

ISSN 2311-8458

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЛЬВІВСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

*Серія психологічна*

Випуск 2



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2022

УДК 159.9(05)  
Н34

**Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна:** збірник наукових праць / головний редактор З.Я. Ковальчук. Львів: ЛьвДУВС, 2022. Вип. 2. 72 с.

Виходить двічі на рік.

Засновник – Львівський державний університет внутрішніх справ.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 08.12.2014 р. КВ № 210-92-10892 ПР.

Рекомендовано Вченою радою Львівського державного університету внутрішніх справ до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол від 26 жовтня 2022 р. № 4).

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Ковальчук Зоряна Ярославівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної психології Інституту управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ – головний редактор.

**Богуслав Стелсер (Bogusław Stelcer)**, кандидат наук, психолог, доцент кафедри харчування та дієтології факультету браматології та харчування, Природничий університет у Познані, Польща.

**Заверуха Ольга Ярославівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького.

**Католик Галина Вікторівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Інститут управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ.

**Кузьо Любов Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення факультету № 2 ІПФПНП, Львівський державний університет внутрішніх справ.

**Лялюк Галина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

**Угрин Ольга Георгіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ;

**Хавула Роман Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

У публікаціях висвітлено результати психологічних досліджень,  
здійснених фахівцями у теоретичних і практичних напрямках.

У статтях висловлено позицію авторів, яку не завжди підтримує редакційна колегія.

За достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу відповідають автори і рецензенти. Під час передруку матеріалів посилання на Науковий вісник обов'язкове.

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

Офіційний сайт видання: <https://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology>

УДК 159.923.2 – 057.875

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-1>**Борисюк Ольга Миколаївна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри теоретичної психології  
Інституту управління, психології та безпеки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2337-4489>

**Перун Анна Миколаївна,**

здобувач вищої освіти 1-го курсу освітнього ступеня магістр  
Інституту управління, психології та безпеки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

***Анотація.** Статтю присвячено емпіричному дослідженню рівня особистісної зрілості студентів-психологів та її компонентних характеристик. Окреслено соціально-психологічну проблематику формування особистісної зрілості як необхідної якості особистості майбутніх психологів в процесі професійної підготовки. Представлено результати описової статистики та порівняльного аналізу отриманих емпіричних даних щодо рівня особистісної зрілості та її компонентного наповнення. Здійснено аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. Відповідно до власних трактувань респондентами було визначено особистісну зрілість та її провідні характерні риси. За результатами анкетування, було підтверджено, що особистісна зрілість є однією з головних ознак готовності до професійної діяльності психолога.*

*Представлено середні значення показників особистісної зрілості, самоактуалізації та прояву ясності Я-концепції, всі вони знаходяться на середньому рівні. За результатами проведення порівняльного аналізу здатності студентами-психологами до самоактуалізації студентивипускники виявили дещо нижчі результати, на відміну від студентів 1-3 курсів. Найвищі показники прояву ясності Я-концепції виявлено у студентів 4х та 3-х курсів, а найнижчі зафіксовано на 1-му курсі. У студентівстаршокурсників є вищий рівень усвідомленості та сформованості характеристик, що сприяють розвитку психологічної зрілості; респонденти першого та другого курсів, як правило, перебувають у стані самовизначення та самодослідження, вивчають особливості власної Я концепції та аналізують її. Визначено перспективи подальших досліджень щодо актуалізації компонентів особистісної зрілості у студентів-психологів задля оптимізації їх професійно-особистісного становлення.*

***Ключові слова:** особистісна зрілість, компоненти особистісної зрілості, самоактуалізація, Я-концепція, студенти-психологи, професійне становлення*

### **Borysiuk Olga, Perun Anna. Social-psychological aspects of researching the phenomenon of personal maturity in the professional formation of future psychologists**

***Abstract.** The article is devoted to an empirical study of the level of personal maturity of psychology students and its component characteristics. The sociopsychological problems of the formation of personal maturity as a necessary personality quality of future psychologists in the process of professional training are outlined. The results of descriptive statistics and comparative analysis of the received empirical data regarding the level of personal maturity and its component content are presented. Analysis and interpretation of the obtained results was carried out. According to their own interpretations, the respondents defined personal maturity and its leading characteristics. According to the results of the questionnaire, it was confirmed that personal maturity is one of the main signs of readiness for the professional activity of a psychologist.*

*The average values of the indicators of personal maturity, self-actualization and manifestation of the clarity of the self-concept are presented, all of them are at the average level. According to the results of a comparative*

*analysis of the ability of psychology students to self-actualize, graduate students showed slightly lower results, in contrast to students of the 1st-3rd years. The highest indicators of selfconcept clarity were found in students of the 4th and 3rd years, and the lowest were recorded in the 1st year. Senior students have a higher level of awareness and formation of characteristics that contribute to the development of psychological maturity; respondents of the first and second years, as a rule, are in a state of selfdetermination and self-exploration, study the peculiarities of their own self-concept and analyze it. Prospects for further research on the actualization of the components of personal maturity among psychology students in order to optimize their professional and personal development have been determined.*

**Key words:** *personal maturity, components of personal maturity, selfactualization, self-concept, psychology students, professional activity.*

**Постановка проблеми.** Соціально-психологічний запит в умовах воєнного часу визначається необхідністю активізації механізмів саморозвитку особистості, яка активно опановує зміни, здатна до саморегуляції та ефективної діяльності в кризових умовах, сприяючи одночасно особистісному розвитку Іншого й суспільства в цілому. Особливої актуальності особистісна зрілість набуває в процесі підготовки майбутніх психологів, оскільки завдання, методи і зміст їх майбутньої професійної діяльності визначається їхньою особистістю, а сферою докладання їхніх професійних зусиль є особлива інтенція – особистість іншої людини. Тому в умовах суспільних трансформацій та нестабільності важливим для студентів-психологів є високі показники особистісної зрілості, що визначатимуть професійний профіль молодого фахівця і його спрямованість у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим процес підготовки студентів-психологів потребує не лише розвитку у них професійно значущих характеристик, але й формування особистісної зрілості, що дозволить забезпечити їхню ефективну професійну діяльність.

**Стан дослідження.** Обсяг напрацювань в рамках досліджуваної теми є нешироким, проте феномен особистісної зрілості був у полі наукового зору в українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, відомі погляди О. С. Штепи, Л. В. Потапчук, Г.А. Дьоміної, Т. М. Титаренко, О. В. Завгородньої та А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Юнга, В. Франкла, Е. Еріксона. Українські науковці описували поняття особистісної зрілості крізь феномен багатокомпонентності та часто як саморегуляційний фактор. Наукові під-

ходи інших пояснювали феномен як здатність досягнути кращий спосіб життя; називали формуванням, що ґрунтується на основі особистісної трансформації та описували як динамічний процес, що не підпорядковується часовим рамкам.

На важливості особистісного зростання і самоактуалізації майбутніх психологів наголошують О.Г. Біла, Т.І. Білуха, Н.М. Дідик, Б.Б. Іваненко, Л.М. Кобильник, О.О. Міненко, Т.Б. Партико, Н.М. Семенів, О.В. Темрук, О.С. Штепа та ін. Заслугує на увагу той факт, що більшість авторів стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога вважають особистісне зростання спеціаліста, його прагнення до найповнішого розкриття власного потенціалу та готовність до самозмінювання [1; 2; 4].

Однак, незважаючи на велику кількість досліджень, невирішеною залишається соціально-психологічна проблема діагностики та актуалізації основних психологічних характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, що виступають однією з основних умов їх успішної професійної самореалізації.

**Мета статті** – емпірично дослідити рівень особистісної зрілості в студентів-психологів та виявити ступінь прояву її основних компонентних характеристик, які є умовою подальшого успішного професійного становлення.

**Виклад основних положень.** Зрілість особистості – це соціально і психологічно обумовлений етап розвитку особистості, який традиційно відповідає за здатність людини до самопізнання, саморозуміння, самостійності, саморегуляції, продуктивного та ефективного застосування своїх особистісних можливостей.

Досягнення особистісної зрілості відображає постійний і достатньо тривалий у часі соціально-психологічний процес, що є поступовим рухом від структури індивідуальної мотивації, яка засновується на власних потребах, до структури, в якій головну роль відіграють цінності [3].

Наведемо перелік рис, які визначають досягнення майбутнім фахівцем психологічного спрямування особистісної зрілості, зокрема ними є: саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність, комунікабельність, емпатійність, позитивна Я-концепція, моральність, відповідальність, Его-ідентичність, самоприйняття, автентичність, трансцендентність та самоактуалізація. Ці складові репрезентують інтерперсональні та трансперсональні структурні характеристики особистості. Відповідно, встановивши рівень набуття цих рис, можна констатувати досягнення особистістю відповідного рівня особистісної зрілості у процесі професійної підготовки.

**Матеріали та метод.** Для визначення рівня особистісної зрілості студентів-психологів, зокрема, ступеня прояву її окремих компонентних характеристик як обов'язкової умови професійного становлення було проведено емпіричне дослідження. Воно здійснювалося за допомогою дистанційного інструменту Google форми. У дослідженні брали участь студенти-психологи 1-4 курсів Інституту управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ. Загальна вибірка досліджуваних складала 142 особи (серед яких 40 осіб – студенти першого курсу, 36 осіб – студенти другого курсу, 34 особи – студенти третього курсу, 32 особи – студенти четвертого курсу). З них 7 осіб чоловічої статі та 135 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних 17-21 рік.

Для реалізації поставленої мети дослідження було підбрано відповідний інструментарій: опитувальник особистісної зрілості, розроблений О.С. Штепою, методика «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела, опитувальник «Короткий індекс самоактуалізації» (SI) та авторська анкета, що досліджує

суб'єктивне бачення компонентної наповненості та місце феномену особистісної зрілості у професійному становленні особистості.

**Результати.** Отримані результати емпіричного дослідження опрацьовувалися кількісно та якісно. Для кількісної обробки отриманих результатів було використано пакет програми SPSS 23.0. Для статистичного опрацювання даних використано описову статистику (відсоткові показники, середні значення) та порівняльний аналіз. Проаналізуємо отримані нами результати за вказаними методиками та визначимо їх взаємозалежність.

В результаті проведеного анкетування було з'ясовано, що прояв особистісної зрілості, на думку респондентів, є одним з головних компонентів готовності до професійної діяльності психолога. Зокрема, 63% респондентів трактують досліджуване явище як ознаку відповідальності за власні дії та вчинки; 21% опитаних визначив особистісну зрілість як самостійність у діях та власних виборах; 11% осіб розцінили поняття як ознаку здатності самоактуалізовуватись; інші 7% розцінили як умову успішної соціалізації та суспільної активності.

Досліджуючи компонентне наповнення особистісної зрілості, було визначено провідні характерні риси, що засвідчують особистісну зрілість. Так, на думку опитуваних осіб, ними виявились: відповідальність (58%), самостійність (25%), інтелектуальність (15%), емпатійність (14%), креативність (13%). Також респонденти вагоме значення надають властивостям саморегуляції та самодетермінації, вмінню ототожнювати власний емоційний світ з емоціями інших та вміння творчо підходити до створення неповторного.

На запитання «*На скільки ви зріла особистість?*» 23% досліджуваних ствердили, що є зрілими; 73% студентів зазначили середній рівень зрілості, незрілими людьми чи низький рівень зрілості зафіксували у 4% осіб. Отримані дані самооцінювання особистісної зрілості свідчать про те, що респонденти відчують себе активними суб'єктами власного життя, прагнуть до самовдосконалення та самотворення.



Проаналізуємо середні значення прояву показників за опитувальником особистісної зрілості (ОЗО) О.С. Штени (див. табл. 1.).

Так, найбільшою мірою у респондентів проявились глибинні переживання ( $M = 5,643$ ,  $S.D. = 1,9105$ ), риси відповідальності ( $M = 5,000$ ,  $S.D. = 1,6417$ ), автономності ( $M = 5,000$ ,  $S.D. = 1,3969$ ) та децентрації ( $M = 5,214$ ,

$S.D. = 1,6310$ ). Показник вище середнього рівня виявлено за такими ознаками, як: само-сприйняття ( $M = 4,786$ ,  $S.D. = 1,5228$ ), толерантність ( $M = 4,690$ ,  $S.D. = 1,5379$ ) і контактність ( $M = 4,452$ ,  $S.D. = 1,3829$ ); на середньому рівні у досліджуваних осіб знаходяться креативність ( $M = 4,119$ ,  $S.D. = 1,1519$ ) та життєва філософія ( $M = 4,048$ ,  $S.D. = 1,5453$ ). Найменш вираженою за показниками є риса синергічності ( $M = 3,262$ ,  $S.D. = 1,1056$ ).

Отже, вияв домінуючих рис дає підстави фіксувати належні умовні ознаки для формування та розвитку зрілої особистості як активного творця дійсності.

Розглянемо результати порівняльного аналізу показників особистісної зрілості студентів-психологів за курсом:

компонент «Глибинність переживань». Досвід особливих переживань мають старшокурсники та респонденти 1-го курсу. Це свідчить про їх здатність екзистенційно сприймати світ. Досліджувані 3-го та 2-го курсу здатні до такого виду відчуттів меншою мірою. Результати респондентів 1-4 курсу зображені на рис 1.; компонент «Життєва філософія». Уставлена форма поглядів про-

являється у студентів-психологів 3-го та 4-го курсу, першокурсники знаходяться на етапі пошуку екзистенційних, психологічно-філософських позицій, що позиціонуватимуть їх як цілісну особистість. Студенти-психологи 2-го курсу недостатньо сформуvalи життєву концепцію власних поглядів на даний момент; компонент «Контактність» яскраво виявлено у досліджуваних 3-го курсу, на достатньо високому рівні проявилась ознака у студентів-психологів 1-го курсу. Спостерігаємо, що студенти-психологи 1-го та 3-го курсу є більш схильними до налагодження товариських зв'язків та комунікабельності, ніж студенти 2-го та 4-го курсу; компонент «Толерантність». Найвищий показник психологічної ознаки зафіксовано на 4-му курсі, найнижчий є у студентів-третьокурсників. Визначено, найбільш терпимими є респонденти 4-го курсу, що проявляється у прийнятті та повазі до чужого бачення, способу життя, концепції думок; компонент «Децентрація» більшою мірою проявили студенти старших курсів (3 та 4 курси). Результати свідчать, що студенти старших курсів більшою мірою здатні приймати точку зору інших та долати рису егоцентризму; компонент «Самосприйняття». Спираючись на результат дослідженої шкали, стверджуємо, що у респондентів 1-го, 3-го та-го 4 курсу достатньо добре проявляється здатність сприймати власне «Я», у них чітко розвинене уявлення стосовно себе, власні інтереси, уявлення, мотиви; здатні цілісно уявити себе як особистість; компо-

Таблиця 1

Середні значення прояву показників особистісної зрілості

	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення
Відповідальність	5,500	1,6417	2,0	9,0
Контактність	4,452	1,3829	1,0	8,0
Креативність	4,119	1,1519	1,0	7,0
Синергічність	3,262	1,1056	0,0	5,0
Самосприйняття	4,786	1,5228	1,0	8,0
Децентрація	5,214	1,6310	1,0	9,0
Глибинність переживань	5,643	1,9105	2,0	10,0
Життєва філософія	4,048	1,5453	1,0	7,0
Автономність	5,000	1,3969	1,0	8,0
Толерантність	4,690	1,5379	1,0	8,0

нент «Креативність» найвище проявлений на 3-му та 4-му курсі. Можна стверджувати, що студенти-старшокурсники мають вищу здатність проявляти вміння для створення принципово нових, неповторних ідей, що втілюються у продукти та є новаторською діяльністю; компонент «Синергічність» вищою мірою здобутий студентами-психологами 1-го та 3-го курсів, найнижчий прояв ознаки зафіксовано у студентів 4 курсу. Отже, визначено, ефект від об'єднання інтелектуальних сил для досягнення якісніших здобутків буде вище у респондентів 1-го та 3-го курсу, відповідно студенти-випускники мають низьку здатність проявляти даної психологічної властивості; компонент «Автономність». Високий показник у респондентів-першокурсників можемо пов'язувати з їхнім бажанням заявляти себе, проявляючи власні здібності, демонструючи можливість та прагнення до самоактуалізації; ця властивість дозволяє студентам, які тільки стали на шлях здобуття вищої освіти, діяти незалежно від внутрішніх і зовнішніх установок, демонструючи здатність до само-

стійності; компонент «Відповідальність» найяскравіше простежується в результатах 1-х та 4-х курсів. Такі результати можуть пов'язуватись з викликами, що постають перед студентами: початковий курс ставить перед особистістю завдання, що стосуються зміни навчальної діяльності та організації способу життя, адаптації до неї, входження у новий колектив та важливість заявляти про себе як успішну особистість; студенти-випускники приймають важливі рішення про продовження чи припинення навчання, обирають провідну активність та її напрям, отримують результат своєї діяльності, здобуваючи диплом бакалавра.

Використовуючи методикау «Короткий індекс самоактуалізації (SI)», вдалось дослідити здатність респондентів самоактуалізуватись. Так, середнє значення показника знаходиться на середньому рівні та становить ( $M = 57,6$ ,  $S.D. = 4,2407$ ) (див. табл. 2).

Цікавим є порівняльний аналіз індексу самоактуалізації на кожному з курсів (рис. 2). Найвищий показник самоактуалізації

Таблиця 2

Середнє значення показового індексу самоактуалізації

	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення
Індекс самоактуалізації	57,6	4,2407	48,0	66,0

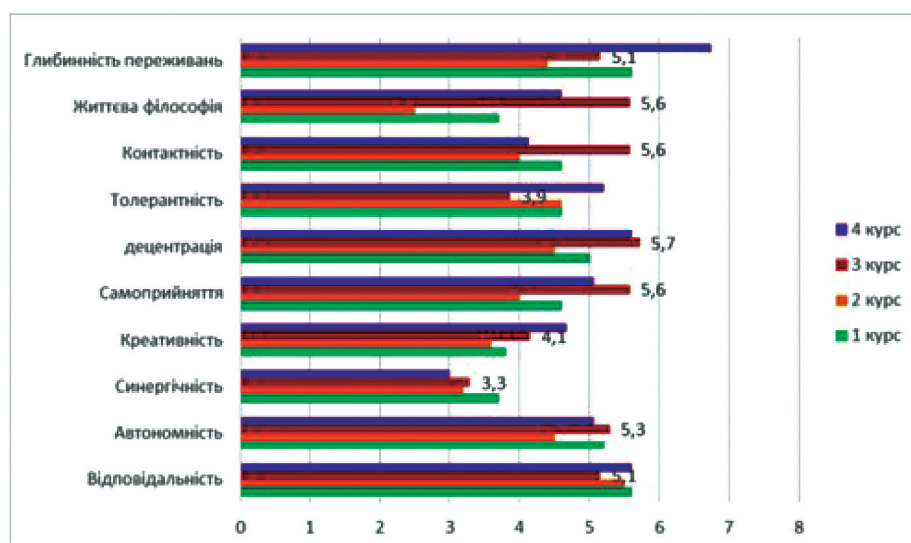


Рис. 1. Порівняння показників прояву психологічних характеристик особистісної зрілості у студентів 1-4 курсу

простежуємо у студентів 3-го курсу (59,7), найнижчий показник самоактуалізації зафіксовано на 4 курсі (56,8). Отримані результати свідчать про те, що студенти 1-3-х курсів прагнуть розкрити власні можливості на шляху здобуття освітнього ступеня. Натомість студенти-випускники виявили дещо нижчі результати у зв'язку з наближенням зміни типу діяльності, на основі якої відбувається перелаштування старих і виникнення нових потреб під час індивідуального розвитку особистості.

За допомогою методики «Визначення ясності Я-концепції (SCC)» вдалось з'ясувати рівень вияву одноіменної ознаки. Так, середній показник прояву ясності Я-концепції у досліджуваних осіб знаходиться на середньому рівні ( $M = 37,0$ ,  $S.D. = 3,6157$ ) (див. табл. 3).

Аналізуючи ясність Я концепції на кожному курсі, її найвищий прояв виявлено у студентів 4-х та 3-х курсів (частка 38,1 та 37,6 відповідно). Посередній рівень ясності Я концепції, порівнюючи показники навчальних курсів, виявили студенти-другокурсники (частка 36). Найнижчий прояв зафіксовано на 1-му курсі – 35,7 (див. табл. 4).

Таблиця 4  
Рівень ясності Я концепції у студентів 1-4 курсу

Курс	Середній рівень значення
1	35,7
2	36
3	37,6
4	38,1

Отримані результати пов'язуємо з тим, що у студентів-старшокурсників є вищий рівень усвідомленості та сформованості характеристик, що сприяють формуванню психологічної зрілості; здобувачі освіти на першому та другому курсах, як правило, перебувають у стані самовизначення та самодослідження, вивчають особливості власної Я концепції та аналізують її.

**Висновки.** Таким чином, в результаті проведеного емпіричного дослідження рівня особистісної зрілості студентів-психологів та прояву її компонентних характеристик ми з'ясували, що:

1. У респондентів виявлено середній рівень особистісної зрілості. Найбільш вираженими психологічними ознаками, що засвідчують особистісну зрілість досліджуваної аудиторії,

Таблиця 3  
Середнє значення вияву ясності Я концепції

	Середнє значення	Стандартне відхилення	Мінімальне значення	Максимальне значення
Показник ясності Я концепції	37,000	3,6157	30,0	45,0

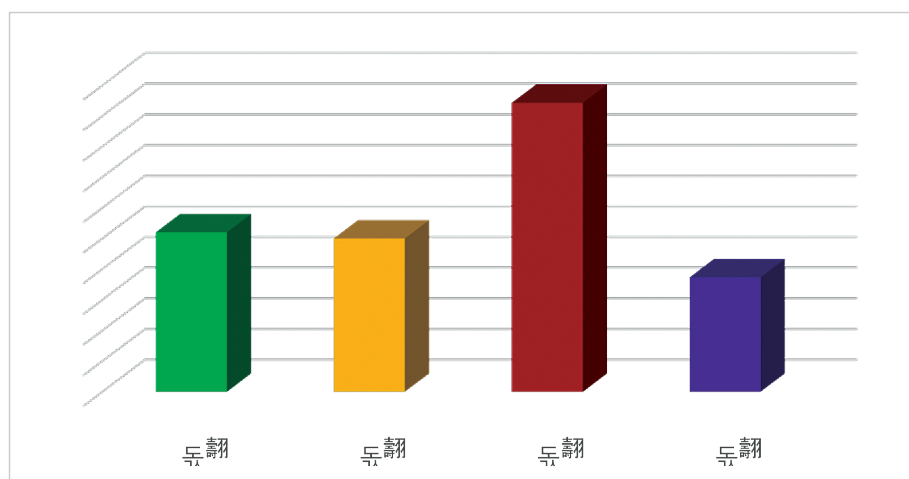


Рис. 2. Порівняння індексу самоактуалізації на 1-4 курсі



є такі: відповідальність, глибинність переживань, децентрація, автономність, самосприйняття та толерантність. Студенти-психологи 4-го курсу найбільшою мірою проявили такі риси особистісної зрілості, як: глибинність переживань, відповідальність, креативність, децентрацію, толерантність; домінуючими ознаками у студентів-психологів 1-го курсу виявлено: відповідальність, автономність і глибинність переживань.

2. Відповідно до власних трактувань респондентами було визначено особистісну зрілість як прояв відповідальності та самостійності у діях та власних виборах; здатність до самоактуалізації; умову успішної соціалізації та суспільної активності. Основними провідними рисами, що засвідчують особистісну зрілість, на думку опитуваних осіб, є: відповідальність, самостійність, інтелектуальність, емпатійність, креативність, саморегуляція та самодетермінація, вміння ототожнювати власний емоційний світ з емоціями інших та вміння творчо підходити до створення неповторного. За результатами анкетування було підтверджено, що особистісна зрілість є однією з головних ознак готовності до професійної діяльності психолога.

3. За допомогою аналізу середніх значень та стандартного відхилення показників осо-

бистісної зрілості, самоактуалізації та прояву ясності Яконцепції виявилось, що всі вони знаходяться на середньому рівні.

4. За результатами проведення порівняльного аналізу здатності студентами-психологами до самоактуалізації студенти-випускники виявили дещо нижчі результати, на відміну від студентів 1-3 курсів. Ймовірно, отримані результати пов'язані з наближенням зміни типу діяльності, на основі якої відбувається перелаштування старих і виникнення нових потреб під час індивідуального розвитку особистості. Найвищі показники прояву ясності Яконцепції виявлено у студентів 4-х та 3-х курсів, а найнижчі зафіксовано на 1му курсі. У студентів-старшокурсників є вищий рівень усвідомленості та сформованості характеристик, що сприяють розвитку психологічної зрілості; респонденти першого та другого курсів, як правило, перебувають у стані самовизначення та самодослідження, вивчають особливості власної Яконцепції та аналізують її.

**Перспективою подальших досліджень** вважаємо використання отриманих результатів для створення програм тренінгових занять щодо актуалізації компонентів особистісної зрілості у студентів-психологів задля оптимізації їх професійно-особистісного становлення.

#### Список використаних джерел:

1. Баранова С.В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціальнопсихологічний аспект: монографія. Київ : Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
2. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 356 с.
3. Семенів Н.М. Психологічні аспекти дослідження рівня особистісної зрілості. *Молодий вчений*. 2019. № 11(75). С. 743–749.
4. Штепа О.С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання. *Практ. психологія та соц. робота*. 2017. № 3. С. 53–57.

#### References:

1. Baranova S. V. (2020) Osobystisna zrilist ta vidpovidalnist: sotsialnopsykholohichni aspekt: monohrafiia. Kyiv: Interkontynental-Ukraina, 364 s. [in Ukrainian]
2. Didyk N.M. (2012) Profesiino znachushchi kharakterystyky osobystisnoi zrilosti maibutnikh psykholohiv: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Natsionalnyi pedahohichni universytet im. M.P.Drahomanova. Kyiv, 356 s. [in Ukrainian]
3. Semeniv N.M. (2019) Psykholohichni aspekty doslidzhennia rivnia osobystisnoi zrilosti. *Molodyi vchenyi*. № 11 (75). S. 743–749. [in Ukrainian]
4. Shtepa O. S. (2017) Transformatsiia osobystosti u treninhakh osobystisnoho zrostannia ta sposoby yii vymyriuvannia. *Prakt. psykholohiia ta sots. robota*. № 3. S. 53–57. [in Ukrainian]

УДК 159.9.025.922

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-2>

**Вавринів Олена Степанівна,**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри теоретичної психології,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5166-6887>  
ResearcherID: AAQ-6442-2020

**Яремко Роман Ярославович,**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри практичної психології та педагогіки,  
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,  
вулиця Клепарівська, 35, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-7788>

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ

***Анотація.** У статті проаналізовано особливості професійного вигорання. Встановлено, що синдром професійного вигорання має досить широке коло трактувань, оскільки деякі науковці пов'язують його зі стресом, емоційною напругою, монотонністю чи напруженістю діяльності, професійною дезадаптацією, надмірним захопленням професією, невиправданими очікуваннями у професії, невідповідністю займаній посаді тощо. Проведено аналіз дослідження сучасних науковців щодо професійного вигорання. Так, науковці вважають, що професійне вигорання сприяє виникненню специфічної форми девіації, суїцидальної поведінки, професійної дезадаптації, нарцисичного особистісного розладу, певного виду професійних захворювань, особистісної деструкції. Описано стадії, проаналізовано симптоми та причини виникнення професійного вигорання. З огляду на результати теоретичного аналізу авторами було підібрано блок методик та здійснено ґрунтовне експериментальне дослідження професійного вигорання фахівців ризиконебезпечних професій. До комплексу методик увійшли такі методики: діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон), оцінка професійної дезадаптації (М. Дмитрова), діагностика життєстійкості (С. Мадді, адаптована Д. Леонт'євим), диференційована оцінка працездатності (С. Величківської, О. Леонової), особистісний опитувальник «SACS» (С. Хобфолла). На основі проведеного дослідження отримано такі результати. Досліджувані фахівці здебільшого демонструють середні та низькі показники професійного вигорання, середні показники професійної дезадаптації, життєстійкість, високі й середні показники працездатності. У стресових ситуаціях досліджувані найчастіше застосовують активні, просоціальні та в деяких випадках асоціальні дії. Факторний аналіз дав змогу встановити, що на формування професійного вигорання значною мірою впливає виснаження, необґрунтований ризик та недооцінювання власних можливостей.*

***Ключові слова:** професійне вигорання, стадії професійного вигорання, фахівці ризиконебезпечних професій, поліцейські, рятувальники, прикордонники.*

### Vavryniv Olena, Yaremko Roman. FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT OF EXPERTS IN RISK-DANGEROUS PROFESSIONS

***Abstract.** The article analyzes the features of professional burnout. It has been established that the syndrome of professional burnout has a fairly wide range of interpretations, as some scientists associate it with stress, emotional tension, monotony or intensity of activity, professional maladjustment, excessive enthusiasm for the profession, unjustified expectations in the profession, inadequacy of the position held, etc. An analysis of the research of modern scientists on professional burnout was carried out. Thus, scientists believe that professional burnout contributes to the emergence of a specific form of deviance, suicidal behavior, professional maladjustment, narcissistic personality disorder, certain types of professional diseases, personal destruction. The stages are described, the symptoms and causes of professional burnout are analyzed. Taking into account the results of the theoretical analysis, we selected a block of methods and conducted a thorough experimental study of conducting a comprehensive study*

*of professional burnout of specialists in risky professions. The set of methods includes the following methods: diagnosis of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson), assessment of professional maladjustment (M. Dmytrov), methods of diagnosis of vitality (S. Maddi, adapted by D. Leontiev), differentiated assessment of work capacity (S. Velychkovskaya, O. Leonova), personal questionnaire "SACS" (S. Khobfol). The following results were obtained on the basis of the conducted research. The studied specialists mostly demonstrate average and low indicators of professional burnout, average indicators of professional maladjustment, vitality, high and average indicators of work capacity. In stressful situations, the subjects most often use active, prosocial, and in some cases antisocial. Factor analysis made it possible to establish that, to a large extent, the formation of professional burnout is influenced by exhaustion, unreasonable risk and underestimation of one's own capabilities.*

**Key words:** professional burnout, stages of professional burnout, specialists in risky professions, policemen, rescuers, border guards.

