaction of paradigms, strategies, classes and methods of socio-psychological influence]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 44-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.02.044> [in Ukrainian].
4. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2003). Psykhologhiya vplyvu [Psychology of influence]. Ternopil: Ekonomichna dumka. 304 p. [in Ukrainian].
5. Khazratova, N.V. (2004). *Psykhologhiya vidnosyn osobystosti i derzhavy* [Psychology of relations between the individual and the state]. Luts'k: RVV VDU «Vezha» [in Ukrainian].
6. Khazratova, N.V. (2015). Hromadians'ka identychnist' u strukturi osobystisnykh identychnosteyi [Civic identity in the structure of personal identities]. *Problemy politychnoi pskchologhiï – Political psychology problems*, 2, 112-125 [in Ukrainian].
7. Berne, E. (1964). *Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis*. New York: Ballantine Books [in English].
8. Cohen, A.K., Chaffee, B. W. (2013) The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, citizenship and social justice*, 8, 43-47 [in English].
9. Constant, A., Zimmermann, K. (2012). Immigrants, Ethnic Identities and the Nation-State. *International Handbook on the Economics of Migration*. P. 259-275 [in English].
10. Curtice, A. (2007). «Are you Hungarian or Romanian?» On the study of national and ethnic identity in Central and Eastern Europe. *Nationalities Papers*, 35, 411-427 [in English].
11. Duckitt, J., Sibley, C. (2016). Personality, ideological attitudes, and group identity as predictors of political behavior in majority and minority ethnic groups. *Political Psychology*, 39(1), 109-124 [in English].
12. Hristova, L., Cekik, A. (2013). Between the ethnic and the civic identity – on the perceptions of the student population in the Republic of Macedonia. *New Balkan Politics*, 13, 45-70 [in English].
13. Khazratova, N., Petrovska, I. (2024). Gry w relacji jednostka – państwo jako przejaw deformacji tożsamości obywatelskiej. *Przegląd psychologiczny*, 67, 5973 [in English] <https://doi.org/10.31648/przeglpsychologiczny.10471>
14. Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska A. (2011). Psychologiczne portrety młodych obywateli. Warszawa, Wydawnictwo SWPS [in Polish].
15. Pakulski, J., Tranter, B. (2000). Civic, national and denizen

identity in Australia. *Journal of Sociology*, 36(2), 205-222 [in English].

16. Petrovska, I. (2019). Peculiarities of Various Types of Civic Identity. *Journal of Education Culture and Society*, 10, 43-54 [in English].

17. Petrovska, I. (2021). Psychological Model of Civic Identity Formation. *Journal of Education Culture and Society*, 12, 167-178 [in English].

18. Sekulić D., Šporer Ž. (2008). European and Croatian Identity. *Sociologija i proctor*, 46, 1(179), 13-22 [in English].

АНОТАЦІЯ

ХАЗРАТОВА Нізора Вікторівна.

Архітектоніка маніпуляційно-ігрової взаємодії особистості та держави.

Реальність функціонування в державі для громадянина часто є травматичною, що спричиняє недовіру до неї, деформує його громадянську ідентичність та зумовлює переважання маніпуляційно-ігрової взаємодії, яка створює ілюзію здолання повсякденних життєвих проблем. Така взаємодія становить окремий різновидом нездорових відносин між особою та державою, що існує поряд зі здоровими стосунками, але за певних умов може поширюватися в суспільному просторі. Якщо здорові відносини передбачають раціональний прозорий обмін (скажімо, громадянин платить податки, а держава захищає його), то нездорові – імітують наявність такого обміну (громадянин ухиляється від сплати податків, а держава лише вдає захист його інтересів, насправді опікуючись лише окремою вузькою групою людей). Маніпуляційно-ігрова взаємодія ґрунтується здебільшого на суб'єкт-об'єктній парадигмі відносин між громадянином та державою, яка полягає у тому, що ініціатор гри вбачає у собі суб'єкта, а в іншій стороні відносин – об'єкта. При цьому гра, будучи одиницею вказаної взаємодії, може бути як симетричною («дзеркально» відображати гру партнера, до прикладу, ігри, спрямовані на збагачення за рахунок іншої сторони, що спостерігаються як зі сторони громадянина, так і держави), так і несиметричною (присутні тільки в одного партнера взаємодії). Симетричні ігри втілюють у собі подібність прагнень, очікувань та моральних стандартів громадянина і держави, тоді як несиметричні – різноманітність мотивів, прагнень і стандартів, а також ґрунтуються на різних парадигмах відносин. У чинному дослідженні описані та проаналізовані дві симетричних гри («Паразит» і «Ти мені винен»), ініціатором котрих є громадянин у першому випадку і держава – в другому і які демонструють подібні приховані мотиви, плановані виграші, спільність суб'єктно-об'єктної парадигматики, та одна несиметрична гра («Боротьба з корупцією»), яка містить специфічну внутрішню суперечливу мотивацію зі сторони держави як інституційної соціальної організації. Доведено, що ці базові інваріанти маніпуляційно-ігрової взаємодії дають змогу глибше усвідомити її варіативну архітектоніку, як результат, віднайти можливості «виходу з гри» як для громадянина, так і для держави.

Ключові слова: особистість, суспільство, громадянин, маніпуляційно-ігрова взаємодія, гра, держава, суб'єкт, об'єкт, громадянська ідентичність.

ANNOTATION

Nihora KHAZRATOVA.

Architecture of the manipulative-game interaction of the individual and the state.

The reality of life within the state is often traumatic for citizens, which causes distrust of the state, deforms civic identity, and leads to the dominance of manipulative game interaction, which creates the illusion of solving problems. The manipulative-game interaction between a citizen and the state is a type of unhealthy relationship between them; it exists alongside healthy relationships, but under certain conditions it can spread in society. While healthy relations involve a rational and transparent exchange (for example, a citizen pays taxes and the state protects him or her), unhealthy relations involve an imitation of such an exchange (a citizen evades paying taxes, and the state only pretends to protect his or her interests while actually protecting a separate narrow group of people). Manipulative-game interaction is based mainly on the subject-object paradigm of relations between a citizen and the state, which means that the initiator of the game sees himself as a subject and the other party to the relationship as an object. The game is a unit of manipulative-game interaction. Each game can be either symmetrical («mirroring» the partner's game – for example, games aimed at enrichment at the expense of the

other party are observed both by the citizen and the state) or asymmetrical (present only in one partner of the interaction). Symmetric games embody the similarity of aspirations, expectations, and moral standards of the citizen and the state; asymmetric games embody the heterogeneity of motives, aspirations, and standards and are based on different paradigms of relations. This approach is substantiated by the description and analysis of games: symmetrical games (a pair of games, «Parasite» and «You Owe Me») initiated by a citizen in the first case and by the state in the second: similar ulterior motives, planned winnings, and a common subject-object paradigm of relations are observed. On the contrary, the asymmetrical game «Fighting Corruption» contains a specific internally contradictory motivation on the part of the state as a social organization. The analysis of this manipulative game interaction is necessary in order to realize it and, as a result, to find opportunities to «get out of the game» for both the citizen and the state.

Keywords: *personality, society, citizen, manipulative-game interaction, game, citizen, state, subject, object, civic identity.*

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Юрій МАКСИМЕНКО,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 18.11.2024.

Підписана до друку 28.01.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Хазратова Н.В. Архітектоніка маніпуляційно-ігрової взаємодії особистості та держави. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 68-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.068>

ГУЛЯС Інеса Антонівна

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Inesa HULIAS

PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF THE ACADEMIC INTEGRITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.078>

УДК 159.923

ВСТУП

Актуальність проблемного поля дослідження. У сучасному освітньому просторі питання академічної доброчесності набуло особливої ваги в контексті забезпечення якості освіти, формування відповідального громадянства й утвердження демократичних цінностей. Вищі заклади освіти дедалі частіше стикаються з викликами, пов'язаними з недобросовісною академічною поведінкою студентів-здобувачів – списуванням, плагіатом, фальсифікацією результатів. Це не лише знижує рівень освітніх результатів, а й підриває довіру до освітніх інституцій загалом.

Академічна доброчесність як етична та соціокультурна норма формується під впливом низки факторів: індивідуальних установок студента, міжособистісних стосунків у навчальному довір'ї, рівня усвідомлення академічних правил, ціннісних орієнтацій і ставлення до освіти. Саме тому соціально-психологічні аспекти академічної доброчесності заслуговують на окрему увагу: з одного боку, вони допомагають пояснити механізми порушень, з іншого – дають змогу розробити ефективні шляхи та засоби профілактики.

Попри наявність значної кількості нормативних документів і методичних рекомендацій, що регламентують дотримання академічної доброчесності у вищій освіті, залишається не-

достатньо вивченим вплив соціального часопростору, групових норм і психологічних чинників на академічну поведінку студентів. Особливо актуальним є дослідження реального стану проблеми через задіяння самих здобувачів вищої освіти до анкетування та аналізу їхніх уявлень, мотивації, цінностей і поведінкових моделей.

Академічна доброчесність у цьому контексті постає не лише нормою етичної поведінки, а й категорією, безпосередньо пов'язаною з методологією наукового дослідження. Вона узгоджується з ключовими принципами класичної наукової методології – об'єктивністю, достовірністю, верифікацією результатів, слідуванню логіці дослідження та етичним нормам у роботі з людьми. Дотримання принципів академічної доброчесності забезпечує не тільки наукову легітимність пошуку, а й підвищує рівень довіри до отриманих даних. Таким чином методологія дослідження у соціально-психологічному вимірі аналізу є як технічним інструментом, так і етичним важелем повноцінного наукового пізнання.

Окрім цього, актуальність статті підкріплюється також посиленням уваги до академічної доброчесності у вищій освіті у зв'язку з вимогами міжнародних стандартів і реформуванням освітнього процесу, впливом цифрових технологій, які, безумовно, спрощують доступ до знань і водночас створюють ризики академічних порушень, нагальністю розробки ефек-

тивних психологічних і педагогічних стратегій для формування культури доброчесності серед молоді.

Отже, актуальність анонсованої наукової розвідки зумовлена потребою комплексного розуміння академічної доброчесності як психо-соціального феномену, що формується у взаємодії особистості та освітнього простору, а також важливістю виявлення чинників, які можуть сприяти або перешкоджати дотриманню академічних етичних норм у студентському довіллі.

Мета статті: системне висвітлення соціально-психологічних аспектів академічної доброчесності здобувачів вищої освіти на основі результатів анкетного опитування і в цьому аналітичному контексті виявлення ступеня їхньої обізнаності, ставлення та мотивації щодо порушення чи дотримання принципів доброчесності в освітньому процесі.

Задля досягнення мети пропонованої тут розвідки, заплановано розв'язання таких **завдань:** проаналізувати теоретичні підходи до академічної доброчесності та аргументувати її базові психосоціальні аспекти; схарактеризувати провідні чинники, які впливають на дотримання або, навпаки, порушення принципів академічної доброчесності здобувачами вищої освіти; провести анкетне опитування студентів для емпіричного вивчення їхніх уявлень, установок і поведінкових моделей стосовно академічної доброчесності; виявити основні тенденції, бар'єри та мотиви, які впливають на стан академічної доброчесності у студентському довіллі; запропонувати практичні рекомендації щодо формування культури академічної доброчесності у закладах вищої освіти.

Об'єктом вивчення є академічна доброчесність у сфері вищої освіти.

Предмет дослідження становлять соціально-психологічні чинники, які впливають на дотримання академічної доброчесності здобувачами ЗВО.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що рівень академічної доброчесності здобувачів пов'язаний із психосоціальними чинниками, зокрема із рівнем усвідомлення ними етичних норм, мотивацією до навчання, груповим тиском і ставленням окремої особи до порушень норм академічної етики.

Методи та процедура дослідження. Відповідно до мети й завдань дослідження застосовано низку **методів**, а саме: 1) *теоретичних*,

зокрема *аналіз наукової літератури* для вивчення концепцій академічної доброчесності та її соціально-психологічних аспектів, а також *систематизації й узагальнення* для структурування знань про чинники, які впливають на освітньо-наукову доброчесність студентів; 2) *емпіричних*, передовсім *анкетне опитування* для збору даних про рівень обізнаності, ставлення та поведінкові установки здобувачів відносно академічної доброчесності; 3) методи *інтерпретації та узагальнення результатів*, зокрема *графічна візуалізація* для наочного представлення результатів дослідження; 4) для кількісного аналізу результатів опитування використано *математичні методи* (обчислення відсотків).

З метою реалізації емпіричного дослідження вказаного феномену розроблено авторську анкету, яка містить десять запитань: 1. Як Ви розумієте зміст поняття «академічна доброчесність»? (Відкрита відповідь). 2. Чи отримували Ви спеціальне навчання або інформацію щодо академічної доброчесності (скажімо, правила цитування, боротьба з плагіатом)? Питання передбачало такі варіанти відповіді: «так», «ні», «частково». 3. Наскільки Ви вважаєте академічну доброчесність важливою для Вашого навчання? (Оцініть за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім не важливо, 5 – вкрай важливо). 4. Чи стикалися Ви із ситуаціями, коли виникала спокуса використати недобросовісні методи (до прикладу, вдатися до плагіату, скористатися шпаргалкою) під час виконання академічних завдань? Питання передбачало відповіді: «так», «ні». 5. На Вашу думку, які чинники найбільше сприяють порушенням академічної доброчесності? (Оберіть усі, що застосовуються). «Високий рівень стресу та тиск під час сесії», «Невизначеність вимог до виконання завдань», «Недостатня інформація про правила доброчесності», «Низький рівень контролю з боку викладачів», «Конкуренція серед студентів», «Інше». 6. Як часто Ви вважаєте, що порушення академічної доброчесності трапляються у Вашому закладі вищої освіти? («Ніколи», «Рідко», «Час від часу», «Часто», «Дуже часто»). 7. Які заходи, на Вашу думку, могли б сприяти підвищенню рівня академічної доброчесності у ЗВО? «Регулярні семінари і тренінги з академічної етики», «Вдосконалення системи контролю за виконанням студентами завдань», «Чіткіші та доступніші правила стосовно академічної доброчесності», «Використання сучасних інформа-

ційних технологій для виявлення плагіату», «Заохочення студентів до самостійної роботи та критичного мислення», «Інше». 8. Чи маєте Ви пропозиції відносно покращення політики академічної доброчесності у Вашому ЗВО? (Відкрита відповідь). 9. Як Ви оцінюєте ефективність заходів, які вже застосовуються для запобігання порушенням академічної доброчесності? (Оцініть за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім неефективно, 5 – дуже ефективно). 10. Чи бажаєте ви додати щось ще, або поділитися власним досвідом, пов'язаним з академічною доброчесністю? (Відкрита відповідь).

Інструкцію обстежуваним було сформульовано окремо відповідно до кожного запитання.

Обробку результатів здійснено з використанням кількісного та якісного видів аналізу. Відкриті відповіді проаналізовано за допомогою методу контент-аналізу з подальшим групуванням смислових одиниць у тематичні категорії. Особливу увагу приділено виокремленню типових уявлень здобувачів освіти про поняття «академічна доброчесність», а також пропозиції щодо удосконалення інституційної політики забезпечення доброчесності. Якісний аналіз дозволив глибше осмислити мотиваційні чинники, які спонукають студентську молодь до порушення або дотримання академічних норм.

Презентацію отриманих результатів виконано за допомогою програмного пакету «Microsoft Office Excel 2016».

Виклад основного матеріалу дослідження

Науковці академічну доброчесність досліджують у різних аспектах: нормативно-правовому (як дотримання стандартів і регламентів в освіті), етичному (як прояв моральних цінностей та чесності), педагогічному (в контексті формування культури академічної доброчесності в освітньому довіллі), соціальному (як елемент освітньої культури та взаємодії), а також – частково – у психологічному (як індикатор ціннісних орієнтацій, моральної зрілості, відповідальності й саморегуляції особистості здобувачів освіти).

Зокрема, у колективній монографії Дніпровських науковців [1] висвітлено ключові проблеми, пов'язані з дотриманням академічної доброчесності, з якими стикаються учасники освітньо-наукового процесу в ЗВО. Розкрито роль наукової етики як фундаменту для

формування успішної кар'єри дослідника. Аргументовано основні принципи академічної доброчесності, яких мають дотримуватися молоді вчені, а також проаналізовано національні та міжнародні нормативно-правові засади, що сприяють утвердженню доброчесності в сучасному освітньому просторі.

В публікації Є. В. Дуліби, В. І. Гришко [2] проаналізовано проблеми забезпечення академічної доброчесності в Україні та чинники поширення академічних порушень. Наголошено на кризі академічної культури, спричиненій девальвацією цінностей освіти й орієнтацією здобувачів на формальні результати. Академічна доброчесність розглядається як філософська та правова категорія, важлива для іміджу держави на міжнародному рівні. Підкреслюється обов'язковість системного підходу, участі всіх освітніх суб'єктів і законодавчого врегулювання академічної відповідальності через ухвалення спеціального закону.

У роботі А. А. Марушкевич [6] порушено питання важливості дотримання академічної доброчесності й етики в університетському довіллі як інтегрального чинника формування системи цінностей української молоді. Проаналізовано законодавчі акти України, що визначають вимоги до всіх учасників освітнього процесу, зокрема щодо поняття й умов дотримання академічної доброчесності. Розглянуто наукові підходи до вивчення цієї проблематики, обґрунтовано вплив доброчесності на розвиток дослідницької кар'єри молоді. Висвітлено види порушень (плагіат, фальсифікація, списування тощо) та профілактичні заходи ЗВО для їх запобігання, щонайперше через методичну підтримку й популяризацію етичних стандартів.

У матеріалі А. П. Колеснікова [4] розглянуто академічну доброчесність як передумову наукового, економічного й соціального розвитку. Описано правові аспекти, досліджено інструменти перевірки на плагіат (Unicheck, Turnitin) і визначено види відповідальності. Запропоновано стимулювальні заходи щодо підвищення рівня довіри до української науки та зміцнення економічної безпеки ЗВО.

В дослідженні А. М. Куліша і співавторів [5] розглянуто формування академічної доброчесності в міжнародному та національному контекстах. Підкреслено, що порушення принципів доброчесності – реальна загроза для якості освіти і розвитку науки. Встановлено, що причинами академічної недоброчесності

серед студентів є надмірні вимоги, перевантаження, низька мотивація та незацікавленість своєю працею викладачів. Результати опитування вказують на необхідність вдосконалення освітнього процесу й активної участі закладів освіти у формуванні доброчесного освітньо-наукового довкілля.

У статті О. М. Климишин [3] подано результати дослідження академічної доброчесності як вияву духовних цінностей особистості у часопросторі сучасного ЗВО. Авторкою осмислено академічну доброчесність у контексті духовної парадигми психології та визначено її як ціннісно-вольовий вибір окремого діяча академічної спільноти, що ґрунтується на самопізнанні, відповідальності, здатності розрізняти добро і зло. Духовні цінності актуалізуються у процесі професійного навчання через свідомий вибір особистості й утілюються у її адекватній поведінці.

Окремо зазначимо, що, попри наявні напруження окресленої проблеми, саме психологічний вимір академічної доброчесності залишається порівняно мало розробленим у сучасному науковому дискурсі, що зумовлює потребу в подальших дослідженнях цього феномену. Це, безсумнівно, вактуальне дану наукову розвідку.

В емпіричному дослідженні соціально-психологічних аспектів академічної доброчесності взяли участь 65 здобувачів вищої освіти віком 18-19 років, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія освітньо-професійної програми «Практична психологія» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Всі учасники брали участь в обстеженні добровільно. Опитування проведено 12 березня 2025 року у форматі офлайн.

Отже, на запитання 1: *Як Ви розумієте поняття «академічна доброчесність»?* обстежувані відповіли так: «свідома відповідальність за власну працю та самостійне опрацювання використаної інформації», «правило поведінки в університетському просторі», «наша безпека і безпека інших студентів у плані плагіату», «відповідальність і впевненість за свої знання, не плагіатити», «відповідність системи правил і норм для кожного учасника ЗВО, відсутність плагіату, інших порушень, самостійність», «захист авторських прав на свою наукову діяльність та діяльність інших», «дотримання чесності в навчанні, недопущення списування, плагіату та фальсифікації», «чесність і відповідальність у науці та

навчанні, це про повагу до знань і справедливості у їх здобутті», «чесність, відкритість і прозорість в освітній діяльності», «правила та принципи чесності, самостійне виконання робіт учасниками освітнього процесу», «система етичних принципів і правил для забезпечення чесності, справедливості», «чесне написання робіт без списування, плагіату», «поняття, яке окреслює норми та етичність використання інформації різного походження», «не кради, не копіюй, не обманюй», «повага до праці інших», «дотримання студентом норм щодо авторського права та використання дозволених джерел інформації при виконанні певного завдання», «етичні правила та принципи, якими мають керуватися учасники освітнього процесу», «доброчесне дотримання академічних правил».

Загалом очевидно, що здобувачі вищої освіти демонструють доволі глибоке розуміння академічної доброчесності. Вони охоплюють її ключові аспекти, зокрема відповідальність, чесність, відсутність плагіату, самостійність у навчанні, дотримання етичних норм. Трапляються також згадки про авторські права, прозорість у навчальному дійстві і про типові правила поведінки в академічному довкіллі. Однак окремі відповіді звучать дещо спрощено або частково. Наприклад, визначення академічної доброчесності лише як «правил поведінки в університетському просторі», або як «захисту від плагіату» не відображає її всебічності. Відповідь «не кради, не копіюй, не обманюй», хоча і правильно передає суть, однак є надто узагальненою.

Отож, здобувачі-психологи в цілому добре розуміють зміст поняття «академічна доброчесність», проте в окремих випадках їхні відповіді потребують доповнення або уточнення, щоб охопити всі аспекти цього поняття, зокрема академічну відповідальність, наукову етику та культуру доброчесності.

На запитання 2: *Чи отримували Ви спеціальне навчання або інформацію щодо академічної доброчесності?* студенти розподілилися так (**рис. 1**).

Результати анкетування демонструють те, що переважна більшість студентів (75,4 %) отримувала спеціальне навчання або інформацію у плані академічної доброчесності, зокрема стосовно дотримання правил цитування та боротьби з плагіатом. Водночас 21,5 % респондентів указали на часткове надання такої інформації, що може свідчити про недостатню

систематичність або глибину її висвітлення. Лише 3,1 % опитаних зазначили, що взагалі не отримували відповідного навчання, що є незначним показником, хоча й уможливорює подальше покращення освітніх ініціатив у цій сфері.

Запитання 3: *Наскільки Ви вважаєте академічну доброчесність важливою для Вашого навчання(?)* набуло такого висвітлення (**рис. 2**).

Результати відповідей студентів на це запитання анкети вказують на високий рівень усвідомлення значущості академічної доброчесності як принципу життя. Жоден з респондентів (0 %) не обрав варіант «1 – зовсім не важливо», що підтверджує відсутність повного заперечення значущості зазначеної доброчесності. Лише 1,5 % опитаних оцінили її вагомість на рівні «2», що фіксує незначний ступінь скептицизму серед молоді. Проміжний щабель («3») обрали 12,3 % здобувачів, що може характеризувати певну нейтральність або недостатнє розуміння глибини впливу навчальної доброчесності на якість освіти. Більшість майбутніх психологів схильні вважати академічну доброчесність важливою: 58,5 % обрали «4», а 27,7 % – «5», що демонструє переважну підтримку чесних підходів до професійного навчання і високий рівень усвідомлення їх значущості. Загалом понад 86 % опитаних (сумарно «4» і «5») визнають академічну доброчесність ключовою цінністю ефективного освітнього процесу.

Відповіді студентів на запитання 4: *Чи стикалися Ви з ситуаціями, коли виникала спокуса використати недобросовісні методи під час виконання академічних завдань (?)* відображено на **рис. 3**.

Результати опитування демонструють факт, що більшість здобувачів (75,4 %) стикалися із ситуаціями, коли виникала спокуса використати недобросовісні методи під час виконання академічних завдань, зокрема такі як плагіат чи використання шпаргалок. Це вказує на поширеність подібних викликів в освітньому довідлі та можливий вплив різних чинників, які спонукають їх до академічної нечесності. Натомість 24,6 % респондентів зазначили, що не мали таких спокус. Це говорить про їхню високу академічну порядність і відсутність зовнішніх чи внутрішніх факторів, які могли б стимулювати порушення етичних норм у навчанні.

Відповідаючи на запитання 5: *На вашу думку, які чинники найбільше сприяють*

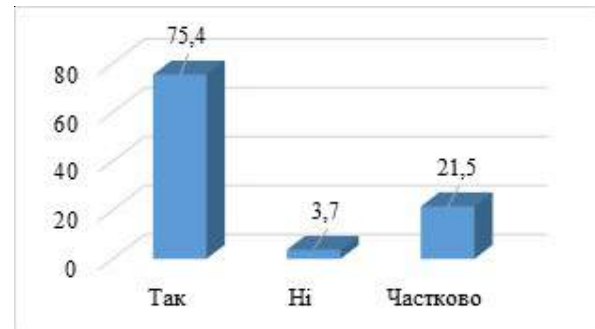


Рис. 1.
Обізнаність респондентів
про академічну доброчесність (у %)

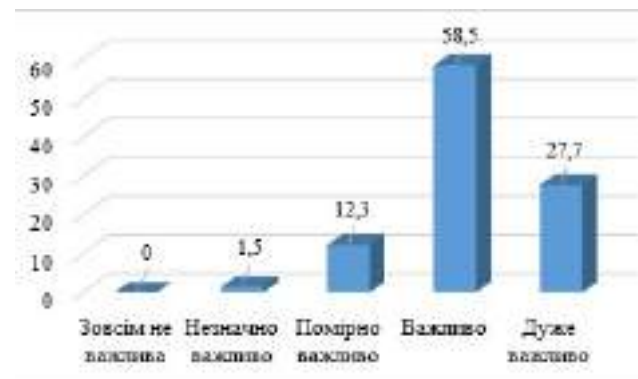


Рис. 2.
Розподіл відповідей респондентів
щодо значущості академічної
доброчесності (у %)

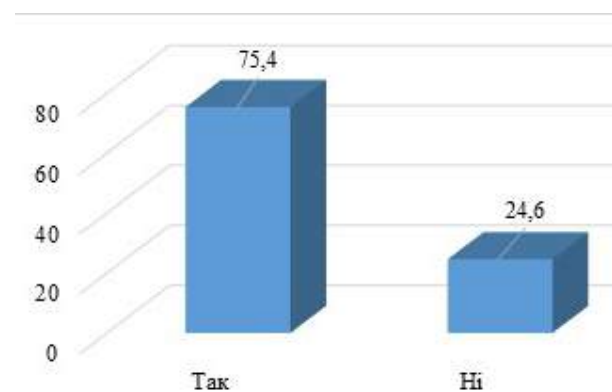


Рис. 3.
Розподіл відповідей респондентів
щодо спокуси академічної нечесності
(у %)

порушенням академічної доброчесності (?), обстежувани повідомили таке (рис. 4).

Аналіз відповідей студентів на це запитання анкети показує, що основними чинниками порушення академічної доброчесності є високий рівень стресу і тиск під час сесії (86,1 %) та конкуренція серед студентів (67,7 %). Виявлене вказує на значний вплив психологічних і соціальних сегментів повсякдення на доброчесну поведінку майбутніх психологів. Також вагомим фактором є невизначеність вимог з боку викладачів до виконання завдань здобувачами, яку маркували 60 % респондентів, що унагальнює досягнення чіткості у формулювання критеріїв оцінювання та окреслення горизонту знанневих очікувань від них. Відносно менша, однак значуща частка студентів (20,0 %), вважає, що порушенню академічної доброчесності сприяє низький рівень контролю зі сторони викладачів. Водночас 9,2 % опитаних зауважили, що недостатня інформація про правила доброчесності є причиною таких порушень. Додатково 12,3 % обстежуваних вказали на інші чинники, які можуть охоплювати особисті або контекстуальні детермінанти, пов'язані з освітнім процесом.

Відповіді обстежуваних на запитання 6: *Як часто Ви вважаєте, що порушення академічної доброчесності трапляються у Вашому ЗВО (?)* відображено на рис. 5.

Результати анкетування засвідчують, що переважна більшість студентів вважають порушення академічної доброчесності доволі поширеним явищем у їхньому освітньому закладі. Зокрема, найбільша частка респондентів (47,7%) зазначила, що такі випадки трапляються «час від часу». Ще 27,7% опитаних вважають, що порушення відбуваються «часто», а 3,1 % – що «дуже часто». Водночас 21,5 % майбутніх психологів оцінили рівень академічних порушень як рідкісний, обравши варіант «рідко». Показово, що жоден з учасників опитування не вказав, що порушень академічної доброчесності ніколи не буває.

Отож висновуємо про наявність проблеми, оскільки понад 78 % респондентів відзначають хоча б періодичні випадки недоброчесної поведінки, що потребує підвищення рівня контролю та формування культури доброчесності серед студентської молоді.

Відповіді здобувачів вищої освіти на запитання 7: *Які заходи, на Вашу думку, могли б сприяти підвищенню рівня академічної доброчесності у ЗВО (?)* подано на рис. 6.

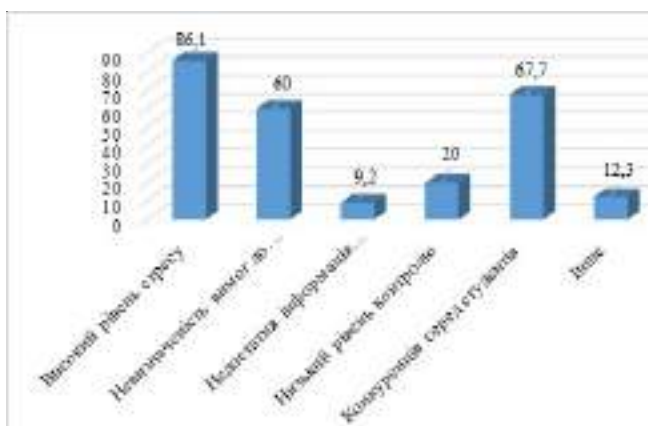


Рис. 4.
Детермінанти академічної недоброчесності (у %)

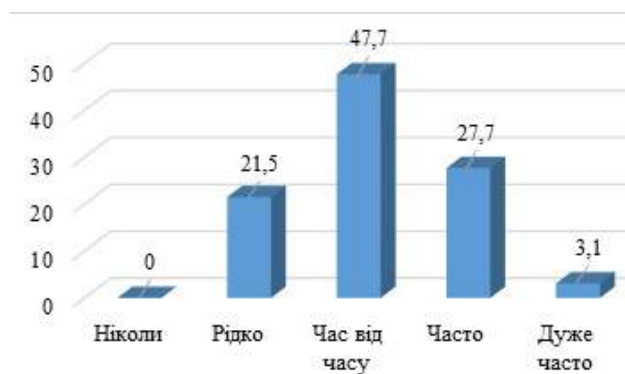


Рис. 5.
Суб'єктивне сприйняття порушень академічної доброчесності у закладі вищої освіти (у %)

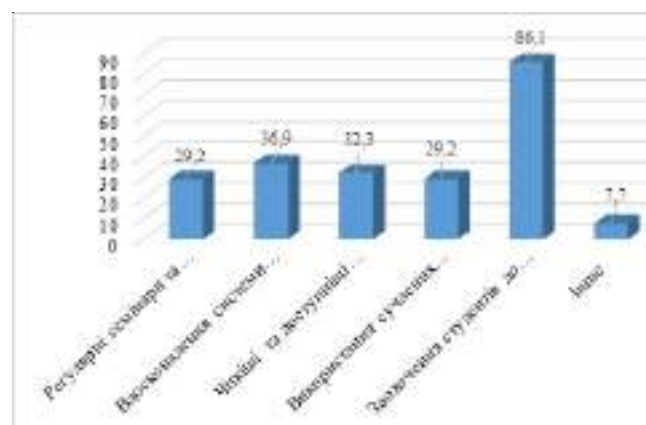


Рис. 6.
Думки опитаних здобувачів-психологів щодо заходів у сприянні підвищенню рівня академічної доброчесності (у %)

Результати опитування студентів фіксують факт: найбільш ефективним заходом для підвищення рівня академічної доброчесності є заохочення їх до самостійної роботи та критичного мислення (86,1 % респондентів), що підтверджує важливість розвитку навичок автономії аналізу та відповідальності за власне продуктивне навчання.

Крім того, значна частка обстежуваних (36,9 %) вважає, що вдосконалення системи контролю за виконанням завдань може сприяти підвищенню рівня доброчесності здобувачів вищої освіти. Майже третина опитаних (32,3 %) наголошує на необхідності запровадження чіткіших і доступніших правил щодо умов дотримання академічної доброчесності, що потребує більшої прозорості вимог у співпраці викладача і студентів.

Одночасно проведення регулярних семінарів і тренінгів з академічної етики, а також використання сучасних інформаційних технологій для виявлення плагіату, були підтримані останніми однаковою мірою (по 29,2 %), що служить доказом розуміння українським юнацтвом важливості як освітньої складової, так і технічних засобів у протидії порушенням академічної доброчесності. Наразі 7,7 % респондентів назвали інші можливі заходи, які можуть охоплювати додаткові ініціативи з боку університету і його науково-педагогічних працівників.

Відповіді здобувачів освіти на запитання 8: *Чи маєте Ви пропозиції щодо покращення політики академічної доброчесності у Вашому ЗВО (?)* зафіксовано на **рис. 7**.

Результати анкетування виявили, що 44,6 % опитаних не мають пропозицій відносно змін у політиці академічної доброчесності, що вказує на їхню задоволеність чинною системою й відтак на відсутність конкретних ідей для її вдосконалення. Водночас 55,4 % респондентів висловили низку пропозицій, які слушно згрупувати за кількома напрямками: 1) *чіткість і зрозумілість навчальних завдань* («надання студентам чітких навчальних матеріалів для опрацювання», «формулювання завдань так, щоб вони були однозначними та зрозумілими»); 2) *мотивація до самостійного навчання* («заохочення студентів до відповідальної роботи та співпраці з викладачами», «розвиток культури самостійного навчання», «підтримка критичного мислення та персонально здійснюваної аналітичної роботи», «застосування винагород (додаткових балів) за самостійне виконання завдань», «мотивація

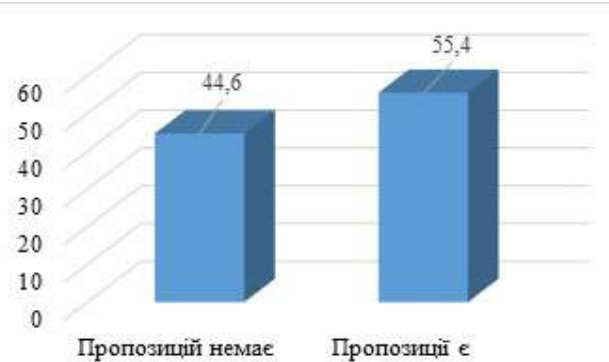


Рис. 7.
Розподіл відповідей респондентів — майбутніх психологів — щодо наявності пропозицій з покращення академічної доброчесності (у %)

студентів через пояснення цінності знань, а не лише оцінок»); 3) *зміни у підходах до оцінювання і навантаження* («удосконалення системи оцінювання, щоб вона реально відображала рівень знань», «помірне навчальне навантаження», «перехід від механічного запам'ятовування до завдань на розуміння»); 4) *формування інтересу до освітнього процесу* («завдання мають бути цікавими і творчими, такими, що ускладнюють списування», «потрібно стимулювати студентів до усних відповідей»); 5) *керівна роль викладачів та адміністрації* («підвищення контролю з боку викладачів щодо дотримання академічної доброчесності», «регулярне нагадування студентам про важливість академічної доброчесності», «зменшення тиску на студентів зі сторони викладачів», «надання студентам професійної інформації та рекомендованих джерел для навчання», «організація семінарів і тренінгів з академічної доброчесності»).

Отже, студенти-психологи прагнуть більшої прозорості освітньому процесу, цікавіших завдань, меншого тиску з боку викладачів, мотивації до самостійного навчання та ефективнішої системи оцінювання знань, умінь, компетентностей. Це свідчить про виняткову значущість заходів з удосконалення політики академічної доброчесності в напрямку підтримки студентської самостійності та розвитку їхнього критичного мислення.

Відповіді здобувачів освіти на запитання 9: *Як Ви оцінюєте ефективність заходів, які вже застосовуються для запобігання порушенням академічної доброчесності (?)* відображено на **рис. 8**.

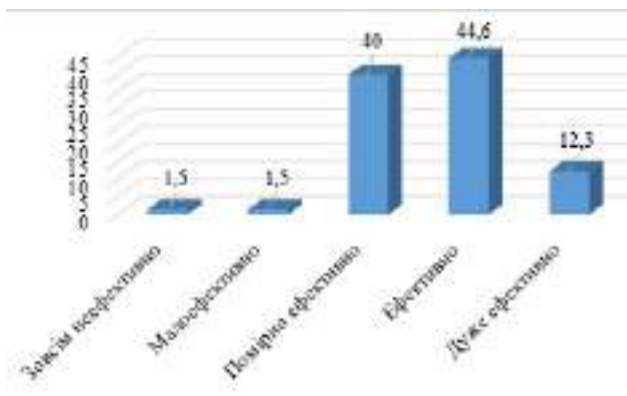


Рис. 8.

Гістограма оцінок ефективності заходів з утвердження академічної доброчесності (у %)

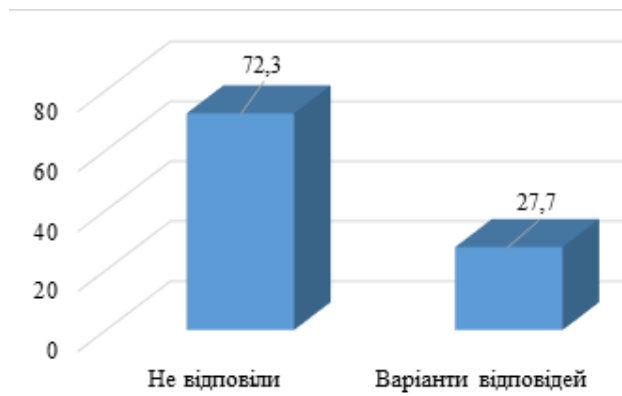


Рис. 9.

Особистий досвід та додаткові коментарі студентів з приводу реалій академічної доброчесності (у %)

Результати відповідей студентів щодо ефективності заходів із запобігання порушенням академічної доброчесності посвідчують, що їхні думки розподілилися таким чином: лише 1,5 % з них вважають заходи абсолютно неефективними (оцінка 1); такий же відсоток осіб (1,5 %) оцінили їх дещо ефективнішими, однак недостатньо дієвими (оцінка 2); 40 % опитаних вважають, що заходи мають середній рівень корисності (оцінка 3); 44,6 % респондентів оцінили їх як доволі продуктивні (оцінка 4), що вказує на домінування переважно позитивного сприйняття; 12,3 % молоді вважає, що вказані заходи є дуже ефективними (оцінка 5). Інакше кажучи, наявне в цілому позитивне сприйняття здобувачами професійної освіти заходів із запобігання порушенням академічної доброчесності (всього 56,9 %). Водночас їх значна частка (40 %) вказала на посередню ефективність, що є доказом наявності певних недоліків або потреби в удосконаленні існуючих механізмів освітньо-наукової доброчесності.

Відповіді здобувачів освіти на запитання 10: *Чи бажаєте Ви додати щось ще або поділитися власним досвідом, пов'язаним з академічною доброчесністю (?)* подано на **рис. 9**.

Результати відповідей студентської юні (27,7 %) на відкрите запитання анкети демонструють різноманітність поглядів на академічну доброчесність. Наведемо основні тенденції, які прозвучали у відповідях: 1) наявність проблем з мотивацією та зусиллями (окремі особи зазначають, що порушення доброчесності часто зумовлене небажанням докладати зусиль; водночас вони усвідомлюють важливість правдивого навчання і прагнуть дотримуватися доброчесності, навіть якщо це не завжди ідеально); 2) вплив наслідків академічної не-

добросовісності (зазначається, що порушення правил впливає насамперед на психосоціальний стан самих студентів, тому дотримання доброчесності є важливим); 3) керівна роль викладачів і дисциплін (студенти вважають, що зацікавленість викладачів у предметі зменшує рівень плагіату; також вони згадують, що отримали знання про академічну доброчесність завдяки вивченню окремих дисциплін); 4) справедливість в оцінюванні та використанні технологій (відповіді вказують на відчуття несправедливості: студенти, які готуються самостійно, можуть отримати таку ж оцінку, як і ті, хто використовує штучний інтелект або списує; водночас деякі з них висловлюють бажання поступово зменшувати використання ШІ); 5) суперечливе ставлення до плагіату (окремі здобувачі професійної освіти вважають плагіат у виконанні домашніх завдань допустимим, але категорично неприйнятним у написанні курсових і кваліфікаційних робіт); 6) виняткова роль публічного контролю (контроль за дотриманням доброчесності сприймається неоднозначно: хтось вважає його необхідним, а хтось зауважує, що він може викликати негативні емоції); 7) соціальний вплив (деякі відповіді свідчать про ефект соціального оточення: якщо одногрупники списують, то й інші навколишні також можуть до цього схилитися); 8) стан академічної доброчесності у ЗВО (окремі студенти відзначають, що на їхньому факультеті добре розвинена культура доброчесності, натомість інші наголошують, що подолати звичку до плагіату доволі складно).

Загалом відповіді майбутніх психологів підтверджують факт усвідомлення ними значущості академічної доброчесності, однак також указують на труднощі її дотримання у зв'язку

з різними впливами зовнішніх і внутрішніх чинників та умов.

З огляду на викладене вище, корисними будуть **практичні рекомендації** щодо формування у здобувачів культури академічної доброчесності у ЗВО. У плані *підвищення їх внутрішньої мотивації* варто запровадити інтерактивні методи навчання, які заохочують активну участь кожного в освітньому процесі; застосування проектних і дослідницьких завдань стимулюватиме самостійне мислення і відповідальність за академічні результати; постійна підтримка юнаків і дівчат у розвитку в них навичок саморегуляції та тайм-менеджменту сприятиме ефективності професійного навчання. Стосовно *усвідомлення наслідків академічної недоброчесності* важливо організовувати відкриті дискусії та кейс-стаді, які демонструють довгострокові висліди порушення добропорядності; запровадити техніки посилення рефлексії (тобто здатність усвідомлено аналізувати власні вмотивування й ухвалювати відповідальні рішення); використовувати реальні історії та приклади негативного впливу плагіату і списування на професійну кар'єру і розвиток особистості.

В контексті *підвищення ролі викладачів у формуванні академічної доброчесності* науково-педагогічні працівники покликані демонструвати власну зацікавленість дисципліною і застосовувати інноваційні психодидактичні підходи до викладання; інтегрувати в навчальні курси тематику академічної доброчесності, роз'яснюючи її значення і принципи; заохочувати відкриту комунікацію між студентами для обговорення етичних дилем. А це означає, що у сегменті *забезпечення справедливого оцінювання і раціонального використання інформаційних технологій* потрібно використовувати різноманітні методи оцінювання з метою мінімізації можливості для списування; чітко роз'яснювати правила використання штучного інтелекту та встановлювати відповідні обмеження; запровадити механізми диференційованого оцінювання, які відзначають оригінальність і самостійність виконання завдань.

У *формуванні чітко негативного ставлення здобувачів освіти до плагіату* розробити рекомендації в контексті допустимості використання чужих ідей і джерел у виконанні різних завдань; проводити тренінги та семінари з академічного письма та належного цитування; впроваджувати обов'язкову перевірку письмових робіт на плагіат та аналізувати отримані результати разом з наступниками.

Для цього посилити *роль контролю* шляхом запровадження збалансованих підходів до його здійснення, не створюючи при цьому надмірного тиску, але забезпечуючи дотримання кожною особою правил; використовувати анонімне оцінювання та інші інструменти для підвищення довіри до кредитно-модульної системи контролю; розвивати культуру відповідальності, у якій студенти самі прагнуть дотримуватись доброчесності.

У розрізі *використання можливостей психосоціального впливу* підтримувати студентські ініціативи, які пропагують академічну доброчесність; заохочувати лідерів серед студентського загалу до популяризації правдивого і чесного навчання; створювати довкілля, у якому здобувачі освіти позитивно впливають один на одного та спільно протидіють порушенням канонів доброчесності. На доповнення у *розвиток культури академічної доброчесності на рівні ЗВО* потрібно підтримувати традиції правдивості через інформаційні кампанії і тематичні заходи; впроваджувати систему наставництва між студентами старших і молодших курсів; оцінювати реальний стан академічної доброчесності у закладі за допомогою опитувань і продуманих коригувальних дій у її оптимальному втіленні в життя.

Застосування окреслених рекомендацій допоможе створити стале академічне довкілля, у якому доброчесність буде органічною нормою повсякденного професійного навчання.

ВИСНОВКИ

1. Результати проведеного анкетування здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія спонукали до формулювання таких висновків: соціальні та психологічні аспекти академічної доброчесності майбутніх психологів охоплюють фактори, що впливають на їхню поведінку, мотивацію, ціннісні орієнтації і сприйняття чесності в освітньому процесі. Низку соціальних факторів утворюють *вплив освітнього оточення*, зокрема атмосфера у закладі, ставлення викладачів та адміністрації до порушень академічної доброчесності; *групові норми*, себто поведінка юнаків і дівчат, рівень толерантності до списування, плагіату та інших порушень; *підтримка і взаємодія* – доступність консультацій викладачів, наставництво, співпраця між студентами, яка сприяє чесному навчанню; *культурні та суспільні цінності* – загальноприйняте уявлення про академічну чесність у суспільстві та ін. Перелік

психологічних чинників склали: а) *мотивація студентів до навчання*, передусім внутрішня (цікавість, бажання знати) і зовнішня (вимоги, оцінки тощо); б) *стрес і тривожність* (високий рівень стресу може провокувати використання нечесних практик як спосіб зниження навантаження); в) *когнітивні упередження* (раціоналізація порушень «усі так роблять», «це не суттєво»), що знижує відчуття відповідальності; г) *етичні переконання та самосприйняття* (особисті цінності, усвідомлення наслідків порушень тощо).

2. Конкуренцію серед студентів доречно розглядати як у соціальному, так і в психологічному аспектах академічної доброчесності. Перший з них інтегрує такі моменти: 1) конкуренція впливає на динаміку стосунків у студентському довіллі (якщо у ЗВО панує надмірно конкурентна атмосфера, це може сприяти використанню нечесних методів – плагіату, списування, маніпуляції); 2) формується певна групова норма (якщо більшість студентів вдається до академічної недоброчесності, решта також здатні це виправдовувати); 3) у колективах з високим рівнем співпраці, себто кооперативної конкуренції, академічна доброчесність тенденційно здатна зміцнюватися. Натомість другий – психологічний – аспект стосується таких питань: 1) конкуренція може викликати високий рівень стресу і тривожності особистості добувача, що спонукатиме його до академічної недоброчесності як до способу боротьби з педагогічним тиском; 2) у здобувачів освіти з високим рівнем внутрішньої мотивації здорова конкуренція здебільшого сприяє саморозвитку, натомість в осіб з домінуючою зовнішньою мотивацією (скажімо, бажанням отримати високі оцінки) вона може провокувати нечесні практики; 3) самооцінка і страх невдачі (ті, хто бояться програти, або не виправдати очікування, здатні вдаватися до академічних порушень).

3. Адекватно фахове розуміння соціального і психологічного аспектів особистісної доброчесності допомагає формувати ефективні стратегії і техніки профілактики академічної недоброчесності та створювати персонально підтримувальне освітнє довілля. *Перспективи* подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні зв'язку між рівнем освітньо-наукової доброчесності та психологічними (темпераментальними, характерологічними, особистісними, індивідуальнісними) властивостями здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
2. Дуліба Є. В., Гришко В. І. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі України: соціальні виклики та перспективи удосконалення. *Наукові записки. Серія: Право*. 2023. Випуск 14. С. 6-12.
3. Климишин О. М. Герменевтика академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Випуск 12 (57). С. 53-64.
4. Колесніков А. П. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. № 24. С. 122-128.
5. Куліш А. М., Дуліба Є. В., Миргород-Карпова В. В., Аврамова О. Є. «Академічна доброчесність» в Україні: місце в освітньому процесі та законодавче регулювання. *Наукові записки. Серія: Право*. 2022. Випуск 12. С. 258-265.
6. Марушкевич А. А. Формування академічної доброчесності в університетському середовищі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2023. № 1(17). С. 37-40.

REFERENCES

1. Sorokina, N. H., Artiukhov, A. Ye., & Dehtiarova, I. O. (Eds.). (2017). *Akademichna dobrochesnist': problemy dotrymannya ta priorytety poshyrennya sered molodykh vchenykh [Academic integrity: Issues of compliance and priorities for dissemination among young scientists]*. Dnipro: DRIDU NADU [in Ukrainian].
2. Duliba, Ye. V., & Hryshko, V. I. (2023). *Akademichna dobrochesnist' v osvith'o-naukovomu prostori Ukrayiny: sotsial'ni vyklyky ta perspektyvy udoskonalennya [Academic integrity in the educational and scientific space of Ukraine: Social challenges and prospects for improvement]*. *Naukovi zapysky. Seriya: Pravo – Scientific Notes. Series: Law*, 14, 6-12 [in Ukrainian].
3. Klymyshyn, O. M. (2020). *Hermenevtyka akademichnoi dobrochesnosti v konteksti dukhovnoi paradyhmy psykholohii [Hermeneutics of academic integrity in the context of the spiritual paradigm of psychology]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences*, (12)57, 53-64 [in Ukrainian].
4. Kolesnikov, A. P. (2019). *Akademichna dobrochesnist' v ukrayins'komu osvith'o-naukovomu prostori: problemy ta sotsial'ni zahrozy [Academic integrity in the Ukrainian educational and scientific space: Problems and social threats]*. *Rehional'ni aspekty rozvytku produktyvnykh syl Ukrayiny – Regional Aspects of the Development of Productive Forces of Ukraine*, 24, 122-128 [in Ukrainian].
5. Kulish, A. M., Duliba, Ye. V., Myrhorod-Karpova, V. V., & Avramova, O. Ye. (2022). «Akademichna dobrochesnist'» v Ukrayini: mistse v osvith'omu protsesi ta zakonodavche

rehulyuvannya ["Academic integrity" in Ukraine: Its place in the educational process and legislative regulation]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pravo – Scientific Notes. Series: Law*, 12, 258-265 [in Ukrainian].

6. Marushkevych, A. A. (2023). Formuvannya akademichnoyi dobrochesnosti v universytets'komu seredovyshchi [Formation of academic integrity in the university environment]. *Visnyk Kyiv's'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogika – Visnyk of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy*, 1(17), 37-40 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ГУЛЯС Інеса Антонівна.

Психосоціальні аспекти академічної доброчесності здобувачів вищої освіти.

У статті подано результати емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників академічної доброчесності здобувачів ЗВО, здійсненого методом анкетування майбутніх психологів. Визначено, що на дотримання принципів освітньо-наукової доброчесності впливають як соціальні фактори, так і психологічні чинники, у їх взаємоспричиненні та взаємодоповненні. До соціальних віднесено атмосферу в закладі освіти, ставлення викладачів та адміністрації до недоброчесної поведінки, групові норми, характер міжособистісних стосунків, а також психокультурні настановлення українського суспільства. Психологічні аспекти синтезують мотивацію до навчання, рівень персонального стресу й тривожності, когнітивні упередження, етичні переконання і повноту самоусвідомлення наступників в освітній співдіяльності. Особливу увагу зосереджено на важливій ролі конкуренції, що розглядається одночасно як інтегральний психосоціальний чинник, здатний як підривати академічну чесність, так і сприяти її зміцненню залежно від когнітивного контексту. Отримані результати підкреслюють значущість комплексного підходу до формування сприятливого освітнього часопростору та впровадження превентивних стратегій і технологій. Формування культури академічної доброчесності у ЗВО потребує інтерактивного навчання, проєктних завдань, розвитку саморегуляції й тайм-менеджменту. Важливо організовувати дискусії, застосовувати кейси, рефлексувати на особистісному рівні здійснення моральні принципи, критично оцінювати факти академічної нечесності. Викладачі мають демонструвати доброчесність, інформувати про етичні принципи та забезпечувати справедливе оцінювання. Варто підтримувати студентські ініціативи й наставництво, впроваджувати перевірки та моніторинг. Перспективним напрямом подальших досліджень аргументовано вивчення взаємозв'язку між рівнем академічної доброчесності та психологічними характеристиками студентської молоді.

Ключові слова: ЗВО, особистість здобувача освіти, академічна доброчесність, соціально-психологічні чинники, мотивація навчання, освітнє довкілля, анкетування, етичні цінності, академічна культура.

ANNOTATION

Inesa HULIAS.

Psychosocial aspects of the academic integrity of higher education students.

The article presents the results of an empirical study of the socio-psychological factors of academic integrity of higher education applicants, carried out by the method of questioning future psychologists. It was determined that adherence to the principles of educational and scientific integrity is influenced by both social and psychological factors, in their mutual causation and complementarity. The social factors include the atmosphere in the educational institution, the attitude of teachers and administration to dishonest behavior, group norms, and the nature of interpersonal relationships, as well as the psychocultural attitudes of Ukrainian society. Psychological aspects synthesize motivation for learning, the level of personal stress and anxiety, cognitive biases, ethical beliefs, and the completeness of self-awareness of successors in educational cooperation. Special attention is focused on the important role of competition, which is considered simultaneously as an integral psychosocial factor capable of both undermining academic integrity and contributing to its strengthening, depending on the covital context. The results obtained emphasize the importance of a comprehensive approach to the formation of a favorable educational time-space and the implementation of preventive strategies and technologies. The formation of a culture of academic integrity in higher education requires interactive learning, project tasks, and the development of self-regulation and time management. It is important to organize discussions, use cases, reflections, and stories from practice. Teachers should demonstrate integrity, inform about ethical principles, and ensure fair assessment. It is worth supporting student initiatives and mentoring, implementing checks, and monitoring. A promising direction for further research is argued to be studying the relationship between the level of academic integrity and the psychological characteristics of student youth.

Keywords: higher education institution, personality of the education seeker, academic integrity, socio-psychological factors, motivation for learning, educational environment, questionnaire, ethical values, academic culture.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Віталій ПАНОК,
д. психол. н., проф. Микола САВРАСОВ.**

**Надійшла до редакції 10.05.2025.
Підписана до друку 19.05.2025.**

Бібліографічний опис для цитування:

Гуляс І.А. Психосоціальні аспекти академічної доброчесності здобувачів вищої освіти. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 78-88. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.078>

КРИЛОВА-ГРЕК Юлія Михайлівна

МЕДІА У ПАРАДИГМІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: МОВЛЕННЯ, ТЕКСТ, КОМУНІКАЦІЯ

Yuliya KRYLOVA-GREK
**MEDIA IN THE PARADIGM OF THE ACTIVITY APPROACH:
SPEECH, TEXT, COMMUNICATION**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.089>

УДК 159.946.3:81'23(48)

Актуальність теми дослідження. У сучасному гуманітарному знанні спостерігається зростання інтересу до вивчення мови не тільки як засобу комунікації, а й як форми діяльності, що бере участь у конструюванні соціальної реальності, формуванні смислів і структурованні мислення. Особливої актуальності набуває аналіз текстів як емпіричних проявів мовленнєвої діяльності, в яких фіксуються не лише змістовні, а й структурні, логіко-семантичні та впливові аспекти мовлення. Говорячи про дискурсивну природу смислу в сучасному інформаційному просторі, зазначимо, що смисли не існують об'єктивно, а конструюються у мовленнєвій взаємодії, зокрема в медійному дискурсі. Такий підхід дозволяє розглядати тексти як засоби формування соціальних настанов та впорядкування колективного бачення реальності.

У цьому контексті важливо розглядати текст як матеріалізовану форму діяльності, що містить у собі структуру, організацію, наміри та засоби впливу. Це відкриває можливість дослідження текстів у межах мовознавчого аналізу як емпіричних одиниць, що репрезентують більш загальні стратегії соціальної комунікації, передусім у медіапросторі. Мислєдіяльнісний підхід передбачає, що мовлення у тексті є водночас і результатом, й інструментом дії. Текст як складний феномен зумовлений його включеністю в різноманітні діяльності, у яких він виконуючи певні функції,

набуває властивостей тексту як такого (див. [7]).

У цьому дослідженні мовні дані (медіа-тексти, публічні виступи) розглядаються як продукти діяльності журналістів, що слугують засобом комунікації та впливають на світогляд читачів. Щоб забезпечити підґрунтя для аналізу діяльності медіафахівців та їхнього впливу на суспільство, було застосовано міждисциплінарний підхід – *психолінгвістичний аналіз медіатекстів* у контексті поточної соціально-політичної ситуації, оскільки саме ситуація часто є тригером, що обумовлює поведінку журналіста, радикалізує контент та робить медіадискурс майданчиком психологічних операцій упливу впливів, рівно як і засобом протистояння інформаційній агресії, у т. ч. і війні [3].

Таким чином, аналіз тексту набуває подвійного виміру: як результат комунікативної практики та як засіб здійснення впливу на аудиторію. Це особливо важливо у сфері медіа, де тексти часто створюються з метою маніпуляції, переконання чи нав'язування певної картини світу. Загалом робота медіафахівця розглядається нами як інтелектуальна діяльність, на яку впливає низка суб'єктивних та об'єктивних факторів.

Мета дослідницького пошуку: на засадах діяльнісного підходу створення теоретичного підґрунтя для аналізу діяльності працівників ЗМІ крізь призму медіатекстів як продуктів професійної діяльності журналістів.

Мета дослідження конкретизується у таких завданнях:

а) охарактеризувати діяльнісний підхід як методологічну основу для аналізу професійної діяльності журналіста;

б) обґрунтувати використання тексту як емпіричного продукту для аналізу діяльності медіафахівця;

г) обґрунтувати модель «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» у контексті сучасної медіакомунікації.

Об'єктом вивчення є інформаційно-комунікаційна діяльність журналіста.

Предмет дослідження становить діяльність журналіста в парадигмі суб'єкт-об'єктної взаємодії.

Методи пошукування. Дослідження інтегрує знання із психології, соціології, лінгвістики та комунікативістики. Системний огляд наявної літератури дає теоретичне підґрунтя для аналізу роботи працівників медіа, розглядаючи її крізь формат медіатекстів як продуктів професійної діяльності журналістів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Для детального аналізу діяльності журналістів та вивчення специфіки їхньої комунікації з читачами в умовах сучасного медіаландшафту вважаємо доцільним використовувати діяльнісний підхід, у якому, на відміну від традиційно натуралістичного чи суб'єктно-об'єктного підходу [5; 8], комунікація медіа та суспільства розглядається не як односторонній процес впливу, де аудиторія є пасивним приймачем інформації, а як система, у якій аудиторія також стає активним учасником комунікаційного процесу, транслює і передає смисли та ідеології.

Діяльність як універсальна категорія є валідним інструментом для вивчення специфіки професійної діяльності людини та її взаємодії із соціумом. У психології ця категорія застосовується для аналізу взаємодії людини з навколишнім середовищем задля досягнення цілей та задоволення потреб. Теорія діяльності стала основою для наукових розробок, спрямованих на оптимізацію роботи персоналу у великих організаціях [7; 9; 10] тощо.

У межах філософсько-методологічного аналізу комунікативної діяльності цінним є підхід, запропонований А.В. Фурман, згідно з яким системне знання завжди реалізується через чотири взаємопов'язані змістові інваріанти

повноцінного вчинку: ситуативний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний (див. [4]). Такий підхід дає змогу розглядати усне чи письмове повідомлення не лише як інформаційний продукт, а й як результат цілісного пізнавального процесу, та здійснювати аналіз змісту медіатекстів у ширшому методологічному контексті, а саме як комунікативну, мовленнєву та пізнавальну діяльність, що об'єднані як когнітивною, так і соціальною природою.

У методологічній системі Г.П. Щедровицького мова є логіко-мовленнєвим засобом структурування мислення, а мовлення – діяльністю, у якій відбувається упредметнення мисленнєвих конструкцій. У межах миследіяльнісного підходу мова та мовлення розглядаються як складові загальної структури діяльності. Тому й у цьому дослідженні мовлення тлумачиться як форма діяльності, що реалізується у процесах мислення, комунікації і творення текстів. Відтак текст постає як продукт миследіяльності (артефакт), який фіксує сліди організації мислення та цілеспрямованої діяльності суб'єкта в комунікативному довіллі. Звідси випливає, що текст – це і результат мисленнєвої діяльності, і потенційний засіб впливу або породження нового мислення (ідеального сприйняття реальності) у того, хто його сприймає. На цій підставі тексти можуть осягатися як емпіричний матеріал для аналізу діяльнісних процесів, що перебувають за їхнім створенням: а) способів організації мислення, з обумовленням вибору мовленнєвих конструкцій, б) логіко-семантичної структури та інших мовленнєвих і невимовлених засобів, що використовуються для організації медіа-контенту. Така перспектива дозволяє аналізувати тексти як продукти комунікативної діяльності з акцентом не тільки на зміст, а й на засоби та інструменти мовлення, які застосовуються медіафахівцем для комунікації із аудиторією.

Таким чином, на засадах системодіяльнісного підходу Г.П. Щедровицького [7; 8] слушно говорити про концептуальну рамку для аналізу текстів як: 1) емпіричних продуктів діяльності, у яких виявляються цілі, засоби та наміри комунікатора; 2) інструментів смислового впливу на аудиторію в умовах інформаційного простору. Важливо зазначити, що принципи діяльнісного аналізу тексту дозволяють виявляти як структуру і зміст медіаповідомлення, так і наміри, цілі та смисли, закладені автором у процесі комунікації.

У руслі діяльнісного підходу О.О. Леонтьєв розглядає мовлення як форму психічної активності, що розгортається у контексті соціальної взаємодії, котра поєднує когнітивні, мотиваційні та комунікативні компоненти [2]. *Мовленнєва діяльність журналіста* – це специфічний вид людської діяльності, що полягає в активному та цілеспрямованому продукуванні повідомлень мовними засобами, які можуть доповнюватися також немовленнєвими компонентами у процесі взаємодії між людьми. Отож це процес продукування або сприйняття інформації, який передбачає володіння суб'єктом засобами мови, що будуть зрозумілі всім учасникам комунікації. Результати такої діяльності безпосередньо пов'язані з мовленнєвою діяльністю та відображаються у створюваних медіапродуктах, усних і письмових текстах.

Медіа як набір складних соціально-психологічних систем, у яких важливу роль відіграють раціонально-психологічні організаційні форми, розглядається у роботі А.А. Фурмана та Д. Фурман [6]. Звідси слідує, що медіатексти – це не лише інформаційні продукти, а й елементи організованої комунікаційної діяльності, що формують соціальні практики і впливають на свідомість аудиторії, які, своєю чергою, можуть використовуватися як інструменти політичного впливу [15].

Водночас особливості професійної діяльності медіафахівця, зокрема у період криз та конфліктів, не були предметом ґрунтовного дослідження науковців. Дуалістична роль медіа як інструменту пропаганди та засобу супротиву у світі діяльностей потребує нових підходів, оскільки аналіз інтелектуальної праці, пов'язаної зі створенням текстів, слід розглядати в рамках мовленнєвих і мовних засобів, якими послуговується медіафахівець, а також зовнішніх чинників, таких як час, ситуація, умови, завдання тощо.

Діяльність масмедіа розглядається в роботі як багаторівнева поліструктура, що поєднує мету, засоби, методи, процедури, вихідні умови та результат, блоки якої вмонтовані у загальну систему. В контексті діяльності медіафахівця мовиться про діяльність спричинену низкою суб'єктивних чинників та об'єктивних факторів, у якій кінцевим продуктом діяльності є *медіатекст*, що водночас сам впливає на завдання, методи, мету та інші компоненти перебігу самої діяльності. Через висвітлення основних компонентів діяльності «мотив – мета

– умова» та «діяльність – дія – операція» з'являється можливість відстежувати залежність цілей, мотивів та умов від зовнішніх і суто соціальних факторів, адже реалізація мети і завдань суб'єкта вимагає виконання певних дій та операцій, які вибираються залежно від умов, цілей і завдань конкретної діяльності.

Для вивчення психологічних аспектів будь-якої професії потрібно враховувати кілька факторів, які безпосередньо впливають на організацію та специфіку роботи фахівця. До прикладу, розглядаючи діяльність журналіста, важливо зважати як на його особистий досвід і навички, так і на зовнішні умови, цілі, завдання та можливості, що визначають вибір мовних засобів для створення тексту як результату / продукту діяльності журналіста. Зазначені фактори і ресурси вивчення діяльності мови-мовлення як предмета психолінгвістики обумовлюють акцент розгляду лінгвістичних та нелінгвістичних засобів, які використовує журналіст і які віддзеркалюють мету створення тексту чи його впливу на аудиторію.

Обмірковування роботи медіафахівця в межах діяльнісного підходу концептуалізує людську діяльність як динамічну, контекстуально зумовлену, опосередковану цілями, інструментами, зовнішніми факторами та особистим досвідом. Нами обстоюється триступенева модель комунікації «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» для з'ясування складної взаємодії між медіафахівцями (суб'єктами) та їхньою аудиторією (об'єктами і суб'єктами). При цьому письмові продукти комунікації – медіатексти – це первинні дані, для аналізу яких доречно застосовувати психолінгвістичний аналіз текстів, що дозволяє виявляти, які лінгвістичні методи та прийоми використовуються медіафахівцем для впливу на аудиторію і на цьому ґрунті оприявнювати його цілі, завдання, настановлення.

Мовленнєва діяльність, за Ю.М. Лотманом, матеріалізується в письмових продуктах (текстах), тому аналіз мовних засобів, які використовує автор, дозволяє проаналізувати деякі психологічні характеристики, точку зору автора на події, про які він пише. Зокрема, цей дослідник використовував приклад художньої літератури для розкриття історичних подій та індивідуальних особливостей автора [1, с. 166].

Мова є соціальним компонентом суспільного життя, а структура мовленнєвої діяльності,

як і структура будь-якої іншої діяльності, охоплює мотиви, цілі, дії, операції та продукти. Структура мовленнєвих дій у сучасних медіа містить: 1) орієнтування у ситуації; 2) планування або програмування дії; 3) їх реалізацію. На етапі орієнтування здійснюється оцінка ситуації та фактів. Далі журналіст планує свої дії і мовленнєву поведінку відповідно до цілей, завдань та особистісних настанов. У подальшому він утілює їх у життя за допомогою мовних засобів у текстах як продуктах мовлення, що входять до складу мовленнєвої діяльності та спілкування.

У реаліях сучасних масмедіа основними акторами є не тільки медіафахівці, а й читачі, аудиторія, яка завдяки діджиталізованому медіаландшафту має можливість опосередковано здійснювати комунікацію в публічному інформаційному просторі. Спираючись на «суб'єкт-об'єктні відношення», у роботі розроблено модель діяльності медійників, яка враховує специфіку роботи журналіста та дуальну природу комунікації, що охоплює не лише подання інформації журналістом, а й інтерпретацію її читачем. Відтак друковані та інтернет-ЗМІ – це сукупність текстів, що слугують первинними лінгвістичними даними для аналізу діяльності журналістів. Остання, звісно, містить психолінгвістичний аспект, що здебільшого виявляється у впливі на громадську думку з допомогою мовних засобів та позамовних інструментів, що ілюструють публікацію. У цьому форматі зазначимо, що в медіа одна й та сама подія може бути інтерпретована та подана по-різному, тому при розгляді мовних даних важливо враховувати зовнішні чинники, які впливають на створення та сприйняття тексту (поточну ситуацію, спонсора медіа тощо).

Додаткову перевагу вивчення діяльності журналістів через мовні дані становить, як не парадоксально, відсутність безпосередньої взаємодії з читачами. Тому одним із доступних способів пізнання їхньої роботи є аналіз продуктів їхньої діяльності (текстів, публічних виступів), які варто розглядати в контексті зовнішніх факторів і внутрішніх чинників (скажімо, ситуації в суспільстві, обставини та умови роботи, вплив редакційної політики тощо). Отож вивчення діяльності медійників через їхні продукти – це цілком виправданий підхід, з допомогою якого виникає можливість дослідити цілі, мотиви, завдання та мовні засоби, завдяки яким ЗМІ прагне донести ін-

формацію до читача, або вплинути на його світогляд.

У будь-якому разі *категорія діяльності* є методологічно доречною для аналізу: 1) діяльності медіафахівця як скоординованих цілеспрямованих дій зі створення контенту; 2) структури медіатексту, а саме засобів та прийомів, які обираються відповідно до цілей і завдань; 3) взаємодії зі споживачем, тобто мети створення інформаційного повідомлення. Таким чином медіааналіз у діяльнісному ключі дозволяє бачити не лише зміст тексту, а й усю систему, що його породжують і зумовлюють.