**Вступ.** Професійній діяльності відводиться значна частина нашого життя, саме тому професія належить до факторів, що чинять сильний вплив на формування наших індивідуально-психологічних особливостей. Під впливом довготривалого професійного стресу може розвинути синдром професійного вигорання. Цей синдром не виникає раптово. Він формується поступово, людина накопичує характеристики професійного стресу, які присутні у професіях, що здійснюються у складних і стресових умовах праці. Саме у фахівців ризиконебезпечних професій, до яких відносять рятувальників, поліцейських і прикордонників, небезпечні й особливі умови праці, що можуть негативно вплинути на їхню психіку та діяльність. При цьому сучасні дослідження присвячені здебільшого професійному вигоранню медиків і педагогів [4; 5; 6; 7; 8; 10; 11].

Хоча авторство поняття «професійне вигорання» належить американському психіатру Г. Фрейденбергу, проте вперше поняття «вигорання» у професіях, представники яких допомагають людям, було розглянуто у праці Н. Бредлі. І донині думки науковців щодо причин синдрому професійного вигорання різняться. Так, В. Менделевич вважає, що синдром професійного вигорання є причиною специфічної форми девіації. Л. Юр'єва вбачає в ньому причину суїцидальної поведінки. Також є думки, що синдром професійного вигорання є причиною певного виду професійного захворювання, особистісної деструкції, що розвивається внаслідок професійної діяльності та стресів. Деякі науковці синдром професійного вигорання пов'язують із комплексом неправильних професійних

очікувань, надмірним «захопленням роботою» та прагненням займатися справою без відпочинку. Також науковці зазначають, що відсутність умов для особистої та професійної самореалізації сприяє розвитку професійного вигорання особистості фахівця. Дослідження сучасних учених показують, що для успішної професійної самореалізації фахівців ризиконебезпечних професій необхідна наявність низки умов та певних властивостей особистості [8].

Розглядати вигорання як п'ятиступеневий прогресуючий процес запропонували Дж. Спредлі, Р. Венінга. На основі їх моделі Дж. Грінберг пізніше розробив власну, яка включає 5 стадій: 1) «медовий місяць»; 2) «нестача палива»; 3) «хронічні симптоми»; 4) «криза»; 5) «пробивання стіни» [3].

Американська психологиня К. Маслач розглядає професійне вигорання крізь призму синдрому емоційного й фізичного виснаження. На її думку, професійне вигорання – це стійке емоційне виснаження, яке розвивається на тлі хронічного стресу на робочому місці. Також науковиця вважає, що синдром професійного вигорання формується й тоді, коли працівник не відповідає займаній посаді [2].

Сучасні науковці В. Криволапчук, І. Моцонелідзе, І. Слюсар запропонували власний підхід до визначення симптомів професійного вигорання та виокремили такі з них: фізичні, емоційні, поведінкові, інтелектуальні та соціальні [1].

Емоційне вигорання доцільно розглядати як комплекс симптомів, стан психологічного й фізичного виснаження, що знижує рівень працездатності та призупиняє особистісний розвиток. До основних симптомів синдрому

професійного вигорання можна віднести хронічну втому, конфліктність, дратівливість, надмірне хвилювання, дистанціювання від колег, зниження рівня мотивації до роботи, підвищення незадоволеності професійною діяльністю.

**Матеріали та методи.** Для аналізу розробленості проблеми професійного вигорання нами було опрацьовано низку праць сучасних науковців-психологів, опублікованих у провідних українських і зарубіжних виданнях. На основі теоретичного аналізу нами було встановлено особливості формування професійного вигорання, зокрема причини, симптоми, кореляти. З огляду на отримані результати нами було підібрано блок методик для проведення комплексного дослідження професійного вигорання фахівців ризиконебезпечних професій. До комплексу методик увійшли такі методики: діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон), оцінка професійної дезадаптації (М. Дмитрова), діагностика життєстійкості (С. Мадді, адаптована Д. Леонтьєвим), диференційована оцінка працездатності (С. Величківської, О. Леонів), особистісний опитувальник «SACS» (С. Хобфолла). Аналіз отриманих результатів було здійснено за допомогою методів математичної статистики – контент-аналізу та факторного аналізу. Учасниками дослідження були фахівці підрозділів Міністерства внутрішніх справ України, зокрема поліцейські, рятувальники та прикордонники, у загальній кількості 148 осіб зі стажем роботи 5–10 років.

**Результати.** Проведене дослідження дало змогу встановити наявність професійного вигорання фахівців ризиконебезпечних професій. У таблиці 1, де представлено рівні професійного вигорання в досліджуваних, бачимо, що в них спостерігається незначне підвищення показників професійного вигорання. Так, показники середнього й низького рівнів професійного вигорання демонструють верхні межі. Це може означати, що скоро відбудеться зміна показників за тенденцією до підвищення рівня професійного вигорання. Проте нижні межі високого рівня професійного вигорання дають можливість висловити думку щодо від-

носної стійкості досліджуваних або стосовно того, що вони недавно перетнули межі високого рівня. Імовірно, у разі застосування до них психопрофілактичних, формувальних або корекційних заходів буде отримано позитивний результат у короткий термін.

Таблиця 1  
**Результати дослідження рівня професійного вигорання**

Показники	М	SD
Високий рівень професійного вигорання	51,23	1,885
Середній рівень професійного вигорання	29,28	2,124
Середній рівень професійного вигорання	17,37	1,987

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

У таблиці 2 подано результати дослідження складників професійного вигорання. Найбільш вираженим показником є редукція досягнень. Це свідчить про знецінення власних досягнень, не лише особистих, а й професійних. Також у таких респондентів може спостерігатися зниження мотивації до професійної діяльності та виконання професійних обов'язків.

Таблиця 2  
**Результати дослідження складників професійного вигорання**

Показники	М	SD
Емоційне виснаження	20,37	1,824
Деперсоналізація	18,35	1,669
Редукція досягнень	37,42	1,871

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

**Результати дослідження рівня професійної дезадаптації** дали змогу засвідчити підвищення показників середнього рівня. У таблиці 3 подано детальні результати. Найбільш вираженими ознаками професійної дезадаптації в досліджуваних фахівців ризиконебезпечних професій є зниження мотивації до діяльності (22,1%), зниження загальної активності (21,5%), особливості соціальної взаємодії (21,2%), відчуття втоми (20,3%) та погіршення самопочуття (17,3%).



Таблиця 3  
Результати дослідження рівня професійної дезадаптації

Показники	М	SD
Високий рівень професійної дезадаптації	54,32	1,785
Середній рівень професійної дезадаптації	35,34	1,524
Низький рівень професійної дезадаптації	17,12	1,658

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

У таблиці 4 подано результати дослідження працездатності. З даних таблиці видно, що найбільше підвищені показники втоми, а також є ознаки перенасичення. Це означає, що таким фахівцям необхідно відпочити, переглянути умови та особливості власної діяльності.

Таблиця 4  
Результати дослідження працездатності

Показники	М	SD
Індекс втоми	22,14	2,013
Індекс перенасичення	20,34	1,745
Індекс стресу	19,35	1,554
Індекс монотонії	14,24	2,051

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

У таблиці 5 висвітлено результати дослідження стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Як бачимо, для досліджуваних фахівців ризиконебезпечних професій найбільш характерні асертивні дії, встановлення соціального контакту, маніпулятивні та агресивні дії.

Таблиця 5  
Результати дослідження стратегій поведінки у стресових ситуаціях

Показники	М	SD
Асертивні дії	41,3	1,621
Обережні дії	20,1	2,311
Уникнення	22,1	1,512
Пошук соціальної підтримки	24,3	1,756
Встановлення соціального контакту	34,1	2,123
Імпульсивні дії	20,2	2,114
Маніпулятивні дії	33,2	1,871
Асоціальні дії	16,5	1,881
Агресивні дії	36,2	2,012

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

Дослідження рівня сформованості системи життєстійкості та її компонентів дає можливість стверджувати, що в досліджуваних фахівців ризиконебезпечних професій є потенціал для життєстійкості та ресурси для підвищення її компонентів. У таблиці 6 подано детальні результати рівня сформованості системи життєстійкості та її компонентів.

Таблиця 6  
Результати дослідження рівня сформованості життєстійкості

Показники	М	SD
Життєстійкість	77,5	1,745
Залученість	48,3	1,632
Контроль	31,6	1,423
Прийняття ризику	45,6	1,652

Примітка: М – середнє арифметичне; SD – середнє квадратичне відхилення

На основі факторизації даних нами було виокремлено чотири фактори. Перший фактор навантажений показниками індексу втоми, монотонії та виснаження й емоційної втоми, тому отримав назву «виснаження». Другий фактор навантажений показниками імпульсивних дій, а також від'ємними значеннями показників обережних дій і прийняття ризику. На основі показників, які навантажують цей фактор, він отримав назву «необґрунтований ризик». Третій фактор навантажений показниками деперсоналізації, редукції досягнень та життєстійкості в оберненому значенні. Тому він отримав назву «недооцінювання власних можливостей». У таблиці 7 подано детальні результати факторного аналізу.

Таким чином, можемо зробити певні висновки щодо формування професійного вигорання у фахівців ризиконебезпечних професій. Значною мірою на формування в них професійного вигорання впливає втомлюваність на роботі. Імовірно, ненормований робочий графік та надмірне навантаження втомлюють фахівців, і їм необхідно відпочити. Емоційне виснаження також впливає на формування професійного вигорання у фахівців ризиконебезпечних професій, оскільки вони дуже часто стикаються з надзвичайними ситу-



Таблиця 7

Результати факторного аналізу

Показники	F1	F2	F3	F4
Індекс втоми	0,678			
Індекс монотонії	0,669			
Емоційне виснаження	0,628			
Деперсоналізація				0,638
Редукція досягнень				0,723
Високий рівень професійної дезадаптації			0,638	
Середній рівень професійної дезадаптації			0,662	
Обережні дії		-0,721		
Уникнення			0,691	
Пошук соціальної підтримки				
Встановлення соціального контакту			-0,674	
Імпульсивні дії		0,698		
Життєстійкість				-0,598
Контроль			-0,587	
Прийняття ризику		-0,659		

аціями та всіма пов'язаними з ними неприємними моментами (наприклад, смертю або травматизацією потерпілих чи колег, болем і втратами тощо). Такі особливості професійної діяльності чинять неабиякий вплив на емоційний стан особистості.

Схильність до імпульсивних дій разом із неприйняттям ризику та необережними діями можуть негативно вплинути на виконання службових обов'язків. Такі фахівці ризиконебезпечних професій можуть нехтувати правилами безпеки, нівелювати небезпеку та необгрунтовано ризикувати, що може навіть мати летальні наслідки. Дезадаптація у професії, відсутність контролю, уникнення та відсутність бажання встановлювати соціальний контакт також сприяють формуванню професійного вигорання, що виникає через відсутність підтримки та небажання отримувати підтримку від оточення. Відкидаючи спілкування та взаємодію з колегами, такі працівники самі провокують формування дезадаптації, а згодом і професійного вигорання. Відсутність

життєвих ресурсів, зневіра в собі та неприйняття себе, а часто і своєї професії провокують виникнення професійного вигорання.

**Висновки.** Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що проблема професійного вигорання є неоднозначною та не має чіткого визначення. Професійне вигорання вважається динамічним процесом, здійснює негативний вплив на особистість і її професійну діяльність, а також може бути відтерміноване в часі від прояву певних симптомів. Симптомами професійного вигорання можуть бути хронічна втома, дратівливість, надмірне хвилювання, відстороненість від колег, конфліктність, емоційне виснаження, зниження мотивації до професійної діяльності, підвищення незадоволеності власною діяльністю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із професійним вигоранням. Перспективним вважаємо дослідження професійного вигорання у віковому й гендерному аспектах, а також залежно від стажу, займаної посади та виконуваної роботи.

**Список використаних джерел:**

1. Психогігієна професійної діяльності працівників ОВС : навчально-методичний посібник / В.О. Криволапчук, І.О. Моцонелідзе, І.М. Слюсар ; за ред. В.О. Криволапчука. Київ : Державний науково-дослідний інститут МВС України, 2010. 284 с.
2. Maslach C. Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. Iss. 5. P. 189–192.

3. Greenberg J.S. *Comprehensive Stress Management*. 14<sup>th</sup> ed. New York : McGraw-Hill Higher Education, 2016. 480 p.
4. Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the Period 2005–2020 / I. Fernández-Suárez, M.A. García-González, F. Torrano, G. García-González. *Education Research International*. 2021. Vol. 2021. Article ID 7810659. DOI: 10.1155/2021/7810659.
5. Prevalence of burnout in mental health nurses and related factors: a systematic review and meta-analysis / I.M. López-López, J.L. Gómez-Urquiza, G.R. Cañadas, E.I. De la Fuente, L. Albendín-García, G.A. Cañadas-De la Fuente. *International Journal of Mental Health Nursing*. 2019. Vol. 28. Iss. 5. P. 1035–1044. DOI: 10.1111/inm.12606.
6. Inocente N.J. Paraíba Valley university teachers occupational stress: Burnout, depression and sleep evaluation. *Archivos de Neuro-Psiquiatria*. 2005. Vol. 63. Iss. 2A. P. 367–370.
7. Sweileh W.M. Research trends and scientific analysis of publications on burnout and compassion fatigue among healthcare providers. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*. 2020. Vol. 15. Art. 23. DOI: 10.1186/s12995-020-00274-z.
8. Impact of social support in preventing burnout syndrome in nurses: A systematic review / A. Velando-Soriano, E. Ortega-Campos, J.L. Gómez-Urquiza, L. Ramírez-Baena, E.I. De La Fuente, G.A. Cañadas-De La Fuente. *Japan Journal of Nursing Science*. 2020. Vol. 17. Iss. 1. Art. e12269. DOI: 10.1111/jjns.12269.
9. Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists / R. Yaremko, O. Vavryniv, A. Tsiupryk, L. Perelygina, I. Koval. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11. № 53. P. 288–297. DOI: 10.34069/AI/2022.53.05.28.
10. Bibliometric Analysis of Research Visualizations of Knowledge Aspects on Burnout Among Teachers from 2012 to January 2022 / Z. Allam, M. Asad, N. Ali, A. Malik. *DASA'22: The 3<sup>rd</sup> International Conference on Decision Aid Sciences and Applications*, Chiangrai, Thailand, 23–25 March 2022. Piscataway : Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2022. P. 126–131. DOI: 10.1109/DASA54658.2022.9765200.
11. Sabagh Z., Hall N.C., Saroyan A. Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*. 2018. Vol. 60. Iss. 2. P. 131–156. DOI: 10.1080/00131881.2018.1461573.

#### References:

1. Kryvolapchuk, V.O. (ed.) (2010). *Psykhohihiiena profesiinoi diialnosti pratsivnykiv OVS: navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychological hygiene of the professional activity of employees of internal affairs bodies: educational and methodological manual]*. Kyiv: State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, 284 p. [in Ukrainian].
2. Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 12, iss. 5, pp. 189–192 [in English].
3. Greenberg, J.S. (2016). *Comprehensive Stress Management* (14<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education, 480 p. [in English].
4. Fernández-Suárez, I., García-González, M.A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the Period 2005–2020. *Education Research International*, vol. 2021, article ID 7810659. DOI: 10.1155/2021/7810659 [in English].
5. López-López, I.M., Gómez-Urquiza, J.L., Cañadas, G.R., De la Fuente, E.I., Albendín-García, L., & Cañadas-De la Fuente, G.A. (2019). Prevalence of burnout in mental health nurses and related factors: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, vol. 28, iss. 5, pp. 1035–1044. DOI: 10.1111/inm.12606 [in English].
6. Inocente, N.J. (2005). Paraíba Valley university teachers occupational stress: Burnout, depression and sleep evaluation. *Archivos de Neuro-Psiquiatria – Neuro-Psychiatry Archives*, vol. 63, iss. 2A, pp. 367–370 [in English].
7. Sweileh, W.M. (2020). Research trends and scientific analysis of publications on burnout and compassion fatigue among healthcare providers. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, vol. 15, art. 23. DOI: 10.1186/s12995-020-00274-z [in English].
8. Velando-Soriano, A., Ortega-Campos, E., Gómez-Urquiza, J.L., Ramírez-Baena, L., De La Fuente, E.I., & Cañadas-De La Fuente, G.A. (2020). Impact of social support in preventing burnout syndrome in nurses: A systematic review. *Japan Journal of Nursing Science*, vol. 17, iss. 1, art. e12269. DOI: 10.1111/jjns.12269 [in English].
9. Yaremko, R., Vavryniv, O., Tsiupryk, A., Perelygina, L., & Koval, I. (2022). Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga – Amazon Research*, vol. 11, no. 53, pp. 288–297. DOI: 10.34069/AI/2022.53.05.28 [in English].

10. Allam, Z., Asad, M., Ali, N., & Malik, A. (2022). Bibliometric Analysis of Research Visualizations of Knowledge Aspects on Burnout Among Teachers from 2012 to January 2022. *DASA'22: The 3<sup>rd</sup> International Conference on Decision Aid Sciences and Applications* (Chiangrai, Thailand, 23–25 March 2022). Piscataway: Institute of Electrical and Electronics Engineers, pp. 126–131. DOI: 10.1109/DASA54658.2022.9765200 [in English].
11. Sabagh, Z., Hall, N.C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, vol. 60, iss. 2, pp. 131–156. DOI: 10.1080/00131881.2018.1461573 [in English].

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-3>**Ковальчук Зоряна Ярославівна,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри теоретичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2355-2129>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО ДИСКУРСУ ФЕНОМЕНУ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНИХ ВИКЛИКАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Авторка статті розкриває соціально-психологічні особливості феномену взаємодії в сучасних викликах дистанційної освіти. У роботі подається теоретичне обґрунтування для педагогів щодо методології системи дистанційної освіти, яка є досить ефективною і результативною та задовольняє різноманітні учнівські навчальні потреби. Подано історичну трансформацію поняття взаємодії в контексті педагогічної взаємодії та виокремлено дистанційну освіту як таку, що на сьогодні найбільш поширена в освітньому середовищі. Розкрито її режими так, як їх бачать, зокрема, Т. Андерсон та Д.Р. Гаррісон: учені описали три найбільш поширені типи взаємодії, розглянуті в літературі про дистанційну освіту, у якій залучаються учні («учень – учень», «учень – учитель», «учень – зміст»), і почали обговорення про інші три типи взаємодії («учитель – учитель», «учитель – зміст», «зміст – зміст»). Виписано модель дистанційної освіти та окреслено її системні складники. Охарактеризовано засоби та інструменти дистанційної освіти сучасності. Розкрито можливості оцінювання рівня інтерактивності.

**Ключові слова:** взаємодія, дистанційна освіта, режими взаємодії, педагог, учень, еквівалентність взаємодії, інтерактивність, оцінка рівня інтерактивності.

### Kovalchuk Zoriana. SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE HISTORICAL DISCOURSE OF THE PHENOMENON OF INTERACTION IN MODERN CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION

**Abstract.** The author of the article reveals the socio-psychological features of the phenomenon of interaction in modern challenges of distance education. It provides a theoretical rationale for educators regarding the methodology of the distance education system, which is sufficiently effective and efficient and meets various student learning needs. The historical transformation of the concept of interaction in the context of pedagogical interaction is presented, and distance education is singled out as the most widespread in the educational environment today. Its modes are revealed, in particular, as seen by scholars T. Anderson and D.R. Garrison: they described the three most common types of interaction considered in the distance education literature involving students (“student – student”, “student – teacher”, “student – content”) and began discussion of the other three types of interaction (“teacher – teacher”, “teacher – content”, “content – content”). The model of distance education is described and its system components are outlined. The means and tools of modern distance education are characterized. The possibilities of assessing the level of interactivity have been revealed.

**Key words:** interaction, distance education, modes of interaction, teacher, student, equivalence of interaction, interactivity, evaluation of the level of interactivity.

**Вступ.** Жодна тема не викликає більш суперечливих дискусій серед педагогів, ніж роль взаємодії як вирішальної компоненти навчального процесу. Ця дискусія підживлюється поверхневими проблемами визначення та інтересів професійних педагогів, проте більш глибоко окреслюється припущення

щодо ролі особистості і загалом людської взаємодії в освіті та навчанні.

На перший погляд може здаватися, що питання дистанційної освіти – це досить сучасне поняття, проте ні, воно виникло ще минулого століття, однак через незначну затребуваність не набуло суттєвої роз-

робленості. Особливо якщо йдеться про взаємодію в часі дистанційної освіти. Наукова праця Дж. Данієля та К. Маркіса, написана в 1979 р., закликала дистанційних викладачів формувати комплекс заходів між незалежним навчанням та інтерактивними навчальними стратегіями і діяльністю. Учені цілком справедливо зазначили, що ці дві первинні форми освіти мають різні економічні, педагогічні й соціальні характеристики, і ми навряд чи знайдемо «ідеальне» поєднання, яке відповідає всім навчальним та інституційним потребам в усіх навчальних програмах і змісті. Однак важкі рішення повинні бути прийняті (Daniel, Marquis, 1988).

Зараз дедалі динамічніше, ніж у 1979 р., відбувається розвиток нових економічно ефективних технологій і мережева інтернет-система трансформує все, що лише можна трансформувати; проте ціною цього є наслідки, які ми відчуємо значно пізніше. Події в когнітивній теорії навчання надають дедалі більше доказів важливості спільної діяльності як складової частини всіх форм навчання, зокрема тих, що проводяться на відстані. Зрештою, змінюється контекст, у якому розвивається та надається дистанційна освіта у відповідь на здатність семантичної мережі (Berners-Lee, 2000) підтримувати взаємодію, причому не лише між людьми, а й між автономними агентами та людьми.

Таким чином, сутність цієї проблеми, пов'язаної з «правильним поєднанням», не зменшилася за останні 25 років, а фактично ще більше ускладнилася.

**Метою статті** є розкриття соціально-психологічних особливостей феномену взаємодії в сучасних викликах дистанційної освіти.

### **1. Визначення та оцінка взаємодії в дистанційній освіті**

Взаємодія вже давно є визначальним і критичним компонентом освітнього процесу. І все ж напрочуд важко знайти чітке й точне визначення цього багатогранного поняття в освітній літературі. Цей термін використовується для опису великої кількості предметів і явищ, що ще більше заплутує спроби точного визначення.

Учені України окреслюють взаємодію як процес опосередкованого чи безпосереднього взаємовпливу суб'єктів, що детермінує їхні дії та взаємозв'язок. Цей процес потребує взаємоспрямованості та активності дій, у ньому беруть участь відповідні особи (Ковальчук, 2013а).

Саме взаємодія детермінує взаємовплив осіб, формування й реалізацію патернів спільної активності, стає простором розвитку та формування, варіювання особи; також взаємодія сприяє актуалізації, інтеріоризації, персоналізації та екстеріоризації структур особистості, метаіндивідуального й інтеріндивідуального буття людини (Ковальчук, 2013б).

*Педагогічна взаємодія* як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур: учительської (насамперед в офіційному й загальнопедагогічному планах) та учнівської як носія підліткової, молодіжної субкультури. Учительський та учнівський соціолекти в їх номінативному, предикативному й оцінному аспектах демонструють ознаки діалектичних суперечностей психолого-педагогічної взаємодії як взаємодії соціальної. Функціональна суть зводиться до того, що педагогічна взаємодія в комунікативному аспекті стає експлікацією змісту навчального завдання та його перетворенням на спосіб виконання. Послідовність смислових предикатів і предикуювань у відповідь утворює дискурс, який є опосередкуванням завдання як спільного об'єкта взаємодії (Ковальчук, 2013а).

Визначення іншого вченого – Е. Вагнера – пояснює феномен взаємодії як «взаємну дію, яка потребує принаймні двох об'єктів і двох дій. Взаємодії відбуваються, коли ці об'єкти та події взаємовпливають одна на одну» (Wagner, 1994). Це визначення відрізняється від визначення Дж. Данієля та К. Маркіса, які висловлюють застереження щодо того, що взаємодія має стосуватися «в обмежувальному порядку, щоб охоплювати лише ті види діяльності, де учень перебуває у двосторонньому контакті з іншою особою (або особами)» (Daniel, Marquis, 1988, с. 339). Як було сформульовано М. Муром і П. Джулером, взаємодія між учнями та змістом уже давно визнається визначальним компонентом



звичайного й дистанційного навчання (Moore, 1989; Juler, 1990).

Взаємодія (або похідний від неї термін «інтерактивність») виконує різноманітні функції та завдання в навчанні. Р. Сімс назвав ці функції такими, що дають можливість контролювати учня, допомагати адаптації програми на основі внеску учнів, що розкриває різні форми участі й спілкування, а також допомогою в розвитку змістовного навчання (Sims, 1999). Крім того, інтерактивність є основоположною для створення навчальних спільнот. Цю думку підтримують М. Ліпман, Е. Венгер та інші теоретики освіти, які зосереджуються на особливій ролі соціуму в навчанні (Lipman, 1991; Wenger, 2001). Зрештою, ключовим є значення думки іншої людини, яка зазвичай отримується під час взаємодії, компонентів навчання в конструктивістських теоріях навчання (Jonassen, 1991), а також у спонуканні до уважності учнів (Langer, 1989).

У навчанні завжди цінувалося спілкування. Ще в 1916 р. Джон Дьюї посилався на форми внутрішньої взаємодії як визначального компонента освітнього процесу, що відбувається в момент, коли учень перетворює інертну інформацію, передану йому від іншого, і конструює її у знання з особистим застосуванням та цінністю. Пізніше Б. Холмберг з позиції освіти стверджував про перевагу індивідуальної взаємодії учня та вчителя у випадку, якщо це підтримується письмово поштовою кореспонденцією або через режим реального часу, наприклад репетиторство за допомогою телефону. Науковець також познайомив нас з ідеєю змодельованої взаємодії, яка визначає стиль написання, що відповідає цілям самостійного вивчення моделей програмування дистанційної освіти, яку він назвав «керованою дидактичною взаємодією» (Holmberg, 1989).

Д.Р. Гаррісон та інші вчені визначили всі форми освіти (включно з дистанційною) як взаємодію між змістом, учнями, учителями. Д. Лаурілард побудував ідеальну розмовну модель навчання, яку можна застосувати до всіх форм навчання, у яких важливу й визначальну роль відіграє взаємодія учнів та вчителів (Laurillard, 1997). Зрештою, А. Бейтс

стверджував, що інтерактивність повинна бути основним критерієм для вибору медіа щодо навчання (Bates, 1990). Таким чином, є довга історія вивчення та визнання визначальної ролі взаємодії в підтримці та навіть визначенні освіти.

## 2. Взаємодія та освіта

Незважаючи на наведене вище функціональне призначення взаємодії, її визначення все ще залишається складним, коли взаємодія має педагогічне або освітнє значення. Звичайно, не всі взаємодії мають формальне освітнє значення (наприклад, легка соціальна розмова в пабі або встановлена взаємодія пілота з диспетчером повітряного руху). Однак і ці два приклади можуть мати контекст, у якому відбувається неформальне навчання однією або обома сторонами. У межах завдань статті ми будемо розрізняти взаємодію, що веде до навчання в будь-якому неформальному контексті, і ті типи взаємодії, які відбуваються в контексті формальної освіти.

Неформальне спілкування може приводити (і часто веде) до навчання поза будь-яким впливом офіційного навчального закладу чи акредитаційного процесу. Однак взаємодія в контексті формальної освіти спеціально розроблена для спонукання навчання, спрямована на досягнення визначених і спільних навчальних цілей чи результатів. Взаємодія з учителем часто є важливим компонентом формального досвіду навчання. Однак оскільки обидва види навчання (формальне та неформальне) можуть бути результатом взаємодії між учнями або результатом взаємодії між учнем і змістом, то участь учителя не може бути визначальною особливістю навчальної взаємодії. Також очевидно, що є якісні відмінності в якості та цінності взаємодії як внеску в навчання як у формальному, так і в неформальному його контекстах. Щоб спростити аргументи, представлені в цій праці, ми не розглядали ці якісні відмінності, хоча варто нагадати, що всі види взаємодії необхідно оцінювати за їхнім внеском у процес навчання.

## 3. Режими взаємодії

Т. Андерсон і Д.Р. Гаррісон описали три найбільш поширені типи взаємодії, розгля-

нуті в літературі про дистанційну освіту, у які залучаються учні («учень – учень», «учень – учитель», «учень – зміст»), і почали обговорення про інші три типи взаємодії («учитель – учитель», «учитель – зміст», «зміст – зміст»), що й показано на рисунку 1 (Anderson, Garrison, 1995).

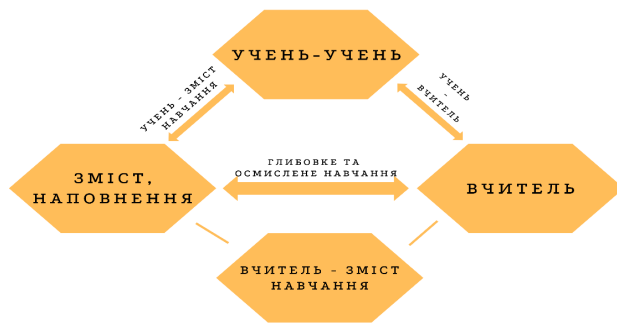


Рис. 1. Режими взаємодії в дистанційній освіті від Т. Андерсона та Д.Р. Гаррісона

Т. Андерсон обговорював різні затрати, переваги та дослідницькі питання, пов'язані з кожним із цих способів взаємодії. Він також припустив, що через збільшення обчислювальної потужності та ємності пам'яті комп'ютерів (закон Мура), збільшення їхньої функціональності в разі підключення до мережі (закон Меткалфа) та пов'язані геометричні збільшення в безлічі технічних розробок (Kurzweil, 1999) є тиск і можливість перетворити взаємодії «учень – учитель» і «учень – учень» на розширені форми взаємодії учня зі змістом. Далі розвиток засобів програмування й середовища продовжуватиме полегшувати цю трансформацію, у деяких випадках і в межах технічної сфери вчителів, які не займаються програмуванням, та фахівців із предметів. Проте зараз ще не чітко сформульована теоретична основа для оцінки відповідних кількостей кожної з різних форм можливої взаємодії.

#### 4. Еквівалентність взаємодії

Після багатьох років іноді гострих дебатів стало зрозуміло, що немає такого єдиного засобу, який підтримував би освітній досвід у спосіб, що є кращим у всіх відношеннях до того, що підтримується через інші засоби масової інформації. Класичні дебати

М. Кларка та Р. Козми, а також довгий список «неістотних відмінностей», зібраних Т. Расселом, свідчать про складну взаємодію між змістом, перевагами та потребами учнів, інституційною спроможністю й перевагами, підходами до навчання та самим навчанням (Kozma, 1994; Russell, 1999).

Незважаючи на високий градус риторики від конструктивістських та феміністських теоретиків освіти про цінність взаємодії у створенні взаємозалежності в послідовності навчання (Kirkup, von Prummer, 1990; Litzinger et al., 1997), також є докази того, що багато учнів свідомо вибирають програму навчання, що дає їм змогу мінімізувати кількість взаємодії «учень – учитель» та «учень – учень» до необхідної (May 1993; Kramarae, 2003). Протягом декількох років дистанційного викладання Т. Андерсон проводив неформальне опитування учнів щодо відносних переваг і недоліків різних форм опосередкованої та фронтальної, синхронної та асинхронної навчальної діяльності. Із цих опитувань стало зрозуміло, що є широкий діапазон потреб і переваг для різних комбінацій (наприклад, ритмічна й нерегульована, синхронна та асинхронна діяльність), а також сильне бажання різноманітності та впливу на різні режими й тематичність надання освітніх послуг і загалом освітньої діяльності. Із цього вчений зробив такий висновок: глибоке та змістовне формальне навчання підтримується до тих пір, доки одна з трьох форм взаємодії («учень – учитель», «учень – учень», «учень – зміст») не досягне високого рівня, а дві інші можуть бути тимчасово мінімізовані чи навіть усунені без погіршення результату освітнього процесу.

Високі рівні більше ніж одного із цих трьох режимів, імовірно, забезпечать кращий навчальний досвід, хоча цей досвід може бути менш вартісним або ефективним у часі, якщо використані менш інтерактивні навчальні засоби. Ця модель передбачає, що розробник інструкцій може замінити один тип взаємодії іншим (на тому самому рівні) з невеликою втратою освітньої ефективності. Саме із цього й виникла назва – *теорія еквівалентності*.

Є низка інших наслідків, заснованих на поточному контексті постіндустріальної освіти, який можна вивести із цієї теорії Т. Андерсона. Спробуємо окреслити початок цього процесу в наведених нижче списках.

### **Взаємодія учнів:**

1. Якісне освітнє програмування вимагає високого рівня взаємодії учнів принаймні в одній сфері та може замінити мінімальну взаємодію або її відсутність у двох інших.

2. Взаємодія між учнем і вчителем зараз має найвищу цінність серед учнів, а отже, має найвищу ринкову вартість.

3. Деякі взаємодії між учнем і вчителем можуть бути автоматизовані, а тому замінені повністю чи частково шляхом розроблення й використання ресурсів контенту, особливо тих, що використовують автономні агенти вчителів. Ця практика мігрує від мережевих форм взаємодії «учень – учитель» (електронні листи, обговорення на конференції тощо) до взаємодії з учнем (викладач відео, віртуальні лабораторії, персоналізовані поширені запитання тощо).

4. Більшість форм взаємодії учня зі змістом можна записувати та відображати асинхронно, щоб замінити взаємодію «учень – учень» через час або технологію учнів.

5. Взаємодія «учень – учень» має вирішальне значення для форми навчання, заснованого на конструктивістському стилі теорії навчання, проте менш критична для когнітивної та біхевіористської теорій навчання.

6. Взаємодія «учень – учень» має вирішальне значення для володіння навичками, необхідними для спільної роботи або коопераційних завдань. Таким чином, найефективніше навчання для досягнення цих цілей максимізує взаємодію учня з учнем.

7. Взаємодія учня зі змістом є найдоступнішою та найлегшою для адаптації через індивідуальні «учнівські портфоліо», які можуть впливати на форму оцінювання чи процес кастомізації (адаптація та налаштування продукту (у цьому випадку освітніх послуг) під окремо визначену аудиторію, яка об'єднана певними особливостями).

Взаємодія вчителя:

1. Традиційність підходів до викладання кожної дисципліни схиляє учителів до різних видів взаємодії.

2. Взаємодія вчителя та учня, як правило, є найменш масштабним типом взаємодії, а отже, є такою, що зазвичай замінює взаємодію «учень – зміст» у системах масової освіти.

3. Агенти вчителя можуть виконувати багато функцій, які зараз займають його час, особливо функції бухгалтерського, канцелярського чи організаційного характеру. У такий спосіб взаємодії «вчитель – учень» і «вчитель – зміст» мігрують і змінюються на взаємодії «зміст – учень» та «зміст – зміст».

4. Деяку взаємодію вчителя можна трансформувати в навчальні об'єкти (відео, анімацію, програми оцінювання тощо), у такий спосіб перенісши взаємодію «учень – учитель» на взаємодію «зміст – учень».

5. Як професійні провайдери своєї дисципліни, учителі потребують професійного розвитку та можливості накопичення знань протягом усієї кар'єри. Глибоке й змістовне навчання для професіонала вимагає високого рівня взаємодії принаймні в одному зі структурних складників взаємодії: «учитель – учитель», «учитель – учень», домени змісту вчителя. Високі рівні першої пари дають можливість зменшити інші дві.

6. Співпраця між учителями має вирішальне значення для поточної моделі університетських досліджень та їх оцінювання.

Взаємодія змісту:

1. Зміст, якому люди приписують лише мотивацію, є найбільш гнучким учасником процесу, намагається здійснити будь-яку комбінацію та кількість взаємодії.

2. Вартість та обмеження на цінність взаємодії змісту падають набагато швидше, ніж взаємодія за участю двох інших форм взаємодії (закони Мура та Меткалфа), а отже, вона розширюється в усіх сферах, надаючи високу цінність на основі людських чинників взаємодіям «учень – учень», «учень – учитель», «учитель – учитель».

3. Семантична павутина (Berners-Lee, 1997) забезпечує середовище, у якому контент може бути підданий формалізуванню та маніпулю-

ванню, зберігатися, бути розшукуваним та обчислюватися автоматично технологіями автономного агента. Така потужність дасть змогу розвивати набагато більше корисних агентів для вчителів та учнів, що заохочують перехід до форм, заснованих на змісті взаємодії.

4. Цінність змісту залежить від того, наскільки він залучає учнів або вчителів у взаємодії, що приведе до створення відповідних знань. Також є прямий зв'язок між цією здатністю до взаємодії та результатом взаємодії, уважності, мотивації.

### 5. Оцінка рівня інтерактивності

Розрізнення високого й низького рівнів інтерактивності – це здебільшого кількісні вправи, які проводять дослідники, розробники або самі учасники (підраховують те, скільки разів вони активно взаємодіяли з іншими учасниками або змістом). Є деякі докази, які свідчать про цінність іншої форми взаємодії, де неактивні учасники отримують вигоду чи навчаються, спостерігаючи за активними учасниками та співпереживаючи їм (Sutton, 2001; Fulford, Zhang, 1993). Однак високий рівень взаємодії зазвичай вимагає від учасників особистої активності та участі в ній. Навіть за умови якісних відмінностей у ступені індивідуальної участі ці відмінності значною мірою індивідуальні, їх важко визначити або оцінити за великої кількості учасників, що, як правило, є в сучасних системах освіти. Таким чином, для планування або для цілей розвитку організаторам освітнього процесу рекомендується вбудовувати у свої програми стратегічні суми кожного типу взаємодії та розвивати діяльність, яка заохочуватиме цю кількість взаємодій.

Подані далі приклади ілюструють роботу теорії Т. Андерсона про еквівалентність на сучасному етапі в більшості поширених форм очної та дистанційної систем освіти.

### 6. Застосування програми «Класрум»

Традиційний спосіб викладання лекції зазвичай має середній рівень взаємодії учня з учителем, низький рівень взаємодії «учень – учень» і середній або низький рівень взаємодії «учень – зміст». Із цих причин є багато вчених, хто критикує формат лекції (Garrison

et al., 2000). Варто також зауважити її історичний генезис у читанні з дефіцитарним змістом (писані від руки книги). Отже, її значення в сучасну епоху скорочується, позаяк дістати інформацію на ту чи іншу тему немає проблем взагалі. Останні спроби покращити лекційні заняття за допомогою використання мультимедійного обладнання, особливо забезпечення доступу до мережевих ресурсів у «розумних класах», підвищить якість взаємодії учня зі змістом, а отже, потенційно підвищується рівень глибокого й осмисленого навчання.

Зусилля щодо покращення взаємодії вчителя та учня через підвищення безпосередності вчителя (McCrosky, Richmond, 1992) або за допомогою мультимедійної презентації дає можливість також очікувати підвищення якості взаємодії «учень – учитель». Спроби покращити взаємодію між учнями у класі на основі конкретних випадків або проблем навчальної діяльності довели, що це підвищує не тільки успішність учнів, а й відсоток завершення навчання та задоволення (Slavin, 1995). У цих видах діяльності взаємодія «учень – учень» замінює взаємодію «учень – учитель».

Коли навчання у класі відбувається у формі традиційного семінару серед відносно невеликої кількості учасників-учнів і вчителя, зростають рівні взаємодій «учень – учень» і «учень – учитель» із загальним підвищеним рівнем навчання й задоволеності. Технологія «розумного класу», як правило, менш потрібна на семінарах, оскільки вже наявний високий рівень навчання досягається завдяки високому рівню взаємодій «учень – учень» і «учень – учитель».

### 7. Традиційна дистанційна освіта: пошта або електронне листування

У цьому режимі спеціально розроблені незалежні навчальні матеріали будуються із чітким наміром забезпечити високий рівень взаємодії учня зі змістом. У такому разі акцент переноситься з голосових емоційно виразних повідомлень на створення «керованої дидактичної взаємодії» в текстових матеріалах. У цьому випадку може бути створений висо-



кий рівень взаємодії учня зі змістом. Сучасні цифрові можливості дають змогу створювати незалежні навчальні матеріали та доставляти їх в електронному вигляді, удосконалювати за допомогою різних програм, автоматизувати тестування та проводити вікторини, застосовувати форми зворотного зв'язку, моделювання, адаптивний комп'ютер, допоміжне навчання та інші застосунки «об'єктів навчання». Кожна із цих технологій покращує взаємодію між учнем і змістом, а отже, якщо матеріал добре розроблено та застосовано в належний спосіб, імовірна можливість покращити досвід навчання.

Взаємодія «учень – учитель» можлива в разі самостійного навчання, проте, як правило, не відбувається з більшістю учнів (Coldeway, 1991). Натомість докладаються зусилля для створення навчальних планів, які дають змогу учням навчатися з мінімальними витратами взаємодії з учителем, не враховуючи раптові перевірки з метою оцінювання рівня знань учнів. Взаємодія «учень – учень» також зазвичай зведена до мінімуму, що дає можливість досягти максимуму гнучкості (час початку та закінчення курсів), а також здатності учнів встановлювати власний темп через зміст навчання. Таким чином, самостійне навчання забезпечує високий рівень навчання, дає змогу максимізувати взаємодію «учень – зміст» та уникнути мінімальної кількості взаємодій «учень – учитель» і «учень – учень».

Незважаючи на те, що взаємодія учня та вчителя загалом низька, є економічно ефективні способи, якими її можна розширити. Зокрема, система кол-центру, розроблена в Університеті Атабаски, надає студентам розширений доступ (7 днів на тиждень, 12 годин на день) до персоналу кол-центру, які оснащені базами даних із поширеними запитаннями, програмами курсів та обмеженою кількістю знання змісту, щоб своєчасно відповідати на різноманітні запити студентів. Науковці повідомляють, що понад 80% запитань і проблем від понад 11 000 зареєстрованих студентів успішно обслуговує персонал кол-центру, тим самим зменшуючи витрати взаємодії між студентом і викладачем, що пов'язано з адміні-

струванням, і надаючи більше часу для високої якості академічної взаємодії.

### 8. Аудіо- та відеоконференції

Аудіо- та відеоконференції забезпечують дещо менш доступну й «скромнішу» взаємодію вчителя та учня через притаманну їм технологічну дистанцію між учасниками, нав'язану посередництвом технології. Відбувається подальша редукція паралінгвістичних підказок в аудіотелеконференціях на відміну від відеоконференцій, тому загалом є лише середні рівні взаємодії «учень – учитель».

Взаємодія між учнем і змістом також зберігається на середньому рівні у випадку, якщо конференції покращені за допомогою графіки чи можливості Net cruising, що підтримується багатьма новими конференц-системами на базі інтернету, які зараз з'являються на ринку. Високий рівень взаємодії «учень – учень» можливий, і цей рівень справді є мантрою прихильників освітніх систем синхронної конференції (Roberts, 1998; Parker, Olgren, 1980). Однак є багато парадоксальних доказів (Kirby, Boak, 1987) того, що вчителі часто використовують медіа майже виключно для читання лекцій. Якщо конференція призначена для підтримки високих рівнів взаємодії між учнями, є великий потенціал для високого рівня навчання.

Автора особливо вразили відмінності в кількості та інтенсивності взаємодії «учень – учень», оскільки доставка відео- й аудіоконференцій перемістилася зі спеціалізованого навчального центру додому або на роботу. Також у навчальному закладі відбуваються другорядні розмови на рівні «учень – учень», що не мають стосунку до навчання, проте сприяють навчальній взаємодії загалом. Тепер, коли ми звикли до трансляції інформації безпосередньо в окремі домівки та офіси, ми помічаємо зниження взаємодії «учень – учень», оскільки канал другорядної розмови зменшується чи усувається, а відволікання на домашнє життя або привабливість наявності вебсерфінгу й електронної пошти ускладнює залучення учнів до їх взаємодії між собою чи учня з учителем.

### 9. Вебкурси

Нинішня вимога навчальних закладів щодо монтажу та проведення «вебкурсів» дала в



результаті широке різноманіття моделей і способів доставки знань. Усі використовують інтернет по-різному, створюючи складні категоризації. Вебкурси, які проводяться з використанням аудіо- чи відеографічних систем (наприклад, Centra або E-Luminate), мають однакові з відео- й аудіографічними системами технічні та педагогічні сильні й слабкі сторони. Консервовані потокові відеолекції мають більше можливостей стосовно доставки інформації, ніж більш радикальні форми навчального дизайну, який може підтримувати інтернет. Попередні форми комп'ютерної підтримки, інструкції тепер переносяться в інтернет, що зменшує незручності та вартість запису й розповсюдження компакт-дисків, водночас зберігаючи більшість педагогічних характеристик попередніх навчальних форматів.

У літературі описано найпоширеніші та наразі найбільш педагогічно привабливі форми вебдоставки даних, є й ті, що базуються на широкому використанні текстових комп'ютерних засобів комунікації. Зараз активно створюються адекватні рівні когнітивної, соціальної та навчальної присутності, пов'язані з високим рівнем глибокого та змістовного навчання. Ця форма дистанційного навчання віддає перевагу якісній взаємодії між учнями, яка підтримується у форматі, що дає змогу це забезпечувати для асинхронних роздумів і наукового висловлювання в текстовому форматі. Цей високий рівень здатності учня до взаємодії з учнем дає можливість зменшити взаємодію між учнем і вчителем, підвищує здатність робити ефективно використання однолітків-модераторів (Rourke, Anderson, 2002), полегшує учням обмін та обговорення навчальних ресурсів для учнів, зібраних або створених учнями.

#### 10. Модель дистанційного навчання на основі взаємодії

Така теорія взаємодії змушує нас розглядати освіту як результат створення можливостей, щоб кожен із трьох основних учасників взаємодіяв один з одним. Ця взаємодія змодельована на рисунку 2.

Модель на рисунку 2 ілюструє двох основних учасників – учнів і вчителів, а також їх

взаємодію одні з одними та зі змістом. Учні, звичайно, можуть безпосередньо взаємодіяти зі змістом, який вони знаходять у різних форматах, особливо в інтернеті, як би багато хто не вибирав, щоб їхнє навчання було послідовним, спрямованим та перевіреном за допомогою вчителя. Ця взаємодія може відбуватися всередині дослідницької спільноти (ліва частина рисунка 2) за допомогою різноманітних синхронних та асинхронних мереж взаємодії (відео, аудіо, комп'ютерних конференцій, чатів або віртуального світу). Ці середовища є особливо багатими та сприяють розвитку соціальних навичок, спільному навчанню та розвитку особистих взаємодій між учасниками як компонентів процесу навчання.

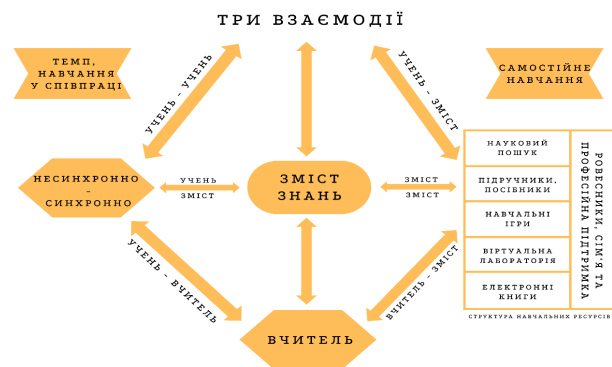


Рис. 2. Модель онлайн-навчання

Однак спільнота об'єднує учнів у часі, що вимагає регулярних занять або принаймні групового навчання. Друга модель навчання (права частина на рисунку 2) ілюструє інструменти навчання та дії, пов'язані із самостійним навчанням. Загальні інструменти, які використовуються в цьому режимі, включають навчальні посібники, створені за допомогою комп'ютера, вправи, синтез вмісту, отриманого з мережі, і моделювання. Віртуальні лабораторії, у яких учні проходять повне моделювання лабораторних експериментів, а також складні інструменти пошуку стають загальними інструментами для індивідуального навчання. Тексти в будь-якому друкованому вигляді (поширюються й зараз, щоб читати онлайн) давно використовувалися як основа для передачі інтерпретацій і думок учителів для самостійного навчання. Однак

варто також підкреслити, що окремих учень, хоч і займається самостійним навчанням, не є самотнім. Часто це можуть бути колеги на робочому місці, однолітки, розташовані локально або розподілені в мережі, та значні родинні джерела підтримки й допомоги тим, хто навчається самостійно (Potter, 1998).

Модель допомагає реалізувати теорію взаємодії, показуючи зразок конкретних технологій і навчальні дії, які вибирає вчитель під час розроблення ефективного курсу або послідовності навчання.

**Висновки.** Теорія еквівалентності, запропонована у статті, не є такою складною та технічно детальною, як і інші теорії, пов'язані з дистанційною освітою (Jaspers, 1991; Saba, Shearer, 1994). Однак її простота дає їй змогу функціонувати як доступна евристика для дистанційної освіти. Роль теорії в науці, освіті та, зокрема, навчальному дизайні багато обговорювалася (Seels, 1997; Garrison et al., 2001) і розглядається як багатогранна. Вона має багато спільного з дослідженням обґрунтованої теорії (Corbin, Strauss, 1990), у якій дослідники закликають вийти за межі опису даних для створення висновків щодо явищ, з якими вони стикаються, щоб як дослідники, так і практики могли краще інтерпретувати свої висновки та осмислено й цілеспрямовано змінювати свою практику.

Б. Уїлсон описав три функції, які виконує гарна освітня теорія (Wilson, 1997). По-перше, вона допомагає уявляти нові світи. Теорія еквівалентності взаємодії ілюструє нашу здатність ефективно замінити одну форму взаємодії іншою. Отримання правильної суміші передбачає низку компромісів, і знання того, як один тип взаємодії може ефективно замінити інший, забезпечує необхідні навички прийняття рішень у базі знань дистанційних викладачів.

По-друге, гарна теорія допомагає нам створювати речі. Коли на ринок виходять нові комунікаційні технології, вони шукають своє місце в арсеналі доступних інструментів,

викликане часто кричущою похвалою перших користувачів і продавців із приватними інтересами. Ця теорія допомагає нам позиціонувати їх і виносити судження щодо їх потенційної ефективності й результативності у плануванні програми.

По-третє, хороша теорія дає можливість бути чесними. Автор сподівається, що ці напрацювання заохотять до діалогу спільноту практиків. Це спонукає критично оцінити те, скільки освітніх процесів можна утворити з взаємодії з об'єктами, а далі розглянути, як значна частина людської взаємодії має відбуватися віч-на-віч або в реальному часі. На ці питання відповісти нелегко, проте такий рефлексивний історичний дискурс має вирішальне значення для розвитку нашої дисципліни та індивідуальної практики. Також очевидно, що ця теорія є розробкою, яка принесе користь завдяки коментарям, критиці та розвитку теми іншими дослідниками, дистанційній освіті практиків.

Багато дистанційних викладачів приходять у свою професію з глибоким бажанням гуманізувати дистанційний навчальний процес через забезпечення ефективної взаємодії учня з учителем. Ці освітяни загрожують моделі дистанційної освіти, оскільки спрямовані на зниження її ціни та налаштовані на шлях зменшення або навіть усунення взаємодії «учень – учитель». Теорія та модель, описана у статті, надає приклади багатьох типів ефективної дистанційної освіти. Переконані, що варто зосередити увагу на створенні найбільш економічно ефективних і доступних альтернатив, які можна масштабувати, щоб задовольнити зростаючий глобальний попит на ефективне й доступне життя з можливістю тривалого навчання. У більшості випадків ці моделі значно зменшують кількість взаємодії «вчитель – учень» і дають змогу замінити її збільшенням взаємодій «учень – учень» та «учень – зміст». Багатьох цей сценарій може лякати, проте він відповідає нашому традиційному розширеному доступу до освіти і її можливостей, а отже, ми не маємо цього уникати.

**Список використаних джерел:**

1. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с.
2. Ковальчук З.Я. Концептуальні генетико-психологічні основи оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. 2. С. 124–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp\\_2013\\_14%282%29\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2013_14%282%29_19).
3. Anderson T., Garrison D.R. Transactional issues in distance education: The impact of design in audio teleconferencing. *American Journal of Distance Education*. 1995. Vol. 9. Iss. 2. P. 27–45.
4. Bates A.W. Interactivity as a criterion for media selection in distance education. *Proceedings of the Annual Conference of the Asian Association of Open Universities*, Jakarta, Indonesia, September 25–26, 1990. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329245.pdf>.
5. Berners-Lee T. Realizing the full potential of the Web. *World-Wide Web Consortium*. London, 1997. URL: <http://www.w3.org/1998/02/Potential.html>.
6. Berners-Lee T. Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor. San Francisco : Harper Business, 2000. 246 p.
7. Coldeway D. Patterns of behaviour in individualized distance education courses. *Research in Distance Education*. 1991. Vol. 3. № 4. P. 6–10.
8. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London : Kogan Page, 2001. 232 p.
9. Corbin J., Strauss A. Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*. 1990. Vol. 13. Iss. 1. P. 3–21.
10. Daniel J.S., Marquis C. Interaction and independence: Getting the mix right. *Distance Education: international perspectives* / D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg (eds.). London : Routledge, 1988. P. 339–359.
11. Fulford C.P., Zhang S. Perceptions of Interaction: The critical predictor in distance education. *American Journal of Distance Education*. 1993. Vol. 7. Iss. 3. P. 8–21.
12. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000. Vol. 2. Iss. 2–3. P. 87–105. URL: <http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CTinTextEnvFinal.pdf>.
13. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical Thinking and Computer Conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/58774863.pdf>.
14. Holmberg B. Theory and practice of distance education. London : Routledge, 1989. 255 p.
15. Jaspers F. Interactivity or Instruction? A reaction to Merrill. *Educational Technology*. 1991. Vol. 31. № 3. P. 21–24.
16. Jonassen D.H. Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*. 1991. Vol. 31. № 9. P. 28–33.
17. Juler P. Promoting interaction; maintaining independence: Swallowing the mixture. *Open Learning*. 1990. Vol. 5. Iss. 2. P. 24–33.
18. Kirby D., Boak C. Developing a system for audio-teleconferencing analysis. *Journal of Distance Education*. 1987. Vol. 2. № 2. P. 31–42.
19. Kirkup G., von Prummer C. Support and Connectedness: The needs of women distance education students. *Journal of Distance Education*. 1990. Vol. 5. № 2. P. 9–31. URL: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/381/271>.
20. Kozma R.B. Will Media Influence Learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research & Development*. 1994. Vol. 42. № 2. P. 7–19.
21. Kramarae C. Gender equity online, when there is no door to knock on. *Handbook of Distance Education* / D. Moore, W. Anderson (eds.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2003. P. 261–272.
22. Kurzweil R. The age of spiritual machines. New York : Penguin Group, 1999. 388 p.
23. Langer E. Mindfulness. Reading, MA : Addison-Wesley, 1989. 240 p.
24. Laurillard D. Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology. London : Routledge, 1997. 280 p.
25. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1991. 300 p.
26. Litzinger M.E., Carr A.A., Marra R.M. Constructivism, Feminism, and Systemic Change: Finding Common Ground. *Proceedings of the Annual Conference of the Association of Educational Communications and Technology*, Albuquerque, NM, February 14–18, 1997.
27. May S. Collaborative Learning: More is not necessarily better. *American Journal of Distance Education*. 1993. Vol. 7. Iss. 3. P. 39–49.