Основою для розгляду психологічного впливу медіатекстів на аудиторію у нашому пошукуванні стали: 1) мислєдіяльнісний підхід; 2) ідея про значимість медіа для комунікації в суспільстві; 3) розуміння поняття комунікативної дії (за Габермасом); 4) звернення уваги на зовнішні фактори, які впливають на медіаконтент (за Ласвеллом); 5) циркулярна модель поведінки учасників комунікації (на основі моделі Осгуда-Шпрама). У підсумку діяльність медіафахівця слушно представити у вигляді такої схеми: «діяльність – дія – операція». У ній дії – це кроки для досягнення мети, які журналіст робить у живому мовленні або в текстах. Ці дії обираються ним залежно від умов роботи, професійних завдань, мотивів і поточної ситуації в соціумі.

Наступним важливим кроком тут є розгляд взаємозв'язку між процесами діяльності та комунікації. З точки зору діяльнісного підходу, діяльність долучена до комунікаційних процесів й у вимірі медіа є однією з функцій комунікації й відтак психосоціального впливу. А це означає, що опрацювання медіадіяльності доцільно проводити на засновках теорії діяльності, оскільки в умовах масової комунікації медіафахівець репрезентує думки й переконання спільноти чи суспільства, або ж інтерпретує та транслює наративи влади.

Отже, говорячи про медіакомунікацію важливо враховувати мету журналіста, яка часто не просто виконує інформативну функцію, але й впливає на зміни в соціально-психологічній структурі соціуму. Прикладом такої комунікації є засоби масової інформації, за допомогою яких передається певна інформація, що має на меті вплинути на погляди аудиторії (у формі усного чи письмового мовлення).

Габермас розглядав комунікацію як один із важливих елементів розвитку суспільства, наголошуючи на тому, що медіа повинні до-

тримуватися принципів моралі. Мислитель створив теорію комунікативної дії, у якій мова – інструмент досягнення порозуміння між різними сторонами – комунікатором і комунікантом – задля налагодження діалогу між ними. Говорячи про раціональний підхід до комунікації, він зазначає, що суб'єкт-об'єктна модель комунікації є неетичною і призводить до одностороннього впливу, який може мати негативні наслідки (до прикладу, вплив антиєврейської пропаганди та виправдання війни в Німеччині під час Другої світової війни). Він пропонує раціональну модель суб'єкт-суб'єктної комунікації і розглядає всіх учасників як рівноправних партнерів [11, с. 126].

Г. Ласвелл підкреслював залежність діяльності медіапрофесіоналів від зовнішніх чинників, таких як політична ситуація та інтереси правлячих еліт. Для аналізу медіаконтенту він запропонував модель, яка охоплює п'ять запитань, що дозволяють з'ясувати цілі, завдання та мотиви медіапрофесіонала: «Хто повідомляє? Про що повідомляється? В якому каналі? Для кого? З яким ефектом?». У цій моделі суб'єкт комунікації розглядається ширше, ніж особистість медіапрофесіонала, і передбачає наявність інших людей, які можуть бути замовниками та власниками медіа (див. [13]).

У рамках міждисциплінарно-діяльнісного підходу йдеться про такий самий розподіл учасників комунікації в гуманітарних науках: психології, соціології та психолінгвістиці, де суб'єкт – «той, хто говорить»; об'єкт – «той, до кого звертаються»; інструменти – канали комунікації. Тому, виходячи з особливостей розуміння взаємодії медіа та суспільства [12; 13] запропоновано триступеневу модель інформаційно-комунікаційної діяльності медіафахівця: «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Учасниками комунікаційного процесу в цій моделі є суб'єкт – медіафахівець, об'єкт – аудиторія, інструмент комунікації – мова, а також допоміжні немовленнєві засоби, на кшталт фото, відео, колір шрифту тощо. Правомірність такого схематичного оприявнення зумовлена специфікою функціонування медіаіндустрії, можливістю перетворення об'єкта комунікації, що сприймає інформацію (читача або слухача), на суб'єкт, який після інтерпретації інформації передає (транслює) її. Зауважимо, що сьогодні, головню завдяки сучасним технологіям та активності членів громадянського суспільства, будь-який відгук на публікацію ЗМІ може швидко набутися

настільки широкого розголосу, що працівники ЗМІ змушені враховувати громадську думку та реагувати на неї у своїй подальшій роботі.

Явну чи приховану мету діяльності медійника становить вплив на громадську думку, який передбачає подальше перетворення об'єкта (читача) на суб'єкт у моделі «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт». Читач читає текст, інтерпретує повідомлення, потім ділиться або обговорює його з іншими людьми, усуб'єктнюючи дію на інших (передовсім, у безпосередньому міжособистісному спілкуванні в сім'ї, або шляхом створення постів у соціальних мережах). Таким чином тріадна модель відображає вплив медіа на читача та опосередковану взаємодію між медіа та аудиторією. Про ефективність / неефективність роботи масмедіа можна висновувати за реакцією громадськості і за змінами у суспільній думці (скажімо, за результатами репрезентативних соціологічних опитувань). Зі свого боку, ефективність медіакомунікації визначається інтересами, потребами, досвідом читача і здебільшого віддзеркалюється в емоціях та почуттях у процесі комунікації громадян та їх соціальній поведінці (наприклад, їхні дописи в соціальних мережах, спілкуванні з навколишніми тощо).

Отже, текстотворення є невід'ємною складовою журналістської діяльності. Тому вивчення роботи журналістів доцільно здійснювати через аналіз їхньої письмової та усної мовної продукції, розглядаючи її з різних аспектів: ставлення автора до події, цілі та завдання створюваного тексту. Підкреслимо, що продукування текстів, пов'язаних з інтелектуальним процесом, вимагає спеціальних навичок і залежить від низки зовнішніх факторів і внутрішніх чинників. Продукт текстової діяльності доречно порівняти з лакмусовим папірцем, який відображає структуру діяльності, її цілі та мотиви. В контексті масмедіа текстова діяльність спрямована переважно на вплив та інформування аудиторії, тому її слушно віднести до інформаційно-комунікативної діяльності. Водночас вона має психолінгвістичний характер і передбачає взаємодію із найближчим довкіллям, впливаючи на сприйняття та поведінку аудиторії і навіть інколи домагаючись збагачення світогляду громадян. Водночас її особливістю є соціальний характер, задіяння до процесу взаємодії широкого кола читачів, а в умовах сучасної ІТ-епохи, – отримання зворотного зв'язку від аудиторії.

Загалом інформаційно-комунікаційна діяльність медіафахівця є публічною, соціально зорієнтованою, безпосередньо пов'язаною із продукуванням і поширенням усних або письмових мовних творів з конкретною метою, яка визначається мотивами і завданнями діяльності медіа (до прикладу, інформувати, висвітлювати події, формувати погляди, впливати на світогляд тощо), спрямованою на задоволення очікувань і потреб аудиторії. Крім того, при аналізі медіа слід враховувати, що комунікаційна діяльність ЗМІ зумовлена політикою, економікою, психокультурним розвитком країни, ментальними особливостями аудиторії та іншими факторами, які безпосередньо впливають на роботу журналістів. Отож, інформаційно-комунікаційну діяльність медіафахівця характеризують: а) соціальні умови; б) мета і завдання; в) план (визначається низкою завдань); г) особистісний бекграунд (має суб'єктивний характер); г) особливості цільової аудиторії як суб'єктного об'єкта діяння.

Спираючись на положення Ласуелла, Габермаса [12; 13], діяльність медіа найповніше описує суб'єкт-об'єкт-суб'єктна модель. Проте сукупність факторів впливають на дієвість цієї моделі: 1) особистість суб'єкта (медіафахівця, який продукує тексти); 2) вид комунікації (усна, письмова); 3) канал комунікації (скажімо, телебачення, онлайн-медіа, соціальні мережі); 4) текст як повідомлення, що є продуктом мовленнєвої діяльності; 5) зовнішні причини створення тексту. Серед останніх виділяємо такі: а) демографічні фактори, мовні чинники, політичні системи, культурні та ментальні особливості; б) цільова аудиторія як об'єкт впливу; в) цільова аудиторія як суб'єкт та її реакція або зворотний зв'язок після обробки інформації.

Очевидно, що моделі масової комунікації також можна розглядати з позицій суб'єкт-об'єктного підходу. Найпоширенішими моделями тут є лінійна модель комунікації (Ласвелл) та інтерактивна (Осгуд-Шрам). Лінійна характеризує процес комунікації як односторонній процес, у якому один учасник (суб'єкт) передає інформацію, а інший (об'єкт) сприймає її. Інтерактивна модель вказує, що інформація, якою обмінюються люди, може трансформуватися під впливом особистого досвіду того, хто її сприймає. Ці моделі описують комунікацію як процес продукування, передачі, сприйняття та впливу

інформації. До прикладу, циркулярна модель Осгуда-Шрамма, базуючись на схемах поведінки учасників комунікації «відправник – одержувач» [14; 16], уконкретнюється трикомпонентною моделлю.

Застосування інтерактивних моделей до діяльності медіафахівця інтерпретує комунікацію таким чином: суб'єкт (кодування) – текст (повідомлення) – об'єкт (аудиторія), який сприймає інформацію (декодування та інтерпретація), а потім повторення циклу: об'єкт, який сприйняв інформацію, стає суб'єктом, що передає інформацію іншим (кодування), і так далі. Відтак суб'єкт-об'єкт-суб'єктна модель має циклічний характер. Вона дозволяє простежити зворотний зв'язок аудиторії з діяльністю журналістів, що фіксує деталізований алгоритм її функціонування: споживання об'єктом інформації – формування ставлення до неї та її інтерпретація – реакція аудиторії; своєю чергою, аудиторія (локалізований соціум), її зворотний зв'язок, а також реакція окремих осіб, груп, громадянського суспільства впливають на роботу ЗМІ. Таким чином існує постійний взаємозв'язок і взаємовплив суспільства та медіа в сучасному світі.

Пропонована нами циркулярна модель медіакомунікації адаптована до особливостей сучасного цифрового світу (*рис.*). Її суть така: суб'єкт (медіафахівець) продукує текстове повідомлення для об'єкта впливу (аудиторії), аудиторія, зі свого боку, транслює та інтерпретує це повідомлення й таким чином перетворюється на суб'єкта, який взаємодіє з іншими аудиторіями через реакції в соціальних мережах і каналами особистого спілкування. У результаті аудиторія впливає на інших, включаючи самих медіафахівців, що перетворює їх на об'єкт суспільної дії. Це закономірно збагачує процес створення наступних продуктів діяльності журналіста. Дана модель є загально-теоретичною схемою, передбачає певні зміни залежно від окремих випадків та особливостей роботи медіа за конкретних зовнішніх обставин.

ВИСНОВКИ

1. Міждисциплінарний підхід у поєднанні з теорією діяльності дозволяє розглядати діяльність журналістів як динамічну триступеневу модель: «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт», де суб'єктом виступає медіапрофесіонал, а об'єк-

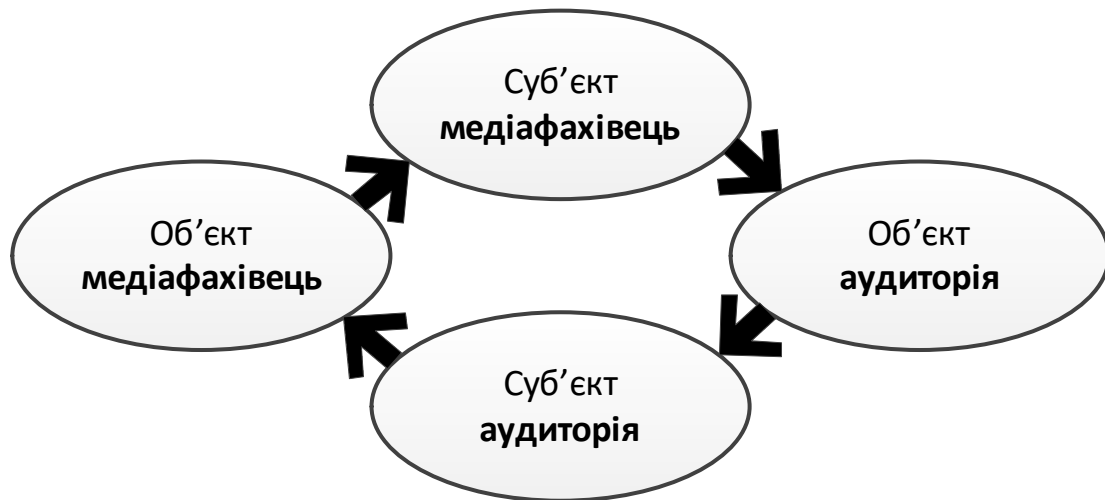


Рис.
Циркулярна модель медіакомунікації

том – аудиторія, яка в подальшому може трансформувати інформацію та забезпечувати зворотній зв'язок, набуваючи таким чином статусу суб'єкта.

2. Доречність застосування названої триступеневої моделі пояснюється специфікою функціонування медіа, де об'єкт, отримавши інформацію, може стати суб'єктом, який передає та інтерпретує інформацію під час комунікації з іншими особами (об'єктами). Діяльність медійників залежить від цілої низки чинників, таких як політична ситуація, культурні та ментальні особливості суспільства, професійні компетенції самих фахівців тощо.

3. Водночас у чинному дослідженні запропонована циркулярна модель медіакомунікації, що враховує особливості сучасного цифрового середовища. Ідея її створення полягає в тому, що медіафахівець як ініціатор комунікації винаходить повідомлення, адресоване аудиторії. Але на цьому процес не зупиняється: аудиторія не просто споживає інформацію, а починає її інтерпретувати, обговорювати, поширювати, і таким чином сама стає активним учасником комунікації, тобто суб'єктом.

4. Через реакції в соціальних мережах або особисту взаємодію усуб'єктнена аудиторія впливає на інших, зокрема й на самого журналіста. У результаті медіафахівець опиняється під впливом суспільної реакції, що коригує і навіть формує його подальшу професійну діяльність.

5. Запропонована модель є узагальненою та може варіюватися залежно від конкретних контекстів функціонування медіа і впливу зовнішніх чинників. Вона демонструє складність

і взаємозалежність функціонування медіа і суспільства в сучасному світі, а її теоретична обґрунтованість пояснюється: 1) специфікою функціонування медіа, де об'єкт, який отримує інформацію, стає суб'єктом, котрий передає та інтерпретує її у спілкуванні з іншими особами (об'єктами); 2) залежністю діяльності працівників медіа від низки чинників, таких як політична ситуація, культурні та ментальні особливості суспільства, професійні компетенції самих фахівців; 3) аналітичною значущістю лінгвістичних даних та нелінгвістичних засобів, що супроводжують текстовий матеріал і які журналісти використовують як «інструменти» у своїй роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лотман Ю.М. Вибрані статті в трьох томах. Статті з семіотики і топології культури: Таллін: Вид. «Александра», 1992. Т. 1.
2. Леонтьєв О.О. Психологія і процес оволодіння мовою. Оксфорд: Пергамон, 1981. С. 21-28. URL: https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/AAL_speech%20and%20comm.pdf
3. Почепцов Г.Г. Сучасні інформаційні війни. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2015. 497 с.
4. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>
5. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>
6. Фурман А.А., Фурман Д. Раціонально-психологічні організованості медіа-проектної діяльності. *Психологія і суспільство*. 2018. №34. С. 234-250. DOI: <https://doi.org/>

10.35774/pis2018.03.234

7. Щедровицький Г.П. Зasadnichi uavlennia ta kategoriiini zasoby teorii diial'nosti. *Psikhologhiia i suspilstvo*. 2022. №1. С. 95-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>

8. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів. *Psikhologhiia i suspilstvo*. 2013. №1. С. 40-47.

9. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.-L. (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 19-38.

10. Engeström Y., Pyörälä, E. Using activity theory to transform medical work and learning. *Medical Teacher*. 2021. Vol. 43. № 1. P. 7-13.

11. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Oxford: Polity Press, 1987.

12. Habermas J. Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge: MIT Press, 2000. (Trans. by P. G. Dews).

13. Lasswell H. The structure and function of communication in society. In: Bryson L. (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper & Brothers, 1948. P. 37-51.

14. Osgood C.E. Lectures on Language Performance. New York: Springer, 1980.

15. Petersen M.B. The evolutionary psychology of mass mobilization: How disinformation and demagogues coordinate rather than manipulate. *Social Change (Rallies, Riots and Revolutions)*. 2020. Vol. 35. P. 71-75. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.02.003>

16. Schramm W. How communication works. In: Schramm W. (Ed.). *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana: University of Illinois Press, 1954. P. 3-26.

REFERENCES

1. Lotman, Yu.M. (1992). *Izbrannye stat'i v trekh tomakh. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury: T. I* [Selected articles in three volumes. Articles on semiotics and the topology of culture: Vol. I]. Tallinn: Izdatel'stvo «Aleksandra» [in Ukrainian].

2. Leontiev, A.A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*, Oxford: Pergamon, p.p. 21-28 https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/AAL_speech%20and%20comm.pdf

3. Pocheptsov, H.H. (2015). *Suchasni informatsiini viiny* [Modern information wars]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiia" [in Ukrainian].

4. Furman, A.V. (2022). *Arkhitektonika teorii diial'nosti: refleksyvno-vchynkovyi stsenarii metametodolohuvannia* [Architectonics of activity theory: A reflexive-act scenario of meta-methodologizing]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 7-94. <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007> [in Ukrainian].

5. Furman, A.V. (2025). *Metodolohichni optyky typiv naukovoї ratsional'nosti: atrybuty, parametry, pidkhody* [Methodological optics of types of scientific rationality: attributes, parameters, approaches]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79. <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024> [in Ukrainian].

6. Furman, A.A., & Furman, D. (2018). *Ratsionalno-psikhologhični orhanizovanosti media-proiektnoi diial'nosti* [Rational-psychological structures of media project activity].

Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society, 34, 234-250. <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.234> [in Ukrainian].

7. Shchedrovitskiy, H.P. (2022). *Zasadnichi uavlennia ta katehoriini zasoby teorii diial'nosti* [Fundamental concepts and categorical tools of activity theory]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 95-126. <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095> [in Ukrainian].

8. Shchedrovitskiy, H.P. (2013). *Metodolohichne znachennia opozytsii naturalistychnoho i systemodiial'nisnoho pidkhodiv* [Methodological meaning of the opposition of naturalistic and system-action approaches]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 40-47 [in Ukrainian].

9. Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 19-38 [in English].

10. Engeström, Y., & Pyörälä, E. (2021). Using activity theory to transform medical work and learning. *Medical teacher*, 43(1), 7-13 [in English].

11. Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. (Vol. 2). Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Oxford: Polity Press [in English].

12. Habermas, J. (2000). *Moral consciousness and communicative action* (P. G. Dews, Trans.). Cambridge: MIT Press [in English].

13. Lasswell, H. (1948). *The structure and function of communication in society*. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas*. New York: Harper & Brothers. P. 37-51 [in English].

14. Osgood, C.E. (1980). *Lectures on language performance*. New York: Springer [in English].

15. Petersen, M.B. (2020). The evolutionary psychology of mass mobilization: How disinformation and demagogues coordinate rather than manipulate. *Social Change (Rallies, Riots and Revolutions)*, 35, 71-75. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.02.003> [in English].

16. Schramm, W. (1954). *How communication works*. In the process and effects of mass communication. Urbana: University of Illinois Press. P. 3-26 [in English].

АНОТАЦІЯ

КРИЛОВА-ГРЕК Юлія Михайлівна.

Медіа у парадигмі діяльнісного підходу: мовлення, текст, комунікація.

У статті обговорюється інтегральний підхід до вивчення комунікативної діяльності медіафахівців. Досліджується застосування здобутків теорії діяльності в аналізі медіатекстів через міждисциплінарну призму (мова, зовнішні фактори, особистісний досвід медіафахівців). Через характеристики тріступеневої моделі комунікації «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» описано роль журналіста як центрального суб'єкта взаємодії, а також значення аудиторії, яка постає одночасно і об'єктом, і суб'єктом комунікації. Аргументовано, що мовленнєва діяльність становить особливу форму людської активності, що полягає у свідомому та цілеспрямованому створенні повідомлень за допомогою мовних засобів, які здебільшого супроводжуються немовленнєвими елементами під час міжособистісних стосунків. Цей процес охоплює як продукування, так і сприйняття інформації, й передбачає володіння мовою, зрозумілою для всіх учасників кому-

нікації. Результатом такої діяльності є медіапродукти – усні або письмові тексти, що відображають зміст мовленнєвої взаємодії. Доведено, що інформаційно-комунікативна діяльність журналістів має психолінгвістичний характер, передбачає взаємодію із суспільством, спрямовану дію на сприйняття та поведінку аудиторії за допомогою мови як інструменту впливу. Водночас особливістю у роботі ЗМІ є її соціальне спрямування і долучення до процесу взаємодії широкого кола читачів, а в умовах діджиталізації ще й забезпечення зворотного зв'язку з аудиторією. Підкреслено, що при аналізі діяльності медійників слід враховувати такі фактори, як цілі, завдання, особистісні установки, а також вплив зовнішніх обставин, таких як мова, політична ситуація, психокультура нації. Письмові комунікативні продукти (медіатексти) слугують первинними даними для аналізу діяльності медіафахівців, а також для виявлення лінгвістичних прийомів та засобів, що використовуються для впливу на світогляд аудиторії. Вмотивовано переваги циркулярної моделі медіакомунікації, яка враховує особливості сучасного цифрового середовища й утверджує медіафахівця ініціатором комунікації, котрий створює повідомлення, що адресоване аудиторії. Але на цьому процес не зупиняється, адже аудиторія не просто споживає інформацію, а починає її інтерпретувати, обговорювати, поширювати, постаючи активним учасником комунікації, тобто суб'єктом. Через реакції в соціальних мережах або особисту взаємодію вона впливає на інших, зокрема й на самого журналіста. Тому медіафахівець опиняється під впливом суспільної реакції, що формує його подальшу професійну діяльність. Запропонована схематична модель є узагальненою та змістовно варіюється залежно від конкретних контекстів функціонування медіа і від впливу зовнішніх факторів, одночасно демонструючи складність і взаємозалежність функціонування медіа і соціуму в сучасному світі.

Ключові слова: суспільство, мова, мовлення, текст, психолінгвістика, медіа, журналіст, діяльнісний підхід, аудиторія, суб'єкт та об'єкт комунікації.

ANNOTATION

Yuliya KRYLOVA-GREK.

Media in the paradigm of the activity approach: speech, text, communication.

This article discusses an interdisciplinary approach to studying the communicative activity of media professionals. It explores the application of activity theory in the analysis of media texts through an interdisciplinary lens (including language, external factors, and the personal experience of media professionals). By describing a three-stage communication model of “subject – object – subject,” the study outlines the

role of the journalist as the central subject of interaction, as well as the role of the audience, which functions simultaneously as both the object and the subject of communication. The speech activity of a journalist is a specific form of human activity that involves the conscious and purposeful creation of messages using linguistic means, which may also be supplemented by nonverbal elements during interpersonal interaction. This process includes both the production and reception of information and requires the communicator to possess language skills that are comprehensible to all participants in the communication. The result of such activity is media products – oral or written texts that reflect the content of speech interaction. The informational and communicative activity of journalists is psycholinguistic in nature and entails interaction with society, influencing the audience's perception and behavior through language as a tool of impact. At the same time, the defining characteristic of media communication is its social nature and the involvement of a broad readership, including feedback in the context of digitalization. The study emphasizes that analyzing the work of media professionals requires attention to goals, objectives, personal attitudes, and external factors such as language, political context, and culture. Written communicative products (media texts) serve as primary data for analyzing the activities of media professionals and for identifying linguistic techniques and strategies used to influence the audience's worldview. The article proposes a circular model of media communication that reflects the specifics of today's digital environment. According to this model, the media professional, as the initiator of communication, creates a message addressed to the audience. However, the process does not end there: the audience not only receives the information but begins to interpret, discuss, and disseminate it – thus becoming an active participant in the communication process, or a subject. Through reactions on social media or interpersonal interaction, the audience influences others, including the journalist. As a result, the media professional becomes subject to societal feedback, which shapes the creation of future media products. This model is generalized and may vary depending on specific media contexts and external conditions. It demonstrates the complexity and interdependence of media and society in the contemporary world.

Keywords: society, language, speech, text, psycholinguistics, media, journalist, activity approach, audience, subject and object of communication..

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН,
д. психол. н., проф. Микола САВРАСОВ.**

Надійшла до редакції 15.06.2025.

Підписана до друку 22.06.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Крилова-Грек Ю.М. Медіа у парадигмі діяльнісного підходу: мовлення, текст, комунікація
Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 89-97. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.089>

Освітologia

ГІРНЯК Андрій Несторович,
ГІРНЯК Галина Степанівна**ПСИХОДИДАКТИЧНЕ ЗБАГАЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Andrii HIRNIAK, Halyna HIRNIAK

**PSYCHODIDACTIC ENRICHMENT OF THE CONCEPT OF MODULAR AND
DEVELOPMENTAL INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS**DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>

УДК 159.922:378.147

Актуальність проблемного поля дослідження. Кожна людина інтегрована у певне культурне довкілля і здатна соціалізуватися та самореалізуватися лише у багаторівневій системі *соціальних взаємодій*. Останні, хоча і мають об'єктивний характер, проте відображаються у внутрішньому світі особи через суб'єктивну смислову мозаїку, що оприявнюється в індивідуальних мотивах, емоціях, почуттях, інтенціях, учинках. У будь-якому разі виняткова роль належить системі *соціально-культурної взаємодії* як на рівні інституцій (політичні, економічні, освітні, громадські та ін.), так і в форматі мікрогруп (сім'я, студентська академічна або референтна неформальна група) чи окремо взятої людини, де на перше місце постають її потреби, установки, характерологічні особливості, ціннісні орієнтації та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція модульно-розвивальної взаємодії створена А.В. Фурманом у 1993 – 2002 роках у форматі розробки теорії, обґрунтування методології та здійснення експериментальної практики авторської інноваційної системи модульно-розвивального навчання як альтернативи класно-урочній технології організації масового навчання (див. [11; 13; 18; 21; 23; 25; 35]). При цьому винятково евристичне поєднання принципів ментальності і духовності, розвитковості і модульності дало змогу українському вченому сконструювати оригінальну теоретичну модель повного функціо-

нального циклу навчального модуля/освітнього метапроцесу/довершеної освітньої діяльності, яка еталонно охоплює чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) і синхронно їх подвійному наповненню вісім етапів модульно-розвивальної взаємодії: настановчо-мотиваційний, теоретично-пошуковий, оцінювально-смисловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний. Примітно й те, що цей цикл паритетної освітньої діяльності вчителів та учнів, викладачів і студентів спочатку підлягає ґрунтовному науковому проектуванню, а потім психомистецькому втіленню у життя за канонами драматичного театрального дійства [27; 31]. Водночас автором інноваційної освітньої системи (А.В. Фурман) як соціокультурної організації на різних етапах пізнавальної творчості було введено в науковий обіг і наповнено науково-предметним змістом поняття «модульно-розвивальне навчання», «модульно-розвивальна взаємодія», «модульно-розвивальна система», «модульно-розвивальний освітній цикл», «модульно-розвивальний підручник» та ін.

В подальшому розширення епістемологічних горизонтів і збагачення психосоціального змісту висвітлюваної концепції відбулося щонайменше в *три етапи*. Спочатку вона отримала логіко-змістове розширення в кандидатській дисертації і монографії О.Є. Фур-

ман (Гуменюк), які присвячені теоретичному обґрунтуванню та експериментальному підтвердженню закономірностей розвивальної взаємодії вчителя та учнів в інноваційній системі модульно-розвивального навчання [43; 44], й упродовж десяти років дослідницької діяльності у її узагальнювальній монографії та докторській праці у форматі авторської теорії інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу модульно-розвивального типу як одна з *базових концептуальних план-карт*, причому не стільки в теоретичному сенсі, скільки в методологічному призначенні та використанні (див. [41; 45; 47]).

Далі, починаючи із 2005 року, концепція модульно-розвивальної взаємодії отримала нові обрії збагачення у творчості А.В. Фурмана як її фундатора, але вже не у соціально-психологічному аспекті вдосконалення, а в суто філософсько-методологічному при обґрунтуванні першої (2005) і другої (2017) версій схеми-матриці *модульно-розвивального оргдіяльного простору* професійного методологування та у ході з'ясування її структури, змісту і значення як головної засади різнотипних методологічних модулів та уможливлення ефективного – групового та індивідуального – мислевчинення на будь-який предмет й урешті-решт як найбільш досконалого засобу відтворення і трансляції самобутнього світу методології як найважливішого складника сучасної культури [20, с. 80-101; 24; 26; 34; 36; 37].

Окрему історичну віху психодидактичного збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії становить здійснене одним з авторів (А.Н. Гірняк) ґрунтовного дослідження психологічних засад вказаної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО і захист докторської дисертації (2021) [5; 8] та виконанні в цьому контексті упредметнення низки окремих аналітичних візій і розвідок (переважно спільно із Г.С. Гірняк) [14; 37; 9-10]. Наразі **метою** чинного пошуку є конструктивна рефлексія психодидактичних принципів, аспектів, умов і засобів ефективної модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу українських ЗВО.

Об'єкт вивчення становить освітній процес як психологічно обґрунтована сукупність цілей, завдань, змісту, технологій та методів професійно зорганізованого навчання.

Предметом дослідження є система психологічних характеристик модульно-розви-

вальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО як взаємодоповнення її періодів, етапів, механізмів, стилів, умов, інструментів, змістового наповнення, структурних та функціональних особливостей перебігу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів було застосовано такий комплекс методів: *порівняльний аналіз* традиційної та інноваційної моделей організації освітнього процесу у вищій школі; *теоретичний синтез* сутнісного змісту новітніх технологій налагодження розвивальної взаємодії у системі «викладач – студенти»; *аналітичне узагальнення* передового психолого-педагогічного досвіду практичного впровадження новаторських розробок в освітню практику сучасних ЗВО; *теоретичне абстрагування і синтез* здобутків закордонних та вітчизняних науковців для обґрунтування психологічних детермінант процесу розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання; *методологічна рефлексія* результатів експерименту з утілення модульно-розвивальної системи навчання А.В. Фурмана; *ідеалізація та систематизація* засадничих положень і наукових фактів із проблематики розвивальної взаємодії, її різновидів і параметрів; класифікація та *критеріальне рангування* рівнів взаємодії (мікрорівень, мезорівень, екзорівень, макрорівень, мегарівень) на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності; *диференціація* та *ієрархізація* спектру суб'єктних проявів особистості у сфері спілкування; *теоретичний синтез* та *конструювання* процесу актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять; рефлексія та *експертна оцінка* сутнісних ознак рівнів розвитку суб'єктів взаємодії (зокрема їх провідних мотивів); критеріальне розмежування, класифікація та рангування основних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі освітньої взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ КОНЦЕПТУ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Більшість дослідників обґрунтовує сучасний етап розвитку освіти як драматичний за характером *парадигмальний зсув*, що головним

чином розгортається від традиційних теоретичних уявлень і методологічних настановлень до новаційних, психодидактичних, переважно більш складних, синтетичних. У цьому контексті *вітакультурна парадигма* інтерпретується не лише як гармонія міждисциплінарних об'єктивних знань, що характеризує фундаментальні логіко-методологічні підвалини обстоюваної нами концепції, а й як учинково-діяльна складова наукової практики у сфері освіти, котра існує як складна метасистема ідей, норм і цінностей науковців, викладачів-новаторів та управлінців, котрі об'єднані *інноваційною системою модульно-розвивального навчання* (науковий проєкт А.В. Фурмана) [13; 16; 22; 28; 35; 40]. Вона обсягово ширша за теорію освітньої діяльності, оскільки охоплює як методи, методики і процедури дослідження, здобуті у форматі інших теорій, так і соціокультурні чинники, на тлі яких відбувається конкурентна взаємодія різних наукових парадигм [12; 29-30; 33].

У модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана увага зосереджується на тих психічних процесах і станах, котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування. Це уможливується внаслідок соціального управління дидактичним, цільовим, змістовим, навчальним, формальним, процесуальним, графічним, технологічним, тестовим, результативним та іншими різновидами модулів, що взаємозалежно функціонують у процесі розгортання цілісного модульно-розвивального циклу й забезпечують психосоціальне зростання викладача і студента. Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну *взаємодію* з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – ситуацією. При цьому педагог перетворюється з викладача (знавця) навчальної дисципліни на психолога-освітянина, який свідомо працює з чотирма різновидами змісту розвивальної соціальної взаємодії: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним (див. [17; 25; 31]).

Модульно-розвивальна взаємодія – інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутніми організаційними умовами та інноваційно-психологічним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння

та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього дійства [13; 28; 39; 42]. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [38; 45-47].

Модульно-розвивальна взаємодія також розглядається як повний функціональний цикл освітнього метапроцесу, котрий охоплює чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, психодуховний) та вісім похідних етапів [13; 28; 30]. Колективна пізнавальна активність за цих обставин розгортається як довершена мислєдіяльнісна спіраль освітньої творчості, яка ієрархічно зорганізовує чотири періоди (пізнання новації, проєкування нововведення, впровадження інновації, моніторинг змін) і вісім етапів (ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування); тому колективне наукове пізнання постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості [38; 42; 47].

Командна мислєрефлексивна робота дала змогу створити *методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії* як атрибуту інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО (*табл.*), що розкриває й деталізує шлях-спосіб створення спочатку теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовленні чотирьох періодів і восьми основних етапів зазначеної взаємодії, а потім співвідносить їх із різновидами розв'язкового обміну (В.П. Казміренко, О.Є. Фурман) і відповідними до них стилями міжособистих стосунків (А.Н. Гірянк). При цьому, якщо інформаційний і діловий обміни є класичними для психосоціального дискурсу, то смисловчинковий і самосенсовий його різновиди вперше різнобічно обґрунтовані О.Є. Фурман (Гуменюк) в епістемологічному форматі авторської теорії інноваційно-психологічного клімату [41-43; 45; 47].

Таблиця

Методологічна модель психологічного пізнання/конструювання
модульно-розвивальної освітньої взаємодії
(автори А.В. Фурман, О.Є. Фурман, А.Н. Гірняк)

1. Періоди модульно-розвивального освітнього циклу та етапи вчинку пізнання/конструювання [22; 25, с. 84–94; 27 та ін.]	Інформаційно-пізнавальний: ситуація	Нормативно-регуляційний: мотивація	Ціннісно-рефлексивний: дія	Духовно-креативний: післядія
2. Принципи модульно-розвивальної взаємодії [25, с. 35–116]	Ментальності	Модульності	Розвитковості	Духовності
3. Психологічні процеси розгортання розвивальної взаємодії [42, с. 48; 45, с. 40]	Активація	Активізація	Актуалізація	Самоактуалізація
4. Образи суб'єктивної реальності та форми активності (В.І. Слободчиков, А.В. Фурман, О.Є. Фурман)	Суб'єкт: поведінка	Особистість: діяльність	Індивідуальність: вчинкові дії	Універсум: самотворення
5. Різновиди розвитку обміну (В.П. Казміренко, О.Є. Фурман)	Інформаційний	Діловий	Смисловчинковий	Самосенсовий
6. Стили розвивальної взаємодії [4–5]	Інгібітний	Фасилітативний	Модеративний	Спонтанний

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-СТРУКТУРНІ
ТА ФОРМОЗМІСТОВІ АСПЕКТИ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ
ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Здійснена нами систематика основних різновидів міжсуб'єктних взаємодій, виокремлюючи 35 критеріальних ознак, охоплює чотири виміри: 1) *просторово-часовий* становить вісім ознак: за рівнем просторового охоплення, кількістю суб'єктів, періодом існування, динамікою, тривалістю, рівнем стійкості, локалізацією джерела спричинення, пропорцією участі суб'єктів; 2) *організаційно-управлінський* також містить вісім ознак: за ієрархізованістю зв'язків, способом контактування,

стратегією взаємодії наставника з колективом/наступниками, стилем управління, рівнем добровільності, ступенем формалізації (регламентації, публічності), рівнем організованості, типом спонуки; 3) *структурно-функціональний* утримує дев'ять ознак: за наявністю ключових ознак-компонентів, типом суб'єктів, структурою, модусами людського існування, складовими психічного життя, типом спричинення емоційних станів, спрямуванням, рольовою позицією суб'єктів та їх соціальним розшаруванням; 4) *формозмістовий* обіймає десять ознак: за формою, змістом взаємодії, сферами взаємовпливу, глибиною, провідною діяльністю, різновидом соціальних інституцій, рівнями проявленості та усвідомленості, співвідношенням інтересів учасників і наслідками [10].

Аргументовано, що основні типи взаємодії доречно розглядати як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричиняють відповідні психічні новоутворення та детермінують ефективність її соціалізації загалом. Саме провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення здебільшого зумовлюються різними ритмами взаємодії як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) і як інструментами власного саморозвитку. В цьому контексті розглянуто психологічні особливості міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості: 1) період немовляти (*безпосередня емоційна взаємодія з дорослим*); 2) ранній вік (*взаємодія із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності*); 3) дошкільний вік (*ігрова взаємодія у сюжетно-рольовій формі*); 4) молодший шкільний вік (*учбова взаємодія*); 5) підлітковий вік (*інтимно-довірливе спілкування ровесників*); 6) юність (*навчально-професійна взаємодія*); 7) середня зрілість (*співтворчість у професійній взаємодії з колегами*); 8) пізня зрілість (*діалог поколінь як передача власного вітакультурного досвіду*) [8, с. 97-99].

Психозмістовно здійснено критеріальне розмежування рівнів взаємодії на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності: 0) мікрорівень («Людина і віртуальний світ»); 1) мезорівень («Людина і матеріальна сфера»); 2) екзорівень («Людина і символ»); 3) макрорівень («Людина і суспільство»); 4) мегарівень («Людина і власний внутрішній світ»); 5) метарівень («Людина і Всесвіт»). Зазначена класифікація співвідноситься з рівнями розвитку суб'єктивної реальності людини як суб'єкта, індивіда, особистості, індивідуальності, універсуму та із сутнісними ознаками їх авторської інтерпретації. Зокрема, науково аргументовано та критеріально розмежовано мотиви, які актуалізуються на кожному з рівнів, окреслено переважаючий психозмістовий контекст (біологічний, статистичний, соціологічний, психологічний, духовний) [9].

Підтверджено, що сферні складники ефективної освітньої взаємодії співвідносяться з періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу (за теорією А.В. Фурмана), а саме: 1) *інформаційно-пізнавальний* забезпечує проблемно-ситуативна тех-

нологія добування знань, за якої переважають *процеси навчання* (одиничне соціальних взаємин) і пошукова пізнавальна активність студентів; 2) *нормативно-регуляційний* утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають *процеси виховання* (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного характеру; 3) *ціннісно-естетичний* реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожною особою соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування *процесів освіти* (загальне) та послідовність учинкових дій над актуалізованим психокультурним змістом; 4) нарешті, *духовний період* стає можливим завдяки впровадженню духовно-креативної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв *універсумного потенціалу* особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним та усистемлюються рефлексивні спроможності і структурно та функціонально збагачується Я-концепція кожної індивідуальності [19; 22; 30].

Також нами (А.Н. Гірняк) запропоновано систематику стилів освітньої взаємодії, котра критеріально розмежовує й впорядковує їх 15 основних різновидів (демократичний, ліберальний, авторитарний; фасилітативний, модеративний, інгібітний; діалогічний, полілогічний, монологічний; консенсусний, індиферентний, конфліктний; паритетний, альтруїстичний, егоїстичний) та структурує відомі моделі поведінки викладача, обґрунтовані свого часу М. Таленом. Зазначена систематика здійснена за двома засадничими параметрами, а саме провідним способом дії на партнера (сприяння, нейтралітет, блокування) та конституювальними чинниками будь-якої взаємодії (форма спілкування, спрямування, співвідношення інтересів учасників, стиль управління, рольова позиція і модель поведінки викладача) [4].

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Емпірично доведено, що модульно-розвивальна система навчання сприяє психосоціальному зростанню викладачів і студентів унаслідок поетапного і рівноцінного взаємодопов-

нення інформаційно-пізнавальних, нормативно-регуляторних, ціннісно-особистісних і спонтанно-креативних структур ментального досвіду учасників полідіалогічної взаємодії. Остання психодидактично організує основні впливи соціуму на особистість таким чином, що процеси навчання актуалізують інформаційно-пізнавальні можливості суб'єкта пізнання, виховання – нормативно-регуляторні, освіти – соціально-культурні і самоосвіти – творення особистістю себе і найближчого довкілля [25; 29]. Від взаємозалежності та позмінного переважання цих внутрішніх чинників й визначається зовні активізоване і внутрішньо актуалізоване особистісне зростання кожного студента.

Суть інноваційної модульно-розвивальної системи навчання А.В. Фурмана відображають теорія паритетної освітньої діяльності викладача і студентів, концепція безперервної розвивальної педагогічної взаємодії та оргтехнологічна модель функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Її запровадження передбачає поетапне створення повноцінного соціокультурного простору закладу середньої чи вищої освіти, основні параметричні координати якого зводяться до проектування трьох змістових складових кращого вітакультурного досвіду: а) гармонійного взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у змісті навчальних курсів; б) ефективної діяльності кожного учасника навчання із психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним різновидами змісту актуальної розвивальної взаємодії; в) ситуативної актуалізації провідних форм пошукової особистісної активності і самоактивності студентів (пізнавальна, регуляторна, ціннісно-естетична, духовна) [25; 28; 40].

У будь-якому разі модульно зорганізована розвивальна взаємодія викладача та студентів, яка функціонує у соціально-культурно-психологічному просторі, науковими засобами описує зміст оптимальних психологічних дій учасників навчання один на одного, є чинником зростання внутрішніх потенцій контактуючих осіб. Останні забезпечують відкритий, гуманно насичений організаційний клімат, інтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і діянь кожного учасника полімотивованих взаємин. Тому психологічний оргвплив доповнюється взаємовпливом, самовпливом, самотворенням [38; 39; 46] і, навпаки, охоплюючи в лоні модульно-розвивального

метапроцесу нові характеристики внутрішнього світу особи, все більш повно спричиняє її психосоціальний розвиток.

Й насамкінець головне: оптимізацію особистісних траєкторій такого розвитку кожного здобувача уможлиблює безперервна полісистемна дія інноваційно-психологічного клімату/простору освітнього закладу модульно-розвивального типу (О.Є. Фурман (Гуменюк) [43; 45; 47]), у якому основоположну роль відіграють, з одного боку, нормативно заданий, розлого еталонний та інваріантно вичерпний, психосоціальний зміст кожного із восьми етапів цілісного розвитукового циклу освітньої співдіяльності учасників взаємодії, з іншого – авторські психомистецькі технології впровадження довершеного модульно-розвивального метапроцесу, які забезпечують «не лише інтенсивний інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий обмін між учасниками», а й оптимізують згармонізований психокультурний розвиток і багатоспричинене самотворення їх позитивних Я-концепцій [19; 45], ще з іншого – інноваційна система програмово-методичного забезпечення новітньої освітньої моделі: граф-схеми навчальних курсів, соціокультурні матриці змістових модулів, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості (див. детально [2; 14; 15; 17; 25; 27; 31; 32]).

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ

Засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного психологічного оргвпливу [31; 46] є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії за теорією А.В. Фурмана: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний. При цьому методично-засобовий різновид упредметнюється в комплексі інноваційного програмно-методичного забезпечення експериментальної освітньої системи У зв'язку з цим нові психодидактичні засоби диференціюються на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби викладача (наукові проекти навчальних модулів і сценарії модульно-

розвивальних занять), в) засоби студентів (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості). У такий спосіб організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення, де номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту психокультурного простору, який проектується та емпірично втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію (див. *список вик. літ.*).

Фундатором модульно-розвивальної системи доведено, що *освітній сценарій* навчального дійства утримує композиційну схему (пролог, експозиція, зав'язка, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад дії, розв'язка, епілог) й за допомогою розгорнутої *художньої (мистецької) дії*, що за перебігом і розвитком подій (дійства) подібна до драматичної вистави, забезпечує психомистецьке функціонування навчального модуля. Відтак обстоюється *драматична концепція паритетної освітньої діяльності* викладача і студента, змістову основу якої стосовно етапів (актів) цілісного освітнього метапроцесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії [25; 27]. Внаслідок втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітня співдіяльність і ділове спілкування викладача і студентів на модульно-розвивальних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полівалентними спонукуваннями, конструктивними переживаннями, а їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця максимально нагадує *мистецьку взаємодію*.

З'ясовано, що за різних умов люди легше всього приймають позицію тієї особи, до якої проявляють позитивне емоційне ставлення (симпатію, товариськість, любов) і важко приймають аргументи тієї особи, до котрої відчують антипатію чи ненависть. Тому атракції постають важливими соціально-психологічними феноменами, котрі детермінують ефективність взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО. У цьому контексті здійснено психологічний аналіз сутнісного змісту атракцій як передумов налагодження конструк-

тивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтовано сутнісний зміст психологічних механізмів і прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів. Також аргументовано обстоюється думка, що сучасний викладач ЗВО має володіти системою прийомів формування атракцій, котра охоплює такі їх різновиди: «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя» [7].

На засадах комунікативного, герменевтичного, системодіяльного і циклічно-вчинкового підходів у психології виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як головними суб'єктами освітньої взаємодії. Розкрито сутнісний зміст зазначених бар'єрів та критеріально об'єднано їх у чотири групи: 1) зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача, 2) спричинені психологічними та фізичними особливостями студента, 3) детерміновані специфікою предмета взаємодії (освітнього змісту), 4) викликані несприятливими чинниками матеріального середовища чи соціального довкілля, у яких відбувається суб'єктна взаємодія [1]. На основі рефлексивного аналізу формопроявів зазначених груп психологічних бар'єрів укладено своєрідний психологічний портрет людини, яка потенційно створює подібні перешкоди у міжособистісних стосунках. Водночас аргументується, що мінімізація і подолання імовірних бар'єрів взаємодії найефективніше відбувається за умов застосування *чотирьох стратегій* ведення діалогу, котрі найкраще використовувати по чергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництва* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження, соціальні норми) [8, с. 251-268].

З міждисциплінарних позицій обґрунтовано особливості налагодження та перебігу освітньої взаємодії в осіб з різними суб'єктними характеристиками [6]. Висвітлено доволі істотні відмінності перебігу розвивальних взаємин між суб'єктами освітнього процесу залежно від таких чинників: 1) статево-гендерні особливості педагогічного спілкування викладачів-жі-

нок і викладачів-чоловіків та специфіка між-особистісних стосунків в одностатевих і різностатевих студентських групах; 2) вікові особливості та курс навчання студентів ЗВО; 3) приналежність студентів до різних національностей чи етнокультурних груп; 4) наявність в академічній групі студентів з особливими потребами, а відтак застосування інклюзії як індивідуалізованої системи навчання. Також здійснено аналіз чинників доволі низького рівня міжсуб'єктної взаємодії в освітньому процесі сучасних вітчизняних ЗВО та деталізовано невербальні індикатори прояву індивідуального чи негативного ставлення студента до викладача.

ВИСНОВКИ

1. Інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана [40], спираючись на закономірності, механізми і перипетії соціальної психомистецької взаємодії, інтегрує на метарівні епістемологічної досконалості здобутки основних теоретичних концепцій і моделей розвивального навчання, реалізує психокультурний конструктив чотирьох загальноосвітніх принципів – ментальності, духовності, розвитковості, модульності та еталони паритетної полідіалогічної освітньої діяльності й у підсумку забезпечує різними формувальними каналами і самовпливами інтенсивну внутрішню роботу особистості кожного здобувача над собою, стимулюючи актуалізацію наявних психодуховних можливостей і прискорюючи її соціокультурну зрілість.

2. Концепція модульно-розвивальної взаємодії запропонована наприкінці ХХ століття проф. А.В. Фурманом, будучи створена в епістемологічному форматі теорії інноваційної освітньої системи модульно-розвивального навчання. В наступні десятиліття вона отримала міждисциплінарне збагачення щонайменше у трьох новітніх сегментах раціогуманістичного узмістовлення: а) у рамках теорії інноваційно-психологічного клімату організації О.Є. Фурман (Гуменюк), б) у межах висвітлення психодідактичних засад модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО А.Н. Гіряком, в) у широкому контексті взаємодоповнення світу методології і сфери професійного методологування А.В. Фурмана у центральній ланці – схемі-матриці модульно-розвивального оргпростору ефективного групового мислевчинення.

3. Запропонована систематика основних різновидів міжсуб'єктної взаємодії здійснена нами за 35 параметрами, які об'єднані за чотирма вимірами (просторово-часовий, організаційно-управлінський, структурно-функціональний, формозмістовий), мають порівневу суб'єктну еволюцію (мікрорівень – «Людина і віртуальний світ», мезорівень – «Людина і матеріальна сфера», екзорівень – «Людина і символ», макрорівень – «Людина і суспільство», мегарівень – «Людина і власний внутрішній світ», метарівень – «Людина і Всесвіт») та пояснюють становлення провідних видів діяльності в онтогенезі особистості: безпосередньої емоційної взаємодії немовляти з дорослим; взаємодії дитини раннього віку із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивних діянь; ігрової сюжетно-рольової взаємодії дошкільників; учбової взаємодії дітей молодшого шкільного віку; інтимно-довірливого спілкування підлітків; навчально-професійної взаємодії юнаків з референтними дорослими; співтворчості у професійній взаємодії осіб середньої зрілості; діалогу поколінь у системі соціалізаційних взаємин «прабатьки – онуки» на етапі пізньої зрілості.

4. Командно створена методологічна модель психологічного пізнання/конструювання модульно-розвивальної освітньої взаємодії (А.В. Фурман, О.Є. Фурман, А.Н. Гіряк) базується на канонічному узasadненні чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального циклу (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) як фаз-компонентів розгортання освітнього вчинку (ситуація, мотивація, дія, післядія) та поєднує у синхронній відповідності принципи вказаної взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності), її домінантні психологічні процеси (активації, активізації, актуалізації, самоактуалізації), образи суб'єктивної реальності та їх формовияви (суб'єкт – поведінка, особистість – діяльність, індивідуальність – вчинкові дії, універсум – самотворення), різновиди розвиткового обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий, самосенсовий) і стилі розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітативний, модеративний, спонтанний). Ця модель розкриває й деталізує шлях-спосіб як створення теоретичної моделі багатопараметричного психологічного узмістовлення восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, так і практичну реалізацію за сьогочасних умов

зкладами середньої і вищої освіти України психомистецьких новаційних технологій паритетної освітньої діяльності учасників навчання.

5. Для ефективного налагодження модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в інноваційному освітньому просторі ЗВО потрібне, крім вищезазначеного, спеціальне психологічно спроектоване та мистецьки задіяне інструментально-функціональне забезпечення, причому на системно-вчинкових засадах. Оптимальний набір психодидактичних засобів-інструментів у цьому разі (за А.В. Фурманом) диференціюється на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності наставника і наступників (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) науково-дидактичні засоби викладача (наукові проекти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби самоосвіти студентів (модульно-розвивальні підручники, посібники, тезауруси та освітні програми самореалізації особистості). Саме з їх допомогою уможливується телеологічна повноцінність освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – психоформи самотворення. При цьому інноваційний навчально-книжковий комплекс є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що забезпечує внутрішню безперервну, полідіалогічну і полісміслову взаємодію студента з викладачем і квазісуб'єктом змістом засобових компонентів цього комплексу.

6. Дієвим чинником налагодження модульно-розвивальної взаємодії між викладачем і студентами є *атракції* як особливі види соціального настановлення на іншу людину, в яких переважає емоційний компонент. У цьому сенсі атракція становить важливу передумову налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також дає змогу враховувати особливості дії психологічних механізмів і прийомів проективного формування цих соціальних атитюдів. Водночас наставнику потрібно зважати на певний деструктивний вплив типових психологічних бар'єрів, зумовлених власними особистісними та професійними характеристиками, психологічними та фізичними особливостями студента, специфікою предмета освітньої взаємодії, несприятливими чинниками матеріального чи соціального довкілля. Серед способів подолання таких бар'єрів найбільш ефективними є постійне полідіалогічне спілкування, психосоці-

альний тренінг, колективна та індивідуально спрямована мислерефлексивна робота/співпраця учасників освітнього процесу.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблематики. Тому *перспективою подальшого наукового пошуку* можуть стати психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними індивідуально-типологічними характеристиками, а також специфіка квазі-взаємодії суб'єктів освітньої діяльності з віртуально-симуляційними джерелами та онлайн-ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
2. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. Психологічне проектування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. №1(79). С. 90-103. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.090>
3. Гіряк А.Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 112-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.112>
4. Гіряк А.Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 118-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118>
5. Гіряк А.Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО: автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 38 с.
6. Гіряк А.Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. №3(35). Т. 6. С. 45-55.
7. Гіряк А.Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. І, вип. 50. С. 50-57.
8. Гіряк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.
9. Гіряк А.Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8(40). Т. 6. С. 109-118.
10. Гіряк А.Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.082>
11. Фурман А.В. Архітектура творення особистості за модульно-розвивальною системою навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.
12. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
13. Фурман А.В. (гол. ред.). Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація. *Психологія і*

суспільство: спецвипуск. 2002. №3-4. 292 с.

14. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, «Економічна думка», 2009. 312 с.

15. Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2012. 328 с.

16. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис*. 2020. №6(38). Т. 6. С. 9-18.

17. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. №2. С. 136-164.

18. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. №4. С. 94-122.

19. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий світ-2000, 2006. 360 с.

20. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

21. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 7-21.

22. Фурман А.В. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т.9. №4. С. 24-37.

23. Фурман А.В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Випуск 2. Тернопіль: Економічна думка, 2000. С. 14-19.

24. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.

25. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

26. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.034>

27. Фурман А.В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174-192.

28. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.

29. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

30. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29-75.

31. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.

32. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.

33. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета-система. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144;

2002. №3-4. С. 20-58.

34. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. Т. 4. 400 с. 2023. Т. 5. (додатковий). 605 с.

35. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №3. С. 39-56.

36. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Гірняк А.Н. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.

37. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

38. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2019.02.044>

39. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. І, вип. 55. 2020. С. 66-71.

40. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.03.053>

41. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70-83.

42. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 47-81.

43. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.

44. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.

45. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

46. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.

47. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

REFERENCES

1. Hirniak, A.N. & Hirniak, H.S. (2021). Metodolohichne obhruntuvannya psykhologichnykh zminnykh empirychnoho doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoyivzaemodiyu [Methodological justification of psychological variables of empirical research efficiency of modular-developmental interaction]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191 [in Ukrainian].

2. Hirniak, H.S., Hirniak, A.N. (2020). Psykhologichne proektuvannya navchalno-knyzhkovykh kompleksiv yak

orhitekhnologichnykh zasobiv modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii [Psychological design of educational and book complexes as organizational and technological means of modular development]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1 (79), 90-103 [in Ukrainian].

3. Hirniak, A.N. (2017). Poniattievo-katehoriine pole i naukovy pidkhody do rozuminnia vzaïemodii u psykhologhiï [Conceptual and categorical field and scientific approaches to understanding interaction in psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 112-126 [in Ukrainian].

4. Hirniak, A.N. (2018). Psykhologichnyi analiz i systematyka styliv osvithoi vzaïemodii [Psychological analysis and systematics of styles of educational interaction]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 118-126 [in Ukrainian].

5. Hirniak, A.N. (2021). Psykhologichni zasady modulnorozvyvalnoi vzaïemodii uchasnykiv osvithoho protsesu ZVO [Psychological bases of modular-developmental interaction of participants of educational process of ZVO]. Abstract doctors thesis. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

6. Hirniak, A.N. (2020). Psykhologichni osoblyvosti osvithoi vzaïemodii osib z riznymy subiektynmy kharakterystykamy [Psychological features of educational interaction of persons with different subjective characteristics]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal* 3, Issue 6, 45-55 Kyiv. [in Ukrainian].

7. Hirniak, A.N. (2018). Psykhologichni pryomy formuvannia atraktsii yak sposoby nalahodzhennia osvithoi vzaïemodii [Psychological methods of formation of attractions as ways to establish educational interaction.]. *Aktualni problemy psykhologhiï – Actual problems of psychology*, Vol. 1: Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia. Sotsialna psykhologhiia. Issue 50, 50-57 [in Ukrainian].

8. Hirniak, A.N. (2020). Psykhologhiia modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii : monohrafiia [Psychology of modular-developmental interaction]. Ternopil: VPTs “Universytetska dumka” [in Ukrainian].

9. Hirniak, A.N. (2020). Rivni mizhsbyektnoyi osvithoi vzaïemodiyi ta yikh psykhologichnyi analiz [Levels of intersubjectivity educational interaction and their psychological analysis]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological journal*, 8(40), Issue 6, 109-118 [in Ukrainian].

10. Hirniak, A.N. (2017). Riznovydy mizhsbyektnoi vzaïemodii ta yikh psykhologichnyi analiz [Varieties of intersubjective interaction and their psychological analysis]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 82-86 [in Ukrainian].

11. Furman, A.V. (2000). Arkhitektonika tvorennia osobystosti za modulno-rozvyvalnoi systemy navchannia [Architectonics of personality creation in a modular-developmental system of education]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 26-43 [in Ukrainian].

12. Furman, A.V. (2006). *Vstup do teorii osvithoi diïalnosti [Introduction to the theory of educational activity]*. Ternopil: Instytut ESO [in Ukrainian].

13. Furman, A.V. (gol. red.). (2002). Modulno-rozvyvalna systema yak sotsiokulturna orhanizatsiia [Modular development system as a socio-cultural organization]. *Psykhologhiia i suspilstvo: spetsvypusk – Psychology and society: special issue*, 3-4, 292 p. [in Ukrainian].

14. Furman, A.V. & Hirniak, A.N. (2009). *Psykhodydaktychna ekspertyzha modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv*

[Psychodidactic examination of modular development textbooks]. Ternopil: TNEU, “Ekonomichna dumka” [in Ukrainian].

15. Furman, A.V. & Hirniak H.S. & Hirniak A.N. (2012). *Psykhodydaktyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ [Psychodidactics of designing educational and book complexes for university students]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

16. Furman, A.V. & Hirniak, A.N. (2020). Psykhorozvyvalna vzaïemodiya v osvithomu protsesi ta yiyi kontseptualni zasady [Psychodevelopmental interaction in educational process and its conceptual foundations]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological journal*, 6(38), Issue 6, 9-18 [in Ukrainian].

17. Furman, A.V. (2009). Hraf-skemy navchalnykh kursiv: sutnist, proektuvannia, ekspertyzha [Graph-schemes of training courses: essence, design, examination]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 136-164 [in Ukrainian].

18. Furman, A.V. & Humeniuk, O.I. (1997). Modulno-rozvyvalne navchannia: peredumovy, novatsii, vprovadzhennia [Modular developmental training: prerequisites, innovations, implementation.]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 4, 94-122 [in Ukrainian].

19. Furman, A.V. & Humeniuk, O.I. (2006). *Psykhologhiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. Lviv: Novyi svit-2000. 360 p. [in Ukrainian].

20. Furman, A.V. (2016). Ideya i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU. 378 p. [in Ukrainian].

21. Furman, A.V. (1995). Metodolohichnyi analiz system rozvyvalnoho navchannia [Methodological analysis of developmental learning systems]. *Pedahohika i psykhologhiia – Pedagogy and psychology*, 1, 7-21 [in Ukrainian].

22. Furman, A.V. (2005). Model povnotsinnoi innovatsiinoi diïalnosti v osvithii sferi suspilstva [Model of full-fledged innovative activity in the educational sphere of society]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 9. Issue 4, 24-37 [in Ukrainian].

23. Furman, A.V. (2000). Modulno-rozvyvalna innovatsiina systema u sferi osvity [Modular developmental innovation system in the field of education]. *Institute of Experimental education systems*. Vol. 2, 14-19. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

24. Furman, A.V. (2005). Modulno-rozvyvalna orhanizatsiia myslediïalnosti – skhema profesiinoho metodolohuvannia [Modular and developmental organization of thinking – a scheme of professional methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 40-69 [in Ukrainian].

25. Furman, A.V. (1997). Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental education: principles, conditions, provision]. Kyiv: Pravda Iaroslavychiv. 340 p. [in Ukrainian].

26. Furman, A.V. (2017). Modulno-rozvyvalnyi orhprostir metodolohuvannia: arhumenty rozshyrennia [Modular-developmental organizational space of methodology: arguments of expansion]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 34-49 [in Ukrainian].

27. Furman, A.V. (2009). Osvithni stsenarii: sutnist, kompozytsiia, pryntsyipy tvorennia [Educational scenarios: essence, composition, principles of creation]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 174-192 [in Ukrainian].

28. Furman, A.V. (2008). Porivniannia pryntsyypiv i parametriv naukovooho proektuvannia tradytsiinoi ta

innovatsiinoi system osvity [Comparison of principles and parameters of scientific design of traditional and innovative education systems]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 137-163 [in Ukrainian].

29. Furman, A.V. (2011). *Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

30. Furman, A. (2005). Systema innovatsiinoi osvithoi diialnosti modulno-rozvyvalnoi shkoly ta yii kompleksna ekspertyza [The system of innovative educational activities of the modular development school and its comprehensive examination]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 29-75 [in Ukrainian].

31. Furman, A.V. (2008). Teoretychna kontseptsiiia innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia osvithoi protsesu [Theoretical concept of innovative software and methodological support of the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 123-159 [in Ukrainian].

32. Furman, A.V. (2004). Teoriia i praktyka rozvyvalnoho pidruchnyka [Theory and practice of a development textbook]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

33. Furman, A. (2001, 2002). Teoriia osvithoi diialnosti yak metasystema [Theory of educational activity as a metasystem]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105-144; 3-4, 20-58 [in Ukrainian].

34. Furman, A.V. (editor-in-chief, translator). (2015, 2023). Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh [System of modern methodologies]. Ternopil: TNEU. Volume 1-5. [in Ukrainian].

35. Furman, A.V. (1997). Fundamentalnyi sotsialno-psykhologichnyi eksperyment u shkolakh Ukrainy: alhorytm poshuku [Fundamental socio-psychological experiment in schools of Ukraine: search algorithm]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 3, 39-56 [in Ukrainian].

36. Furman, A.V. & Furman, O.I. & Shandruk, S.K. & Co (Eds.). (2019). Vitakultura metodolohii: antolohiia. Do 25-richchia naukovo shkoly profesora A.V. Furmana [Viticulural methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A.V. Furmans Scientific School]. Ternopil: TNEU. 980 p. [in Ukrainian].

37. Furman, A.V. & Furman, O.I. & Shandruk, S.K. & Co (2019). Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia: kolektyvna monohrafiia. Do 25-richchia naukovo shkoly profesora A.V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition: a collective monograph. To the 25th anniversary of professor A.V. Furmans scientific school]. Ternopil: TNEU. 998 p. [in Ukrainian].

38. Furman, O.Ye. (2019). Vzaiemosprychynennia paradyhm, stratehii, klasiv i metodiv sotsialno-psykhologichnoho vplyvu [Interaction of paradigms, strategies, classes and methods of socio-psychological influence]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 44-65 [in Ukrainian].

39. Furman, O.Ye., Hirniak, A.N. (2020). Rozvyvalna vzayemodiya v osvithomu zakladi yak sfera psykhologichnoho orhivplyvu [Developmental interaction in educational institution as a sphere psychological orgaplicity]. *Aktualni problem psykhologhiyi – Current problems of psychology*. Issue 1, 55, 66-71 [in Ukrainian].

40. Furman O.Ye., Hirniak A.N. (2020). Sutnisni

vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzaiemodii vykladacha i studentiv v osvithomu protsesi [Essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].

41. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2005). Metodolohichna model innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Methodological model innovation – psychological climate]. *Psykhologhiya osobystosti – Personality psychology* 4, 70-83 [in Ukrainian].

42. Furman (Gumenyuk), O.I. (2012). Metodologiya piznannya osvithoi vchynku v konteksti innovatsiino-psykhologichnoho klimatu. [Methology cognition of educational act in the context innovation and psykhologhi climate]. *Psychologia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 47-48 [in Ukrainian].

43. Furman (Humeniuk), O.Ye. (1999). Modulno-rozvyvalna systema yak ob'iekt sotsialno-psykhologichnoho analizu [Modular development system as an object of socio-psychological analysis]. Dissertation abstract. Kyiv [in Ukrainian].

44. Furman (Humeniuk), O.Ye. (1998). Modulno-rozvyvalne navchannia: sotsialno-psykhologichnyi aspekt [Modular and developmental learning: socio-psychological aspect]. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].

45. Furman, O.Ye. (2015). Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithoi navchalnoho zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]. Doctors thesis. Odesa [in Ukrainian].

46. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2003). Psykhologhiia vplyvu [Psychology of influence]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

47. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2008). Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithoi zakladu [Theory and methodology of innovative-psychological climate of a secondary school]. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

ГІРНЯК Андрій Несторович, ГІРНЯК Галина Степанівна.

Психодидактичне збагачення концепцій модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Міждисциплінарне дослідження присвячене підсумковому відрефлексуванню епістемологічного змісту та етапів удосконалення концепції модульно-розвивальної освітньої взаємодії, що створена А.В. Фурманом в останнє десятиліття ХХ сторіччя як засадничу зв'язуючу ланку авторських теорій інноваційної системи модульно-розвивального навчання і паритетної освітньої діяльності. Ретроспективно аргументовано, що евристичне поєднання вимог принципів ментальності і духовності, розвитковості і модульності дало змогу сконструювати оригінальну модель повного функціонального циклу навчального модуля/освітнього метапроцесу, яка еталонно охоплює чотири періоди і синхронно їх подвійному наповненню вісім етапів модульно-розвивального співдіяння, взаємодоповнює його ґрунтовне наукове проектування і психомистецьке втілення за канонами сценічного драматичного дійства, ґрунтується на новачіному програмово-методичному та експертно-діагностичному забезпеченні. Сутнісно висвітлено три стадії розв'язкового збагачення названої

концепції: а) встановлення закономірностей розвивальної взаємодії учасників проблемно-діалогічного навчання та обґрунтування теорії і методології інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу модульно-розвивального типу (О.Є. Фурман/Гуменюк); б) скрупульозне опрацювання психологічних засад вказаної взаємодії наставників і наступників в освітньому просторі ЗВО у предметному полі системного взаємодоповнення її таких психологічних характеристик, як види, рівні, механізми, стилі, умови, інструменти, узмістовлення, структурні та функціональні особливості перебігу (А.Н. Гірняк); в) створення першої та другої версій схеми-матриці модульно-розвивального оргдіяльнісного простору професійного методологування, що знання поповнює і практично деталізує картину самобутнього світу сучасної методології як важливого складника культури (А.В. Фурман). Слушно підкреслено виняткову важливість для виконаних і постійно переосмислюваних, а також для продуктивного здійснення майбутніх пошуків, командно створеної *методологічної моделі* психологічного пізнання/конструювання модульно-розвивальної освітньої взаємодії, яка базується на канонічному узагальненні чотирьох періодів відповідального інноваційного циклу як фаз-компонентів розгортання освітнього вчинку, синхронічно поєднує головні принципи вказаної взаємодії, образи суб'єктивної реальності та їх формовияви, різновиди розвиткового обміну і стилі психосоціальної взаємодії.

Ключові слова: соціальна взаємодія, освітній процес, суб'єкт, психологічне обґрунтування, інноваційна система модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана, розвивальна взаємодія, концепція, модульно-розвивальний освітній цикл, психомистецькі технології, інноваційно-психологічний клімат, методологічна модель, професійне методологування, психодидактика, психологічні параметри, модульно-розвивальний підручник, навчально-книжковий комплекс, атракція.

ANNOTATION

Andrii HIRNIAK, Halyna HIRNIAK.

Psychodidactic enrichment of the concept of modular and developmental interaction of subjects of the educational process.

The interdisciplinary study is devoted to the final reflection of the epistemological content and stages of improvement of the *concept of modular-developmental educational interaction*, created by A. Furman in the last decade of the twentieth century as a fundamental connecting link of the author's *theories* of the innovative system of modular-developmental learning and parity educational activity. It is retrospectively argued that the heuristic combination of the requirements of the principles

of mentality and spirituality, development and modularity made it possible to construct an original model of the full functional cycle of the educational module/educational metaprocess, which covers four periods in a standard manner and, synchronously with their double filling, eight stages of modular-developmental interaction, complements its thorough scientific design and psycho-artistic embodiment according to the canons of stage dramatic action, and is based on innovative program-methodological and expert-diagnostic support. Three stages of the developmental enrichment of the named concept are essentially highlighted: a) establishing the regularities of the developmental interaction of participants in problem-dialogical learning and substantiating the theory and methodology of the innovative psychological climate of a general educational institution of a modular-developmental type (O. Furman/Humenyuk); b) scrupulous study of the psychological foundations of the specified interaction of mentors and successors in the educational space of a higher education institution in the subject field of systemic complementarity of its such psychological characteristics as types, levels, mechanisms, styles, conditions, tools, content, structural and functional features of the course (A. Hirnyak); c) creating the first and second versions of the scheme-matrix of the modular-developmental organizational-activity space of professional methodologizing, which cognitively supplements and practically details the original world of modern methodology as an important component of culture (A. Furman). The exceptional importance for the completed and productive implementation of future searches of the team-created *methodological model* of psychological cognition/construction of modular-developmental educational interaction, which is based on the canonical establishment of four periods of the responsible innovation cycle as phases-components of the deployment of an educational act, synchronously combines the main principles of the specified interaction, images of subjective reality and their forms, varieties of developmental exchange and styles of psychosocial interaction, is rightly emphasized.

Keywords: social interaction, educational process, subject, psychological justification, innovative system of modular and developmental training by A. Furman, developmental interaction, concept, modular and developmental educational cycle, psycho-artistic technologies, innovative and psychological climate, methodological model, professional methodology, psychodidactics, psychological parameters, modular and developmental textbook, educational and book complex, attraction.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН,
д. психол. н., проф. Тетяна ЩЕРБАН.**

**Надійшла до редакції 17.02.2025.
Підписана до друку 14.03.2025**

Бібліографічний опис для цитування:

**Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 98-110.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>**

Anatolii V. FURMAN,
Yaroslav DYKYI

GOAL SETTING AS AN ACT OF INTENTIONALITY OF THE MOTIVATIONAL FIELD OF THE ACT OF VOLUNTEERING

ФУРМАН Анатолій Васильович, ДИКИЙ Ярослав Олегович
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК АКТ ІНТЕНЦІЙНОСТІ
МОТИВАЦІЙНОГО ПОЛЯ ВЧИНКУ ВОЛОНТЕРСТВА

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.111>

УДК 159.923.2

INTRODUCTION

Relevance of the research topic. Goal setting is an important process in the motivational component of volunteer deed. This concept relates not only to the mechanism of achieving a result but also to the reflexive self-definition of the individual, who chooses and formulates their goals based on internal beliefs, values, and life aspirations. Goal setting gains particular importance in the context of volunteering, where motives and goals must have a social orientation and be aimed at achieving the common good. Goal setting as a phenomenon is closely related to the concept of intentionality, proposed by Austrian philosopher Franz Brentano, who defined it as the ability of consciousness to be directed towards an object. He argued that all acts of consciousness (thoughts, experiences, actions) are intentional since they always have an object and a goal, even if this object is abstract or non-existent [16].

State of the scientific development of the topic. In psychology and philosophy, there is a clear distinction between the concepts of “intention,” “purpose,” and “goal”, which are essential for understanding the motivational processes that determine the direction of human activity. Each

of these concepts has its own specific meaning, associated with different stages of the psychological process, from the initial orientation of consciousness to the realization of the set goal. For better understanding the differences between these concepts, we will conduct a thorough analysis of their content. Intention is a fundamental philosophical category that refers to the ability of consciousness to be directed toward a certain goal. It is the first link in the motivational chain and is often associated with an internal desire or aspiration to achieve something, which, however, does not always have a concrete form. Intention is defined as the conscious will and can remain potential, manifesting itself in thoughts or experiences that do not necessarily lead to concrete actions. For example, intention in volunteering can manifest as the desire to help others, but without a detailed strategy and actions, it does not come to fruition. Therefore, intention is externally organized as a psychological process that directs consciousness towards the realization of a goal, but does not guarantee the completion of the plans.

Purpose differs from intention by the complexity of its specification and structuring at the level of the conscious ability of the person, where the individual determine not only the goal of the action but also the ways and methods of

achieving it. It is a psychological construct that includes cognitive and emotional-volitional components and implies the desire to achieve a result by implementing an action plan that includes an assessment of possible difficulties and resources to overcome them. Purpose encompasses both the emotional and volitional components, which motivate the person to make a choice of action to achieve the desired goal. Purpose is also an important lever of self-regulation, as it enables the creation of appropriate motivational strategies and their realization. Moreover, an important feature of purpose is its connection to value orientations and beliefs, as well as the individual's self-assessment of their own abilities to adjust behavior during the process of achieving the personally chosen goal.

The aim of the research is the development of a theoretical model of goal setting as an act of intentionality in the motivational resources of the volunteer deed, with its **main task** to create a conceptual framework for the evolution of the forms of intentional-motivational unfolding of the motivational act-action of the individual's deed.

The object of study: the volunteer deed in its structural-canonical completeness and existential-whole personal integrity.

The subject of study is the motivational field of goal setting as an act of intentionality in the volunteer deed.

Presentation of the main research material

Goal setting is traditionally considered a conscious act of intentionality, where a person formulates specific, complex goals that contribute to increasing motivation, self-regulation, and the effectiveness of their activity. An important contribution to the current research is the constructive analysis of Edmund Husserl's phenomenological approach [14], which made a significant contribution to the development of the idea of intentionality. The philosopher defines it as a characteristic of consciousness, which is clearly oriented toward a goal, which, in his understanding, cannot be the result of random factors or a primitive external stimulus, but is formed as a result of the internal meaning-creating act of consciousness, in which it emerges as the apotheosis of conscious orientation toward the future, organized through the prism of experiences, covital experience, and psychocultural contexts.

In Martin Heidegger's philosophy, a renowned representative of existentialism, goal setting takes on particular importance. In his work *Being and Time*, he introduces the concept of Dasein as a being's axis, where the individual has a defined projection for the future. He argues that human existence is a process in which the subject has a stable orientation toward the future, focusing on his/her own goals and desires [15, p. 55]. This process of constant self-determination through the future is an act of existential goal setting, where each choice of goal has deep ontological roots. From this approach, the future is not merely considered a temporal dimension but serves as an aspect of being's self-projecting. Moreover, Heidegger's philosophy extends the understanding of goal setting, marking it not only as a future goal but also as a means for a deeper understanding of one's existence [2]. This understanding opens new horizons for psychological research on goal setting, examining not only external motives but also interpreting goals through personally realized individual self-determination.

The detailed characteristics of goal setting are present in the works of Jean-Paul Sartre [5], who examined it in the context of existential freedom. This prominent thinker defines the individual as a "creator of goals," so their freedom in choosing goals stands as the fundamental principle of human existence. Thus, goal setting is interpreted by Sartre as a way of involving all the psychological mechanisms inherent in existentially full personal being, the result of which is the mental act of choosing a goal that gives meaning to further activity as an deed.

The well-known Austrian psychotherapist Viktor Frankl noted that goal setting is a way of overcoming existential vacuum [6], i.e., the formation of representations of the final result in professional, domestic, creative, and many other activities, contributing to self-determination and the discovery of new life meanings. In volunteering, goal setting is not only an instrument for achieving specific results but also a process of creating meaning through social interaction. By realizing the volunteer deed, the subject sets goals aimed at achieving a result and serves as a means of expressing their value sphere, which is based on the desire to help others and be useful to society. This is not a utilitarian process, as it is imbued with deep philosophical and psychological content. Defining goals, especially under extreme circumstances, allows a

person to move out of a state of hopelessness and find guidelines for future progress, since the lack of meaning can lead to a psychological crisis manifested in depression, apathy, anxiety, and other mental disorders. In this analytical framework, the importance of goal setting as a mechanism is emphasized, as it helps the individual restore psychological stability, fosters adaptation, and helps find new life orientations.

It is worth noting that, when researching intentionality as an essential feature of the meaning-of-life being of the individual, A.A. Furman states that it serves as “a fundamental function and an attributive feature of consciousness and the form of intellectual effort of a person, the essence of which lies in the rational organization of perception, comprehension, interpretation, and construction of reality with the subsequent mobilization of personal resource opportunities in the broad internal space of action activity” [8, p. 120]. This interpretation of intentionality emphasizes the ability of consciousness to be directed toward objects of cognition or activity and defines the regularities of motivation formation in the individual’s pursuit of desired results, thus detailing the organization of the motivational process.

The motivational of the volunteering deed is an integrated phenomenon based on internal impulses inherent in human nature, which can have biological, social, ethical, and/or purely psychospiritual origins. At the same time, we emphasize that the foundation for intentional action is the value-sense sphere of the volunteer’s personality, the fundamental components of which are prosocial terminal values such as the desire for the common good, humanity, freedom of will, as well as moral instrumental values, including honesty, justice, responsibility, tolerance, and effectiveness in everyday matters. Value orientations play a decisive role both as regulators and determinants of motivation. They deeply influence and direct the individual’s actions, affecting the set goals and the level of effort they are willing to exert to achieve them. The conceptual analysis of the sense-making sphere of the individual has been thoroughly carried out in the works of A.A. Furman, who reveals an integrated and dynamic system of views on the fundamental aspects of human existence. Reflecting on the content of the section of the monograph “Meaningful Being and Life Meaning as Framework Conditions for Personal Development,” we conclude that mea-

ning is actively constructed by the individual in the process of their life relationships and under the influence of the motivational-value system [7, p. 174]. Here it is important to emphasize the significance of values, which undergo an evolutionary path from emotional reactions to deeply internalized motivational forces that determine not only behavior but also worldview and the feeling of life’s meaning. The value orientations that arise from reflected attitudes serve as internal regulators of behavior and reflect the personal significance of various aspects of existential reality. N.F. Shevchenko has made a significant contribution to the development of ideas about the category of “meaning” in psychological theory of activity, examining the fundamental works of the classics of psychological theory and summarizing that there is a certain difficulty in forming a conceptual interpretation due to the multidimensional structure of meaning. She notes that having a well-formed personal meaning is a fundamental prerequisite for successful activity, as it is a predictor of effective deed and its regulator, being an inner driving force [13, pp. 85-88].

Empathy, altruism, justice, charity are the values that define the volunteer’s motivational strategy, directing their activity in a specific direction. Thus, the intentionality of the volunteer, oriented toward these values, forms internal motivational structures that determine the method and outcome of their social activity. Motivation through the value-sense sphere of the individual helps the volunteer overcome difficulties in the process of moving toward goals and supports them on their path to achieving significant existential results. Among the main aspects of intentionality in the context of motivation, we highlight the following: a) support for volitional efforts, which allow the individual to maintain the focus of purposeful activity; b) the formation of meaningful goals through the interpretation of specific life situations and values that are important for achieving results; c) the emotional component of motivational strategies, which determines the level of emotional involvement in the achievement of goals. Thus, intentionality is the determining driving force of motivational processes, influencing values and orienting behavior toward achieving goals that are significant to the individual, which are realized through the creation of relevant actualization strategies, involving both cognitive and emotional-volitional components.

Psychological analysis of intention and purpose is crucial for understanding the process of goal setting, as it represents the transition from potential desire or striving to an actual action plan. This transition, according to Albert Bandura [1], is possible only if self-efficacy is present, i.e., the individual's belief in their ability to achieve the goal. A reflective study of the works of this prominent scholar indicates that belief in one's own abilities significantly influences goal setting, the choice of methods for achievement, and the ability to overcome difficulties along the way. In any case, goal setting implies a transition from potential intention to an operationalized action plan, which serves as the foundation for effectively achieving the set goals.

In psychology, a goal is defined as a conscious image of the future result, to which activity is directed. Goals are not only the final points of action but also the reference points that structure, organize, and motivate the individual's behavior. They are important psychological constructs that contribute to the organization of cognitive, emotional, and volitional processes. In this context, goals are rightly viewed as mental constructs that regulate the individual's activity, setting the direction of their efforts and influencing the formation of self-identity and self-esteem.

According to **George Kelly's theory of personal constructs**, a goal is a meaningful reference point that organizes experience and determines the interpretation of situations. The scientist defines personal constructs as stable patterns of evaluation and interpretation of events, allowing an individual to predict future situations and form goals based on their psychospiritual understanding [18]. Thus, a goal is a more complex structural unit than the motive for activity, as it serves as a central component of the cognitive system, enabling the planning and realization of behavioral acts while considering the contextual field of external circumstances and the individual's psychocultural maturity.

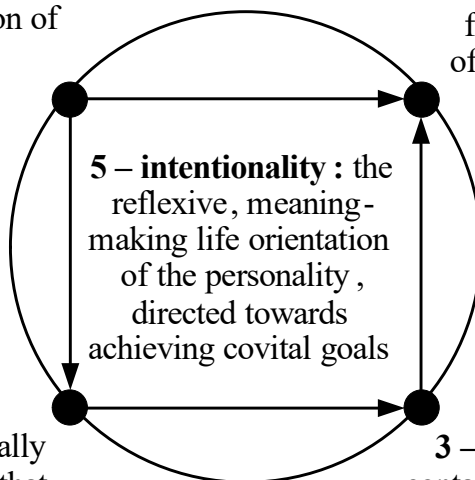
Goals are usually associated with choice, thus they have not only a cognitive but also an emotional and volitional component. Need, as a basic psychophysiological phenomenon, manifests in primitive motivational mechanisms, which have a natural and biological character and do not always contain complex cognitive constructions. In contrast, a goal is a much more complex and mentally richer motivational unit, which requires deeper analysis, interpretation, and prediction of outcomes.

A **goal-directed action** differs from impulsive action in that it involves a hierarchy of goals. Establishing this hierarchy, as well as the ability to plan and assess distant results, are key characteristics of goal setting. After conducting a systematic review of modern approaches to studying the problem of self-regulation, M. Inzlicht and colleagues emphasize that activity aimed at achieving distant goals requires constant adjustment of actions and self-control, which justifies the development of self-regulation as a mechanism for the individual's adaptation to changing external conditions [17]. Unlike impulsive actions, which are oriented toward immediate satisfaction of needs, goal-directed activity requires long-term planning, personal adaptability to possible difficulties, and obstacles on the way to the goal. This is what allows us to consider goal setting as a mechanism that actively regulates behavior, determining the existence of internal motivation and defining the way it is subjectively realized.

During examining the issue of intentionality and goal setting, it is relevant to refer to the works of U. Peters, who emphasizes that personality manifests in a system of motivational formations, which always has a teleological nature [19]. Teleology of motivation, as is known, indicates that human activity always has a certain goal, and this goal is the main driving force that determines the direction of actions and development. From this, it logically follows that goal setting should be viewed as a psychological mechanism that sets the direction and meaning of human activity. Teleological orientation provides a certain stability in the individual's perception of themselves and the world, enabling them to respond meaningfully to life's challenges, understand their place in it, and build a behavioral strategy aimed at achieving significant goals. Moreover, goal setting is not only an intellectual process but also an emotionally and sentimentally charged act. In this regard, it should be noted that personality is shaped through its motivational formations and action vectors, where emotions, desires, and goals are closely intertwined, creating a unified complex. Thus, goal setting serves as a regulator of behavior and also determines the emotional orientation of the individual during their interaction with the world. The process of setting goals is often accompanied by experiences related to the sense of success or failure, which influences further motivation strategies, the individual's choice of motivational field vectors, and ulti-

1 – intention: the impulse-direction of consciousness characterized by the formation of an aim of the deed

4 – goal setting: a complete psychological process of forming a holistic conception of the individual regarding the outcome of the deed



5 – intentionality: the reflexive, meaning-making life orientation of the personality, directed towards achieving covital goals

2 – motive: the set of externally triggered internal conditions that actualize a need, thereby prompting conscious activity and determining its orientation

3 – purpose: a consciously self-contained internal act transitioning from intention and motive to the creation of a detailed, step-by-step action plan

Figure:
Evolution of the forms of intentional-motivational unfolding of the motivational act-action in the deed of the personality
(authors A.V. Furman and Y.O. Dykyi, created on May 12, 2025, first published).

mately, the effectiveness of self-regulation.

Justifying the concept of motivational psychofields, Furman A.V., Furman O.Ye., and Tkach Yu. point out that when studying the motivational fields of the individual, in addition to the well-known three motivational states, namely, internal and external motivation and amotivation, the state of polymotivation must also be considered. It is worth noting that the authors of this article offer a substantive interpretation of this concept. They mention that “the polymotivational state is characterized by the variety of structured motivational forces in deed actions, which are characterized by the simultaneous presence of various stimulating factors, functions, and mechanisms and cause a variety of forms of behavioral action and methods of carrying out several activities, giving them substance and meaning, orientation, and purpose” [11, p.11]. In view of this, studying the problem of motivation in volunteer actions through the prism of polymotivation as a stimulus for action requires considering the cyclical continuity of four spheres: cognitive, practical, mental, and self-improvement, which are thoroughly presented and analyzed in Furman O.Ye.’s monograph [12, pp. 191-238].

The essential foundation and significant feature of a moral deed, according to V.A. Rome-nets, is self-sacrifice [4]. The application of the methodological procedure of psychosocial detailing will enable the realization of a micro-event analysis and the social-mental organization of the volunteer’s motivational activity, revealing the fullness of their polymotivational field [3]. The psychological details that will serve as indicators of the motivational action itself are prosocial terminal and moral instrumental value orientations, and their dominance in the hierarchy of the individual’s value system will indicate the presence of an intentionally directed predictor of volunteer action, which represents the manifestation of self-sacrifice, as it implies the volunteer’s self-sacrifice of their time, physical, and intellectual efforts for the achievement of humane and altruistic goals.

Psychological interpretation of intentionality as an act of goal setting in the motivational component of the volunteer deed should be interpreted through the cyclical-action approach and the principle of quintessence, which are substantiated by A.V. Furman and involve the identification and characterization of basic components [9; 10]. There are reasons to believe that such

components include intention, motive, purpose, goal setting, and intentionality (see the *figure*).

For a more detailed psychological understanding of each of the listed terms, we offer their author's interpretation, taking into account the context of the motivational development process in volunteering. Thus, intention is the initial level of the individual's mental activity toward something specific, a conscious impulse, as a result of which, the volunteer generates a plan for action and sets the direction of consciousness toward its object, as well as creates an internal commitment to its realization. A motive is a set of externally caused internal conditions that actualize the need and thereby prompt a conscious act, setting the motivational vector and the intensity of psychospiritual activity. The purpose is a consciously accepted self-instruction to achieve certain results, derived from beliefs about the expediency and desirability of the action. The purpose is the inevitable consequence and product of the transition from intention and motive to the creation of a step-by-step detailed action plan, which serves as the culmination of the individual's decision-making process. Goal setting is a complete psychological process that forms the individual's holistic view of the result of the action. Effective goal setting requires a logical, systematic, and structured approach with clear criteria and defined stages to transform intentions, motives, and purposes into achievable results. Intentionality is the reflexive, meaning-making orientation directed at achieving goals and simultaneously the feature of consciousness that allows its direction as a flow of intentionality, manifested and developed through the motivating forces of the motive, the planned actions of the purpose, and goal setting.

Thus, goal setting is an act of intentionality that involves a thoughtful-action process, aimed at forming a stable orientation toward the satisfaction of clearly defined goals and considering the reflective awareness of the volunteer's personal life aspirations and ambitions. Through the cyclical-action approach, intentionality is completed through reflection and generates a new intention, which exists on a qualitatively new, higher level of the volunteer deed as a way of transforming reality. Intentionality, primarily due to reflection, is capable of making the individual reconsider the existing meanings in their consciousness by enriching the existential experience, expanding motivation, since the struggle of motives and ultimately the choice of one leading motive requires perfection through its

complement by goal setting. In other words, intentionality serves as the all-encompassing foundational ability of human consciousness, enabling the existential being of directed, motivated, planned, and purposeful deed.

CONCLUSIONS

1. Goal setting as an act of intentionality constitutes an attributive characteristic of human consciousness, allowing the individual to orient themselves to the future, project themselves as a subject, and engage in meaning-making activity. At the same time, goal setting is not only a cognitive or behavioral act but also a deep ontological self-definition that correlates with the values, beliefs, and existential choices of the individual.

2. Goal setting is the main motivational center of the volunteer deed, orienting the volunteer toward achieving socially significant goals. The intentionality of the volunteer, as an integral part of this process, contributes to true self-definition through the choice of existential tasks that align with their internal values and moral beliefs. Goal setting in volunteering is not only a instrument of achieving results but also an act of meaning-making, helping the individual find meaning in life and the significance of the work they are doing.

3. Volunteering often requires the individual to have the ability for long-term planning and choosing appropriate strategies to achieve set goals. This implies a conscious choice of specific steps and the integration of motivational resources oriented toward specific social needs and tasks. In this context, goal setting as an act of intentionality is realized in a special way, as it enables the volunteer to define priorities and effectively interact with the environment, achieving significant results in helping those in need.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бандура А. Механізм самоефективності в людському функціонуванні. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 63-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.063>
2. Гайдегер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 51-74. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051>
3. Дикий Я.О. Психосоціальне деталювання як методологічна процедура. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 75 – 83. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.075>
4. Основи психології: підручник / за заг. Ред О. В. Киричука, В. А. Роменця. Вид. 6-те, стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.

5. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>
6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Книжковий клуб КСД. 2020. 160 с.
7. Фурман А.А. Психологія смислоттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
8. Фурман А. А. Інтенційність як сутнісна ознака смислоттєвого буття особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 118-137. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.118>
9. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
10. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
11. Фурман А.В., Фурман О.Є., Ткач Ю. Методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ. *Вітакультурний млин*. 2010. Модуль 12. С. 9-19.
12. Фурман О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 340 с.
13. Шевченко Н. Розвиток уявлень про категорію «смысл» у психологічній теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. № 1(47). 2017. С. 82-88. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/583>.
14. Gejdoš Ě., Hrobková M. “EDMUND HUSSERL AND HIS APPROACH TO THE PHENOMENON”. *IJONESS*. vol. 18, no. 2, 2023. P. 233-244. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3062>.
15. Heidegger, M. Being and Time / translated from German by J. Macquarrie, E. Robinson. Oxford: Blackwell. 1962. 589 p. URL: <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
16. Huemer W. 2019. Franz Brentano. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/brentano/>
17. Inzlicht M., Werner K., Briskin J. & Roberts B. Integrating Models of Self-Regulation. Annual review of psychology. 2020. Vol. 72. pp.319-345 DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>.
18. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs. 1991. London: Routledge. 447 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134957439_A24933479/preview-9781134957439_A24933479.pdf
19. Peters U. Teleology and mentalizing in the explanation of action. Synthese. 2019 № 198. pp. 2941 – 2957. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02256-z>.
3. Dykyi Y.O. (2023). Psykhosotsialne detaliuvannya yak metodolohichna protsedura. [Psychosocial Detailing as a Methodological Procedure]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2. 75-83. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.075>
4. Kyrychuk, O. V. & Romenets, V. A. (Eds.). (2006). Osnovy psykholohii. [Fundamentals of psychology]. Textbook. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
5. Sartre J.-P. (2021). Ekzyzstentsializm – tse humanizm. [Existentialism is a Humanism]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2. 49-65. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>
6. Frankl V. (2020). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. [Man's Search for Meaning]. Knyzhkovyi klub KSD. [in Ukrainian].
7. Furman A.A. (2017). Psykholohiia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti. [Psychology of Meaning-of-Life Development of Personality]. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].
8. Furman A. A. (2019). Intentsiynist yak sutnisna oznaka smyslozhyttievoho buttia osobystosti. [Intentionality as an Essential Feature of the Meaning-of-Life Being of Personality]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4. 118-137. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.118>
9. Furman A.V. (2016). Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannya. [Idea and Content of Professional Methodologization]: Monograph. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].
10. Furman A.V., Furman O.Ye., Shandruk S.K., Furman A.A. (2019). Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana: kolektyvna monohrafiia. [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of Professor A.V. Furman's Scientific School: Collective monograph]. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].
11. Furman A.V., Furman O.Ye., Tkach Yu. (2010). Metodolohichne obgruntuvannya kontseptsii motyvatsiinykh psykhoform. [Methodological Substantiation of the Concept of Motivational Psychoforms]. *Vitakulturnyi mlyn*. Vol. 12. 9-19. [in Ukrainian].
12. Furman O.Ye. (2008). Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [Theory and Methodology of Innovative-Psychological Climate of a General Educational Institution]: Monograph. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. [Textbooks and Manuals]. [in Ukrainian].
13. Shevchenko N. (2017). Rozvytok uiaavlennia pro katehoriuu «smysl» u psykholohichnii teorii diialnosti. [Development of Ideas about the Category “Sense” in the Psychological Theory of Activity]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1(47). 82-88. [in Ukrainian]. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/583>.
14. Gejdoš Ě., Hrobková M. “EDMUND HUSSERL AND HIS APPROACH TO THE PHENOMENON”. *IJONESS*. vol. 18, no. 2, 2023. pp. 233-244. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3062>.
15. Heidegger, M. Being and Time / translated from German by J. Macquarrie, E. Robinson. Oxford: Blackwell. 1962. 589 p. URL: <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
16. Huemer W. 2019. Franz Brentano. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/brentano/>

REFERENCES

17. Inzlicht M., Werner K., Briskin J. & Roberts B. Integrating Models of Self-Regulation. *Annual review of psychology*. 2020. Vol. 72. pp.319-345 DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>.

18. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs. 1991. London: Routledge. 447 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134957439_A24933479/preview-9781134957439_A24933479.pdf

19. Peters U. Teleology and mentalizing in the explanation of action. *Synthese*. 2019 № 198. pp. 2941 – 2957. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02256-z>.

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Васильович, ДИКИЙ Ярослав Олегович.

Цілепокладання як акт інтенційності мотиваційного поля вчинку волонтерства.

Дослідження присвячене обґрунтуванню психологічної значущості цілепокладання як акту інтенційності у процесі актуалізації мотиваційного осереддя (компонента) вчинку волонтерства. Результатом удетального аналізу стало виявлення ключових закономірностей розвиткового перебігу цього процесу. По-перше, показано, що цілепокладання, розуміючись як свідомісний акт інтенційності, є фундаментальною умовою становлення мотиваційної структури волонтерського вчинку, тісно пов'язаною з ціннісно-смісловою сферою особистості, її екзистенційним самовизначенням та вибором значущих соціальних цілей. По-друге, деталізовано взаємозв'язок інтенції, мотиву, наміру та цілі як динамічних компонентів, що структурують мотивацію від початкового внутрішнього імпульсу до усвідомленого образу бажаного результату та плану вчинкових дій. Наголошено, що цінності, зокрема просоціальні та моральні, є засадничими детермінантами інтенційності та мотиваційності справи волонтера. По-третє, обґрунтовано тезу про те, що ефективне цілепокладання вимагає інтеграції когнітивних, емоційних і вольових компонентів, підкріплених самоефективністю, що забезпечує подолання ним повсякденних труднощів. Висновується, що цілепокладання як акт інтенційності свідомого ось-буття волонтера є не лише регулятором учинення, а й потужним механізмом смислотворення, що надає глибинного значення суспільно корисній і безоплатній діяльності та сприяє особистісному зростанню й реалізації ковітально значущих змін.

Ключові слова: особистість, свідомість, самість, цілепокладання, інтенційність, мотивація, вчинок, волон-

терство, вчинок волонтерства, мотиваційне поле, просоціальна діяльність, цінності, психологічне деталювання.

ANNOTATION

Anatoliï V. FURMAN, Yaroslav DYKYI.

Goal setting as an act of intentionality of the motivational field of the act of volunteering .

This study is dedicated to substantiating the psychological significance of goal setting as an act of intentionality in the process of actualization of the motivational field (component) of the volunteer deed. The detailed analysis revealed key regularities of this developmental course. Firstly, it is shown that goal setting, understood as a conscious act of intentionality, is a fundamental condition for the formation of the motivational structure of the volunteer deed, closely linked to the individual's value-sense sphere, existential self-determination, and the selection of meaningful social goals. Secondly, the interrelation of initial intention, motive, specific intent, and goal is detailed as dynamic components that structure motivation from the initial internal impulse to the conscious image of the desired outcome and action plan for the deed. It is emphasized that values, particularly prosocial and moral ones, serve as fundamental determinants of intentionality and motivation for the volunteer's activity. Thirdly, the thesis is substantiated that effective goal setting requires the integration of cognitive, emotional, and volitional components, supported by self-efficacy, which enables the volunteer to overcome everyday difficulties. It is concluded that goal setting as an act of intentionality of the volunteer's conscious «Dasein» is not merely a regulator of the deed but also a powerful mechanism of meaning-making, imparting profound significance to socially useful and gratuitous activity and contributing to personal growth and the realization of covitally significant changes.

Keywords: *personality, consciousness, selfhood, goal setting, intentionality, motivation, deed, volunteering, volunteer deed, motivational field, prosocial activity, values, psychological detailing.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Віталій ПАНОК,
д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН.**

**Надійшла до редакції 25.04.2025.
Підписана до друку 15.05.2025.**

Бібліографічний опис для цитування:

**Фурман А.В., Дикий Я.О. Goal setting as an act of intentionality in the motivational field of the volunteer deed. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 111-118.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.111>**

БАРАНОВА Тетяна Андріївна

МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ГРУП КОНТРОЛЮ БОЙОВОГО СТРЕСУ

Tetiana BARANOVA

MODELING PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE ACTIVITIES OF COMBAT STRESS CONTROL GROUP SPECIALISTS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.119>

УДК 159.9.359:355.422 (043.5)

ВСТУП

Постановка проблеми. В умовах повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну і триваючої збройної агресії особливого значення набуває питання збереження психічного здоров'я військовослужбовців. У зв'язку з цим значущості набуває діяльність кваліфікованих фахівців груп контролю бойового стресу (ГКБС), які покликані формувати в особового складу здатність протистояти стресу та володіють для цього не лише відповідними знаннями, а й високим рівнем психологічної готовності до виконання своїх професійних обов'язків. При цьому така їх спроможність передбачає стійкість до екстремальних навантажень, упевненість у прийнятті рішень, здатність ефективно працювати за умов невизначеності, емпатійне реагування на психо-емоційний стан військовослужбовців й уміння керувати власними емоційними станами. Психологічна готовність фахівців ГКБС постає не лише як важлива особистісна характеристика, а й як результат системної професійної підготовки, адаптації до бойового середовища та ефективного функціонування у часопросторі підвищеного ризику. Її ґрунтовне моделювання дозволяє цілісно уявити структуру, виявити основні психологічні компоненти та взаємозв'язки між ними, розробити ефективні методи

її формування, удосконалення, підтримки. Саме тому моделювання вказаної психологічної готовності є своєчасним, практико орієнтованим і соціально значущим, що ваку-альнює її міждисциплінарне вивчення.

Стан наукової розробки теми. Проблеми моделювання психологічної готовності до діяльності достатньо досліджені у психологічній літературі. Так, сутнісний зміст та методологічні засади моделювання розглядали Г.О. Балл, В.Ф. Боснюк, С.С. Вітвицька, І.В. Волженцева, Т.Є. Гура, В.А. Денисенко, В.В. Жовтянська, С.М. Каліщук, З.С. Карпенко, В.О. Олєфір, В. Маркс (W. Marx), Л. М. Пріснякова, В. А. Семиченко, Н.В. Середа, Н.М. Токарева, М. І. Томчук, А. В. Фурман, О. М. Хайрулін та ін. Психологічну готовність фахівців військових та спеціальних формувань осмислювали Я.Г. Бондаренко, І.Ю. Горелов, А.В. Кириченко, О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, В.І. Воробйова, В.В. Стасюк, Л.В. Кринець, Н.Є. Пенькова, О.О. Самойленко, Н.А. Сторожук та ін. Різноманітні чинники та умови забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій та екстремальних обставин обґрунтовували Е.А. Брашер (E. A. Brusher), В.В. Клочков, О.М. Кокун, К.О. Кравченко, Л.В. Кринець, С.В. Мамченко, В.М. Мороз, В.П. Неш (W. P. Nash), О.Р. Охременко, І.О. Пішко, І. І. Приходько, В.В. Стасюк, О.В. Тімченко, Ю.М. Широ-

ков, К. Р. Фіглі (С. R. Figley), О. Ф. Хміляр, та ін. Феноменологію та зміст діяльності фахівців груп контролю бойового стресу до діяльності в бойових умовах узагальнено у наших працях (Т. А. Баранова [2; 3]) та в Інструкції ГШ ЗСУ «Порядок роботи груп контролю бойового стресу у військових частинах Збройних Сил України» [10].

Проте, незважаючи на наукову продуктивність різних аспектів висвітлення проблеми моделювання психологічної готовності до діяльності, спеціальних досліджень її щодо фахівців ГКС не виявлено. При цьому побудова моделі названої готовності дає змогу розглядати визначений феномен не лише як структурно-логічну схему, а й системно визначити основні його складові, компоненти та етапи формування. Водночас детальне конструювання такої ідеалізованої модельної картини уможливорює надання офіцерами груп контролю своєчасної психологічної підтримки особовому складу, сприяючи збереженню бойової готовності та психічного здоров'я вояків. Взаємодоповнення системної схеми і концептуальної картини узагальнює розробку відповідних методичних матеріалів, що підвищують стресостійкість та адаптивність фахівців ГКС різної спеціалізації, реалізуючи комплексний підхід до їхнього професійного зростання та всебічного особистісного саморозвитку в екстремальних умовах бойової діяльності.

Мета системного міждисциплінарного пошуку: системодіяльнісне моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців груп контролю бойового стресу.

Завдання дослідження: а) теоретично висвітлити категорійну сутність моделювання готовності особистості до праці; б) розкрити й детально схарактеризувати основні підходи до моделювання психологічної готовності військово-службовців до службово-бойової роботи; в) сконструювати модель психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС.

Об'єктом вивчення є моделювання як теоретичний конструкт, тобто як система раціональних концептуалізованих знань, що пояснює закономірності побудови, розвитку та застосування моделей, які уможливають відтворення, аналізування й прогнозування поведінки складних процесів і систем у різних сферах діяльності.

Предмет дослідження становить моделювання психологічної готовності фахівців ГКС до діяльності, що охоплює структурно-логічне

впорядкування, поетапне конструювання та цілісне функціональне зреалізування основних компонентів, що у взаємодоповненні забезпечують ефективність їх професійної діяльності в умовах бойових дій та військових операцій.

Гіпотеза дослідження містить твердження, що вимагає перевірки: системне, діяльнісно зорієнтоване моделювання психологічної готовності фахівців ГКС сприяє більш ефективному формуванню їх професійних компетентностей, підвищенню стресостійкості та здатності діяти адекватно в умовах бойових дій та військових операцій, що в результаті покращує якість надання психологічної підтримки особовому складу та знижує ризики розвитку бойового стресу у військовослужбовців.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше розроблено комплексну модель психологічної готовності фахівців ГКС, яка інтегрує сучасні теоретичні підходи до логічної систематизації, методологічного конструювання, структурного впорядкування й функціональної репрезентації мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, практично-операційного та емоційно-вольового компонентів означеної готовності, адаптованих до специфіки діяльності особистості в умовах бойових дій. Запропонована модель сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності фахівців ГКС шляхом поєднання переваг системного та діяльнісного підходів до розвитку їх ключових компетентностей, інтеграції теоретичних знань із практичними вміннями, формування стійкості до стресу та удосконалення навичок продуктивної психологічної підтримки особового складу.

Виклад основного наукового матеріалу дослідження

В умовах збройних конфліктів, локальних війн і терористичних загроз актуалізується проблема психологічної підтримки військово-службовців. У цьому контексті діяльність фахівців ГКС є одним із важливих напрямів збереження боєздатності та психічної стабільності особового складу військових підрозділів, а моделювання психологічної готовності цих спеціалістів дає змогу усвідомити чинники, механізми й умови їх професійної ефективності. Оскільки психологічна готовність – це складне багаторівневе й багатокомпонентне утворення, яке охоплює особистісні ресурси та професійно важливі риси-якості, необхідні

для результативного виконання функціональних обов'язків, то її моделювання уможливить не тільки опис структурних компонентів і базових складових, а й прогнозування поведінки-діяльності фахівця ГКСБ в умовах бойового навантаження і побудову ефективної системи їхньої підготовки та підтримки.

У процесі аналізу джерельної бази (Г.О. Балл [1], І.В. Волженцева [4], Т.Є. Гура [5], З.С. Карпенко [7], В. Маркс (W. Marx) [24], М.І. Томчук [15], А.В. Фурман [16-18], О.М. Хайрулін [19; 20] та ін.) встановлено, що вітчизняні та зарубіжні науковці приділяють значну увагу визначенню поняття «модель» та підкреслюють важливість його застосування у психологічній науці для опису психологічних процесів, станів і властивостей особистості у різних соціокультурних контекстах, зокрема й ефективності її професійної діяльності. Доведено, що моделювання відіграє важливу роль у пізнанні різноманітних процесів та явищ дійсності через їх цілісне відображення, детальний аналіз і точне прогнозування. Обґрунтовано, що у психологічній науці моделювання слугує підґрунтям для систематизації й узагальнення знань, формування деталізованих теоретичних концепцій та удосконалення прикладної підготовки фахівців різних галузей практикування.

У будь-якому разі, моделювання постає значущим та ефективним методом теоретичного дослідження психологічних явищ, що реалізується через відтворення сутнісних ознак оригіналу і передбачає створення переважно ідеальних моделей. При цьому такий прототип, концептуалізуючи спрощене представлення складного феномену, дозволяє наочно і зрозуміло вивчити так чи інакше упредметнені психологічні процеси, стани та властивості, верифікувати евристичність певних фундаментальних уявлень й глибше розуміти зміст аналізованих фактів. Специфіка психологічного пізнання потребує застосування різних технік моделювання, причому як в аспекті відтворення змістовлень досліджуваного явища, що формує багатозначненнєві й міжрівневі образи складних феноменів, так і в контексті осмислення логіки пізнання, спрямованого на відновлення динаміки розвитку явища і способів його реконструкції. Поліфункціональність цього методу, зреалізованого із використанням технік прямої чи опосередкованої реконструкції предмета репрезентації або й із застосуванням ресурсів творчої діяльності, спрямовує його у бік аналізу, інтерпретації й теоретизації даних

і часто вимагає від дослідника «подвійної» рефлексії.

Евристичним для чинного дослідження є *метод онтологічного моделювання*, презентований О. М. Хайруліним [19; 20]. За словами вченого, сутність його полягає у системному осмисленні, структуруванні та узагальненні знань, унаслідок чого актуалізується розуміння психологічних процесів у їх цілісності, організованості й багатогранності; проведена дескриптивна реконструкція наукових фактів дозволяє при цьому відтворити складну й багаторівневу структуру досліджуваного явища. Таке моделювання, поєднуючи теоретичний та емпіричний підходи, відображає фундаментальні властивості, динаміку і соціокультурний контекст предмета вивчення й відтворює його цілісний, когерентний образ. Дослідник наголошує на доцільності багаторівневого підходу, репрезентованого у вигляді низку взаємопов'язаних поясів, які розгортаються від конкретних емпіричних фактів до універсальних рис-якостей, що виходять за межі часопростору і дають змогу не лише відтворити або переструктурувати реальність, а й інтегрувати різні рівні та форми наявного наукового знання у вигляді холистичного й обґрунтованого образу-уявлення.

З.С. Карпенко, зосереджуючи увагу на ролі моделювання як універсального наукового методу, що забезпечує спрощене, унаочнене та структуроване відображення складних психічних процесів і явищ, підкреслює ідеалізованість таких прообразів та виокремлює два підходи до їх репрезентації: емпіричний, що базується на виявленні властивостей об'єкта через досвід, та апіорний, який ґрунтується на логіцизмі і переддосвідному конструюванні цих структур, що водночас постають як форма пізнання предмета дослідження. За словами науковиці, використання гіпотетико-дедуктивного методу може істотно підсилити наукову обґрунтованість і системність такого конструювання дійсності. Окрім того, висновується значущість моделювання у психології як комплексного методологічного інструментарію, що охоплює створення дослідницьких, пояснювальних та інтерпретаційних схем у різноманітних формах – від вербально-логічних конструкцій до образно-символічних образів. Такий підхід відповідає аксіологічним викликам постнекласичної науки, де моделі використовуються не просто як технічні засоби, а як когнітивні інструменти, що структуровано й багатовимірно відображають сутність дос-

ліджуваних психологічних явищ, сприяючи формуванню цілісного, системного й глибокого наукового знання, адаптованого до динамічних змін у дослідницькому довкіллі і здатного інтегрувати різні рівні та форми пізнання [7].

А.В. Фурман, презентуючи типологічний підхід у системі професійного методологування [18], зосереджується на символічному значенні принципу кватерності, який використовує в контексті вітакультурної методології. У засновках його концепції перебувають уявлення про огорнутий сферою квадрат як символ чотирьох стихій (земля, вогонь, повітря, вода), що відображає прагнення до гармонійної єдності матеріального світу і духовного життя через циклічність і збалансованість. У цій парадигмі чотири засадничі функції психіки, визначені К. Г. Юнгом, набувають особливого значення, доповнюючи символічний образ фундаментальних структур людської свідомості та підсвідомості. Водночас значущим постає виділення дослідником компоненту волевиявлення, що відповідає відомій трансцендентній функції і забезпечує інтеграцію й цілісність будь-якої психічної системи. Такий підхід розширює традиційне розуміння моделі, підкреслюючи динамічний і комплексний характер досліджуваних об'єктів й наголошуючи на співіснуванні й взаємодії полярностей-протилежностей через глибинні структури, і слугує важливим інструментом для методологічного осмислення психологічних явищ, підкреслюючи багатогранність типологічного і кватерного підходів до процесів моделювання.

В контексті моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС, під час конструювання моделі дотримано вимог принципів, запропонованих у статті І.В. Волженцевої, серед яких: 1) чітке визначення мети, завдань та результатів конструювання такої структури; 2) виокремлення основних факторів, параметрів та характеристик досліджуваного об'єкта; 3) вибір найоптимальнішого способу репрезентації із наявних альтернатив; 4) економічність як мінімізація матеріальних, часових та інших ресурсів; 5) масовість як уможливлення універсального застосування до схожих концептуальних організованостей та дослідницьких систем [4]. Дотримання зазначених принципів сприяло створенню ефективного, надійного та практично значущого концепту психологічної готовності фахівців у специфічних умовах бойового стресу.

Інтерпретація сучасних моделей, спрямованих на детальну реконструкцію й системне упорядкування предметного концепту готовності до діяльності, показало, що їх автори (зокрема, М.І. Томчук [15]) враховують багатокомпонентність досліджуваного явища. При цьому кожен із визначених складових сконструйовано з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців. Зокрема, О.О. Самойленком сформовано деталізовану модель формування психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців-прикордонників із бойовим досвідом, що охоплює сім взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: організаційно-управлінський, регуляційно-адаптаційний, соціально-психологічний, професійно-діяльнісний, особистісний, емоційний та психофізіологічний, де надано значення як зовнішнім, так і внутрішнім чинникам, що впливають на готовність військових, передусім на престижність служби, рівень адаптованості, комунікативні навички, професійні компетенції, актуальний психофізіологічний стан та ін. [12].

О. С. Колесніченком змодельовано два види психологічної готовності працівників МНС до діяльності в екстремальних умовах – тимчасову та спеціальну, й доведено, що запропонований образ ситуативної налаштованості вказує на розуміння фахівцем важливих професійних завдань, його здатність до оцінки конкретних умов роботи та вибору адекватних способів і прийомів практикування, тоді як довгострокова підготовка має зосереджуватися на розвитку когнітивних та емоційно-вольових рис якостей поруч із формуванням системи професійних знань і навичок названого спеціаліста [9].

У форматі структурно-логічного підходу А.В. Кириченком побудовано модель психологічної готовності військовослужбовців Десантно-штурмових військ до діяльності у бойових умовах [8]. Запропонована концептуальна схема охоплює чотири взаємопов'язані складові, що комплексно відображають базові характеристики об'єкта дослідження. Водночас автором підкреслено важливість внутрішньої мотивації як джерела професійного самоствердження й наявності бажання служити у підрозділі як свідомого життєвого вибору, що поєднується з високою вимогливістю до психологічної й фізичної підготовки фахівця.

Аналогічний підхід визначено релевантним і для фахівців ГКС, зважаючи на форму-

вання стійкої мотивації до допомоги іншим у критичних ситуаціях як основи їхньої професійної ефективності. Особливе значення приділено усвідомленню десантником цілей, загроз та контексту бойових дій, що забезпечується шляхом розвитку його пізнавальної сфери, вміння орієнтуватися у складних ситуаціях і приймати зважені рішення. Підкреслено й важливість операційного забезпечення діяльності військового, тобто наявність у нього практичних знань, навичок, засобів саморегуляції та досвіду взаємодії в умовах нестабільності й невизначеності, що, поряд зі сформованою здатністю до збереження психологічної стабільності, керування своїми настроями й емоціями, подолання страхів та дієве переборення сумнівів визначає високий рівень його професійної дієздатності.

Осмислення цілей, змісту, форм і методів моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС крізь призму системодіяльнісного підходу (Г.П. Щедровицький [21], А.В. Фурман [16; 17]) уможливило репрезентацію означуваного феномену у вигляді складно організованої й полікомпонентної структури, яка відтворює його сутнісні ознаки, властивості і взаємозв'язки. При цьому пропонується модель покликана забезпечити гомоморфізм, тобто часткову подібність з оригіналом, що дає змогу представити складне явище у більш доступній та наочній формі. У випадку моделювання психологічної готовності фахівців ГКС, це дозволило адекватно описати і спрогнозувати їх поведінку в екстремальних умовах, забезпечити ефективне керування стресом і підтримку психічного здоров'я особового складу.

У змісті запропонованої моделі основне місце займає категорія психологічної готовності фахівців до діяльності, що концептно відображає дану готовність як багатовимірне особистісне утворення, яке забезпечує ефективне функціонування суб'єкта в умовах підвищеного ризику та психоемоційного напруження, будучи не тільки результатом професійної підготовки, а й динамічним станом, котрий зберігає цілісність, внутрішню зібраність і професійну дієздатність у критичних життєвих ситуаціях, і яке водночас охоплює його внутрішню мотивацію до допомоги, наявність професійних знань і навичок, психологічну стійкість і здатність до саморегуляції, оперативне реагування та адаптованість до екстремальних викликів [2; 8; 9; 12; 14]. За-

кономірно, що сформована психологічна готовність фахівців ГКС, здійснена у форматі обґрунтованої моделі, постає важливою передумовою їх ефективного функціонування у зоні бойових дій та продуктивного виконання ними завдань з підтримки психологічної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України.

В аспекті визначення структури психологічної готовності фахівців ГКС до діяльності в бойових умовах доцільним і теоретично обґрунтованим є також підхід, запропонований В. В. Стасюком [14]. Мовиться про виокремлення пізнавального компонента, який охоплює здатність усвідомлювати важливість завдань, знати способи їх реалізації та прогнозувати зміну ситуації, що особливо значуще для офіцерів ГКС, котрі повинні оперативно оцінювати психічний стан військовослужбовців і приймати рішення за вкрай нестабільних умов. Емоційна складова цього феномену, обіймаючи відчуття відповідальності й впевненість у власних силах, безпосередньо корелює з їх потребою зберігати емоційну стабільність і бути прикладом внутрішньої зібраності для інших. Мотиваційний сегмент обстежуваного явища, виявляючись через потребу досягти успіху та реалізувати свої можливості у складних бойових обставинах, сприяє підтриманню високого ступеня професійної самовіддачі та витримки у фронтовій обстановці. Емоційно-вольовий складник структури особистісної готовності, передбачаючи самоконтроль, подолання страху та наявність цілеспрямованості, виявляється визначальним у критичному довкіллі-становищі, де фахівці мають не лише підтримувати власну професійну ефективність, а й допомагати побратимам у подоланні значних психічних бар'єрів.

Структурно-логічне осмислення складових психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС уможливило розгортання її змісту у єдності таких етапів-компонентів: 1) мотиваційно-ціннісного – його концептуальне наповнення спрямоване на формування внутрішньої готовності особи до професійної діяльності, зумовлює певний рівень усвідомленості, сумлінності, відповідальності як передумов допомоги іншим у критичних ситуаціях; 2) когнітивно-змістового – пізнавальна значущість якого сфокусована на формування системи знань суб'єкта про природу бойового стресу, механізми його впливу, засоби діагностики, стабілізації та психологічного супроводу; 3) практично-операційного – адресованого на

розвиток умінь офіцера оперативно діяти в бойових умовах, застосовувати відповідні психотехніки, ефективні способи втручання та дієві способи саморегуляції; 4) емоційно-вольового – сфокусованого на стійкості особистості до психотравмувальних впливів, її здатності контролювати емоції, зберігати рішучість і забезпечувати внутрішню зібраність у критичних та екстремальних обставинах. Більше того, визначені складники сукупно формують підґрунтя психологічної готовності фахівця ГКС, необхідної для ефективного функціонування в умовах підвищеного ризику, високої відповідальності й постійної взаємодії з представниками особового складу, які переживають бойовий стрес і навіть дистрес (Г. Сельє).

В контексті репрезентованого теоретичного конструкту важливою є *категорія бойових умов*, що істотно впливають на актуальний психічний стан особистості. Високий ступінь небезпеки, непередбачуваності, наявності реальної загрози життю, часті контакти з примарою смерті, пораненнями, насильством та іншими екстремальними факторами, що властиві сучасній гібридній війні і спричиняють вагомий психотравматичний вплив, диктують не лише значну внутрішню налаштованість суб'єкта на продуктивне виконання професійних обов'язків, а й постають впливовими детермінантами збереження ефективності своїх дій у просторі жорсткого психоемоційного тиску [3; 4; 8; 9; 11; 13; 14]. Тому аналізована готовність має визначати здатність фахівця ГКС контролювати власний емоційний стан, оперативно реагувати на небезпеку, підтримувати інших у критичних ситуаціях та зберігати професійну витримку незалежно від рівня загрози. Це зумовлює підвищені вимоги до його професійної підготовки, розвитку стресостійкості, саморегуляції, емоційної стабільності та наявності низки особистісних рис-якостей, що дозволяють ефективно функціонувати в умовах бойового стресу.

В аспекті досліджуваної психологічної готовності фахівців важливим є глибоке розуміння ними сутності бойового стресу як особливого психічного стану, що виникає у людини у відповідь на вплив екстремальних чинників чи травматичного доквілля. Цей стан являє собою і результат гострої адаптаційної реакції організму на реальну загрозу, і формовияву як складної психічної реакції, що охоплює емоційні, когнітивні, фізіологічні та поведінко-

ві оприявлення. Такого ступеня психоемоційне напруження виникає внаслідок впливу специфічних стресорів, серед яких загрози життю, поранення, свідчення загибелі побратимів, застосування зброї, контакти з ворожим насильством та ін., що закономірно активізує дію захисних механізмів з одночасним тимчасовим підвищенням ефективності психологічного функціонування чи, навпаки, спричиняє розвиток ПТСР [3; 6; 11; 14]. У зв'язку з цим готовність фахівців ГКС має містити як ґрунтовні знання про механізми виникнення аналізованого явища, так і здатність розпізнавати його прояви та ознаки, враховуючи індивідуальні реакції військовослужбовців, здійснюючи своєчасне психологічне втручання і надаючи їм дієву й кваліфіковану професійну підтримку.

Інтерпретація процесу моделювання психологічної готовності фахівців ГКС до гідної практики в бойових умовах вимагає й узагальнення сутнісних ознак їх професійної діяльності. Так, відомо, що ці групи у Збройних Силах України виконують важливу роль у забезпеченні саме психологічної готовності та стійкості військових під час виконання службових завдань. Вони створені спеціально для системної персоніфікованої підтримки особового складу в екстремальних умовах, які характеризуються високим ступенем небезпеки, фізичним виснаженням та психоемоційними переваантаженнями учасників. Основними завданнями офіцерів ГКС визначено психологічну підготовку, підвищення стресостійкості, профілактику психотравм, оперативне реагування на кризові ситуації, а також фахову та особистісну реабілітацію військовослужбовців. Такі офіцери, активно діючи на етапі підготовки підрозділів до бойових дій, здійснюючи підтримку під час виконання завдань і забезпечуючи післявоєнне затишшя для відновлення, проводять тренінги, консультації, дебрифінги, надають значну психологічну допомогу, при цьому пропонуючи дієві рекомендації командуванню з оптимізації та управління людськими ресурсами. Закономірно, що злагоджена робота всіх членів ГКС сприятиме підвищенню боєздатності, зниженню ризику психічних розладів, швидшій адаптації особового складу після бойових дій і загальному збереженню персоналу підрозділів ЗСУ [2; 3; 10].

Презентована нами модель психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС враховує специфіку їх професійної роботи й умови

підвищеного психоемоційного напруження. У цьому контексті мотиваційно-ціннісний компонент вказаної готовності спрямовується на визначення внутрішніх сенсожиттєвих установок, розвиток особистісної відповідальності та забезпечення здатності кожного учасника групи до надання допомоги у стресових ситуаціях; когнітивно-змістовий – відображає фундаментальні знання офіцерів ГКС з природи стресу, методів його діагностики, корекції та подолання; практично-операційний – проектує оперативність їхньої реакції й можливість застосування спеціальних прийомів і технік в екстремальних умовах; емоційно-вольовий – охоплює життєстійкість, навички саморегуляції і вправність учасників груп контролю у протистоянні небезпечним впливам довкілля (рис.).

У пропонованій моделі психологічної готовності фахівців ГКС до діяльності в бойових умовах окреслено системодіяльнісний підхід до організації цього складного феномену. У його засновках виокремлено чотири ключових етапи-компоненти, які одночасно є системоутворювальними елементами вказаної готовності. Саме вони, будучи системно та діяльнісно відрефлексовані, забезпечують цілісність, функціональність і практичну ефективність спеціаліста у стані бойового стресу, свідомісно синтезують головні сфери психічного життя особистості: мотиваційну, когнітивну, операційну, емоційно-вольову, й урешті-решт, рефлексивну. Водночас вони відображають логіку професійного функціонування фахівця ГКС у стресогенному середовищі сучасного бою, де інші можливі елементи чи фактори є допоміжними.

Запропонована модель психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС належить до класу структурно-функціональних репрезентацій, що реалізують комплексний аналіз як статичних, так і динамічних аспектів досліджуваного явища. При цьому перша складова цілісно відображає його ієрархічну організацію в єдності складових-етапів-компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, практично-операційного та емоційно-вольового), а функціональна – описує сукупність чітких взаємопов'язаних функцій, які охоплюють здатність особи до своєчасного розпізнавання стресових факторів, можливість мобілізації нею своїх внутрішніх ресурсів, забезпечення високого рівня емоційної стабільності, вияву спроможності до ефективної саморегуля-

ції й дієвого та швидкого прийняття обґрунтованих рішень в екстремальних та кризових ситуаціях.

Таким чином, у форматі мотиваційно-ціннісного компонента визначено внутрішнє спрямування фахівця ГКС на професійну діяльність у складних та стресових обставинах війни, що охоплює його особисту відповідальність, прагнення допомогти оточуючим у кризових ситуаціях й усвідомлення важливості своєї професійної місії в системі захисту держави. У царині діяльності ГКС цей компонент проявляється у створенні офіцерами належних умов, що забезпечують збереження мотивації та значущих ціннісних орієнтирів військовослужбовців, зокрема через формування у підрозділах позитивного соціально-психологічного клімату й презентування взірців взаємопідтримки, відповідальності та професіоналізму. Тут важливу роль відіграє взаємодія офіцерів цих груп із командуванням, що сприяє задіянню людського фактора до прийняття управлінських рішень. При цьому професійна підтримка з боку груп контролю допомагає командирам не лише розпізнавати ознаки бойового стресу у своїх підлеглих, а й ефективно мотивувати особовий склад, коригуючи оперативні завдання і тактичні навантаження з урахуванням психічного стану військових. Комплексно реалізація цього компонента уможливорює мінімізацію впливу негативних обставин довкілля і посилює у солдатів та офіцерів впевненість у своїх силах, забезпечуючи успішне виконання ними професійних обов'язків, сприяючи збереженню їхнього здоров'я та життя й підтримуючи боєздатність та моральний дух Збройних Сил України в умовах сучасної війни.

У контексті когнітивно-змістового компонента відбувається забезпечення фахівців ГКС необхідними знаннями про природу психоемоційного перевантаження і про методи його діагностики та інтервенції. Дистрес, що виникає як реакція організму на екстремальні умови, ризик для життя, втрату побратимів, фізичне виснаження й інформаційно-самісне переживання, може дієво впливати на якість прийняття рішень, взаємодію у підрозділі та загальну боєздатність військових. Оскільки без глибокого розуміння сутності такого психоемоційного перенапруження неможливе усвідомлене виконання службових обов'язків у складних та небезпечних умовах, то в реаліях війни офіцери цих груп мають володіти ґрунтовними

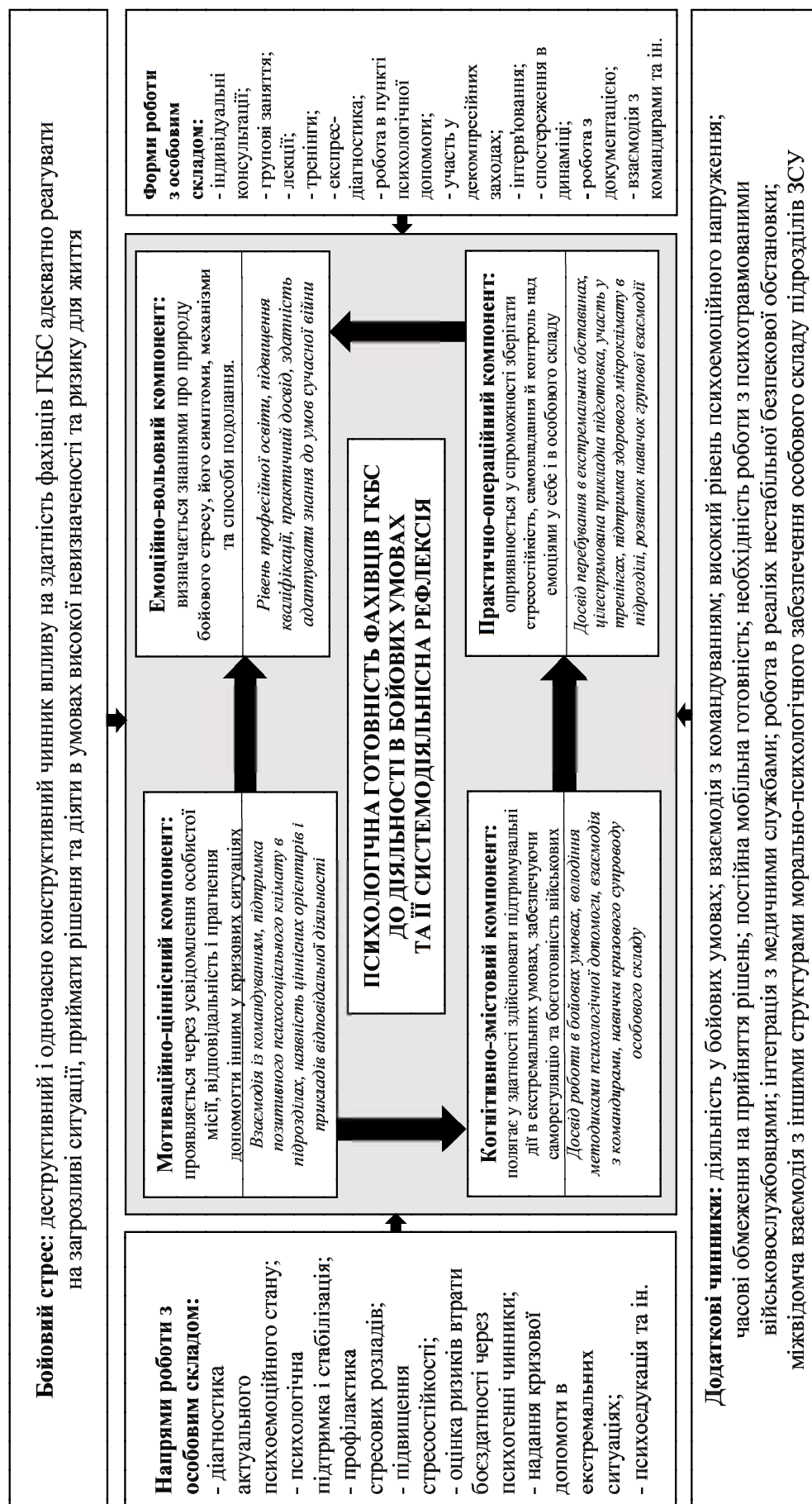


Рис.

Модель психологічної готовності фахівців ГКБС до діяльності в бойових умовах

знаннями про механізми його формування, симптоматичні прояви та ефективні способи їх нівелювання. Знання про природу такого напруження дає змогу не тільки досконаліше розуміти причини таких психічних труднощів, а й дочасно долати їх негативні вияви. Усвідомлення природи стресу і способів його оптимального контролю сприяє й формуванню внутрішньої психологічної стійкості, що є ключовою у бездатності військових підрозділів. Просвітницька робота, яка проводиться фахівцями цих груп, допомагає особовому складу усвідомити важливість психічного здоров'я й самостійно застосовувати практично дієві методи його відновлення. З боку представників ГКС аналізований компонент оприявнюється через постійне підвищення їх кваліфікації, освоєння новітніх методик та адаптацію спеціалізованих фахових знань до сучасних бойових реалій.

У межах практично-операційного компонента формується здатність офіцерів ГКС ефективно діяти в умовах бойового стресу / дистресу та небезпеки для людського життя. Фахівці цих груп, зважаючи на першорядність забезпечення психологічної готовності особового складу до бойових дій через спеціалізовану підготовку та підтримку в часопросторі постійного психоемоційного навантаження, здійснюють цю діяльність через застосування сучасних діагностичних методик, проведення психопрофілактичних заходів та організацію оперативного супроводу, наслідком чого є мінімізація впливу емоційних травм, зниження ризику розвитку ПТСР, підтримка стійкого морально-психологічного стану військовослужбовців. Сюди ж входить проведення тренінгів, лекцій і польових занять, спрямованих на навчання останніх методам саморегуляції, на розвиток навичок само- та взаємодопомоги і здатності контролювати власне самопочуття, що дозволяє зменшити в них рівень тривоги, уникати паніки й підтримувати ефективну взаємодію у військовому колективі. Організовані ГКС пункти психологічної допомоги, які розташовуються у безпосередній близькості до районів виконання завдань, також дають змогу надавати кваліфіковану психологічну підтримку захисникам у режимі реального часу і стабілізувати психоемоційний стан військових з проявами дистресу. Особливу увагу її службовці приділяють підготовці командирів та сержантів, котрі діють як посередники у роботі з особовим складом у кризових ситуаціях,

навчаючи їх розпізнавати ознаки психотравм й застосовувати різноманітні методики психологічного супроводу підлеглих. До рекомендацій офіцерів груп контролю дослухаються при прийнятті управлінських рішень, що оптимізує процес управління людськими ресурсами в ЗСУ за критеріями ефективності та адаптивності до воєнних викликів.

В аспекті впливу емоційно-вольового компонента репрезентується спрямованість фахівців ГКС на забезпечення здатності військовослужбовців ефективно діяти в екстремальних умовах. Сюди ж належить високий рівень їх особистої витривалості, навички саморегуляції, контроль страху та напруження, вміння протистояти тиску бойового стресу й тривалих психоемоційних навантажень. В умовах війни саме цей аспект психологічної готовності гарантує спроможність офіцера групи контролю зберігати цілісність психіки й адекватність поведінки, що є необхідною передумовою для виконання ним службових завдань. Оскільки діяльність ГКС у Збройних Силах України спрямована на підтримку стресостійкості військовослужбовців через навчання їх методам саморегуляції, надання психологічної допомоги та організацію заходів з відновлення після травматичних подій, то для цього проводяться регулярні тренінги, психоедукація, групові й індивідуальні практичні заняття. Фахівці груп контролю також задіюються до безпосередньої підтримки під час бойових дій, здійснюючи моніторинг психоемоційного стану особового складу, своєчасно виявляючи ознаки психічної дезадаптації та надаючи первинну психологічну допомогу. Тому їх емоційна витривалість і вольова наполегливість формуються не лише на рівні окремої особистості, а й через створення здорової соціально-психологічної атмосфери в мікроколективі, посилення групової співпраці, надання взаємодопомоги та зміцнення довіри. Крім того, емоційно-вольові якості офіцера ГКС охоплюють здатність адаптуватися до мінливих обставин бойового довкілля, контролювати сильне психічне напруження, зберігати витримку й самовладання у стресових ситуаціях і виконувати накази командирів навіть у складній обстановці. Така стійкість постає результатом системної психологічної підготовки фахівців, що поєднує теоретичні знання, практичні навички й особистісну готовність і формується під безперервним впливом комплексного поєднання механізмів адаптації, психоемоційної ре-

гуляції та професійного досвіду, набутого у реальних умовах бойового навантаження.

Динамічний аспект моделі психологічної готовності фахівців ГКС до діяльності в бойових умовах визначається діапазоном переходу від первинної мотиваційно-ціннісної усвідомленості, наявності базових знань, сформованості початкових умінь та мінімальної емоційно-вольової стійкості до сформованої моральної відповідальності, значної освіченості, майстерного застосування різноманітних психотехнік і високого рівня психоемоційної стабільності та вольової рішучості в екстремальних ситуаціях воєнного повсякдення. Вказане відбувається під впливом різноманітних чинників, серед яких засадничими є: а) бойовий стрес як деструктивний і одночасно конструктивний фактор, що впливає на здатність фахівців адекватно реагувати на загрозливі ситуації, приймати рішення та діяти в реаліях високої невизначеності і ризику для людського життя; б) необхідність тісної взаємодії офіцерів груп контролю з командуванням за високого ступеня психоемоційного напруження бойового складу; в) тиск жорстких часових обмежень, що вимагає постійної мобільної готовності кожного вояка. Особливі виклики становить психологічна робота офіцерів цього фаху з психотравмованими військово-службовцями, значущість ефективної інтеграції їхніх зусиль із медичними службами, постійна діяльність в умовах нестабільної безпекової обстановки та складна міжвідомча взаємодія з іншими структурами морально-психологічного забезпечення особового складу ЗСУ. Комплекс таких факторів істотно ускладнює проведення діагностики психоемоційного стану військових, проблематизує надання їм психологічної підтримки, негативно впливає на підвищення стресостійкості, нівелює оцінку ризиків втрати боєздатності, знижує продуктивність надання кризової допомоги в екстремальних ситуаціях, урешті-решт утруднює організацію психоедукаційних та інших заходів. Підвищити рівень психологічної готовності офіцерів груп контролю покликані різні форми роботи з особовим складом – індивідуальні консультації, групові заняття, лекції, тренінги, експрес-діагностика, робота в пункті психологічної допомоги, участь у декомпресійних заходах, інтерв'ювання, спостереження в динаміці повсякдення, робота з документацією та взаємодія з командирами, які сприяють формуванню стійкості й ефективній діяльності фахівців у бойових умовах.

Передусім на мотиваційно-ціннісному етапі формується внутрішнє налаштування учасників ГКС на добротну професійну діяльність, що передбачає усвідомлення важливості виконання бойових завдань, високий рівень особистої відповідальності та стійку мотивацію допомагати іншим у стресових ситуаціях. Наявність таких спонукань уможливорює перехід до когнітивно-змістового етапу, де офіцер здобуває необхідні знання про природу бойового стресу, особливості його впливу на психіку та поведінку людини, а також ознайомлюється з методами діагностики, саморегуляції і психологічної інтервенції в аспекті ефективного реагування на критичні ситуації та підтримки особового складу. Фахівці груп контролю розвивають свої когніції під час спеціальних тренінгів, лекцій та індивідуальних занять з психотерапевтами, інструкторами з кризової психології та досвідченими психологами, що дає змогу усвідомлено підходити до розуміння власного психічного стану та використовувати адекватні методи саморегуляції в екстремальних умовах. Після накопичення теоретичних знань, на діяльно-операційному етапі закріплення здатності застосовувати отримані знання на практиці відбувається через вправлення у виконанні спеціальних вправ, опанування технік саморегуляції, зняття психічного напруження і формування навичок вчиняти за сталого високого навантаження. Важливо, щоб цей ступінь задіявав не тільки індивідуальні вміння і навички, а й охоплював спроможність до командної взаємодії і досвід підтримки побратимів. На емоційно-вольовому етапі відбувається вироблення в офіцерів груп контролю особистої витривалості, здатності до саморегуляції власних психічних станів та ефективного регулювання страху в екстремальнову потоці бойових подій. На цій фазі відбувається інтеграція знань, мотивації і практичних навичок у внутрішнє вольове осереддя, що дає змогу фахівцю ГКС зберігати внутрішню стійкість й не «ламатися» під тиском несприятливих обставин. Така емоційно-вольова поведінкова матриця додає вправності зберігати ясність мислення, приймати адекватні рішення у критичних моментах повсякдення, а також наполегливо підтримувати бойовий дух і взаємопідтримку у своєму мікроколективі. Отож, проходячи через усі названі послідовні етапи, офіцер групи контролю поступово набуває необхідного для стійкого функціонування в бойових умовах досвіду

адаптації, саморегуляції, психічної витривалості та компетентного прийняття рішень у межових стресових ситуаціях, що створює цілісну й ефективну систему формування його психологічної готовності.