28. McCrosky J., Richmond V.P. Increasing teacher influence through immediacy. *Power in the Classroom: Communication, control, and concern* / V.P. Richmond, J. McCrosky (eds.). New York : Routledge, 1992. P. 200–211.
29. Moore M. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. 1989. Vol. 3. Iss. 2. P. 1–6.
30. Parker L., Olgren C. Teleconferencing and interactive media. Madison, WI : University of Wisconsin Extension Press, 1980. 488 p.
31. Potter J. Beyond Access: Student perspective on support service needs in distance education. *Canadian Journal of University Continuing Education*. 1998. Vol. 24. № 1. P. 59–82. URL: <https://journals.library.ualberta.ca/cjuce-rcepu/index.php/cjuce-rcepu/article/view/20222/15623>.
32. Roberts J. Compressed Video Learning: Creating active learners. Montreal : Cheneliere/McGraw-Hill, 1998. 133 p.
33. Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts / L. Rourke, T. Anderson, D.R. Garrison, W. Archer. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2001. Vol. 12. P. 8–22. URL: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00197319/document>.
34. Rourke L., Anderson T. Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education*. 2002. Vol. 1. URL: [https://www.researchgate.net/publication/251400392\\_Using\\_Peer\\_Teams\\_to\\_Lead\\_Online\\_Discussions](https://www.researchgate.net/publication/251400392_Using_Peer_Teams_to_Lead_Online_Discussions).
35. Russell T.L. The No Significant Difference Phenomenon. Raleigh, NC : State University Press, 1999. 300 p.
36. Saba F., Shearer R. Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*. 1994. Vol. 8. Iss. 1. P. 36–59.
37. Seels B. Theory development in educational/instructional technology. *Education Technology*. 1997. Vol. 37. Iss. 1. P. 3–5.
38. Sims R. Interactivity on stage: Strategies for learner-designer communication. *Australian Journal of Educational Technology*. 1999. Vol. 15. № 3. P. 257–272. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1861/921>.
39. Slavin R. Cooperative learning: theory, research, and practice. Boston : Allyn and Bacon, 1995. 194 p.
40. Sutton L. The principles of vicarious interaction in computer-mediated communications. *Journal of Interactive Educational Communications*. 2001. Vol. 7. Iss. 3. P. 223–242.
41. Wagner E.D. In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*. 1994. Vol. 8. Iss. 2. P. 6–26.
42. Wenger E. Supporting communities of practice: A survey of community-orientated technologies. Version 1.3, March 2001. URL: [http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/communities\\_of\\_practice-wenger.pdf](http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/communities_of_practice-wenger.pdf).
43. Wilson B. Thoughts on theory in educational technology. *Educational Technology*. 1997. Vol. 37. № 1. P. 22–27.

#### References:

1. Kovalchuk, Z.Ya. (2013a). *Henetychno-psykholohichni zasady optymizatsii pedahohichnoi vzaiemodii: monohrafiia [Genetic and psychological principles of optimization of pedagogical interaction: monograph]*. Lviv: SPOLOM, 600 p. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, Z.Ya. (2013b). Kontseptualni henetyko-psykholohichni osnovy optymizatsii pedahohichnoi vzaiemodii v osvitynikh zakladakh riznoho typu [Conceptual genetic and psychological bases of optimization of pedagogical interaction in educational institutions of various types]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, 14(2), 124–131. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp\\_2013\\_14%282%29\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2013_14%282%29_19) [in Ukrainian].
3. Anderson, T., & Garrison, D.R. (1995). Transactional issues in distance education: The impact of design in audio teleconferencing. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 27–45 [in English].
4. Bates, A.W. (1990). Interactivity as a criterion for media selection in distance education. *Proceedings of the Annual Conference of the Asian Association of Open Universities* (Jakarta, Indonesia, September 25–26, 1990). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329245.pdf> [in English].
5. Berners-Lee, T. (1997). Realizing the full potential of the Web. *World-Wide Web Consortium*. London. Retrieved from: <http://www.w3.org/1998/02/Potential.html> [in English].
6. Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. San Francisco: Harper Business, 246 p. [in English].
7. Coldeway, D. (1991). Patterns of behaviour in individualized distance education courses. *Research in Distance Education*, 3(4), 6–10 [in English].



8. Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page, 232 p. [in English].
9. Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21 [in English].
10. Daniel, J.S., & Marquis, C. (1988). Interaction and independence: Getting the mix right. *Distance Education: international perspectives*, D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg (eds.). London: Routledge, pp. 339–359 [in English].
11. Fulford, C.P., & Zhang, S. (1993). Perceptions of Interaction: The critical predictor in distance education. *American Journal of Distance Education*, 7(3), 8–21 [in English].
12. Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. Retrieved from: <http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CTinTextEnvFinal.pdf> [in English].
13. Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking and Computer Conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/58774863.pdf> [in English].
14. Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge, 255 p. [in English].
15. Jaspers, F. (1991). Interactivity or Instruction? A reaction to Merrill. *Educational Technology*, 31(3), 21–24 [in English].
16. Jonassen, D.H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33 [in English].
17. Juler, P. (1990). Promoting interaction; maintaining independence: Swallowing the mixture. *Open Learning*, 5(2), 24–33 [in English].
18. Kirby, D., & Boak, C. (1987). Developing a system for audio-teleconferencing analysis. *Journal of Distance Education*, 2(2), 31–42 [in English].
19. Kirkup, G., & von Prummer, C. (1990). Support and Connectedness: The needs of women distance education students. *Journal of Distance Education*, 5(2), 9–31. Retrieved from: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/381/271> [in English].
20. Kozma, R.B. (1994). Will Media Influence Learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research & Development*, 42(2), 7–19 [in English].
21. Kramarae, C. (2003). Gender equity online, when there is no door to knock on. *Handbook of Distance Education*, D. Moore, W. Anderson (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 261–272 [in English].
22. Kurzweil, R. (1999). *The age of spiritual machines*. New York: Penguin Group, 388 p. [in English].
23. Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley, 240 p. [in English].
24. Laurillard, D. (1997). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge, 280 p. [in English].
25. Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 300 p. [in English].
26. Litzinger, M.E., Carr, A.A., & Marra, R.M. (1997). Constructivism, Feminism, and Systemic Change: Finding Common Ground. *Proceedings of the Annual Conference of the Association of Educational Communications and Technology* (Albuquerque, NM, February 14–18, 1997) [in English].
27. May, S. (1993). Collaborative Learning: More is not necessarily better. *American Journal of Distance Education*, 7(3), 39–49 [in English].
28. McCrosky, J., & Richmond, V.P. (1992). Increasing teacher influence through immediacy. *Power in the Classroom: Communication, control, and concern*, V.P. Richmond, J. McCrosky (eds.). New York: Routledge, pp. 200–211 [in English].
29. Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6 [in English].
30. Parker, L., & Olgren, C. (1980). *Teleconferencing and interactive media*. Madison, WI: University of Wisconsin Extension Press, 488 p. [in English].
31. Potter, J. (1998). Beyond Access: Student perspective on support service needs in distance education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 24(1), 59–82. Retrieved from: <https://journals.library.ualberta.ca/cjuce-rcepu/index.php/cjuce-rcepu/article/view/20222/15623> [in English].
32. Roberts, J. (1998). *Compressed Video Learning: Creating active learners*. Montreal: Cheneliere/McGraw-Hill, 133 p. [in English].
33. Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8–22. Retrieved from: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00197319/document> [in English].

34. Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education, 1*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/251400392\\_Using\\_Peer\\_Teams\\_to\\_Lead\\_Online\\_Discussions](https://www.researchgate.net/publication/251400392_Using_Peer_Teams_to_Lead_Online_Discussions) [in English].
35. Russell, T.L. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. Raleigh, NC: State University Press, 300 p. [in English].
36. Saba, F., & Shearer, R. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education, 8(1)*, 36–59 [in English].
37. Seels, B. (1997). Theory development in educational/instructional technology. *Education Technology, 37(1)*, 3–5 [in English].
38. Sims, R. (1999). Interactivity on stage: Strategies for learner-designer communication. *Australian Journal of Educational Technology, 15(3)*, 257–272. Retrieved from: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1861/921> [in English].
39. Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 194 p. [in English].
40. Sutton, L. (2001). The principles of vicarious interaction in computer-mediated communications. *Journal of Interactive Educational Communications, 7(3)*, 223–242 [in English].
41. Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education, 8(2)*, 6–26 [in English].
42. Wenger, E. (2001). Supporting communities of practice: A survey of community-orientated technologies (version 1.3, March 2001). Retrieved from: [http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/communities\\_of\\_practice-wenger.pdf](http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/communities_of_practice-wenger.pdf) [in English].
43. Wilson, B. (1997). Thoughts on theory in educational technology. *Educational Technology, 37(1)*, 22–27 [in English].

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-4>

**Пілецька Любомира Сидорівна,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної психології,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
вулиця Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4011-6433>

**Євченко Інна,**

магістр психології,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
вулиця Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76000, Україна

## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ТРИВОГИ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19**

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі впливу соціальних очікувань на переживання тривоги в період пандемії COVID-19. Констатовано, що психологічне здоров'я студентської молоді піддається впливу зовнішніх чинників і погіршується під впливом пандемії. Визначено суперечності очікувань студентів, які полягають у багатоманітності бажань і прагнень та можливостях їх здійснення. Обґрунтовано, що такі протиріччя призводять до виникнення у студентів тривоги і страхів, які впливають на самооцінку, ставлення до себе і взаємостосунки з оточуючими. Емпірично досліджено особливості переживання тривоги студентської молоді у період пандемії COVID-19. Встановлено зв'язок між травматичним досвідом студентів та проявами страху; між позитивним досвідом минулого і встановленням соціальних контактів; між прагненням студентів отримувати і стилем життя; між бажанням брати відповідальність за своє життя і розумінням міри своєї відповідальності і впливу; визначено, що чим більше студенти вмотивовані на досягнення своїх очікувань і поставлених цілей, тим нижчий рівень переживання ними тривоги, оскільки відсутнє відчуття невідомості, яке найчастіше викликає страх та тривогу. Таким чином, досліджено, що соціальні очікування студентської молоді мають безпосередній вплив на переживання тривоги у період пандемії COVID-19.*

***Ключові слова:** пандемія COVID-19, студентська молодь, соціальні очікування, переживання тривожності, спосіб життя, емоційне здоров'я.*

### **Piletska Lubomyra, Yevchenko Inna. THE INFLUENCE OF SOCIAL EXPECTATIONS OF YOUTH STUDENTS ON THE EXPERIENCE OF ANXIETY DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

***Abstract.** The article is devoted to the problem of the influence of social expectations on the experience of anxiety during the COVID-19 pandemic. It was established that the psychological health of student youth is influenced by external factors and worsens under the influence of the pandemic. Contradictions of student expectations, which consist in the multifaceted nature of desires and aspirations and the possibilities of their realization, have been determined. It is substantiated that such contradictions lead to students' anxiety and fears, which affect their self-esteem, attitude towards themselves and relationships with others. Empirically researched the peculiarities of experiencing anxiety among student youth during the COVID-19 pandemic. The connection between the traumatic experience of students and manifestations of fear was established; between the positive experience of the past and the establishment of social contacts; between students' desire to receive and lifestyle; between the desire to take responsibility for one's life and understanding the extent of one's responsibility and influence; it is determined that the more students are motivated to achieve their expectations and set goals, the lower the level of anxiety they experience, because there is no sense of the unknown, which most often causes fear and anxiety. Thus, it was investigated that social expectations of student youth have a direct impact on the experience of anxiety during the COVID-19 pandemic.*

***Key words:** COVID-19 pandemic, student youth, social expectations, anxiety experiences, lifestyle, emotional health.*

**Вступ.** У 2019 році світ охопила пандемія коронавірусної хвороби COVID-19, що торкнулася економіки всіх країн і благополуччя кожної людини зокрема. Відомо, що студентська молодь, як найбільш активна соціальна група, характеризується різноманітними емоційними переживаннями, які суттєво впливають на загальний психологічний стан молодої людини, перебіг її когнітивних і вольових процесів, зміст діяльності та поведінки. Проблема полягає в тому, що початок студентського життя здебільшого наповнений позитивними соціальними очікуваннями, зумовленими вступом до бажаного навчального закладу і початком самостійного дорослого життя. Водночас зміна соціального оточення, в якому відсутні друзі дитинства, однокласники, улюблені вчителі, а також страх перед усім незнайомим, що пов'язане з навчальним процесом в університеті, змушують переживати тривогу, ці відчуття підсилюються негативними переживаннями, зумовленими впливом пандемії.

Феномен соціальних очікувань особистості був предметом вивчення таких науковців, як А. Борисюк, І. Гоян, Д. Грибов, Н. Завацька, Л. Пілецька, І. Попович, О. Крамаревич, З. Ковальчук, О. Нечаєв, Т. Шибутані, П. Фролов, та ін. Проте в умовах пандемії COVID-19 виникла необхідність більш детального вивчення взаємозв'язку пандемії та соціальних очікувань, їх взаємного впливу, зокрема впливу соціальних очікувань студентської молоді на переживання тривоги у період пандемії COVID-19. Зазначена проблема не втрачає актуальності, оскільки пандемія не зникла повністю, а може час від часу повертатися.

**Матеріали та метод.** Наукові публікації, присвячені емоційному здоров'ю студентської молоді в умовах пандемії, загалом підтверджують його погіршення і, як наслідок, ускладнення комунікативних здібностей студентів, домінування переживання тривоги стресу, страху і депресії [4; 9; 10; 11].

Так, Артюхова В.В. під час дослідження психологічного здоров'я курсантів в умовах пандемії COVID-19 виявила, що страх захворіти і введені карантинні обмеження накла-

дають негативний відбиток на комунікативні здібності та зміст соціальної взаємодії представників студентської молоді. Вимушена ізоляція та інші обмеження, що викликані необхідністю боротьби з епідемією коронавірусу, знижують спрямованість курсантів на безконфліктну соціальну взаємодію, розширення соціальних контактів, дотримання соціальних норм, відкритість у спілкуванні з іншими та фізичне благополуччя. Дослідниця зробила висновок, що курсанти зробили зовнішні карантинні обмеження частиною своєї звичної моделі поведінки [1, с. 19–28].

Доведено, що значна частина студентської молоді в умовах пандемії COVID-19 дедалі частіше переживає стан тривоги. Однак молодь завжди чогось очікує, на щось сподівається, намагаючись впорядкувати найближче оточення і світ навколо себе [2; 7; 8; 9; 10].

Під соціальними очікуваннями у психології розуміють суб'єктивні орієнтації (сукупність соціальних установок, елементів знань, стереотипів, оцінок, переконань), які поділяють члени соціальної групи (або суспільство в цілому) щодо майбутнього перебігу подій та забезпечують пізнавальну, емоційну і поведінкову готовність людини до цих подій [5; 6; 7]. Очікування в соціальній психології, або експектації – це очікування, які розглядаються у структурі особистості і проявляються у вигляді ролей, тобто програм, що відповідають очікуваній поведінці людини, яка займає певне місце в соціальній групі [1; 2; 3]. Соціальні чинники розкривають зовнішній зміст соціальних очікувань [5].

І. Попович визначає соціальні очікування як процес психічної регуляції поведінки, що забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій [5; 8].

Поняття очікування, або експектація було визначено Т. Шибутані як необхідна складова частина спілкування людини в соціальній групі.

В основі соціальних очікувань студентської молоді лежить протиріччя даного вікового періоду, що полягає у багатоманітності бажань і прагнень, однак можливостей для здійснення їх у молодої людини недостатньо.



Це протиріччя призводить до виникнення у студентів тривоги і страхів, які впливають на самооцінку, ставлення до себе і взаємостосунки з оточуючими.

Для проведення дослідження впливу соціальних очікувань студентської молоді на переживання тривоги у період пандемії COVID-19 були використані такі психодіагностичні методики: опитувальник часової перспективи Ф. Зимбардо; шкала тривожності Дж. Тейлора; багатовимірною-функціональна методика діагностики страху О.Ф. Чернявського.

**Результати.** Предметом емпіричного дослідження є особливості переживання тривоги студентської молоді у період пандемії COVID-19. Вибірку дослідження склали 56 студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, віком від 18 до 25 років. З а результатами попереднього опитування встановлено, що тільки половина студентів мають сформовані та усвідомлені соціальні очікування. Інша половина опитаних не визначились щодо своїх очікувань та/або бачення майбутнього чи не замислювались над цим питанням. Таким чином, у вибірці можна виділити дві рівні групи студентів: ( $R_1=(n=28)$ ) – студенти зі сформованими соціальними очікуваннями та ( $R_2=(n=28)$ ) – студенти, які не замислювались над питанням власних соціальних очікувань або не можуть чітко сформулювати свої очікування.

З огляду на викладене припускаємо, що у опитаних осіб з першої групи рівень тривоги буде нижчий у зв'язку зі сформованим баченням майбутнього.

Шкала «Негативне минуле» показує ступінь неприйняття власного минулого, яке викликає огиду, біль та/або розчарування. Високі бали за цією шкалою отримали 23 студенти (82,1%) другої групи. Такий результат означає негативний, песимістичний погляд на минуле та може бути пов'язаний з реальним переживанням неприємних чи травматичних подій у минулому або із суб'єктивним негативним відтворенням нейтральних подій. Міжособистісні відносини таких людей часто незадовільні. Вони не мотивовані працювати заради вина-

городи у майбутньому, а також не отримують задоволення від свого життя тут і зараз.

Середні результати отримали 11 студентів (39,3%) з першої та 5 студентів (17,9%) з другої групи. Такий результат характеризує нейтральність сприйняття власного минулого, яке не можна охарактеризувати як позитивне, оскільки в ньому поєднані як негативні, так і позитивні моменти.

Низькі бали у 17 студентів (60,7%) першої групи, що свідчить про позитивний досвід минулого. Ці люди, як правило, вмотивовані на досягнення власних цілей у майбутньому, оскільки оцінюють власне минуле оптимістично, взявши з нього досвід та знання, які використовують у подальшому житті.

Шкала «Позитивне минуле» відображає ступінь прийняття власного минулого, при якому будь-який досвід є тим багажем, що сприяє розвитку і призвів до існуючої ситуації. Високі бали за цією шкалою отримали 15 студентів (53,6%) першої групи. Це свідчить про тепле, навіть дещо сентиментальне ставлення до власного минулого. Висока самооцінка і почуття радості вказують на здорове, позитивне ставлення до життя. Незважаючи на схильність до інтроверсії і деяку сором'язливість, такі люди здатні до побудови близьких міжособистісних відносин. У поведінці проявляються як розумні та обережні, неохоче йдуть на ризик.

Середній результат отримали 13 студентів (46,4%) з першої та 4 студенти (14,3%) з другої групи, що свідчить про лояльне ставлення до власного минулого. Такі люди не вважають своє минуле надто щасливим, але для них воно не було травматичним. Здебільшого такі студенти вважають, що минуле – це безцінний досвід для майбутнього.

Студенти, які отримали низькі бали (24 особи другої групи – 85,7%), сприймають минуле через призму розчарувань та болю. Це може бути викликано як і реальними травматичними подіями, так і несвідомою гіперболізацією негативного досвіду, який переважає над позитивним.

Шкала «Фаталістичне сьогодення» відображає бачення, при якому життя людини не залежить від її волі, оскільки людина начебто

Таблиця 1

## Розуміння студентами часової перспективи (за опитувальником Ф. Зимбардо)

Результати першої групи						
Рівень	Низький		Середній		Високий	
Кількість опитаних	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Негативне минуле	17	60,7%	11	39,3%	0	0%
Позитивне минуле	0	0%	13	46,4%	15	53,6%
Фаталістичне сьогодні	28	100%	0	0%	0	0%
Гедоністичне сьогодні	23	82,1%	5	17,9%	0	0%
Орієнтація на майбутнє	0	0%	0	0%	28	100%
Результати другої групи						
Рівень	Низький		Середній		Високий	
Кількість опитаних	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Негативне минуле	0	0%	5	17,9%	23	82,1%
Позитивне минуле	24	85,7%	4	14,3%	0	0%
Фаталістичне сьогодні	1	4,6%	12	42,8%	15	53,6%
Гедоністичне сьогодні	0	0%	2	8,2%	26	91,8%
Орієнтація на майбутнє	21	75%	7	25%	0	0%

має заздалегідь визначену долю (чому бути, того не минути). Високі бали за цією шкалою отримали 15 студентів (53,6%) другої групи. Такі результати вказують на фаталістичне, безініціативне і безнадійне ставлення особистості до свого майбутнього і життя в цілому. При цьому більшість людей з такими результатами не задоволені своїм життям і не сподіваються на позитивні зміни у майбутньому. Такі фактори збільшують ризик депресії і сприяють зростанню рівня тривожності.

Середні бали отримали 12 студентів (42,8%) другої групи. Такий результат означає, що студенти більш адекватно ставляться до власного життя. Вони ним керують, самостійно будують особистого життя, але не повною мірою вважають, що їх життя у їх руках.

Низькі бали отримали всі студенти першої та один студент другої групи. Люди з таким результатом впевнені, що самі будують своє життя та несуть за нього відповідальність. Такі люди відповідальні та впевнені у собі і власних силах, характеризуються стабільною та адекватною самооцінкою. Їм не властиво звинувачувати інших людей або долю у власних невдачах і помилках, натомість вони самостійно відповідають за свої дії та їх наслідки.

Шкала «Гедоністичне сьогодні» розглядає теперішнє відокремленим від минулого і

майбутнього, а єдиною метою – насолоду.

Високі бали за цією шкалою отримали 26 студентів (96,8%) другої групи. Такі результати вказують на гедоністичне, екстремальне ставлення до життя, орієнтацію на отримання задоволення тут і зараз, а також означають нездатність людини пожертвувати чим-небудь зараз заради результату у майбутньому. Високі бали за цією шкалою вказують на низьку здатність особистості передбачати та оцінювати наслідки власних вчинків, непослідовність у діях, низький рівень контролю его, імпульсивність, пошук гострих відчуттів. Такі студенти не мають чітких цілей на майбутнє, при цьому вони енергійні, активно залучаються до великої кількості різноманітних справ, часто займаються спортом.

Середні бали отримали 5 студентів (17,9%) з першої та 2 студенти (8,2%) з другої групи. Цей результат свідчить про врівноваженість і розвинений самоконтроль особистості, а також вказує на помірний баланс в житті людини між отриманням задоволення тут і зараз та досягненням цілей у майбутньому.

Низькі результати отримали 23 студенти (82,1%) з першої групи. Люди з таким результатом більше сконцентровані на досягнення поставлених цілей, ніж на отриманні задоволення тут і зараз.

Шкала «Орієнтація на майбутнє» вказує на наявність в особистості цілей і планів на майбутнє.

Високі бали за цією шкалою отримали всі студенти першої групи, що характеризує їх спрямованість на майбутнє. Поведінка таких людей визначається мотивацією на досягнення цілей і результатів. Студенти з таким результатом високоорганізовані, амбітні, володіють розвиненою здатністю передбачати та оцінювати майбутні наслідки, характери-

зуються високою особистою ефективністю, сумлінністю і постійністю, готові пожертвувати негайним задоволенням заради успіху в майбутньому.

Середні бали отримали 7 студентів (25%) другої групи. Ці студенти також ставлять перед собою цілі на майбутнє, але не настільки амбітні та менш дисципліновані, ніж студенти з високими балами за цією шкалою.

Студенти, які отримали низькі бали (21 особа, 75%), є дещо пасивними щодо тво-

Таблиця 2

**Індивідуальні особливості перебігу страху (за методикою О.Ф. Чернявського)**

Результати першої групи						
Рівень вираженості	Низький		Середній		Високий	
Кількість студентів	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
<b>I. Передчуття страху</b>						
Фантазії, надумане	24	85,7%	4	14,3%	0	0%
Психофізіологія	27	96,4%	1	3,6%	0	0%
Почуття небезпеки (прогнозування)	28	100%	0	0%	0	0%
Его страхи, самооцінка	26	92,8%	2	7,2%	0	0%
Біль Его (фізичний, побутовий)	28	100%	0	0%	0	0%
Біль соціальний	21	75%	7	25%	0	0%
<b>II. Переживання страху</b>						
Страх природний	17	60,7%	11	39,3%	0	0%
Страх побутовий	14	50%	14	50%	0	0%
Страх екстремальний	20	71,4%	8	27,6%	0	0%
Страх моральний	12	42,8%	16	57,2%	0	0%
Страх діяльності	12	42,8%	16	57,2%	0	0%
Страх життєдіяльності	12	42,8%	16	57,2%	0	0%
Результати другої групи						
Рівень вираженості	Низький		Середній		Високий	
Кількість студентів	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
<b>I. Передчуття страху</b>						
Фантазії, надумане	0	0%	15	53,5%	13	46,5%
Психофізіологія	0	0%	13	46,5%	15	53,5%
Почуття небезпеки (прогнозування)	0	0%	11	39,2%	17	60,8%
Его страхи, самооцінка	0	0%	11	39,2%	17	60,8%
Біль Его (фізичний, побутовий)	0	0%	19	67,8%	9	32,2%
Біль соціальний	0	0%	18	64,2%	10	35,8%
<b>II. Переживання страху</b>						
Страх природний	0	0%	20	71,4%	8	28,6%
Страх побутовий	0	0%	22	78,5%	6	21,5%
Страх екстремальний	0	0%	19	67,8%	9	32,2%
Страх моральний	0	0%	18	64,2%	10	35,8%
Страх діяльності	0	0%	15	53,5%	13	46,5%
Страх життєдіяльності	0	0%	20	71,4%	8	28,6%

рення свого майбутнього, не мають звички ставити цілі та будувати плани, часто пускають все на самоплив.

Наступним кроком ми діагностували індивідуальні особливості перебігу страху в особистості на трьох рівнях: переддія; прояв; післядія.

За шкалою «Фантазії, надумане» високі бали отримали 13 студентів (46,5%) з другої групи, що свідчить про їхню надмірну чутливість, у них бувають безпідставні надумані страхи та жахаючі сновидіння, їм притаманно надто сильно себе накручувати. Студенти, які набрали середні бали (4 студенти з першої та 15 студентів із другої групи), рідше переживають стани, характерні для студентів з високими балами. Проте такі студенти частіше віддають перевагу уникненню невдачі, ніж досягненню успіху.

Студенти з низькими балами (24 студенти з першої групи – 85,7%), як правило, не піддаються уявному страху, оскільки чітко розмежовують реальне джерело страху від надуманого. Такі люди впевнені в собі та власних силах, мають адекватну самооцінку, сильну та лабільну нервову систему, добре адаптуються нових ситуацій.

За шкалою «Психофізіологія» високі результати отримали 15 студентів (53,5%) з другої групи, що свідчить про їхню схильність закладати від страху, відчуття жаху буквально паралізує їхню діяльність: вони бліднуть, пітніють, задихаються. Середні результати отримали 13 студентів з другої (46,5%) та один студент з першої групи. У цих студентів страх майже не впливає на їхній фізичний стан. Вони можуть подолати відчуття заціпеніння, що допомагає раціонально діяти у небезпечній ситуації.

Низькі результати отримали 27 студентів (95,6%) з першої групи. Такий результат означає відсутність у даної групи людей психофізіологічних проявів переживання емоції страху. Зазвичай такі люди першими кидаються у бій, мають сильну, рухливу, врівноважену нервову систему та низький рівень тривожності.

За шкалою «Почуття небезпеки (прогнозування)» високі результати отримали 17 студентів другої групи (60,8%). Такі люди

характеризуються передбаченням небезпеки, вмінням прогнозувати подальший розвиток подій та можливі негативні наслідки.

Середні бали отримали 11 студентів з другої групи (39,2%), які не здатні точно прогнозувати можливий розвиток небезпечної ситуації, проте не завжди цим переймаються чи переживають у зв'язку із цим тривогу.

Низькі бали отримали всі студенти першої групи, що свідчить про систематичне нехтування ними потенційної небезпеки, оскільки вони вважають її вигаданою. Їм притаманний низький рівень тривожності з високим рівнем самоконтролю. У разі виникнення загрозової ситуації такі люди здатні не піддаватись паніці, можуть швидко адаптуватися та приймати обґрунтовані рішення.

За шкалою «Его страхи, самооцінка» високі результати отримали 17 студентів (60,8%) з другої групи. Цей результат характеризує людей, які легко пасують перед страхом, не довіряють іншим людям, бояться бути обманутими чи продовжувати або почати нову діяльність після невдачі. У стані тривоги і страху вони здатні на вчинки, про які шкодують. Регулятором поведінки для таких студентів є страх покарання, тому вони віддають більшу перевагу уникненню невдачі, ніж прагненню до успіху.

Середні бали отримали 11 студентів (39,2%) з другої та 2 студенти (9,2%) з першої групи. Такий результат означає адекватне ставлення до себе та власних можливостей, вони не надто сильно бояться зазнати невдачі, оскільки здатні вчитися на своїх помилках.

Низькі бали отримали 26 студентів (92,8%) з першої групи. Такий результат характеризує людей, які майже не переймаються страхами, пов'язаними з їх можливостями чи справами, які вони розпочинають. Ці студенти, як правило, мають адекватну, іноді навіть завищену, самооцінку, не переймаються з приводу невдач, завжди працюють над помилками та рухаються вперед до мети. Такі люди дуже комунікабельні, довірливі, розповідають про себе, хваляться своїми досягненнями.

За шкалою «Біль Его (фізичний, побутовий)» високі бали отримали 9 студентів (39,2%)



з другої групи. Такі люди досі пам'ятають біль, якого зазнали в дитинстві (як правило, вони обманювали в школі, щоб не зазнати фізичного покарання). Для досягнення своїх інтересів вони можуть вдаватися до сили, навіть якщо фізично страждають. Їм болить власна черствість і егоїзм, іноді вони страждають від думки, що їх доля «не склалася».

Середні результати отримали 19 студентів (60,8%) з другої групи. Ці студенти більш розважливі, зазвичай намагалися робити все, як хотіли батьки, іноді дозволяли собі деякі пустощі.

Студенти з низькими балами (всі студенти першої групи) – досить м'які люди, які не звикли йти по головам задля досягнення власної мети, більше цінують оточуючих людей та міжособистісні відносини. Такі люди здебільшого альтруїсти, яким подобається допомагати іншим людям.

За шкалою «Біль соціальний» студентам з високими балами (10 студентів другої групи – 35,8%) буває боляче від того, що вони роблять помилки у спілкуванні з іншими людьми (необережно сказане слово завдає душевного болю). Їм боляче усвідомлювати, що вони стали причиною конфлікту або зазнали невдачі. Такі люди бояться можливого покарання.

За шкалою «Страх природний» характеризуються люди, які потерпають від страху землетрусів та інших природних катаклізмів; радіоактивності, зараження інфекційними хворобами, отруєння грибами; ураження блискавкою; страху бути укушеним отруйним павуком чи змією або небезпечною комахою. Такі люди бояться бруду, боліт, трясовин; задихнутися уві сні від чадного газу тощо. Низькі бали за цією шкалою вказують на відсутність у студентів вказаних страхів.

За шкалою «Страх побутовий» характеризуються люди, які бояться перебувати вдома самі в темній кімнаті, лякаються несподіваних телефонних дзвінків, гучних звуків, відкладають звернення за медичною допомогою, бояться вигляду крові (стає погано, відчувають страх, коли ставлять внутрішньовенний укол чи крапельницю) тощо. Також ці люди вкрай тяжко переживають смерть знайомих. Студенти з низькими балами за цією шкалою

менше схильні переживати вказані страхи, ніж студенти із середніми чи високими балами.

За шкалою «Страх екстремальний» студенти з високими балами не люблять ризикувати. Такі люди, зокрема, бояться перебувати у зоні бойових дій чи конфліктів (наприклад, бояться бути розчавленими у панічному натопті), не можуть працювати у силових структурах, ніколи не займаються екстремальними видами спорту. Студенти з низькими балами більш схильні до спонтанності, ризикованих ситуацій, оскільки у них менш виражене відчуття страху і їм подобається отримувати адреналін в екстремальних ситуаціях.

За шкалою «Страх моральний» студенти відчувають страх з приводу того, що у них відсутні моральні цінності, а самі вони не вписуються в моральні норми суспільства, оскільки їх спосіб життя суперечить вимогам моралі.

За шкалою «Страх діяльності» студенти з високими балами бояться брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу чи розпочинати якусь справу, виступати перед аудиторією тощо через страх осоромитися перед оточуючими. Низькі бали за цією шкалою вказують на низький рівень соціального страху. Студенти з низькими балами за цією шкалою менше бояться осуду, зазвичай не беруть до уваги думку інших людей, прислуховуються до порад та критики, але чинять на власний розсуд.

За шкалою «Страх життєдіяльності» студенти з високими балами бояться соціальної ізоляції і самотності. Поряд із цим їм лякають зміни в особистому чи суспільному житті, сцени вбивства чи насильства в кіно.

Студенти із середніми та низькими балами за цією шкалою менше бояться змін у житті, легко до них адаптуються, як правило, відкриті та відверті.

Високі результати отримали 22 студенти (78,5%) другої групи. Такий результат є показником високого рівня тривожності студентів. Студенти з таким рівнем тривожності зазвичай переймаються навіть через дрібниці. Найменші зміни у суспільному чи особистому житті у них викликають нездоланне відчуття тривоги, передчуття невдачі, поразки. Ці студенти прагнуть виконувати будь-яку роботу

Таблиця 3

## Показники рівня тривожності в респондентів обох груп

Рівень вираженості	Рівень тривожності					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Перша група	19	67,8%	9	32,2%	0	0%
Друга група	0	0%	6	21,5%	22	78,5%

Таблиця 4

## Результати математичної обробки даних за допомогою Т-критерія Стьюдента

Шкали	Середні показники		Значимість
	Респонденти, які чітко уявляють образ майбутнього	Респонденти, які не зовсім чітко уявляють образ майбутнього	
Негативне минуле	1,7511	3,4661	0,000
Природний страх	38,1071	64,1071	0,000
Тривожність	13,5714	31,7857	0,000
Страх екстремальний	37,9643	64,5000	0,000
Страх моральний	42,3214	65,1429	0,000
Страх побутовий	39,4286	62,2500	0,000

без помилок, адже боятися осуду чи покарання у разі невдачі.

Середні результати отримали 9 студентів із першої (32,2%) та 6 із другої (21,5%) групи. Їхні показники тривожності наближені до нормальних показників, вони менше переживають змінами життєвих ситуацій та не хвилюються через дрібниці, здатні опанувати себе, щоб стримати наростання тривоги.

Студенти з низькими балами (19 студентів першої групи – 67,8%) мають дуже низькі показники тривожності. Тривожність як особистісна характеристика у таких студентів виражена вкрай слабо, а її фізіологічні прояви повністю або частково відсутні. У таких людей тривога може проявлятися лише як ситуативна характеристика під впливом ситуації.

З метою визначення впливу соціальних очікувань студентської молоді на переживання тривоги у період пандемії COVID-19 були застосовані методи математичної обробки даних за Т-критерієм Стьюдента.

За допомогою Т-критерію Стьюдента були визначені наступні результати, що подані у табл. 4.

Такі показники свідчать про те, що обидві групи студентів відрізняються за параметрами, що вимірюються, а також підтверджують гіпотезу, що студенти із сформованими усвідомленими соціальними очікуваннями

стосовно реалізації поставлених цілей та власного майбутнього схильні менше переживати тривогу та страх, ніж ті студенти, які ще не мають сформованих соціальних очікувань або не замислювалися над цим питанням. Це дає підстави вважати, що усвідомлені соціальні очікування студентів щодо себе чи свого майбутнього, у тому числі постановка цілей та створення чіткого плану їх досягнення, зменшують у студентів рівень тривоги.

Отримані результати свідчать про те, що досліджувані групи студентів відрізняються за показниками очікування страху, схильності до нього та фізіологічного стану при переживанні страху. Зокрема, у групі студентів із несформованими соціальними очікуваннями реакції страху і переживання тривоги виражені більше, ніж у студентів, які чітко усвідомлюють свої соціальні очікування. Такий результат пояснюється тим, що студенти через відсутність чіткого бачення майбутнього у період пандемії COVID-19, неможливість спланувати власне майбутнє або очікування трагічного майбутнього через наслідки пандемії COVID-19 більш виражено переживають тривогу, а також емоцію страху.

**Висновки.** З огляду на сказане встановлені такі статистично-значущі кореляційні зв'язки:

1. Негативне минуле і психофізіологія – прямий кореляційний зв'язок: чим більше у студентів травматичного досвіду минулого, тим гостріші та болісніші психофізіологічні прояви страху.

2. Позитивне минуле і соціальний біль – обернений кореляційний зв'язок: чим більше у студентів позитивного досвіду минулого, тим легше вони встановлюють соціальні контакти та легше переживають помилки у міжособистісних відносинах.

3. Гедоністичне сьогодення і страх діяльності – прямий кореляційний зв'язок: чим більше прагнення студентів отримувати від життя тільки насолоду, тим більш пасивний стиль життя вони ведуть, і відповідно, більше бояться взяти на себе відповідальність та завжди шукають легких шляхів.

4. Фаталістичне сьогодення і страх життєдіяльності – прямий кореляційний зв'язок: сту-

дентів, які не бажають брати відповідальність за своє життя, оскільки вважають, що ним керує хтось інший (Бог, зірки, доля тощо) і воно від них не залежить, завжди лякають будь-які зміни в житті, для них також характерна думка, що вони залишаться самотніми, але при цьому вони бояться щось змінювати, адже, на їхню думку, від них нічого не залежить.

5. Орієнтація на майбутнє і тривожність – обернений кореляційний зв'язок: чим більше студенти вмотивовані на досягнення своїх очікувань і поставлених цілей, тим нижчий рівень переживання ними тривоги, оскільки відсутнє відчуття невідомості, яке найчастіше викликає страх та тривогу.

Таким чином, за допомогою статистичних методів дослідження підтверджено гіпотезу про безпосередній вплив соціальних очікувань студентської молоді на переживання тривоги у період пандемії COVID-19.

#### Список використаних джерел:

1. Артюхова В.В. Особливості психологічного здоров'я курсантів в умовах пандемії COVID-19. *Psychological journal*. 2020. № 6(6).
2. Новикова Л.Б., Акопян А.П., Шарапова К.М. Неврологічні і психічні розлади, асоційовані з COVID-19. *Артеріальна гіпертензія*. 2020. № 26(3). С. 317–326.
3. Оцінка стану соматичного та психічного здоров'я студентів вищих навчальних закладів при адаптації до навчального процесу / Гончаренко М.С., Пасинок В.Г., Новикова В.Е. та ін. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3.
4. Павленко Г.В. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*. Том 7. Вип. 47. 2019.
5. Попович І.С. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика : навч.-метод. посіб. Херсон : Видавництво ХДУ. 2019.
6. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресу студентами 1–4 курсів ВНЗ. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. Київ : Книга, 2010.
7. Шевченко А.В. Соціальні очікування у вимірах психологічного благополуччя. *XI Сіверянські соціально-психологічні читання: зб. наук. праць за матеріалами XI Міжнародної наукової онлайн-конференції (м. Чернігів, 27 лист. 2020 р.)*. Чернігів : НУ «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2020.
8. Popovych, I., Kononenko, O., Kononenko, A. (2020). Research of the Relationship between Existential Anxiety and the Sense of Personality's Existence. *Revista Inclusiones* Vol: 7 num Especial, 41–59.
9. The research of the mental states of expecting a victory in men minifootball teams Popovych, I., Blynova, O., Bokshan, H., (...), Piletska, L., Berbentsev, V. 2019. *Journal of Physical Education and Sport*.
10. Popovych, I., Zhigarenko, I., Losiyevska, O., Dovbenko, S., Kashyryna, Ye., Shevchenko, R. & Piletska, L. (2020). Research of Achievement Motivation's Impact on the Career Orientations of Future Managers of Organization. *Revista Inclusiones*, Vol: 7 num Especial, 247–263.
11. Shevchenko, R., Kaafarani, A., Aliieva, T., Piletska, L., Radul, I., Klepar, M. & Popovych, I. (2020). Features of the Psychoemotional State of Internally Displaced Families from the War. Zone. *Revista Inclusiones*, Vol: 7 num Especial, 157–169.

#### References:

1. Artiukhova, V.V. Osoblyvosti psykhologichnoho zdorovia kursantiv v umovakh pandemii SOVID-19. *Psychological journal*. 2020. 6 (6). [in Ukrainian]

2. Novykova L. B., Akopian A. P., Sharapova K. M., Latypova R. F. Nevrolohichni i psykhichni rozlady, asotsiovani z COVID-19. Arterialna hipertenzia. 2020. 26 (3): 317-326. [in Ukrainian]
3. Otsinka stanu somatychnoho ta psykhichnoho zdorovia studentiv vyshchych uchbovykh zakladiv pry adaptatsii do uchbovoho protsesu. Honcharenko M. S., Pasynok V. H., Novikova V. E. [ta in.]. Pedahohika, psykhohohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. 2006. № 3. [in Ukrainian]
4. Pavlenko H. V. Tolerantnist do nevyznachenosti yak resurs psykhohohichnoho blahopoluchchia studentiv. Aktualni problemy psykhohohii. Tom 7. Vyp. 47. 2019. [in Ukrainian]
5. Popovych I. S. Psykhohohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodohohiia, teoriia i praktyka: navch.-metod. posib. I. S. Popovych. Kherson: Vydavnytstvo KhDU. 2019. [in Ukrainian]
6. Tsyhanchuk T. V. Dynamika perezhyvannia stresu studentamy 1–4 kursiv VNZ. Zbirnyk naukovykh prats instytutu psykhohohii im. H. S. Kostiuka NAPNU. Kyiv. Knyha. 2010. [in Ukrainian]
7. Shevchenko A. V. Sotsialni ochikuvannia u vymirakh psykhohohichnoho blahopoluchchia. A.V. Shevchenko XI. Siverianski sotsialno-psykhohohichni chytannia: zb. nauk. prats za materialamy XI Mizhnarodnoi naukovoï onlain-konferentsii (m. Chernihiv, 27 lyst. 2020 r.). Chernihiv. NU «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. 2020. [in Ukrainian]
8. Popovych, I., Kononenko, O., Kononenko, A., Stynska, V., Kravets, N., Piletska, L. & Blynova, O. (2020). Research of the Relationship between Existential Anxiety and the Sense of Personalities Existence. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial, 41-59. [in Ukrainian]
9. The research of the mental states of expecting a victory in men minifootball teams Popovych, I., Blynova, O., Bokshan, H., (...), Piletska, L., Berbentsev, V. 2019 Journal of Physical Education and Sport. [in Ukrainian]
10. Popovych, I., Zhigarenko, I., Losiyevska, O., Dovbenko, S., Kashyryna, Ye., Shevchenko, R. & Piletska, L. (2020). Research of Achievement Motivations Impact on the Career Orientations of Future Managers of Organization. Revista Inclusiones, Vol: 7 num Especial, 247-263.
11. Shevchenko, R., Kaafarani, A., Aliieva, T., Piletska, L., Radul, I., Klepar, M. & Popovych, I. (2020). Features of the Psychoemotional State of Internally Displaced Families from the War. Zone. Revista Inclusiones, Vol: 7 num Especial, 157-169.



УДК 159.9:374

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-5>

**Савко Надія Миколаївна,**  
магістр освітніх, педагогічних наук,  
в.о. директора,  
Центр творчості дітей та юнацтва Галичини,  
вулиця А. Вахнянина, 29, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5191-0326>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Стаття присвячена актуальному питанню дослідження психолого-педагогічних умов розвитку та збереження системи позашкільної освіти у сьогочасних умовах військового стану в Україні. Досліджено особливості організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти, розроблено модель та методіку впровадження її на прикладі діяльності Центру творчості дітей та юнацтва Галичини (м. Львів). Актуальність дослідження обґрунтовується реаліями сьогодення, що виникли під час пандемії в світі, та початком війни з росією в Україні. Тут як ніколи стає животрепетним прийняття правильних і продуктивних менеджерських рішень у вирішенні складної ситуації організації дистанційного навчання у сфері позашкільля, де раніше навіть не вважали за можливим впроваджувати дистанційну форму навчання. Визначним є неперервність освітнього процесу дітей та молоді у розширенні й заглибленні їхніх знань, розвитку творчих, науково-технічних, спортивних здібностей, незважаючи на всі складності життєвої ситуації, що виникли в Україні у 2019–2023 роках.

Ефективність організації умов впровадження дистанційного навчання позашкільної освіти як невід'ємного і важливого складника системи освіти України досліджено експериментально за визначеними критеріями, показниками та засобами.

**Ключові слова:** вихованець, позашкільна освіта, Центр творчості дітей та юнацтва Галичини (м. Львів), освітня програма, дистанційне навчання, особистість керівника гуртка позашкільної освіти, модель та методіка впровадження дистанційної форми навчання.

### Savko Nadiia. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

**Abstract.** The article is devoted to a topical issue of researching the pedagogical conditions for the development and preservation of the system of extracurricular education in the current conditions of military rule in Ukraine. The peculiarities of the organization of distance learning in an out-of-school education institution were studied, a model and method of its implementation was developed on the example of the activity of the Children's and Youth Creativity Center of Halychyna (Lviv). The relevance of the study is justified by the realities of today, which arose during the pandemic in the world and the beginning of the war with Russia in Ukraine. Here, more than ever, it is becoming more and more exciting to make the right and productive managerial decisions in solving the difficult situation of distance learning organization in the field of extracurricular activities, where previously it was not even considered possible to implement distance learning. The continuity of the educational process of children and youth in the expansion and deepening of their knowledge, development of creative, scientific and technical, sports abilities, regardless of all the complexities of the life situation that arose in Ukraine in 2019–2023, is significant.

The effectiveness of the organization of the conditions for the implementation of distance learning of extracurricular education as an integral and important component of the education system of Ukraine was investigated experimentally according to the defined criteria, indicators and means.

**Key words:** fosterling, extracurricular education, Children's and Youth Creativity Center of Halychyna (Lviv), educational program, structure and organization of an after-school institution, teaching, the head of the extracurricular education group, model and method of distance education implementation.

**Вступ.** Система закладів позашкільної освіти в Україні організована та сформована відповідно до чинного законодавства. Позашкільна освіта (далі – ПШО) є невід’ємним рівноправним об’єктом системи освіти, що визначені нормативними та законодавчими документами, а саме: Конституцією України (1996 р.), законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2022 р.), Постановою Кабінету Міністрів України від 6 травня 2001 р. № 433 «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» та ін.

Її діяльність сфокусована на потреби учнів та слухачів, на розвиток здібностей дітей у сфері освіти і науки, культури і мистецтва, спорту і фізичної культури, технічної і інтелектуальною діяльності та інших творчих скерувань, задоволенні потреб молоді в розвитку професійних знань, вмінь і навичок, набуття компетентностей, необхідних для їх соціалізації та подальшої самореалізації. Досить часто саме в закладах позашкільної освіти (далі – ЗПШО) учні визначаються щодо майбутньої професійної діяльності після завершення навчання в школі. Потрібно зазначити, що діти та молодь відвідують ЗПШО у вільний від навчання в загальноосвітніх та інших закладах освіти (далі – ЗО). Навчання в них, на відміну від середньої школи, не є обов’язковим. Тому отримані знання, уміння та навички набувають ще більшого значення. Учні, потрапляючи в середовище однодумців, вже є вмотивовані до отримання нових знань. Цей факт ще більше підсилює формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Актуальність даного дослідження обґрунтовується реаліями сьогодення, що виникли під час пандемії в світі та з початком війни з росією в Україні. Тут як ніколи стає животрепетним прийняття правильних і продуктивних менеджерських вирішень у вирішенні складної ситуації організації дистанційного навчання (далі – ДН) у сфері ПШО, де раніше навіть не вважали за можливим впроваджувати дистанційну форму навчання. Визначним

є непереривність освітнього процесу дітей та молоді, розширенні й заглибленні їхніх знань, розвитку творчих, науково-технічних, спортивних здібностей, не зважаючи на всі складності життєвої ситуації, що виникли в Україні у 2019–2022 роках.

**Матеріали та метод.** Особливості організації ДН в ЗПШО досліджували вітчизняні вчені В. Кухаренко, Ч. Дзюбан, О. Кривоніс, К. Лісецький, О. Безверха, Н. Рашевська, В. Фандей, Т. Шроль та зарубіжні науковці: К. Бонк, Ч. Грехем, Бр. Томлінсон, Кл. Віттейкер, К. Такер, Т. Вілков, Дж. Грін, К. Максвел, М. Горн та ін. Ю. Завалевський, О. Флярковська, Т. Лященко, В. Мельничук, О. Чуприна, Н. Кауліна. Нормативно-правову основу організації ЗПШО досліджували О. Низковська, О. Чуприна, О. Килівник. Педагогічні закономірності діяльності в системі освіти України І. Колодій, П. Сікорський, О. Мартиненко, О. Плахотнюк. Використання новітніх технологій у ДН в ЗПШО характеризують Н. Воляник, М. Кадемія, С. Кізім, С. Пітко та ін. Питання психологічних особливостей організації освітнього процесу в педагогічних закладах та взаємодії її учасників займалися З. Ковальчук, М. Савчин, Ю. Швалб, Т. Щербан. Проте питання психологічними аспектами організації навчання позашкільля залишається все ще маловивченим та потребує розробки.

При аналізі психологічних особливостей організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти потрібно враховувати інформацію щодо функціонування як окремих компонентів та напрямів діяльності, так і освітньої системи загалом, а саме: бібліотечно-бібліографічний напрям; військово-патріотичний напрям; гуманітарний напрям; дослідницько-експериментальний напрям; еколого-натуралістичний напрям; мистецький напрям; науково-технічний напрям; оздоровчий напрям; пластовий, скаутський напрям; соціально-реабілітаційний напрям; туристсько-краєзнавчий напрям; фізкультурно-спортивний напрям; художньо-естетичний напрям та ін.

**Метою дослідження** є вивчення ефективності організації дистанційного навчання в

закладі позашкільної освіти як важливого елемента системи позашкільної освіти України.

**Результати.** Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, її підсистемою, що закріплено у правовому статусі. Як підсистема освіти позашкільна освіта разом з іншими складовими освіти: дошкільною, повною загальною середньою, професійною (професійно-технічною) тощо, створює єдиний освітній простір [1, с. 51].

Розвиток та збереження системи ПШО в умовах сьогодення передбачає новий підхід до системи організації освітнього процесу та запровадження інноваційних технологій в педагогічній діяльності для забезпечення якісного освітнього процесу і змістовного дозвілля дітей в часі глобальних перебудов. Як зазначається в методичному посібнику «Інноваційні технології навчання в практиці сучасної школи та позашкільля» [1, с. 3], оволодіння інноваційними технологіями, їх інструментарієм – важливий чинник підвищення рівня професійної компетентності сучасного педагога.

Питання організації освітнього процесу в ЗПШО щороку визначаються відповідним листом МОН України, в якому зазначаються форми організації освітнього процесу на визначений навчальний рік. Відповідно до цього листа заклад освіти обирає форму, за якою буде здійснюватися навчання протягом року, та відповідним наказом вводить її в дію.

Для того, щоб ґрунтовно розкрити особливості організації ДН в ЗПШО, варто розібратись за якими формами може здійснюватися освітній процес в закладі позашкільної освіти, з чого складається система організації навчання, особливості інформаційного забезпечення та ефективність організації освітнього процесу з використанням платформ дистанційного навчання.

З початком пандемії у 2020 році усі заклади освіти, в тому числі і позашкільля, перейшли на дистанційну форму навчання, організація якої на той час була незрозуміла та викликала багато труднощів та поразок. Однак з часом відпрацювався сталий алгоритм роботи в закладах позашкільної освіти. МОН Укра-

їни було розроблено Організаційно-методичні рекомендації щодо навчання за допомогою дистанційних технологій в позашкільній освіті (лист МОН від 19.05.2020 року, № 6/643-2020), в яких описані загальні принципи організації дистанційного навчання в закладах позашкільної освіти, розміщено довідкову інформацію про інструменти та платформи, на яких можна навчати дистанційно [27], що дало можливість ЗПШО розширити межі функціонування форми дистанційного навчання та сформуватись в цілісну систему, яка дозволить провести дослідницько-експериментальний аналіз ефективності організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти, та визначити терміни та поняття, які використовуються в основній роботі закладу, завдяки яким забезпечується освітній процес та досягаються результати навчання.

ЗПШО, незважаючи на усі виклики часу, продовжують забезпечувати освітній процес, змінюючи підходи та модернізуючи систему організації освітнього процесу в напрямку забезпечення його якості та підвищенню рівню професійної компетентності педагогів.

У статті Н. Воляник «Платформи та сервіси дистанційного навчання при викладанні хореографічних дисциплін у закладах фахової передвищої освіти» проаналізовані інтернет-платформи організації дистанційної освіти. Автор визначає, що дистанційна форма навчання є найбільш гнучкою та доступною для багатьох бажаючих отримати знання [2].

Однією із важливих компетентностей при проведенні ДН є володіння інформаційними навичками подачі матеріалу, вміння здійснювати публічні виступи. Потрібно володіти ситуацією виступу, можливого застосування імпровізації, акторськими здібностями, культурою мови. Треба знати, як будувати структуру виступу та які прийоми допоможуть візуалізувати інформацію, щоб краще донести її до аудиторії, як вести діалог та дискусію з аудиторією.

Організація дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти вимагає від керівників гуртків розвитку інформаційної компетентностей, яка складається з вміння здійсню-

вати публічні виступи. Крім того, важливими є розвиток таких компетентностей, як: визначення цілеспрямованості, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки; комунікативна; саморозвитку й самоосвіти; критичне мислення; співробітництво; толерантність і виваженість розв'язання проблем, конфліктних ситуацій; чітке висловлювання своїх думок та вибудовування їх у правильній послідовності; вміння довго і безперервно говорити на будь-яку тему; упевнено почуватися при будь-якому спілкуванні. Усі вони розвиваються з досвідом публічних виступів, які необхідно практикувати у різних ситуаціях та формах.

Також ці компетентності дозволять легко користуватись платформами для онлайн-навчання, до яких входить:

– навчальні платформи: Moodle; Google Classroom;

– додатки для відеоконференції: Zoom; Skype; Google Meet;

– візуальні онлайн-сервіси: Genially; Calameo

– відеохостинг YouTube

– інтерактивні сервіси: «Kahoot!»; LearningApps.org.

Перелічені платформи мають свої операційні переваги та недоліки, однак якщо брати в загальному співвідношенні у системі освіти, то із суттєвих переваг можна виокремити можливість навчатися у будь-який час, а з недоліків – весь навчальний матеріал здобувач освіти засвоює самостійно.

Використання новітніх інтернет-технологій та платформ дозволяє провести заняття гуртків позашкільля на високому рівні дистанційного навчання забезпечуючи якість освітнього процесу. В свою чергу, підвищується рівень педагога, використовуються різні форми проведення гурткової роботи враховуючи направлення та його специфіку.

Отож використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагають від педагога постійного вдосконалення, не зупинятись на досягнутому і вивчення нових можливостей інноваційні технології поряд з традиційними, що дозволяє урізноманітнити діяльність надання освітніх послуг.

*Аналіз впровадження дистанційної форми навчання в діяльності гуртків Центру творчості дітей та юнацтва Галичини «Погулянка».* У період вересень – жовтень 2022 року ЦТДЮГ проведено аналіз впровадження дистанційної форми навчання в організацію освітнього процесу гуртків та секцій. Потрібно зазначити, що в умовах воєнного стану робота ЦТДЮГ переведена у формат роботи на філіалах, які розміщені в освітніх закладах м. Львова та області.

Проведено опитування учнів, батьків та керівників гуртків про теперішній стан, планування діяльності в поточному навчальному році (2022–2023), забезпечення керівників гурткової роботи програмно-методичними рекомендаціями, залучення до проведення очних або дистанційних масових заходів, створення груп для спілкування дітей у месенджерах та на онлайн-платформах.

Як зазначив міністр освіти і науки України С. Шкарлет в День працівників позашкільної освіти 25 вересня 2022 року: «Нині майже мільйон дітей відвідує заклади позашкільної освіти очно, дистанційно або у змішаному форматі» [3]. Також він акцентував увагу: «Попри воєнний стан, освітянський фронт позашкільля продовжує працювати, забезпечує потреби дітей до пізнання і творчості, виховує національно-патріотичну молодь, підтримує та допомагає розвивати здібності обдарованим і талановитим учням» [4]. Саме відданість дітям, учням, освітянській справі не дозволили впасти системі позашкільля в реаліях сьогодення (пандемії, а згодом і військового стану). Саме тому ми вирішили експериментально представити стан справ на сьогодні в одному з закладів позашкільної освіти м. Львова.

В опитуванні щодо організації дистанційного навчання ЦТДЮГ задіяні понад 500 осіб, з них: 65% – дорослих (батьків, опікунів учнів гуртків та секцій Центру творчості); 22,9% – представників педагогічного складу (керівників гуртків, викладачів, тренерів); 15,1% – вихованців, дітей, учнів (див. рис. 1).