Таким чином, моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців ГКС дало змогу створити цілісне теоретичне уявлення, що структурно, динамічно й системно концептуалізує досліджуване явище, унаочнено презентує його компоненти, деталі й складові, чітко визначає способи актуалізації особистісних ресурсів та обґрунтовує шляхи формування професійних компетентностей військових спеціалістів. Виконання процедури реконструювання психологічної готовності дозволило визначити структурно-функціональне й змістове наповнення пропонованої моделі, спосіб її побудови за логікою пізнання, що сприяло глибшому розумінню динаміки її поступового становлення. Тут вагомою складовою моделювання стало врахування динамічності аналізованого феномену, його зумовленості впливом внутрішніх умов і зовнішніх факторів, зокрема значних стресогенних впливів, високого рівня професійної підготовки, значних особистісних ресурсів і тиску соціального довкілля. Окрім того, побудований структурний аналог ґрунтується на поєднанні когнітивно-поведінкових, психосоціальних та ціннісно-духовних підходів до розуміння сутнісної картини професійної діяльності фахівців ГКС, що надає йому модульності, адаптивності та діяльній довершеності в реаліях бойового довкілля.

ВИСНОВКИ

1. Моделювання – важливий теоретичний метод дослідження значущих об'єктів, предметів та явищ, який передбачає відтворення сутнісних характеристик складних феноменів шляхом створення їх ідеалізованих схематичних образів й уможливорює системне та наочне вивчення психологічних процесів, станів і властивостей, сприяє верифікації базових наукових уявлень і забезпечує глибоке розуміння змісту здобутих фактів. Специфіка психологічного пізнання, здійсненого крізь призму візуальної концептуальної репрезентації, полягає в послідовному формуванні складних багаторівневих образів, творчому осмисленні покомпонентної організованості та належного відтворення її внутрішньої плинності у форматах фундаментального осмис-

лення, системного обґрунтування та діяльнського уреальнення. Евристичну цінність моделювання проаналізовано в аспекті аргументованого систематизування психологічного знання, реконструювання багатоступеневих структур і холистичного когерентного інтегрування емпіричних й теоретичних даних. Загалом аналізовану процедуру розглянуто як комплексний методологічний інструмент, що забезпечує глибоке й адаптивне наукове розуміння досліджуваних об'єктів.

2. Сучасні підходи до моделювання психологічної готовності військових до службово-бойової праці інтерпретовано з урахуванням специфіки їх професійної діяльності. У структурі цього теоретичного конструкту виділено когнітивну, мотиваційну, особистісну, діяльнісну, регуляторну та інші складові, наголошено на необхідності їх внутрішньої логічної узгодженості й комплексного системного упорядкування. Обґрунтовано значущість долучення до складу моделі зовнішніх факторів і внутрішніх чинників психофізіологічного, психосоціального та ціннісно-мотиваційного рівнів. Зосереджено увагу на важливості ефективного мотивування особового складу, на сприянні в усвідомленні ними стратегічних цілей та оперативних загроз, на формуванні ґрунтовних психологічних знань та операційному забезпеченні бойової роботи. Підкреслено комплексний зміст психологічної готовності військовослужбовців у єдності мотиваційного, когнітивного, діяльнського та емоційно-вольового складників і наголошено на значущості її актуалізації в екстремальних умовах.

3. Модель психологічної готовності фахівців ГКС розглянуто як полікомпонентну, багатовимірну та динамічну структуру, що поєднує низку взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів-компонентів й відображає сутність професійної діяльності офіцерів груп названого контролю у складних бойових умовах. Загалом статичну складову пропонованої концептуальної схеми подано як ієрархічну організованість її компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, практично-операційного та емоційно-вольового), а функціональну – як опис сукупності чітких взаємопов'язаних функцій, що охоплюють здатність особи до своєчасного розпізнавання стресових факторів, можливість мобілізації своїх внутрішніх ресурсів, забезпечення високої емоційної стабільності, вияву її спроможності до ефективної саморегуляції й дієвого та швидкого прийняття рішень в екстремальних та кризових ситуаціях.

Динамічний аспект моделі охарактеризовано через процес переходу офіцера від первинної мотиваційно-ціннісної усвідомленості, наявності базових знань, сформованості початкових умінь та мінімальної емоційно-вольової стійкості до сформованої моральної відповідальності, фахової компетентності, майстерного застосування різноманітних психотехнік і високого рівня вольової рішучості в екстремальних реаліях повсякдення. Доведено значний вплив на ступінь психологічної готовності фахівців ГКБС різноманітних чинників, зокрема бойового стресу й екстремальних ситуацій, необхідності їх конструктивної взаємодії з командуванням, значного психоемоційного напруження, наявності жорстких часових обмежень, що проблематизує надання психологічної підтримки, нівелює оцінку ризиків втрати боєздатності, знижує результативність кризової допомоги, утруднює організацію психоедукаційних та інших заходів з особовим складом. Підвищення якості психологічної готовності офіцерів груп контролю пов'язано з індивідуальними консультаціями, груповими заняттями, тренінгами, участю у декомпресійних заходах, інтерв'юванням військових. Підтверджено значущість деталізованого моделювання психологічної готовності до діяльності для адекватного прогнозування поведінки офіцерів ГКБС, сприяння оперативному приборканню стресу і збереження їх професійної дієздатності у зонах бойових дій.

Перспективами подальших досліджень є експериментальне обґрунтування запропонованої моделі психологічної готовності до діяльності фахівців ГКБС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25-53.
2. Баранова Т. Психологічна готовність фахівців груп контролю бойового стресу до діяльності в бойових умовах. *Габітус*. 2024. №68. С. 209-217.
3. Баранова Т. Соціально-психологічні чинники формування психологічної готовності фахівців груп контролю бойового стресу до діяльності в бойових умовах. *Наукові перспективи. Серія : психологія*. 2025. № 4 (58). С. 1511-1531.
4. Волженцева І.В. Теоретичний аналіз використання методу моделювання в психології. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2022. Вип. 20. С. 64-77.
5. Гура Т.Є. Активізація професійної мислєдіяльності майбутніх психологів засобами ігрового моделювання. *Наука і освіта*. 2010. № 10. С. 168-172.
6. Забезпечення психологічної стійкості військово-службовців в умовах бойових дій : метод. посіб. / О. М. Кокун, В. В. Клочков, В. М. Мороз та ін. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.
7. Карпенко З. С. Аксіопсихологічні джерела методу моделювання у психології особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 138-144.
8. Кириченко А. В. Психологічна готовність військово-службовців Десантно-штурмових військ Збройних Сил України до діяльності у бойових умовах : дис. ... докт. філософ. у галузі психології. Київ, 2023. 281 с.
9. Колесніченко О.С. Психологічна готовність працівників МНС України до професійної діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2011. 238 с.
10. Порядок роботи груп контролю бойового стресу у військових частинах Збройних Сил України : Інструкція, затверджена заступником начальника Генерального штабу Збройних Сил України від 11.11.2022 р. : військова публікація ВП 1-00 (160) 237.31.
11. Психологія суб'єкта бойових зіткнень : монографія / О. Р. Охременко, С. В. Мамченко, В. В. Стасюк, О. Ф. Хмільяр. Київ : Хімджест, 2018. 222 с.
12. Самойленко О. О. Формування психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців-прикордонників до ведення бойових дій : дис.... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2018. 309 с.
13. Стасюк В. В. Психологія управління військами : підручник. Київ : НУОУ, 2014. 540 с.
14. Стасюк В. В., Скрипкін О. Г. Бойовий стрес : ознаки та первинна психологічна допомога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5(42). С. 341-343.
15. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 41-46.
16. Фурман А. В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>.
17. Фурман А. В. Типологічний підхід у системі професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. № 2. С. 78-92.
18. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
19. Хайрулін О. М. Онтологічне моделювання психологічного поля гри. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 106-141.
20. Хайрулін О.М. Психологія ігрового моделювання соціального життя суб'єкта : монографія. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. 404 с.
21. Щедровицький Г. П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. № 1. С. 40-47.
22. Brusher E. A. Combat and Operational Stress Control. *International journal of emergency mental health*. 2007. №9 (2). С. 111-122.
23. Combat Stress Injury : Theory, Research, and Management / C. R. Figley, W. P. Nash, eds. New York : Routledge, 2007. 341 p.
24. Marx W. Wartofsky. Models: Representation and the Scientific Understanding. Dordrecht ; Boston; London : D. Reidel, 1979. 390 p.

REFERENCES

1. Ball, H. O. (2009). Intehrativno-osobystisnyi pidkhd u psykholohii: vporiadkuvannya holovnykh poniat [Integrative-personal approach in psychology: ordering the main concepts]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 25-53 [in Ukrainian].
2. Baranova, T. (2024). Psykholohichna hotovnist fakhivtsiv hrup kontroliu boiovoho stresu do diialnosti v boiovykh umovakh [Psychological readiness of combat stress control group specialists for activities in combat conditions]. *Habitus – Habitus*, 68, 209-217 [in Ukrainian].
3. Baranova, T. (2025). Sotsialno-psykholohichni chynnyky formuvannya psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsiv hrup kontroliu boiovoho stresu do diialnosti v boiovykh umovakh [Socio-psychological factors of formation of psychological readiness of combat stress control group specialists for activities in combat conditions]. *Naukovi perspektyvy. Seriya: psykholohiia – Scientific perspectives. Series: psychology*, 4 (58), 1511-1531 [in Ukrainian].
4. Volzhentseva, I.V. (2022). Teoretychnyi analiz vykorystannia metodu modeliuvannya v psykholohii [Theoretical analysis of the use of the modeling method in psychology]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology*, 20, 64-77 [in Ukrainian].
5. Hura, T.Ye. (2010). Aktyvizatsiia profesiinoi mysledialnosti maibutnikh psykholohiv zasobamy ihrovoho modeliuvannya [Activation of professional thinking of future psychologists by means of game modeling]. *Nauka i osvita – Science and education*, 10, 168-172 [in Ukrainian].
6. Kokun, O. M., Klochkov, V. V., Moroz, V. M. (2022). Zabezpechennia psykholohichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtiv v umovakh boiovykh dii: metod. posib. [Ensuring the psychological stability of military personnel in combat conditions: methodical manual]. Kyiv-Odesa: Feniks. 128 p. [in Ukrainian].
7. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiopsykholohichni dzherela metodu modeliuvannya u psykholohii osobystosti [Axiopsychological sources of the modeling method in personality psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 138-144 [in Ukrainian].
8. Kyrychenko, A. V. (2023). *Psykholohichna hotovnist viiskovosluzhbovtiv Desantno-shturmovykh viisk Zbroinykh Syl Ukrainy do diialnosti u boiovykh umovakh: dys. ... dokt. filosof. u haluzi psykhol.* [Psychological readiness of military personnel of the Airborne Assault Forces of the Armed Forces of Ukraine for activity in combat conditions: dissertation ... doctor of philosophy in the field of psychology]. Kyiv. 281 p. [in Ukrainian].
9. Kolesnichenko, O.S. (2011). *Psykholohichna hotovnist pratsivnykiv MNS Ukrainy do profesiinoi diialnosti v ekstremalnykh umovakh: dys. ... kand. psykhol. nauk* [Psychological readiness of employees of the Ministry of Emergencies of Ukraine for professional activity in extreme conditions: dissertation ... candidate of psychology sciences]. Kharkiv. 238 p. [in Ukrainian].
10. *Poriadok roboty hrup kontroliu boiovoho stresu u viiskovykh chastynakh Zbroinykh Syl Ukrainy: Instruktisia, zatverdzhena zastupnykom nachalnyka Heneralnoho shtabu Zbroinykh Syl Ukrainy: viiskova publikatsiia VP 1-00 (160) 237.31* (2022) [Procedure for the work of combat stress control groups in military units of the Armed Forces of Ukraine: Instructions approved by the Deputy Chief of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine dated 11.11.2022: military publication VP 1-00 (160) 237.31] [in Ukrainian].
11. Okhremenko, O. R., Mamchenko, S. V., Stasiuk, V. V., Khmiliar, O. F. (2018). *Psykholohiia sub'iekta boiovykh zitknen: monohrafiia* [Psychology of the subject of combat clashes: monograph]. Kyiv: Khimdzhest. 222 p. [in Ukrainian].
12. Samoilenko, O. O. (2018). *Formuvannya psykholohichnoi hotovnosti mobilizovanykh viiskovosluzhbovtiv-prykordonnykh do vedennia boiovykh dii: dys.... kand. psykhol. nauk* [Formation of psychological readiness of mobilized military personnel-border guards for conducting combat operations: dissertation.... candidate of psychological sciences]. Khmelnytskyi. 309 p. [in Ukrainian].
13. Stasiuk, V. V. (2014). *Psykholohiia upravlinnia viiskamy: pidruchnyk* [Psychology of military management: textbook]. Kyiv: NUOU. 540 p. [in Ukrainian].
14. Stasiuk, V. V., Skrypkin, O. H. (2014). Boiovyi stres: oznaky ta pervynna psykholohichna dopomoha [Combat stress: signs and primary psychological help]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 5(42), 341-343 [in Ukrainian].
15. Tomchuk, M. I. (2010). Metodolohichni zasady doslidzhennia ta formuvannya psykholohichnoi hotovnosti osobystosti do diialnosti [Methodological principles of research and formation of psychological readiness of the individual for activity]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 41-46 [in Ukrainian].
16. Furman, A. V. (2022). Arkhitektonika teorii diialnosti: refleksyvno-vchynkovyi stsennarii metametodolohuvannya [Architectonics of activity theory: a reflexive-action scenario of metamethodologizing]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1, 7-94 [in Ukrainian].
17. Furman, A. F. (2006). Typolohichni pidkhd u systemi profesiinoho metodolohuvannya [Typological approach in the system of professional methodology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 78-92 [in Ukrainian].
18. Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannya: monohrafiia* [The idea and content of professional methodology: monograph]. Ternopil: TNEU. 378 p. [in Ukrainian].
19. Khairulin, O. M. (2023). Ontolohichne modeliuvannya psykholohichnoho polia hry [Ontological modeling of the psychological playing field]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2, 106-141 [in Ukrainian].
20. Khairulin, O.M. (2021). *Psykholohiia ihrovoho modeliuvannya sotsialnoho zhyttia sub'iekta: monohrafiia* [Psychology of game modeling of the social life of the subject: monograph]. Ternopil: ZUNU. 404 p. [in Ukrainian].
21. Shchedrovetskyi, H. P. (2013). Metodolohichne znachennia opozytzii naturalistychnoho i systemodiialnisnoho pidkhdov [Methodological significance of the opposition of naturalistic and systems-based approaches]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 1, 40-47 [in Ukrainian].
22. Brusher, E. A. (2007). Combat and Operational Stress Control. *International journal of emergency mental health*, 9 (2), 111-122 [in English].
23. Figley, C. R., Nash, W. P. (2007). *Combat Stress Injury: Theory, Research, and Management*. New York: Routledge. 341 p. [in English].
24. Marx, W. Wartofsky. (1979). *Models: Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht; Boston; London: D. Reidel. 390 p. [in English].

АНОТАЦІЯ

БАРАНОВА Тетяна Андріївна.**Моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців груп контролю бойового стресу.**

Сутнісний зміст моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців ГКБС розкрито в контексті теоретичного аналізу, який охоплює концептуальні, структурні, функціональні та оргдіяльнісні аспекти вказаної готовності. Моделювання потрактовано як універсальний теоретичний інструмент дослідження складних психологічних феноменів, що уможливує системне й унаочнене відтворення глибинних характеристик об'єктів пізнання, сприяє інтеграції емпіричних і теоретичних знань та забезпечує глибоке розуміння закономірностей розвитку функціонування психіки в екстремальних умовах суспільного повсякдення. В аналізованому контексті уточнено пізнавальні можливості візуальної концептуальної репрезентації, яка передбачає формування багаторівневих структур, творче осмислення низки суб'єктних утворень у їх актуальній процесуальності. Модель психологічної готовності фахівців ГКБС подано як полікомпонентну, багатовимірну та динамічну систему, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, практично-операційний та емоційно-вольовий компоненти, а також інтегрує зовнішні фактори та внутрішні чинники психофізіологічного, соціально-психологічного, мотиваційного та діяльно-операційного рівнів. Аргументовано значущий вплив на якість психологічної готовності офіцерів ГКБС опрацьованих екстремальних ситуацій, конструктивного досвіду взаємодії з командуванням, саморегуляції психоемоційного напруження на особистісному рівні буттєвості, вмілого поведіння в реаліях жорстких часових обмежень та ін. Акцентовано увагу на важливості актуалізації психологічної готовності у кризових ситуаціях та ролі спеціальних заходів – індивідуальних консультацій, тренінгів, групової роботи, декомпресійних практик – у підтриманні професійної дієздатності офіцерів зазначених груп контролю. Перспективами подальших досліджень визначено експериментальне обґрунтування розробленої моделі психологічної готовності офіцерів названої спеціалізації до професійної діяльності у бойових умовах.

Ключові слова: війна, особистість, психологічна готовність, бойовий стрес, екстремальні ситуації, професійна діяльність, група контролю бойового стресу, фахівець ГКБС, модель, моделювання, структура, системно-діяльнісний підхід; мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, практично-операційний, емоційно-вольовий компоненти; статична і динамічна складові моделі.

ANNOTATION

Tetiana BARANOVA.**Modeling psychological readiness for the activities of combat stress control group specialists.**

The essential content of modeling psychological readiness for the activities of CSCG specialists is revealed in the context of theoretical analysis, which covers conceptual, structural, functional and organizational aspects of the specified readiness. Modeling is interpreted as a universal theoretical tool for studying complex psychological phenomena, which enables the systematic and visual reproduction of the deep characteristics of objects of knowledge, promotes the integration of empirical and theoretical knowledge and provides a deep understanding of the patterns of developmental functioning of the psyche in extreme conditions of everyday life. In the analyzed context, the cognitive capabilities of visual conceptual representation are clarified, which involves the formation of multi-level structures, creative comprehension of a number of subjective formations in their actual procedurality. The model of psychological readiness of CSCG specialists is presented as a multicomponent, multidimensional and dynamic system that includes motivational-value, cognitive-content, practical-operational and emotional-volitional components, and also integrates external factors and internal factors of the psychophysiological, socio-psychological, motivational and active-operational levels. The significant impact on the quality of psychological readiness of CSCG officers of worked-out extreme situations, constructive experience of interaction with the command, self-regulation of psycho-emotional stress at the personal level of being, skillful behavior in the realities of strict time constraints, etc. is argued. Attention is focused on the importance of updating psychological readiness in crisis situations and the role of special measures – individual consultations, trainings, group work, decompression practices – in maintaining the professional ability of officers of the specified control groups. The prospects for further research are determined by the experimental substantiation of the developed model of psychological readiness of officers of the specified specialization for professional activity in combat conditions.

Keywords: war, personality, psychological readiness, combat stress, extreme situations, professional activity, combat stress control group, GKBS specialist, model, modeling, structure, systemic approach; motivational-value, cognitive-semantic, practical-operational, emotional-volitional components; static and dynamic components of the model.

Рецензенти:**д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН,
д. психол. н., проф. Михайло ТОМЧУК.****Надійшла до редакції 10.06.2025.****Підписана до друку 22.06.2025.**

Бібліографічний опис для цитування:

Баранова Т.А. Моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців груп контролю бойового стресу. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 119-132.

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.119>

**ФОМЕНКО Карина Ігорівна,
КИРИЛЕНКО Олександр Вікторович**

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Karyna FOMENKO, Oleksandr KYRYLENKO
CONDITIONS FOR ENSURING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.133>

УДК 159.923.2:378.147

ВСТУП

Постановка проблеми. У сучасному світі, де швидкі й динамічні зміни в інформаційно-комунікаційних технологіях і соціальних структурах є важливою складовою життя особистості, психологічне благополуччя студентів становить вагомий детермінант, що визначає успішність їх навчання та результативність персонального і психосоціального розвитку. Психологічне благополуччя – інтегральне поняття-уявлення, яке охоплює емоційний стан людини, її здатність до саморегуляції, внутрішню гармонію психічних чинників, задоволеність перебігом життя, відчуття його сенсовості, а також позитивні соціальні взаємини й адаптацію до обставин зовнішнього світу. В часопросторі дистанційного навчання здобувачі стикаються з особливими викликами, такими як труднощі в самоорганізації й недостатність мотивації, обмежена соціальна взаємодія, недостатня підтримка рідних і близьких, стресогенність освітнього довілля, зростаючий рівень тривожності та ін., що актуалізує проблематику визначення умов забезпечення їх усвідомленого психологічного благополуччя.

Стан наукової розробки теми. Різні аспекти проблеми психологічного благополуччя здобувачів ЗВО в умовах дистанційного навчання достатньо досліджені у науковій літературі.

Так, феноменологію вказаного благополуччя висвітлено у працях Ю.М. Александрова, О.А. Бакаленко, А.В. Вороніної, Є.Л. Гливи, Н.В. Грисенко, Е.Л. Носенко, О.П. Лящ, І.В. Опанасюк, Д.Г. Трунова та ін. Чинники психологічного благополуччя особистості розглянуто Г.О. Баллом, І.Д. Бехом, Ю.Д. Бойчуком, Я.Ц. Зелінською, Н.В. Каргіною, М.С. Корольчуком, Е.О. Помиткіним, М.В. Савчиним, Л. Сенн, Т.О. Федотовою, В. Франклом. Умови організації дистанційного навчання здобувачів проаналізовано Н.С. Саєнко, Т.П. Голуб, Ю.Е. Лавриш, В.В. Ягуповим, Л.М. Петренко, С. Ф. Кравець та ін.

Проте, незважаючи на наукову продуктивність обґрунтування різних аспектів психологічного благополуччя здобувачів ЗВО, спеціальних досліджень умов його забезпечення за оргтехнології дистанційного навчання не виявлено. При цьому висвітлення сутності названого благополуччя дозволяє розглядати його не лише як стан емоційної та психологічної рівноваги, що визначає загальну ефективність навчання у вищій школі, а й як важливий фактор успішної адаптації здобувачів до нових освітніх реалій. Передусім психологічне благополуччя впливає на здатність здобувачів долати стресові ситуації, зберігати внутрішню мотивацію до навчання та підтримувати здорові міжособистісні зв'язки навіть у дистанційному форматі, що актуалізує тема-

тику психодидактичних умов його забезпечення. Вивчення останніх умов дозволить запропонувати рекомендації, що уможливають зростання самісної гармонійності здобувачів ЗВО. Тому нагальність теоретичного осмислення умов гарантування психологічного благополуччя молоді в контексті дистанційного навчання зумовила вибір теми цього дослідження.

Мета системного міждисциплінарного пошуку: обґрунтування умов забезпечення психологічного благополуччя здобувачів у системі дистанційного навчання як складного комплексного явища, що охоплює саморегуляцію, пізнавальну мотивацію, високий ступінь рефлексії, позитивну самооцінку, смисложиттєві орієнтації, а також діалогічні міжособистісні стосунки, психосоціальну підтримку, сприятливий освітньо-психологічний клімат, конструктивний вплив сімейного довкілля та їх розумну взаємодію з інформаційними технологіями та соціальними мережами.

Завдання дослідження: а) теоретично висвітлити категорійну сутність проблеми психологічного благополуччя особистості; б) розкрити й детально схарактеризувати зміст психосоціального комфорту здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання; в) обґрунтувати комплекс умов забезпечення психологічного благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання.

Об'єктом вивчення є психологічне благополуччя особистості як теоретичний конструкт, тобто як система наукових знань, що відображає уявлення про умови, чинники та механізми забезпечення гармонійного функціонування людини у психоемоційній, когнітивній та соціальній сферах.

Предмет дослідження становлять внутрішні (саморегуляція, мотивація до навчання, високий рівень рефлексії, позитивна самооцінка, смисложиттєві орієнтації) й зовнішні (міжособистісні стосунки, психосоціальна підтримка, соціально-психологічний клімат, вплив сімейного довкілля, взаємодія з інформаційними технологіями та соціальними мережами) умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти за обставин дистанційного навчання.

Гіпотеза дослідження містить твердження, що вимагає перевірки: психологічне благополуччя студентів в оргсистемі дистанційного навчання є складним багатоаспектним явищем, що формується під взаємодоповнювальним

впливом внутрішніх і зовнішніх умов. Такого типу благополуччя – це не лише стан суб'єктивного задоволення особою своїм життям, а й результат динамічної взаємодії її особистісних ресурсів зі складним соціотехнологічним часопростором. Як самісний психодуховний феномен, воно потребує комплексного теоретичного аналізу, що уможливить розумове осягнення сутнісних умістовлень психологічного благополуччя студентів та обґрунтування ефективних умови його забезпечення в контексті дистанційної освіти.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше проблема забезпечення психологічного благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання розглядається в контексті соціально-поведінкового дискурсу. У дослідженні запропоновано цілісне бачення такого, внутрішньо-самісного, благополуччя, що формується на перетині психодуховних ресурсів особистості (її саморегуляції, мотивації, самооцінки, рефлексії, смисложиттєвих орієнтацій та ін.) та зовнішніх психосоціальних впливів (міжособистісних стосунків, суб'єктивної підтримки, сприятливого освітнього клімату, сімейного оточення, а також інформаційно-комунікативного середовища). Завдяки такому підходу вперше обґрунтовано внутрішні (психодуховні) і зовнішні (соціальні й технологічні) умови, за яких здобувач зберігає психологічну стійкість, внутрішній баланс і навчальну мотивацію в режимі дистанційної освіти. Це дало підстави розглядати психологічне благополуччя як важливий ресурс особистісного розвитку, який підлягає науковому конструюванню й активному цілеспрямованому збагаченню в різних сферах психологічного та освітнього практикування.

Виклад основного наукового матеріалу дослідження

Забезпечення психологічного благополуччя учасників організованого навчання – одна з важливих складових сучасної освіти, оскільки такий стан безпосередньо впливає на ефективність їх професійної підготовки, рівень мотивації та академічну успішність. Традиційна оргтехнологія уможливорює безпосереднє спілкування здобувачів з викладачами та одногрупниками, що позитивно позначається на їх соціалізації і психоемоційному стані. Однак перехід до дистанційної форми навчання, необхідний в умовах пандемії та повномасштабної

війни, поставив нові виклики перед вищою школою, адже обмеження фізичних контактів, зниження соціальної взаємодії та зміна освітнього формату часто спричиняють у наступників почуття ізоляції, стресу, тривожності й депресії. Тому забезпечення їхнього комфортного внутрішнього благополуччя за напружених обставин потребує визначення комплексу умов, які б сприяли його збереженню та зміцненню в новоявленому форматі.

Психологічне благополуччя є багатограним і складним поняттям-уявленням, яке охоплює щонайменше емоційну, когнітивну та соціальну складові. З огляду на важливість його для психічного здоров'я особистості, це поняття упереджене в багатьох наукових дослідженнях. Зокрема, добре відомий підхід до трактування психологічного благополуччя Е. Дінера, який розробив авторську концепцію, до якої належать емоційне задоволення людини від життя (якість емоцій) та оцінка загальної задоволеності своїм станом; причому великого значення автор надає позитивним емоціям, таким як радість, насолода та оптимізм, а також наявності відчуття особистого успіху й самоактуалізації [22]. Концепція, розроблена К. Ріфф, визначає психологічне благополуччя через сукупність таких компонентів, як самоприйняття, позитивні міжособистісні стосунки, автономія, контроль над оточенням, мета та сенс життя, особистісне зростання. Дослідниця підкреслює, що назване благополуччя – це результат-підсумок не тільки емоційного задоволення, а й розвитку особистості, її здатності до адаптації та впливу на довкілля, для чого потрібні відповідні ресурси [24]. М. Селигман, розвинувши теоретичний напрям позитивної психології, запропонував модель психологічного благополуччя, що містить п'ять складових – позитивні емоції, задіяння, стосунки, сенс та досягнення, та досягається особистістю не лише через емоційну сферу, але й через активну участь у житті, у процесі нарощування внутрішнього потенціалу, під час позитивних взаємин з іншими людьми, і тому вимагає здатності використовувати свої сильні сторони для досягнення особистих цілей та відчуття екзистенційного задоволення від перебігу повсякдення [6]. В. Франкл, який зосереджує увагу на когнітивних аспектах психологічного благополуччя, вказує, що воно визначається через сприйняття й осмислення суб'єктом свого ось-буття, оцінку можливостей, ресурсів і спроможності контролювати події й закономірно

вимагає втілення здатності до рефлексії та критичного осмислення власного існування. Важливо, що зміна сприйняття та оцінки навколишньої реальності здатна значно покращити психологічний стан особистості [20]. Науковий підхід до трактування психологічного благополуччя, презентований Р. Раяном та С. Фредеріком, зосереджується на культурних факторах і трактує означене явище як психосоціальний феномен, що охоплює взаємодію особистості з її найближчим соціальним оточенням [23]. Також знаною серед науковців є теорія соціальної підтримки, за якою на психологічне благополуччя особи значно впливають позитивні соціальні взаємодії та її здатність отримувати емоційне і практичне схвалення від інших людей, що актуалізує важливість допомоги від родини, друзів, колег, навколишніх. Такий підхід до психологічного благополуччя полягає у вивченні феномену гармонії в житті особистості, здатності її підтримувати баланс між різними сферними траєкторіями життя – особистою, професійною, соціальною, інтелектуальною, екзистенційною та ін. В контексті такого розуміння зазначеного явища важливою стає гармонійна взаємодія особистості з довкіллям й пошук нею внутрішньої рівноваги в мінливих зовнішніх умовах проблемного повсякдення [19].

Вивчення й критичний аналіз наукової літератури з піднятої проблеми дослідження (Ю.М. Александров [1], О.А. Бакаленко [2], А.В. Вороніна [5], Н.В. Грисенко [6], Е.Л. Носенко [6], О.П. Лящ [11], І.В. Опанасюк [12], М.В. Савчин [15], Д.Г. Трунов [18] та ін.) показує, що осмислюваний тут феномен слушно сконструювати з таких боків:

1) благополуччя як *психоемоційний стан особи*, що характеризується високим рівнем задоволеності життям, внутрішньою гармонією, відсутністю тривожності та стресу і є важливим ресурсом для її розвитку й досягнення життєвих цілей; цей стан передбачає не лише відсутність психологічних розладів, а й активну взаємодію з довкіллям, переважання позитивних емоцій, ефективне керування власними емоціями та здатність до адаптації у мінливому соціумі;

2) як *інтегральна характеристика особистості*, яка охоплює емоційну стабільність, почуття задоволеності, достатній рівень психосоціальної адаптації та соціального функціонування навіть у складних життєвих ситуаціях; людина, яка має високий ступінь благісного

настрою, здатна підтримувати здорові міжособистісні стосунки та ефективно справлятися з буденними викликами;

3) як *суб'єктивне відчуття щастя та психоемоційного комфорту*, яке виникає внаслідок позитивного ставлення особи до власного життя та здатності підтримувати баланс між персональними потребами й зовнішніми вимогами; до структури внутрішнього благополуччя у цьому разі належать висока самооцінка, полімотивація та здатність до оптимального вирішення повсякденних проблем;

4) як *комплексне психосоціальне явище*, яке охоплює емоційний, інтелектуальний та особистісний когнітивні виміри людини, передбачає наявність внутрішньої гармонії, задоволення власним життям, відсутність психосоціальних проблем, таких як стрес, тривожність, депресія або дезадаптованість; умовами її забезпечення є здатність особи до самопізнання, підтримки позитивних міжособистісних відносин й уміння адаптуватися до проблемного оточення.

Обґрунтування психологічного благополуччя особистості дає підстави схарактеризувати його як стан внутрішньої гармонії та емоційної рівноваги, що наповнений позитивним ставленням до себе, до власного життя та довкілля. У своєму змістовому просторі воно містить відчуття задоволення від досягнутих результатів, здатність адаптуватися до життєвих обставин, скерування своїх емоцій, реалізацію внутрішнього потенціалу та особистих цілей, і тому становить наслідок синтетичної взаємодії соціальних, самісних і фізичних чинників, що забезпечують стійкість особистості до стресів, здатність її підтримувати міжособистісні зв'язки та розвивати позитивне сприйняття себе та власного оточення. Відтак психологічне благополуччя доречно розглядати як результат гармонійної взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та соціальних факторів, що сукупно зумовлюють її суб'єктивні оцінки та емоційні реакції. Тому такого плану благополуччя – це не статичний стан, а динамічний процес, що формується під впливом як індивідуальних (внутрішніх, психологічних, духовних), так і зовнішніх (соціокультурних) детермінант.

Чинники емоційного благополуччя, за визначенням Г.О. Балла [3], І.Д. Бежа [4], Ю.Д. Бойчука [7], Я.Ц. Зелінської [8], Н.В. Каргіної [9], М.С. Корольчука [14], Е.О. Поміткіна [13], Л. Сенн [17], Т.О. Фе-

дотової [19], В. Франкла [20] та ін., містять як індивідуально-психологічні ресурси особистості, так і зовнішні життєві обставини, що можуть сприяти чи перешкоджати його становленню і збереженню. Зокрема, психологічні ресурси суб'єкта, серед яких функціонують особливості психофізіологічної резистентності і характер особистісної позиції «Я-у-світі», є базою здатності адаптуватися до життєвих обставин і забезпечувати свою емоційну стабільність. Водночас зовнішні фактори, такі як сімейні моделі взаємодії, ще змалку значною мірою визначають становлення системи особистісних ставлень у дитини та її здатність відчувати власне благополуччя. Позиція педагогів, їх ставлення до себе та до довкілля також впливає на емоційну атмосферу в освітньому часопросторі, що зумовлює емоційну стійкість чи вразливість здобувачів. На фізичному рівні до чинників, які тенденційно впливають на емоційне благополуччя особистості, зокрема належить недостатнє матеріальне забезпечення, яке негативно позначається на загальному фізичному самопочутті та стресостійкості особи. Поряд з цим, підкреслимо важливість фізичного, психічного, психологічного та духовного здоров'я для забезпечення психологічного благополуччя суб'єкта, що передбачає реалізацію свого потенціалу, можливостей і здібностей (М. В. Савчин [15]). В такому контексті повно ідентифікується ідея гуманістичної психології про значення самореалізації особистості, передумовою чого є стан психічного згартування, що підтримує здатність до самісного розвитку та досягнення раціональних цілей і вершин самореалізування.

Узагальнення змісту наукової літератури уможливорює виокремлення серед чинників забезпечення психологічного благополуччя особи таких складових:

а) *матеріальної* – обґрунтовується задоволеністю особи своїм матеріальним становищем, включаючи комфортне житло, стабільне харчування, можливість відпочинку і втамування базових потреб, що створює підґрунтя для відчуття безпеки і стабільності у житті і, відповідно, для досягнення психодуховного благополуччя;

б) *фізичної (тілесної)* – характеризується задоволенням власним здоров'ям, хорошим самопочуттям, соматичним комфортом та рівнем енергійності, що не тільки підтримує позитивний психофізичний стан особи, а й сприяє психоемоційному благополуччю, ос-

кільки гармонія тіла позитивно впливає на сприйняття процесу життя;

в) *соціальної* – визначається задоволеністю людини соціальним статусом, становищем у суспільстві, міжособистісними зв'язками, оцінкою положення в мікросоціальному оточенні та почуттям приналежності до етноментальної спільноти;

г) *психоемоційної* – ідентифікується відчуттям внутрішньої рівноваги, гармонії психічних процесів, узгодженості, цілісності, збалансованості внутрішнього світу особистості, що забезпечує відсутність стресу, тривожності і є важливим для стабільної ось-буттєвості її психологічного благополуччя;

д) *духовної* – забезпечується відчуттям зв'язку з духовною культурою людства, можливістю долучатися до її багатств та виявляється через наявність потреби в екзистенційному зростанні, усвідомленні мети життя й осмислення свого сутнісного призначення, що допомагає людині як індивідуальності знаходити сенс у своєму існуванні, долати внутрішні кризи і бути екзистенційно причетною до одвічних святостей – віри, надії, любови, творчості, справедливості тощо.

Оскільки психологічне благополуччя студентів є важливим аспектом їх особистісного розвитку, що безпосередньо впливає на успішність фахового навчання, адаптацію до освітнього процесу та загальну задоволеність життям, то визначимо його як стан внутрішньої гармонії, емоційного і психологічного комфорту, який забезпечує здатність здобувачів ефективно справлятися з труднощами, успішно інтегруватися у соціальне оточення ЗВО та зберігати позитивне ставлення до світу, себе і своїх досягнень.

Таким чином, психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти – це полікомпонентне і багатофакторне явище, яке у своєму змістовому наповненні охоплює емоційну, когнітивну, соціальну, особистісну та духовну траєкторії психокультурного розвитку кожного наступника. Важливою у структурі психологічного благополуччя є *емоційна* складова, яка охоплює здатність студента як переживати позитивні почуття, такі як радість від досягнутих успіхів, почуття задоволення від навчання та особистісного розвитку, та втамовувати дію негативних станів, таких як стрес чи тривога. Його зазначене благополуччя також узалежене від *когнітивної* сфери, зокрема від здатності до саморефлексії, постановки чітких цілей, збереження мотивації та позитивної само-

оцінки. У цьому контексті важливими є впевненість у своїх силах, здатність до планування та організації навчання, а також досягнення в освітній і позанавчальній сферах. Особливою значущістю для студентської юні характеризується *соціальна* складова, яка істотно впливає на їх внутрішнє благополуччя. Зокрема, позитивна соціальна взаємодія допомагає справлятися з негативними емоціями, підвищує стресостійкість і сприяє розвитку соціальних навичок. Сюди ж входить і здатність здобувачів до адаптації в нових умовах, самостійно приймати рішення, планувати свій час, взаємодіяти з новим колективом. Водночас *особистісна* складова психологічного згармонювання особи передбачає розвиненість здатності до саморегуляції, стійкості до стресів та спроможності знаходити позитивні аспекти в нових, інколи неприємних життєвих ситуаціях. *Духовна* повнота внутрішньої благісності визначається можливістю реалізації студентами свого особистісного потенціалу, і не лише досягненням успіхів у навчанні, а й здатністю у самовираженні через позанавчальну активність, участь у студентських організаціях, волонтерській діяльності і / або творчих проєктах.

Систематизація вищеназваних джерел показує, що забезпечення психологічного благополуччя здобувачів становить результат взаємодії різноманітних чинників, що стосуються їх емоційного, соціального, фізичного, когнітивного, психодуховного стану і є основою успішного навчання, розвитку та адаптації до університетського довкілля. Серед них:

1) *фізичне здоров'я* студентів, що визначається хорошим самопочуттям, достатнім рівнем енергії, відсутністю хронічних захворювань або інших проблем і безпосередньо впливає на його здатність навчатися, підтримувати позитивний емоційний тонус і справлятися з академічним навантаженням;

2) *емоційний стан* здобувачів, який охоплює здатність переживати позитивні емоції, такі як радість, задоволення від досягнень, відчуття успіху в навчанні та в особистому житті, і є важливим індикатором психологічного благополуччя;

3) наявність *соціальної підтримки та взаємодії з іншими людьми*. Відомо, що наступники, здатні ефективно взаємодіяти з одногрупниками, викладачами та друзями, відчують менший рівень ізоляції й стресу, а позитивні міжособистісні зв'язки допомагають їм відчувати себе частиною університетської спільноти;

4) *психофізіологічні ресурси* студентів, зокрема здатність до адаптації у стресових ситуаціях та витривалість у важких життєвих умовах, що безпосередньо впливає на їх здатність виконувати академічні завдання й брати участь у позанавчальній діяльності; до таких ресурсів належать і позитивна самооцінка, й упевненість у своїх силах, і саморефлексія, що вказують на спроможність справлятися з невдачами, сприймати себе як особистостей і прагнути до психокультурного розвитку;

5) *задоволеність перебігом життя*, що є свідченням внутрішньої гармонії, виявляється у позитивному сприйнятті довкілля, навчання, особистих досягнень та взаємостосунків, реалізується у наявності мети і прагнення до її досягнення.

5) *матеріальне забезпечення*, що дає змогу студентові зосередитися на навчанні, не відволікаючись на проблеми з фінансами чи житловими умовами, й, відповідно, підвищити свої академічні та особистісні досягнення.

У системі дистанційного навчання психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти має свою специфіку, адже цей оргдіяльнісний формат вносить суттєві корективи в усі аспекти життя (Н.С. Саєнко [16], Т.П. Голуб [16], Ю.Е. Лавриш [16], В.В. Ягунов [21], Л.М. Петренко [21], С.Ф. Кравець [21] та ін.). Так, на їх внутрішню благісність впливають емоційні, соціальні, інтелектуальні, фізичні та технічні чинники. Насамперед за цих умов змінюється їх емоційний стан, що спричинюється відсутністю безпосереднього контакту з викладачами та одногрупниками і може призвести до почуття ізоляції, самотності й навіть до соціального відчуження. Крім того, тут наявна стресогенність, рівень якої зростає через нові обставини фахової освіти (до прикладу, треба працювати самостійно, без участі викладачів, постійно моніторити академічні результати через онлайн-платформи, що часто породжує відчуття перевантаження, підвищує рівень тривожності).

Важливим аспектом є особиста *мотивація до навчання*, яка під час дистанційного вишколу може як знижуватися, так і підвищуватися. Для студентів із розвиненими внутрішніми стимулами і прагненням до саморозвитку, таке навчання стає каналом поглибленого самопізнання. Інтенсивне використання ними інформаційно-комунікаційних технологій і постійне перебування в онлайн-режимі може призводити до психофізичної втоми. До того

ж вони не мають можливості брати участь у позанавчальних заходах, таких як клуби, гуртки, спортивні змагання або зустрічі з друзями, що знижує їхню задоволеність перебігом життя. Водночас дистанційне навчання – це реальна можливість для самореалізації та особистісно-професійного зростання, хоча й через наявність часу на саморозвиток, адже воно передбачає доступ до інформаційних освітніх технологій, стабільну працю в інтернеті та ін. Здобувачі, які стикаються з проблемами технічного характеру, часто відчують фрустрацію та стрес, що негативно впливає на їх психоемоційний стан. Окрім того, відсутність унааявленого освітнього процесу та належної комунікації між викладачами та студентами здатне призвести до непорозуміння та погіршення настрою кожного з учасників. Зниження фізичної активності, погіршення якості сну та збільшення часу, проведеного перед екранами, нерідко викликає фізичне напруження та погіршує самопочуття. Здобувачі-заочники, проводячи багато часу вдома, інтенсивно контактують з батьками, що є важливим джерелом емоційної підтримки і збереження психологічної рівноваги їх внутрішнього світу. Однак, якщо родина відчуває певні психологічні, соціальні чи матеріальні труднощі, це почасти негативно впливає на таких студентів і погіршує їх настрій та психоемоційний стан. Усі зазначені чинники взаємодіють системно, створюючи сприятливе чи несприятливе довкілля для професійного розвитку особистості в умовах дистанційного формату навчання.

Отож забезпечення психологічного благополуччя здобувачів залежить від комплексу внутрішніх умов і зовнішніх обставин, які формують підґрунтя для успішного навчання і розвитку особистості. Обґрунтуємо низку внутрішніх умов.

1. *Саморегуляція*: це передумова подолання студентами стресу, їх пристосування до нових обставин, або вирішення труднощів у навчанні; саме наявність саморегуляційних навичок дає змогу зберігати емоційну рівновагу і контролювати стреси на особистісному рівні уможливорює вищий щабель психологічного благополуччя.

2. *Мотивація до фахового навчання*: студенти, які мають чітке уявлення про життєві цілі і виявляють бажання досягти успіху, здатні зберігати внутрішню енергію та зосередженість на освітньому процесі; їхня мотивація може бути як зовнішньою, так і внутрішньою, однак остання, як відомо, є більш стабільною

та стійкою; у будь-якому разі, наявність визначених спонук дає змогу здобувачам долати перешкоди, не втрачати інтерес, покращувати академічні досягнення й одночасно стимулює до саморозвитку, глибшого розуміння предмета і творчого підходу до навчання.

3. *Високий рівень рефлексії* виявляється у спроможності кожного здобувача організувати самоспостереження і самопізнання та здійснювати оцінку перебігу власних дій, емоцій і думок, тому що йому важливо осмислювати свій освітній досвід, розуміти його переваги і недоліки, адекватно сприймати власні досягнення, виявляючи помилки і невдачі. Рефлексивне налаштування на академічні здобутки юні дає змогу їй усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони, що позитивно впливає на розвиток їх самооцінки і впевненості у собі.

4. *Позитивна самооцінка* – означає здатність особи позитивно сприймати себе, свої досягнення, можливості та обмеження; зокрема, здобувачі з позитивною самооцінкою зазвичай більш самостійні, не бояться нових викликів і здатні брати відповідальність за свої дії, вони стійкіші до стресів і соціальних труднощів, оскільки впевнені у власних можливостях; тут важливим аспектом є й здатність адекватно оцінювати свої здібності, що сприяє розвитку внутрішньої гармонії і створює передумови для подолання труднощів у навчанні та в особистому житті.

5. *Смисложиттєві орієнтації* – система когнітивних цінностей, мотивів, переконань, цілей і прагнень, які визначають напрямок життєвої діяльності окремого здобувача; до слова, ті наступники, які мають чітке уявлення про свої життєві цілі, місце в суспільстві та значення своєї поглибленої освіти, відчувають себе більш реалізованими й умотивованими до подальшого розвитку; тому смисложиттєві орієнтації допомагають молоді знаходити сенс у процесі навчання, навіть якщо вони стикаються з труднощами або тимчасовими невдачами; загалом осмислене ставлення до навчання і життя в цілому сприяє розвитку позитивного ставлення до себе і навколишнього світу, що, своєю чергою, забезпечує стабільність психологічного благополуччя.

Забезпечення психологічної гармонійності внутрішнього світу студентів залежить не тільки від внутрішніх умов, але й від комплексу зовнішніх обставин, що можуть значною мірою впливати на їх емоційний стан, рівень стресостійкості і здатність адаптуватися до нав-

чальних вимог та життєвих колізій. Охарактеризуємо зовнішні обставини.

1. *Міжособистісні стосунки*. Так, активна взаємодія з одногрупниками, викладачами та іншими членами освітнього й педагогічного колективів безпосередньо впливає на емоційний стан і психологічний комфорт студентів. Дружні стосунки в навчальному просторі допомагають створити атмосферу підтримки, що сприяє зниженню рівня тривоги та стресу, а спільне навчання, обговорення складних тем, колективна участь у проєктах чи заходах значно покращують настрій і впливають на відчуття впевненості кожної особистості у власних силах.

2. *Психосоціальна підтримка*. Студенти можуть отримувати її як від своїх родин, так і від представників закладу освіти. При цьому наявність соціальних груп підтримки, включаючи сім'ю, друзів, консультантів або психологів, дозволяє почувати себе емоційно безпечніше, що, зі свого боку, сприяє збереженню психологічної рівноваги. Вказана підтримка забезпечує й можливість знижувати психічне напруження, ефективно вирішувати внутрішні конфлікти, віднайти ресурси для подолання освітніх труднощів, домогтися емоційного балансу й особистісної адаптованості до стресових ситуацій.

3. *Соціально-психологічний клімат*. Щонайперше на ефективність навчання наступників впливають позитивна атмосфера в освітньому колективі, діалогічна взаємодія студентів і викладачів, доброзичливість і взаємоповага у стосунках. За цих умов здобувачі відчувають себе частиною колективу, виявляють мотивацію до навчання, активніше беруть участь у позаурочній діяльності. Водночас негативний психосоціальний клімат характеризується частими конфліктами й недостатньою підтримкою з боку одногрупників чи викладачів, а тому спричиняє стрес і втому на особистісному рівні, що може призвести до зниження психологічного благополуччя.

4. *Вплив сімейного довкілля*. Загальновідомо, що сім'я є джерелом емоційної підтримки та життєвої стабільності, тому студенти, які отримують підтримку від батьків, родичів і близьких, мають значно вищі шанси на успішну адаптацію до навчання і на досягнення внутрішньої збалансованості. Важливо, щоб сім'я створювала належні умови для емоційного комфорту, розуміла навчальні труднощі здобувача та сприяла його розвитку як осо-

бистості. Проте існують протилежні ситуації, коли тиск, конфлікти або відсутність підтримки призводять до зниження самооцінки і створюють надмірне особисте напруження.

5. *Взаємодія юнаків і дівчат з інформаційними технологіями та соціальними мережами.* Сучасні студенти живуть у світі цифрових технологій, де інформаційний потік є надзвичайно великим, що в умовах дистанційного навчання забезпечує доступ до освітніх ресурсів, онлайн-курсів, академічної підтримки і комунікації з однодумцями через соцмережі, відкриваючи безліч можливостей для саморозвитку, навчання і самовираження. Однак надмірне використання соціальних мереж іноді призводить до ізоляції, порушення особистих кордонів і навіть розвитку депресії. Студенти, котрі виявляють онлайн-активність, можуть втратити реальну взаємодію з оточенням, що негативно позначається на їх психоемоційному стані.

Зазначимо, що комплекс внутрішніх чинників і зовнішніх факторів забезпечення психологічного благополуччя здобувачів містить такі елементи, як саморегуляція, мотивація, рефлексія, позитивна самооцінка, смисловиті орієнтації, а також міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат, підтримка з боку сім'ї та взаємодія з інформаційними технологіями. Проведений нами відповідний логіко-змістовний аналіз проблемного завдання дав змогу узагальнити сутність зазначених умов / обставин у вигляді **табл.**

Із поданої таблиці слідує, що кожна із зазначених умов / обставин виконує свою унікальну функцію, однак ефект досягається лише у випадку їх взаємодоповнення. До прикладу, висока мотивація до навчання або позитивна самооцінка самі по собі не гарантують стабільного психологічного стану, якщо здобувач перебуває у середовищі соціальної ізоляції, відсутності підтримки чи конфліктних стосунків. Водночас навіть за сприятливих зовнішніх обставин (дружнє оточення, продуктивне контактування із викладачами, підтримка з боку родини), низький рівень поведінкової саморегуляції або відсутність смисловитих орієнтацій можуть стати перешкодою до емоційної стабільності та академічної успішності.

Оскільки психологічне благополуччя здобувачів у процесі дистанційного навчання впливає не тільки на успішність освітнього процесу, але й на їхній загальний емоційний стан, то важливою постає їх здатність застосовувати

різноманітні стратегії для покращення самопочуття, зниження психічного напруження та розвитку внутрішньої стійкості. Однією з найбільш ефективних стратегій тут є використання технік самоспостереження, скажімо, ведення щоденника емоцій, із причин, наслідків і способів керування ними. Інша стратегія – планування часу, що особливо важливо під час дистанційного навчання. Для розвитку вміння чітко організувати свій день, знаходження балансу між навчанням, відпочинком і соціальним життям здобувачі мають змогу використовувати різні планувальники та мобільні додатки, які допоможуть розподілити час між завданнями, зустрічами і дозвіллям. Дуже вагомим тут є техніка релаксації, спрямована на зниження рівня фізичного та емоційного напруження, а також фізична активність у вигляді прогулянок або зарядки, що сприяє виробленню ендорфінів і покращенню настрою. Окрім того, студентам потрібно вчитися оцінювати свої досягнення, сприймати нехай незначні успіхи і не заціклюватися на невдачах, що сприятиме збереженню позитивного ставлення до себе і зменшенню ризику розвитку депресії. Постійна робота особистості над самооцінкою допомагає зберігати впевненість у собі та своєму внутрішньому потенціалі, навіть у складні життєві періоди. Для унеможливлення дистресу здобувачі мають навчитися розрізняти стресові ситуації, знаходити їхні причини й активно впливати на них, застосовуючи методи стрес-менеджменту (ведення списків завдань, розподіл великих проєктів на етапи, здійснення регулярних перерв під час роботи та ін.) й техніки позитивного мислення і конструктивного підходу до вирішення проблем. Натомість для розвитку рефлексії покликані регулярно оцінювати свої дії, вчинки та результати, щоб краще розуміти сильні сторони та сфери особистісного розвитку. Нарешті, вироблення позитивного ставлення до навчання передбачає віднаходження у ньому інтересу, сенсу й можливостей для власного психодуховного зростання.

Забезпечення психологічного благополуччя здобувачів в системі дистанційного навчання вимагає впливу на цей процес батьків, викладачів, психологів та представників закладів освіти. Зокрема, в умовах війни, пандемії, соціальної ізоляції важливо створювати особистісно підтримувальне освітнє довкілля, яке уможливить покращення адаптованості всіх учасників до змін, зниження суб'єктивної

Таблиця

Внутрішні умови та зовнішні обставини забезпечення психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти за дистанційної системи навчання

Категорія	Умова	Характеристика
Внутрішні умови	Саморегуляція	Здатність керувати своїми емоціями, думками та поведінкою, адаптуючись до умов освітнього процесу
	Мотивація до навчання	Прагнення до досягнення високих результатів у навчанні, бажання розвиватися і самовдосконалюватися
	Висока рефлексивність	Здатність оцінювати свої вчинки, розуміти сильні та слабкі сторони, аналізувати власну поведінку та вимірювати результативність навчання
	Позитивна самооцінка	Впевненість у своїх силах, гармонія між реальними можливостями й особистими характеристиками, що сприяє саморозвитку та ефективному навчанню.
	Смисловиттєві орієнтації	Відчуття мети й сенсу життя, прагнення до досягнення важливих цілей, що забезпечує внутрішню мотивацію і сприяє психологічному благополуччю
Зовнішні обставини	Міжособистісні стосунки	Якість комунікації та стосунків з однокурсниками, викладачами та іншими людьми в освітньому часопросторі, коли позитивні взаємини знижують стрес і сприяють адаптації
	Психосоціальна підтримка	Наявність підтримки з боку соціальних груп, родини, друзів або університетської спільноти, що допомагає знижувати стрес і підтримує емоційне благополуччя студента
	Соціально-психологічний клімат	Психологічна атмосфера в групі, університеті і / або на факультеті, рівень взаємоповаги і доброзичливості в навчальному колективі впливає на емоційний стан здобувачів та їх здатність до навчання й соціальної взаємодії
	Вплив сімейного довкілля	Належна матеріальна, ресурсна й психоемоційна підтримка з боку родини, порозуміння з батьками та близькими, що дають змогу студенту відчувати себе позитивно й знижують стресовість і психічне напруження
	Взаємодія з інформаційними технологіями та соціальними мережами	Споживання інформації через інтернет і соціальні мережі сприяє особистісному розвитку або призводить до інформаційної перевантаженості та емоційного виснаження, тобто або стимулює психокультурне зростання, або гальмує його

стресогенності та покращення психоемоційного самопочуття. В цьому аспекті важливою є роль батьків, які повинні звертати увагу на емоційно-почуттєвий стан своїх нащадків і створювати вдома сприятливу атмосферу співпраці. Вони можуть допомогти організувати чіткий графік їхнього навчання, мотивувати до самодисципліни, моніторити ступінь тривожності, пропонуючи необхідну моральну опіку. Вияткове значення при цьому має благодатний емоційний клімат в родині та підтримка атмосфери довіри й взаємоповаги, що допомагає

знижувати рівень тривожності у молоді. Викладачі, всіляко сприяючи психологічному благополуччю здобувачів під час дистанційного навчання, здебільшого створюють умови для активної їх участі в освітньому процесі, використовуючи інтерактивні методи, способи стимулювання й заохочення. Важливо, щоб науково-педагогічні працівники були чутливими до індивідуальних потреб студентів, допомагали їм адаптуватися до нових обставин і підтримували відкритий канал комунікації з допомогою різноманітних інструментів – відео-

конференцій, чатів, електронних листів та ін. І психологи, організовуючи таку підтримку, пропонують індивідуальні або групові консультації, навчають, як справлятися з тривожністю, депресією або іншими психоемоційними проблемами, що виникають у зв'язку з навчанням. До цього варто додати проведення тренінгів зі стрес-менеджменту, ефективного планування часу, демонстрування взірців позитивного мислення та здатності до саморегуляції. Заклади вищої освіти, впроваджуючи технології дистанційного навчання, мають не тільки забезпечувати високу науково-змістову якість, а й дбати про психологічне благополуччя студентів, домагаючись паритетності у здійсненні освітньої діяльності (А. І. Крисоватий [10]). Важливим завданням адміністрації університетів має стати організація онлайн-заходів, спрямованих на зміцнення командного духу та розвитку групової взаємодії, таких як віртуальні групи підтримки або спільні акції онлайн-активності. Особливу увагу слід приділяти груповій взаємодії здобувачів в онлайн-середовищі. Регулярні відеоконференції, дискусії на форумах чи віртуальні «кавові перерви» допоможуть підтримувати емоційний зв'язок між усіма учасниками фахового навчання.

Загалом стратегії підтримки психологічного благополуччя студентів за дистанційної форми навчання мають бути багатоманітними й охоплювати як індивідуальні, так і масові заходи. Всі учасники освітнього процесу – батьки, викладачі, психологи та інші представники закладів освіти – покликані працювати разом, щоб створити комфортне та підтримувальне довкілля для здобувачів, що дозволить їм не тільки успішно засвоювати знання, а й відчувати свою внутрішню збалансованість у складних обставинах віддаленої освіти.

Отже, психологічне благополуччя студентів у системі дистанційного навчання слушно характеризувати як стан емоційного, особистісного та соціального згармонювання внутрішнього світу особистості здобувача, який забезпечує самісну стійкість, відносне задоволення життям і здатність ефективно навчатися та самореалізуватися. Його забезпечення залежить від комплексу внутрішніх умов і зовнішніх обставин. До внутрішніх характеристик належать саморегуляція, мотивація до навчання, висока рефлексивність, позитивна самооцінка та смисложиттєві орієнтації, тоді як до зовнішніх детермінант – налагодження міжособистісних стосунків, надання психосоціальної підтримки,

створення сприятливого міжособистісного клімату, вплив сімейного довкілля й конструктивна взаємодія студентів з інформаційними технологіями та соціальними мережами. Для підтримки персонального благополуччя важливо впроваджувати різноманітні стратегії впливу, зокрема створення підтримувального оточення, розвиток групової мислєдїяльності, навчання технікам стрес-менеджменту, формування навичок емоційної саморегуляції і саморефлексії, активізацію соціальної підтримки та долучення кожного здобувача до паритетної освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичне осмислення психологічного благополуччя особистості уможливорює визначення цього феномену як багатогранного, комплексного утворення, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні аспекти позитивного свідомісного функціонування людини. В архітектоніці такого благополуччя виокремлено самоприйняття, автономію, компетентність у взаємодії особи із соціумом, наявність у неї життєвих цілей, позитивні стосунки з навколишніми і відчуття життєвої зреалізованості. Виокремлено складові психологічної збалансованості особистості, а саме матеріальну, фізичну, соціальну, психоемоційну та духовну, кожна з яких відіграє важливу роль у формуванні відчуття стабільності, внутрішньої рівноваги, сенсу життя та продуктивної взаємодії з оточенням.

2. Зміст психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти у системі дистанційного навчання виявляється в системній інтеграції емоційного, когнітивного та соціального згармонювання психічної організації їх життя в освітньому часопросторі університету. Воно передбачає не лише суб'єктивне відчуття задоволення життям і навчанням, а й здатність юні адаптуватися до змін, ефективно взаємодіяти з іншими, підтримувати внутрішній самісний баланс, долати академічні й особистісні виклики у світі цифрової інформації.

3. Внутрішні умови забезпечення психологічного благополуччя студентів у дистанційному форматі навчання сутнісно пов'язані із розвитком особистісних ресурсів, до яких належить здатність до саморегуляції й керування власними емоційними й поведінковими реакціями, висока мотивація, що стимулює пізнавальну активність, розвинена рефлексія, яка

уможливило осмислення власних дій та ментального досвіду, позитивна самооцінка, що сприяє утвердженню впевненості в собі, та смисложиттєві орієнтації, які надають освітньо-професійній діяльності особистісної значущості та вагомої перспективи.

4. Зовнішні обставини забезпечення психологічного благополуччя студентів за умов дистанційного навчання охоплюють: а) якісні міжособистісні взаємини з викладачами, одногрупниками та родиною, що формують підтримувальне життєве довкілля; б) психосоціальне сприяння з боку закладу вищої освіти; в) благодатний соціально-психологічний клімат у навчальній спільноті; г) конструктивну взаємодію із цифровими технологіями й соціальними мережами, яка дозволяє уникати ізоляції й зберігати емоційний контакт із соціумом.

5. Стратегії забезпечення психологічного благополуччя здобувачів під час дистанційного навчання містять цілісну систему підтримки з боку викладачів, психологів, батьків, представників закладу освіти та активну діяльність кожного з них. До ефективних стратегій цього плану віднесено створення підтримувального освітнього довкілля, організацію регулярної емоційної та академічної підтримки, розвиток технік саморегуляції й стрес-менеджменту, стимулювання діалогічної групової взаємодії, а також впровадження психоедукаційних програм. Доведено доцільність формування у студентів навичок цифрової грамотності, розвитку емоційного інтелекту, навчальної полімотивації та потенціалу до особистісного зростання, що дозволить їм зберігати внутрішню стійкість та ефективно долати виклики й незручності сучасної дистанційної освіти.

Перспективами подальших досліджень є емпіричне вивчення зовнішніх та внутрішніх умов забезпечення психологічного благополуччя здобувачів у системі дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Александров Ю.М. Компоненти благополуччя особистості як прояви та детермінанти психологічного здоров'я. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 14. С. 67-75.
2. Бакаленко О. А. Психологічне благополуччя особистості : теоретико-психологічні підходи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія : Психологія*. 2020. №35. С. 13-21.
3. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне :

Листа-М, 2013. 243 с.

4. Бех І.Д. Проблеми психологічного благополуччя особистості : теорія і методологія. *Педагогіка і психологія*. 2007. №4. С. 136-140.
5. Вороніна А. В. Проблема психічного здоров'я і благополуччя людини : огляд концепцій. *Педагогіка і психологія*. 2015. №2. С. 142-147.
6. Грисенко Н.В., Носенко Е.Л. Новий підхід до психологічного благополуччя особистості у світлі ідей позитивної психології. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Психологія*. 2010. Вип. 16. С. 29-39.
7. Загальна теорія здоров'язбереження / за ред. Ю.Д. Бойчука. Харків : Нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2017. 488 с.
8. Зелінська Я. Саморегуляція поведінки у стресових ситуаціях. *Соціальна психологія*. 2011. № 5. С. 67-75.
9. Каргіна Н. В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2018. 21 с.
10. Крисоватий А. Сутність паритетної освітньої діяльності. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 61-67.
11. Лящ О. Психологічне благополуччя особистості як предмет наукових досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 324-335.
12. Опанасюк І. В. Психологічна сутність феномену «психологічне благополуччя». *Збірник наук. праць ПНУ ім. В. Стефаника : філософія, соціологія, психологія*. 2013. Вип. 18. Ч. 1. С. 102-109.
13. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2015. 280 с.
14. Психологічне забезпечення психосоціального здоров'я особистості : посібник / за ред. М. С. Корольчука. Київ : Академія, 2017. 298 с.
15. Савчин М. Здоров'я людини : духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : ПОСВІТ, 2019. 232 с.
16. Саєнко Н.С., Голуб Т.П., Лавриш Ю.Е. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес : виклики та перспективи : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 220 с.
17. Сенн Л. Ліфт настрою : як керувати своїми почуттями та емоціями / пер. з англ. О. Дятел. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 216 с.
18. Трунов Д.Г. Синдром «психологічного неблагополуччя» : позитивний підхід. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 5. С. 9-15.
19. Федотова Т. О. Особливості вияву суб'єктивного благополуччя як показника психічного здоров'я особистості. *Психологічні перспективи*. Вип. 31. 2018. С. 280-291.
20. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : КСД, 2017. 160 с.
21. Ягупов В., Петренко Л., Кравець С. Дистанційне навчання в системі освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2019. 234 с.
22. Diener E. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personaliti Assessment*. 1985. Vol. 49. №1. P. 71-75.
23. Ryan R.M., Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*. 1997. Vol. 65. P. 529-565.
24. Ryff C. The stryctyre of psyhological well-being revisited. *Journal of Personaliti and Sociol Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

REFERENCES

1. Aleksandrov, Yu. M. (2019). Komponenty blahopoluchchia osobystosti yak proiavy ta determinanty psykholohichnoho zdorov'ia [Components of personal well-being as manifestations and determinants of psychological health]. *Psykhologichni perspektivy – Psychological perspectives*, 14, 67-75 [in Ukrainian].
2. Bakalenko, O. A. (2020). Psykhologichne blahopoluchchia osobystosti: teoretyko-psykhologichni pidkhody [Psychological well-being of the individual: theoretical and psychological approaches]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Seriya: Psykhologhiia – Bulletin of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Series: Psychology*, 35, 13-21 [in Ukrainian].
3. Ball, H. (2013). Suchasnyi humanizm i osvita: sotsialno-filosofski ta psykholoho-pedahohichni aspekty [Modern humanism and education: socio-philosophical and psychological-pedagogical aspects]. Rivne: Lysta-M. 243 p. [in Ukrainian].
4. Bekh, I. D. (2007). Problemy psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti: teoriia i metodolohiia [Problems of psychological well-being of the individual: theory and methodology]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 4, 136-140 [in Ukrainian].
5. Voronina, A. V. (2015). Problema psykhiichnoho zdorov'ia i blahopoluchchia liudyny: ohliad kontseptsii [The problem of mental health and human well-being: a review of concepts]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 142-147 [in Ukrainian].
6. Hrysenko, N. V., Nosenko E. L. (2010). Novyi pidkhid do psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti u svitli idei pozytyvnoi psykholohii [A new approach to the psychological well-being of the individual in the light of the ideas of positive psychology]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya: Psykhologhiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Psychology*, 16, 29-39 [in Ukrainian].
7. Boichuk Yu. D. (red.) (2017). *Zahalna teoriia zdorov'iazberezhennia* [General theory of health care]. Kharkiv: Nats. ped. un-t im. H. Skovorody. 488 p. [in Ukrainian].
8. Zelinska, Ya. (2011). Samorehuliatyia povedinky u stresovykh sytuatsiakh [Self-regulation of behavior in stressful situations]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*, 5, 67-75 [in Ukrainian].
9. Karhina, N. V. (2018). *Resursy ta chynnyky psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk* [Resources and factors of psychological well-being of an individual: author's abstract of the dissertation ... candidate of psychological sciences]. Odesa. 21 p. [in Ukrainian].
10. Krysovatyi, A. (2016). Sutnist parytetnoi osvithoi diialnosti [The essence of parity educational activities]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 61-67 [in Ukrainian].
11. Liashch, O. (2013). Psykhologichne blahopoluchchia osobystosti yak predmet naukovykh doslidzen [Psychological well-being of an individual as a subject of scientific research]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 22, 324-335 [in Ukrainian].
12. Opanasiuk, I. V. (2013). Psykhologichna sutnist fenomenu «psykhologichne blahopoluchchia» [Psychological essence of the phenomenon of «psychological well-being»]. *Zbirnyk nauk. prats PNU im. V. Stefanyka: filosofii, sotsiologhiia, psykholohiia – Collection of scientific works of the V. Stefanyk PNU: philosophy, sociology, psychology*, 18 (1), 102-109 [in Ukrainian].
13. Pomytkin, E. O. (2015). *Psykhologhiia dukhovnoho rozvytku osobystosti: monohrafiia* [Psychology of spiritual development of the individual: monograph]. Kyiv: Nash chas. 280 p.
14. Korolchuk, M. S. (red.) (2017). *Psykhologichne zabezpechennia psykhosotsialnoho zdorov'ia osobystosti: posibnyk* [Psychological support of psychosocial health of the individual: manual]. Kyiv: Akademiia. 298 p. [in Ukrainian].
15. Savchyn, M. (2019). *Zdorovia liudyny : dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry: monohrafiia* [Human health: spiritual, personal and physical dimensions: monograph]. Drohobych: POSVIT. 232 p. [in Ukrainian].
16. Saienko, N. S., Holub, T. P., Lavrysh, Yu. E. (2022). *Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvithii protses: vyklyky ta perspektivy: monohrafiia* [Integration of digital technologies into the educational process: challenges and prospects: monograph]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 220 p. [in Ukrainian].
17. Senn, L. (2019). *Lift nastroi: yak keruvaty svoimy pochuttiamy ta emotsihamy* [Mood Lift: How to Manage Your Feelings and Emotions]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia. 216 p. [in Ukrainian].
18. Trunov, D. H. (2018). Syndrom «psykhologichnoho neblahopoluchchia»: pozytyvnyi pidkhid [Syndrome of «Psychological Unhappiness»: A Positive Approach]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 5, 9-15 [in Ukrainian].
19. Fedotova, T. O. (2018). Osoblyvosti vyjavu sub'iektyvnoho blahopoluchchia yak pokaznyka psykhiichnoho zdorov'ia osobystosti [Peculiarities of the Expression of Subjective Well-Being as an Indicator of Mental Health of an Individual]. *Psykhologichni perspektivy – Psychological perspectives*, 31, 280-291 [in Ukrainian].
20. Frankl, V. (2017). *Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu* [Man in search of true meaning]. Kharkiv: KSD. 160 p. [in Ukrainian].
21. Yahupov, V., Petrenko, L., Kravets, S. (2019). *Dystantsiine navchannia v systemi osvity: monohrafiia* [Distance learning in the education system: monograph]. Zhytomyr: Polissia. 234 p. [in Ukrainian].
22. Diener, E. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personaliti Assessment*, 49 (1), 71-75 [in English].
23. Ryan, R. M., Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565 [in English].
24. Ryff, C. (1995). The stryctyre of psykholohichne well-being revisited. *Journal of Personaliti and Sociol Psychology*, 69, 719-727 [in English].