Серед опитуваних осіб були представлені всі напрямки діяльності Центру творчості, а саме відділи: образотворчого та ужиткового мистецтва; театрального та народного мистецтва; технічної творчості; естрадного та класичного мистецтва; спортивно-туристичної та фізкультурно оздоровчої роботи; студія естетичного виховання «Равлик»; школа кобзарського мистецтва; мультиспортивного залу «Манівці»; відділу народної хореографії: ансамблі «Серпанок», Галичина», «Викрута-сики», та хореографічні колективи сучасного танцю «Діа денс», «Тайм аут», «Відлуння» ті ніші мистецько-творчі та освітянські осередки Центру.

Можемо констатувати у процентному відношенні аналіз респондентів відповідно до діяльності гуртка/секції/колективу: 24,7% – хореографія; 19,7% – технічний

напрямок; 19,1% – образотворче мистецтво; 9,6% – вокал; 3,9% – загальний розвиток дитини; 2,2% – спортивний напрямок діяльності (низький процент аудиторії, що пройшла опитування зумовлений періодом активної участі спортивних секцій в період вересень – жовтень 2022 року і спортивних таборів і виїзних змаганнях, організації спортивних таборів на виїзді); 1,7% – журналістика; 6,2% – музика; відповідно до зацікавленості учнів цілий ряд з них мають можливість відвідувати відразу декілька напрямків, а це 5,6% – від загальної кількості респондентів; 1,3% – адміністрація; 6% – інші види діяльності (див. рис. 2).

На питання важливості впровадження дистанційного навчання в часі пандемії та під час військового стану отримані наступні результати:

– 63,1% – потрібно поєднувати із традиційним;

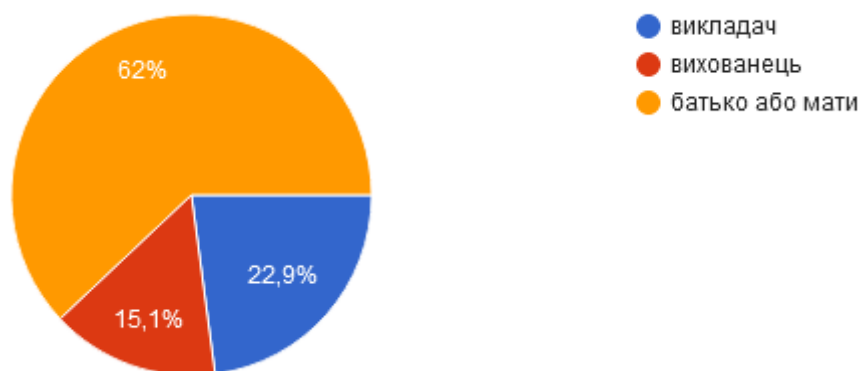


Рис. 1. Діаграма аудиторії, що пройшла опитування



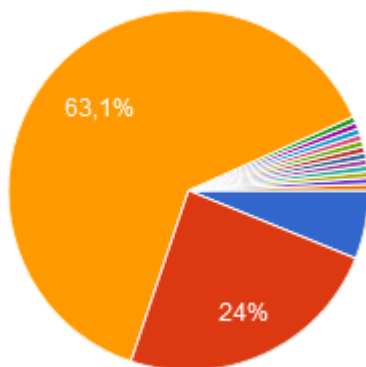
Рис. 2. Діаграма аналізу респондентів відповідно до діяльності гуртка/секції/колективу

- 24% – не потрібно;
- 6,1% – дуже потрібно;
- 2,1% – потрібне очне навчання, оскільки домашні умови не надають спеціально облаштованих приміщень для занять;
- 1,2% – потрібне традиційне навчання як більш продуктивне;
- 1,2% – свідомі того, що ситуація в Україні вимагає дистанційного навчання;
- 0,6% – потрібне при несприятливий умовах;
- 0,6% – проти дистанційного навчання;
- 0,6% – хореографічне навчання дуже складно вкласти в формат дистанційного навчання;
- 0,6% – поки є можливість використовувати традиційне навчання;
- 0,5% – немає відповіді (див. рис. 3).

Дані результати відображають реальну картину щодо зацікавленості учнів та батьків у розвитку особистості, та, на жаль, дистанційне навчання на думку більшості респондентів не можуть якісно забезпечити роботу закладу освіти, важливо поєднувати дистанційні форми організації роботи з очним навчанням. Відповідно, адміністрація і педагогічний склад ЦТДЮГ максимально вирішує питання щодо впровадження безпечного очного навчання для своїх вихованців.

Важливим було дізнатись думку респондентів щодо задіяних заходів провадження дистанційного навчання у ЦТДЮГ та факторів, що впливають на його ефективність (див. рис. 3.4). Відповідно, отримані

наступні результати: 23,6% – зазначили, що велике значення має майстерності педагогів, що залучені до освітнього процесу; 20,2% – вбачають наявність технічного забезпечення у педагога як одного з ключових елементів якісного дистанційного навчання; 16,3% – не менш важливим елементам є мотивація самих учнів; 14,6% – визначили факт, що наявність технічного забезпечення вдома або його мала кількість може вплинути на доступ до дистанційного навчання; 9% – використання ефективної комунікації між педагогом – учнем; 6,2% – іноді і сама мотивація вчителя-педагога стає важливою. Потрібно враховувати і емоційно-психологічний стан самого вчителя; 1,2% – всі вище перераховані фактори. Цілий ряд респондентів зазначили, що дистанційно можна навчатись при попередній підготовленості учнів, володінні ними базовими елементами, а саме: 0,6% – зазначили, що дистанційно можна навчатись при попередній підготовленості учнів, а саме дистанційне навчання має спрямування на удосконалення цих навиків; 2,6% – не можна навчити дистанційно якщо немає базової підготовки; 2,5% – визначають, що початківці не можуть освоїти мистецькі навички виконавської майстерності без живої участі педагога. Потрібно не забувати, що учні паралельно здобувають знання за програмою середньої школи, що теж займає час: 2,1% – шкільна програма займає багато часу; 1,1% – немає відповіді, або важко відповісти.



- 63,1% – потрібно поєднувати із традиційним;
- 24% – не потрібно;
- 6,1% – дуже потрібно;
- 2,1% – потрібне очне навчання оскільки домашні умови не надають спеціально облаштованих приміщень для занять;
- 1,2% – потрібне традиційне навчання як більш продуктивне;
- 1,2% – свідомі того що ситуація в Україні вимагає дистанційного навчання;
- 0,6% – потрібно при несприятливий умовах;
- 0,6% – проти дистанційного навчання;
- 0,6% – хореографічне навчання дуже складно вкласти в формат дистанційного навчання;
- 0,6% – поки є можливість використовувати традиційне навчання;
- 0,5% – немає відповіді.

Рис. 3. Діаграма аналізу відповідей респондентів щодо важливості дистанційного навчання

Отож, з одного боку, навчання на відстані у дистанційному форматі встановлює багато нових можливостей, креативних методів навчання, але з іншого боку – спілкування вихованців позашкільця та педагогів під час занять в режимі off-line є набагато кориснішим та продуктивнішим.

Важливість розуміння, яким засобом комунікації більше надають увагу задіяні в освітньому процесі учні і педагоги, використання різноманітних сервісів та платформ під час дистанційного навчання (див. рис. 5). Тут велику роль зіграв досвід отриманий в період пандемії і освоєння різноманітних платформ. Пандемія внесла корективи у роботу всіх навчальних закладів світу та призупинила можливість отримати знання очно, якісно та традиційно в аудиторії, в балетному залі, майстерні тощо. Більшість дітей – вихованців ЦТДЮГ не є прихильниками дистанційного навчання. Це видно з попередніх результатів опитування. Але в умовах, які нам диктувала пандемія, в освітян не було іншої альтернативи, окрім дистанційного, а іноді змішаного навчання з використанням різноманітних сервісів та платформ. На запитання «Яким видом комунікації Ви користувались під час дистанційного навчання?» отримані наступні результати: 57,7% – zoom; 34,9% – viber;

2,9% – messenger; 4,5% – інші засоби комунікації (skype, google-диск, Google Meet).

При дистанційному навчанні особистий контакт вихованців ЦТДЮГ один з одним і з педагогами мінімальний, а то і цілком відсутній. Тому така форма навчання не сприяє розвитку комунікабельності, впевненості, навичок роботи у команді (див. рис. 6). Тут важливо зрозуміти, яка з форм комунікації, на думку респондентів, є найефективнішою: 64,2% – zoom; 23,1% – viber; 3,1% – zoom, messenger та viber у поєднанні; 3% – живе спілкування, навчання офлайн; 1,7% – messenger. Проте все ж велика кількість опитуваних осіб звертає увагу на те, що дистанційне навчання не може замінити живого спілкування: 1,2% – жодна із систем не є ефективна на сто відсотків; 1,2% – все залежить від віку учнів; 0,6% – не важливо яка з систем, головне, щоб вона була двостороння; 1,9% – інші.

Фокус групі було надано можливість здійснити цілий відповідей на ряд оціночних питань.

Питання «Оцініть якість навчання в часі карантину із порівнянням із очним навчанням від 1 до 10» (див. рис. 3). З аналізу відповідей бачимо, що більшість респондентів оцінюють якість забезпечення освіти в дистанційному режимі вище середнього показника, на 4–8 балів оцінили 67,5%; максимальний



Рис. 4. Діаграма аналізу відповідей респондентів ефективності дистанційного навчання і факторів що впливають на нього

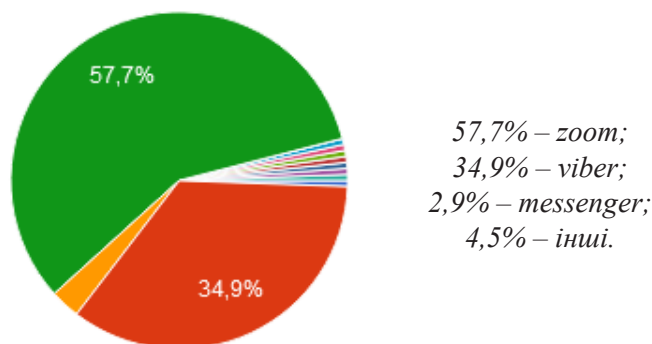


Рис. 5. Діаграма аналізу відповідей респондентів, який вид комунікації є найбільш зручним

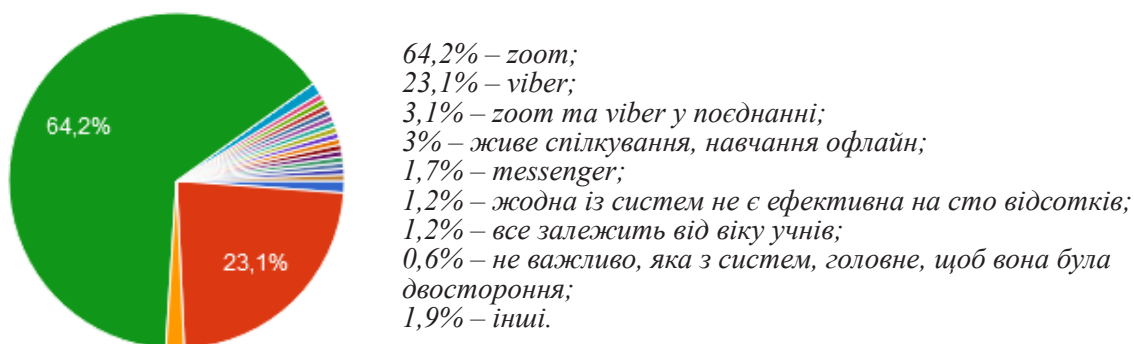


Рис. 6. Діаграма аналізу відповідей респондентів, який із засобів є найефективнішим

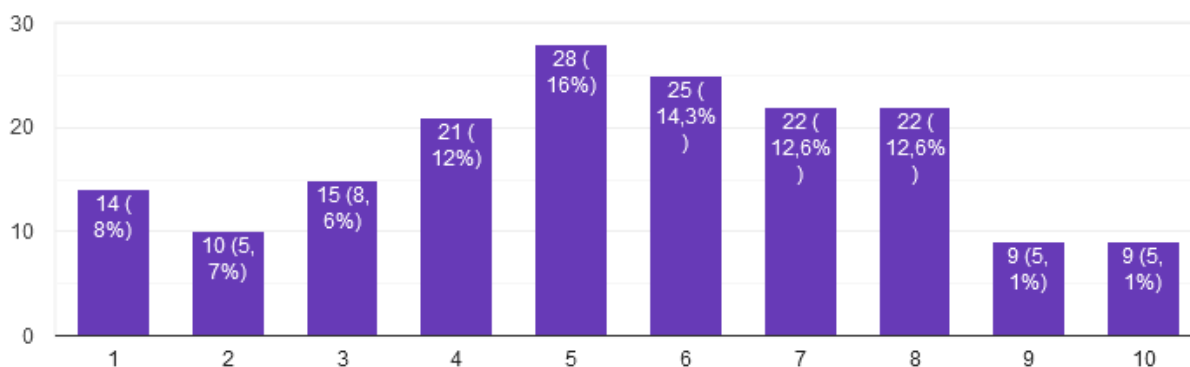


Рис. 7. Діаграма оцінки якості навчання в часі карантину

показник на 9–10 балів визначили 10,2%; мінімальний показник 1–3 бали визначили 22,3%. Відповідно, це засвідчує, що більшість респондентів вбачають важливість продовження навчання в дистанційному форматі, але його ефективність оцінюють на середньому рівні у порівнянні з очним навчанням. Даний показник

є логічним, бо саме живе спілкування «педагог – учень» є тим джерелом його результативного, якісного навчання, а особливо мистецького, творчого, технічного, спортивного, художньо-естетичного розвитку дитини.

Проте коли поставили питання чи варто продовжувати навчання дистанційно, чи



припинити роботу позашкільних закладів, аналіз відповідей фіксує однозначну необхідність впровадження дистанційного навчання в закладах позашкільної освіти: 86,3% визначили за десятибальною системою важливість навчання в часі пандемії і впровадження карантину та оцінили дистанційне навчання від 7 до 10 балів (див. рис. 8).

З 24 лютого 2022 року в Україні розпочато війну з російським агресором. В умовах збройної агресії росії проти України заклади позашкільної освіти продовжують активно працювати для розвитку творчих здібностей дітей і молоді, забезпечуючи їх змістовне дозвілля та психологічну підтримку [3]. Відповідно, перед системою позашкільної освіти, в тому числі і ЦТДЮГ, постають нові виклики. Знову ж таки є важливим розуміння, наскільки потрібна діяльність закладу в часі військового стану. Вражають позитивністю відповіді на питання цього блоку.

Так, на питання «Оцініть якість навчання в часі військового стану із порівнянням із очним навчанням від 1 до 10» (див. рис. 9), більшість 81,5% визначили впровадження дистанційного навчання як один із якісних показників діяльності позашкільної освіти.

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України: «Залежно від безпекової ситуації у 2022–2023 навчальному році освітній/навчально-тренувальний процес у закладах позашкільної освіти буде здійснюватися за дистанційною та змішаною формами навчання. У зв'язку з цим у закладах освіти удосконалення потребують формування безпечного освітнього середовища, зміст освіти, форми і методи роботи з дітьми та молоддю, які мають бути спрямовані на адаптацію до нових умов» [3]. Розуміючи той факт, що кожен регіон місто чи населений пункт України має свої особливості, потрібно розуміти, яка ситуація саме в середовищі вихованців

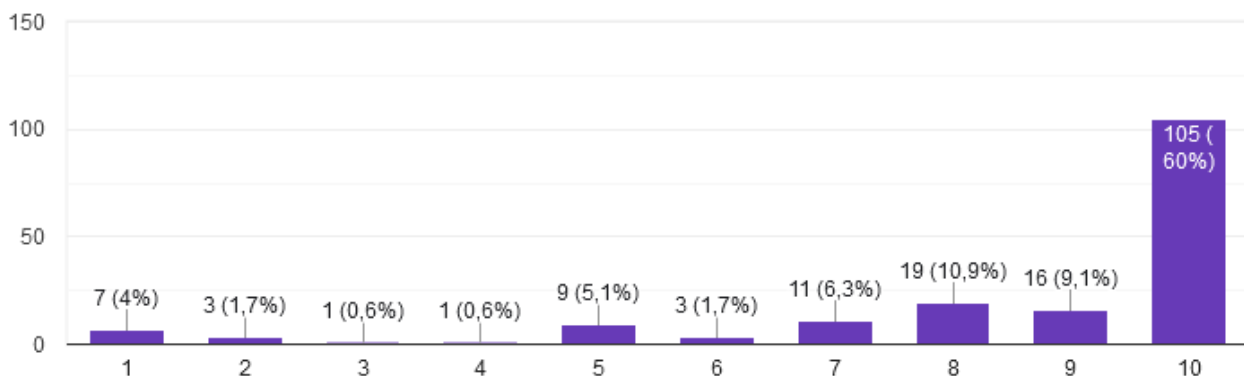


Рис. 8. Діаграма оцінки важливості навчання в часі карантину

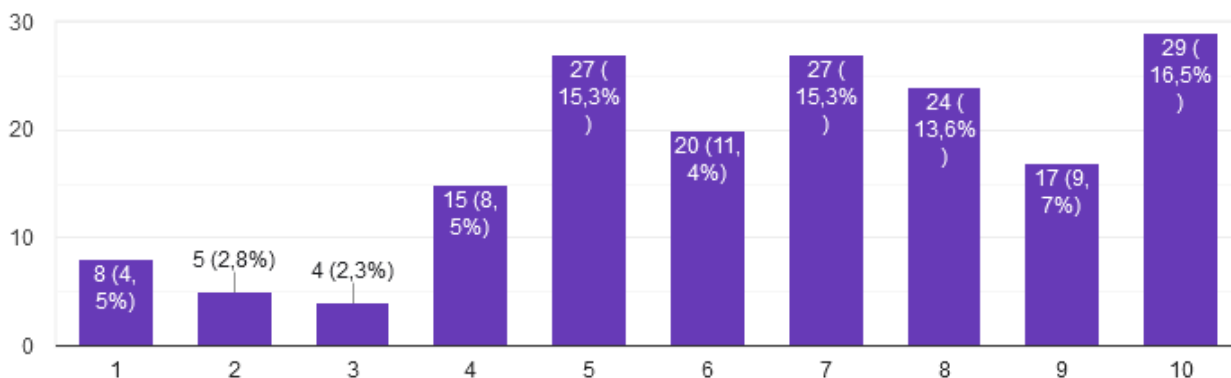


Рис. 9. Діаграма оцінки якості навчання в часі військового стану

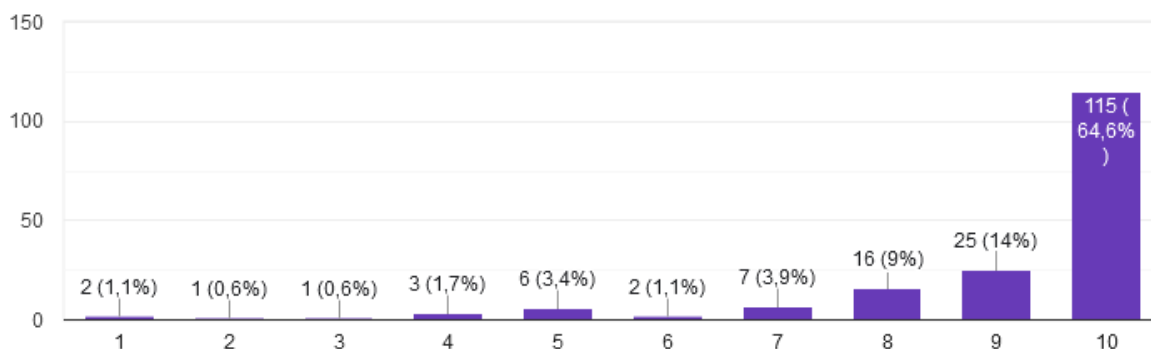


Рис. 10. Діаграма оцінки важливості навчання в часі військового стану в Україні

та педагогів ЦТДЮГ щодо питання організації навчально-освітнього процесу в стані військово часу. Так, на питання «Оцініть важливість навчання в часі військового стану від 1 до 10» (див. рис. 10), більшість 82,14% визначили важливим впровадження дистанційного навчання, незважаючи на війну в Україні.

Ефективність ДН у військовому стані в Львівській області потребувала усвідомлення ситуації щодо кількості учасників освітнього процесу, що залишились вдома, виїхали за межі України або переїхали в інший населений пункт.

Відповідний сформован перелік питань дозволив виявити реальну картину у процентному відношенні щодо кількості дітей та їх бажання здійснювати ДН.

Так, на запитання «Чи продовжуєте Ви дистанційне навчання» (див. рис. 11). 65,2% – зазначили, що продовжують дистанційне навчання в ЦТДЮГ; 34,8% – припинили своє дистанційне навчання в ЦТДЮГ. Проте аналіз наповнення груп безпосередньо до поданих заяв на зарахування або продовження навчання у 2022–2023 році засвідчує і підтверджує той факт, що більшість дітей проводжують отримати освітні послуги у гуртках/секціях/осередках ЦТДЮГ.

Також цю інформацію підтверджують наступні відповіді респондентів щодо їх перебування в місті Львові, а відповідно, і можливість відвідувати гуртки/секції/осередки ЦТДЮГ. Так, на питання «В часі оголошення військового стану дитина виїхала закордон» (див. рис. 12), тільки 8,5% – дітей перебувають за межами України. 91,5% – перебувають зараз у Львові.

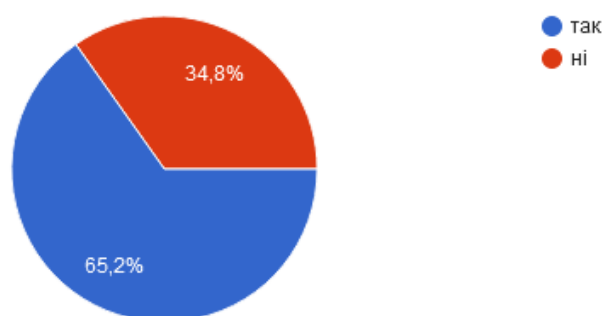


Рис. 11. Діаграма результатів продовження навчання в дистанційному режимі в часі військового стану в Україні

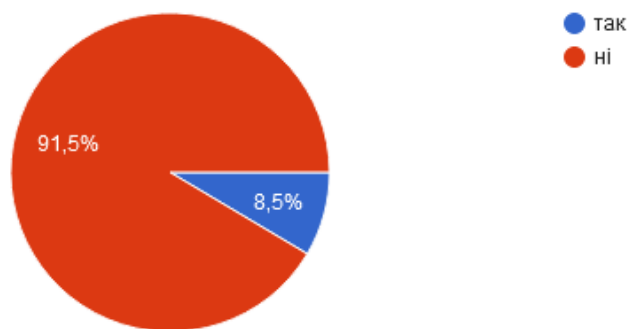
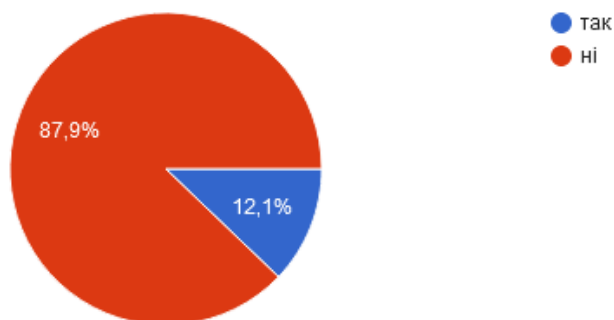


Рис. 12. Діаграма стану учасників, що виїхали закордон

Також низький процент дітей, які змінили місце проживання в межах України (див. рис. 13). Так, на запитання «В часі оголошення військового стану переїхали в інший населений пункт України» лише 12,1% зазначили, що виїхали з м. Львова, а 87,9% – знаходяться вдома, і відповідно, можуть продовжувати навчання в гуртках/секціях/осередках ЦТДЮГ в змішаному форматі: очно-дистанційному.



**Рис. 13.** Діаграма стану учасників освітнього процесу, що змінили місце проживання в Україні

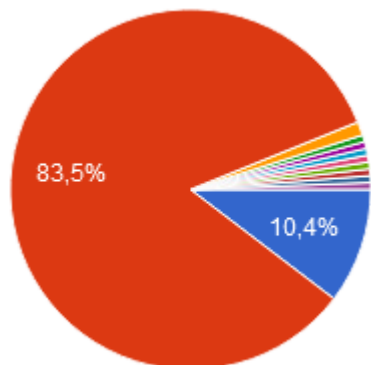
Залежно від безпекової ситуації освітній процес у позашкільних закладах освіти здійснюється за дистанційною, змішаною та очною формами навчання. Тут знову постає важливим усвідомлення проблеми, чому все ж таки є певна кількість дітей, що припинили навчання взагалі або припинила навчання на певний період.

Відповідно, було запропоновано респондентам надати відповіді на запитання з цього блоку. Так, на питання «Дитина припинила заняття через високу небезпеку в часі війни» отримані такі результати: 83,2% – продовжили навчання; 10,4% – припинили навчання; 2,4% – припинили навчання тимчасово; 1,6% – заняття мали перервний характер через відсутність інтернету, зайнятість технічних засобів комунікації іншими членами родини; 1,2% – на початку війни припинили навчання; 0,6% – заняття мали перервний характер

через повітряні тривоги; 0,6% – немає відповіді (див. рис. 14). Як бачимо з відповідей, завдяки дієвим заходам та вмілому реагуванню на ситуацію, що виникла в Україні, вдалось зберегти більшість учасників освітнього процесу.

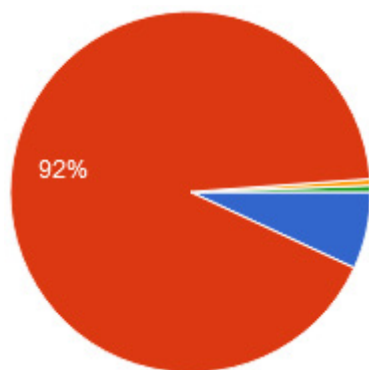
Адміністрація ЦТДЮГ, педагогічний колектив усвідомлює важливість якісного провадження освітнього процесу та індивідуального підходу до кожного вихованця. Тому для вихованців було запропоновано за бажанням змінити або видозмінити напрям своєї діяльності. Цей крок дозволив зберегти 6,9% вихованців завдяки підбору для них оптимального напрямку освітньої діяльності. В той же час 92% дітей продовжили навчання за раніше обраним напрямком. На жаль, мусимо констатувати факт припинення дітьми занять в ЦТДЮГ, так: 0,6% – з початком занять в школі додалось навантаження, що зумовило припинення занять ЦТДЮГ; 0,5% – немає відповіді (див. рис. 15).

Важливим є вивчення питання доступу до технічних засобів зв'язку в сім'ях вихованців ЦТДЮГ. Так, на запитання «Чи є у Вас (за місцем проживання) технічні засоби щодо організації дистанційного навчання учня?» отримані такі відповіді: 85,8% – зазначили так, наявні; 9,7% – ні; 0,6% – засоби є, але не було батьків, щоб налаштувати засоби для комунікації; 0,6% – дитина знаходилась з батьками на роботі і не має можливості дистанційного навчання; 0,6% – доступ до технічних засобів є за умови, що батьки або дорослі є дома для налаштування



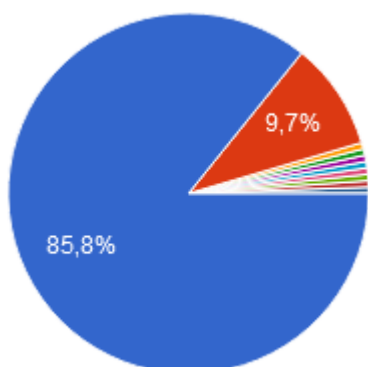
83,2% – продовжили навчання;  
10,4% – припинили навчання;  
2,4% – припинили навчання тимчасово;  
1,6% – заняття мали перервний характер через відсутність інтернету, зайнятість технічних засобів комунікації іншими членами родини;  
1,2% – на початку війни припинили навчання;  
0,6% – заняття мали перервний характер через повітряні тривоги;  
0,6% – немає відповіді.

**Рис. 14.** Діаграма припинення навчання в ЦТДЮГ



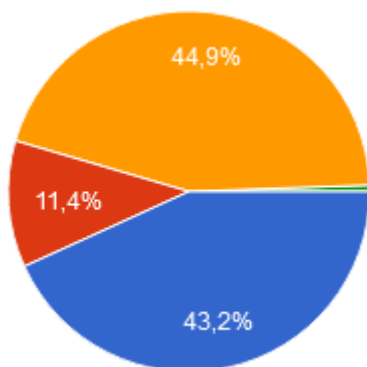
92% – ні;  
6,9% – так;  
0,6% – з початком занять в школі додалось навантаження;  
0,5% – немає відповіді.