АНОТАЦІЯ

ФОМЕНКО Карина Ігорівна, КИРИЛЕНКО Олександр Вікторович.

Умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів під час дистанційного навчання.

Проведене дослідження обґрунтовує взаємозалежний комплекс зовнішніх обставин та внутрішніх умов, необ-

хідних для психологічного збалансування внутрішнього світу здобувачів ЗВО за віддаленої форми навчання. У роботі детально розглянуті теоретичні підходи до пізнання феномену психологічного благополуччя, що вказують на його багатопараметричність, яка охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні аспекти позитивного розвитку функціонування особистості. Аргументовано залежність психологічної рівноваги суб'єкта від матеріальної, фізичної, соціальної, психоемоційної та духовної складових, висвітлено їх роль у формуванні внутрішньої гармонії і відчуття життєвого сенсу. Психологічний зміст такого благополуччя здобувачів потрактовано в контексті задоволеності навчанням і повсякденням, розвинутої здатності адаптуватися до змін, взаємодіяти з навколишніми, підтримувати самісний баланс й долати освітні виклики. Серед внутрішніх умов досягнення психологічного благополуччя студентів виокремлено здатність до саморегуляції, високу мотивацію, рефлексію, позитивну самооцінку та смисложиттєві орієнтації. До зовнішніх обставин забезпечення вказаного благополуччя здобувачів у системі дистанційного навчання віднесено позитивні міжособистісні стосунки учасників освітньої діяльності, психосоціальну підтримку кожного наступника з боку родини і представників закладу освіти, сприятливий психоемоційний клімат і конструктивна взаємодія з цифровими технологіями. Охарактеризовано стратегії забезпечення психологічної збалансованості здобувачів за організації віддаленого навчання, що охоплюють створення підтримувального довкілля вдома й у ЗВО, регулярне академічне сприяння, розвиток навичок саморегуляції та стрес-менеджменту, стимулювання групової співпраці, впровадження програм особистісної опіки, формування навичок цифрової грамотності, вдосконалення навичок емоційної саморегуляції і посилення діяльного впливу навчальної мотивації. Перспективами подальших досліджень визначено системне емпіричне вивчення взаємозв'язку внутрішніх умов і зовнішніх обставин забезпечення психодуховного благополуччя студентів, зокрема в контекстах очного та дистанційного навчання.

Ключові слова: *психіка, психологія, благополуччя, психологічне благополуччя, здобувачі ЗВО, дистанційне навчання, внутрішні умови, зовнішні обставини, саморегуляція, мотивація, психосоціальна підтримка, соціально-психологічний клімат, освітнє довкілля, міжособистісні стосунки, рефлексія, особистісне зростання.*

ANNOTATION

Karyna FOMENKO, Oleksandr KYRYLENKO.

Conditions for ensuring psychological well-being of students during distance learning.

The conducted research substantiates the interdependent complex of external circumstances and internal conditions

necessary for the psychological balancing of the inner world of higher education students in the distance learning form. The paper examines in detail theoretical approaches to the cognition of the phenomenon of psychological well-being, indicating its multiparametric nature, which encompasses cognitive, emotional, behavioral and social aspects of the positive developmental functioning of the personality. The dependence of the subject's psychological balance on material, physical, social, psycho-emotional and spiritual components is argued, their role in the formation of internal harmony and a sense of meaning in life is highlighted. The psychological content of such well-being of applicants is interpreted in the context of satisfaction with learning and everyday life, a developed ability to adapt to changes, interact with others, maintain self-balance and overcome educational challenges. Among the internal conditions for achieving psychological well-being of students, the ability to self-regulate, high motivation, reflection, positive self-esteem and meaningful life orientations are highlighted. The external circumstances for ensuring the specified well-being of applicants in the distance learning system include positive interpersonal relationships between participants in educational activities, psychosocial support for each successor from the family and representatives of the educational institution, a favorable psycho-emotional climate and constructive interaction with digital technologies. Strategies for ensuring psychological balance of applicants in the organizational system of distance learning are described, which include the creation of a supportive environment at home and at the higher education institution, regular academic assistance, the development of self-regulation and stress management skills, stimulation of group cooperation, the implementation of personal care programs, the formation of digital literacy skills, the improvement of emotional self-regulation skills and the strengthening of the active influence of educational motivation. The prospects for further research are determined by the systematic empirical study of the relationship between internal conditions and external circumstances of ensuring the psychospiritual well-being of students, in particular in the contexts of traditional and distance learning.

Keywords: *psyche, psychology, well-being, psychological well-being, higher education applicants, distance learning, internal conditions, external circumstances, self-regulation, motivation, psychosocial support, socio-psychological climate, educational environment, interpersonal relationships, reflection, personal growth.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Наталія ШЕВЧЕНКО,
д. психол. н., проф. Анатолій А. ФУРМАН.**

Надійшла до редакції 11.05.2025.

Підписана до друку 10.06.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Фоменко К.І., Кириленко О.В. Умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів під час дистанційного навчання. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 133-145. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.133>

ЗІНЧЕНКО Анна Вікторівна,
ДЕМУРА Анна Кирилівна

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ

Anna ZINCHENKO, Anna DEMURA
**MUSIC THERAPY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON:
ESSENCE, FUNCTIONS AND BASIC APPROACHES**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.146>

УДК 159.9:[615.851:78]

ВСТУП

Постановка проблеми. Дослідження музикотерапії як актуального психологічного феномену актуалізується у зв'язку з її широкою популярністю у психотерапії та психолого-педагогічній практиці. Музикотерапія як метод психотерапії, психологічної корекції та реабілітації використовує музичні твори та звуки для впливу на емоційний і психічний стан людини. Сутність цього явища полягає у використанні музичних звуків для досягнення психологічного благополуччя, зниження тривожності, поліпшення настрою та розвитку емоційної чутливості особистості. Основні функції музикотерапії охоплюють емоційну регуляцію, терапевтичний вплив на когнітивні та поведінкові процеси, а також відновлення особистісної гармонії суб'єкта, що, з огляду на стресогенність соціуму й значну поширеність психоемоційних порушень, набуває особливої значущості в контексті забезпечення психічного здоров'я особистості. Завдання музикотерапії полягають і в її застосуванні у різних теоретико-прикладних контекстах – від теоретичної і клінічної психології до освітньої та корекційної практики, що в актуальне її дослідження.

Стан наукової розробки теми. Проблеми музикотерапії достатньо досліджені у психоло-

гічній літературі. Так, сутнісний зміст музикотерапії висвітлено у працях Н.В. Базими, О.Л. Вознесенської, С.А. Горбової, О.О. Львова, І.А. Малашевської, О.В. Мороз, О.А. Федій, В. Франкла, З. Фройда, С.Б. Ганзер (S.B. Hanser), К.Р. Роджерса (C. R. Rogers), Ч.Г. Тейлора (G. J. Taylor) та ін. Музикотерапію як соціальне явище розглянуто О.Л. Вознесенською, К.В. Завалко, О.О. Львовом та ін. Музикотерапію як медичне явище потрактовано Н.О. Савельєвою-Кулик, Д. Олдріджем (D. Aldridge), Дж. В. Лоуї (J. V. Loewy) та ін. Музикотерапію як освітнє і педагогічне явище охарактеризовано С.Ю. Бакай, Л.Д. Банкул, Н.І. Євстігнєєвою, Б.Є. Жорняк, Е.К. Куцин, Г.В. Локаревою, І.А. Малашевською, О.А. Мкртічян, Н.О. Павленко, Л.В. Сливкою, О.В. Соколою та ін. Вплив музики на особистість проаналізовано Ю.О. Бедною, Н.І. Герман, Г.В. Горбуліч, М.В. Кретом, Н.О. Левчук, Б. Любан-Плоцкою, В.В. Панченко, Г.І. Побережною, М.В. Суботою, С. Кельшем (S. Koelsch) та ін. Музикотерапію як творчий процес обґрунтовано В.В. Григор'євою, О.А. Іваненко, С.І. Науменко, В.А. Роменцем та ін. Музикотерапію як метод психокорекції досліджено Г.О. Батищевою, А.М. Гельбак, В.М. Драганчук, Л.М. Литвинчук та ін. Музикотерапію в системі корекційної роботи з дітьми з особливими потребами описано Ю.А. Бондаренко, Н.О. Квіткою, Р.А. Призванською, Д.І. Шуль-

женко та ін. Музикотерапію як складову здоров'язбереження особистості опрацьовано В.С. Гриньовою, В.Ф. Калошиним та ін. Музикотерапію в системі психотерапевтичного впливу простежено Н.В. Жабко, Є.В. Карпенком, О.О. Львовим, В.В. Полюгою, С.В. Шабутіним, І.В. Шабутіним, Т. Штегеманном, С.В. Хміль, Є. Фітцтум, Г. Ансделлом (G. Andsell), С. Остіном Даяном (S. Austin Diane), М. Баттертоном (M. Butters), Д. Гроке (D. Grocke), Т. Віграмом (T. Wigram) та ін.

Проте, незважаючи на наукову продуктивність різних аспектів проблеми музикотерапії, спеціальних досліджень її як актуального психологічного феномену не виявлено. При цьому обґрунтування сутності музикотерапії та основних підходів до її трактування дає змогу розглядати це явище не лише як цілісну психотерапевтичну практику, що має вплив на емоційне, когнітивне та фізичне здоров'я людини, але й як інструмент самовираження та внутрішнього зцілення, що допомагає особистості вирішувати власні психологічні проблеми, знижувати рівень стресу та сприяти загальному емоційному благополуччю. Тому нагальність глибокого теоретичного осмислення музикотерапії як психологічного феномену зумовила вибір теми дослідження.

Мета системного міждисциплінарного пошуку: концептуальне обґрунтування сутності, функцій та основних наукових підходів до трактування музикотерапії як актуального психологічного феномену.

Завдання дослідження: а) теоретично висвітлити категорійну сутність проблеми музикотерапії; б) розкрити й детально схарактеризувати функції музикотерапії; в) обґрунтувати теоретичні підходи до музикотерапії у психології.

Об'єктом вивчення є музикотерапія як теоретичний конструкт, тобто як система наукових знань, що пояснює механізми впливу музики на фізіологічні, психологічні та емоційні процеси людини, охоплює різні теоретичні підходи та пропонує глибоке розуміння механізмів музично-терапевтичного впливу.

Предмет дослідження становить музикотерапія як психотерапевтичний підхід, що використовує музику (слухання музики, музичну імпровізацію, спів, гру на музичних інструментах або створення музичних композицій) для покращення фізичного, емоційного та психологічного стану людини.

Гіпотеза дослідження містить твердження, що вимагає перевірки: музикотерапія є багато-

гранною системою, що поєднує різні теоретичні підходи (когнітивно-бігевіоральний, соціально-психологічний, психоаналітичний, гештальт-психологічний, екзистенційний, гуманістичний), які комплексно пояснюють її вплив на психіку, емоції та фізіологічні процеси людини, впливаючи на механізми емоційної регуляції, самопізнання та соціальної адаптації. Тому музикотерапія не є лише терапевтичним методом, а й важливим психологічним феноменом, який потребує системного теоретичного осмислення для глибшого розуміння її ефективності, функцій та потенціалу як психотерапевтичного інструменту. Відтак через комплексне теоретичне дослідження різних наукових підходів до музикотерапії можна отримати нове знання щодо її механізмів, функцій і можливостей у контексті сучасної психології та психотерапії.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше музикотерапію розглянуто в рамках системного підходу, що охоплює інтеграцію когнітивно-бігевіорального, соціально-психологічного, психоаналітичного, гештальт-психологічного, екзистенційного та гуманістичного напрямків наукових пошукувань. Окрім того, проведено детальний аналіз музикотерапії як універсального інструменту покращення фізичного, емоційного та психологічного стану людини в контексті різних напрямків психології та психотерапії, що дало змогу трактувати аналізований феномен не лише як впливовий психотерапевтичний метод, але й визначити його як важливий теоретичний конструкт, що відкриває нові горизонти в її застосуванні в різних сферах психологічної практики.

Виклад основного наукового матеріалу дослідження

У новітній психотерапевтичній практиці і серед широкого загалу науковців надзвичайно популярною є музикотерапія, яка використовує музичні твори та звуки для впливу на психоемоційний стан людини з корекційною, терапевтичною, педагогічною та іншими цілями. Музикотерапія має велике значення в різних соціокультурних сферах, оскільки здатна комплексно впливати на особистість, забезпечуючи гармонізацію її внутрішнього світу та покращення загального самопочуття. У сучасному світі, де стрес, тривожність та депресивні розлади стали вагомою частиною життя, музикотерапія постає ефективним інстру-

ментом психологічної корекції, терапії та реабілітації. Її застосування охоплює не тільки психологічну сферу, а й освітні і медичні установи, соціальні служби, а також культурні та творчі простори.

Термін «музикотерапія» має греко-латинське походження і в перекладі означає «зцілення музикою». Він об'єднує два слова: «музика», що походить від грецького слова «mousike» («μουσική τέχνη», мистецтво муз), і «терапія» («therapeia», або «θεραπεία»), яке також має грецьке коріння і означає «лікування» або «допомога». Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає музикотерапію як розділ медицини, який розробляє методи лікування музикою нервово-психічних захворювань, ототожнюючи її із лікуванням музикою. У словнику української мови у 20 томах музикотерапію потрактовано у ролі терапії за допомогою музики, в аспекті її використання для корекції психоемоційного стану людини. Сучасний тлумачний психологічний словник інтерпретує музикотерапію як використання музики для лікування хворих з розладами нервової системи [25]. Інший психологічний словник характеризує музикотерапію через вплив на психіку людей за допомогою музики з метою зняття психічного напруження, надмірного збудження, хворобливого стану психіки; відмічається позитивний вплив музики при депресивних станах; наголошується на позитивному впливі музики на клієнта лише за умови їх відповідності емоційному стану останнього [17].

Загалом можна констатувати, що музикотерапія є одним із методів психологічної корекції, що використовує музичні твори та активну участь у музичній діяльності як основний інструмент впливу на психоемоційний стан людини; охоплює різноманітні техніки і процедури впливу, серед яких прослуховування музики; індивідуальні та групові заняття музикою, що передбачає використання музичних інструментів; дає змогу впливати на різні аспекти психічного здоров'я, знижувати рівень стресу, тривожності та депресії, а також покращувати емоційну та когнітивну сферу клієнта. Водночас музикотерапія розглядається як універсальний засіб комунікації, здатний впливати на емоції й допомогти людині подолати внутрішні психологічні бар'єри та знайти шлях до самовдосконалення.

У рамках психологічної науки музикотерапія виконує низку важливих функцій, які

варіюються залежно від контексту її застосування. Так, однією з основних функцій музикотерапії є *терапевтична*, що реалізується у використанні музики для лікування психічних та фізичних захворювань, зменшення симптомів депресії, тривожних розладів, стресу, хронічних болів, травм і навіть у реабілітації після важких хвороб [19]. Музика впливає на емоційний стан людини, допомагаючи зменшити рівень стресу й напруження, покращити настрій і психічне здоров'я [7; 9]. Терапевтичний ефект досягається через слухання або виконання музичних творів, що дозволяє людині регулювати свої емоції, знижувати тривогу і стрес, а також покращувати загальне самопочуття [10; 15 та ін.]. *Розвивальна* функція виявляється в тому, що музикотерапія активно сприяє розвитку когнітивних і емоційних здібностей особистості, допомагаючи покращити пам'ять, концентрацію уваги, а також формуючи здатність до самовираження [10; 15; 21 та ін.]. Особливо ефективно музикотерапія впливає на розвиток дітей, сприяючи формуванню їх емоційного інтелекту, соціальних навичок і здатності до співпраці в групі [11; 20]. Музика допомагає розвивати слухове сприйняття, мовлення, координацію рухів, дієво впливає на формування творчих здібностей [6; 8; 18]. *Здоров'я-зберігаюча* функція музикотерапії пов'язана з тим, що музика має великий потенціал для підтримки й зміцнення психічного здоров'я людини, даючи змогу віднайти гармонію і баланс у своєму емоційному світі, знизити рівень стресу, тривоги й депресії, усвідомити свої почуття й переживання, сприяючи глибшому самопізнанню та емоційному звільненню [7; 9]. Музика також може бути використана для зменшення внутрішнього напруження і вивільнення заблокованих емоцій, які заважають особі рухатися вперед [2]. *Соціальна* функція музикотерапії виявляється у здатності останньої бути засобом соціалізації та інтеграції усупільненого індивіда. Використання засобів музикотерапії допомагає особам, які страждають від соціальної ізоляції або мають труднощі в міжособистісних стосунках, знаходити точки дотику з іншими людьми [4; 16 та ін.]. У групових заняттях учасники з проявами депресії, соціофобії або залежності вчаться співпрацювати, взаємодіяти, виявляти свої почуття і реагувати на почуття оточуючих [23]. *Емоційно-регулювальна* функція музикотерапії полягає в активному використанні

музики для збалансування емоційного стану людини. Завдяки здатності музики впливати на емоції, вона допомагає знімати напруження, зменшувати тривогу і депресію, а також підвищувати рівень емоційної стабільності. Музикотерапія дозволяє виразити свої емоції через музику, що сприяє їх вивільненню і може допомогти у розвитку позитивних переживань, таких як радість, натхнення чи спокій [8; 11; 20; 26]. *Корекційна* функція музикотерапії актуалізується у зміні різних порушень поведінки та емоційних розладів особистості. Музика може бути використана під час лікування таких розладів, як агресія, імпульсивність, депресивні стани, фобії та ін. Музикотерапевт може застосовувати різні техніки, щоб допомогти пацієнту змінити свої небажані поведінкові моделі, налаштувати емоційні реакції на ситуації та усунути внутрішні психологічні блоки [1]. *Превентивна* функція музикотерапії полягає у її здатності відігравати важливу роль у профілактиці психічних і фізичних захворювань, запобіганні розвитку стресових розладів, зниженні ризику виникнення депресії. Ця функція також передбачає використання музики для зміцнення фізичного та психічного здоров'я людини [5; 11; 13 та ін.]. *Культурно-збагачувальна* функція виявляється в тому, що музика дає змогу занурюватися у різні культурні традиції, вивчати нові музичні стилі та напрямки, відкривати для себе нові горизонти психоемоційних переживань [14; 15; 24; 26 та ін.]. Музикотерапія, таким чином, має багатогранний вплив, формовиваляючись у кожній з визначених функцій, надаючи фахівцю широкий спектр можливостей для поліпшення фізичного, психологічного, соціального стану клієнта.

Змістовий та функціональний аналіз музикотерапії як складного теоретичного конструкту та психосоціального явища дає змогу виокремити основні наукові підходи до її трактування. В рамках такого аналізу нами виділено когнітивно-бігевіоральний, психоаналітичний, соціально-психологічний, гештальт-психологічний, екзистенційний та гуманістичний підходи.

Так, *когнітивно-бігевіоральний підхід* до музикотерапії базується на ідеї, що поведінка людини формується через взаємодію її когнітивних процесів та емоцій. З цього погляду музикотерапія – ефективний інструмент для зміни деструктивних або неадекватних патернів поведінки, які часто виникають через негативні переконання та соціальні установки.

За допомогою музики можна стимулювати позитивні зміни в когнітивних процесах, що дозволяє людині відновлювати психічну рівновагу та адаптуватися до стресових ситуацій. Основна мета музикотерапії у рамках цього підходу полягає у зміні емоційних реакцій особи на конкретні ситуації або стимули через музичну діяльність. Одним із важливих аспектів є активна участь клієнта у музично-терапевтичному процесі, що може містити не тільки прослуховування музики, а й виконання музичних творів або музичну імпровізацію, коли він отримує можливість розвивати нові навички реагування на стресові ситуації, вчитися контролювати свої емоції та краще розуміти власні переживання. Музика також діє не лише як емоційний інструмент, але й як когнітивний стимул, даючи змогу суб'єкту змінювати типовий спосіб мислення і соціального сприйняття та сприяючи формуванню здорових патернів поведінки. До прикладу, через слухання або виконання музики клієнт може змінювати свої емоційні реакції на стресові фактори, які раніше викликали відчуття тривоги або паніки. Ключовою тут є зміна когнітивних переконань і патернів поведінки, що дозволяє адаптуватися до довкілля та поліпшити якість життя [1; 3; 5; 10; 19; 26; 30].

Психоаналітичний підхід до музикотерапії фокусується на тому, як музика впливає на підсвідомі процеси людини, відкриваючи емоційно заблоковані нашірування психіки. Відтак музика сприяє виявленню прихованих емоцій, почуттів, переживань та внутрішніх конфліктів, які зазвичай залишаються непоміченими у свідомому стані. Під час сеансів музикотерапії клієнти мають змогу через музику здійснювати проєкцію своїх емоцій, що дозволяє усвідомити приховані частини внутрішнього світу. Музика виступає як «місток» між свідомим і підсвідомим, як стимул для прояву прихованих емоцій, що допомагає людині позбутися внутрішніх бар'єрів і досягти глибшого розуміння себе. Через музику особа може зануритися у свої переживання без потреби у словах, що часто стають бар'єром для відкритого вираження почуттів, і не лише виявляти свої внутрішні конфлікти, але й почати працювати з ними, що є важливим кроком до терапевтичного розкриття та зцілення. Музика сприяє вираженню і переробці емоцій, що не можуть бути висловлені іншими способами. Терапевт допомагає клієнту орієнтуватися у різних емоційних проєкціях і

розуміти їх зв'язок із поточними життєвими проблемами [2; 23; 28; 32].

Соціально-психологічний підхід до музикотерапії зосереджує дослідницьку увагу на її потенціалі для покращення міжособистісної взаємодії та формування групової динаміки. Музика у цьому контексті є засобом об'єднання людей, створюючи умови для розвитку співпраці, виявлення емоційних і соціальних потреб у групі. Взаємодія в межах музикотерапевтичних сесій дозволяє учасникам переживати почуття єдності, що є основою формування більш гармонійних і підтримувальних соціальних стосунків. Музикотерапія також сприяє розвитку комунікаційних навичок, а спільна музична діяльність стимулює активну участь кожного учасника, особливо якщо він має труднощі у спілкуванні або виявляє прояви соціальної ізоляції. Через використання музичних інструментів, співу чи ритмічних рухів у групі, клієнти отримують можливість вільно висловлювати свої емоції, що сприяє зниженню бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. З іншого боку, музикотерапія допомагає сформувати почуття приналежності до певної соціальної групи. У групових сесіях учасники можуть відчути себе частиною соціальної спільноти, що допомагає зміцнити соціальну ідентичність та підвищити рівень самооцінки, зменшити соціальну ізоляцію та стрес [3; 14; 15 та ін.].

Гештальт-психологічний підхід до музикотерапії фокусується на відновленні цілісності особистості через усвідомлення власних емоцій і почуттів «тут і тепер». Гештальтисти вважають, що багато емоційних проблем у людини виникають через відсутність цілісного й повного сприйняття поточного досвіду, коли вона або відмовляється від емоцій, або фокусується на минулому чи майбутньому, втрачаючи зв'язок з теперішнім. У цьому контексті музика постає інструментом для переживання емоцій, який не вимагає інтелектуального осмислення чи когнітивного аналізу, а уможливорює осьбуття. Важливою є ідея, що повне усвідомлення себе і своїх емоцій дозволяє людині відновити внутрішню гармонію, а музикотерапія сприяє безперешкодному переживанні своїх емоцій, без намагання їх раціоналізувати чи уникати. Музика при цьому стає своєрідним «дзеркалом», яке показує особі її домінуючий психоемоційний стан і дозволяє прожити його без бар'єрів. Завдяки названому підходу музикотерапія – це також інструмент для від-

криття глибинних емоційних блоків. Коли людина починає взаємодіяти з музикою без цілей контролю чи аналізу своїх емоцій, вона досягає те, що здавалося прихованим або неусвідомленим. Указане дає змогу діагностувати емоційні патерни, утворені в результаті невіршених конфліктів або травм минулого. Тому музика не тільки служить засобом для вираження емоцій, а й допомагає клієнту усвідомити їх вплив на його поведінку та сприйняття світу [1; 3; 9; 10; 12; 19; 21 та ін.].

Екзистенційний підхід до музикотерапії розглядає музику як важливий інструмент для допомоги людині у вирішенні фундаментальних життєвих питань, таких як сенс існування, страх перед смертю та пошук внутрішнього балансу. В цьому контексті музикотерапія постає не лише як засіб емоційного вираження, а й як метод глибокого осмислення власного життя, розуміння свого місця у світі та прийняття існуючих обставин. Музика уможливорює контактування людини із її власними екзистенційними переживаннями, при цьому занурюючись у процес самопізнання та розуміння себе через музику. Вона дозволяє віднайти внутрішній спокій навіть у моменти життєвих криз, даючи змогу переживати та трансформувати страждання у творчий процес. У межах цього підходу музика стає рефлексивним каналом, що допомагає розглядати свої переживання з нової перспективи. Суб'єкт здатний використовувати музику, щоб знайти шлях до вирішення власних життєвих криз, які стосуються пошуку сенсу життя. Екзистенційна психотерапія ресурсами музики сприяє клієнту у віднайденні сенсу і значущості навіть у найскладніших і найболючіших моментах свого життя. При цьому музика створює простір для поєднання особистості з її глибинними переживаннями, що спричиняє глибоке розуміння себе і своїх особистих потреб. Музикотерапія стимулює не тільки розвиток внутрішнього спокою і рівноваги, але й збагачує переживання унікальних, неповторюваних моментів повсякдення із почуттям повної усвідомленості кожним свого призначення. Це дозволяє людині вийти за межі своїх страхів і сумнівів, зменшити напруження і наповнити своє існування новими можливостями. Музика також допомагає їй проживати моменти кризи з більшою внутрішньою стійкістю, трансформуючи страждання у творчість, сприймаючи біль не як руйнівний процес, а як можливість для особистісного розвитку та віднаходження глибинних смислів.

Музикотерапія – це не просто спосіб зняття стресу, а й ефективний засіб формування позитивного ставлення до життя та пошуку свого місця в ньому. Важливим аспектом цього підходу є те, що музика утверджує індивідуальність і неповторність людини, котра як особистість здатна досягнути своєї унікальної історії та знайти адекватні шляхи вирішення власних буттєвих проблем [22].

Гуманістичний підхід до музикотерапії базується на розумінні музики як ефективного інструменту самовираження та самореалізації особистості. У цьому контексті музика розглядається не тільки як форма мистецтва, а й як шлях до внутрішньої гармонії, що дозволяє людині відкрити нові можливості для саморозвитку. Гуманістична психологія акцентує увагу на тому, що кожна особа має унікальний потенціал для самісного зростання, самовираження і самоздійснення, і музикотерапія сприяє прояву цієї здатності. За допомогою музики людина має змогу висловлювати власні емоції, переживання, думки, що дозволяє їй досягти глибшого розуміння себе. Коли така можливість виникає, то вона відчуває себе почутою і зрозумілою, що зміцнює відчуття власної цінності і значущості. Музика дає простір для прояву особистісних переживань і творчих експериментів, дозволяючи бути собою без страху осудження. Названий підхід вкрай важливий для людей, які відчувають внутрішнє напруження, емоційну блокаду або незадоволення власним життям, надаючи свободу проживання особистих емоцій без обмежень і страху вияву власної унікальності й уразливості. Музика стає безпечним і доступним способом вираження свого внутрішнього світу, дозволяючи особистості відновити зв'язок із собою та іншими людьми, відновити почуття власної гідності та самоповаги, що зміцнює її психічне здоров'я. Враховуючи, що кожен здатний до самовдосконалення і самореалізації, музикотерапія допомагає віднайти нові горизонти особистісного розвитку і соціального зростання, відкриваючи можливість повноцінного самовираження і самоздійснення [3; 5; 8; 14; 15; 27; 29; 30; 31 та ін.].

Проведений логіко-змістовний аналіз основних підходів до музикотерапії у психології дав нам змогу узагальнити їхню сутність, основні характеристики та прикладне використання у вигляді *таблиці 1*.

Узагальнення окреслених теоретичних підходів до трактування музикотерапії дало змогу

виокремити у їх межах базові функції аналізованого теоретичного конструкту. Зокрема, у рамках *когнітивно-бігевіорального підходу* однією з *основних функцій* музикотерапії є корекція деструктивних поведінкових патернів. За допомогою її клієнти вчаться контролювати свої емоції, що дозволяє зменшити рівень тривожності та депресії. Музика, використана з терапевтичною метою, сприяє позитивним змінам у перебігу когнітивних процесів, стимулює переосмислення своїх установок, допомагає відновити психічну рівновагу та позитивний настрій. Важливим завданням музикотерапії у межах цієї функції є допомога суб'єкту в розвитку позитивних когнітивних моделей і формуванні емоційного самоконтролю.

Згідно із *психоаналітичним підходом*, *базовою функцією* музикотерапії є відкриття підсвідомих емоцій і прихованих конфліктів, що блокують нормальне функціонування особи. Музикотерапія дозволяє клієнту усвідомити свої емоційні блоки і дає змогу розв'язати через безпечне і творче самовираження в музиці. Вона також виконує *терапевтичну функцію* в контексті самопізнання та саморозкриття, де музика стає своєрідним містком між свідомістю і підсвідомими процесами. Саме музикотерапія уможливорює усвідомлення особою своїх емоцій і розуміння їх впливу на повсякденне життя, тому музика тут виконує функцію зцілення через інтерпретацію прихованих переживань, спогадів і думок.

З позицій соціальної психології *базова функція* музикотерапії полягає у покращенні міжособистісних взаємодій та розвитку групової динаміки. При цьому музикотерапія створює умови для взаємодії та співпраці учасників, що дає змогу знімати соціальне напруження і знижувати стрес, сприяє покращенню комунікативних і соціальних навичок, що важливо для розвитку зв'язків у колективі, допомагає людині виявляти свої соціальні та емоційні потреби, що сприяє інтеграції осіб із ковальними труднощами в соціум.

У межах *гештальт-психологічного підходу* *основна функція* музикотерапії виявляється у відновленні цілісності особистості та гармонізації її психоемоційного стану. Музика сприяє переживанню моменту «тут і зараз», що дає змогу клієнту, уникаючи аналізу минулого або майбутнього, усвідомити власні емоції та почуття в реальному часі. Вказане сприяє емоційному очищенню і подоланню внутрішніх блоків. Музикотерапія як важливий засіб

Таблиця 1

Сутнісні ознаки основних підходів до музикотерапії у психології

Науковий підхід	Характеристика	Практичне використання
1. Когнітивно-бігевіоральний	Музикотерапія сприяє зміні деструктивних поведінкових патернів, даючи змогу клієнту змінити негативні емоційні реакції та встановити позитивні когнітивні моделі. Музика при цьому виступає як стимул для власних позитивних змін	Використовується для зниження тривожності та депресії, корекції поведінкових розладів, зміни негативних когнітивних установок. Важлива у терапевтичній роботі з людьми, які мають проблеми з емоційною регуляцією, стресом, самоконтролем та ін.
2. Психоаналітичний	Музика є проєктивним засобом для виявлення підсвідомих емоцій і конфліктів, допомагаючи людині усвідомити і розв'язати внутрішні блоки. Музикотерапія при цьому сприяє самопізнанню через творчий процес і досягненню катарсису (емоційного очищення та вивільнення від внутрішніх прихованих конфліктів)	Застосовується для глибинного самопізнання, роботи з підсвідомими емоціями, терапії емоційних блоків та прихованих внутрішніх конфліктів. Використовується з людьми, котрі мають труднощі з емоційним вираженням і переживають приховані травми
3. Соціально-психологічний	Музикотерапія сприяє покращенню міжособистісних взаємодій і розвитку групової динаміки, даючи змогу учасникам співпрацювати та покращувати комунікативні й соціальні уміння та навички	Використовується для покращення міжособистісних відносин, зняття соціального напруження, розвитку колективної згуртованості. Ефективна у групових заняттях для інтеграції людей з різними соціальними проблемами, підвищення відчуття приналежності до спільноти
3. Гештальт-психологічний	Фокусується на переживанні моменту «тут і тепер», що дає змогу людині уникати аналізу минулого і майбутнього, працювати над емоційними блоками і відновлювати гармонію внутрішнього світу	Використовується для зняття емоційного напруження й корекції патернів поведінки, пов'язаних із несприятливими життєвими обставинами. Ефективно сприяє подоланню внутрішніх блоків і відновленню емоційного балансу
5. Екзистенційний	Музикотерапія допомагає людині відчувати екзистенційні переживання, такі як страх перед смертю, пошук сенсу життя, через трансформацію страждання в творчість і віднаходження й осмислення сенсу власного існування	Застосовується для роботи з людьми, які переживають екзистенційні кризи або втрачені зв'язки з життєвими цілями. Музика допомагає людині знайти внутрішній баланс, подолати стрес і прийняти свою індивідуальність
6. Гуманістичний	Музикотерапія сприяє самовираженню та самореалізації, дозволяючи людині віднайти внутрішню гармонію, підвищити самооцінку та виразити свої емоції через творчий процес	Застосовується для підвищення самооцінки, розвитку творчих здібностей, самовираження. Особливо ефективна в роботі з людьми, які переживають низьку самооцінку чи відчуття невдоволення собою, а також для покращення групової динаміки

Таблиця 2

Базові функції музикотерапії та їх прикладний зміст

Науковий підхід	Базові функції музикотерапії	Прикладний зміст
Когнітивно-бігевіоральний	Корекція деструктивних поведінкових патернів, стимулювання позитивних змін у когнітивних процесах, покращення емоційного самоконтролю	Зниження рівня тривожності, депресії, підвищення адаптованості до стресових ситуацій, покращення власного психологічного здоров'я
Психоаналітичний	Відкриття підсвідомих емоцій і внутрішніх конфліктів, самопізнання і саморозкриття через музику, вивільнення та очищення через катарсис	Поглиблене розуміння та розв'язання внутрішніх конфліктів, зцілення через творчість, зняття емоційних блоків
Гештальт-психологічний	Відновлення цілісності особистості, емоційне очищення, підвищення здатності до усвідомлення та розуміння власної емоційної сфери	Гармонізація психоемоційного стану, подолання внутрішніх блоків, зняття рівня здатності до саморозуміння
Соціально-психологічний	Покращення міжособистісних взаємодій, розвиток групової динаміки, покращення комунікативних навичок	Створення умов для співпраці, зміцнення соціальних зв'язків, інтеграція людей з соціальними труднощами і проблемами
Екзистенційний	Пошук і віднаходження сенсу життя, подолання страху смерті, переживання глибинних почуттів та емоцій, трансформація страждання в творчість	Подолання екзистенційних криз, прийняття власної індивідуальності, особистісне і соціальне зростання
Гуманістичний	Самовираження, самореалізація, самоактуалізація і самоздійснення людини як особистості та індивідуальності	Розвиток творчих здібностей, відновлення внутрішньої гармонії, покращення взаєморозуміння в колективі

зняття емоційного напруження і відновлення емоційного балансу уможливорює роботу над патернами поведінки, що виникають унаслідок несприятливих життєвих обставин, та розвитком власної внутрішньої гармонії.

В межах *екзистенційної психології* основна функція музикотерапії полягає в допомозі людині у пошуку сенсу життя та подоланні екзистенційних криз. Музика дозволяє їй взаємодіяти із власними глибинними переживаннями, такими як відсутність сенсу життя, страх перед смертю, почуття самотності або усвідомлення труднощів свого життєвого шляху, служить інструментом для переживання та осмислення складних емоцій, пов'язаних із власним ось-буттям, дає змогу трансформувати страждання у творчість, стає поштовхом до глибинної саморефлексії та особистісного зростання. Завдяки музикотерапії пацієнти можуть знайти внутрішній баланс і прийняти свою індивідуальність, вийти на новий рівень усвідомлення себе і свого місця у світі.

У рамках *гуманістичної психології* музикотерапія стає ефективним *інструментом самовираження і самореалізації*. Одна з ключових функцій музикотерапії – допомога людині у відновленні внутрішньої гармонії через музично-творчий процес. Тут музика – це можливість висловлювати свої емоції без обмежень і страху, що дає змогу підвищити самооцінку та відновити впевненість у своїх силах. Через активну участь у музичних заняттях клієнти розвивають свої творчі здібності, що допомагає відкривати нові перспективи самореалізації і самоздійснення.

Обґрунтування базових функцій музикотерапії у межах основних підходів до її трактування у психології уможливив узагальнення їх змісту у *таблиці 2*.

Очевидно, що музикотерапія в межах різних теоретичних підходів *виконує функції* корекції поведінки, самопізнання, покращення міжособистісних взаємодій, емоційної гармонізації та самовираження особистості, даючи змогу

впливати на різні аспекти її психічного та емоційного здоров'я, покращуючи її загальний стан, сприяючи саморозумінню, емоційній регуляції та розвитку соціальних зв'язків.

Отже, трактування музикотерапії як складного теоретичного конструкту дало змогу виокремити низку основних наукових підходів, кожен з яких зосереджує дослідницьке мислення на певних аспектах її впливу. Когнітивно-бігевіоральний підхід підкреслює важливість музики як інструменту для корекції деструктивних поведінкових патернів та розвитку емоційного самоконтролю, психоаналітичний – фокусується на ролі музикотерапії у відкритті підсвідомих емоцій та внутрішніх прихованих конфліктів, допомагаючи усвідомити і розв'язати внутрішні блоки через творче самовираження, соціально-психологічний – вказує на важливість музикотерапії для покращення міжособистісних взаємодій і розвитку соціальних навичок, гештальт-психологічний підхід акцентує увагу на відновленні цілісності особистості, сприяючи її емоційному очищенню через переживання «тут і тепер», екзистенційний – висвітлює виняткове значення музикотерапії у подоланні глибинних життєвих криз, допомагаючи людям знаходити сенс існування й трансформувати страждання у творчість, гуманістичний – розглядає музикотерапію як засіб самовираження і самореалізації, що допомагає клієнту досягти внутрішньої гармонії через задіяння у музично-творчий процес. Кожен з цих підходів реалізує базові функції музикотерапії і надає унікальні можливості для розуміння її як ефективного психотерапевтичного інструменту.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження обґрунтовує феноменологію музикотерапії у психологічному осмисленні. Його завдання вирішені, гіпотези доведені, мета досягнута, тому предмет дослідження цілісно розкритий.

Отримані **висновки** полягають у таких узагальненнях:

1. Музикотерапія як теоретичний конструкт є системою наукових знань, що пояснюють психологічні механізми використання музики як інструменту гармонізації та покращення психоемоційного, когнітивного та фізіологічного стану людини. Вона досліджується в руслі різних теоретичних підходів, які зосереджуються на розумінні терапевтичного

впливу музики в напрямку поліпшення психічного здоров'я, зниження стресу та тривожності, а також розвитку емоційної та соціальної адаптації особистості. Музикотерапія у цьому контексті розглядається не лише як інструмент психотерапії, а й як багатогранне явище, що стимулює проблеми самопізнання, самокорекції та особистісного розвитку суб'єкта за допомогою музики.

2. Музикотерапія у психотерапевтичній практиці виконує терапевтичну, розвивальну, здоров'язберігаючу, соціальну, емоційно-регулювальну, корекційну, превентивну та культурно-збагачувальну функції. Зокрема, вона використовується для лікування психічних і фізичних захворювань, зменшення симптомів депресії та тривоги, розвитку когнітивних і емоційних здібностей, а також для підтримки психічного здоров'я через емоційне самовираження; сприяє соціалізації та інтеграції осіб з особливими потребами, допомагає знижувати рівень стресу та напруження, покращує соціальні навички, коригує порушення поведінки та емоційні розлади, позитивно впливає на психічне здоров'я людини; відкриває нові культурні горизонти, сприяючи збагаченню когнітивної сфери, емоційного досвіду та розвитку творчих здібностей як особистості.

3. Трактування музикотерапії як складного теоретичного конструкту дало змогу виокремити низку основних наукових підходів, кожен з яких зосереджує увагу на певних аспектах. До прикладу, когнітивно-бігевіоральний підхід підкреслює роль музики як інструменту корекції деструктивних поведінкових моделей та розвитку емоційного самоконтролю; психоаналітичний – зосереджується на використанні музикотерапії для виявлення підсвідомих емоцій і прихованих внутрішніх конфліктів, що дозволяє усвідомити та розв'язати психічні блоки через творче самовираження і катарсис; соціально-психологічний – акцентує важливість музикотерапії для гармонізації міжособистісних взаємин і розвитку соціальних навичок; гештальт-психологічний підхід – спрямовується на відновлення цілісності особистості та її емоційному очищенні через переживання «тут і тепер»; екзистенційний – висвітлює роль музикотерапії у подоланні глибинних життєвих криз, допомагає віднайти сенс життя та перетворити страждання на творчість; гуманістичний – розглядає музикотерапію як засіб самовираження і самореалізації, що сприяє досягненню внутрішньої гармонії

через музично-творчий процес. У будь-якому разі кожен із виокремлених наукових підходів реалізує базові функції музикотерапії, надаючи фахівцям унікальні можливості для розуміння її як ефективного психотерапевтичного інструменту та корекційного засобу.

Перспективами подальших досліджень є теоретичне й експериментальне обґрунтування музикотерапії як ефективного психокорекційного методу та дієвого інструменту психотерапевтичного впливу на підлітків з гіперактивністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. №14. С. 25-32.
2. Горбуліч Г. В. Потреба особистості в переживанні музичного катарсису : зміст і структура. *Вісник ХДАДМ*. 2010. №1. С. 195-197.
3. Григор'єва В. В. Музична психологія : навч. посіб. Мелітополь : Вид. будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 192 с.
4. Драганчук В.М. Музика як фактор психокоригування : історичний, теоретичний і практичний аспекти : дис... канд. мистецтвознавства. Луцьк, 2003. 235 с.
5. Євстїгнєєва Н.І. Підготовка майбутніх учителів до використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів : дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2005. 246 с.
6. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 19 с.
7. Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. 2011. №4. С. 28-41.
8. Іваненко О.А. Методика формування здатності до художньо-творчої самореалізації дітей 4-5 років у процесі музичних занять у школах мистецтв : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2014. 20 с.
9. Калюшин В.Ф. Музика і наше здоров'я : терапевтичний ефект музичного мистецтва. *Мистецтво в школі*. 2010. №4. С. 6-11.
10. Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії : навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2015. 312 с.
11. Крет М. В., Левчук Н. О. Музикотерапія як чинник впливу на психоемоційний стан особистості. *Нова педагогічна думка*. 2021. №2. С. 164-168.
12. Любан-Площа Б., Побережна Г. І., Белов О. Музика і психіка. Київ : АДЕФ-Україна, 2022. 200 с.
13. Малашевська І. А. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2017. 486 с.
14. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності : монографія. Чернівці : Родовід, 2015. 408 с.
15. Побережна Г. І. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Вища освіта України*. 2010. №3. С. 87-97.
16. Призванська Р.А., Шульженко Д.І. Музична терапія для дітей з аутизмом : навч. посіб. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 75 с.
17. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синяв-

ський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

18. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 288 с.

19. Савельєва-Кулик Н.О. Музична терапія в інтегративній медицині : навчальний посібник. Київ : Інтерсервіс, 2014. 138 с.

20. Субота М. В. Психологічна сутність емоційного сприймання музики. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 859-870.

21. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

22. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : КСД, 2017. 160 с.

23. Фрейд З. Вступ до психоаналізу : лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. Київ : Основи, 1998. 709 с.

24. Шабутін С., Хміль С., Шабутін І. Зцілення музикою. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 177 с.

25. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

26. Штегеманн Т., Фітцгум Є. Практичний посібник з музикотерапії. Ч. 1 : Віденський курс лекцій з музикотерапії – основи та сфери застосування / пер. з нім. К. Поліщук ; ред. О. Львов. Львів : БОНА, 2020. 314 с.

27. Ansdell G. Some Light at the End of the Tunnel I : Exploring Users' Evidence for the Effectiveness of Music Therapy in Adult Mental Health Settings. *Music and Medicine*. 2010. Vol. 2. P. 29-40.

28. Austin Diane S. The Role of Improvised Music in Psychodynamic Music Therapy with Adults. *Music Therapy*. 1996. Vol. 14, № 1. P. 29-43.

29. Butters M. Listening to music in psychotherapy. Oxford : Radcliffe Publishing, 2008. 194 p.

30. Hanser S.B. From Ancient to Integrative Medicine : Models for Music Therapy. *Music and Medicine*. 2009. Vol. 1. P. 87-96.

31. Rogers C. R. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston ; New York : Robinson, 2016. 429 p.

32. Taylor G. J. Psychosomatic medicine and contemporary psychoanalysis. Madison : Connecticut Int Univer Press, 1987. 354 p.

REFERENCES

1. Batyshcheva, H. (2005). Muzykoterapiia yak metod psykhokorektsii [Music therapy as a method of psychocorrection]. *Psykholog*, 14, 25-32 [in Ukrainian].
2. Horbulich, H. V. (2010). Potreba osobystosti v perezhivanni muzychnoho katarsysu: zmist i struktura [The need for an individual to experience musical catharsis: content and structure]. *Visnyk KhDADM*, 1, 195-197 [in Ukrainian].
3. Hryhor'ieva, V. V. (2019). Muzychna psykhoholiiia: navch. posib. [Musical psychology: teaching aids.]. Melitopol: Vyd. budynok Melitopolskoi miskoi drukarni [in Ukrainian].
4. Drahanchuk, V.M. (2003). Muzyka yak faktor psykhokoryuvannia: istorychni, teoretychni i praktychni aspekty: dys... kand. mystetstvoznavstva [Music as a factor of psychocorrection: historical, theoretical and practical aspects: dis... candidate of art history]. Lutsk [in Ukrainian].
5. Yevstihnieieva, N.I. (2005). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia muzyky yak zasobu samorehuliatcii funktsionalnykh staniv uchniv: dys. kand. ped. nauk [Preparation of future teachers for the use of music as a means of self-regulation of functional states of students: dis. candidate

of pedagogical sciences]. Vinnytsia [in Ukrainian].

6. Zhorniak, B. Ye. (2013). *Metodychni zasady formuvannia tvorchoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv zasobamy kolektyvnoi muzychnoi diialnosti: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk* [Methodological principles of forming creative activity of younger schoolchildren by means of collective musical activity: author's abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Kyiv [in Ukrainian].

7. Zolotarova, A. (2011). *Muzychno-terapevtychni hry yak zasib ozdorovlennia molodshykh shkoliariv* [Music-therapeutic games as a means of improving the health of younger schoolchildren]. *Mystetstvo ta osvita*, 4, 28-41 [in Ukrainian].

8. Ivanenko, O. A. (2014). *Metodyka formuvannia zdatsnosti do khudozhno-tvorchoi samorealizatsii ditei 4-5 rokiv u protsesi muzychnykh zaniat u shkolakh mystetstv: avtoref. dys... kand. ped. nauk* [Methodology for forming the ability to artistic and creative self-realization of children 4-5 years old in the process of musical classes in art schools: author's abstract. dis... candidate of pedagogical sciences]. Kyiv [in Ukrainian].

9. Kaloshyn, V. F. (2010). *Muzyka i nashe zdorov'ia: terapevtychnyi efekt muzychnoho mystetstva* [Music and our health: the therapeutic effect of musical art]. *Mystetstvo v shkoli*, 4, 6-11 [in Ukrainian].

10. Karpenko, Ye. (2015). *Metody suchasnoi psykhoterapii: navch. posib. [Methods of modern psychotherapy: teaching aids]*. Drohobych: Posvit [in Ukrainian].

11. Kret, M. V. & Levchuk, N. O. (2021). *Muzykoterapiia yak chynnyk vplyvu na psykhoemotsiyni stan osobystosti* [Music therapy as a factor of influence on the psycho-emotional state of the individual]. *Nova pedahohichna dumka*, 2, 164-168 [in Ukrainian].

12. Liuban-Plottsa, B., Poberezhna, H. & Bielov, O. (2022). *Muzyka i psykhiika* [Music and psyche]. Kyiv: ADEF-Ukraina [in Ukrainian].

13. Malashevskaya, I. A. (2017). *Teoriia i praktyka navchannia muzyky ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku z vykorystanniam muzykoterapii: dys. ... dokt. ped. nauk* [Theory and practice of teaching music to children of preschool and primary school age using music therapy: dissertation ... doctor of pedagogical sciences]. Kyiv [in Ukrainian].

14. Naumenko, S. I. (2015). *Psykholohiia muzychnoi diialnosti: monohrafiia* [Psychology of musical activity: monograph]. Chernivtsi: Rodovid [in Ukrainian].

15. Poberezhna, H. I. (2010). *Muzykoterapiia yak innovatsiina tekhnolohiia osobystisnoho rozvytku* [Music therapy as an innovative technology of personal development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 87-97 [in Ukrainian].

16. Pryzvalska, R. A. & Shulzhenko, D. I. (2020). *Muzychna terapiia dlia ditei z autyzmom: navch. posib. [Music therapy for children with autism: a teaching aid]*. Lviv: Vyd. tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

17. Pobirchenko, N. A. (Eds.) *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary]. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].

18. Romenets, V. A. (2001). *Psykholohiia tvorchosti: navch. posib. [Psychology of creativity: teaching. manual]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

19. Savelieva-Kulyk, N. O. (2014). *Muzychna terapiia v intehrativnii medytsyni: navchalnyi posibnyk* [Music therapy in integrative medicine: a teaching aid]. Kyiv: Interservis [in Ukrainian].

20. Subota, M. V. (2011). *Psykholohichna sutnist emotsiinoho sprymannia muzyky* [Psychological essence of emotional perception of music]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 11, 859-870 [in Ukrainian].

21. Fedii, O. A. (2012). *Estetoterapiia: navch. posib.*

[Aesthetic therapy: a teaching aid]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

22. Frankl, V. (2017). *Liudyna v poshukakh spravzhnogo sensu* [Man in search of true meaning]. Psykholoh u kontstabori. Kharkiv: KSD [in Ukrainian].

23. Freid, Z. (1998). *Vstup do psykhoanalizu: lektsii z vstupu do psykhoanalizu z novymy vysnovkamymy* [Introduction to psychoanalysis: lectures on an introduction to psychoanalysis with new conclusions]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

24. Shabutin, S., Khmil, S. & Shabutin, I. (2008). *Ztsilennia muzykoiu* [Healing with Music]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

25. Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk* [Modern Explanatory Psychological Dictionary]. Xarkiv: Prapor [in Ukrainian].

26. Shtehemann, T. & Fittstum, Ye. (2020). *Praktychnyi posibnyk z muzykoterapii. Ch. 1: Videnskyi kurs lektsii z muzykoterapii – osnovy ta sfery zastosuvannia* [Practical Manual of Music Therapy. Part 1: Viennese Lecture Course on Music Therapy – Fundamentals and Areas of Application]. Lviv: BONA [in Ukrainian].

27. Ansdell, G. (2010). *Some Light at the End of the Tunnel I: Exploring Users' Evidence for the Effectiveness of Music Therapy in Adult Mental Health Settings*. *Music and Medicine*, 2, 29-40 [in English].

28. Austin Diane, S. (1996). *The Role of Improvised Music in Psychodynamic Music Therapy with Adults*. *Music Therapy*, 14 (1), 29-43 [in English].

29. Butters, M. (2008). *Listening to music in psychotherapy*. Oxford: Radcliffe Publishing [in English].

30. Hanser, S. B. (2009). *From Ancient to Integrative Medicine: Models for Music Therapy*. *Music and Medicine*, 1, 87-96 [in English].

31. Rogers, C. R. (2016). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston; New York: Robinson [in English].

32. Taylor, G. J. (1987). *Psychosomatic medicine and contemporary psychoanalysis*. Madison: Connecticut Int Univer Press [in English].

АНОТАЦІЯ

ЗІНЧЕНКО Анна Вікторівна, ДЕМУРА Анна Кирилівна.
Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи.

Сутнісний зміст музикотерапії визначено у проблемному полі шістьох базових теоретичних підходів: когнітивно-бігевіорального, психоаналітичного, соціально-психологічного, гештальт-психологічного, екзистенційного, гуманістичного. Музикотерапію потрактовано як психологічний конструкт та одночасно як метод психотерапевтичного впливу на людину за допомогою музики з метою покращення її фізичного, когнітивного, емоційного та психічного станів. Серед основоположних ознак аналізованого феномену виокремлено прикладний зміст, інструментальність, різноспрямованість, психотерапевтичний та соціальний впливи. Переосмислено функції музикотерапії у психотерапевтичній практиці (терапевтичну, розвивальну, здоров'язберігаючу, соціальну, емоційно-регулювальну, корекційну, превентивну та культурно-збагачувальну). Висвітлено особливості використання музикотерапії для лікування психічних і фізичних захворювань, зменшення симптомів депресії і тривоги, розвитку когнітивних і емоційних здібностей, підтримки психічного здоров'я, забезпечення соціалізації та інтеграції осіб з особливими

потребами, зниження стресу і напруження, покращення соціальних навичок, коригування порушень поведінки й емоційних розладів, позитивного впливу на психічне здоров'я людини, відкриття нових культурних горизонтів, збагачення когнітивної сфери, емоційного досвіду та розвитку творчих здібностей особистості. В межах когнітивно-бігевіорального підходу підкреслено роль музики як інструменту корекції деструктивних поведінкових моделей і розвитку емоційного самоконтролю; психоаналітичного – виявлення підсвідомих емоцій і прихованих внутрішніх конфліктів задля усвідомлення та розв'язання психічних блоків через творче самовираження і катарсис; соціально-психологічного – гармонізації міжособистісних взаємин і розвитку соціальних навичок; гештальт-психологічного підходу – відновлення цілісності особистості та її емоційного очищення через переживання «тут і тепер»; екзистенційного – подолання глибинних життєвих криз, віднаходження сенсу життя та перетворення страждання на творчість; гуманістичного – забезпечення самовираження і самореалізації, досягнення внутрішньої гармонії через музично-творчий процес. У рамках виділених теоретичних підходів охарактеризовано базові функції музикотерапії. Перспективами дослідження визначено теоретичне й експериментальне обґрунтування музикотерапії як ефективного психокорекційного методу та дієвого інструменту психотерапевтичного впливу на підлітків з гіперактивністю.

Ключові слова: *людина, психіка, музика, терапія, музикотерапія, творчість, катарсис, функції, вплив, корекція, теоретичний підхід, когнітивно-бігевіоральний підхід, психоаналітичний підхід, соціально-психологічний підхід, гештальт-психологічний підхід, екзистенційний підхід, гуманістичний підхід.*

ANNOTATION

Anna ZINCHENKO, Anna DEMURA.

Music therapy as a psychological phenomenon: essence, functions and basic approaches.

The essential content of music therapy is defined in the problem field of six basic theoretical approaches: cognitive-behavioral, psychoanalytic, social-psychological, Gestalt-psychological, existential, humanistic. Music therapy is interpreted as a psychological construct and at the same time a method of psychotherapeutic influence on a person with the help of music in order to improve his physical, cognitive, emotional and mental state. Among the fundamental features of the analyzed phenomenon, applied content, instrumentality,

multidirectionality, psychotherapeutic and social influences are highlighted. The functions of music therapy in psychotherapeutic practice (therapeutic, developmental, health-preserving, social, emotionally-regulatory, corrective, preventive and culturally-enriching) are reconsidered. The features of the use of music therapy for the treatment of mental and physical illnesses, reducing symptoms of depression and anxiety, developing cognitive and emotional abilities, supporting mental health, ensuring socialization and integration of people with special needs, reducing stress and tension, improving social skills, correcting behavioral disorders and emotional disorders, having a positive impact on a person's mental health, opening new cultural horizons, enriching the cognitive sphere, emotional experience, and developing the creative abilities of the individual are highlighted. Within the cognitive-behavioral approach, the role of music as a tool for correcting destructive behavioral patterns and developing emotional self-control is emphasized; psychoanalytic – identifying subconscious emotions and hidden internal conflicts in order to realize and resolve mental blocks through creative self-expression and catharsis; socio-psychological – harmonizing interpersonal relationships and developing social skills; Gestalt-psychological approach – restoring the integrity of the personality and its emotional purification through experiences “here and now”; existential – overcoming deep life crises, finding the meaning of life and transforming suffering into creativity; humanistic – ensuring self-expression and self-realization, achieving inner harmony through the musical-creative process. Within the framework of the selected theoretical approaches, the basic functions of music therapy are characterized. The prospects of the study are determined by the theoretical and experimental substantiation of music therapy as an effective psychocorrectional method and an effective tool for psychotherapeutic influence on adolescents with hyperactivity.

Keywords: *person, psyche, music, therapy, music therapy, creativity, catharsis, functions, influence, correction, theoretical approach, cognitive-behavioral approach, psychoanalytic approach, social-psychological approach, Gestalt-psychological approach, existential approach, humanistic approach.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН,
д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН.**

Надійшла до редакції 14.03.2025.

Підписана до друку 18.03.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

**Зінченко А.В., Демура А.К. Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 146-157.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.146>**

СЕНИК Алла Михайлівна,
МОСКАЛЬ Юрій Володимирович

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУКАХ

Alla SENYK, Yurii MOSKAL
**PECULIARITIES OF THE INTERPRETATION AND IMPLEMENTATION
OF THE CONCEPT OF "RESILIENCE" IN PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SCIENCES**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.158>

УДК 159.923:37.015.3

Постановка суспільної проблеми. Сучасний освітній ландшафт перебуває під впливом безпрецедентних викликів, що вимагає фундаментальної диверсифікації та переосмислення поточних педпрактик. У науковому довіллі спостерігається інтенсифікація досліджень, присвячених трансформації розуміння сутнісної природи та змістовного наповнення освітніх результатів. Відхід від традиційної парадигми спровокував активні дискусії щодо комплексного співвідношення та ієрархії предметних, метапредметних та особистісних результатів освіти. Цей еволюційний процес також стимулює пошук та детальний опис нових освітніх результатів, які адекватно відповідатимуть динамічним вимогам соціального замовлення, що постає перед сучасною педагогікою та психологією. На наш погляд, одним з таких інноваційних та стратегічно важливих освітніх результатів може і повинна стати *резильєнтність*. Проте, враховуючи відносну новизну цього поняття та його наявну дефінітивну невизначеність не лише в педагогічному, а й у ширшому психологічному дискурсі, виникає нагальна потреба у всебічному аналізі існуючих дефініцій та глибокому вивченні специфіки його застосування у сфері освіти. Такий концептуальний аналіз дозволить не лише чітко окреслити межі поняття-уявлення резильєнтності, а

й розкрити його потенціал як ключової психолого-педагогічної компетентності. Це, своєю чергою, є критично важливим для цілісного формування особистості, здатної ефективно адаптуватися, функціонувати та розвиватися в умовах мінливого, невизначеного та складного, світу. Здатність долати академічні труднощі та психологічні навантаження, трансформуючи їх у досвід особистісного зростання, стає не просто бажаною якістю, а й необхідною умовою для життєстійкості та самореалізації здобувачів ЗВО.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі особливостей появи та подальшого застосування неологізму «резильєнтність» у контексті психологічної та педагогічної наук. Це передбачає глибоке вивчення етимологічного коріння терміна, простеження його семантичної еволюції від початкових значень до сучасних наукових інтерпретацій, а також виявлення чинників, що зумовили його актуалізацію та вкорінення у вітчизняному науковому дискурсі. Особлива увага приділена концептуалізації резильєнтності як багатовимірного феномену, що відрізняється від споріднених понять, таких як стресостійкість, життєстійкість, копінг та ін. Це розмежує його змістові межі та покращить розуміння адаптивних механізмів особистості.

Аналіз проведених досліджень. Термін «резильєнтність» (від англ. *resilience*) у західному науковому середовищі протягом півстоліття активно експлуатується представниками різних галузей знань. Феномен резильєнтності має поліпарадигмальне витлумачення, оскільки знаходиться не просто у сфері інтересів різних предметних сфер, а й перебуває у точці перетину парадигм психосоціального пізнання та розвитку наукового знання. Поняття резильєнтності використовується у психології, соціології, педагогіці, що повною мірою відповідає сучасній тенденції розвитку міждисциплінарності у наукових, зокрема педагогічних дослідженнях. У психології резильєнтність сприймається як поступальний рух-поступ через труднощі до ефективних поведінкових стратегій. У педагогіку це поняття увійшло для характеристики впливу соціального оточення на можливість особи зреалізувати своє право на освіту (Дж. Блок [11], Дж. Бонанно [12-13], Е. Міллер [18], Дж. Стюарт [19], Дж. Томлісон [20] та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значне багатство теоретичних напрацювань та концепцій, що були розроблені в рамках дослідження дидактичних систем, наразі ми зіштовхуємося із критичною концептуальною лакуною: відсутністю цілісного та однозначного розуміння ключового аспекту, а саме здатності до збереження сталого освітнього результату, відомого як *академічна резильєнтність*, під час транзиції учнів зі шкільного рівня на наступні вищі рівні освіти. Цей виклик набуває особливої гостроти в контексті сучасних відкритих освітніх систем, що характеризуються інтенсивною інформаційною насиченістю та динамічною мінливістю соціокультурного ландшафту. Існуючі підходи до пояснення способів підтримання високих параметрів успішності на етапах середньої та вищої освіти виявляються надзвичайно дисперсними та складно співвідносними між собою. Ця фрагментація не лише ускладнює трансфер пояснювальних моделей дидактики загальної освіти на рівень подальшого навчання, але й створює значний дефіцит педагогічних моделей супроводу старшокласників. Зокрема, спостерігається гостра нестача ефективних стратегій диференціації та індивідуалізації їхніх навчальних траєкторій. Ці стратегії повинні розглядати завершення школи не як фінальний етап, а як пролонгований рух-розвиток у рамках всеосяжної концепції безперервної освіти. З психологічної точки

зору, цей дефіцит відображає недостатнє врахування індивідуальних когнітивних стилів, емоційної саморегуляції і метакогнітивних стратегій, які є критично важливими для самостійного навчання та адаптації до нових освітніх вимог. У філософському сенсі це підкреслює необхідність переходу від редукціоністського погляду на освіту як накопичення знань до холістичного розуміння її як процесу розвитку життєвої компетентності та здатності особистості до самоконструювання в умовах постійних змін.

Авторська ідея. Відсутність уніфікованої теоретико-методологічної основи для всебічного аналізу резильєнтності є значною перешкодою для розробки ефективних та цілеспрямованих педагогічних інтервенцій. Цей дефіцит призводить до фрагментації зусиль і не дозволяє повною мірою зреалізувати потенціал резильєнтності як ключового освітнього результату. Таким чином пошук та розробка цілісних дидактичних засад формування резильєнтності є важливим завданням для подолання означених науково-методичних дефіцитів у сучасній освітології. Наше бачення полягає у створенні інтегрованих моделей, які поєднуюватимуть не тільки здобуття академічних знань та навичок, але й цілеспрямований розвиток психологічної стійкості та адаптивності. З психологічного погляду, це означає формування внутрішніх ресурсів особистості, таких як саморегуляція, емоційний інтелект, позитивне мислення, самоефективність та когнітивна гнучкість. Ці чинники є фундаментальними для здатності здобувача ефективно справлятися з академічними викликами, перетворювати невдачі на можливості для зростання, підтримувати високий рівень мотивації та емоційного благополуччя навіть у стресових ситуаціях. Такі інтегровані моделі забезпечуватимуть не просто інформаційний багаж, а й комплексний набір метакомпетентностей, що потрібні для успішної орієнтації в динамічному освітньому і професійному довіллі майбуття. Це дозволить кожному як виживати за умов постійних змін, так і активно процвітати, розвиваючи свій потенціал та зреалізовувати себе в суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження

Концепт «*resilience*» почав активно інтегруватися у вітчизняний науковий дискурс, зокрема в психологічні дослідження, лише у дру-

гому десятилітті нового тисячоліття. Ця відносна новизна самої концепції резильєнтності в українському науковому просторі досі супроводжується шлейфом термінологічної невизначеності. Відсутність усталеного та адекватного перекладу терміну «resilience» є вагомим свідченням цього. Сучасний етап характеризується як період його становлення, що виявляється у наявності численних синонімічних варіантів перекладу, таких як «шокостійкість», «стійкість», «життєстійкість», «пружність», «опірність», «витривалість» тощо. Ця множинність еквівалентів не тільки ускладнює уніфікацію наукового мовлення, а й створює значні комунікативні бар'єри. Наслідком такої невизначеності є ускладнення розуміння фахових літературних текстів, порушення порозуміння між дослідниками і практиками, що зрештою й призводить до амбівалентності інтерпретацій самого концепту в свідомісному життєпоточі науковців.

З наукової точки зору, надзвичайно висока важливість мінімізації зазначеної термінологічної амбівалентності. Адже проблема неоднозначності розуміння термінів у науці прямо конвертується у проблему неефективності управлінських рішень у практичній сфері. Це, зрештою, призводить до підвищених ризиків та потенційних втрат у процесах планування та реалізації стратегій розвитку. Крім того, при входженні нового поняття до мовної системи, існує два шляхи його інтеграції: через використання питомого, вже існуючого слова, або ж через запозичення іншомовного варіанта терміна. У цьому контексті постає питання виправданості запозичення терміна «resilience» в українську мову. Це вимагає ретельного лінгвістичного та концептуального аналізу для обрання найбільш адекватного та інкорпорованого термінологічного еквівалента.

Інструменти когнітивної лінгвістики оптимально сприяють систематизації знань та уявлень щодо вживаного поняття. Вони уможливають узагальнення цих знань у певній упорядкованій формі, а саме у вигляді фреймової структури наукового концепту, дозволяючи надалі співвіднести виокремлені структури знання з їхніми мовними корелятами у системі одиниць номінації та термінів, за допомогою якої ці концепти імплементуються в конкретну мову. На користь застосування когнітивного підходу до вивчення термінології свідчить і орієнтація на дослідження внутрішніх закономірностей специфічних властивостей дефініції, що дозволяє глибше проникнути у сутність термінологічних одиниць наукового дискурсу.

У нашому розумінні «резильєнтність» – це багатовимірний та інтегративний одиниця, що номінується з допомогою сукупності термінів у рамкових межах відповідного інтелектуального дискурсу та характеризується фреймовою організацією оприявлення наукового знання. Таке розуміння підкреслює складність та структурованість концепту. Виходячи з цього, для всебічного вивчення концепту пропонуємо послідовне виявлення: 1) буквального змісту, тобто внутрішньої форми, зафіксованої у вигляді етимології; 2) історичного або пасивного поясу; 3) актуального поля інтерпретації, що відображає сучасне розуміння та використання концепту.

Дане поняття у найбільш загальному змістовленні означає гнучкість, пружність, еластичність, стійкість (до зовнішніх впливів) та здатність швидко відновлюватися. Залежно від агента, що має подібну характеристику, термін спочатку виявився затребуваним у представників точних наук. Наприклад, як властивість матеріалів у фізиці, або в механіці, де він розуміється як здатність літака автоматично, без втручання пілота, повертатися у вихідне, початкове положення, якщо є будь-яка зовнішня причина. Поняття «resilience», має латинське походження, будучи запозиченим в англійську мову від дієслова *resilire*. Це дієслово буквально означає «відскакувати», «відплигувати», «відскакувати назад» (to rebound, recoil), де префікс *re-* позначає повернення чи рух «назад» (back), а корінь *salire* перекладається як «стрибати», «кидатися» (to jump, leap). Перші зафіксовані вживання іменника «resilience» в англійській мові датуються 17 століттям, де його первинне значення інтерпретувалося як «акт відскоку чи повернення в початкове положення» (act of rebounding or springing back). Далі додається значення «тенденція до відскоку» (tendency to rebound). Значна семантична еволюція відбулася у середині 19 століття, коли у тлумаченнях слова з'явилася додаткова сема «здатність до відновлення» (power of recovery), що свідчило про розширення його конотативного поля.