Рис. 15. Діаграма припинення навчання в ЦТДЮГ



85,8% – так;  
9,7% – ні;  
0,6% – засоби є, але не було батьків, щоб налаштувати засоби для комунікації;  
0,6% – дитина знаходилась з батьками на роботі і не має можливості дистанційного навчання;  
0,6% – за умови, що батьки або дорослі є дома для налаштування зв'язку;  
2,7% – інше.

Рис. 16. Діаграма припинення навчання в ЦТДЮГ



43,2% – так;  
11,4% – ні;  
44,9% – частково;  
0,6% – самоконтроль з боку дитини;

Рис. 17. Діаграма стану контролю з боку дорослих за учнями в часі дистанційних занять

зв'язку; 2,7% – інші фактори, що впливали на присутність вихованця на дистанційному занятті: якщо буде підключення до інтернету, буде електропостачання, використання мобільної мережі і її якість тощо (див. рис. 16).

Організація ДН дитини, а особливо молодшого віку, в домашніх умовах лягає на плечі

дорослих в сім'ї. Тут постає питання, чи батьки мають можливість контролю за дистанційним навчанням дитини не тільки за шкільною програмою, що є обов'язковою для всіх дітей, а й за позашкільною, що здійснюється тільки за власним бажанням. Так, на питання «Чи вдається батькам (дорос-



лим) контролювати відвідування дистанційних занять гуртка/секції/колективу?» отримані такі результати: 43,2% – так; 11,4% – ні; 44,9% – частково; 0,6% – самоконтроль з боку дитини (див. рис. 17). Як бачимо, менше половини дорослих мають в міру своєї зайнятості контролювати дистанційне навчання за додатковими освітніми програмами позашкільного напрямку.

### Висновки.

Отже, проведений аналіз опитування учасників освітнього процесу Центру творчості дітей та юнацтва Галичини дозволив здійснити аналіз щодо ефективності впровадження організації дистанційної роботи, виявити проблемні питання, окреслити шляхи модернізації змісту організації ДН ПШО в контексті проблем сьогодення, викликів військового стану в країні, окреслити шляхи і напрямки підвищення забезпечення якості освітнього процесу та доступу всіх бажаючих до позашкільної освіти. Також окреслив головні питання: збереження високопрофесійного кадрового потенціалу ЦТДЮГ; залучення вихованців до освітніх процесів і здобуття освітніх послуг за освітньою програму Центру творчості тощо.

Для якісного ДН потрібно вирішення таких питань, а саме: якість інтернету, ліміт інтернету мобільного трафіку, відсутність або перебої з електропостачанням, наявність і вільний доступ до засобів технічного зв'язку; налагодження комунікації з учнями, особливо з тими, що перебувають за межами України за кордоном, є велика різниця в часі між країнами; вміння планувати свій час, щоб поєднувати навантаження відповідно до шкільної програми та розкладу занять інших дітей і членів сім'ї.

Потрібно формувати програми ДН з врахуванням віку учнів, обсягу матеріалу, особливо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитині молодшого шкільного віку важко довго сидіти за комп'ютером, розсіюється увага дитини, формується неухважність, відсутній контроль за дитиною з боку дорослих, виникає потреба в постійному перебуванні хоча одного з батьків вдома для допомоги

налаштування засобів для дистанційного навчання. Таке навчання забирає багато часу у батьків. Це стосується неповних сімей, у яких немає з ким залишити дитину, а також дітей з одним дорослим вдома.

Слід враховувати, що певні види освітньої діяльності, такі як: хореографія, спорт, гра на музичних інструментах та інші – в дистанційному форматі не дають бажаного результату. Необхідно враховувати факт відсутності у дітей дидактичних матеріалів, навчальних засобів, спорядження для занять відповідного виду діяльності, оскільки багато матеріалів і засобів дидактичного супроводу уроку залишились в ЦТДЮГ. Не всі діти мають можливість вдома займатися хореографією, тупати або стрибати, встати в пару або відпрацювати синхронно масові танці тощо.

Важливо формувати мотивацію учнів до здобуття нових знань, умінь і навичок. При перших ознаках можливих стресів або депресивних станів у дітей через військові події в Україні проводити консультації з психологом.

Можливі шляхи вдосконалення ДН: влаштовувати більше майстер-класів, тематичних відеоуроків; завчасно оголошувати батькам про початок дистанційного навчання, щоб спланувати розклад для занять у вільний час; забезпечувати педагогів засобами для проведення дистанційного навчання та організація спеціалізованих курсів на тему: «Уникнення складнощів дистанційного навчання».

Варто поєднувати дистанційне навчання з очним, надавати більше можливості дітям спілкуватися один з одним, а не лише безпосередньо з вчителем; займатись з педагогом наживо при вивченні нового матеріалу та вдосконалювати його за допомогою серверу zoom; приділяти увагу в індивідуальному навчанні; практикувати групові зустрічі – заняття дітей і викладача. Опрацювати і впровадити універсальний та зрозумілий механізм компенсацій втраченого навчального часу під час повітряної тривоги, формувати проведення уроків, так щоб вони були повноцінні за часом і якістю. Впровадити запис всіх уроків на відео, надсилати конспект уроку дітям.

**Список використаних джерел:**

1. Стратегія розвитку позашкільної освіти / за ред. проф. О. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2018. 96 с.
2. Інноваційні технології в сучасному просторі: зб. матер. Всеукр. семін-практ. конф., Львів – Броди, 23-24 листопада 2021 р. / упоряд. Н. Воляник. О. Плахотнюк. Броди : Видавництво «Просвіта», 2022. 156 с.
3. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua>.
4. Телеграм канал Міністра освіти і науки Сергія Шкарлета. URL: <https://t.me/SerhiyShkarlet/1386>.

**References:**

1. *Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity [Strategy for the development of extracurricular education]* / za red. prof. O. Bykovskoi. Kyiv : IVTs ALKON, 2018. 96 s. [in Ukrainian].
2. *Innovatsiini tekhnolohii v suchasnomu prostori [Innovative technologies in the modern space]: zb. mater. Vseukr. semin-prakt. konf., Lviv – Brody, 23-24 lystopada 2021 r. / uporiad. N. Volianyk. O. Plakhotniuk. Brody : Vydavnytstvo «Prosvita», 2022. 156 s. [in Ukrainian].*
3. Ministry of Education and Science of Ukraine : <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].
4. Telegram channel of the Minister of Education and Science Serhii Shkarlet. URL : <https://t.me/SerhiyShkarlet/1386>. [in Ukrainian].

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-6>

**Скакунова Кароліна Віталіївна,**

здобувачка вищої освіти 4 курсу,  
Спеціальності 053 «Психологія»  
Інституту управління, психології та безпеки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5291-9287>

**Калька Наталія Миколаївна,**

старший викладач кафедри практичної психології  
Інституту управління, психології та безпеки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-4909>

## ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ХЕЙТЕРА

***Анотація.** Стаття містить результати теоретико-емпіричного дослідження, на підставі яких встановлено особистісні особливості хейтера. Здійснено теоретичний аналіз особливостей прояву хейтерства як явища, проаналізовано сутність хейтерства у зрізі психологічних теорій та концепцій. Описано причини, фактори, ознаки та види хейтерства в соціальних мережах. За результатами аналізу наукових дослідження описано складові структурної моделі особистості хейтера, що включають в себе наступні особливості комунікативної сфери (емоційність у спілкуванні, агресивні та нападаючі висловлювання, нездатність вести діалог), емоційної (домінування негативних емоцій, заздрість, ненависть, страх, гнів, злість), когнітивної (дихотомічне мислення, когнітивні спотворення, негативні установки, полярне мислення, відсутність логічного мислення) та сфери самосвідомості (самопрезентація в мережі, самооцінка, Образ Я, невпевненість). Здійснено спробу типологізації хейтерів за сукупністю поведінкових факторів та особливостями структури особистості.*

*Результати емпіричного дослідження, в основу якого взято аналіз аватарок у профілях хейтерів, висловлювань та емоцій у повідомленнях, доводять домінування негативних та агресивних емоційних тенденцій, ненависть, незадоволеність усім, невпевненість в собі, підозрілість, категоричність та інфантилізм. У поведінкових характеристиках можна виокремити сміливі, впевнені та зухвалі прояви, засобом якої швидше за все хейтер хоче самостверджуватися. Характеристики самосвідомості вказують на зосередженість на власному Я, егоїстичність та зневажання інших. Стосовно характеристик когнітивної сфери доведено, що домінуючими є вказівка на низький інтелект, поверховість та примітивність мислення.*

***Ключові слова:** хейтер, кібербулінг, хейтерство, цькування, хейт, хейтинг, кіберненависть, травля.*

## Skakunova Karolina, Kalka Nataliya. THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HATER'S PERSONALITY

***Abstract.** The article contains the results of a theoretical-empirical study, based on which personal characteristics of the hater were established. A theoretical analysis of the features of the manifestation of hate as a phenomenon was carried out, the essence of hate was analyzed in terms of psychological theories and concepts. The causes, factors, signs and types of hate speech in social networks are described. According to the results of the analysis of scientific research, the components of the structural model of the hater's personality are described, which include the following features of the communicative sphere (emotionality in communication, aggressive and offensive statements, the inability to conduct a dialogue), emotional (dominance of negative emotions, envy, hatred, fear, anger, anger), cognitive (dichotomous thinking, cognitive distortions, negative attitudes, polar thinking, lack of logical thinking) and the sphere of self-awareness (self-presentation on the network, self-esteem, self-image, insecurity). An attempt was made to typologized haters based on a set of behavioral factors and features of the personality structure.*

*The results of an empirical study based on the analysis of avatars in haters' profiles, statements and emotions in messages prove the dominance of negative and aggressive emotional tendencies, hatred, dissatisfaction with*

*everything, self-doubt, suspicion, categoricalness and infantilism. In the behavioral characteristics, one can detect bold, confident and daring manifestations, the means by which the hater most likely wants to assert himself. Characteristics of self-consciousness indicate self-centeredness, selfishness, and contempt for others. With regard to the characteristics of the cognitive sphere, it is noticeable that low intelligence, superficiality and primitiveness of thinking are dominant.*

**Key words:** *hater, cyberbullying, hater, bullying, hate, hating, cyber hatred, bullying.*

**Вступ.** Хейтерство посіло одне із головних місць діяльності кожної особи у її житті, при цьому це не тільки у соціальній мережі, але й у звичайному житті через призму негативної деструктивної поведінки. Часто агресія є проективною стороною особистості із метою виплеску негативних емоцій на іншу особу.

У зв'язку із віртуалізацією сучасного соціального життя у ньому з'являється багато простору для висловлення ворожості та ненависті особами, що проводять багато часу та є активними споживачами контенту соціальних мереж.

Особистість, що активно продукує та поширює кіберненависть, або хейт, характеризує наявність певних особистісних якостей. Такі особи фокусуються на негативі і особливий інтерес у них викликають факапи, провальні, неуспішні факти та історії з життя інших осіб. Проте навіть у позитиві вони завжди віднаходять негативний підтекст, відразу ж використовуючи це як можливість для цькування та прояву спектру власних негативних емоцій.

Також варто зазначити, що ненависть може базуватися на сукупності певних емоцій (провина, тобто перекладання провини на особу того, до кого є ворожість та ненависть) та ставлень (звинувачення, легше звинувачувати інших, аніж себе). Часто хейтерство вважають прерогативою молоді, оскільки в його основі закладений максималізм, а зріла та доросла особа переважно прагне не витратити силу та енергію на гнівні нападки у сторону інших.

**Матеріали та методи.** Природа хейту базується на ненависті, проте психологічні теорії та концепції розглядають це явище із різних позицій.

Представники психоаналітичної теорії (З. Фрейд, М. Кляйн, Г. Кохут) визначають ненависть як его-стан, основною спрямованістю якої виступає бажання знищити «ворожий об'єкт». У цьому випадку ненависть

можна трактувати як емоцію, за якою особистість ховає свою особисту невпевненість.

Також хейт можна трактувати з позиції проективної ідентифікації, за допомогою якої неприйняті частинки Его приписуються іншій людині і викликають негативні емоції та невдоволення. Під час проективної ідентифікації людина не повністю заперечує те, що прогнозує, проте приписує неприйняті та небажані думки іншому.

Г. Кохута переконує, що кожна людина здатна переживати амбівалентність: як любити, так і ненавидіти і при цьому не відчувати себе винною [2; 3].

Теорія політичної соціалізації визначають ненависть і ворожнечу як якості, які дитина засвоює в сім'ї і згодом транслює у соціальних групах, у які включається у процесі соціалізації. Тому часто ворог сприймається як закономірний елемент системи [1].

Психологи-неокласицисти наголошують, що часто хейтери мають садистські нахили, адже їм приносить задоволення біль та негатив у сторони інших. Також для них властивий низький рівень почуття самоідентичності, самосвідомості, відсутність впевненості, психопатичність, високий психотизм, звинувачення інших, когнітивні спотворення.

Також варто зазначити, що ненависть може базуватися на сукупності певних емоцій (провина, тобто перекладання провини на особу того, до кого є ворожість та ненависть) та ставлень (звинувачення, легше звинувачувати інших, аніж себе).

Хейт – це, свого роду, кібербулінг, який є небезпечною формою прояву агресії, оскільки це присутність загрози для власника акаунту і організоване навмисне цькування. При такій формі прояву агресивності чутливі користувачі можуть переживати стани емоційного напруження, розвиток фобій та навіть думки і наміри суїцидального характеру.



Постійний хейт полягає у регулярному відслідковуванні контенту профілів блогера і наявності негативних коментарів. У вільний час хейтер займається примноженням ненависті і створенням негативних емоцій в інших інтернет-користувачів.

Для хейтера головним та домінуючим емоційним переживанням є неприязнь, а в крайньому її прояві – ненависть. Численні дослідження доводять, що мотивами прояву хейту є:

- 1) поганий настрій, нудьга (особа, яка не вміє контролювати власні емоції, проєктує їх на інших осіб);
- 2) заздрість (недосягання людиною своїх цілей і відповідно образа на того, хто досягнув певних результатів);
- 3) -потреба постійної уваги (самотність та непримітність особи завжди обирають хейт як можливість заявити про себе);
- 4) самоствердження (за допомогою припинення інших хейтер виділяє власну значущість та унікальність);
- 5) бажання слави (яскраві та негативні, провокативні пости чи коментарі здатні привернути увагу до особи); негативне мислення (концентрація на негатив) [6].

Поведінкові аспекти хейтера у соціальних мережах, як правило, проявляються в:

- 1) образі (ціллю є емоційне та нестримне вираження ненависті, відсутність критики);
- 2) полярних судженнях (вони роблять висновки, орієнтуючись тільки на негативні сторони, не беручи до уваги позитивні аспекти);
- 3) відмові від конструктивного діалогу (хейтерів неможливо переконати в чомусь чи домовитися);
- 4) нападах на інших користувачів (негатив хейтера має здатність розповсюджуватися на коментаторів, які стають на захисту особи, яку цькує ненависник);
- 5) потоці коментарів (зазвичай хейтери не обмежуються одним коментарем, вони негативно висловлюються майже під усіма постами). Коментарі хейтерів, як правило, є негативною проєкцією переживання ними ненависті [7; 8].

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, пропонуємо структурну модель особистості хейтера (рис. 1):

Особливу увагу звернено на когнітивну, емоційну, комінукативну сфери та поведінкові прояви хейтера.



Рис. 1. Структурна модель особистості хейтера

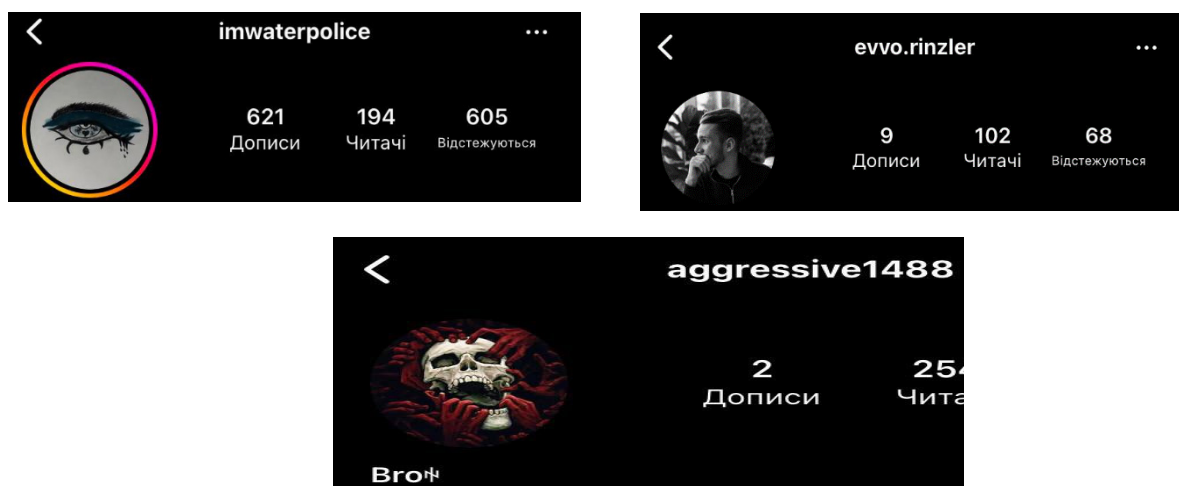


Рис. 2. Аватарки хейтерів

Таблиця 1

## Приклади висловлювань хейтерів

	Сфери особистості	Приклади висловлювань
1.	Хейт з акцентом на когнітивну сферу	«...мдааа...розум у тебе Микита відсутній. Займись саморозвитком, бо отупієш...» «...факт того, що ти дурапа ясно. ...»
2.	Хейт з акцентом на поведінкову сферу	«...Олександр красень, а от Анна грає на публіку для того, щоб зацікавити аудиторію....сором...»
3.	Хейт з акцентом на сферу самосприйняття	«...хочу порадити себе як проф. майстра...а от ваша асистентка Володимир – лайно...»
4.	Хейт з акцентом на мотиваційну сферу	Ти ніяк не мотивуєш людей своїм прикладом, а лише смішиш...»

**Результати дослідження.** З метою визначення психологічних особливостей осіб, що стикалися з явищем хейтерства, було проведене відповідне емпіричне дослідження аватарок (умовних позначень) та особливостей висловлювань у соціальних мережах.

На першому етапі емпіричного дослідження типової поведінки залучались 30 респондентів, яких за допомогою аватарів профілів соціальної мережі Інстаграм погруппували по ідентифікаційним ознакам. Серед типових зображень, які можуть зустрічатися на аватарках, дослідниками виокремлено такі: звірі (домашні (котики, цуценята, єноти); хижі (леви, тигри, пантери, вовки); фентезійні та казкові персонажі (гноми, ельфи, феї тощо); супергерої; фотографії з дитинства; відомі люди; гримаси, шаржі; чорно-білі фото; фото з відпустки; чужі фото; частини тіла; значки, логотипи, піктограми; відсутність аватарки.

Результати нашого дослідження показали, що більшість хейтерів мають явне бажання самовиразитись. Кольорова гама усіх аватарок чорні, сірі та червоні відтінки, що свідчить про бажання самовиразитись, привернувши увагу на яскравість та контраст загального вигляду профілю.

Наступним кроком нашого дослідження став аналіз висловлювань, при цьому було зосереджено увагу на змісті самого повідомлення, словах, що вживає хейтер, якими супроводжуються ці висловлювання.

Для аналізу особливостей спілкування та емодзі, які використовують хейтери, наведено найбільш промовисті коментарі хейтера із особистих профілів відомих блогерів із великою кількістю підписників. Дані коментарі погрупповані у 4 блоки, які тим чи іншим чином відповідають за висвітлення у них сфер особистості (когнітивної, поведінкової, самосвідомості та мотиваційної) (таблиця 1).

У блоці хейт з акцентом когнітивну сферу демонструє брак уваги зі сторони інших його близьких, бажання бути у центрі уваги та навіть прояв лідерських якостей. Проте у даному коментарі це звучить як хейт.

Також у коментарях хейтера було помічено висвітлення неприйнятної поведінкової сфери через призму осуду за поведінку інших. Ми бачимо, що хейтер використав образу, спроектовану саме на жіночу стать, за гру на публіку, як нещире донесення інформації до аудиторії, ми можемо говорити про ймовірність використання брехливості у житті самого ж хейтера.

Також бачимо висвітлення «Я»-концепції через призму власної цінності та ідеалізації хейтера. У даному випадку ми можемо говорити про високу самооцінку хейтера та його самоідеалізацію перед іншими, самовпевненість та деяку зверхність, що ймовірно присутня у його житті.

Висвітлення когнітивно-поведінкової сфери разом із мотиваційною через призму зауваження за неправильний власний приклад. У цьому коментарі присутнє дещо агресивне зауваження за неправильний приклад поданий блогером – аудиторії. І жорстка, нічим не підтверджена образа у вигляді лайливого висловлювання: «дурепа».

Тому можемо аналізувати, що присутність лайків, пряма образа та зауваження активно присутні у житті хейтера та є для нього нормою у звичайному спілкуванні. Проте у виправданні можемо сказати, що із дитячого чи підліткового віку увага на такі речі у батьків до дитини на різних стадіях виховання була відсутньою, що відобразилося у дорослому житті.

Важливою мовою спілкування хейтерів є використання різноманітних емодзі, що символізують їхні негативні стани та емоції.

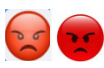


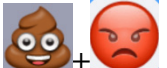
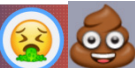
Результати аналізу емодзі, що трапляються у висловлюваннях хейтерів (злість, огида, ненависть, дислайк тощо).

Як бачимо, такий набір емодзі підсилюють та допомагають хейтеру підкреслити своє зневажливе ставлення та демонструвати у такий спосіб агресію та злість. У коментарях хейтерів прослідковується постійне бажання додати емодзі навіть повторення одних і тих самих негативних емодзі, що однозначно вказує на сильний прояв ворожості, негативізму, злості, ненависті та агресії.

**Висновки.** Хейтерство лежить в основі нашого звичайного життя досить давно, проте воно реінтегрується та негативно удосконалюються із появою нових можливостей

Таблиця 2

Емодзі, які найчастіше використовують хейтери у своїх коментарях

№ з/п	Комбінація емодзі	Трактування
1.	 Злість+ненависть	Вказують на зневагу та незадоволення іншими, агресивні прояви
2.	 розчарування	Принизливе та зневажливе ставлення, обезцінення особи, намагання підкреслити свою значущість
3.	 Лайно + Дислайк	Незадоволення та образа, намагання зосередитися на негативних сторонах особи
4.	 Лайно +злість	Агресія та невдоволення, бажання принизити особу
5.	 Огида+лайно	Принизливе ставлення, відверта зневага

та цифрових гаджетів, де кожен із нас автоматично може стати «інкогніто» та виплескувати свій негатив на інших, це є спосіб задовольнитись та принизити інших.

Хейтерство науковці відносять до кібербулінгу як різновид, в основі якого є агресивні та насильницькі дії морального характеру до певної особи в онлайн-просторі. Причиною хейтерства є вплив як соціальних, так і особистісних чинників. Серед соціальних виокремлюють особливості впливу засобів масової інформації, друзів, сім'ї, а до особистісних – заздрість, неприязнь, бажання влади, потребу в увазі та самоствердженні.

Визначено, що основною характеристикою хейтера є домінування негативних і навіть агресивних емоцій, ненависть, незадоволеність усім, невпевненість в собі, підозрілість, категоричність та інфантилізм. Усі згадані особливості поділено на окремі сфери, а саме: сферу самосвідомості (Я-концепції), комунікативну сферу, емоційно-почуттєву сферу та когнітивну сферу.

У поведінкових характеристиках акцент зроблено на сміливій, впевненій та зухвалій поведінці, засобом якої швидше за все хейтер хоче самостверджуватися. Характеристики самосвідомості вказують на зосередженість на власному Я, егоїстичність та зневажання інших.

Стосовно характеристик когнітивної сфери помітно, що домінуючими є вказівка на низький інтелект, поверховість та примітивність мислення.

Враховуючи вищевикладене, а також інші докази, отримані нами шляхом теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, ми можемо визначити хейтерство, чи ненависть як діяльність, пов'язану з публікаціями в Інтернеті, як негативну оцінку діяльності особи насамперед з метою висловити своє негативне ставлення до іншої особи чи об'єкта, незалежно від того, чи спричинить реальне заподіяння шкоди конкретній особі, а також з метою спровокувати інших на відповідь.

#### Список використаних джерел:

1. Іванишин Н.Л. Концепт hate speech у медіа-дискурсі. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. № 7. 2020. С. 30–34.
2. Ісакова Т.О. Мова ворожнечі як проблема українського інформаційного простору. *Політика. Стратегічні пріоритети*. № 4. 41. 2016. С. 90–97.
3. Мудрик О. Визначення індивідуальних властивостей особистості на основі аналізу аватарок. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць*. 2019. Випуск 9. С. 287–291.
4. Полешко Н.С. Хейтери віртуального простору: соціально-психологічний аналіз культури поведінки. *Стан та перспективи розвитку культурологічної науки: зб. тез доповідей V Міжнародної наук.-практ. конф. / редкол.: Н.В. Федотова (гол. ред.) та ін. Миколаїв : МФ КНУКіМ, 2019. Ч. 2. С. 98–100.*
5. Janne van Doorn. Anger, Feelings of Revenge, and Hate. *Emotion Review* Vol. 10 № 3. 2020.
6. Pretus C., Ray J. L., Granot, Y., Cunningham, W. A., & Van Bavel, J. J.. The psychology of hate: Moral concerns differentiate hate from dislike. *European Journal of Social Psychology*. 2022. P. 1–18.
7. Sorokowski P, Kowal M, Zdybek P and Oleszkiewicz A (2020) Are Online Haters Psychopaths? Psychological Predictors of Online Hating Behavior. *Front. Psychology*. P. 11–15.
8. Fischer A., Halperin E., Canetti D., Jasini A. Why we hate. *Emotion Review*. 10(4). 2018. P. 309–320.

#### References:

1. Ivanyshyn N.L. (2020). Kontsept hate speech u media-dyskursi [The concept of hate language in media discourse.]. Scientific journal of the Lviv State University of Life Safety "*Lviv Philological Journal*". № 7, pp. 30-34. [in Ukrainian]
2. Isakova T.O. (2016). Mova vorozhnechi yak problema ukrainskoho informatsiinoho prostoru [Hate speech as a problem of the Ukrainian information space]. *Polityka. Stratehichni priorytety*. №. 4. 41, pp. 90-97. [in Ukrainian]
3. Mudryk O. (2019). Vyznachennia indyvidualnykh vlastyvostei osobystosti na osnovi analizu avatarok [Determination of individual personality properties based on the analysis of avatars]. *Current problems of psychology in educational institutions: a collection of scientific papers*. Issue 9, pp. 287-291. [in Ukrainian]



4. Polieshko N. S. (2019). Kheitory virtualnoho prostoru: sotsialno-psykholohichniy analiz kultury povedinky [Hetery of the virtual space: socio-psychological analysis of the culture of behavior]. *The state and prospects of the development of cultural science: coll. theses of reports of the 5th International Science-Pract. conf.* / [edited by: N. V. Fedotova (chief editor) and others]. Mykolaiv: MF KNUKiM, Part 2. P. 98-100. [in Ukrainian]
5. Janne van Doorn. (2020). Anger, feelings of revenge and hatred. *Emotional Review*. Vol. 10 №. 3.
6. Pretus, C., Ray, J.L., Granot, Y., Cunningham, V.A., and Van Bavel, J.J. (2022). The psychology of hate: Moral issues distinguish hate from dislike. *European Journal of Social Psychology*. 2022. P. 1-18.
7. Sorokovskyi P., Koval M., Zdybek P. and Oleshkevych A. (2020). Are Online Haters Psychopaths? Psychological predictors of online hate. *Front. Psychology*. P. 11-15.
8. Fischer A., Halperin E., Canetti D., Yassini A. (2018). Why we hate. *Review of Emotions*, 10 (4). P. 309–320.

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2022-2-7>**Угрин Ольга Георгіївна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри теоретичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5811-2927>

**Лучка Тетяна,**

здобувач вищої освіти магістратури,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна

## ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ МОЛОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

**Анотація.** У статті з'ясовано особливості прояву особистісної зрілості молоді. Проаналізовано показники особистісної зрілості (глибинність переживань, відповідальність та децентрацію), які є найбільш актуальними та важливими під час російсько-української війни. З'ясовано копінг-стратегії (знання, віру та уяву), на які найчастіше спирається молодь.

Встановлено зв'язки між показниками особистісної зрілості, особистісними рисами та копінг-стратегіями. Так, чим більша відповідальна є людина, тим більші важливими є контакти, уява та прояв нейротизму. Водночас відкритість до нового досвіду, поступливість та уява дають можливість молоді поглянути на речі і явища з різних боків, а відтак розширити межі розуміння, перейти із «зони комфорту» в «зону росту й розвитку», що дає розуміння та прийняття інакшості в інших і собі.