Аналіз дефініцій дозволив виявити ядро концепту *resilience*, яке полягає у здатності системи або особи повертатися до попереднього стану чи адаптуватися після впливу зовнішніх сил. В українській мові, на відміну від англійської, терміноіменування «резильєнтність» тривалий час було відсутнє. Натомість використовувалися розрізнені варіанти перекладу, що залежали від конкретної наукової сфери

застосування: до прикладу, «пружність» у матеріалознавстві; «стійкість» у механіці і математиці; «середня питома робота деформації» у фізиці; та «життєстійкість» у психології. Ця термінологічна диференціація підкреслює багатоаспектність цього концепту, але водночас вказує на відсутність єдиного, інтегративного терміна, що здатний охопити всю повноту його значень у вітчизняному науковому дискурсі. Однією з перших сфер, у яких успішно асимілювався та закріпився запозичений термін «резильєнтність», стала психологія, хоча на початковому етапі асиміляції терміна відзначені й синонімічні варіанти, скажімо, «життєздатність» чи «життєстійкість».

Порівняльне дослідження лексичних одиниць, що формують фреймові структури наукових концептів *resilience* та *sustainability*, який з'явився значно раніше і також перекладається як «стійкість», виявили очевидні змістовні розбіжності. Стойкість (*sustainability*) передбачає переважно превентивні дії, що мають передподієвий характер і спрямовані на пом'якшення наслідків майбутніх криз, тоді як стійкість (*resilience*) є властивістю постподієвого характеру, що пов'язано із відновленням після впливу несприятливих подій. На противагу цьому «резильєнтність» безпосередньо поєднується з «адаптивністю» і «трансформативністю», тобто здатністю до фундаментального оновлення за допомогою подальшого ускладнення, що, власне, і передбачає динамічну зміну. Також особливо підкреслюється принципова відмінність між динамічністю стійкості (*resilience*) та статичністю стійкості (*sustainability*). Отож на сьогоднішній день за терміном «стійкість» у професійному дискурсі закріплено два окремі наукові концепти, що створює значні термінологічні труднощі та порушує фундаментальні вимоги до раціональної термінологічної лексики.

У спробі подолати термінологічну полісемію учені намагаються інтуїтивно розвести ці поняття. Приміром наявні пропозиції закріпити переклад «стійкість» за терміном *resilience*, а термін *sustainability* перекладати за допомогою словосполучення «стратегічна стійкість». Спроби запропонувати інший термін підтверджують необхідність забезпечити термін *resilience* перекладом, відмінним від іменування «стійкість», тим більше що переклад «стійкість» вже давно і успішно закріпився саме за терміном *sustainability*. Контент-аналіз дозволив нам вичленити парадигму варіантів передачі терміну *resilience*. Незважаючи на відносно

невелику вибірку та переважанням у перекладних роботах варіанта перекладу терміном «стійкість», очевидно, що дослідники більше схильються до терміноіменування «резильєнтність», інколи – «резилієнтність» (див. список викор. літ.).

Аналіз лексичних одиниць фреймової структури в англомовному та вітчизняному дискурсах дозволив виявити кілька зон перетину. Результати показують, що хоча на периферії концепти відрізняються, що можна пояснити більшою розробленістю даного напрямку в англомовному дискурсі, ядерні слоти в запозиченому концепті дублюють оригінал. До слова, науковцями відзначені часті збіги слотів *agility* (маневреність), *adaptive approach* (адаптивність), *proactive approach* (проактивний підхід). Це свідчить про майже повний змістовний збіг наукового концепту та запозичення його понятійної частини, що вказує на те, що він успішно асимілюється в мові, котра його запозичує.

Повертаючись до питання вибору оптимального варіанта перекладу терміна «*resilience*», зазначимо, що такі інваріанти перекладу, як «передпостійність» і «шокостійкість», є надмірно громіздкими, що негативно впливає на їхню функціональність у науковій комунікації. Водночас терміни «опірність» та «життєстійкість», незважаючи на певну семантичну близькість, мають повні відповідники в англомовній термінології – *resistance* та *vitality*, що міцно вкорінилися у медичній та психологічній терміносистемах. Більш того, в усіх згаданих інваріантах відсутня ключова сема – «здатність трансформуватися», яка є невід'ємною для адекватної передачі змісту аналізованого наукового концепту.

Серед можливих варіантів транслітерації (калькування) висвітлюваного терміна, єдино коректним принаймні з фонетичної та евфонічної точок зору видається «резильєнтність». Варіанти «резіліантність» та «резилієнтність» не відповідають вимогам благозвучності української мови. Запозичене термінонайменування «*резильєнтність*» нині слушно вважати граматично освоєним, оскільки воно успішно підпорядковується правилам української мови, що запозичує, інтегруючись у її систему морфологічних категорій і форм, синтаксичних конструкцій та способів словотворення. Зокрема, це слово набуло категорійного статусу жіночого роду, а суфікс «-ість» коректно маркує іменники зі значенням сутнісної ознаки чи стану, абстрагованого від його носія. Це свід-

чить про успішну асиміляцію названого терміна в українську мовну систему.

Поняття «резильєнтність» у прийнятому нині вжитку відображає життєздатність суб'єкта в умовах новопосталих труднощів, його готовність долати перешкоди, здатність протистояти перешкодам на шляху досягнення мети. На сьогоднішні це поняття широко використовується у психологічних дослідженнях, де розуміється як здатність гідно зустрічати та долати несприятливі обставини і виклики, стаючи сильнішими. При цьому резильєнтність на особистісному рівні має на увазі не просто уможливлення успіху, а його досягнення соціально схвалюваним способом, того успіху, який узгоджується із загально визнаними моральними нормами. Резильєнтність є проявом здатності індивіда підтримувати когнітивну, особистісну та соціальну рівновагу, нормотипну організацію діяльності навіть за несприятливих умов її здійснення [12; 13].

Резильєнтність у психологічній науці розуміється ширше, ніж схожі поняття «впоратися з важкою ситуацією», «подолати перешкоди», «знайти вихід» тощо. Вона передбачає не просто подолання людиною одноразових утруднень з подальшим поверненням до сталого стану, а цілеспрямований рух-поступ уперед через подолання труднощів до нових ефективних поведінкових стратегій. Психологічний зміст *resilience* становить здатність індивіда протистояти й адаптуватися до несприятливих і травматичних подій. «Загалом феномен резильєнтності у психології розуміється у трьох площинах – як риса чи здатність особистості, як процес копію та як адаптаційно-захисний механізм особистості» [2, с. 68]. Таким чином психологічні дослідження резильєнтності мають відношення до вивчення проблем освіти, але зацентровані на розгляд навчання з позицій психічного здоров'я та благополуччя, а не академічного розвитку. Останньому аспекту присвячено педагогічні дослідження резильєнтності.

Інтерес до феномену резильєнтності в педагогічній науці зародився у середині минулого століття, будучи зумовленим активним вивченням проблеми освітньої нерівності. Фундаментальні ідеї, що узасаднили цей концепт, були вперше артикульовані у 1966 році американським соціологом Дж. Коулманом, який емпірично продемонстрував значний взаємозв'язок між академічними досягненнями школярів та соціально-економічним статусом сім'ї. Він стверджував, що цей статус позитивно корелює

з академічною успішністю дітей, які виховуються в таких родинах. Найбільш контроверсійний висновок цієї доповіді полягав у твердженні, що відмінності в навчальних досягненнях між різними етнічними групами та соціальними верствами були більшою мірою пов'язані з сімейним походженням (зокрема, з культурними та соціальними ресурсами сім'ї), аніж з умовами шкільного навчання чи навіть рівнем фінансування освітніх закладів. Досі поняття «рівні освітні можливості» переважно тлумачилося як рівні стартові можливості для учнів у навчальному процесі. Відтоді рівність освітніх можливостей трактувалася як рівність освітніх результатів за умови однакового індивідуального внеску учнів. Це стало відправною точкою для подальших досліджень, що спрямовувалися на виявлення тих чинників, які дозволяють деяким учням досягати успіху, незважаючи на несприятливі соціально-економічні умови. Це згодом і привело до формування концепту резильєнтності в освітньому контексті.

У моніторингових дослідженнях освіти термін «резильєнтність» використовується з 2009 року. Його впровадження у науково-педагогічний обіг пов'язане з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти. Зокрема, у дослідженні PISA даний термін вживається стосовно школярів із сімей з низькими економічними, освітніми та культурними ресурсами, які досягають найвищих результатів у тестах [7; 8]. Феномен резильєнтності вивчається також стосовно педагогів та адміністрації шкіл, які перебувають у складних соціальних контекстах [19]. У трактуванні міжнародних моніторингових досліджень якості освіти академічна резильєнтність – це характеристика, що визначає здатність учнів із сімей з низьким соціально-економічним статусом, що негативно впливає на освітні досягнення, показувати високі академічні результати. При цьому йдеться про індивідуальну академічну резильєнтність – здатність конкретного учня долати проблеми у навчанні. Відтак у рамках міжнародних моніторингових досліджень резильєнтність розглядається з позицій соціально-педагогічного підходу – як чинник усунення освітньої нерівності. Сьогодні дослідження резильєнтності проводяться у рамкових межах визначення напрямків освітньої політики та пошуку нових стратегій управління освітніми установами. Аналіз соціально-економічних та освітньо-культурних характеристик сімей при оцінці академічної успішності дітей, котрі ви-

ховуються в них, дозволили трактувати резильєнтність як здатність демонструвати високі результати, незважаючи на нерівні стартові можливості доступності платних освітніх послуг та доступу до статусних освітніх організацій.

Актуальним видається розглядати академічну резильєнтність із позицій дидактичного підходу. Варто використовувати цей термін змістовно ширше, поширюючи його з індивідуально-особистісного та системного рівнів на щабель управління освітнім результатом. У цьому аналітичному розрізі констатуємо, що резильєнтність відображає здатність учнів зберігати стійкий освітній результат незалежно від зміни умов навчання та всупереч обставинам, що ускладнилися. У зв'язку з таким розумінням інтерес становлять дослідження впливу шкільних досягнень на успішність студентів під час навчання у ЗВО. Дефініція «академічна резильєнтність» у трактуванні дидактичного підходу здатна згладити виокремлені суперечності, оскільки очевидно, що поняття резильєнтності та стійкості освітніх результатів частково перетинаються, але не збігаються.

Під *академічною резильєнтністю* розуміємо здатність учнів успішно справлятися з навчальними завданнями, незважаючи на невдачі та проблеми, що типові для звичайного перебігу освітньої діяльності (стислі терміни, особистісні особливості викладача, екзаменаційний тиск, важкі завдання тощо). На наш погляд, академічна резильєнтність як дидактичне поняття відрізняється від традиційної конструкції «резильєнтність», а також конструкцій, що відображають опір соціальним та економічним чинникам освітньої нерівності. Визначаючи з позицій дидактики академічну резильєнтність та виявляючи її суттєві ознаки, сподіваємося розробити механізми її формування та дати рекомендації освітянам, які прагнуть підвищити здатність студентів справлятися з неминучими злетами та падіннями у повсякденному академічному повсякденні та власній життєдіяльності у ЗВО.

Трактування академічної резильєнтності суттєво відрізняється від її розуміння в соціально-педагогічному контексті, що утвердився в дослідженнях Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). У рамкових межах їх підходу академічна резильєнтність переважно асоціюється із здатністю дітей з несприятливого родинного довкілля, тобто з низькими економічними, культурними та освітніми ресурсами, досягати високого рівня навчальних результатів. Ці дослідження

традиційно зосереджуються на групах, які перебувають у екстремальних, несприятливих умовах, і спрямовані на виявлення механізмів взаємодії між соціально слабкими контекстами та недостатньою успішністю. Це обмежує їхнє застосування до відносно невеликої кількості учнів з винятковими проблемами.

Однак соціально-педагогічна концепція академічної резильєнтності ОЕСР не охоплює наймасовішу категорію учнів – тих, хто демонструє середні освітні результати, не має видатних навчальних досягнень чи серйозних предикторів освітньої нерівності, але при цьому регулярно зіштовхується із невдачами, викликами, різноманітним тиском. Водночас пропонується нами дефініція «академічна резильєнтність» відображає саме нормативну, повсякденну резильєнтність, котра стосується переважної більшості учнів, що долають злети та падіння рутинної навчальної діяльності, на відміну від гострих чи хронічних негараздів, пов'язаних із соціальною депривацією.

Дидактично зорієнтована концепція академічної резильєнтності узгоджується з останніми досягненнями позитивної психології, які обґрунтовують гіпотези про сфери охоплення позитивних аспектів практикування окремих осіб для ефективного вирішення життєвих завдань. У цьому контексті позитивна спрямованість академічної резильєнтності не лише відображає здоровий кінцевий стан, а й є потужним засобом для досягнення психологічного зростання та самореалізації учнів чи студентів. Наш акцент на ключові принципи, зосереджуючись на академічній резильєнтності, зорієнтований на актуалізацію сильних сторін особи, котра навчається, її внутрішніх ресурсах, а не на шкільному устрої та управлінських стратегіях, як це переважно відбувається у соціально-педагогічному підході.

Резильєнтність – це «психологічний ресурс особистості з подолання стресу та адаптації після травмувальної ситуації до нових обставин життя, що забезпечує її повноцінне функціонування та обумовлений регулятивними (здатність до саморегуляції, життєстійкості, самоконтроль, мотивація успіху, активні копінгі), когнітивними (оптимістичний атрибутивний стиль, когнітивна гнучкість, осмисленість життя, його націленість на досягнення певної мети, розвинутий духовний інтерелект), емоційними (перевага позитивних емоцій, доброго настрою, здатність регулювати емоції) та соціально-поведінковими (ефективний холдинг у дитинстві, гуманне виховання, добрі стосун-

ки із дорослими у дитинстві, наявність партнерів і друзів, дієвість соціальної підтримки та спроможність звертатись за допомогою до інших) рисами-якостями і здатностями» [2, с. 72]. У будь-якому разі дослідження феномену резильєнтності сформували фундаментальний базис для його концептуалізації, проте подальші наукові пошуки є критично важливими для досягнення більш глибокого та нюансованого розуміння змісту, обсягу та значення цього поняття. Необхідно розв'язати певні наявні теоретичні недоліки та емпіричні невідповідності з метою розробки ефективніших психотехнологій розвитку резильєнтності у прикладній психології та педагогіці.

Базуючись на всебічному аналізі та синтезі наявної інформації, констатуємо, що резильєнтність є адаптивним динамічним процесом. Цей процес характеризується здатністю особи або суб'єктної системи до повернення до попереднього, або навіть до якісно нового, вищого рівня психосоціального функціонування після періоду дезадаптивного стану, що був спричинений дезорганізуючою дією психотравматичних чинників. У загальнонауковому сенсі резильєнтність відображає фундаментальну здатність буття до самовідновлення та трансценденції за умов екзистенційних викликів. Це не просто пасивне збереження, а активна, телеологічно спрямована трансформація, що дозволяє суб'єкту не лише вижити, а й знайти нові смисли та ресурси у досвіді прожиття кризових станів.

Існує чітке концептуальне розмежування цього визначення з такими спорідненими, але відмінними поняттями, як стресостійкість, життєстійкість, копінг та посттравматичне зростання. З психологічної точки зору, стресостійкість позначає здатність організму чи психіки витримувати значні рівні стресу без істотних порушень функціонування, зосереджуючи увагу на порогових значеннях і збереженні стану до настання події. Це радше «витримати», аніж «відновитися». Життєстійкість, як інтегративна особистісна риса трикомпонентна: а) задіяність, б) контроль і в) виклик. Вона характеризує загальну диспозицію долати труднощі, але не завжди передбачає досвід глибокої травми та подальшого відновлення. Копінг, як відомо, є сукупністю усвідомлених і несвідомих стратегій подолання стресових ситуацій. Він становить інструментарій, частину процесу резильєнтності, але не зводиться до самої резильєнтності. Ці стратегії можуть бути ефективними або дезадаптивними, тоді

як резильєнтність – завжди результат ефективного копіngu в контексті відновлення ресурсів людини після деструктивного впливу. На відміну від копіngu, який спрямовується на збереження поточного стану, резильєнтність вимагає гнучкості та здатності до переструктурування внутрішніх моделей світу. Посттравматичне зростання являє собою результат резильєнтного процесу, але не становить сам процес. Це якісна трансформація особистості, що виявляється у нових ціннісних орієнтирах, глибшому розумінні себе та світу, покращенні стосунків з навколишніми після пережитого травматичного досвіду. Інакше кажучи, резильєнтність – це шлях, а посттравматичне зростання – можлива, хоча й не обов'язкова, точка на цьому шляху.

У педагогічному контексті резильєнтність виходить за межі простої академічної успішності. Вона інтегрує в собі здатність не тільки долати навчальні невдачі та тиск, а й розвивати внутрішню мотивацію до навчання, формувати адаптивні освітні стратегії, підтримувати позитивні міжособистісні стосунки і, головне, перетворювати негативний досвід у ресурс для подальшого когнітивного та особистісного зростання. Водночас це означає здатність до метапізнання як осмислення власного процесу навчання та коригування його в умовах змінних вимог. Формування резильєнтності в освіті є вихованням особистості, яка здатна до самотворення за умов невизначеності, до усвідомлення себе як активного учасника власного розвитку. Тому поглиблене розуміння резильєнтності як динамічного, багатопоясного та трансформаційного процесу дозволяє розробити більш цілеспрямовані та ефективні інтервенції у психології для підтримки індивідуального благополуччя, у педагогіці для виховання адаптованих, стійких і самодостатніх особистостей, які в змозі долати виклики сучасного динамічного світу.

Дидактична концепція резильєнтності має потенціал стати ключовим каталізатором підвищення якості освітніх послуг. Вона охоплює адаптивні внутрішньоособистісні чинники, позитивну навчальну мотивацію і персональне задіяння, а також формування конструктивних інтересів та сприятливих освітніх відносин. Таким чином, поняття «резильєнтність», принаймні з позицій дидактичного підходу, дозволяє застосовувати цю дефініцію для опису широкого спектру освітніх результатів. Новизна та наукова значущість нашого трактування поняття відображає саме нормативну, повсяк-

денну резильєнтність і стосується більшості учнів, які мають долати буденні труднощі у навчальній активності, на відміну від екстремальних чи хронічних невдач. Щодо освітніх результатів, поняття «резильєнтність» означає не стільки здатність уникнути невиконання вимог освітнього стандарту, скільки здатність долати труднощі в досягненні найкращих результатів із мінімальними втратами і порушеннями системності та балансу в отриманні наукових знань.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження розкрило особливості інтерпретації та імплементації концепту «резильєнтність» у психологічній і педагогічній сферах, виявивши як його універсальні аспекти, так і специфічні нюанси застосування у кожній із них. Зокрема, встановлено, що поняття «резильєнтність», будучи запозичене з англomовного дискурсу, і, попри початкову термінологічну невизначеність, успішно пройшло стадії лінгвістичної асиміляції в українській мові. Запозичення виявилось виправданим, оскільки заповнило концептуальну лакуну в існуючій вітчизняній терміносистемі.

2. Резильєнтність визначена як багатовимірний та інтегративний конструкт, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні аспекти здатності особи долати несприятливі чинники та адаптуватися до мінливих квітальних умов. У психології резильєнтність інтерпретується як динамічний процес взаємодії особистості з її оточенням, що дозволяє не лише витримувати стресові впливи, а й сприяє психологічному зростанню та розвитку після пережитих труднощів. Тут зацентровується увага на внутрішніх механізмах саморегуляції і на використанні зовнішніх ресурсів підтримки. У педагогіці ж термін набуває специфічного «академічного» виміру, позначаючи здатність суб'єктів освітнього процесу (учнів, студентів, педагогів) долати навчальні виклики, невдачі та тиск, зберігаючи при цьому високий рівень навчальної успішності та мотивації.

3. Важливим висновком є необхідність відходу від вузького трактування академічної резильєнтності, характерного для деяких міжнародних досліджень (наприклад, OECD), що обмежуються охопленням лише учнів із незаможних родин. Нами запропоновано та обгрунтовано ширшу, дидактично зорієнтовану, концепцію академічної резильєнтності, яка

відображає нормативну, повсякденну здатність переважної більшості учнів долати злети та падіння у звичній навчальній діяльності, а не тільки екстремальні чи хронічні негаразди. Цей підхід узгоджується з принципами позитивної психології, тим самим зосереджуючи увагу на актуалізації сильних сторін особистості та її внутрішніх ресурсах.

4. Висновується, що поняття «академічна резильєнтність», з позицій дидактичного підходу, дозволяє ефективно описувати освітні результати, які поєднують адаптивні внутрішньоособистісні чинники, позитивну навчальну мотивацію, суб'єктне задіяння та конструктивні ділові відносини. Впровадження концепції може стати каталізатором підвищення якості освітніх результатів, тим самим забезпечуючи не лише здобуття знань, а й формування стійкості та адаптивності, критично важливих для успішної навігації в сучасному освітньому та професійному доквіллі. Це також допоможе подолати термінологічну неточність у понятійному апараті психології та педагогіки, що збільшить чіткість і ефективність наукової комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаменко Л. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2020. №5. С. 5-13.
2. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Випуск 20. С. 67-74.
3. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3. Консультативна психологія і психотерапія. 2018. Вип. 14. С. 26-64.
4. Сеник А.М. Арт-методи у психосоціалній реабілітації: ресурси і можливості. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 203-208. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.203>
5. Хамініч О. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6, Т. 2. С. 160-165.
6. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 38. С. 83-89.
7. Agasisti, T. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD working paper no. 167. Paris: OECD, 2018. 40 с.
8. Agasisti, T., Longobardi, S. Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*. 2017. Vol. 134, № 3.

P. 917-953.

9. Bajaj, B., Pande, N. Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*. 2015. P. 93.

10. Benedikter, R. Global systemic shift: A multidimensional approach to understand the present phase of globalization. *New Global Studies*. 2013. Vol. 7. № 1. P. 1-15.

11. Block, J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. Vol. 13. P. 39-101.

12. Bonanno, G. A. PTSD, Resilience and Posttraumatic Growth Among Ex-Prisoners of War and Combat Veterans. *Psychiatry Relat Science*. 2013. Vol. 50, № 2. P. 91-99.

13. Bonanno, G. A., Wortman, C. B., Lehman, D. R., Tweed, R. G., Haring, M., Sonnega, J., Carr, D., Nesse, R. M. Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18-months post-loss. *Journal of personality and social psychology*. 2002. Vol. 83. № 5. P. 1150-1164.

14. Bonanno, G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. P. 20-28.

15. Day, C., Gu, Q. Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times. London: Routledge, 2013. P. 22.

16. Henderson, N. Havens of Resilience. *Educational Leadership*, September. 2013. Vol. 71. № 1. P. 22-27.

17. Leipold, B., Greve, W. Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*. 2009. Vol. 14. P. 40-50.

18. Miller, E. D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment. *Journal of loss and trauma*. 2003. № 8. P. 239-246.

19. Steward, J. Sustaining Emotional Resilience for School Leadership. *School Leadership & Management*. 2014. Vol. 34, № 1. P. 52-68.

20. Tomlinson, J. Policy and Governance. Tomorrow's Schools – Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 156.

21. Werner, E. Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and psychopathology*. 1993. V. 5. P. 503-515.

REFERENCES

1. Adamenko, L. (2020). Aktualni pidkhody do problemy doslidzhennya rezyl'yemtnosti [Current approaches to the problem of resilience research]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Pytannya psykholohiyi* [Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. Issues of Psychology], 5, 5-13 [in Ukrainian].

2. Dmytryshyn, S. (2024). Rezyl'yemtnist' osobystosti: sutnist' fenomenu ta metody rozvytku [Personality resilience: The essence of the phenomenon and methods of development]. *Visnyk L'vivskoho universytetu. Seriya psykholohichni nauky* [Bulletin of Lviv University. Series Psychological Sciences], 20, 67-74 [in Ukrainian].

3. Lazos, H. (2018). Rezyl'yemtnist': kontseptualizatsiya ponyat, ohlyad suchasnykh doslidzhen [Resilience: Conceptualization of concepts, overview of modern research]. *Aktualni problemy psykholohiyi. Tom 3: Konsul'tatyvna psykholohiya i psykhoterapiya* [Current problems of

psychology. Volume 3: Counseling Psychology and Psychotherapy], 14, 26-64 [in Ukrainian].

4. Khaminich, O. (2016). Rezyl'yemtnist': zhyttyestykist', zhyttyezdatnist' abo rezyl'yemtnist'? [Resilience: Hardiness, vitality, or resilience?]. *Naukovyy visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya "Psykholohichni nauky"* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»], 6(2), 160-165 [in Ukrainian].

5. Senyk, A.M. (2024). Art-metody u psykhosotsial'niy reabilitatsiyi: resursy i mozhlyvosti [Art-methods in psychosocial rehabilitation: resources and opportunities]. *Psykholohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 203-208 [in Ukrainian].

6. Tsyuman, T., Nahula, O. & Adamska, Z. (2022). Psykholohichni umovy rezyl'yemtnosti pedagoga v period voyennoho stanu [Psychological conditions of teacher's resilience during martial law]. *Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika* [Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy], 38(2), 83-89 [in Ukrainian].

7. Agasisti, T. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA (OECD working paper no. 167). OECD [in English].

8. Agasisti, T. & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917-953 [in English].

9. Bajaj, B. & Pande, N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93 [in English].

10. Benedikter, R. (2013). Global systemic shift: A multidimensional approach to understand the present phase of globalization. *New Global Studies*, 7(1), 1-15 [in English].

11. Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13. P. 39-101). Erlbaum [in English].

12. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28 [in English].

13. Bonanno, G. A. (2013). PTSD, resilience and posttraumatic growth among ex-prisoners of war and combat veterans. *Psychiatry Related Sciences*, 50(2), 91-99 [in English].

14. Bonanno, G. A., Wortman, C. B., Lehman, D. R., Tweed, R. G., Haring, M., Sonnega, J., Carr, D. & Nesse, R. M. (2002). Resilience to loss and chronic grief: A prospective study from preloss to 18-months post-loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1150-1164 [in English].

15. Day, C. & Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge [in English].

16. Henderson, N. (2013). Havens of resilience. *Educational Leadership*, 71(1), 22-27 [in English].

17. Leipold, B. & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50 [in English].

18. Miller, E. D. (2003). Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment. *Journal of Loss and Trauma*, 8(3), 239-246 [in English].

19. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52-68 [in English].

20. Tomlinson, J. (2000). Policy and governance. In C. Watkins, C. Lodge, & R. Best (Eds.), *Tomorrow's schools – Towards integrity* (P. 156). RoutledgeFalmer [in English].

21. Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515 [in English].

АНОТАЦІЯ

СЕНИК Алла Михайлівна, МОСКАЛЬ Юрій Володимирович.

Особливості інтерпретації та імплементації поняття «резильєнтність» у психологічній і педагогічній науках.

Стаття присвячена аналізу особливостей інтерпретації та імплементації поняття «резильєнтність» у психологічній та педагогічній науках, що зумовлено трансформацією освітніх парадигм і пошуком нових, релевантних і більш якісних освітніх результатів. Виявлено, що відносна новизна терміна в українському науковому дискурсі спричинила дефінітивну невизначеність та множинність синонімічних перекладів, що ускладнює уніфікацію наукового мовлення. Простежено еволюцію концепту від етимологічного коріння у точних науках до сучасного поліпарадигмального застосування. Закцентовано на необхідності чіткого розмежування резильєнтності від споріднених понять-уявлень, таких як стресостійкість, життєстійкість та копінг, підкреслюючи її динамічний, адаптивний та трансформативний характер. У психології резильєнтність розуміється як здатність особи долати несприятливі обставини, сприяючи психологічному зростанню та розвитку через внутрішні механізми саморегуляції. В освітології пропонується розширити розуміння «академічної резильєнтності» від вузького соціально-педагогічного трактування (як подолання освітньої нерівності) до ширшої, дидактично зорієнтованої, концепції. Ця концепція охоплює здатність більшості учнів/здобувачів успішно справлятися з повсякденними навчальними викликами, перетворюючи їх на ресурс для когнітивного та особистісного зростання. Запропоновано інтегровані психолого-педагогічні моделі, що спрямовані на формування внутрішніх ресурсів особистості (саморегуляції, емоційного інтелекту, когнітивної гнучкості) для успішної навігації в мінливому освітньому та професійному довкіллі. Висновується, що термін «резильєнтність» успішно закріпився в українській мові, заповнивши концептуальну лакуну, і постає ключовою компетентністю для формування стійкої та адаптивної особистості.

Ключові слова: особистість, резильєнтність, поняття, концепт, феномен, академічна резильєнтність,

психологія, педагогіка, дидактика, адаптація, трансформація, саморегуляція, освітні результати.

ANNOTATION

Alla SENYK, Yurii MOSKAL

Peculiarities of the interpretation and implementation of the concept of «resilience» in psychological and pedagogical sciences.

This article analyzes the specifics of interpreting and implementing the concept of «resilience» in psychological and pedagogical sciences, driven by the transformation of educational paradigms and the search for new, relevant educational outcomes. It reveals that the term's relative novelty in Ukrainian scientific discourse has led to definitional ambiguity and a multitude of synonymous translations, complicating the unification of scientific language. The evolution of the concept is traced from its etymological roots in the exact sciences to its modern multi-paradigmatic application. The author emphasizes the need for a clear distinction between resilience and related concepts such as stress resistance, hardiness, and coping, highlighting its dynamic, adaptive, and transformative nature. In psychology, resilience is understood as an individual's ability to overcome adverse circumstances, fostering psychological growth and development through internal self-regulation mechanisms. In pedagogy, the article proposes broadening the understanding of «academic resilience» from a narrow socio-pedagogical interpretation (overcoming educational inequality) to a wider, didactically oriented concept. This concept encompasses the ability of most students to successfully cope with everyday learning challenges, transforming them into resources for cognitive and personal growth. Integrated psychological and pedagogical models are proposed, aimed at fostering an individual's internal resources (self-regulation, emotional intelligence, cognitive flexibility) for successful navigation in a changing educational and professional environment. The article concludes that the term «resilience» has been successfully assimilated into the Ukrainian language, filling a conceptual gap, and is a key competence for forming a resilient and adaptive personality.

Keywords: *identity, resilience, notion, concept, phenomenon, academic resilience, psychology, pedagogy, didactics, adaptation, transformation, self-regulation, educational outcomes.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Руслана КАЛАМАЖ,
к. психол. н., доц. Олег ХАЙРУЛІН.**

Надійшла до редакції 02.12.2024.

Підписана до друку 05.03.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Сеник А.М., Москаль Ю.В. Особливості інтерпретації та імплементації поняття «резильєнтність» у психологічній і педагогічній науках. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2. С. 158-167. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.158>

Експериментальна психологія

ЛАЗАРУК Андрій Франкович

**ПРОГРАМА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
АКСІОПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВЧИНКУ
САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Andrii LAZARUK
**THE PROGRAM OF EMPIRICAL RESEARCH
OF AXIOPSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE ACT
OF SELF-DETERMINATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.168>

УДК 159.923.3-057.875

ВСТУП

Постановка проблеми. В умовах сьогодення належна підготовка майбутнього психолога у ЗВО, пов'язуючись із активним формуванням його професіоналізму, розвитком ціннісно-сислової сфери, забезпеченням готовності до відповідальної фахової діяльності, глибинного усвідомлення самісної ідентичності й вияву здатності до автентичного волевиявлення, закономірно актуалізує *процес самовизначення*. При цьому в засновках його професійного зростання постає *вчинок* – прояв активної особистісної позиції в обранні й відстоюванні стилю власного життя, внутрішній акт морально-етичного вибору, цілісне смислове утворення, що поступально інтегрує мотиваційні, ціннісні, когнітивні та діяльнісні компоненти вчинення.

З огляду на складність, варіативність, ієрархічність та багаторівневність аналізованого психологічного феномену, постає об'єктивна потреба в розробці *комплексної психодіагностичної програми*, метою якої полягає в емпіричному вивченні змістово-структурних складових учинку самовизначення майбутніх психологів у взаємозв'язку з індикаторами його ціннісно-мотиваційного спричинення. При цьому розробка досконалого інструментально-

діагностичного забезпечення емпіричного дослідження передбачає як відповідне узгодження його методологічних, теоретичних і прикладних засад, так і обґрунтування й відбір валідних та надійних дослідницьких методик, що уможливають фіксацію не тільки поверхневих проявів учинкової активності особистості, а й виявлення глибинних аксіопсихологічних засад її життєвого і професійного вибору, визначення зреалізованості прийнятих нею морально значущих рішень щодо власного професійного самоусвідомлення й самоствердження й наявного ресурсного потенціалу для рефлексивного осмислення їх здійснюваності й особистісної значущості.

Стан наукової розробки теми. Проблеми самовизначення людини є достатньо дослідженими в науково-психологічній літературі. Серед праць, у яких потрактовано ціннісні виміри пізнання фахової самоідентифікації особи, виділимо аксіологічну психологію особистості З.С. Карпенко, аксіопсихологію вищої школи Г.К. Радчук, психологію смисложиттєвого розвитку особистості А.А. Фурмана, психологію становлення ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця Т.Л. Антоненко, психологію розвитку аксіосфери майбутніх психологів Т.А. Вілюжаніної, психологію професійного самовизначення В.В. Рибалки,

психологію самоосмислення як індивідуального чинника самовизначення особи Я.М. Бугерко, психологію аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості І.А. Гуляс, психологію Я-концепції О.Є. Фурман (Гуменюк), психологію розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів Є.В. Кучеренко, психологію життєвого шляху особистості в динамічному середовищі К.Л. Мілютіної, психологію взаємозв'язку ціннісно-сислової сфери та самоефективності фахівців у соціономічній галузі (А.В. Фурман, Н.В. Рибіна), концептуальні засади пізнання складових аксіопсихології особистості (А.В. Фурман, А.А. Фурман, О.Є. Фурман), перспективи використання штучного інтелекту в інтерпретації дослідження цінностей студентів (А.В. Фурман, А.А. Фурман, О.Є. Фурман, А.О. Липка), психологію самовизначення людини А.Ф. Лазарука та ін. Окрім того, значущими для розробки комплексної програми вивчення особистісно й ціннісно значущих явищ є учинковий (В.А. Роменець) та циклічно-вчинковий (А.В. Фурман) підходи до методологічного осмислення психокультурної реальності.

Проте, незважаючи на наукову продуктивність вивчення різних аспектів формування фахової ідентичності та складових її ціннісно-мотиваційного спричинення, комплексних психодіагностичних програм емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів нами не виявлено. При цьому належне методичне забезпечення дослідження такого складного, багатогранного й полікомпонентного явища дає змогу виявити як послідовне розгортання його змістово-структурних складових, так і визначити індивідуально значущі сутнісні чинники формування Я особистості як творця власної ковітальності, суб'єкта відповідального волевиявлення й автора самісно-професійного життєзреалізування. Тому нагальність обґрунтування такого діагностичного інструментарію зумовила вибір теми дослідження.

Мета системного міждисциплінарного пошуку: розробка психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

а) теоретично висвітлити концептуальні засади пізнання вчинку як завершеного, цілісного й індивідуально значущого явища;

б) обґрунтувати інструментально-діагностичне забезпечення дослідження вчинку само-

визначення майбутніх психологів у єдності його структурно-змістових складників та аксіопсихологічних детермінант;

в) розкрити й детально схарактеризувати послідовність тлумачення аксіопсихологічного підґрунтя самовизначального відповідального вчинення як передумови цілісності аналізованого учинкового циклу.

Об'єктом вивчення є вчинок самовизначення людини у циклічно-розвитковому взаємодоповненні ситуаційного, мотиваційного, дійового й рефлексивного компонентів.

Предмет дослідження становить інструментально-діагностичне забезпечення емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що: а) вперше визначено концептуальне підґрунтя для емпіричного пізнання завершеного й цілісного вчинку самовизначення як індивідуально значущого й ціннісно спричиненого явища; б) запропоновано підстави для осмислення завершеності аналізованого вчинку як складного утворення, що відбувається у свідомісному контексті й здійснюється у взаємодоповненні ситуаційного, мотиваційного, дійового та рефлексивного компонентів; в) аргументовано послідовність визначення цілісності учинкового вчинення у єдності його структурно-змістових характеристик і значущих для особистісно-професійного становлення здобувачів ціннісно-мотиваційних засад та сенсожиттєвих орієнтирів.

Виклад основного наукового матеріалу дослідження

Системне обґрунтування й практична розробка програми комплексного емпіричного вивчення вчинку самовизначення майбутніх психологів та його аксіопсихологічного спричинення фундується на ідеї В.А. Роменця [11; 14], котрий заклав теоретичні засади дослідження вчинення як цілісного філософсько-психологічного явища, та методологемі А.В. Фурмана [4; 9; 16; 17; 20; 22], циклічно-вчинковий підхід якого уможливив трактування цілісності самовизначального учинкового вчинення у єдності його структурно-змістових характеристик й значущих для професійного становлення здобувачів ціннісно-мотиваційних засад та сенсожиттєвих орієнтирів.

По-перше, повне осмислення й деталізація концептуальних засад вказаних підходів дає змогу характеризувати вчинок як центральну

ланку-одиницю життєдіяльності суб'єкта, що репрезентує його особистісну сутність у формі конкретного акту-діяння, усвідомленого смисложиттєвого вибору, активної внутрішньої позиції, та постає не лише актом поведінки чи діяльності, а й смисловим утворенням, у якому синтезуються значущі цінності, внутрішні мотиви, цілеспрямована учинкова дія та їх результативна рефлексія. Відтак завершальна оцінка здійсненого вчинку самовизначення, що розгортається на основі аналізу його етапів-компонентів та провідних аксіопсихологічних джерел, потребує одночасно поетапного, багаторівневого, цілісного, методологічно виваженого й процедурно скоординованого, психодіагностичного підходу, який забезпечує обґрунтування зазначеного феномену як системного й розгорнутого акту особистісного ось-буття.

По-друге, розробка психодіагностичної програми виявлення специфіки вчинку самовизначення майбутніх психологів передбачає, відповідно до дослідницьких стратегій В.А. Роменця та А. В. Фурмана, обов'язкову інтеграцію теоретичного й емпіричного рівнів його аналізу. Оприямлена внаслідок такого синтезування загальна теоретизація вочевидь дасть змогу визначити природу вчинкової активності особи як складного і комплексного психодуховного акту, здатного відобразити спрямованість її поведінки й діяльності на конкретний аспект ось-буття, а прикладна – сфокусуватися на конкретних характеристиках самовизначального учинкового діяння майбутніх психологів, що дозволить окреслити конкретно специфічні діагностичні індикатори досліджуваного психологічного явища. Структурно така програма має охоплювати емпіричне вивчення, по-перше, ситуаційного, мотиваційного, дійового та рефлексивного компонентів учинення, а по-друге, завершеності акту самовизначення, що закономірно задіює аналіз його аксіопсихологічних детермінант (прагматичних, нормативних, моральних, смисложиттєвих, ціннісно-світоглядних, особистісних та ін.).

По-третє, обґрунтування психодіагностичної програми, спрямованої на виявлення специфіки вчинку самовизначення майбутніх психологів, потребує врахування методологічного положення В.А. Роменця [11; 14] про локалізованість його змісту на межі гносеологічного й онтологічного вимірів, що закономірно вимагає забезпечення достатньої логіко-методичної відповідності між рівнем його теоретичного опису та конкретними психометрич-

ними процедурами, а відтак – узгодженості засобів психологічної діагностики із конкретними рівнями вчинкової активності, що розгортається від зовнішньо спостережуваних актив-проявів до внутрішніх мотивацій, моральних позицій та їх рефлексивної оцінки. Оскільки структура вчинку самовизначення постає як динамічна й цілісна система, де кожен компонент перебуває у взаємозалежності й взаємозв'язку з іншими її складовими (ситуативний – задає контекст професійного вибору, мотиваційний – визначає внутрішній «імпульс» до вчинкової дії, дійовий – реалізує наміри у конкретних поведінкових та діяльнісних проявах, а рефлексивний – забезпечує усвідомлення значення і наслідків для подальшого життя суб'єкта та його близького довкілля), – пропонується діагностична програма має уможлиблювати не лише фіксацію рівня розвитку кожного компонента досліджуваного явища, а й виявляти ступінь їх взаємодії, узгодженості та цілісності в межах завершеного самовизначального вчинку.

По-четверте, у структурі психодіагностичної програми виявлення специфіки вчинку самовизначення майбутніх психологів важливим є вивчення його аксіопсихологічних детермінант, тобто внутрішніх смисложиттєвих орієнтирів, які дають їм змогу не просто діяти у просторі суспільного буття, а й осмислено, відповідально й морально вчиняти відповідно до власних смисложиттєвих орієнтирів (А.А. та А.В. Фурмани [15-17]). У контексті освітньо-професійної підготовки студентів вказане набуває особливої актуальності, адже їх учинок самовизначення стосується не тільки вибору конкретної спеціальності чи напрямку життєздійснення, а й передбачає прийняття відповідальності за зміст, якість та й результати майбутньої фахової діяльності. Тому психодіагностика цих детермінант самовизначального учинення дає змогу виявити наявність внутрішнього ціннісно-смислового підґрунтя професійної психологічної роботи, що може розгортатися як на підґрунті прагматичних принципів життєдіяльності, так і на ґрунті гуманістично-екзистенційних вартостей самоздійснення.

По-п'яте, психологічне дослідження вчинку самовизначення майбутніх психологів доцільно організувати на засадах багаторівневості, що актуалізує значущість трактування означуваного явища одночасно як конкретного акту-діяння-учинення, важливої життєвої події та внутрішнього осмисленого прояву вітакуль-

турного контексту власного ось-буття. Ось чому психодіагностична програма, спрямована на виявлення специфіки цього вчинку, має поєднувати як сегментарні дослідницькі методики, спрямовані на вивчення його окремих етапів-компонентів, так і системні інтерпретаційні підходи, які комплексно уможливають осмислення цього особистісного явища в єдності його смислових та функціональних складових. Така аналітична стратегія дає змогу здійснити реконструкцію завершеного вчинку самовизначення як цілісного психологічного явища, у якому синтезовані внутрішні установки особистості, її моральна позиція, професійна ідентичність та здатність до самореалізації й самоздійснення у просторі суспільного повсякдення.

Ціннісно-сміслові осягнення, всебічне осмислення й практична розробка змісту психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів уможливорює виокремлення низки принципів, які є вагомим підґрунтям для організації відповідної дослідницької процедури:

1) *аксіопсихологічної спрямованості*, що оприявнює вчинення як спосіб наповнення ціннісно-сміслові сфери суб'єкта, який визначає ступінь його автономності, міру автентичності, а загалом і здатність здійснювати усвідомлений, осмислений, обґрунтований та рефлексивний смисложиттєвий вибір. Зазначимо, що специфічні особистісні вартості узаasadнюють самісну відповідальність, фахову мотивацію та професійну зрілість майбутнього фахівця;

2) *багаторівневого аналізу*, що визначається необхідністю врахування у процесі емпіричного дослідження наявності різних ступенів самовизначального вчинення, символізує собою цілісність, повноту, сформованість чи, навпаки, незавершеність означеного вчинку й на кожному шаблі спричинюється конкретними ціннісно-смісловими утвореннями, які впливають на зміст життєво важливих рішень особи та визначають напрям її подальшої діяльності;

3) *методичної узгодженості*, що передбачає організацію дослідницької процедури за допомогою низки внутрішньо сумісних методів і методик, які, відповідаючи виділеним рівням учинкової активності та використовуючись системно й послідовно, дають змогу вивчити зміст кожного компонента вчинкової структури й забезпечити надійність і точність отриманих даних;

4) *предметної співвіднесеності*, що підкреслює важливість безпосереднього зв'язку предмета дослідження із суб'єктом учинку самовизначення – майбутнім психологом і зумовлює зосередження уваги на конкретній особистості, її внутрішніх мотиваціях, цінностях і здатності до рефлексії, а також врахування професійного й освітнього контекстів її фахового самоздійснення;

5) *покомпонентної інтерпретації*, що визначає потребу в детальному аналітичному вивченні кожного із розглядуваних компонентів (ситуаційного, мотиваційного, дійового і післядійового) вчинку самовизначення майбутніх психологів, що дає змогу конкретизувати й деталізувати його сутнісний зміст, зовнішні прояви та провідні аксіопсихологічні детермінанти;

6) *метасистемної цілісності*, що підкреслює значущість розгляду вчинку самовизначення не як сукупності розрізнених особистісних рис-характеристик та внутрішніх складових-проявів, а як цілісно організованого, системно узгодженого і взаємно несуперечливого явища, послідовне розгортання структурних складових якого актуалізує гуманістичні мотиви й реалізує життєво значущий вибір на підґрунті домінуючих цінностей і смислів, а їх самісне інтегрування забезпечує перехід суб'єкта до стану професійної ідентичності як важливої цілі самовизначення (див. [5; 6; 12; 15; 16; 19 та ін.]).

Таким чином, комплексне емпіричне дослідження вчинку самовизначення майбутніх психологів та складових його аксіопсихологічного змістовлення передбачає поетапне вивчення структурних компонентів цього складного феномену й провідних цінностей, які супроводжують аналізований процес на різних етапах його здійснення. Зокрема, вихідним дослідницьким етапом є психологічна діагностика стану сформованості чотирьох компонентів (і водночас етапів) вчинку самовизначення студентів, що охоплює:

1) виявлення комплексу зовнішніх і внутрішніх умов, які активізують самоусвідомлення й самопізнання на ситуаційному етапі самоідентифікації;

2) дослідження домінуючих мотивів, цінностей, ідеалів і цілей, які спонукають особу до самоздійснення на мотиваційному етапі цього вчинку;

3) оцінку реальних дій, спрямованих на втілення у життя прийнятого рішення щодо

особистісного й професійного вибору на дійшовому етапі самореалізації;

4) самоосмислення, самоаналіз та самооцінювання особистістю обраного вектору власного екзистенціювання і його наслідків на післядійовому етапі вчинення.

Наступними етапами емпіричного дослідження є: 5) встановлення ступенів структурно-змістової завершеності учинкового циклу самовизначення та 6) комплексне оцінювання його аксіопсихологічних детермінант, які діють як ціннісно-сміслові підстави для прийняття особою рішень стосовно спрямування й узмістовлення власного життєвого шляху. Завершальними є: 7) стадія встановлення суб'єктивної значущості різних груп цінностей для майбутніх психологів та 8) обґрунтування й доведення цілісності учинкового циклу самовизначення у його структурній і смисловій завершеності, єдності й зорганізованості, що уможливує встановлення ступеня інтеграції виявлених аксіопсихологічних детермінант у практичну квазіпрофесійну діяльність і осьбуттєву життєактивність майбутнього психолога.

Психодіагностичну програму комплексного емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів узагальнено у *табл.*

У межах реалізації запропонованої психодіагностичної програми дослідження аксіопсихологічних детермінант учинку самовизначення майбутніх психологів здійснювалося послідовне визначення рівня сформованості кожного з чотирьох структурних компонентів учинкового циклу – ситуаційного, мотиваційного, дійового та післядійового. Зокрема, діагностика стану сформованості *ситуаційного компонента* цього вчинку у майбутніх психологів передбачає: а) визначення своєї соціальної ролі щодо обраного фаху, б) оцінку відповідності останнього актуальному освітньо-професійному довікльлю, а також в) виявлення здатності здобувачів здійснювати усвідомлений і вільний вибір наряду власного життєзреалізування. Оскільки ситуативний компонент учинку розглядається як поєднання зовнішніх і внутрішніх умов, що формують специфічну активність у напрямку самовизначення, то важливо дослідити, наскільки оточення сприяє або, навпаки, перешкоджає реалізації особою свого внутрішнього покликання, як вона усвідомлює моральний зміст своєї життєвої ситуації та якою мірою здатна подолати залежність від персональних детермінант та довікльних обставин. Значущим

підґрунтям для трактування здобутих емпіричних даних є уявлення про структуру вчинкового циклу трансформації студентом проблемного контексту повсякдення, що дає йому змогу розкрити суперечливість ковітальних обставин, усвідомлення їх морального змісту, подолання залежності від ситуаційних обмежень та осмислення наслідків останньої, що завершується прийняттям відповідальності за власне майбутнє.

Для діагностики ситуаційного компонента вчинку доцільно застосовувати комплекс дослідницьких методик, які дають змогу оцінити як зовнішні обставини фахового вибору, так і внутрішній стан суб'єкта самовизначення. Серед них визначальними є: а) опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Дж. Голланда, що виявляє домінуючий тип особистості (реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, підприємницький та артистичний) та відповідність його певному різновиду професійного довікльля, максимально сприятливого для особистісного розвитку і належного фахового становлення, та б) опитувальник «Я і Світ» В. А. Чернобровкіної, що спрямований на вивчення здатності суб'єкта здійснювати усвідомлений і вільний вибір вектору життєзреалізування та проявляється на різних рівнях його внутрішньої свободи, виявлених, зокрема, за показниками позитивної життєвої позиції, межі «Я – не Я», детермінації й самодетермінації та екзистенційного погляду на повсякдення.

Загалом використання опитувальника професійної спрямованості (ОПС) Дж. Голланда для діагностики стану сформованості ситуативного компонента самовизначального вчинку не передбачає професійної орієнтації чи спрямування здобувачів на обрання конкретного фаху, а визначається потребою встановлення конфліктності ситуації та її спрямованості на подолання несприятливих обставин. Це зумовлено значущістю встановлення відповідності певних професійних ролей, які відповідають психотипу їхньої особистості, із наявними умовами у закладі вищої освіти, що сприяють чи перешкоджають формуванню професійно зорієнтованої Я-концепції, а відтак і визначенню себе як перспективного фахівця-психолога у певній соціальній сфері. До прикладу, успішна робота консультанта значною мірою залежить від соціальних навичок, емпатії, вміння комунікувати й налагоджувати контакти, що характерно для соціального типу особистості і потребує від освітнього довікльля

Таблиця

Психодіагностична програма комплексного емпіричного дослідження
аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів

Етап	Мета діагностики	Об'єкт вивчення	Предмет аналізу	Дослідницький інструментарій
1	Визначити сформованість ситуативного компонента вчинку самовизначення	Професійний тип, різновид професійного доквілля, рівень внутрішньої свободи	Учинковий цикл трансформації ситуації самовизначення: конфліктність та суперечність, усвідомлення морального змісту події, подолання залежності від напружених обставин, осмислення наслідків подолання ситуаційних обмежень самовизначення	Опитувальник професійної спрямованості Дж. Голланда, опитувальник «Я і Світ» (В.А. Чернобровкіна)
2	Оцінити рівень сформованості мотиваційного компонента вчинку самовизначення	Мотиви освітньої діяльності, емоційна спрямованість особистості у процесі самовизначення	Учинковий цикл розвитку мотивації самовизначення: конфліктність мотивів самовизначення, боротьба мотивів самовизначення, вибір домінуючих мотивів самовизначення, рефлексія обраних мотивів самовизначення	Методика діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реана і В.А. Якунина, методика діагностики емоційної спрямованості особистості Б.І. Долонова
3	Дослідити сформованість дійового компонента вчинку самовизначення	Спрямованість на самоактуалізацію, рівень професійної відповідальності, сформованість вольової сфери	Учинкові етапи дії самовизначення: елементарного, інтерпретаційно-перетворювального, пошуково-креативного вчинення, екзистенційного діяльного прожиття (пережиття)	Методика САТ Е. Шострома, опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана, методика визначення рівня розвитку вольових рис-якостей особистості Н.Б. Стамбулової
4	Показати стан сформованості післядійового компонента вчинку самовизначення	Рівень рефлексивності, види рефлексії	Учинкові етапи здійснення рефлексії самовизначення як післядії вчинення: інтелектуально-самооцінювальний, особистісно-самозвітливальний, метарефлексивний, трансцендентно-рефлексивний	Методика вимірювання рівня рефлексивності (А.В. Карпов, В.В. Пономарьова), опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін)
5	Встановити ступені структурно-змістової завершеності учинкового циклу самовизначення	Учинковий акт самовизначення в єдності ситуативного, мотивативного, дійового і післядійового компонентів	Ступені структурно-змістової завершеності учинкового циклу самовизначення	Метод середнього арифметичного
6	Діагностувати домінуючі у структурі ціннісно-смыслові сфери студентів	Термінальні та інструментальні ціннісні орієнтації	Цінності, ціннісні орієнтації, ідеали, смисли, сенси, світоглядні орієнтири як підстави для здійснення особистісно-професійного вибору	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (класичний варіант, основна), методика RVQ «Портрет цінностей» Ш. Шварца (додаткова)
7	Встановити суб'єктивну значущість різних груп цінностей для майбутніх психологів	Групи цінностей: прагматичні, соціальні, моральні, духовні	Факторні навантаження основних груп цінностей, кластерна диференціація ціннісних орієнтацій, значущість провідних ціннісних орієнтацій та груп цінностей для майбутніх психологів	Факторний і кластерний види аналізу
8	Обґрунтувати й довести цілісність учинкового циклу самовизначення	Відповідність прагматичних, соціальних, моральних, духовних цінностей ситуативному, мотивативному, дійовому, післядійовому етапам вчинку самовизначення	Цілісність вчинку самовизначення майбутніх психологів у єдності його структурно-змістових етапів та провідних аксіопсихологічних (ціннісно-смыслових) детермінант	Методи статистичного аналізу емпіричних даних

як настановлення на розвиток комунікативних умінь, так і цілеспрямованого формування в нього навичок психологічного консультування. Якщо ж домінує інтелектуальний тип особистості професіонала, для якого більш доречними є дослідницькі або академічні напрямки фахової діяльності, то відповідно організація його освітньо-професійної підготовки має зміщуватися у бік наукової роботи чи пізнавальної активності. При цьому адаптованість здобувача до освітнього довкілля вказує на наявність у нього здатності долати, перетворювати й змінювати обставини у бік особистісно значущої самореалізації.

Самовизначення як процес особистісного вибору і формування власної життєвої позиції, персональної ідентичності та професійної ролі причинно пов'язане з наявністю внутрішньої свободи, що безпосередньо впливає на здатність людини приймати свідомі рішення у житті і передбачає задіяння ресурсів діагностичної методики «Я і Світ» В.А. Чернобровкіної. Особиста автономія відображає спроможність майбутніх психологів вибудовувати своє професійне Я у взаємодії зі світом. При цьому високий рівень прояву позитивної життєвої позиції свідчить про оптимізм, довіру до себе й навколишніх, а також готовність відкрито сприймати події повсякдення, а низький – вказує на скепсис, недовіру та песимізм, що уможливорює формування професійного вигорання через неспроможність усвідомлено взаємодіяти з довкіллям. Отож, чіткість меж «Я – не Я» вказує на розвинену особистісну ідентичність, самостійність і здатність обстоювати власну позицію, або у протилежному випадку – на розмитість особистих кордонів, емоційну вразливість і зниження здатності до конструктивного професійного самовизначення. Показники детермінації свідчать про здатність здобувача брати відповідальність за своє волевиявлення, його впевненість у власних силах та активну життєву позицію або, навпаки, про пасивність, покладання на зовнішні обставини й уникання важливих рішень, що є значним бар'єром для самореалізації. Екзистенційний погляд на повсякдення відображає сформовану життєву філософію, що підтримує внутрішню свободу і зміцнює життєстійкість до стресів, або вказує на схильність юнака чи юнки до песимізму і небажання брати на себе відповідальність за власне повсякдення. Загальний високий рівень внутрішньої свободи засвідчує спроможність особи брати відповідальність за свій вибір,

долати несприятливі обставини й підтримувати оптимістичну ритміку теперішнього (див. детально [18]).

Завершальним етапом діагностики стану сформованості ситуаційного компонента вчинку самовизначення майбутніх психологів є аналіз учинкового циклу трансформації ситуації, який, проведений на підґрунті здобутих за цими методиками результатів, дає змогу розкрити:

а) конфліктність і суперечність життєвих обставин, що спонукають до вибору і можуть бути пов'язані з відмінностями між особистісними цінностями та зовнішніми вимогами й соціальними обмеженнями;

б) усвідомлення морального змісту внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що означає розуміння студентом значущості власного вибору в аспекті його відповідальності перед собою та суспільством;

в) подолання залежності від ситуаційних обмежень, що демонструє активну позицію у формуванні професійної ідентичності і характеризується переходом від пасивної адаптації до перетворювальних змін, спрямованих на узгодження особистих потреб, внутрішніх спонук і зовнішніх обставин;

г) осмислення наслідків подолання конфліктності ситуації, що виявляється у здатності критично оцінити власні дії і здобуті результати, а також у прийнятті відповідальності за здійснений вибір і подальший професійний розвиток.

Зокрема, осмислення здобувачем ЗВО конфліктності й суперечливості ситуації в аспекті власного самовизначення дає змогу обґрунтувати внутрішній дискомфорт через невідповідність між його власними бажаннями та нормативними вимогами освітнього закладу. При цьому високий рівень узгодженості між «можу» і «хочу» вказує на усвідомлення морального змісту обраного фаху і прийняття відповідної професійної ролі, що спирається на розвинену здатність до подолання залежності від напружених обставин за умов збереження своєї життєвої позиції і внутрішньої свободи. У цьому разі висока спроможність особи до подолання несприятливих реалій свідчить про її готовність брати відповідальність за здійснений вибір, а також про наявність ресурсів для саморегуляції, адаптації і персонального успіху. Осмислення наслідків подолання зовнішніх обмежень дає змогу оцінити, наскільки здобувач готовий брати на себе відповідальність за прийняті рішення і

як він планує долати можливі перешкоди у власному професійному розвитку. Високі показники професійної спрямованості та внутрішньої свободи вказують на усвідомлений вибір фаху і наявність сприятливого для реалізації внутрішніх намірів освітнього довкілля. У випадку розбіжностей між актуальними професійними інтересами та рівнем особистої автономії волевиявлення має місце або негативна дія низки зовнішніх факторів, серед яких – тиск батьків чи близького оточення, вплив моди, конформізм щодо очікуваних соціальних ролей чи адаптивна поведінка, або недостатня саморефлексія та низька особистісно-професійна зрілість. Відтак виявлені виміри відповідності здобувача у доповненні із високою незалежністю і самостійністю у прийнятті юною особою рішень маніфестує гармонійне формування в неї ситуаційного компонента вчинку самовизначення.

Вивчення стану сформованості *мотиваційного компонента* вчинку самовизначення майбутніх психологів передбачає емпіричне дослідження навчальних стимулів і панівних спонук, які супроводжують процес їх освітньо-професійної підготовки та опосередковано свідчать про наявність внутрішньої готовності до самоздійснення в обраній професії й усвідомленість власних фахових орієнтацій. Передусім метою такої діагностики є: а) вивчення мотивів здобуття фахової освіти та б) виявлення домінуючої емоційної спрямованості студентів, яка характеризує їх самовизначення. Підґрунтям для трактування здобутих емпіричних даних слугує уявлення про структуру вчинкового циклу розвитку мотивації самовизначення, що задіює конфліктність і боротьбу мотивів, осмислення професійно значущих стимулів та їх детальний рефлексивний аналіз у контексті оптимальності окремого життєвого вибору. Вказане дає змогу оцінити суб'єктивну значущість навчальних спонук для майбутніх психологів, їх реалістичність та відповідність обраному фаху, а виявлення високого рівня амбівалентності в мотиваційній сфері вказує на глибокі внутрішні конфлікти та нерозв'язані особистісні суперечності й свідчить про недостатню готовність до подолання можливих труднощів.

Діагностика мотиваційного компонента вчинку самовизначення майбутніх психологів потребує застосування комплексу дослідницьких методик, покликаних оцінити як особистісну дієвість навчальних мотивів, так і позитивну чи негативну емоційну спрямова-

ність процесу їх освітньо-професійної підготовки. Серед них наявні: а) методика діагностики навчальної мотивації студентів А.А. Реана і В.А. Якуніна в модифікації Н.Ц. Бадмаєвої, що уможливорює виявлення основних навчальних спонук (комунікативних, фахових, навчально-пізнавальних, соціальних, або уникнення невдач, престижу чи творчої самореалізації) та б) методика діагностики емоційної спрямованості особистості Б. І. Додонова, що дає змогу визначити тип емоційної спрямованості здобувачів (альтруїстичний, комунікативний, практичний, романтичний, гностичний, естетичний, гедоністичний, або орієнтацію на самоутвердження, на колекціонування і накопичення, чи отримання задоволення від подолання небезпеки) в аспекті умотивованості самовизначального вчинання.

Використання методики діагностики навчальної мотивації А.А. Реана і В.А. Якуніна в модифікації Н.Ц. Бадмаєвої дало змогу виявити низку внутрішніх спонук, які узасаднюють самовизначення майбутніх психологів. Зокрема, наявність комунікативних мотивів свідчить про наявність потреби у взаємодії, бажання розуміти інших, уміння слухати та підтримувати; присутність мотивів уникнення невдач вказує на високий рівень тривожності, страху перед помилками, уникання складних ситуацій або зовнішнього локус-контролю; вираженість фахових мотивів фіксує прагнення отримати професійно значущі знання та навички, що визначає усвідомлене ставлення до вибору професії, внутрішню зрілість та бажання реалізувати себе як фахівця у сфері психічного здоров'я; мотиви творчої самореалізації відображають внутрішню потребу особи до розвитку, самовираження, творчості, інтелектуального й фахового зростання; шкала навчально-пізнавальних мотивів дає змогу оцінити інтерес до знань і загалом до освітнього процесу, що свідчить про пізнавальну активність, пошукову самостійність, намагання повно оволодіти секретами професії; мотиви престижу можуть бути як додатковим стимулом до досягнень, так і ознакою орієнтації на зовнішні атрибути професійної діяльності; соціальні мотиви, охоплюючи прагнення до взаємодії, визнання та авторитету в соціумі, відображають бажання бути корисним для довкілля й допомагати навколишнім. Аналіз суперечливості, конфліктності, змістовності й особливостей рефлексії мотиваційної сфери дає підстави стверджувати про довершеність самовизначального вчинення здобувачів ЗВО.

Методика вивчення емоційної спрямованості особистості Б.І. Додонова у модифікації Є.Р. Горелової, будучи спрямована на діагностику її внутрішніх афективно насичених спонук, уможливорює виявлення певного почуттєвого фону, котрий супроводжує, характеризує й активізує навчально-пізнавальну активність майбутніх психологів. Визначаючи панівні типи такої спрямованості, можна зрозуміти, які сфери діяльності та внутрішні цінності викликають у студента емоційне піднесення, задоволення й натхнення, що є передумовами повного їх задіяння у процес власного професійного становлення. Так, переважання альтруїстичних переживань свідчить про орієнтацію на допомогу навколишнім, співпереживання та бажання бути корисним для довкілля; комунікативних – сигналізує про потребу в спілкуванні, відкритість до соціальної взаємодії, що є важливим ресурсом у професії типу «людина – людина»; глоричних (необхідність успіху, визнання та публічності) – вказує на наявність егоцентричних очікувань від обраного фаху; праксичних – відображає прагнення здобувача до результату, дії чи досягнення значущих цілей у процесі навчально-професійної підготовки; романтичних – демонструє його афективне тяжіння до ідеального й незвичного, супроводжує уявлення про психологію як «таємничу» сферу; гностичних – пов'язується з пізнавальною мотивацією, потребою у знаннях, в інтелектуальному розвитку; естетичних – фіксує схильність до переживання краси й гармонії в міжособистісних стосунках і сприяє підвищенню інтересу до гуманістичних аспектів професії; гедоністичних й акизитивних (зорієнтованих відповідно на комфорт і накопичення) – засвідчує занижену адаптивність до повсякденних труднощів в обраній сфері компетентного функціонування. Підсумковий аналіз результатів аналізованого діагностичного інструмента дає змогу констатувати сприятливість емоційно-почуттєвого фону навчальної активності як індикатор їх високої упевненості в доцільності й обґрунтованості прийнятого рішення.

Завершення діагностики стану сформованості мотиваційного компонента вчинку самовизначення майбутніх психологів передбачає аналіз учинкового циклу розвитку мотивації самовизначення, проведення якого на підґрунті здобутих за цими методиками емпіричних даних дає змогу висвітлити:

а) конфліктність самовизначальних спонук, що виникає за наявності внутрішньої проб-

лемної ситуації й актуалізується усвідомленням особою суперечностей між різними ціннісними, емоційними та потребовими стимулами;

б) боротьбу мотивів самовизначення, яка відбувається на підґрунті осмислення полюсів можливих рішень через визначення раціональної, емоційної і / або інтуїтивної переваги значущих альтернатив;

в) вибір домінуючих мотивів фахового самоусвідомлення, що передбачає з'ясування суб'єктивної вагомості кожної із наявних спонук і формування конгруентної із особистими сенсожиттєвими орієнтирами цілі;

г) рефлексію обраних особистістю для прийняття рішення про напрям і спосіб діяння засобами самоусвідомлення (з урахуванням їх відповідності своїм цінностям і життєвим планам та власної моральної відповідальності за результат) підстав.

Трактування результатів указаних діагностичних методик дає змогу зрозуміти домінуючі спонукальні механізми самовизначення майбутніх психологів. Мовиться про конфліктність самовизначальних стимулів, що підтверджують їхнє бажання до саморозвитку в обраній сфері діяльності та одночасно вказують на прагнення уникати складних ситуацій й освітніх труднощів. Водночас оцінка наслідків зіткнення різних рушійних сил особистості дозволяє дослідникові простежити провідні й другорядні підстави для самоідентифікації; обрані студентом домінуючі внутрішні імпульси, пов'язані з пізнанням, допомогою чи реалізацією самісного потенціалу, окреслюють повноту сформованості його осмисленої професійної ідентичності. Крім того, проведена на основі провідних типів емоційної спрямованості особистості рефлексія чинників вибору напрямку своєї самореалізації допомагає визначити зв'язок власного фахового майбутнього із натхненням, цікавістю й задоволенням чи, навпаки, із сумнівами, втомою або розчаруванням й у такий спосіб засвідчити позитивне емоційне прийняття і стабільність обраного життєвого шляху здобувачем вищої освіти. Емпірично виявлені у результаті проведеної діагностики особистісна значущість для цієї вікової категорії осіб навчальних мотивів та позитивна емоційна спрямованість процесу їхньої освітньо-професійної підготовки підтверджує факт гармонійного формування мотиваційного компонента вчинку самовизначення.

Здійснення діагностики актуального стану *дійового компонента* вчинку самовизначення майбутніх психологів передбачає емпіричне

вивчення їх здатності до самореалізації, наявності професійної відповідальності і проявів волі. Тут метою дослідження є: а) встановлення спрямованості на самоактуалізацію, б) фіксація рівня професійної відповідальності та в) з'ясування сформованості вольової сфери, що дає змогу комплексно виявити спроможність здобувачів приймати особистісно значущі рішення в аспекті власного життєздійснення. Вагомим підґрунтям для трактування здобутих емпіричних даних є уявлення про учинкові етапи дії самовизначення, що розгортаються від елементарного до пошуково-креативного вчинення й далі до екзистенційного діяльного прожиття та уможливають виявлення нових ідей і моделей діяльнісного практикування.

Дослідження сформованості дійового компонента вчинку самовизначення потребує застосування комплексу діагностичних методик, покликаних оцінити як спрямованість студентів на реалізацію свого потенціалу, так і рівень їх професійної відповідальності та вольової зрілості. Серед них обрані: а) методика САТ Е. Шострома, що через прояви компетентності у часі, наявність підтримки особою самої себе, домінуючі ціннісні орієнтації, достатню гнучкість поведінки, сензитивність до себе, спонтанність дій, наявну самоповагу, позитивне самоприйняття, гуманістичний погляд на природу людини, системність і синергійність, прийняття своєї агресії, значну контактність, наявність пізнавальних потреб, високу креативність дає змогу констатувати наявність її самоактуалізаційного поступу; б) опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана, який уможливорює поскладове визначення усвідомленого, сумлінного й етичного ставлення здобувачів до своїх потенційних обов'язків та їх осмислення на ментально-когнітивному, емоційно-мотиваційному, поведінково-вольовому та морально-духовному ступенях, в) методика визначення рівня розвитку вольових рис-якостей особистості Н.Б. Стамбулової, спрямована, по-перше, на оцінку в студентів рівня прояву цілеспрямованості, сміливості, рішучості, наполегливості, ініціативності, впертості, самостійності, самовладання, витримки і, по-друге, на аналізування параметрів їх вираженості й генералізованості.

Інтерпретація результатів методики САТ Е. Шострома в контексті самоактуалізаційних ресурсів майбутніх психологів має важливе

значення для розуміння складових їх внутрішнього потенціалу, рівня готовності до професійної діяльності та здатності до особистісного і фахового зростання. Зокрема, високий рівень компетентності у часі свідчить про здатність студентів до насиченого осьбуття, усвідомлення взаємозв'язку між теперішнім, минулим і майбутнім в аспекті власного самоздійснення, а шкала самопідтримки відображає самісну автономність особистості, її внутрішню мотивацію та незалежність від зовнішніх впливів, що характеризує самостійність, відповідальність і зрілість здобувачів, їх здатність керуватися власними термінальними цінностями й життєвими переконаннями. Інші шкали вказаного діагностичного інструмента, зокрема ціннісної орієнтації та уявлень про природу людини, вказують на представленість у свідомості суб'єкта гуманістичних ідеалів, розвиненість умінь розпізнавати й відчувати емоції навколишніх, спроможність до відкритого вираження своїх афектів, почуттів і настроїв, наявність стабільно позитивної самооцінки, високого рівня когнітивної зрілості й гнучкості, що, власне, й уможливорює визначення його готовності до реалізації обраного професійного шляху, в т.ч. здатності до самостійного й автономного прийняття рішень у контексті авторського конструювання свого життя.

Осмислення діагностичних результатів «Опитувальника покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана» вказує на компетентне усвідомлення особистістю наслідків своїх дій і готовність приймати й реалізовувати персонально важливі рішення, що не зводиться лише до почуття обов'язку, а становить вольове, моральне та когнітивне утвердження власної позиції в обраній професії. Рівень сформованості такої відповідальності безпосередньо визначає схильність здобувача здійснювати учинкові дії у напрямку втілення прийнятого рішення – самореалізації у сфері психології. Так, ментально-когнітивний компонент, відображаючи високий рівень усвідомлення студентом своєї освітньої діяльності й детального осмислення завдань, змісту, якості та структури своєї фахової підготовки і базуючись на свідомому інтелектуальному аналізі без задіяння випадкових чи ситуативних імпульсів, є передумовою продуктивного й обґрунтованого самовизначального вчинення. Розвинена емоційно-мотиваційна складова сумлінності,

виявляючись у внутрішньому прийнятті професійної ролі та в інтенційності саморозвивальних прагнень, уможливорює не лише розуміння її необхідності й значущості, а й виявлення відповідної ініціативи щодо активного долучення до процесу власної освітньо-професійної підготовки, що забезпечує сталість учинкових дій у межах фахової самоідентифікації та посилює їх відповідальність і цілеспрямованість. Поведінково-вольова підсистема особистісної зрілості, демонструючи здатність студента реалізувати професійно значущі наміри, організовувати навчально-пізнавальну діяльність, дотримуватись важливих зобов'язань, ефективно працювати в команді та зберігати внутрішню зібраність і самодисципліну, постає прямим свідченням його дієвого самовизначального вчинення у формовій цілеспрямованій освітньо-професійній активності. Морально-духовна ланка такої зобов'язаності, формуючи розуміння моральної значущості обраного фаху й прийняття відповідальності за власну ефективність та компетентність, вказує на альтруїстичне й гуманістичне налаштування здобувачів, що заперечує первинність досягнення особистої вигоди чи реалізації індивідуальних амбіцій. Інтегрування результатів усіх шкал свідчить про високий ступінь особистісної зрілості, свідоме прийняття юнацтвом майбутньої професійної ролі, розвинену готовність відповідати за прийняті рішення, вміння компетентно взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього простору, а демонстрування високих показників досліджуваного явища за усіма компонентами уможливорює визначення підсумкового рівня професійної відповідальності як когнітивно обґрунтованого, соціально зрілого, морально виправданого й внутрішньо спричиненого механізму самовизначального діяння (див. детально [18]).

Методика Н.Б. Стамбулової особливо актуальна в контексті дослідження цілеспрямованості, впевненості, наполегливості, ресурсності та стійкості в обстоюванні особою свого професійного шляху і напряму самоактуалізації, оскільки саме вольові риси-якості відіграють ключову роль у прийнятті рішень, у подоланні нею внутрішніх і зовнішніх перешкод, а також у реалізації себе в обраній професії. Інтерпретація здобутих результатів у форматі самовизначення майбутнього психолога показує, що високий рівень прояву цілеспрямованості свідчить про наявність

життєвих орієнтирів, усвідомленість професійних цілей і бажання досягти їх навіть у складних обставинах. Розвинена генералізована здатність указує на здатність здобувача зберігати життєстійкість у несприятливих ситуаціях, що надзвичайно важливо для послідовного професійного самоздійснення. Явно виражені сміливість та рішучість визначають здатність особи приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності або значного ризику для свого повсякдення, що важливо як для самостійного вибору професійної траєкторії, так і для подолання страху перед новими життєвими викликами. Очевидні наполегливість та впертість відображають рівень енергетично-вольових затрат юної особи, спрямованих на досягнення мети та подолання зовнішніх чи внутрішніх труднощів, що у контексті самовизначення означає не лише обрання нею професії, а й здатність утілювати це рішення у тривалій, наполегливій та ефективній діяльності. Опорні форми ініціативності й самостійності дозволяють оцінити спроможність здобувача до автономного вибору життєвих цілей, прийняття значущих рішень і реалізації власних ідей, що дозволяє констатувати наявність у нього розвиненої внутрішньої готовності до свідомого й автентичного самовизначення. Самовладання і витримка як вагомі показники емоційно-вольової саморегуляції також демонструють сформованість умінь контролювати свої афективні стани, зберігати спокій в напружених ситуаціях та проявляти емоційну лабільність під час власної професійної самоідентифікації. Закономірно, що розвиненість вольових рис-якостей забезпечує перехід особи від: а) пасивного роздумування про своє майбутнє до активного, відповідального, самостійного життєвого вибору та б) від прийнятого рішення стосовно фахового самовизначення до реалізації й утілення особистісно значущих цілей і професійного зростання в обраній сфері самореалізації.

Завершення діагностичного вивчення дієвого компонента вчинку самовизначення вказує на необхідність аналізу його вчинкових етапів, що на ґрунті здобутих за вказаними дослідницькими методиками емпіричних даних дає змогу визначити повноту задіяння майбутніх психологів у розгортанні власної самовизначальної активності:

а) на етапі елементарного вчинення самовизначальна дія реалізується через відтворення знайомих дій і копіювання відомих зразків без

глибокого їх осмислення й аналізу;

б) на інтерпретаційно-перетворювальному етапі вчинення відбувається переосмислення та адаптування наявного досвіду самоусвідомлення й самоздійснення відповідно до нових умов і тиску особистих цілей;

в) на етапі пошуково-креативного вчинення особа зосереджується на продуктивній діяльності, яка виходить за межі відомих зразків й охоплює генерацію нових ідей і моделей життєвого практикування;

г) на етапі екзистенційного діяльного прожиття (пережиття) суб'єкт занурюється у глибоко особистісне, цілісне й емоційно насичене переживання здійсненого вибору, перманентно відчуваючи інсайти й духовне осяяння.

Аналізування показників сформованості дійового компонента вчинку самовизначення майбутніх психологів на засадах комплексного використання описаних діагностичних методик дає змогу багатогранно розглянути низку відповідних учинкових етапів. Щонайперше, елементарне вчинення, інтерпретоване як початковий акт усвідомленого вибору або спроба вчинити конкретну дію у напрямку визначення свого місця у світі, вказує на когнітивне усвідомлення та розумову інтерпретацію студентом своїх внутрішніх потреб, цінностей і професійних можливостей; перебування на інтерпретаційно-перетворювальному шаблі учинкової дії, пов'язаному з активним осмисленням і переосмисленням використовуваних засобів досягнення професійно значущої мети, актуалізує дію важелів професійної відповідальності через розуміння морально-етичних та особистісних наслідків свого вибору та здатності до трансформації власних планів і професійних намірів відповідно до фахових стандартів та внутрішніх цінностей; пошуково-креативне вчинення виявляється через ініціативну здатність особи до активного творчого пошуку засобів і способів наполегливої реалізації обраного життєвого шляху; екзистенційний етап діяльного прожиття нею використовуваних задля власного особистісно-професійного зростання методів, прийомів, підходів та інструментів самореалізації відображає ціннісно-смісловне усвідомлення й проживання власного самовизначального досвіду, досягнення внутрішньої гармонії і конгруентного прийняття свого Я, що означає не лише завершення відповідної учинкової дії, а й її усвідомлене екзистенціювання, що є ознакою персоніфікованого авторства свого життя.

Врешті-решт такі діагностовані показники, як спрямованість здобувачів на самоактуалізацію, високий рівень вияву їх професійної відповідальності і достатня сформованість вольової сфери визначають їхню здатність до прийняття значущого рішення щодо обрання напрямку життєзреалізування й засвідчують гармонійне оприявлення дійового компонента вчинку самовизначення. Такий майбутній психолог не тільки усвідомлено прийняв рішення стосовно вибору власного фаху, а й активно реалізує його, проявляючи моральність, творчість, цілеспрямованість, відповідальність та особистісну холистичність.

Дослідження сформованості *післядійового (рефлексивного) компонента* вчинку самовизначення передбачає вивчення здатності майбутніх психологів до глибинного осмислення та внутрішнього переживання за результати власного сенсожиттєвого вибору й здійснених на його підґрунті особистісно значущих дій. Метою емпіричного аналізу цього компонента самовизначального вчинку є: а) виявлення їх готовності до саморефлексії та б) з'ясування розвиненості рефлексивності як особистісної риси-якості, що у підсумку уможливорює проведення об'єктивного самоаналізу, досягнення глибинного самоусвідомлення та адекватної самооцінки власної спроможності до утілення обраного життєвого шляху як наслідку самовизначення. Детальне трактування здобутих таким чином даних має ґрунтуватися на поетапному, зокрема інтелектуально-самооцінювальному, особистісно-самозвітливальному, метарефлексивному чи трансцендентно-рефлексивному, осмисленні їх внеску.

Характеристика стану сформованості рефлексивного компонента висвітлюваного вчинення потребує застосування комплексу діагностичних методик, покликаних оцінити реальну здатність студентів до рефлексії в контекстах осмислення правильності, адекватності, обґрунтованості та конгруентності здійсненого юнню вчинку самовизначення власним сенсожиттєвим орієнтирам. Серед них найдоцільнішими є: а) методика вимірювання рівня рефлексивності (А.В. Карпов), що діагностує її види (ситуативну, ретроспективну, перспективну, соціальну) й прояви останньої як особистісної риси та уможливорює пізнання як змісту власної свідомості й перебігу і результатів діяльності, так і внутрішнього світу іншої людини; б) опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д.О. Леонтьєв,

Є.М. Осін), який дає змогу виміряти рівень прояву «системного» самоусвідомлення, що актуалізується на підґрунті самодистанціювання й погляду на себе збоку, «інтроспекції» (або «самокопання», пов'язаного із зосередженістю на власному емоційно-почуттєвому стані), й «квазірефлексії», спрямованої на сторонній об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації.

Використання методики вимірювання рівня рефлексивності А.В. Карпова та В.В. Пономарьової (Пантелеєвої) спрямовувалося на всебічне дослідження її особистісних, когнітивних та соціальних показників, що формують основу для свідомого самовизначення студентів, зокрема на діагностику їх здатності до усвідомленої самооцінки адекватності прийнятих рішень, об'єктивного аналізу свого життєвого вибору, смислової інтерпретації та позитивної оцінки власної спроможності реалізовувати обраний у сфері психології шлях. Так, високий рівень *ситуативного самоаналізу* дає змогу характеризувати здатність здобувачів усвідомлювати свої дії у момент прийняття рішення та відповідність їх актуальному соціально-професійному контексту, виявляє спроможність миттєво аналізувати життєву ситуацію і вміння коригувати свої поведінку та діяльність відповідно до особистісно значущих змін; *ретроспективне самопостереження* дозволяє оцінити схильність особи до осмисленого аналізу минулих подій, інтерпретації причин та мотивів прийнятих рішень, а також наслідків здійснених учинкових дій для подальшого саморозвитку й самореалізації, сприяючи глибшому розумінню власного професійного досвіду та підвищуючи ймовірність усвідомленого самовдосконалення в майбутній фаховій діяльності; *перспективне самоосмислення*, виявляючи вміння планувати успішне майбутнє, проєктувати свої дії і вчинки та прогнозувати наслідки прийнятих рішень для власного повсякдення, свідчить про здатність особи формувати власні цілі та стратегії життєвого і професійного саморозвитку, зрілість особистісного прогнозування та готовність брати відповідальність за реалізацію власного життєвого сценарію; *соціальна (інтерпсихічна) самокритика* дає змогу оцінити спроможність студента розуміти ставлення навколишніх до його професійного вибору, передбачаючи їхню реакцію на власні самовизначальні дії. Загальний високий рівень рефлексивності вказує на уміння майбутнього

психолога аналізувати власні дії, усвідомлювати їх причини, перспективи та наслідки з урахуванням соціального контексту і свідчить про його готовність до здійснення морально відповідального та змістовного самовизначення, базованого на зрілих цінностях й особистісно-професійних орієнтирах.

Самовизначення майбутнього психолога як надзвичайно складний, екзистенційно зумовлений та соціально значущий акт, що відбувається у свідомісному контексті, вимагає дослідження його здатності до пізнання себе в актуальній життєвій та професійній позиції, що зумовило використання опитувальника «Диференціальний тип рефлексії» (Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін та ін.). Значна присутність у структурі післядійового компонента вчинку самовизначення *системної рефлексії*, яка поєднує ефективний самоаналіз, адекватне осмислення ситуації та об'єктивне самостереження через механізми самодистанціювання, дає змогу студенту не лише здійснити вибір професійного шляху, а й осмислити його цінність, значущість та особистий сенс, що сприяє прийняттю відповідального, глибоко усвідомленого й виваженого рішення; *інтроспекція*, яка зазвичай призводить до зосередженості на емоціях, непокої, внутрішньому стані без об'єктивного аналізу ситуації, може виявитися деструктивним, сприяючи концентрації уваги на сумнівах, тривогах або невпевненості і блокуючи дію рефлексивної оцінки власних можливостей щодо реалізації професійного вибору; *квазірефлексія*, що полягає у значному відриві особи від реальності, виявляється в частому фокусуванні на неактуальних об'єктах самоздійснення і відображає спробу уникнути відповідальності за прийняте рішення; у студентів – юнаків і дівчат – вона може проявлятися у фантастичних та ідеалізованих уявленнях про власне майбутнє, в надмірному плануванні без реалістичних учинкових дій й у визначальному впливі зовнішніх чинників на особистісне усвідомлення обґрунтованості своїх професійних перспектив.

Прикінцевий етап психодіагностичного дослідження рефлексивного компонента вчинку самовизначення вказує на обов'язковість аналізу здатності майбутніх психологів до самоусвідомлення й самооцінки результативності власної самовизначальної активності за етапами післядійового вчинення:

а) інтелектуально-самооцінювальний етап характеризує осмислення здійсненого вчинку,

задіюючи когнітивний аналіз його раціональності, ефективності та результативності для досягнення поставленої мети;

б) особистісно-самозвітувальний етап передбачає емоційно-почуттєву оцінку свого самовизначення з позицій соціального Я та усвідомлення його відповідності як зовнішнім очікуванням, так і власним ціннісним орієнтирам;

в) метарефлексивний етап виявляється у глибинному самоосмисленні ціннісно-смілових підстав такого вчинку, здійсненого на підґрунті узагальнення відповідних знань і навичок та їх подальшої інтеграції у структуру індивідуального Я;

г) трансцендентно-рефлексивний етап відображається у формі виходу суб'єкта за межі власного самовизначального досвіду, актуалізуючись через усвідомлення його значущості в контексті універсальних смислів життя та у єдності з вищими духовними цінностями.

Загалом використання майбутнім психологом переважно інтелектуально-самооцінювальних ресурсів рефлексивного осмислення дійсності вказує на усвідомлення доцільності здійсненого вибору, раціональну оцінку ефективності прийнятого рішення й обґрунтоване логічне передбачення наслідків таких дій. Високі значення соціальної і квазірефлексії демонструють здатність здобувачів вищої освіти до суб'єктивно-прагматичного осмислення свого самовизначального діяння в аспекті його доречності, дієвості й прагматичності у конкретних життєвих обставинах. Особистісно-самозвітувальний щабель самоаналізу стосується ступеня емоційного самоприйняття напрямку власного самоздійснення і вимагає задіяння засобів особистісної й інтерпсихічної рефлексії, оприєвнених через розвинену здатність до співпереживання, глибокий аналіз реакцій довкілля й істотного занурення у власне суспільне Я, що уможливорює самооцінку досліджуваного вчинку не лише з власної, а й із соціальної перспективи, і водночас формує моральну відповідальність за свої дії. Метарефлексивний рівень, актуалізуючи самоусвідомлення суб'єктом сутності свого вибору в контекстах його відповідності особистісним цінностям, буттєвим сенсам та смисложиттєвим орієнтирам ресурсами системної та інтрапсихічної рефлексії, свідчить про спроможність аналізу як факту здійсненого вибору, з його поглибленим осмисленням власної ідентичності як суб'єкта, творця й автора свого індивідуально неповторного повсякдення. Трансцендентно-рефлексивний ступінь ґрунтового

осмислення сенсу самовизначення, що на самісному щаблі виявляється через задіяння духовних вартостей, реалізацію особистісного покликання й повне утілення загальнолюдських гуманістичних ідеалів, визначає спроможність студента-психолога виходити за межі вузького особистого досвіду, бачити себе як частину більшого смислового цілого і, врешті-решт, не тільки внутрішньо прийняти здійснений професійний вибір, а й перетворити його на ресурс для реалізації ефективної життєвої стратегії, що розгортається на підґрунті вищих цінностей та екзистенційно значущих сенсів.

Закономірно, що високий рівень прояву у майбутніх психологів інтелектуальної, особистісної, метарефлексивної й трансцендентної здатності до самоаналізу й самооцінки адекватності, об'єктивності й обґрунтованості сконструйованого особистісного сенсу й обраного фаху засвідчує гармонійний плин формування в них рефлексивного компонента вчинку самовизначення. Зокрема, студент, демонструючи розвинену системну спроможність до самоспостереження й самоусвідомлення, низький рівень самокопання, високі показники соціальної та перспективної рефлексії, спроможний об'єктивно оцінити правильність свого життєвого вибору, адекватність обраної стратегії його зреалізування та її відповідність особистісним і професійним ідеалам.

Важливим етапом реалізації запропонованої психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження є встановлення структурно-змістової завершеності *вчинкового циклу самовизначення*. З метою інтегративного аналізу рівня розгортання цього вчинку як цілісного внутрішньоособистісного акту застосовано метод середнього арифметичного, що уможливило синтезування індивідуальних рівнів сформованості у студентів-психологів компонентів такого вчинення у єдиний інтегральний індекс. На основі отриманих значень проведено групування здобувачів фаху психолога за чотирма ступенями:

- 1) низький – фіксація на ситуативно-ресурсному етапі протовчинення;
- 2) середній – проходження мотиваційної стадії вчинення;
- 3) достатній – виконання завдань дійової фази довершеної вчинкової дії;
- 4) високий – рефлексивне завершення повного учинкового циклу.

Важлива складова комплексної психодіагностичної програми – вивчення *ціннісно-мотиваційного підґрунтя* вчинку самовизна-

чення майбутніх психологів. Розуміння домінуючих екзистенційних вартостей у ролі смисложиттєвих орієнтирів, що постають як підґрунтя для фахової й особистісної самореалізації, дозволяє визначити й низку ключових механізмів, важливих для здійснення значущого життєвого вибору: а) *раціонального*, пов'язаного із персональними утилітарними потребами, що відображають ступінь усвідомлення суб'єктом значущості соціальних норм і вагомих для організації власної фахової діяльності професійних стандартів; б) *нормативного*, що ґрунтується на значущих соціальних ідеалах, орієнтує майбутнього психолога на суспільну взаємодію та сприяє прийняттю виважених рішень у контексті особистісного та професійного вибору; в) *морального*, який характеризує глибинну етичну сутність індивідуально-ціннісних переконань, внутрішніх мотивів і світоглядних установок та передбачає прийняття відповідальності за власне ось-буття; г) *спонтанно-сенсового*, у підґрунті якого перебувають загальнолюдські духовні цінності та фундаментальні вартісні ідеали, що забезпечують екзистенційне наповнення буденного життя особи, її внутрішню цілісність, ковальність та гармонійність взаємодій із соціокультурним довкіллям.

Діагностика аксіопсихологічних детермінант самовизначального вчинення допомагає, по-перше, виявити сенсожиттєві орієнтації майбутніх психологів, по-друге, з'ясувати їхню готовність до усвідомленого обрання професії та подальшого розвитку в обраній сфері фахового повсякдення. Обґрунтування ціннісно-сміслового підґрунтя такого важливого рішення, по-третє, уможливорює й довершене осмислення його за параметрами раціональності, нормативності, моральності чи духовності. До прикладу, домінування прагматичних вартостей свідчить про усвідомлений життєвий вибір студентом власної професійної діяльності, що ґрунтується на розумінні перспектив її стабільності, матеріальної забезпеченості, передбачуваності кар'єрного зростання та практичної корисності в реальному житті; соціальні норми-ідеали вказують на досягнення ним значущості нормативних вимог до персональних рис-якостей фахівця, характеризують сформовану здатність до ефективної командної роботи й виявляються в його готовності брати на себе відповідальність перед суспільством, найближчим оточенням, клієнтами; індивіду-

альні життєві смисли здобувача відображають глибинну внутрішню вмотивованість, конгруентність з індивідуально вагомими сенсожиттєвими орієнтирами і репрезентують його базову схильність до результативної діяльності у сфері психології; загальнолюдські екзистенційні цінності засвідчують як глибоке розуміння майбутнім фахівцем трансособистісного, надперсонального, гуманістичного значення обраного напрямку фахової самореалізації, так і узгодженість його із метапотребами свого Я.

Детальне дослідження складових ціннісно-мотиваційного спричинення вчинку самовизначення пов'язане із застосуванням комплексу діагностичних методик, покликаних системно оцінити домінуючі цінності, які супроводжують суб'єкта у процесі визначення шляху власного освітньо-професійного становлення. Тут доречними є: а) основна методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (класичний варіант), що уможливорює вивчення ролі термінальних та інструментальних вартостей у своєму життєвому самопозиціонуванні, зокрема особистісних, суспільних і професійних, які відображають ступінь самореалізації суб'єкта; спрямованості на самоствердження, спілкування чи справи, а також індивідуалістичних, конформістських чи альтруїстичних орієнтирів як підстав для самоздійснення; б) використана для уточнення результатів дослідження методика PVQ «Портрет цінностей» Ш. Шварца, яка дає змогу виявляти позитивне й негативне ставлення до певних вартостей і вибудовувати ієрархію із десяти ціннісно-мотиваційних блоків (влади, досягнень, гедонізму, стимуляції, самостійності, універсалізму, доброти, традиції, конформності, безпеки; її доцільно проаналізувати за параметрами самотрансцендентності й відкритості до особистісних та професійно значущих змін.

Класичний варіант методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича дає змогу виявити термінальні та інструментальні вартості як підґрунтя для прийняття майбутніми психологами важливих життєвих рішень, з'ясувати ступінь зв'язку їх із самореалізацією, самоствердженням, самоздійсненням, оцінити прояви індивідуалістичних, конформістських, гуманістичних, альтруїстичних тенденцій у їхній ціннісно-смісловій сфері. Процедура дослідження передбачає ранжування як термінальних установок, що відображають кінцеву мету фахової самоактуалізації здобувачів освіти, так

і прикладних інструменталів, які визначають репертуар засобів досягнення персонально значущих цілей. Така градація особистісно-професійних сенсосмислових пріоритетів уможливорює розуміння мотиваційних підстав здійсненого здобувачами-психологами вибору (в ідеалі – гуманних, безкорисливих та соціоцентричних). Превалювання серед термінальних цінностей студентів вартісності професійної самореалізації, що проявляється у спрямованості на досягнення успіху у сфері психології, визнання персональних здобутків фаховим співтовариством, наявність розвиненої відповідальності виявляє чітке усвідомлення ними свого покликання і готовність продуктивно працювати над собою задля досягнення високих результатів; натомість зорієнтованість на особистісні чи сімейні смисли здебільшого вказує на незрілість і несформованість їх професійного вибору. Домінування ж таких інструменталів, як чесність, відповідальність, співчуття чи толерантність, свідчить про наявність у майбутніх фахівців необхідних для ефективної професійної діяльності у царинах психологічного теоретизування і практикування морально-етичних орієнтацій. Превалювання у структурі ціннісно-сислової сфери індивідуалістичних або конформістських засад фахової роботи вказує на відповідні ризики, зокрема виступаючи індикатором недостатньої готовності працювати у команді та орієнтуватися на колективні цілі, чи підтверджує нерозвиненість здатності здобувача до критичного мислення та самостійного прийняття відповідальних життєвих рішень. Конфліктність термінальних та інструментальних вартостей оприявнює внутрішньоособистісні суперечності, що ускладнюють процес самовизначення і здатні призводити до труднощів у виборі життєвого шляху або професійної діяльності. Конгруентність професійних стандартів та персональних сенсів проявляється у високій персональній значущості допомоги іншим, альтруїзму, справедливості, що формують етичний фундамент професії фахівця-психолога.

Використання додаткової методики PVQ «Портрет цінностей» Ш. Шварца, що ґрунтується на концепції існування базових сенсожиттєвих орієнтирів людини, поділених автором на десять мотиваційних блоків, уможливорює комплексне оцінювання аксіологічної узмістовленості внутрішнього світу майбутніх психологів та основних пріоритетів вибору

ними власного життєвого та професійного шляхів. Інтерпретація результатів використання цього діагностичного інструмента забезпечує визначення провідних вартостей конкретної особи та її значущих цілей. Превалювання самостійності, зокрема незалежності думки, свободи вибору й творчої ініціативності, свідчить про прагнення бути автономною особистістю, котра здатна приймати виважені рішення і нести відповідальність за їх реалізацію. Значення стимуляції, що охоплює прагнення до новизни та персональних змін, визначається її відкритістю до нового фахового досвіду та проявом спроможності до адаптації у динамічному середовищі. Домінування гедонізму як прагнення до комфорту, націленості на задоволення та установа на добробут входить у суперечність із суспільними вимогами до професії, часто пов'язаною з високими емоційними перевантаженнями. Високі показники досягнення демонструють домагання здобувачем особистого успіху, самісного розвитку і соціального визнання власного авторитету у професії. Потяг до владарювання в контексті установки на контроль і домінування може зашкодити встановленню довірливих стосунків з клієнтами. Устремління на персональну безпеку відображає зрозуміле прагнення до стабільності, гармонії і захисту від загроз та ризиків, проте здатне перешкоджати розумінню майбутнім психологом необхідності працювати за складних, непередбачуваних і потенційно конфліктних умов повсякдення. Налаштованість на конформізм і традиційні норми вказує на соціальну відповідальність та дисциплінованість особи, проте обмежує свободу її індивідуального волевиявлення. Визнання здобувачами-психологами важливості для свого професійного вибору універсальності і доброзичливості, а відтак значущості толерантності, емпатії, прагнення допомагати іншим та захищати навколишніх, засвідчує розвинений альтруїзм і зрілу відповідальність надособистого рівня. Тлумачення даних аналізованої методики потребує також врахування ступеня конфліктності ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема одночасного прагнення до самостійності та конформізму, чи паралельного бажання владарювати й обстоювати загальнолюдські вартості, спрямовувати їх на гармонізацію таких внутрішніх протиріч і побудову збалансованої професійної позиції.

На етапі визначення персональної вагомості для майбутніх психологів різних груп ціннос-

тей у межах психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження здійснено всебічне вивчення ціннісно-сміслової сфери респондентів, що дало змогу виявити чотири основні групи вартостей: прагматичні, соціальні, моральні та духовні. Застосування факторного аналізу спрямовувалося на виявлення латентної структури ціннісних орієнтацій студентів та виокремлення узагальнених факторів відображення домінантних мотиваційно-сміслових утворень їх аксіосфери. Кластеризація забезпечила диференціацію респондентів за типами ціннісних профілів, що, своєю чергою, уможливило аргументування суб'єктивної значущості провідних ціннісних орієнтацій у різних студентських групах й простеження зв'язку між домінуючими аксіопсихологічними установками, а також окреслення характерної для майбутніх психологів ціннісної ієрархії, що спричиняє їхню особистісну зрілість і професійну мотивацію.

Трактування встановлених психологічних механізмів здійснення студентами-психологами раціонального, нормативного, морального чи спонтанно-сенсового фахового вибору дало змогу аргументовано зіставити їх з прагматичними, соціальними, індивідуальними та загальнолюдськими вартостями самісного життєреалізування. Відтак істотне переважання раціоналізованих механізмів на ситуативному рівні самовизначального вчинення демонструє адекватне розуміння здобувачами об'єктивних соціокультурних та особистісних умов самореалізації; домінування суспільно значущих смислів на мотиваційному етапі вчинку сприяє утвердженню гуманізму, емпатії, справедливості й відповідальності як підстав для прийняття такого рішення; пріоритетність екзистенційних сенсів на дійовому щаблі фахової самоідентифікації забезпечує реальне утвердження особистісної ідентичності, персональної автономії і творчої самостійності; провідна роль духовних метапотреб на рефлексивному етапі самоздійснення посилює морально-етичну детермінованість та увиразнює глибинний психодуховний сенс обраної життєвої траєкторії як відповідної вищим загальнолюдським орієнтирам та автентичному персоніфікованому Я.

Останнім етапом реалізації запропонованої психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження є обґрунтоване доведення цілісності аналізованого вчинкового акту-події. Вказане потребує зіставлення сту-

пенів самовизначального вчинення здобувачів освіти (ситуаційного, мотиваційного, дійового, післядійового етапах) із домінуючими на кожному з них ціннісно-смісловими утвореннями, що уможлиблює констатацію їх конгруентності.

Осмислення особливостей фахової самореалізації здобувачів вищої освіти у галузі психології на ситуаційному етапі вчинення вказує на її узалежнення від умов та обставин, що характеризують контекст здійснення особою професійного вибору. Як правило, суб'єктивними передумовами визначення майбутніми психологами вектору організації свого життєвого шляху є індивідуальні нахили та здібності, прояви інтересу до людини та її автентичного Я, бажання допомагати навколишнім у самоактуалізації і самоздійсненні, а зовнішніми чинниками – соціальний престиж професії, вплив освітнього доквілля, врахування позиції батьків і думки близького оточення. Подолання ситуаційних обмежень пов'язується із здатністю студента адекватно оцінити себе у форматі майбутнього фаху, реалізувати особистісний потенціал та співвіднести наявні персональні властивості із актуальними професійними вимогами. З іншого боку, відчуття ним суб'єктної свободи під час прийняття такого персонально важливого рішення дає підстави констатувати справжнє, а не нав'язане чи зовнішньо спричинене самовизначення. Завершена логічна трансформація ситуаційної фази підтверджується наданням здобувачами-психологами важливого значення переважно прагматичним цінностям, серед яких безпека, здоров'я, стабільність, широта поглядів, свобода, розваги, конформність, освіченість, матеріально забезпечене і щасливе життя, наявність хороших друзів, соціальна підтримка, культурна традиція, раціоналізм та непримиренність до недоліків, і які спонукають до аналізу та розуміння себе у складних ковітальних реаліях повсякдення.

Інтерпретація специфіки вмотивованості самовизначального вчинення демонструє переважання у майбутніх психологів різноманітних підстав для обрання професії, серед них гуманістичні стимули (бути корисним людям, підтримувати їх у кризових життєвих ситуаціях, долучатися до зменшення страждань у соціумі чи сприяти гармонізації міжособистісних стосунків); інтелектуальні спонуки, зумовлені інтересом до внутрішнього світу людини та її Я (досліджувати психічні про-

цеси, емоційні стани, особистісні риси-якості, психокультурні властивості, закономірності різноспрямованих форм діяльності та відповідального вчинення, прагнень до самоактуалізації і самоздійснення); прагматичні рушії персональної самореалізації (усвідомлення можливостей працевлаштування, затребуваності фаху психолога, перспектив особистісного і кар'єрного зростання); емоційно-особистісні детермінанти життєздійснення (пов'язані із нагальністю самозцілення, самотворення і самоактуалізації, з бажанням трансформувати й перетворити життєвий досвід у важливий професійно-особистісний ресурс, з високим рівнем емпатійності, чутливості й рефлексії як значущих проявів психолога-помічника, радника, консультанта); соціальні стимули досягнення професіоналізму в обраній сфері (схвалення з боку батьків, викладачів, друзів, мода чи позитивний приклад відомих психологів). Динаміка внутрішніх настанов самоактуалізації виявляється у набутті гуманітарного змісту конкретної професійної спрямованості здобувачів-психологів, у їх переході від пізнавальних інтересів до стадії прагнення до майстерності, у зміні прагматичних настановлень на відповідальне ставлення до свого фаху. Нормативна цілісність мотиваційного етапу самовизначального вчинення задається системою соціальних вартостей майбутнього спеціаліста, що комплексно відображає канонічно сконструйований аксіо-психологічний, сутнісно – ціннісно-смісловий портрет психолога (див. [20]).

Індивідуальний сенс конкретних дій-рішень студентів, що постають індикаторами дійового етапу відповідального вчинку самовизначення, передбачає усвідомлення ними майбутньої спеціалізації, експлікується у цілеспрямованій квазіпрофесійній роботі, виявляється в через участь у персонально значущих волонтерських ініціативах, реалізується в лоні дослідницької діяльності й підтримується практикою систематичної самоосвіти. Важливим показником-маркером самореалізації є також наявність у майбутніх фахівців розвинених вольових рис – рішучості, цілеспрямованості й наполегливості, що уможливають подолання освітніх і професійних труднощів. До ознак зрілого професійного вибору особистості належать її здатність планувати траєкторію свого професійного розвитку, приймати персональну відповідальність за обраний шлях, виявляти ініціативу в практичному впровадженні спеці-

лізованих знань, розширювати ділові компетентності й здійснювати конструктивний вплив на освітньо-професійне довкілля. Вагомим критерієм екзистенційної цілісності цього етапу вчинку є здатність здобувача бути суб'єктом свого розвитку й автором власного життєвого проєкту, що передбачає наявність у нього професійної відповідальності, свободи вибору, автономії, відваги, вірності собі, творчості, самотворення, самореалізації, покликання, особистісної зрілості та ідентичності як відображення внутрішньої цілісності, самісної зрілості, самостійності та соціальної ініціативності.

Рефлексивне осмислення студентом здійсненого самовизначального вчинення передбачає його критичну оцінку за критерієм конгруентності суб'єктивного та духовного Я, тобто за повнотою відповідності обраного фаху своїм внутрішнім очікуванням, моральним орієнтирам, глибинним змістом і загальнолюдським гуманістичним ідеалам. Післядійовий аналіз обґрунтованості здійсненого фахового вибору передбачає трактування обраної професії як життєвого покликання, рефлексування правильності доленосного рішення, розуміння здатності приймати відповідальність за результати самореалізації, констатування відповідності стилю психодуховно наповненого життя, усвідомленої присутності екзистенційних сенсів та духовних ідеалів власного життєздійснення. Цілісність цього етапу самовизначального вчинення для майбутніх психологів пов'язується із морально-духовною відповідальністю, розвиненістю механізмів сумління, орієнтацією на добро, щирим милосердям, духовним смиренням, прийняттям особистої відповідальності за долю людства, внутрішньою свободою, високою самоповагою, безкорисливим альтруїзмом, глибокою співпричетністю, моральною стійкістю, принциповим гуманізмом та об'єктивною оцінкою своїх особистісних рис з позиції вищих смислів буття. Таке розуміння майбутніми фахівцями екзистенційних підстав для здійснення власного професійного вибору і його надперсональних, а радше вселюдських, наслідків допомагає інтегрувати досвід самовизначення у структуру власної ціннісно-сміислової сфери, а також слугує підґрунтям для їх подальшого саморозвитку, самовдосконалення і духовного зростання.

Осмислення інтегральної цілісності вчинкового циклу самовизначення майбутніх

психологів потребує високої злагодженості у перебігу його ситуативної, мотиваційної, дійової та післядійової складових у поєднанні з відповідними ціннісно-смісловими орієнтаціями, що на різних етапах охоплюють відповідно прагматичні, соціально й індивідуально значущі цінності та духовні доміанти особистісної самореалізації й уможливають здатність юної особи не тільки до когнітивно усвідомленого вибору майбутньої професії, а й до практичного оволодіння фаховими знаннями, нормами і цінностями, до прийняття персональної відповідальності за наслідки життєвого рішення, до здійснення результативної освітньо-професійної діяльності. Водночас низька сенситивність студентів до ситуаційних чинників впливу на обрання ковітальної траєкторії, невідповідність внутрішніх мотивів нормам фахової роботи, відсутність цілеспрямованих дій та операцій у напрямку оволодіння обраним фахом, фрагментарність або поверховість рефлексивних процесів вказують на незавершеність акту самовизначення. У таких випадках йдеться про етап становлення здобувача як особистості, що перебуває у пошуку смислів власного професійного буття, й відтак потребує додаткової психологічної підтримки, спрямованої на активізацію рефлексивної здатності, розвиток відповідального ставлення до обраного фаху та інтеграцію персональних сенсів у цілісну систему особистісно-професійної ідентичності.

Отже, обґрунтування цілісності учинкового циклу самовизначення, здійснене на підставі його структурно-змістових характеристик та значущих для особистісно-професійного становлення майбутніх психологів ціннісно-мотиваційних засад, передбачає встановлення їх конгруентності й узгодженості, коли:

1) подолання особою несприятливих життєвих обставин на ситуативному етапі самовизначального вчинення відбувається переважно на раціональному підґрунті, що вимагає задіяння головно прагматичних (суб'єктно значущих) вартостей, серед яких головними є безпека, здоров'я, стабільність, широта поглядів, власна свобода, розваги, конформність, освіченість, матеріально забезпечене повсякдення, щасливе життя, наявність хороших друзів, соціальна підтримка, культурна традиція й непримиренність до недоліків;

2) переборення конфліктності внутрішніх спонук на мотиваційному етапі самоідентифікації зосереджується на врахуванні зна-

чущих соціокультурних чинників, до яких належать самостійність, досягнення, влада, високі запити, доброзичливість, гедонізм, стимуляція, пізнання, незалежність, раціоналізм, сміливість, акуратність, чесність, вихованість, ретельність, терпимість і чуйність;

3) послідовний перехід від елементарного до морального етапу учинкової дії ґрунтується на засадах екзистенційного самовизначення й передбачає виокремлення серед його ціннісно-сміслових засад професійної відповідальності, довершено діяльного життя, суспільного визнання, цікавої роботи, твердої волі, продуктивної праці, наполегливості, продуктивності, творчості, ефективності, цілісності, організованості, професіоналізму, життєрадісності, самоконтролю, досягнень, ідентичності, ініціативності, спрямованості на персональну самореалізацію й повне утілення власного покликання;

4) післядійове осмислення правильності, раціональності, обґрунтованості здійсненого особистісно-професійного вибору здійснюється за критеріями самооцінки, самозвітування, метарефлексії й трансцендентності, вимагає від суб'єкта самовизначення високого рівня моральної відповідальності, орієнтації на добро, справедливість і милосердя, наявності совісті, альтруїзму і смирення, прийняття відповідальності, достатньої щирості, значної самоповаги, відчуття співпричетності й дотичності до інших людей, спільноти та людства загалом, проявів моральної стійкості і гуманізму, що актуалізує позитивне оприявнення у власній свідомості есхатологічних світоглядних позицій і вищих смислів буття.

Закономірно, що висвітлені аксіопсихологічні детермінанти життєвого самоздійснення є вагомими підставами для здійснення майбутніми психологами раціонального, нормативного, морально обґрунтованого чи спонтанно-сенсового життєвого вибору й засвідчують гармонійне формування вчинку самовизначення. При цьому важливого значення набуває інтегрованість ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у систему її внутрішніх світоглядних переконань, що забезпечує цілісність моральної позиції та узгодженість сенсожиттєвих орієнтирів із власною професійною ідентичністю.

ВИСНОВКИ

1. Вчинок самовизначення здобувачів фаху психолога актуалізується як прояв активної

особистісної позиції в обранні й відстоюванні ними вектору власного життя, як внутрішній акт морально-етичного вибору й індивідуально значуще цілісне психосмислове утворення, що поступально інтегрує мотиваційні, ціннісні, когнітивні та діяльнісні компоненти вчинення. Такий акт постає результатом екзистенційно детермінованого персонального рішення, що відображає послідовне становлення їх особистісної й фахової ідентичності, охоплює вибір ними майбутнього життєвого шляху та професійної траєкторії, потребує усвідомлення власної соціальної ролі, розвиненої готовності до саморозвитку, наявності підстав для відповідального самоздійснення, а також рефлексивного осмислення себе як компетентного фахівця і морально зрілої особистості.

2. Дослідження вчинку самовизначення майбутніх психологів відбувається через комплексну психодіагностику його структурно-змістових компонентів-складових (ситуаційного, мотиваційного, дієвого, післядієвого), кожен з яких репрезентує окремий рівень свідомого задіяння особи в актах прийняття життєво значущих рішень й указує на наявність у структурі їх професійної свідомості відповідних аксіопсихологічних детермінант, себто тих елементів ціннісно-смислової сфери, що регулюють і цілеспрямовують їх індивідуальне волевиявлення щодо напрямку особистісної та фахової самореалізації.

3. Цілісність учинкового самовизначального циклу розпізнається за ступенем зінтегрованості всіх його психозмістових та вартісно-духовних складових у глобальну структуру особистості здобувача вищої освіти, здатного до подолання несприятливих зовнішніх обставин, критичного перегляду власних цілей і смислів, автономного екзистенційного вибору й рефлексивного осмислення наслідків прийнятого рішення для персонального повсякдення. Вказане уможливорює констатацію рівня готовності студента до реалізації обраного професійного шляху, визначення наявних ресурсів подальшого самісного й професійного зростання, виявлення векторів найближчого розвитку та надання підтримки у формуванні розвиненої особистості фахівця соціогуманітарної сфери.

Перспективами подальших досліджень є емпірична верифікація запропонованої психодіагностичної програми комплексного емпіричного вивчення аксіопсихологічних детермінант і чинників вчинку самовизначення майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антоненко Т. Л. Становлення ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього фахівця : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 412 с.
2. Бугерко Я.М. Самоосмислення як індивідуальний чинник самовизначення людини. *Психологія і суспільство*. 2011. Спецвипуск. С. 42-43.
3. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 22 с.
4. Вітакультурна методологія : антологія : до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
5. Гуляс І.А. Аксіопсихологічне проєктування життєвих досягнень особистості : монографія. Київ : Людімила, 2020. 448 с.
6. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2018. 720 с.
7. Кучеренко Є. В. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 254 с.
8. Лазарук А. Ф. Феноменологія самовизначення особи: базові теоретичні підходи у психології. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 131-149. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.131>
9. Методологія і психологія гуманітарного пізнання : до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
10. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія. Ніжин : АспектПоліграф, 2012. 298 с.
11. Основи психології : підручник / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
12. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
13. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення. Київ : Деміург, 2004. 224 с.
14. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
15. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.
16. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості : від концепту до метатеорії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 5-26. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.005>
17. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології : від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>
18. Фурман А. В., Липка А. О. Психологічна структура професійної відповідальності особистості : програма, психодіагностика, експеримент. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 91-146. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.091>
19. Фурман О.Є. Джерела та засади осягнення позитивно-гармонійної Я-концепції як структурно-функціональної цілісності. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 142-168. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.142>

20. Furman A.V., Rybina N.V. Value-conceptual sphere and self-efficacy of professionals in the socioeconomic field. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 135-146. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.135>.

21. Furman A.V., Furman A. A., Furman O.Ye., Lypka A.O. Prospects for using artificial intelligence in interpreting the study of student's values. Joint Proceedings of the Workshops «AI for Environmental and Social Sustainability Workshop» and «AI and Interdisciplinary Innovations for Sustainable Development» (YAISD-WS 2025), Ternopil – Skomorochy, 2025. May 8-9. P. 216-233. URL : <https://ceur-ws.org/Vol-3974/short05.pdf>.

22. Furman A.V., Furman A. A., Furman O.Ye. Object and subject of axiopsychology of personality: sources and prerequisites for the emergence. *Наука і освіта. Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 114-126. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-16>.

REFERENCES

1. Antonenko, T. L. (2018). Stanovlennia tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti maibutnoho fakhivtsia: monohrafiia [Formation of the value-meaning sphere of the personality of the future specialist: monograph]. Kyiv: Pedagogical thought [in Ukrainian].

2. Bugerko, Ya. (2011). Samoosmyslennia yak indyvidualnyi chynnyk samovyznachennia liudyny [Self-understanding as an individual factor of human self-determination]. *Psykhohiia i suspilstvo (Spetsvypusk) – Psychology and society (Special issue)*, 42-43. [in Ukrainian].

3. Vilyuzhanina, T.A. (2006). Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti v protsesi profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykhologiv: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk [Dynamics of the value-meaning sphere of the individual in the process of professional formation of future psychologists: autoref. thesis ... candidate Psychologist Sciences]. Kyiv [in Ukrainian].

4. Furman A.V. (Eds.) (2019). Vitakulturna metodolohiia: antolohiia: do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A.V. Furmana [Vitacultural methodology: anthology: to the 25th anniversary of the scientific school of professor A.V. Furman]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

5. Gulyas, I.A. (2020). Aksiopsykhologichne proiektuvannia zhyttievkykh dosiahnen osobystosti: monohrafiia [Axiopsychological design of life achievements of the individual: monograph]. Kyiv: Lyudmila [in Ukrainian].

6. Karpenko, Z.S. (2018). Aksiologichna psykhohiia osobystosti : monohrafiia [Axiological personality psychology: monograph]. Ivano-Frankivsk: Prykarpattia National University named after Vasyl Stefanyk [in Ukrainian].

7. Kucherenko, E.V. (2011). Rozvytok profesiinoho samovyznachennia maibutnikh psykhologiv: dys. ... kand. psykol. nauk [Development of professional self-determination of future psychologists: dissertation. ... candidate psychologist of science]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Lazaruk, A. F. (2024). Fenomenolohiia samovyznachennia osoby: bazovi teoretychni pidkhody u psykhologii [Phenomenology of self-determination of the individual: basic theoretical approaches in psychology]. *Psykhohiia i suspilstvo*, 1, 131-149 [in Ukrainian].

9. Milyutina, K.L. (2012). Traiektorii zhyttievoho shliakhu osobystosti v dynamichnomu seredovyskhi: monohrafiia

[Trajectories of the life path of an individual in a dynamic environment: monograph]. Nizhyn: Aspect Polygraph [in Ukrainian].

10. Nikitina, I. V. (2007). Sub'iektne samovyznachennia molodoi liudyny v period povnolittia: monohrafiia [Subjective self-determination of a young person in the period of adulthood: monograph]. Kyiv [in Ukrainian].

11. Kirchuk, O.V., & Romanets, V.A. (Eds.) (1999). Osnovy psykhologii: pidruchnyk [Basics of psychology: a textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

12. Radchuk, H. K. (2014). Aksiopsykhologhiia vyshchoi shkoly: monohrafiia [Axiopsychology of higher education: monograph]. Ternopil: TNPU named after V. Hnatyuk [in Ukrainian].

13. Rybalka, V.V. (2004). Psykhologhiia profesiinoho samovyznachennia [Psychology of professional self-determination]. Kyiv: Demiurg [in Ukrainian].

14. Romenets, V.A., & Manokha, P.I. (2017). Istoriiia psykhologii XX stolittia: navch. posib. [History of Psychology of the 20th Century: Textbook] Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

15. Furman, A. A. (2017). Psykhologhiia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti: monohrafiia [Psychology of meaningful life development of personality: monograph]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

16. Furman, A.A., & Furman A. V. (2018). Vchynkova buttievist osobystosti: vid kontseptu do metateorii [The actual essentiality of the individual: from concept to metatheory]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 5-26 [in Ukrainian].

17. Furman, A. V. (2023). Katehoriia matrytsia vitakulturnoi metodolohii: vid myslevchynennia do kanonu [Categorical matrix of vita-cultural methodology: from thinking to canon]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-50 [in Ukrainian].

18. Furman, A.V., & Lypka, A.O. (2025). Psykhologichna struktura profesiinoy vidpovidalnosti osobystosti: prohrama, psykhodiagnostyka, eksperyment [Psychological structure of professional responsibility of the individual: program, psychodiagnostics, experiment]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 91-146 [in Ukrainian].

19. Furman, O. (2023). Dzherela ta zasady osiahnennia pozytyvno-harmoniinoi Ya-kontseptsii yak strukturno-funktsionalnoi tsilisnosti [Sources and principles of understanding the positive-harmonious self-concept as structural and functional integrity]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 142-168 [in Ukrainian].

20. Furman, A.V., & Rybina, N.V. (2024). Value-conceptual sphere and self-efficacy of professionals in the socioeconomic field. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 135-146 [in English].

21. Furman, A.V., Furman, A. A., Furman, O.Ye., & Lypka, A.O. Prospects for using artificial intelligence in interpreting the study of student's values. Joint Proceedings of the Workshops «AI for Environmental and Social Sustainability Workshop» and «AI and Interdisciplinary Innovations for Sustainable Development» (YAISD-WS 2025). Ternopil – Skomorochy, 8-9, 216-233. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3974/short05.pdf> [in English].

22. Furman A.V., Furman A. A., & Furman O.Ye. Object and subject of axiopsychology of personality: sources and prerequisites for the emergence. *Nauka i osvita. Psykhologhiia – Science and education. Psychology*, 3, 114-126 [in English].

АНОТАЦІЯ

ЛАЗАРУК Андрій Франкович.

Програма емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів.

Вчинок самовизначення майбутніх психологів трактовано як прояв активної особистісної позиції в обранні й відстоюванні ними траєкторії власного життя, внутрішній акт морально-етичного вибору, індивідуально значуще цілісне психосмислове утворення, що поступально інтегрує мотиваційні, ціннісні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти вчинення, відображає послідовне становлення їх особистісної й фахової ідентичності, охоплює вибір ними майбутнього життєвого шляху та професійної діяльності, потребує усвідомлення власної соціальної ролі, зрілої готовності до саморозвитку, наявності підстав для відповідального самоздійснення, а також рефлексивного осмислення себе як спеціаліста і морально зрілої особистості. Доведено евристичну перспективність програмного дослідження вчинку самовизначення майбутніх фахівців на підґрунті комплексної психодіагностики його структурно-змістових компонентів-складових (ситуаційного, мотиваційного, дійового, післядійового), кожен з яких репрезентує окремий рівень їх свідомого задіяння в актах прийняття життєво значущих рішень та вказує на наявність у структурі їх професійної свідомості відповідних аксіопсихологічних детермінант – елементів ціннісно-сислової сфери, що регулюють і цілеспрямовують їх індивідуальне волевиявлення щодо напрямку особистісної та фахової самореалізації. Витлумачено цілісність учинкового самовизначального циклу як ступінь зінтегрованості усіх його структурно-змістових та вартісно-духовних складових у завершену структуру особистості здобувача вищої освіти, здатного до подолання несприятливих зовнішніх обставин, критичного перегляду особистих цілей і смислів, автономного екзистенційного вибору, рефлексивного осмислення наслідків прийнятого рішення для власного повсякдення. Аргументовано значущість запропонованого інструментально-діагностичного забезпечення для констатації рівня готовності студента до реалізації обраного професійного шляху, визначення наявних ресурсів подальшого самісного й професійного зростання, виявлення векторів найближчого розвитку та надання підтримки у формуванні цілісної особистості фахівця соціогуманітарної сфери. Перспективами подальших досліджень визначено емпіричну верифікацію запропонованої психодіагностичної програми комплексного емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів.

Ключові слова: особа, самовизначення, самоздійснення, вчинок, ситуація, мотивація, дія, рефлексія, вчинково-циклічний підхід, ціннісно-смилова сфера, аксіопсихологія, аксіогенез, цінність, особистість, індивідуальність, універсум, учинковий цикл самовизначення, психологічна діагностика, психодіагностична програма, інструментально-діагностичне забезпечення.

ANNOTATION

Andrii LAZARUK.

The program of empirical research of axiopsychological determinants of the act of self-determination of future psychologists.

The act of self-determination of future psychologists is understood as a manifestation of an active personal position in choosing and defending the vector of their own life, an internal act of moral and ethical choice, and an individually significant integral psychosocial formation that progressively integrates motivational, value-based, cognitive, and activity-related components of action. It reflects the gradual and consistent formation of their personal and professional identity, encompasses their choice of future life path and professional trajectory, and requires awareness of their social role, a developed readiness for self-development, and the presence of grounds for responsible self-realization, as well as reflective comprehension of oneself as a specialist and a morally mature personality. The heuristic significance of studying the act of self-determination of future specialists is proven on the basis of comprehensive psychodiagnostics of its structural and substantive components (situational, motivational, active, and post-active), each of which represents a distinct level of their conscious engagement in acts of making life-significant decisions and indicates the presence within their professional consciousness structure of corresponding axiopsychological determinants – elements of the value-semantic sphere that regulate and direct their individual volition regarding the direction of personal and professional self-realization. The integrity of the act-based self-determination cycle is interpreted as the degree of integration of all its structural, substantive, and value-spiritual components into a holistic personality structure of a higher education applicant capable of overcoming adverse external circumstances, critically revising personal goals and meanings, making autonomous existential choices, and reflectively comprehending the consequences of decisions for their everyday life. The significance of the proposed instrumental and diagnostic support is demonstrated by stating the level of student readiness to implement their chosen professional path, determining the available resources for further personal and professional growth, identifying vectors of near-term development, and providing support in forming a holistic personality of a specialist in the socio-humanitarian field. Prospects for further research include empirical verification of the proposed psychodiagnostic program for a comprehensive empirical study of the axiopsychological determinants of the act of self-determination of future psychologists.

Keywords: *personality, self-determination, self-realization, act, situation, motivation, action, reflection, act-cyclical approach, value-semantic sphere, axiopsychology, axio-genesis, value, individuality, universum, act cycle of self-determination, psychological diagnostics, psychodiagnostic program, instrumental and diagnostic support.*

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Інеса ГУЛЯС,
д. філос. із психол. Арсен ЛИПКА.

Надійшла до редакції 26.05.2025.
Підписана до друку 02.06.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Лазарук А.Ф. Програма емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 168-189.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.168>

Програмово-методичний інструментарій

Анатолій В. ФУРМАН

**АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ПРАКТИКУМУ
«НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА»**

Anatolii V. FURMAN

AUTHOR'S PROGRAM OF THE WORKSHOP «RESEARCH WORK»DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.190>

УДК 167:303.1-8

Пропонована розробка підготовлена більше п'яти років тому для другого (магістерського) рівня підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота дворічної освітньо-наукової програми «Соціальна робота та соціальна політика» з метою надання цій програмі прикладної вагомості і суто практичного спрямування, адже ця навчальна дисципліна не містить лекцій, а передбачає лише самостійну та індивідуальну роботу, тобто становить повноцінний практикум із виконання кожним здобувачем різної за змістом, обсягом, складністю і проблемністю науково-дослідної роботи. У першому півріччі цього року вказана НДП успішно пройшла чергову акредитацію, що підтверджують відповідні Сертифікати, видані Національним агентством із забезпечення якості освіти (дата видачі 27.03.2025 рік за №10589) та із новим шифром СРСП І10 Соціальна робота та консультування (дата видачі 09.05.2025 за №11994).

Внутрішня методологія пропонованого курсу-практикуму реалізує принципи, закономірності, похідні нормативи і поняттєво-категорійні засоби *авторського циклічно-вчинкового підходу* (див. Психологія і суспільство. 2013. №3. С. 72-85; 2022. №2. С. 6-48; 2023. №2. С. 6-50; 2025. №1. С. 24-79), що уможливив логіко-канонічне обґрунтування чотирьох змістових модулів як етапів-складників розв'язкового розгортання у професійному становленні соціальних працівників особистісно здійснюваного в ч и н к у наукового дослідження. Останній обіймає широкий діапазон *персонального практикування*: від розуміння місця науково-дослідної роботи у системах пошуково-пізнавальної активності, науково-дослідницької діяльності і наукового пізнання як довершеного вчинення до виконання соціально-психологічних пошукувань у єдності з методологічною, теоретичною, науково-проектною та експериментальною видами робіт й аж до пи-

семної та усної звітності (отримання наукових продуктів) і відрефлексування її результатів, новизни і практичної значущості. Отож, на р і в н і *ситуації* – це здійснення здобувачем найпростіших форм, методів і процедур науково-дослідної роботи в контексті соціально зорієнтованої пізнавально-пошукової діяльності та з методологічним настановленням на атрибуту наукового підходу і вимоги суспільно-політичної практики сьогочасного повсякдення; *мотивації* – покрокове зреалізування кожним здобувачем науково-дослідної роботи на особистісному рівні екзистенційної буттєвості за базовими параметрами, основними етапами, теоретичними та емпіричними результатами повноцінного психосоціального дослідження; *вчинкової дії* – системне практикування різних видів науково-дослідної роботи (методологічної, теоретичної, науково-проектної, експериментальної) в аналітичному розмежуванні і водночас у гносеологічному взаємодоповненні

їх синтетичних характеристик, сутнісних ознак та пояснювальних функцій у соціальній сфері життєдіяльності людини;

післядії – це полірефлексивне втілення у життя досвіду підготовки, написання та оформ-

лення здобувачем наукових текстів (од тез до кваліфікаційної роботи) за кращими взірцями наукового і літературного редагування, коректурної обробки тексту та оформлення ним власних наукових публікацій.

СИЛАБУС ДИСЦИПЛІНИ-ПРАКТИКУМУ



НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА

Ступінь вищої освіти – магістр

Галузь знань – 23 Соціальна робота

Спеціальність – 231 Соціальна робота

Освітньо-професійна програма «Соціальна робота та соціальна політика»

Рік навчання: 2

Семестр: 3

Кількість кредитів: 9

Мова викладання: українська

Керівник

ПІБ

професор кафедри психології та соціальної роботи, д.психол.н.,
проф. **Фурман Анатолій Васильович**

Опис практикуму

Практико зорієнтований курс «Науково-дослідна робота» покликаний сформувати у магістрів соціальної роботи систему вмінь, навичок і компетентностей самостійно планувати, організувати, здійснювати і фахово рефлексувати різні види, рівні, способи та засоби ефективного виконання науково-дослідної роботи у соціальній сфері сучасного інформаційного суспільства.

Авторська концепція курсу-практикуму охоплює чотири змістово-компетентнісні блоки діяльнісного вдосконалення науково-дослідницького вишколу кожного здобувача магістерського рівня професійної підготовки: а) спочатку висвітлюється й освоюється комплекс питань уможливлення науково-дослідної роботи у структурі соціально зорієнтованої діяльності; б) потім розглядається й опановується взаємозалежне оприявлення пізнавально-пошукової активності та науково-дослідної роботи в контексті канонічно здійснюваного психосоціального дослідження; в) далі описуються й опрацьовуються такі основні види й атрибутивні характеристики науково-дослідної роботи в соціальній сфері життєдіяльності, як методологічна, теоретична, науково-проектна, експериментальна; г) насамкінець упрозорюється нормативний зміст та оволодіваються різноманітні організованості наукової звітності, зокрема досвід підготовки, написання та оформлення відповідних текстів – наукових тез, доповідей, статей і власне кваліфікаційної роботи.

Структура практикуму

Години (інд./ сам) Денна	Тема	Результати навчання	Завдання
6/12	Тема 1. Дослідно-пошукова робота як передумова зреалізування наукового підходу / способу пізнання світу	Визначати зміст та обсяг понять «наука», «дослідження», «робота», «активність», «діяльність». Охарактеризувати засадничі складові та сутнісні ознаки наукового підходу, методу чи погляду на світ. Розуміннево досягнути науково-дослідну роботу як професійну діяльність, сферу пізнавальної творчості та персоніфіковану вітакультурну реальність	Виконання системи завдань наукового семінару-практикуму, обговорення відповідей, самостійна робота
6/12	Тема 2. Форми та рівні здійснення науково-дослідної роботи у соціальному пізнанні та конструюванні	Пропедевтично окреслити методологічну, теоретичну, проєктну, методичну, експериментальну форми науково-дослідної роботи соціального працівника і щонайменше мислєдіяльно опрацювати чотири рівні втілення її у повсякдення: від загальнонаукового та окремих соціогуманітарних наукових вимірів зазначеної роботи до конкретно-тематичного і ситуаційного аспектів її здійснення	Створення серії логіко-змістових мислєсхем за канонічними вимогами принципу кватерності (четвірності)
6/12	Тема 3. Система аналітико-пошукових методів наукового дослідження соціального спрямування	Усвідомити й аргументувати сферні локації суспільного, у яких конструктивне застосування мають такі аналітико-пошукові методи науково-дослідної роботи: декомпозиції, порівняння, нормування, агрегування, аналогій, виключень, закономірності, мінімаксу, балансування, класифікації, ранжування, спроб, моделювання, суперечності, парадоксу, систематизації, екстраполяції, індукції та дедукції, ідеалізації, формалізації, фокусування, синтезу та ін.	Вибір найзмістовніших дефініцій кожного з наведених методів як оптимального набору визначень можливих способів науково-дослідної роботи в соціальній сфері

6/12	Тема 4. Ускладнення дослідно-пошукової роботи за етапами взаємозумовленої генези науки і суспільної практики	Осмыслити й особисто прийняти за аксіому неподільність науки (теорії, раціонального знання) і практики (роботи, діяльності, вчинення) суспільного повсякдення людей. Аргументовано висвітлити калейдоскоп безперервного перетворення теорії у практику і практики в теорію на трьох еволюційних рівнях їхнього розвитку: а) буденному: лженаука – диспрактика; б) фаховому: прикладна наука – професійна практика; в) мистецькому: фундаментальна наука – унікальна майстерна практика	Презентації результатів виконаних індивідуальних завдань, їх наукове обговорення та рефлексивне оцінювання як продуктів конкретної соціально зорієнтованої науково-дослідної роботи
6/12	Тема 5. Поетапне планування науково-дослідної роботи за базовими параметрами соціального дослідження	Охарактеризувати сутнісні інваріанти науково-дослідної роботи на початкових етапах здійснення будь-якого повноцінного соціального дослідження, а саме розкрити зміст таких його етапів: актуальність теми, наукова проблема, стан наукової розробки теми, мета, завдання, об'єкт, предмет, концептуальна ідея, гіпотеза, теоретична основа, методологічна оптика, методи, організація, наукова новизна і практичне значення дослідження	Підготовка кожним здобувачем деталізованої програми власного кваліфікаційного (магістерського) дослідження та її відкрита презентація із визначенням змісту інтелектуальної роботи на основних етапах психо-соціального пошукування
6/12	Тема 6. Науково-дослідна робота на етапах теоретизації предмета соціального дослідження і його методологічного обґрунтування	Обґрунтувати зміст процедур, дій та особливостей здійснення науково-дослідної роботи на етапі теоретичного пошуку, тобто під час того надважливого періоду розгортання соціально-політичного аналізу, коли відбувається теоретизація предмета пошуку, створюється відповідна ідеальна його модель, котра далі підлягає методологічно аргументованому підтвердженню або запереченню	Сформулювати у розрізненому, хоча й у взаємодоповнювальному, вигляді теоретичну основу і методологічну оптику авторського соціально-політичного (магістерського) дослідження

6/12	Тема 7. Науково-дослідна робота на етапи емпіричного вивчення сутності окремого соціального предмета	Оприйвнити та описати етапи, зміст, процедури, хід-перебіг та інші особливості науково-дослідної роботи під час проведення емпіричної частини повноцінного соціального дослідження, а також вказати на переваги і можливі недоліки отриманої емпіричної моделі окремого людиновимірного упредметнення, зазначивши повноту чи перспективність її апробації	Презентація кожним здобувачем результатів емпіричного дослідження об'єкта і предмета соціального вивчення із зосередженням уваги на компетентності здійснюваної науково-дослідної роботи
6/12	Тема 8. Науково-дослідна робота на етапі системного аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження та формулювання висновків	Організація наукової дискусії на предмет рефлексії здобувачами продуктивності власного емпіричного пошуку і здійсненої науково-дослідної роботи загалом й, зокрема, конструктивне обговорення отриманих кожним параметрів, індикаторів, показників та інших кількісних даних та якісних характеристик в напрямку обґрунтування або спростування раніше прийнятої концепції / гіпотези соціального дослідження	Підготовка і демонстрація здобувачами фаху «соціальна робота» презентації результатів власного емпіричного дослідження у вигляді рисунків, таблиць, графіків
6/12	Тема 9. Методологічна робота, її ознаки, схеми та пояснювальні функції	Розкрити нормативний зміст шести атрибутивних ознак методологічної роботи, а саме її суть (створення моделей, приписів, проєктів, технологій), універсальність (поєднання нормування, критики, дослідження, проєктування), інтегрування / синтез різних знань, подвійність методологічного знання (про мислення і діяльність і водночас про їх об'єкти), множинність позицій (відносно об'єкта, його упредметнення, різних систем кодування інформації), нарешті її роль як засобу розвитку методологічного мислення	Виконання комплексу тренінгових завдань на розмежування методологічної роботи від теоретичної, методичної, епістемологічної, пізнавальної, інформаційної

6/12	Тема 10. Теоретична робота і системна характеристика її ознак	Аргументувати шість ключових ознак теоретичної роботи, а саме прийняття наукового підходу як способу раціонального пізнання світу, виокремлення із пізнавальної реальності ідеального об'єкта, упредметнення цього об'єкта, відшукування адекватного предмету методу пізнання його сутності, впорядкування раціональних знань у систему (передусім у концепцію, теорію, парадигму), емпіричне і суто експериментальне підтвердження вірогідності теоретичних побудов досліджуваного об'єкта	Перевірка здобутого кожним магістром теоретичного знання за темою своєї кваліфікаційної роботи на істинність експериментальним шляхом, тобто на його відповідність ідеальному об'єкту соціального пізнання / конструювання.
6/12	Тема 11. Наукова проєктна робота і системна характеристика її ознак	Висвітлити шість засадничих ознак науково-проєктної роботи: а) її суть полягає у створенні реальних проєктів; б) проєктування узасаднюється на методології мислєдїяльностї; в) має місце конкретна реалізаційна подвійність у використанні методологічних і методичних знань; г) отримуване наукове проєктне знання характеризується потрійністю – теоретичне, практичне і про діяльність та мислення; д) ця робота пов'язана з освоєнням варіативного поля реалізації як каналів проєктування, так і самих наукових проєктів; е) інтеграція проєктного знання відбувається за схемами конструювання майбутнього	Створення кожним здобувачем науково обґрунтованого і практично реалізованого соціального проєкту на актуальну тему українського сьогодення за універсальною структурно-логічною схемою та його публічний захист
6/12	Тема 12. Експериментальна робота і системна характеристика її сутнісних ознак	Описати та сприяти діяльному опануванню шестиатрибутивним набором здійснення експериментальної роботи в лоні науково-дослідної діяльності: створення особливих (штучних) умов для проведення дослідження, емпірична перевірка теоретичної концепції на істинність / адекватність, відмінна від буденного пізнання техніка експериментування, побудова емпірично обґрунтованої онтологічної картини певного складного соціального об'єкта,	Виконання здобувачами серії експериментальних завдань, спрямованих на емпіричне підтвердження істинності чи помилковості у розвитку або функціонуванні численних ідеалізованих

		продукування в експериментальній ситуації узагальненого знання, поєднання конкретних експериментальних фактів і незалежних від експериментатора знань про соціальний об'єкт	об'єктів соціально-політичної реальності різних країн
6/12	Тема 13. Науковий текст, його різновиди, структура, стилістика	Поінформувати здобувачів про основні види наукового тексту, а саме про оглядовий, аналітичний, описовий, методологічний, науково-проектний, методичний, узагальнювальний інваріанти друкованого наукового продукту; охарактеризувати структурні складові та стилістику канонічного наукового тексту: вступ, теоретична частина, методологія і методи, емпірична частина, узагальнення і висновки	Рефлексивна аналітична робота здобувачів із різними науковими текстами, відкрите аргументоване звітування про їх видову приналежність, структурну побудову і стилістику
6/12	Тема 14. Науково-дослідна робота над написанням наукових тез, доповідей, статей, кваліфікаційної роботи	Висвітлити найпоширеніші в науковій сфері форми і способи звітування, зосередивши дослідницьку свідомість на основних видах наукових публікацій (тези, стаття, брошура, монографія), а також алгоритмізувати процес підготовки тез як підсумковий етап виконання здобувачем завдань власного кваліфікаційного (магістерського) дослідження	Обґрунтування ідеї і назви наукової публікації за темою своєї кваліфікаційної роботи, складання плану тез, підбір для цього ново-напрацьованого матеріалу і власне написання самого авторського тексту
6/12	Тема 15. Нормативні вимоги до оформлення наукових публікацій	Вивчити затверджені вченою радою університету вимоги до оформлення кваліфікаційної (магістерської) роботи та до наукових публікацій, які виконуються за її результатами; мати уявлення про наукове і літературне редагування україномовних текстів, про внесення коректурних правок до нього і про тонкощі публічної презентації здобутого психосоціального знання під час захисту магістерської роботи	Кількаетапна науково-дослідна робота із створеними самим здобувачем текстами: у чернетці, начисто, перша і друга наукові редакції, літературна перевірка, коректура і максимальне поліпшення змісту викладеного

Літературні джерела

1. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія / О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко та ін.; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
2. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2009. 205 с.
3. Методика організації науково-дослідної роботи: навчальний посібник / Г.І. Артемчук, В.М. Курило, П.М. Кочерган. Київ: Форум, 2000. 271 с.
4. Методологія науково-дослідницької діяльності: навчальне видання / уклад. Т.А. Роїк. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2021. 56 с.
5. Основи методології та організації наукових досліджень / за ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
6. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі. Київ, 2003. 116 с.
7. Стандарт Національної академії наук України. Організація і проведення науково-дослідних робіт СОУ НАН 73.1-001:2011: видання офіційне. Київ: НАН України, 2011. 28 с.
8. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 168 с.
9. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів: практичний посібник / В. Майборода, О. Ярошенко, Ю. Скиба; за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с. URL: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
10. Фурман А.В. Соціальні і соціологічні дослідження: подібність, відмінність, учинкова організація. *Вітакультурний млин: методологічний альманах*. 2021. Модуль 22. С. 4-14.
11. Фурман А.В., Дубно А.В. Психодіагностична компетентність соціального працівника: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 102 с.
12. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи: підручник. Київ: Академія, 2018. 160 с.
13. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65.
14. Фурман О.Є., Шафранський В.В., Гірняк Г.С. Міжособове спілкування і вплив як осереддя та інструмент соціально-психологічної роботи. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 83-96.
15. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання, 2008. 310 с.
16. Яремчук В. Основи науково-дослідної роботи студентів: навчальний посібник. Острого: НУ «Острозька академія», 2012. 56 с.

Політика оцінювання

Політика щодо дедлайнів та перескладання: Здобувачі освіти зобов'язані дотримуватися встановлених дедлайнів. Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-20 балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

Політика щодо академічної доброчесності: Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т. ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час он-лайн тестування (наприклад, програма Kahoot!).

Політика щодо відвідування: Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за дисципліну розраховується наступним чином:

Модуль 1		Модуль 2		Модуль 3	Модуль 4
20%	20%	20%	20%	5%	15%
Поточне оцінювання	Модульний контроль	Поточне оцінювання	Модульний контроль	Самотренінг	Самостійна робота
Оцінка за поточні досягнення як середнє арифметичне з оцінок, отриманих під час опитування на кожному практичному занятті (тема 1-8)	Модульна контрольна робота (теми 1-8)	Оцінка за поточні досягнення як середнє арифметичне з оцінок, отриманих під час опитування на кожному практичному занятті (тема 9-15)	Модульна контрольна робота (теми 9-15)	Сумарна оцінка за результативність науково-дослідної роботи (за її видами) здобувача	Оцінка за самостійно виконане індивідуальне завдання із підготовки до друку наукових тез за темою кваліфікаційного (магістерського) дослідження

Шкала оцінювання студентів:

За шкалою ЗУНУ	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90-100	відмінно	A (відмінно)
85-89	добре	B (дуже добре)
75-84		C (добре)
65-74	задовільно	D (задовільно)
60-64		E (достатньо)
35-59	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1-34		F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)

РОБОЧА ПРОГРАМА

**з дисципліни «Науково-дослідна робота», ступінь вищої освіти – магістр,
галузь знань – 23 Соціальна робота, спеціальність – 231 Соціальна робота,
освітньо-наукова програма – «Соціальна робота та соціальна політика»**

кафедра психології та соціальної роботи

Форма навчання	Курс	Семестр	Лекції (год.)	Практ. (год.)	ІРС (год.)	Тренінг (год.)	Самост. робота студ. (год.)	Разом (год.)	Залік (сем.)
Денна	2	3	-	-	90	-	180	270	3

СТРУКТУРА РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ (ПРАКТИКУМУ)**1. Опис дисципліни «Науково-дослідна робота»**

Дисципліна	Галузь знань, спеціальність, ОПП, СВО	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів ECTS - 9	Галузь знань: 23 Соціальна робота	Статус дисципліни вибіркова Мова навчання українська
Кількість залікових модулів - 4	Спеціальність - 231 Соціальна робота	Рік підготовки: Денна - 2 Семестр: Денна - 3
Кількість змістових модулів - 4	Освітньо-професійна програма - «Соціальна робота та соціальна політика»	
Загальна кількість годин - 270	Ступінь вищої освіти - магістр	Самостійна робота: Денна - 180 год. Індивідуальна робота - 90 год.
Тижневих годин: Денна форма навчання - 19.3 з них аудиторних - 6.4		Вид підсумкового контролю - залік

2. Мета й завдання вивчення дисципліни-практикуму «Науково-дослідна робота»

2.1. Мета вивчення дисципліни: осмислення і практичне використання низки завдань і діяльностей здобувачами вищої освіти другого (магістерського) рівня підготовки, котрі формують у них цілісну систему вмінь, навичок і компетентностей самостійно планувати, організовувати, здійснювати і фахово рефлексувати різні види, рівні, способи та засоби ефективного виконання науково-дослідної роботи у соціальній сфері сучасного інформаційного суспільства.

2.2. Завдання практикуму:

а) концептуально осягнути та діяльно освоїти комплекс питань уможливлення науково-дослідної роботи у структурі соціально зорієнтованого практикування;

б) детально розглянути й рефлексивно опанувати взаємозалежне оприявлення пізнавально-пошукової активності та науково-дослідної роботи в контексті канонічно здійснюваного психосоціального дослідження;

в) розуміннево осмислити й досконало опрацювати такі основні види та атрибутивні характеристики науково-дослідної роботи в соціальній сфері життєдіяльності, як методологічна, теоретична, науково-проектна, експериментальна;

г) усвідомити нормативний зміст і компетентно оволодіти різноманітними організаційними науковою звітності, щонайперше здобути досвід підготовки, написання та оформлення відповідних текстів – наукових тез, доповідей, статей і власне кваліфікаційної роботи.

2.3. Найменування та опис компетентностей, формування котрих забезпечує вивчення дисципліни:

ЗК3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

ФК4. Здатність до впровадження методів і

технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи.

ФК6. Здатність до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг.

ФЛ11. Здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи.

ФК15. Здатність до оволодіння навичками самостійного опанування новими знаннями, використовуючи сучасні освітні та дослідницькі технології у соціальній сфері.

2.4. Передумови для вивчення дисципліни-практикуму:

Набуття здобувачами компетентності з курсу можливе за актуалізації їхніх знань та умінь з дисциплін: «Методологія наукових досліджень», «Ділові комунікації англійською мовою», «Соціальна робота в громаді».

2.5. Результати навчання

ПРН2. Критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела знань про практики соціальної роботи, формулювати висновки та рекомендації щодо їх впровадження.

ПРН5. Збирати та здійснювати кількісний і якісний аналіз емпіричних даних.

ПРН9. Виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

ПРН15. Розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень.

ПРН20. Узагальнювати результати власних наукових досліджень та оприлюднювати їх у формі наукових звітів (тез, статей, доповідей тощо).

3. Програма навчальної дисципліни-практикуму

Змістовий модуль 1.

Науково-дослідна робота у структурі соціально зорієнтованої пізнавальної діяльності

Тема 1. Дослідно-пошукова робота як передумова зреалізування наукового підходу / способу пізнання світу.

Визначати зміст та обсяг понять «наука», «дослідження», «робота», «активність», «ді-

яльність», «вчинок». Охарактеризувати засадничі складові та сутнісні ознаки наукового підходу, методу чи погляду на світ. Розуміннево осягнути науково-дослідну роботу як професійну діяльність, сферу пізнавальної творчості та персоніфіковану вітакультурну реальність; особливості науково-дослідної роботи у соціально-політичному дискурсі сучасної України, її відмінності, переваги і недоліки порів-

няно з аналогічними дискурсами країн Європейського Союзу і США.

Індивідуальна робота (ІР): розуміння та аргументоване артикулювання цільових і змістових особливостей науково-дослідної роботи в аналітичному співвіднесенні із пізнавально-пошуковою активністю, дослідницькою діяльністю і вчинком пізнання в контексті засадничих складових наукового підходу або погляду на світ.

Самостійна робота (СР): особисте виконання здобувачем системи завдань, підготовлених викладачем, на предмет базового понятійного визначення мети, форм, змісту та результатів науково-дослідної роботи у соціогуманітарній сфері суспільства.

Тема 2. *Форми та рівні здійснення науково-дослідної роботи у соціальному пізнанні та конструюванні.*

Пропедевтично окреслити методологічну, теоретичну, проєктну, методичну, експериментальну форми науково-дослідної роботи соціального працівника і щонайменше мислительно опрацювати чотири рівні втілення її у повсякдення: від загальнонаукового та окремих соціогуманітарних наукових вимірів зазначеної роботи до конкретно-тематичного і ситуаційного аспектів її здійснення. Аргументувати і на конкретних прикладах продемонструвати методологічну обґрунтованість, теоретичну доцільність і практичну значущість різнорівневого втілення у життя науково-дослідної роботи; зокрема, з'ясування суті соціально-політичних процесів і подій у країні вимагає переважання загальнонаукового щабля висвітлення, гуманітарної допомоги вразливим верствам населення – детального соціогуманітарного аналізу, психосоціального клімату трудового колективу – відповідного конкретно-тематичного, чітко упредметненого, наукового пошуку, феноменів міжособистісної атракції сумісності чи толерантності – ситуаційного психосоціального вивчення.

ІР: побудова кожним окремим здобувачем на основі аналізу наукових і підручникових текстів й залежно від власних інтелектуальних та особистісних можливостей двох-чотирьох *мислесхем* за вимогами принципу кватерності (четвірності), а саме основних форм науково-дослідної роботи, структур дослідницьких діяльності та вчинення, основних категорій сучасної соціально-політичної науки, рівнів організації соціогуманітарного знання.

СР: самоперевірка здобувачем повноти свідомого оперування поняттєво-категорійними засобами дослідницько-пошукової роботи як передумови успішних соціального пізнання і конструювання соціально-політичної дійсності довкола себе в майбутньому.

Тема 3. *Система аналітико-пошукових методів наукового дослідження соціального спрямування.*

Усвідомити й аргументувати сферні локації суспільного, у яких конструктивне застосування мають такі аналітико-пошукові методи науково-дослідної роботи: декомпозиції, порівняння, нормування, агрегування, аналогії, виключень, закономірності, мінімаксу, балансування, класифікації, ранжування, спроб, моделювання, суперечності, парадоксу, систематизації, екстраполяції, індукції та дедукції, ідеалізації, формалізації, фокусування, синтезу та ін. Подібність, відмінність і вчинкова організація соціальних і соціологічних досліджень. Процес соціологічного дослідження як наступність сукупності етапів здійснення науково-дослідної роботи: визначення проблеми і вибір теми наукового пошуку, вивчення існуючих літературних джерел та ознайомлення з наявними дослідженнями за обраною темою, формулювання гіпотез і пропедевтика взаємозв'язку між досліджуваними змінними, вибір основного та допоміжних методів (опитування, експеримент, спостереження та ін.), проведення дослідження і збір даних та занотування отриманої інформації, інтерпретація результатів та оцінка вагомості зібраних даних, оприлюднення результатів дослідження у вигляді письмових та усних наукових звітів.

ІР: вибір та опанування здобувачем найзмістовніших дефініцій кожного з наведених аналітико-пошукових методів в індивідуально-психологічній проєкції на критерії оптимального набору способів науково-дослідної роботи у соціогуманітарній сфері суспільства.

СР: особисте опрацювання здобувачем самостійно вибраного методу соціального дослідження (спостереження, опитування, експеримент тощо) у довершеній сукупності прийомів і процедур пошукування, які виконуються для збору, аналізу та інтерпретації отриманих даних про соціальні явища, процеси, події.

Тема 4. *Ускладнення дослідно-пошукової роботи за етапами взаємозумовленої генези науки і суспільної практики.*

Осмыслити й особисто прийняти за аксіому неподільність науки (теорії, раціонального знання) і практики (роботи, діяльності, вчинення) суспільного повсякдення людей. Аргументовано висвітлити калейдоскоп безперервного перетворення теорії у практику і практики в теорію на трьох еволюційних рівнях їхнього розвитку: а) буденному: лженаука – диспрактика; б) фаховому: прикладна наука – професійна практика; в) мистецькому: фундаментальна наука – унікальна майстерна практика. У форматі наукового розуміння / пізнання / конструювання соціальної дійсності у її безкраїх горизонтах буттєвості та поліфонійного осягнення ресурсами людської думки-свідомості розкритикувати редуковане (спрошене, вихолощене) розуміння практики як роботи виключно у площині матеріального виробництва (виготовлення речей, зміна природного ландшафту, створення продуктів так званої другої природи, себто культури, і т. ін.). Водночас доказово обстоювати у цьому проблемному питанні таку методологічну максиму: «Практичне є все те, що можливе через свободу» (І. Кант), тоді як «теоретичне є все те, що можливе через слово, живе мовлення, спілкування» (А.В. Фурман). Тому має місце онтологічна й відтак феноменологічна і гносеологічна неподільність теоретизування і практикування у свідомому житті будь-якої усупільненої особи, яка практикує, теоретизуючи, або теоретизує, практикуючи.

ІР: письмова аргументація пояснювальних обмежень суто матеріалістичного розуміння практики у її протиставленні теорії й одночасно у формі індивідуально підготовлених тез реальної діалектики теоретизування і практикування на різних рівнях життєздійснення людини як суб'єкта (поведінка в найближчому соціумі), особистості (причетність до світу діяльностей) та індивідуальності (здійснення особою вчинків на своєму життєвому шляху).

СР: персональне опрацювання і публічна презентація кожним здобувачем аргументованого поєднання псевдонауковості і диспрактики у повсякденні посередньої людини, прикладної соціогуманітарної науки інтерпретаційного характеру і професійної соціальної практики, фундаментальних соціологічних теорій, соціальних програм і проєктів та майстерних способів міжособистісного практикування компетентісно вишколеним соціальним працівником.

Змістовий модуль 2.

Пізнавально-пошукова активність і науково-дослідна робота в контексті канонічно здійснюваного психосоціального дослідження.

Тема 5. Поетапне планування науково-дослідної роботи за базовими параметрами соціального дослідження.

Охарактеризувати сутнісні інваріанти науково-дослідної роботи на початкових етапах здійснення будь-якого повноцінного соціального дослідження, а саме розкрити зміст таких його етапів: актуальність теми, наукова проблема, стан наукової розробки теми, мета, завдання, об'єкт, предмет, концептуальна ідея, гіпотеза, теоретична основа, методологічна оптика, методи, організація, наукова новизна і практичне значення дослідження. Усвідомити чотири засадничі факти на початкових етапах здійснення соціального дослідження: а) всі наукові пошуки починаються з певної проблеми, що хвилює чи бентежить працівників соціальної сфери; б) далі формулюється тема науково-дослідної роботи, яка має бути розкрита, висвітлена наявними дослідницькими методами і засобами; в) потім визначенню підлягають основні параметри пошукування, а саме його мета і завдання, об'єкт і предмет; г) насамкінець логіко-змістова обґрунтування охоплює всі решта параметрів названого дослідження як підсумок створення пілотного проєкту.

ІР: рефлексивний вибір здобувачем із низки запропонованих теми кваліфікаційної роботи, яка: 1) найбільше імпонує його особистим уподобанням та інтересам, 2) є актуальною у розумінні ним її суспільної важливості й особливої практичної значущості, 3) особистісно приймається ним як така, що змістовно охоплює певний ментальний досвід і пропедевтичні соціогуманітарні знання, 4) посилення для його індивідуальних (розумових, соціальних, вольових тощо) здібностей і самісно-психологічних особливостей.

СР: самостійна підготовка кожним здобувачем за попереднім методологічним настановленням (нормативною схемою) викладача початкового програмного здійснення власного кваліфікаційного (магістерського) дослідження і відкрита презентація ним визначеного змісту інтелектуальної роботи на окремих стадіях соціально-психологічного пошукування.

Тема 6. Науково-дослідна робота на етапах теоретизації предмета соціального дослідження і його методологічне обґрунтування.

Обґрунтувати зміст процедур, дій та особливостей здійснення науково-дослідної роботи на етапі теоретичного пошуку, тобто під час того надважливого періоду розгортання соціально-політичного аналізу, коли відбувається теоретизація предмета пошуку, створюється відповідна ідеальна його модель, котра далі підлягає методологічно аргументованому підтвердженню або запереченню. З'ясувати зміст, форми, методи та особливості уможливлення довершеного теоретичного дослідження у соціогуманітарній сфері суспільства, передусім аргументувати обов'язковість дотримання ним таких процедур і дій: а) забезпечення безперервної власної мисленнєвої взаємодії із чітко упредметненим об'єктом свого соціального вивчення, б) формулювання на проблемно-тематичному матеріалі наукових припущень, їх підтвердження чи спростування та вибір з них кількох гіпотез, в) визначення завдань дослідження до кожного з трьох розділів кваліфікаційної роботи, г) прогнозування оптимального набору методів наукового пошуку (ідеалізування, абстрагування, мисленнєвого моделювання та ін.) та умов їх ефективного зреалізування, д) створення теоретичної схеми, моделі або концепції пізнання / конструювання тематично визначеного об'єкта соціально-психологічного аналізу.

ІР: особисте опрацювання дефініцій теоретичних методів, що найчастіше застосовуються у соціальних і соціологічних дослідженнях (щонайперше побудова ідеальних моделей, гіпотез, концепцій, сутнісних конструктів, гносеологічних конструкцій оновленого раціонального знання), а також порівняльний аналіз особливостей застосування цього класу методів під час здійснення прикладних розвідок та індивідуально виконаних наукових програм і проєктів.

СР: раціонально досягнути відмінність і схожість між теоретичною (ідеальною) та методологічною (оргдіяльнісною) моделями об'єкта соціального вивчення і сформулювати у розрізненому, хоча й у взаємодоповнювальному, вигляді теоретичну основу і методологічну оптику авторського соціально-політичного (кваліфікаційного) дослідження.

Тема 7. Науково-дослідна робота на етапі емпіричного вивчення сутності окремого соціального предмета.

Оприявнити та описати етапи, зміст, процедури, хід-перебіг та інші особливості науково-дослідної роботи під час проведення ем-

піричної частини повноцінного соціального дослідження, а також вказати на переваги і можливі недоліки отриманої емпіричної моделі окремого людиновимірного упредметнення, зазначивши повноту чи перспективність її апробації. Охарактеризувати такі основні методи емпіричного дослідження в сучасному соціально-політичному дискурсі, як спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ю, бесіда), експеримент, кількісні вимірювання та аналіз продуктів соціальної діяльності; вказати і письмово зафіксувати переваги і недоліки кожного з них. Висвітлити та апробувати щонайменше п'ять базових процедур і дій емпіричного пошуку: етапи організації цієї фази науково-дослідної роботи; змістовне розмежування характеристик, параметрів та ознак предмета соціального вивчення; план здійснення прийомів та операцій емпіричного пошукування; зреалізування багатоканального процесу емпіричного дослідження; фіксація даних та збір інформації під час емпіричного практикування у вигляді індикаторів, показників, параметрів.

ІР: побудувати емпіричну модель власної, чітко упредметненої, кваліфікаційної роботи, максимально враховуючи, з одного боку, самостійні напрацювання конкретним здобувачем під час створення та опису методологічної і теоретичної моделей виконаного дослідження, з іншого – власний розумовий та особистісний потенціал, індивідуально-психологічні інтенції і спроможності.

СР: на рівні особистості здобувача самостійно виконати всі завдання емпіричної частини соціального дослідження і презентувати отримані результати цього етапу наукового пошуку у вигляді письмового звіту (тез або статті та окремого розділу кваліфікаційної роботи) та у формі публічної артикуляції, зосереджуючи увагу на компетентності здійснюваної споглядально-дослідницької роботи, а також формулюючи емпіричні залежності, узагальнення, факти.

Тема 8. Науково-дослідна робота на етапі системного аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження та формулювання висновків.

Організація наукової дискусії на предмет рефлексії здобувачами продуктивності власного емпіричного пошуку і здійсненої науково-дослідної роботи загалом й, зокрема, конструктивне обговорення отриманих кожним параметрів, індикаторів, показників та інших кіль-

кісних даних та якісних характеристик в напрямку обґрунтування або спростування раніше прийнятої концепції / гіпотези соціального дослідження. Детально зреалізувати головні дослідницькі процедури і дії під час опрацювання результатів проведеного емпіричного дослідження об'єкта соціально-політичного вивчення: а) критичний аналіз усіх отриманих величин і даних як індикаторів, показників, параметрів; б) інтерпретація / витлумачення цих даних із позиції певної теорії, концепції чи принаймні ідеальної моделі; в) розмежування змістовних (якісних) і формальних (кількісних) даних проведеної емпірично-пошукової роботи; г) з'ясування того, наскільки достовірні раніше сформульовані гіпотези дослідження; д) визначення похибок (упущень, прогалин, помилок) здійсненого емпірично-аналітичного пошуку.

ІР: особисто підготувати й аргументовано продемонструвати в академічній групі «соціальна робота» презентацію результатів проведеного емпіричного дослідження у вигляді рисунків, таблиць, графіків із рефлексивним зосередженням системного аналізу на виявлених залежностях, неочікуваних даних та емпіричних фактах у розвитковому функціонуванні соціального об'єкта вивчення.

СР: самостійно обґрунтувати істинність двох відомих тез методологічного характеру Л.С. Виготського: а) «...всякий експеримент є аналіз в дії, як усілякий аналіз становить експеримент у думці; відтак правильно було б назвати його експериментальним методом» (*Психологія і суспільство*. 2003. №1. С. 168); б) «Сила аналізу – в абстракції, як сила експерименту – в штучності» (Там само, с. 170).

Змістовий модуль 3.

Види та системні характеристики науково-дослідної роботи в соціальній сфері життєдіяльності людини

Тема 9. Методологічна робота, її ознаки, схеми та пояснювальні функції.

Розкрити нормативний зміст шести атрибутівних ознак методологічної роботи, а саме її суть (створення моделей, приписів, проєктів, технологій), універсальність (поєднання, нормування, критики, дослідження, проєкування), інтегрування / синтез різних знань, подвійність методологічного знання (про мислення і діяльність і водночас про їх об'єкти), множинність позицій (відносно об'єкта, його упредметнення, різних систем кодування інформації), нарешті її роль як засобу роз-

витку методологічного мислення. Діяльно опанувати нормативними вимогами створення *мислесхем* як базових засобів методологічної роботи і як первинних інструментів професійного методологування, що конструюються за принципом кватерності (четвірності) за формулою «3+1», або за принципом квінтетності (п'ятерності) за формулою «3+1=1». Аргументувати широку доцільність використання мислесхем як у соціальній роботі, так і в науково-дослідній, адже кожна окрема «мислесхема із чотирьох-п'яти внутрішньо збалансованих категорій чи понять упорядковує хаотичне знання, отримане незалежно від досвіду, шляхом самоспричинення внутрішньої активності як людської здатності здійснювати не лише досвідне, а й позадосвідне пізнання, котре І. Кант й називає апіорним...; вона є штучно-ідеальний конструкт, що фіксує тотальну зв'язність та певну впорядкованість хаотично розсіяного вітакультурного досвіду, його різноманітну знаннєву презентацію» (*Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 84).

ІР: особисто аргументувати інструментальну доцільність для утвердження соціальних розуміння, пізнання, конструювання, рефлексії мислєдіяльного використання запропонованих викладачем кватерних мислесхем шести базових ознак методологічної роботи на індивідуальному рівні (інтереси, інтелектуальність, волюві риси-якості тощо) виконання здобувачем набору відповідних завдань залежно від власних спроможностей і компетентностей.

СР: без сторонньої допомоги, самотужки описати основний зміст пояснювальних функцій кожної із шести ознак методологічної роботи, здійснюваної в контексті науково-дослідного пошуку, а саме обґрунтувати її відмінності від: а) теоретичної роботи, б) методичної, в) різних типів раціонального знання, г) наукових і водночас рефлексивних знань, д) різних упредметнень (себто предметних позицій) у виробленні об'єктивного знання, е) можливих схем побудови діяльності (вивчення, конструювання тощо), з одного боку, та схем самої науково-дослідної діяльності в індивідуальному і колективному виконанні – з іншого.

Тема 10. Теоретична робота і системна характеристика її ознак.

Аргументувати шість ключових ознак теоретичної роботи, а саме прийняття наукового підходу як способу раціонального пізнання світу, виокремлення із пізнавальної реальності

ідеального об'єкта, упредметнення цього об'єкта, відшукування адекватного предмету методу пізнання його сутності, впорядкування раціональних знань у систему (передусім у концепцію, теорію, парадигму), емпіричне і суто експериментальне підтвердження вірогідності теоретичних побудов досліджуваного об'єкта. Висвітлити науково-дослідну роботу у соціогуманітарному пізнанні і практикуванні як таку, що обов'язково містить теоретичний аспект / складник, канонічним результатом якої є створення соціальної, а можливо навіть соціологічної, теорії як доведеної системи раціогуманітарного знання, що пояснює певну сукупність суспільних явищ, процесів, подій і, задіюючи до своєї архітекτονіки низку взаємопов'язаних понять, принципів, концепцій, закономірностей, факторів, виходить за світ емпірії (тобто всього, що підлягає спогляданню) у сферу невидимої та неочевидної соціальної дійсності, виявляючи закономірності (каузальні, генетичні, синергійні та ін.) функціонування і розвитку не реальних, а ідеальних об'єктів, що створюються й вактуальнюються у самобутньому життєпоточі людської свідомості. Водночас обґрунтувати важливий постулат будь-якої продуктивної свободи-практики: кожна теорія більшою чи меншою мірою узасаднює нові горизонти практикування й тому незамінна на своєму місці, передусім як пояснювальний, описовий і передбачувальний інструмент у взаємодії людини зі світом.

ІР: здійснити критичну оцінку можливостей наявних психосоціальних теорій і соціально-політичних практик, зважаючи на те, що будь-яка, навіть найсучасніша, теорія цього епістемологічного формату дає лише однобічні, абстрактні проєкції соціальної дійсності, тоді як практика соціального повсякдення завжди набагато складніша і багатша будь-якої теорії; до того ж остання потребує головним чином чистого рефлексивного мислення, а діяльність чи вчинкові форми практики неможливі без сприймання, розуміння, ситуаційної гнучкості та витонченості процедур, прийомів і дій.

СР: особиста, кількаразово відрефлексована й концептуально аргументована, перевірка здобутого кожним майбутнім магістром теоретичного знання за темою своєї кваліфікаційної роботи, з одного боку, на методологічну обґрунтованість, з іншого – на істинність експериментальним шляхом, тобто на відповідність цього знання ідеальному об'єкту соціального пізнання / конструювання.

Тема 11. Наукова проєктна робота і система характеристика її ознак.

Висвітлити шість засадничих ознак науково-проєктної роботи: а) її суть полягає у створенні реальних проєктів; б) проєктування узасаднюється на методології мислєдїяльностї; в) має місце конкретна реалізаційна подвійність у використанні методологічних і методичних знань; г) отримуване наукове проєктне знання характеризується потрійністю – теоретичне, практичне і про діяльність та мислення; д) ця робота пов'язана з освоєнням варіативного поля реалізації як каналів проєктування, так і самих наукових проєктів; е) інтеграція проєктного знання відбувається за схемами конструювання майбутнього. Зосередити свідомісні, передусім інтелектуальні, досвідні і вольові, зусилля здобувачів магістерського рівня підготовки на осягненні сутності та особливостей наукового проєктування як специфічної, суто прикладної або ще практико-зорієнтованої, науково-дослідної роботи, у якій головним знаряддям і водночас продуктом є проєкт – соціальний, психотерапевтичний, соціально-політичний, екологічний і т. ін., що окреслює теоретичні обрії функціонування окремого аспекту свободи-практики життєдіяльності людини. Відрефлексувати головні завдання вказаного проєктування, передусім забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування рукотворної сфери чи фрагмента дійсності (природоохоронної, інженерно-технічної, соціальної, психокультурної тощо), штучного універсуму людської життєактивності взагалі. Аргументувати науковий проєкт не лише як умову і ресурс реалізації певної системи вимірів, засобів і критеріїв конструювання окремої діяльності, а й як синтетичну вітакультурну форму інтеграції теорії і практики, теперішнього і майбутнього, актуального й потенційного, природного і штучного.

ІР: ініціювати і створити залежно від особистісних здібностей і набутих дослідницьких спроможностей прийнятий за складністю соціальний проєкт як системне, одноаспектне чи локальне нововведення, що (за умов його втілення у життя) поліпшить окремі форми соціальної взаємодії українських громадян під час війни; причому авторський проєкт має характеризуватися чіткими просторово-часовими і ресурсними межами та інтегрувати його чотири основні складові: а) текстове оформлення, б) змістове наповнення, в) вміння ав-

тора чи авторів його репрезентувати, г) повноту чи перспективу впровадження.

СР: опанувати: 1) критеріями оцінювання / самооцінювання змісту соціального проєкту (актуальність, доступність, репрезентативність, достовірність, логічність, методичність, інноваційність, фінансова виправданість), 2) формою його текстового опису / подання (суть проблеми і нагальність теми; мета, цілі і завдання; терміни реалізації; очікувані результати; опис робіт чи послуг і вимоги до них; ресурсне забезпечення; механізми суспільної реалізації; оргуправлінське забезпечення; оцінка ефективності від реалізації), 3) репрезентаційними рамковими умовами на рівні представлення здобутих результатів, активно використаних методів і ресурсів проєкту.

Тема 12. Експериментальна робота і системна характеристика її сутнісних ознак.

Описати та сприяти діяльному опануванню шестиатрибутивним набором здійснення експериментальної роботи в лоні науково-дослідної діяльності: створення особливих (штучних) умов для проведення дослідження, емпірична перевірка теоретичної концепції на істинність / адекватність, відмінна від буденного пізнання техніка експериментування, побудова емпірично обґрунтованої онтологічної картини певного складного соціального об'єкта, продукування в експериментальній ситуації узагальненого знання, поєднання конкретних експериментальних фактів і незалежних від експериментатора знань про соціальний об'єкт. Обґрунтувати експериментальний метод (по-іншому, експеримент) у трьох його сутнісних визначення, вказавши на переваги та упущення кожного з них: а) це стратегія наукового дослідження, у процесі якого експериментатор маніпулює однією, кількома чи великою кількістю незалежних змінних під ретельним контролем, а також спостерігає за тим, як ці маніпуляції впливають на іншу (залежну) змінну; б) таке науково організоване вивчення об'єкта пізнання, коди дослідник активно й цілеспрямовано впливає на нього завдяки створенню штучних (експериментальних) умов, або шляхом використання природних умов, необхідних для виявлення невідомих раніше властивостей цього об'єкта; в) створення на практиці низки особливих – штучних, лабораторних, нереальних – умов для підтвердження уявлень про ідеальний об'єкт дослідження, його закономірності функціонування та розвитку у своєму світі (зокрема,

його постійне збереження) і на відношення експериментатора до цього об'єкта.

ІР: особисто зіставити два типових визначення експериментального дослідження (ЕД) на предмет їх евристичності та повноти відображення сутнісного змісту експериментування як різновиду науково-дослідної роботи: ЕД – це: 1) практика емпіричного пізнання, яка виявляє інформацію про наявність причинно-наслідкових зв'язків, маніпулюючи одним чи кількома чинниками (незалежна змінна) і контролюючи та залишаючи незмінними інші; 2) створення особливих штучних умов для проведення експерименту, що дають змогу здобувати узагальнені знання і підтверджують або спростовують ті чи інші онтологічні картини (схеми) певного фрагмента дійсності.

СР: шляхом самостійного аналізу актуального інформаційного поля сучасних соціальних мереж емпірично підтвердити істинність чи помилковість у розвитку або функціонуванні численних ідеалізованих об'єктів соціально-політичної реальності різних країн світу (до прикладу, підбір та осмислення емпіричних фактів того, як різні народи-нації сприймають сучасну війну в Україні, нав'язану імперською диктатурою РФ, і як вони насправді ставляться до українців та українства в цілому).

Змістовий модуль 4.

Науково-дослідна робота на етапі рефлексивної звітності (написання та оформлення наукових текстів)

Тема 13. Науковий текст, його різновиди, структура, стилістика.

Поінформувати здобувачів про основні види наукового тексту, а саме про оглядовий, аналітичний, описовий, методологічний, науково-проєктний, методичний, узагальнювальний інваріанти друкованого наукового продукту; охарактеризувати структурні складові та стилістику канонічного наукового тексту: вступ, теоретична частина, методологія і методи, емпірична частина, узагальнення і висновки. Крім чіткої структурної побудови, вказаний текст у завершеному вигляді становить інтелектуальний продукт наукового дослідження, що оформляється як цілісний, концептуально, логічно і стилістично зорганізований опис-презентація раціональних знань, проблем, гіпотез, методів, фактів, узагальнень у певній галузі науки. Аргументувати його специфічну термінологію, об'єктивний і доказовий характер змісту, системність повідомлень, по-

яснень і тверджень про певний фрагмент природної, соціальної чи психодуховної дійсності. Висвітлити науковий текст як: а) знакову форму раціонального знання, що не може існувати без попередньо здійснюваного дослідження; б) логічну послідовність частин (вступ, основна частина, висновки), що здебільшого становлять своєрідні розділи (до прикладу, методи, результати, обговорення); в) особливий тезаурус (поняттєво-категорійний апарат), предметну термінологію, аббревіатури і складні формулювання; г) знеособлений стиль викладу матеріалу і його збагачення доведеними фактами; д) відрефлексовані проблемність і гіпотетичність новоздобутого раціонального знання.

ІР: здійснити у персональному виконанні кожного здобувача індивідуально посилену, рефлексивно інтенційовану, аналітико-синтетичну, дослідницьку роботу із кількома різними за складністю, призначенням і характером викладу матеріалу науковими текстами соціального спрямування; відкрито й аргументовано прозвітувати про їх структурну побудову, складність змісту та трудність чи проблемність для адекватного розуміння й інтерпретації кожного з них, а також відмітити їх стильові особливості.

СР: самостійно опрацювати і законспектувати чотири знакові для українського соціально-політичного дискурсу і національної культури, невеликі за обсягом, проте винятково змістовні та глибокі за світоглядною прозорливістю, різні за видовою приналежністю і за стильовою ритмікою викладу матеріалу, наукові твори (тексти): 1) Бердяєв М.О. Парадокс брехні (*Психологія і суспільство*. 2014. №4. С. 20-23); 2) Гриценко П.Ю. Мова – буття українськості (Там само. 2024. №2. С. 6-13); 3) Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості (Там само. С. 14-23); 4) Багрянний І. Чому я не хочу вертатись до СРСР? (Там само. 2025. №2. С. 55-62).

Тема 14. Науково-дослідна робота над написанням наукових тез, доповідей, статей, кваліфікаційної роботи.

Висвітлити найпоширеніші в науковій сфері форми і способи звітування, зосередивши дослідницьку свідомість на основних видах наукових публікацій (тези, стаття, брошура, монографія), а також алгоритмізувати процес підготовки тез як підсумковий етап виконання здобувачем завдань власного кваліфікаційного (магістерського) дослідження. Зосередити дослідницьку увагу здобувачів на правилах та

особливості здійснення інтерпретаційно-дослідної роботи з науковими текстами і, зокрема, таким найпростішим її видом, як реферування літературних джерел – праць науковців і мислителів, тобто на процесі письмової підготовки доповіді на певну тему, що передбачає огляд відповідних об'єкту і предмету пошуку джерел, їх виклад своїми словами, цитування базових визначень із зазначення сторінки чи сторінок текстового оригіналу і деталізацію плану дій при цьому: написання вступу і визначення його основних параметрів (актуальність, проблема, стан вивчення, мета, об'єкт, предмет тощо дослідження), підготовка головної частини (змісту роботи), що містить розділи чи підрозділи та висновки після них і формулювання загальних висновків (узагальнень) всього особисто здобутого. Обґрунтувати алгоритм та особливості створення більш складних форм / видів наукової звітності, а саме тез, статті й насамкінець виконання освітньо-наукової програми кваліфікаційної роботи, яка має повною мірою реалізувати «Загальні рекомендації з підготовки, оформлення, захисту й оцінювання випускних кваліфікаційних робіт здобувачів вищої освіти першого бакалаврського і другого магістерського рівнів підготовки», що розроблені й затверджені кожним ЗВО України.

ІР: опанувати під час написання наукових текстів на особистісному рівні втілення у життя засадничими мовними структурами / конструкціями коректного висловлення здобувачем як запозичених теоретичних уявлень і тверджень, так і власних думок та узагальнень; до прикладу, той чи той автор: а) розглядає питання, аналізує проблеми, розкриває своє розуміння, викладає основні положення, аргументує власні погляди, обстоює вимоги принципу тощо; б) зазначає важливість, вказує на факт, приділяє основну увагу, зосереджує дослідницьку свідомість та ін.; в) в актуальне завдання, проблематизує тему, оприлюднює факти, змодельовує ситуацію, згадує базові дефініції, деталізує план пошуку, зазначає найважливіше, висвітлює своє концептуальне бачення предмета дослідження; г) зіставляє підходи, аргументує свою думку, наводить приклад, ілюструє свої висновки, підтверджує факти, пропонує спосіб розв'язку проблеми тощо; д) висновує, узагальнює, обґрунтовує, аргументує, апробує, рефлексує.

СР: набути вмінь і навичок самостійної підготовки, написання та публічного захисту здобувачем власної кваліфікаційної роботи під консультаційним наставництвом наукового

керівника (професора, доцента); передусім, вибравши тему авторського пошуку та опрацювавши базові літературні джерела, створити пілотний проєкт або концепцію дослідження, що оформляється у вигляді вступу з усіма його нормативними параметрами і підготувати розгорнутий і чіткий план роботи, що впорядковує, упослідовнює і дисциплінує дослідницько-пошукові зусилля здобувача; далі він має змогу систематизувати, закріпити, розширити теоретичні та практико-зорієнтовані знання зі спеціальності, виявити навички їх застосування при вирішенні конкретних професійних завдань, опанувати методикою психосоціального експериментування, врешті-решт з'ясувати свою функціональну готовність до виконання ролі соціального працівника.

Тема 15. Нормативні вимоги до оформлення наукових публікацій.

Вивчити затверджені вченою радою університету вимоги до оформлення кваліфікаційної (магістерської) роботи та до наукових публікацій, які виконуються за її результатами; мати уявлення про наукове і літературне редагування україномовних текстів, про внесення коректурних правок до нього і про тонкощі публічної презентації здобутого психосоціального знання під час захисту магістерської роботи. Завчити і бездоганно дотримуватися основних технічних (рамкових) вимог до оформлення здобувачем кваліфікаційної роботи, зокрема: 1) її друкований формат має містити 50-60 сторінок, надрукованих шрифтом Times New Roman на форматі А4 (210 x 297 мм), розміром шрифту 14 із відстанню між рядками 1,5 інтервалу, із верхнім, нижнім і

лівим полями 20 мм і з правим полем 10 мм; 2) обсяг вступу має становити 3-4 сторінки, а загальних висновків – 4-5; 3) кількість розділів, диференційованих на підрозділи та із короткими висновками даних має складати три; 4) кількість активно використаних літературних джерел – від 40 до 60 одиниць; 5) апробація особисто отриманих результатів повинна охоплювати мінімум два виступи на наукових конференціях із публікацією тез (2-5 сторінок) та одну підготовлену і видану (бажано у періодичному часописі категорії Б видань України) з теми дослідження наукову статтю (8-15 сторінок).

ІР: поетапно виконати на системодіяльнісному рівні здійснення і на межі індивідуально-психологічних можливостей (здібностей, спроможностей) науково-дослідну роботу із створення самим здобувачем текстів тез, статті, кваліфікаційної праці: а) у чернетці, б) начисто, в) першій і другій редакції, г) літературних правках, д) коректурі тексту, е) на завершальному етапі максимального поліпшення змісту та літературного стилю викладеного авторського матеріалу.

СР: готувати чистовий варіант змісту кваліфікаційної роботи до захисту та оприлюднення шляхом шліфування / вдосконалення тексту рукопису, перевіряючи й критично оцінюючи висловлені міркування, сформульовані висновки, подані мислєсхеми, рисунки, таблиці, графіки, вивіряючи кожне речення, словосполучення, слово-термін. За потреби внести локальні чи й істотні зміни у ті чи інші фрагменти наукового тексту, оптимізуючи логіку викладу, аргументації, стилістичні прийоми, коригуючи суперечливі місця, повтори, деталі.

4. Структура залікового кредиту із практикуму «Науково-дослідна робота»

Теми	Кількість годин					
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота	Тренінг	Контрольні заходи
Змістовий модуль 1. Науково-дослідна робота у структурі соціально зорієнтованої пізнавальної діяльності						
Тема 1. Дослідно-пошукова робота як передумова зреалізування наукового підходу / способу пізнання світу.			12	6		
Тема 2. Форми та рівні здійснення науково-дослідної роботи у соціальному пізнанні та конструюванні			12	6		

Тема 3. Система аналітико-пошукових методів наукового дослідження соціального спрямування			12	6		
Тема 4. Ускладнення дослідно-пошукової роботи за етапами взаємозумовленої генези науки і суспільної практики			12	6		
Змістовий модуль 2. Пізнавально-пошукова активність і науково-дослідна робота в контексті канонічно зорієнтованого психосоціального дослідження						
Тема 5. Поетапне планування науково-дослідної роботи за базовими параметрами соціального дослідження			12	6		
Тема 6. Науково-дослідна робота на етапах теоретизації предмета соціального дослідження і його методологічного обґрунтування			12	6		
Тема 7. Науково-дослідна робота на етапи емпіричного вивчення сутності окремого соціального предмета			12	6		
Тема 8. Науково-дослідна робота на етапі системного аналізу отриманих результатів емпіричного дослідження та формулювання висновків			12	6		
Змістовий модуль 3. Види та системні характеристики науково-дослідної роботи в соціальній сфері життєдіяльності людини						
Тема 9. Методологічна робота, її ознаки, схеми та пояснювальні функції			12	6		
Тема 10. Теоретична робота і системна характеристика її ознак			12	6		
Тема 11. Наукова проектна робота і системна характеристика її ознак			12	6		
Тема 12. Експериментальна робота і системна характеристика її сутнісних ознак			12	6		
Змістовий модуль 4. Науково-дослідна робота на етапі рефлексивної звітності (написання та оформлення наукових текстів)						
Тема 13. Науковий текст, його різновиди, структура, стилістика			12	6		
Тема 14. Науково-дослідна робота над написанням наукових тез, доповідей, статей, кваліфікаційної роботи			12	6		
Тема 15. Нормативні вимоги до оформлення наукових публікацій			12	6		
Разом:			180	90		

5. Основні технічні вимоги (показники) до оформлення кваліфікаційних робіт (КР)

№ п/п	Показники	Освітні ступені		
		бакалавр	магістр	
			освітньо- професійна програма	освітньо- наукова програма
1	Обсяг основної частини КР (вступ, розділи, висновки), сторінок (для технічних спеціальностей обсяг менший на 5 стор.)	30÷35	40÷45	50÷60
2	Брошування тексту КР у тверду обкладинку	+	+	+
3	Обсяги (сторінок):			
	– вступу	2	2:3	3:4
	– висновків і пропозицій	2÷3	3:4	4:5
4	Кількість розділів	2÷3	3	3
5	Питома вага розділів (у %):			
	– розділ 1	30	30	30
	рекомендована кількість підрозділів	2	2	2÷3
	– розділ 2	40	40	40
	рекомендована кількість підрозділів	2	2	3
	– розділ 3	30	30	30
	рекомендована кількість підрозділів	1	1÷2	2
6	Кількість використаних джерел	25÷30	35÷40	40÷60
7	Апробація результатів виконання КР:			
	а) виступ на наукових конференціях з друкуванням тез,	1	2	2
	б) підготовка і видання наукової статті	–	–	1

6. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни «Науково-дослідна робота» використовуються наступні засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання:

- поточне опитування;
- залікове тестування та опитування;
- оцінювання продуктивності самостійної науково-дослідної роботи;
- створення мислесхем;
- соціальна експертиза наукових текстів;
- оцінювання ефективності різновидової науково-дослідної роботи;
- наукове та літературне редагування текстів;
- залік.

7. Політика оцінювання

Політика щодо дедлайнів та перескладання: Здобувачі освіти зобов'язані дотримуватися встановлених дедлайнів. Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-20 балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний).

Політика щодо академічної доброчесності: Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн тестування (наприклад, платформа Kahoot).

Політика щодо відвідування: Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

8. Критерії, форми поточного та підсумкового контролю

Підсумковий бал (за 100-бальною шкалою) з дисципліни-практикуму «Науково-дослідна робота» визначається як середньозважена величина, залежно від питомої ваги кожної складової залікового кредиту:

Модуль 1		Модуль 2		Модуль 3	Модуль 4
20%	20%	20%	20%	5%	15%
Поточне оцінювання	Модульний контроль	Поточне оцінювання	Модульний контроль	Самотренінг	Самостійна робота
Оцінка за поточні досягнення як середнє арифметичне з оцінок, отриманих під час опитування на кожному практичному занятті (тема 1-8)	Модульна контрольна робота (теми 1-8)	Оцінка за поточні досягнення як середнє арифметичне з оцінок, отриманих під час опитування на кожному практичному занятті (тема 9-15)	Модульна контрольна робота (теми 9-15)	Сумарна оцінка за результативність науково-дослідної роботи (за її видами) здобувача	Оцінка за самостійно виконане індивідуальне завдання із підготовки до друку наукових тез за темою кваліфікаційного (магістерського) дослідження

Шкала оцінювання:

За шкалою ЗУНУ	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90-100	відмінно	A (відмінно)
85-89	добре	B (дуже добре)
75-84		C (добре)
65-74	задовільно	D (задовільно)
60-64		E (достатньо)
35-59	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1-34		F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)

9. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання яких передбачає навчальна дисципліна

№	Найменування	Номер теми
1.	Методичні рекомендації з дисципліни	1–15
2.	Програмне забезпечення: Microsoft Office Word, Microsoft PowerPoint, AIMP, Moodle	1–15
3.	Технічне забезпечення: ноутбук, проектор	1–15

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

Основна література

1. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія / О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко та ін.; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
2. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2009. 205 с.
3. Методика організації науково-дослідної роботи: навчальний посібник / Г.І. Артемчук, В.М. Курило, П.М. Кочерган. Київ: Форум, 2000. 271 с.
4. Методологія науково-дослідницької діяльності: навчальне видання / уклад. Т.А. Роїк. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 56 с.
5. Основи методології та організації наукових досліджень / за ред. А.С. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
6. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі. Київ, 2003. 116 с.
7. Стандарт Національної академії наук України. Організація і проведення науково-дослідних робіт СОУ НАН 73.1-001:2011: видання офіційне. Київ: НАН України, 2011. 28 с.
8. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 168 с.
9. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів: практичний посібник / В. Майборода, О. Ярошенко, Ю. Скиба; за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с. URL: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>.
10. Фурман А.В. Соціальні і соціологічні дослідження: подібність, відмінність, учинкова організація. *Вісник культурний млин: методологічний альманах*. 2021. Модуль 22. С. 4-14.
11. Фурман А.В., Дубно А.В. Психодіагностична компетентність соціального працівника: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 102 с.
12. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи: підручник. Київ: Академія, 2018. 160 с.
13. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65.
14. Фурман О.Є., Шафранський В.В., Гірняк Г.С. Міжособове спілкування і вплив як осереддя та інструмент соціально-психологічної роботи. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 83-96.
15. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання, 2008. 310 с.
16. Яремчук В. Основи науково-дослідної роботи студентів: навчальний посібник. Острог: НУ «Острозька академія», 2012. 56 с.

Додаткова література

17. Алендарь Н., Антонюк В. Вплив науково-дослідницької діяльності на формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №4 (11). С. 95-100.

18. Андрієвський Б.М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 14. С. 7-10.
19. Артеменко О.В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 327 с.
20. Білостоцька О.В. Готовність майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. *Вісник Львів. ун-ту*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 96-102.
21. Варава І.М. Особливості науково-дослідницької діяльності студентів як суб'єктів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. №52. Р. 247-250. URL: <https://vspu.net/sit/mdex.php/sit/article/view/5309>
22. Верба В.А. Формування нової концепції організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів. URL: <http://conference.spkneu.org/2012/11/formuvannya-novoyi-kontseptsiiyi-organiza>.
23. Вихрущ В.О., Козловський Ю.М., Ковальчук Л.І. Основи наукових досліджень у галузі педагогіки: підручник. Тернопіль: Крок, 2017. 340 с.
24. Галіцан О.А., Койчева Т.І., Осипова Т.Ю. Роль науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів у професійній підготовці. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 110-113.
25. Гірняк А.Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 138-147.
26. Головкова М.М., Єрмак Ю.І. Організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2(1). С. 117-123. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-18>.
27. Голуб Т.П. Інтеграція змісту науково-дослідницької роботи студентів і якості вищої технічної освіти. *Наука і освіта*. 2011. №6. С. 51-54.
28. Гордій Н.М. Організація науково-дослідної роботи студентів ВНЗ. URL: http://rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58239.doc.htm.
29. Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 265 с.
30. Дикий Я.О. Психосоціальне деталювання як методологічна процедура. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 75-83.
31. Дубасенюк О.А. Формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2009. Вип. XI. С. 67-74.
32. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Ліра-К, 2020. 354 с.
33. Зеленько О.А. Про науково-дослідну роботу у вишах України. *Наука і освіта*. 2011. №8. Педагогіка. С. 56-59.
34. Зубченко Л. Студентський науковий гурток – середовище креативної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. №8. С. 51-56.
35. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у

контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. №1. С. 19-30.

36. Лавриш Ю.Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка*. 2013. вип. 2. С. 72-76.

37. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст.: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 42 с.

38. Микитюк О.М. Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах – основа якості управління освітою. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2011. Вип. 35. С. 71-82.

39. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). Харків: ОВС, 2001.

40. Оліяр М.П., Русин Г.А., Червінська І.Б. Основи науково-педагогічних досліджень (модульно-рейтинговий підхід). Івано-Франківськ: НАІР, 2013. 214 с.

41. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. Аносов та ін. Мелітополь, 2015. 218 с.

42. Павлова В.В. Із досвіду організації науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів. *Наука і освіта*. 2014. №2. С. 94-97.

43. Пехота О.М., Єрмакова І.П. Основи педагогічних досліджень. Київ: Знання, 2013. 287 с.

44. Пригодій А.В. Організація науково-дослідної роботи студентів на заняттях з дисципліни «Основи наукових досліджень». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 140. С. 173-175.

45. Прошкін В.В. Організаційна структура науково-дослідної роботи студентів. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10pvvnrs.pdf>.

46. Рогозіна О.В. Науково-дослідницька діяльність як компонент самоосвіти та самореалізації особистості. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 48-53.

47. Розлуцька Г.М., Русин Г.А. Організація науково-дослідницької діяльності здобувачів магістерських програм в умовах війни. *Освітні обрії*. 2022. №1 (54). С. 137-140.

48. Рудакова О.В. Формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності засобами проблемного навчання. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Т. Шевченка: Соціол. науки*. 2012. №2. С. 193-200. URL: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=9680&chapter=1>.

49. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2008. 20 с.

50. Скиба Ю.А., Титаренко Н.Ю. Домінуючі мотиви в науково-дослідницькій діяльності студентів першого і другого курсів вищих навчальних закладів України. *Вища освіта України*. 2015. №3. Дод. 1: Інтеграція вищої освіти

і науки. С. 2231-247.

51. Ставицький В.А. Розвиток вищої освіти, заснованої на дослідженнях. *Вища освіта України*. 2013. №3. Дод. 2: Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. С. 27-30.

52. Степашко В. Модель науково-дослідної роботи вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені П. Тичини. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2006. Вип. 17. С. 17-29.

53. Ягоднікова В. Організація науково-дослідницької діяльності як чинник формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. № 1 (29). С. 126-131. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305106](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305106)

54. Ярошенко О.Г. Аналіз практичного стану науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: препринт (аналітичні матеріали) / авт. кол.: О.Г. Ярошенко, Ю.А. Скиба, Н.Ю. Титаренко; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. С. 91-92.

55. Ярошенко О.Г. Умови реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів університету в орієнтованому на дослідження освітньому середовищі. *Вища освіта України*. 2015. №3. Дод. 1: Інтеграція вищої освіти і науки. С. 286-291.

56. Dawson C. 100 Activities for Teaching Research Ethics and Integrity. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 2022. 376 s.

57. Dawson C. A-Z of Digital research Methods. Milton Park: Taylor & Francis, 2019. 414 p.

58. Dawson C. Introduction to Research Methods 5th Edition: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project. Little: Brown Book Group, 2019. 160 p.

59. Dawson C. Research Methods Made Simple: Stories, Games & Puzzles to Help You Understand. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 2024. 312 s.

60. Jha A. Social Research Methodology: Qualitative and Quantitative Designs. Milton Park: Taylor & Francis, 2023. 376 p.

61. Laws S., Harper C., Jones N., Marcus R. Research for Development: A Practical Guide. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 2013. 166 s.

62. Studdon J. Scientific Method: How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work. Milton Park: Taylor & Francis, 2024. 210 p.

63. Furman A. V. Rybina N. V. Value-conceptual sphere and self-efficacy of professionals in the socioeconomic field. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 135-146.

Рецензенти:

**д. е. н., проф. Андрій КРИСОВАТИЙ,
д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН.**

Надійшла до редакції 16.06.2025.

Підписана до друку 25.06.2025.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Авторська програма практикуму “Науково-дослідна робота”.

Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 190-212. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.190>

Критика і бібліографія

**ПОКАЖЧИК СТАТЕЙ,
надрукованих у журналі “Психологія і суспільство” в 2025 році**

ПРОБЛЕМИ СУСПІЛЬСТВОТВОРЕННЯ

Фаріон І.Д. Гуманітаристика – простір вирішальної боротьби за світ українства №2. С. 7–10
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.007>

**Фурман А.В.,
Миколук Ю.М.** Психологічне розвінчання міфів про всесильність
штучного інтелекту №2. С. 11–21
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.011>

ПРОБЛЕМИ УКРАЇНОТВОРЕННЯ

Байєр О.О. Психологічний феномен обмовлення в українській радянській історії №1. С. 18–23
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.018>

Болтівець С.І. Іван Огієнко про найясніший вираз нашої психіки №1. С. 6–17
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.006>

МЕТОДОЛОГІЯ ЯК СФЕРА МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

Гуляс І.А. Категорійна матриця аксіопсихологічного проектування
життєвих досягнень особистості №1. С. 80–90
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.080>

Фурман О.Є. Відповідальна особистість та особистісна відповідальність:
діалектика категорійного взаємодоповнення №2. С. 22–45
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.022>

Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності:
атрибути, параметри, підходи №1. С. 24–79
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Фурман А.В.,
Липка А.О.** Психологічна структура професійної відповідальності особистості:
програма, психодіагностика, експеримент №1. С. 91–146
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.091>

ТЕОРЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

**Карпенко З.С.,
Карпенко Є.В.** Теоретична тріангуляція у психологічних дослідженнях
як епістемологічна технологія №2. С. 46–54
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.046>

ІСТОРИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Багрянний І. Чому я не хочу вертатись до СРСР? №2. С. 55–62
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.055>

Болтівець С.І. Російський нацизм у свідченнях епохи №2. С. 63–67
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.063>

ПСИХОЛОГІЯ СОЦІУМУ

Божко К.І. Макіавеллізм і маніпуляція як споріднені психосоціальні феномени №1. С. 147–157
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.147>

Гуляс І.А. Психосоціальні аспекти академічної доброчесності
здобувачів вищої освіти №2. С. 78–88
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.078>

Крилова-Грек Ю.М. Медіа у парадигмі діяльнісного підходу: мовлення, текст, комунікація №2. С. 89–97
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.089>

Хазратова Н.В. Архітектоніка маніпулятивно-ігрової взаємодії особистості та держави №2. С. 68–77
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.068>

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Надвинична Т.Л.,
Кузь І.М.,
Воробець П.П.** Орієнтир становлення особистості психолога – усвідомлення психологічних захистів (англ. мовою) №1. С. 158–165
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.158>

**Фурман А.В.,
Дикий Я.О.** Цілепокладання як акт інтенційності мотиваційного поля вчинку волонтерства (англ. мовою) №2. С. 111–118
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.111>

ОСВІТОЛОГІЯ

**Гірняк А.Н.,
Гірняк Г.С.** Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу №2. С. 98–110
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ

**Фурман О.Є.,
Матіяш В.Р.** Демократичний стиль управління та психологічна ефективність його впливу №1. С. 166–179
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.166>

ПСИХОЛОГІЯ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Баранова Т.А. Моделювання психологічної готовності до діяльності фахівців груп контролю бойового стресу №2. С. 119–132
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.119>

**Москалець В.П.,
Хандогіна О.В.** Вплив іпотерапії на емоційний стан українських комбатантів із ПТСР №1. С. 182–195
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.182>

ПСИХОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я

**Буняк Н.А.,
Неплохов С.С.,
Кравченко В.В.,
Петрик Р.О.** Психофізіологічна стабільність здобувачів вищої освіти як передумова збереження здоров'я №1. С. 196–207
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.196>

**Зінченко А.В.,
Демура А.К.** Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи №2. С. 146–157
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.146>

**Сеник А.М.,
Москаль Ю.В.** Особливості інтерпретації та імплементації поняття "резильєнтність" у психологічній і педагогічній науках №2. С. 158–167
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.158>

**Фоменко К.І.,
Кириленко О.В.** Умови забезпечення психологічного благополуччя здобувачів під час дистанційного навчання №2. С. 133–145
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.133>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Лазарук А.Ф. Програма емпіричного дослідження аксіопсихологічних детермінант вчинку самовизначення майбутніх психологів №2. С. 168–189
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.168>

ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Фурман А.В. Авторська програма практикуму "Науково-дослідна робота" №2. С. 190–212
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.190>

НАШІ АВТОРИ

Ірнана Фаріон (1964 – 2024) – українська мовознавиця, освітянка, політична та громадська діячка, мовна активістка, публіцистка та блогерка. Доктор філологічних наук, професор, народний депутат України VII скликання, голова підкомітету з питань вищої освіти Комітету ВРУ з питань науки та освіти, м. Львів.

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, голова ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, співголова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, головний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

Юрій Миколіук – аспірант кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль.

s.mykoliuk@wunu.edu.ua

Оксана Фурман – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Зіновія Карпенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів.

Zinoviia.S.Karpenko@lpnu.ua

ORCID: 0000-0002-0747-2591

Researcher ID: I-5591-2015

Євген Карпенко – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів.

psiholog_pp@ukr.net

ORCID: 0000-0002-4046-0410

Researcher ID: E-7915-2016

Іван Багрянний (1906 – 1963) – український поет, прозаїк, драматург, публіцист, журналіст та політичний діяч. Голова Української національної ради.

Сергій Болтівець – доктор психологічних наук, професор, керівник реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, голова Українського товариства гіпнозу, заступник головного редактора і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.

boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272

ResearcherID: U-3069-2018

Нізора Хазратова – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль.

n.khazratova@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-1471-3234

Інеса Гуляс – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, член редакційної колегії і постійний автор журналу «Психологія і суспільство», м. Чернівці.

i.gulyas@chmu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4960-4011

ResearcherID: D-9155-2016

Юлія Крилова-Грек – кандидат психологічних наук, доцент, доцент факультету гуманітарних наук Національного університету “Києво-Могилянська академія”, м. Київ.

krylova-grek@ukma.edu.ua

ORCID: 0000-0002-2377-3781

ResearcherID: F-8423-2017

Андрій Гіряк – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, член редколегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

a.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Галина Гіряк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

h.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6985-3306

ResearcherID: C-9804-2019

Ярослав Дикий – здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія, викладач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль.

ya.dykyi@wunu.edu.ua

Тетяна Баранова – науковий співробітник Наукового відділу загального та ресурсного планування Національного університету оборони України, м. Київ.

tanya.kwarts1998@gmail.com

ORCID: 0009-0000-3602-4184

Карина Фоменко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків.

karyna.fomenko@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-2511-6803

Олександр Кириленко – здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків

alekyrenko@gmail.com

ORCID: 0009-0003-9837-4923

Анна Зінченко – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ.

zinchenko_2006@ukr.net

ORCID: 0000-0002-5291-4088

Анна Демура – здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ.

annademura@gmail.com

ORCID: 0009-0007-5030-5178

Алла Сенік – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи, завідувачка загального відділу Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль.

a.senyk@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6217-7464

Юрій Москаль – заступник начальника науково-дослідної частини Західноукраїнського національного університету, заступник головного редактора – відповідальний за випуск журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

yu.moskal@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8494-4732

ResearcherID: R-7839-2017

Андрій Лазарук – здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія, викладач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, м. Тернопіль.

a.lazaruk@wunu.edu.ua

ORCID: 0009-0005-3333-1476

OUR AUTHORS

Iryna Farion (1964 – 2024) – Ukrainian linguist, educator, political and public figure, language activist, publicist and blogger. Doctor of Philology, professor, People's Deputy of Ukraine of the 7th convocation, Head of the Subcommittee on Higher Education of the Verkhovna Rada Committee on Science and Education, Lviv.

Anatolii V. Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, Professor of the Psychology and Social Work Department of West Ukraine National University, Head of PO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, co-chair of the Regional Branch of the Socio-logical Association of Ukraine, member of the National Union of Journalists of Ukraine, Editor-in-Chief of the “Psychology and Society” journal, Ternopil.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

Yurii Mykoliuk – a postgraduate student at the Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, Ternopil.

s.mykoliuk@wunu.edu.ua

Oksana Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Senior Researcher, Professor of the Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, Deputy Editor-in-Chief of the journal “Psychology and Society”, Ternopil.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Zinoviia Karpenko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology of the Lviv Polytechnic National University, Lviv.

Zinoviia.S.Karpenko@lpnu.ua

ORCID: 0000-0002-0747-2591

Researcher ID: I-5591-2015

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

psiholog_pp@ukr.net

ORCID: 0000-0002-4046-0410

Researcher ID: E-7915-2016

Ivan Bahryanyi (1906 1963) – Ukrainian poet, prose writer, playwright, publicist, journalist and political figure. Chairman of the Ukrainian National Council.

Serhii Boltivets – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Rehabilitation Programs of the Clinic for Active Therapy of Special Conditions, Chairman of the Ukrainian Hypnosis Society, Deputy Editor-in-Chief and Permanent Author of the “Psychology and Society” Journal, Kyiv.

boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272

ResearcherID: U-3069-2018

Nihora Khazratova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, Ternopil.

n.khazratova@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-1471-3234

Inesa Hulias – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the department of Psychology, Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi, Member of the Editorial Board and Regular Contributor of the journal Psychology and Society, Chernivtsi.

i.gulyas@chnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4960-4011

ResearcherID: D-9155-2016

Yuliya Krylova-Grek – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Humanities of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv.

krylova-grek@ukma.edu.ua

ORCID: 0000-0002-2377-3781

ResearcherID: F-8423-2017

Andrii Hirnyak – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work of the Western Ukrainian National University, Deputy Head of the NGO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, member of the editorial board and regular author of the journal “Psychology and Society”, Ternopil.

a.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Halyna Hirnyak – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, regular author of the journal “Psychology and Society”, Ternopil.

h.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6985-3306

ResearcherID: C-9804-2019

Yaroslav Dykyi – third-level higher education (PhD) candidate in the specialty 053 Psychology, a lecturer at the

Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, Ternopil.

ya.dykyi@wunu.edu.ua

Tetiana Baranova – research associate at the Scientific Department of General and Resource Planning of the National Defense University of Ukraine, Kyiv.

tanya.kwarts1998@gmail.com

ORCID: 0009-0000-3602-4184

Karyna Fomenko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, Kharkiv.

karyna.fomenko@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-2511-6803

Oleksandr Kyrylenko – third-level higher education (PhD) candidate in the specialty 053 Psychology of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, Kharkiv.

alekyrenko@gmail.com

ORCID: 0009-0003-9837-4923

Anna Zinchenko – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv.

zinchenko_2006@ukr.net

ORCID: 0000-0002-5291-4088

Anna Demura – third-level higher education (PhD) student in the specialty 053 Psychology of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv.

annademura@gmail.com

ORCID: 0009-0007-5030-5178

Alla Senyk – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Psychology and Social Work Department, Head of the General Department of West Ukrainian National University, Ternopil.

a.senyk@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6217-7464

Yurii Moskal – Deputy Head of the Research Department of the West Ukrainian National University, Deputy Editor-in-Chief responsible for publishing the journal “Psychology and Society”, Ternopil.

yu.moskal@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8494-4732

ResearcherID: R-7839-2017

Andrii Lazaruk – third-level higher education (PhD) candidate in the specialty 053 Psychology, a lecturer at the Department of Psychology and Social Work of the West Ukrainian National University, Ternopil.

a.lazaruk@wunu.edu.ua

ORCID: 0009-0005-3333-1476

PSIHOLOGIÀ Ì SUSPÌL'STVO
(PSYCHOLOGY & SOCIETY)

Ukrainian scientific magazine

Founder and publisher: **West Ukrainian National University****Editorial board:***Chairman of editorial advice:* **Desyatnyuk Oksana** (Professor, Doctor of Economics, West Ukrainian National University)*Chief Editor:* **Movchan Volodymyr** (Professor, Doctor of Economics)*Editor:* **Furman Anatolii V.** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University)*Co-editor:* **Boltivets Serhii** (Professor, Doctor of Psychology, bureau UNESCO),*Co-editor:* **Furman Oksana** (Professor, Doctor of Psychology)*Executive editor:* **Moskal Yurii** (West Ukrainian National University)*English language editor:* **Lypka Mariana****Hirnyak Andrii** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Hulias Inesa** (Professor, Doctor of Psychology, Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych),**Kalamazh Ruslana** (Professor, Doctor of Psychology, National University Ostroh Academy),**Karpenko Zinoviia** (Professor, Doctor of Psychology, Lviv Polytechnic National University),**Moskalets Viktor** (Professor, Doctor of Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University),**Panok Vitalii** (Professor, Doctor of Psychology, Ukrainian Scientific-Methodological Center
for Practical Psychology and Social Work of NAPN of Ukraine),**Radchuk Halyna** (Professor, Doctor of Psychology, Ternopil National Pedagogical University
named after Volodymyr Hnatiuk),**Savrasov Mykola** (Professor, Doctor of Psychology, Donbas State Pedagogical University),**Savchyn Myroslav** (Professor, Doctor of Psychology, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University),**Furman Anatolii A.** (Professor, Doctor of Psychology, National University Odesa Polytechnic),**Shandruk Serhii** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Shevchenko Nataliia** (Professor, Doctor of Psychology, Zaporozhzhia National University),**Bačová Viera** (Professor, Doctor of Psychology, Institute of Experimental Psychology of AS Slovakia),**Kluwe Rayner H.** (Professor, Doctor of Psychology, Hamburg University, Germany),**Bulut Sefa** (Professor, Doctor of Psychology, Ibn Haldun University, Turkey),**Racu Igor** (Professor, Doctor of Psychology, Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau, Moldova).*Editorial advice:* **Krysovatty Andrii** (vice chairman), **Hrytsenko Pavlo**, **Danyliuk Ivan**, **Bakirov Vil'**,**Kuznetsov Yurii** (vice chairman), **Pasichnyk Ihor**, **Khayrulin Oleh**, **Chebykin Oleksii**, **Oleksandr Kolesnichenko**,**Yurii Maksymenko**, **Petro Myasoyid**, **Tetiana Shcherban**.**Address:****Lvivska Str., 5a, Ternopil, 46009, Ukraine**

call: +38-097-442-75-95;

e-mail: a.furman@wunu.edu.ua;<http://pis.wunu.edu.ua>Media identifier: **R-30-04424**ISSN **2523-4099** (Online), **1810-2131** (Print),DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>Subscription index: **21985**