Встановлено також вікові особливості у прояві особистісної зрілості. Зокрема, з віком зростає автономія та відповідальність.

**Ключові слова:** повномасштабна війна, особистісна зрілість, особистісні якості, модель BASIC Ph.

### Uhryn Olha, Luchka Tetiana. PERSONAL MATURITY OF YOUTH THROUGH THE PRISM OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

**Abstract.** The article clarifies the peculiarities of the manifestation of personal maturity of young people. The indicators of personal maturity (depth of experience, responsibility and decentration), which are most relevant and important during the Russian-Ukrainian war, are analyzed. Coping strategies (knowledge, faith, and imagination) that young people rely on most often have been identified.

Interrelationships between indicators of personal maturity, personal traits and coping strategies have been established. So, the more responsible a person is, the more important are contacts, imagination and manifestation of neuroticism. At the same time, openness to new experiences, flexibility and imagination allow young people to look at things and phenomena from different angles, and therefore to expand the boundaries of understanding, to get out of the "comfort zone" into the "zone of growth and development", which gives understanding and acceptance of otherness in others and myself.

Age-specific features in the manifestation of personal maturity have also been established. Thus, autonomy and responsibility increase with age.

**Key words:** full-scale war, personal maturity, personal qualities, BASIC Ph model.

**Вступ.** Війна, розпочата 24 лютого 2022 р. російською федерацією на теренах України, – чи не найбільше жахіття, спричинене рукою людини, яке розворушило

всі сфери життя, порушивши повсякденний розпорядок людей і наповнивши їхнє життя значною невпевненістю та невизначеністю.

Багато психологів, які досліджують вплив війни на життєдіяльність людини, акцентують на зміні особистісного розвитку, що може як залишити невидимі рани на психіці особистості, так і мобілізувати внутрішні й зовнішні ресурси, щоб захистити психіку. Тобто війна може сприяти особистісному зростанню людини, її здатності бути відкритою до змін і поводитися нетипово.

Зміни, що пов'язані з військовим станом, стали поштовхом для усвідомлення й актуалізації ресурсів, навичок, досвіду, трансформації цінностей для особистісної адаптації до зовнішніх умов і викликів суспільства. Особистісна зрілість характеризується багатьма явищами, що проявляються в позитивному самоставленні, гнучкості, автономності, уважній поведінці до інших, відкритості до досвіду та здатності формувати близькі стосунки [5].

Особливостям формування зрілої особистості присвячена велика кількість наукових робіт. Зокрема, цю проблематику розглядали як зарубіжні вчені (наприклад, З. Фройд, А. Адлер, В. Штерн, А. Маслоу, Е. Фром, К. Роджерс, Е. Еріксон, В. Франкл та інші), так

і українські науковці (наприклад, Ю. Гільбух, М. Боришевський, С. Максименко, О. Штепа, Т. Титаренко, Л. Долинська та інші).

На основі проведеного теоретичного аналізу можемо представити найбільш загально визнані критерії зрілої особистості (див. табл. 1).

У наведеній класифікації дев'ять критеріїв характеризують внутрішньоособистісні аспекти зрілості, а останні два (10-й та 11-й) становлять міжособистісні характеристики особистісної зрілості.

Якщо узагальнити, особистісну зрілість можна розглядати як інтеграцію за трьома блоками:

1) «ціннісно-смісловим», якому притаманні такі риси: а) ясність життєвого смислу; б) свідоме життя, що відповідає власним життєвим цінностям; в) внутрішній локус контролю за життєвими ситуаціями; г) вищі моральні цінності та смисли; г) творчий шлях вирішення проблем, відкритість прийняття життєвого досвіду; д) спрямованість на особистісне зростання, смислотворення себе та самореалізацію під час усвідомлення особистістю себе; е) оптимістичний, проте адекватний погляд на світ і на себе в ньому;

Таблиця 1

**Узагальнений теоретичний аналіз характеристик зрілої особистості**

№ з/п	Характеристики зрілої особистості	Дослідники, які виокремлювали ці характеристики
1	Відповідальність	Е. Фром, Е. Еріксон, А. Реан, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Лушин, Г. Меднікова, О. Лукасевич, О. Штепа
2	Рефлексивність, усвідомленість	Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ю. Гільбух, М. Боришевський, П. Лушин, О. Лукасевич, О. Чуйко
3	Саморозвиток	А. Маслоу, К. Роджерс, М. Боришевський, С. Максименко, П. Лушин, Т. Титаренко
4	Самоприйняття та самоповага	Г. Олпорт, К. Роджерс, Ю. Гільбух, Л. Долинська, П. Лушин, Т. Титаренко, О. Штепа, О. Чуйко
5	Автономія	К. Роджерс, С. Максименко, П. Лушин, Г. Меднікова, О. Чуйко, Т. Титаренко, О. Лукасевич, О. Штепа
6	Життєздатність	К. Роджерс, Г. Олпорт, Л. Долинська, Г. Меднікова, Т. Титаренко, О. Чуйко
7	Самоуправління та організація життя	Ю. Гільбух, Л. Долинська, Г. Меднікова, О. Санікова, Т. Титаренко
8	Цілісність і конгруентність	К. Роджерс, Е. Еріксон, П. Лушин, Т. Титаренко
9	Соціальні навички	Г. Олпорт, Ю. Гільбух, Г. Меднікова, О. Санікова, Т. Титаренко, О. Штепа
10	Толерантність, моральна свідомість, гуманістичні цінності	В. Штерн, Г. Олпорт, С. Панченко, Г. Дьоміна, Т. Титаренко, О. Штепа, О. Чуйко
11	Позитивні соціальні відносини	З. Фройд, Г. Олпорт, Е. Фром, Е. Еріксон, К. Роджерс, П. Лушин, Ю. Гільбух, О. Панченко, О. Санікова, Т. Титаренко

2) «ставлення до інших», що охоплює такі риси: а) емпатійність; б) емпатійну децентрацію, спільне переживання, здатність бачити афекти; в) толерантність до інших, здатність свідомо звільнитися від образ чи помсти щодо інших людей (тобто прощати);

3) «ставлення до свого Я», який описує такі риси: а) високе психологічне почуття (люди з ним відчують себе більш здатними, щасливими, добре підтриманими та задоволеними життям); б) гнучкий і динамічний реалістичний образ себе; в) автентичність (справжність), внутрішню цілісність, конгруентність (як відповідність між психологічними ознаками та поведінкою); г) високий рівень саморегуляції, самоконтролю (як здатність усвідомлювати поведінку, щоб співвідносити її із суспільними нормами, а також розуміти, як інші реагують на поведінку людини, щоб передбачити, як реагуватимуть на неї); г) особистісну диференційованість, здатність зберігати відчуття себе, ідентичність, думки й емоції; д) спроможність до побудови моделей «Я».

Отже, погляд зарубіжних та українських науковців на феномен особистісної зрілості підкреслює, що вона є вищим рівнем розвитку особистості, який охоплює три блоки: ціннісно-сміслові трансформації відносин особистості, самоставлення та ставлення до інших.

**Мета статті** – проаналізувати психологічні особливості прояву особистісної зрілості молоді крізь призму російсько-української війни.

**Матеріали та методи.** Представлене дослідження, присвячене особистісній зрілості, здійснювалося з 12 січня по 29 квітня 2022 р. У ньому взяло участь 106 осіб віком від 18 до 25 років.

Використано такі психодіагностичні методики, як опитувальник особистісної зрілості (О. Штепи), опитувальник «Великої п'ятірки», тестова багатовимірною методика BASIC Ph. Опитування відбувалося в онлайн-форматі з використанням Google Forms.

Для визначення рівня особистісної зрілості застосовано опитувальник особистісної зрілості О. Штепи, який спрямований на виявлення 10 особистісних рис, що слугують

основними критеріями особистісного зростання людини, зокрема:

– *відповідальності* (визнання людиною себе як автора й режисера певного проєкту, яким може бути певна справа, сама особа та її життя);

– *децентрації* (здатність до внутрішнього діалогу та вміння бути різним, залишаючись самим собою; вміння поглянути на речі і явища з різних боків, розуміння та прийняття того, що інші можуть сприймати щось по-іншому; вміння скоординувати свій погляд і свої дії з уявленнями й діями іншої людини);

– *глибинності переживання* (здатність до екзистенційного сприйняття світу; для его-ідентичності функція глибинності переживання полягає у збереженні чуття власної сенсовності);

– *життєвої філософії* (усвідомлювання людиною власної реальності в контексті навколишнього світу в пошуку сенсу життя);

– *толерантності* (готовність до неупередженого, безоцінного сприймання людей і подій життя);

– *автономності* (готовність довіряти собі та здатність до самовизначення);

– *контактності*;

– *самоприйняття*;

– *креативності* (здатність утілювати власний погляд на життя в результатах дійсності);

– *синергічності* (здатність усвідомлювати себе як сенс; для его-ідентичності функція синергічності полягає в забезпеченні самодостатності) [6].

Для визначення загальної структури особистості нами був використаний опитувальник «Великої п'ятірки», запропонований О. Джоном, Л. Науманом та С. Сото (модифікований В. Барко). Методика спрямована на виявлення рівня п'яти особистісних характеристик:

– *екстраверсії* (дає змогу виявити особистісну комфортність та спрямованість у зовнішньому світі, взаємодію з іншими, активність, відкритість, товариськість, комунікабельність, гнучкість, енергійність, імпульсивність, розвиток соціальних навичок; протилежність цьому – інтроверсія);

– *поступливості* (вказує на гнучкість, альтруїзм, доброзичливість, сердечність, гуманність, неконфліктність, надання іншим права власності, рівень довірливості, емпатії, сензитивності; протилежністю є непоступливість, котра може проявитися у впертості, байдужості, закритості, авторитаризмі);

– *сумлінності* (таким особистостям притаманні наполегливість, структурованість, завзятість, відчуття суспільної відповідальності, делікатність, чіткість, старанність, ретельність, послідовність думок і дій, це гарні працівники, адже вони схильні завершувати розпочаті справи);

– *нейротизму* (людям із нейротизмом притаманно турбуватися за все й за всіх, у них наявна внутрішня та поведінкова тривожність, надмірна чутливість до стресогенних ситуацій, гіперболізація, емоційне зараження, вони більш схильні фокусуватися на негативних подіях, бути інформаційним носієм);

– *відкритості досвіду* (здатність добре відчувати реальність, проявляти неупередженість, зацікавленість, спокій, приймати ситуації будь-якої складності та підбирати необхідні способи їх вирішення, таким особистостям притаманне широке коло інтересів, критичне мислення, яке може проявлятися в пошуку першоджерел, прагнення компромісу, адаптивність, можливість поставити себе на місце іншої людини) [1].

Для виявлення наявних способів та актуалізації ресурсів у проходженні кризових умов життя використано методику BASIC Pn, розроблену професором Мулі Лаадом. Опитувальник складений на основі шести основних поведінкових патернів, копінг-стратегій, які активізує людина в несприятливих обставинах (кожна літера в назві моделі BASIC Pn означає особистісний ресурс):

1. *Belif* (віра): спосіб світобачення, сталі переконання, духовно-моральні цінності. Особистість у проходженні складних етапів схильна покладатися на себе, рідних, друзів, Бога. Для неї характерне надання матеріальним чи нематеріальним речам сакрального значення. Можемо спостерігати, що людина, спираючись на щось, може відчувати безпеку,

опору, захист, це допомагає бути більш упевненим. У час війни багато людей відчують втрату безпеки, а життя набирає більшої цінності. Люди, які спираються на віру, здатні залишатися в часі (тут і тепер) та діяти в міру можливості, проявляти звичну поведінку.

2. *Affect* (афект): почуття, емоції. Прояв афективної сфери є дуже важливою стратегією подолання стресових ситуацій. Емоція сама собою є результатом на подразник і може провести людину до пізнання самої себе. У час війни люди можуть переживати такі емоції, як злість і гнів, що можуть свідчити про порушення особистісних, фізичних, духовних кордонів. Сильні стресові події впливають на психіку людини, відключаючи в неї критичне мислення та запускаючи інстинктивні (автоматичні) дії, тому дуже важливо звернути увагу на все, що оточує, сфокусуватися на сьогоденні та на тому, які емоції відчуються. При цьому усвідомлення емоційної сфери дає змогу не лише знизити рівень напруги, а й пришвидшити стабілізацію. Не менш цілющими й важливими для особистості є вищі емоції, наприклад любов, радість. Людям притаманно вести щоденник емоцій, які слугують вагомим ресурсом, допомагають відстежувати емоційну шкалу та краще усвідомлювати й називати виявлену емоцію.

3. *Social* (контакти, суспільство): усі сфери, де задіяні люди та відбувається взаємодія. За цієї стратегії подолання кризи бачимо спрямованість на контакти з друзями, родиною, спільнотою, колективом, коханою людиною. Людина схильна шукати підтримку як у близькому оточенні, так і звертатися до психологів, бути активною в соціальних мережах. Це здатність проявляти допомогу тим особистостям, які зазнали матеріальної і нематеріальної шкоди, спричиненої російсько-українською війною.

4. *Imagination* (уява): творчий спосіб подолання надзвичайних ситуацій. Таким особистостям притаманно планувати щасливе майбутнє, те, як і що можна змінювати, занурюватися у глибину душі, створювати імпровізовані місця, у яких добре, а також безпосередньо творча діяльність, наприклад малювання, ліплення, гончарство, вишивання.



5. *Cognition* (проникливість, знання, думка, свідомість, ментальність, когніція). Це вид психологічного копінгу у проходженні кризи через виявлення ментальних здібностей, що може проявитися в рефлексіях, плануванні, організованості, складанні.

6. *Physiology* (фізична активність). Вправи, спорт, йога, медитація, прогулянки зменшують чутливість до реакції організму на тривогу, знижують гормони стресу, відволікають від негативних думок та емоцій, сприяють упевненості, створюють «захисну оболонку» від стресогенних чинників [2; 7, с. 53–68].

Опрацювання отриманих результатів здійснювалося за допомогою математико-статистичних методів описової статистики, кореляційного аналізу (лінійна кореляція Пірсона), порівняльного аналізу (t-критерій Стюдента) з використанням комп'ютерного пакета статистичного аналізу SPSS у версії 26.

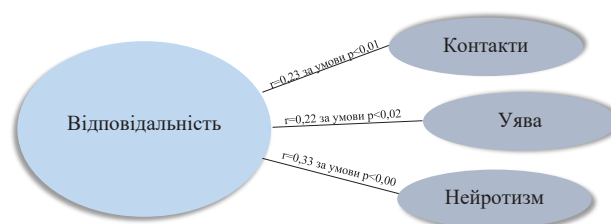
**Результати** описової статистики дають нам змогу зробити висновок про середнє значення прояву показників особистісної зрілості (див. табл. 2).

Відтак для досліджуваних переважно характерні такі показники особистісної зрілості, як «глибинність переживань», «відповідальність» та «децентрація», що виявляється у здатності респондентів встановлювати життєві контакти, проявляти зацікавленість, виявляти активний інтерес до життя; у соціальній взаємодії – бути людьми, проявляти любов, увагу та повагу до особистості, здатність створювати й підтримувати теплі стосунки з іншими людьми. Їм притаманні переживання духовного досвіду,

віра в сенс життя та водночас відчуття реального часу, здатність спиратися на досвід, справлятися зі змінами й невизначеністю та керувати ними. Вони приймають життєві негаразди та засвоюють уроки із цього, рухаючись далі. Також вони схильні вести внутрішній діалог, уміють бути різними, залишаючись самими собою, можуть поглянути на речі та явища з різних боків, завдяки чому здатні приймати те, що інші можуть сприймати світ інакше, а отже, можуть скоординувати свої переконання та дії з уявленнями й діями іншої людини.

Здійснений кореляційний аналіз дав нам змогу з'ясувати зв'язок між цими показниками особистісної зрілості, особистісними рисами та копінг-стратегіями.

Так, можна зробити висновок, що чим більш відповідальною є людина, тим більше в неї проявлятимуться такі копінг-стратегії, як контакти ( $r=0,23$  за умови  $p<0,01$ ), уява ( $r=0,22$  за умови  $p<0,02$ ), а також така особистісна риса, як нейротизм ( $r=0,33$  за умови  $p<0,00$ ) (див. рис. 1).



**Рис. 1. Кореляційна плеяда за шкалою «Відповідальність»**

Що стосується шкали «Глибинність переживань», то виявлено прямолінійний

Таблиця 2

**Описова статистика прояву особистісної зрілості**

Показники	N	Min	Max	M	SD
Глибинність переживань	106	3,00	10,00	7,2264	1,44935
Відповідальність	106	2,00	10,00	6,2264	1,65778
Децентрація	106	2,00	10,00	5,6038	1,65431
Толерантність	106	1,00	8,00	5,2264	1,58134
Автономність	106	3,00	8,00	5,2075	1,22449
Контактність	106	2,00	8,00	5,1981	1,28300
Самоприйняття	106	2,00	8,00	5,1321	1,49969
Життєва філософія	106	1,00	8,00	4,5943	1,41945
Синергічність	106	1,00	7,00	3,6509	1,26523
Креативність	106	,00	6,00	3,5377	1,38133

взаємозв'язок із такими показниками, як екстраверсія ( $r=0,29$  за умови  $p<0,00$ ), поступливість ( $r=0,59$  за умови  $p<0,00$ ), сумлінність ( $r=0,22$  за умови  $p<0,02$ ), відкритість досвіду ( $r=0,38$  за умови  $p=0,00$ ), а також способи подолання стресу через віру ( $r=0,52$  за умови  $p<0,00$ ), емоції ( $r=0,22$  за умови  $p<0,02$ ), контакти ( $r=0,50$  за умови  $p<0,00$ ), уява ( $r=0,21$  за умови  $p<0,02$ ), знання ( $r=0,26$  за умови  $p<0,00$ ), фізична активність ( $r=0,35$  за умови  $p<0,00$ ). Так, респонденти проявляють цікавість до всіх навколо, позитивно прихильні до інших, комунікабельні, турботливі, зацікавлені до всього нового, незвіданого, надають сенс ситуаціям, з якими стикаються на життєвому шляху. Проте водночас для кращої усвідомленості ситуації вони схильні активізувати критичне мислення, аналізувати об'єктивно інформацію, планувати майбутнє, також застосовують фізичну активність для розвантаження та зниження напруги.

Встановлено, що чим більше виражена в людини децентрація, тим більше в неї будуть проявлятися такі риси, як поступливість ( $r=0,26$  за умови  $p<0,00$ ) та відкритість до досвіду ( $r=0,20$  за умови  $p<0,03$ ). Водночас чим більша децентрація, тим більше активізується така копінг-стратегія, як уява ( $r=0,21$  за умови  $p<0,03$ ) (див. рис. 2).

Так, відкритість до нового досвіду, поступливість та уява дають можливість молоді поглянути на речі та явища з різних боків, а

отже, розширити межі розуміння, вийти із «зони комфорту» та перейти в «зону росту й розвитку», що дає розуміння та прийняття інакшості в інших і собі.

Також нам було цікаво дослідити копінг-стратегії, які застосовують респонденти у кризових умовах життя (див. табл. 3).

Отримані результати описової статистики свідчать про те, що досліджувані найбільше застосовують такі копінг-стратегії, як «знання», «віра» та «уява». Це проявляється в тому, що у стресовій ситуації активізується критичне мислення, їм важливо оцінити реальність подій, думок, почуттів, спираючись на інформацію, об'єктивні факти. Водночас для них важливе й надання мети, сенсу та сакрального значення життєвому шляху, спиратися на віру в Бога, себе, рідних чи друзів тощо. Також вони можуть використати творчий спосіб подолання надзвичайних ситуацій. Таким особистостям притаманно планувати щасливе майбутнє, те, як і що можна змінювати, занурюватися у глибину душі, створювати імпровізовані місця, у яких добре, а також для них характерна безпосередньо творча діяльність, наприклад малювання, ліплення, гончарство, вишивання.

У кризових умовах життя досліджувані менш схильні використовувати «контакти» як спосіб подолання стресу, що може свідчити про внутрішні ресурси у проходженні стресових етапів. Респонденти не схильні звертатися за допомогою до інших. Припускаємо, що на

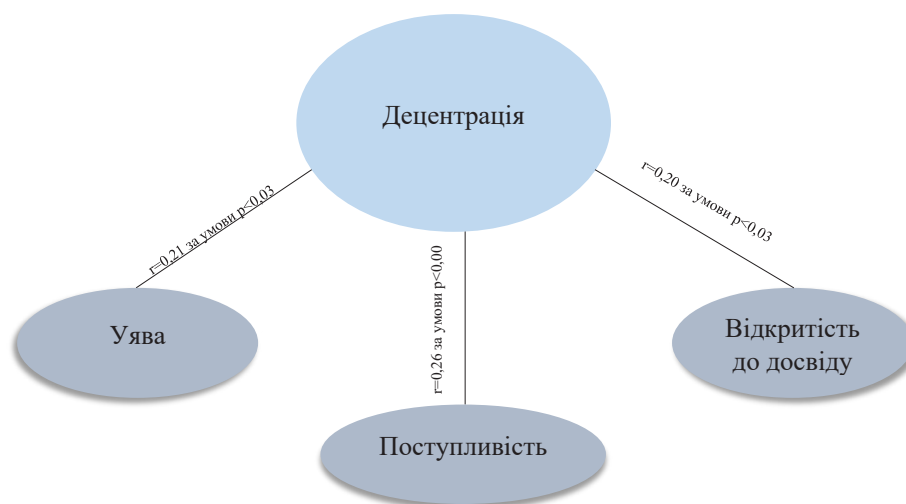


Рис. 2. Кореляційна плеяда за шкалою «Децентрація»

Таблиця 3

## Описова статистика копінг-стратегій

Показники	N	Min	Max	M	SD
Знання	106	9,00	36,00	25,3679	6,48563
Віра	106	7,00	35,00	24,0283	5,70289
Уява	106	5,00	36,00	22,6981	6,30067
Емоції	106	4,00	34,00	21,0377	6,40376
Фізична активність	106	,00	33,00	20,0755	6,15467
Контакти	106	4,00	36,00	19,9245	6,92916

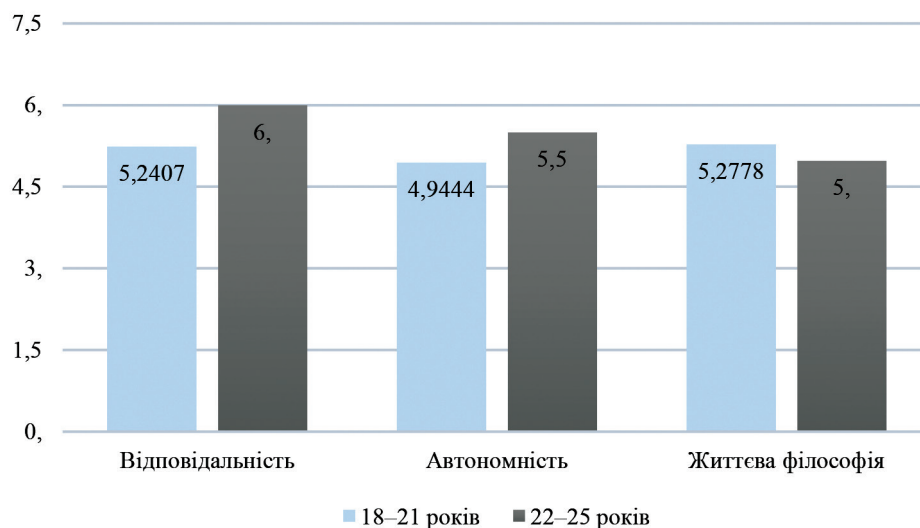


Рис. 3. Гістограма середніх значень у діагностичних показниках двох груп

це могла вплинути низка обмежень, спричинених глобальною пандемією, розпочатою у 2020 р., та розірваність зв'язків, зумовлена російсько-українською війною.

Також з'ясовані незначні вікові відмінності у прояві тих чи інших показників особистісної зрілості. Для порівняння застосовано порівняльний аналіз t-критерієм Стьюдента, ми виокремили дві вікові групи: 1) від 18 до 20 років; 2) від 22 до 25 років (див. рис. 3).

Так, результати порівняльного аналізу вказують на те, що відповідальність та автономність виражена більше у старшій віковій групі. З віком молоді краще розуміє сенс свого життя, власні життєві цілі, уміє сприймати свої потреби, мотиви, уподобання та поведінку як узгоджені одне з одним, почуватися режисером власного життя та жити відповідно до своїх інтересів. На формування цих особистісних характеристик могли вплинути життєві зміни та бажання й прагнення зміню-

ватися, уміння приймати досвід і шукати нові способи вирішення ситуацій, розвиток навичок. Люди у 22 роки завершують навчання в закладі вищої освіти та входять у трудову діяльність, а отже, стають у фінансовій сфері незалежними від батьків, що приводить до більш глибокого відчуття самостійності й в інших сферах. Їм притаманно рефлексувати над тим, чим вони можуть прислужитися суспільству та як здійснювати цю діяльність.

Проте життєва філософія більш характерна для молодшої вікової групи. Це свідчить про потребу в пізнанні себе, сенсу свого життя, необхідність самовизначення, прийняття нових життєвих і соціальних ролей. Для них характерно вибирати коло свого оточення, друзів, спільноти. Основна їхня особливість – у пошуку себе. Це інтелектуальний, духовний, психологічний, особистісний розвиток, формування цілісного погляду «Я», переконань і світогляду.

Щодо копінг-стратегій встановлено, що з віком копінги (віра, емоції, контакти, уява, знання, фізична активність) активізуються краще. Стратегії подолання можуть відрізнятися залежно від різних типів стресових факторів. З віком люди краще можуть долати труднощі, адже цьому можуть сприяти наявний досвід (пов'язаний із широким спектром переживань у молодшому віці), бажання долати труднощі та знаходити способи самопомоги, налагоджені близькі стосунки з іншими, які є гарною підтримкою. Більшість

старших людей працює, а це означає що люди можуть знаходити себе в діяльності, а робота може приносити вагомий ресурс для людини.

**Висновки.** Емпірично досліджено прояв показників особистісної зрілості, копінг-стратегій та особистісних рис молоді з подальшим встановленням зв'язків між ними. Також визначені вікові відмінності у прояві показників особистісної зрілості.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у продовженні нашого дослідження, зокрема аналізі резилієнтності молоді та пошуку способів дотравматичного зростання.

#### Список використаних джерел:

1. Барко В., Кириєнко Л., Барко В. Адаптація опитувальника «Великої п'ятірки» для використання психологами Національної поліції України. *Наука і правоохорона*. 2018. № 3(41). С. 229–237.
2. Гавриловська К. Модель BASIC Pn у роботі психолога. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір* : тези доповідей X науково-практичного семінару, м. Київ, 23 квітня 2020 р. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 14–15.
3. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Максименка, В. Зливкова, С. Кузікової. Суми : Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
4. Титаренко Т. Сучасна психологія особистості. Київ : Марич, 2009. 232 с.
5. Угрин О., Лучка Т. Дослідження особистісної зрілості в умовах війни. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 28 жовтня 2022 р. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. С. 352–355.
6. Штепа О. Особистісна зрілість: модель, опитувальник, тренінг : монографія. Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. 232 с.
7. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The "BASIC Pn" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London : Jessica Kingsley, 2013. 288 p.

#### References:

1. Barko, V., Kyriienko, L., & Barko, V. (2018). Adaptatsiia opytuvalnyka "Velykoi piatirky" dlia vykorystannia psykhologhamy Natsionalnoi politsii Ukrainy [Adaptation of the "Big Five" questionnaire for use by psychologists of the National Police of Ukraine]. *Nauka i pravookhorona – Science and law enforcement*, no. 3(41), pp. 229–237 [in Ukrainian].
2. Havrylovska, K. (2020). Model BASIC Pn u roboti psykhologa [The BASIC Pn model in the work of a psychologist]. *Tezy dopovidei X naukovo-praktychnoho seminaru "Rozvytok obdarovanoi osobystosti v osvithnomu prostori: tsinnisnyi vymir"* [Abstracts of reports of the 10<sup>th</sup> scientific and practical seminar "Development of a gifted personality in the educational space: a valuable dimension"] (Kyiv, April 23, 2020). Kyiv: G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, pp. 14–15 [in Ukrainian].
3. Maksymenko, S., Zlyvkov, V., & Kuzikova, S. (eds.) (2015). *Osobystist u rozvytku: psykhologichna teoriia i praktyka: monohrafiia* [Personality in development: psychological theory and practice: monograph]. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 430 p. [in Ukrainian].
4. Tytarenko, T. (2009). *Suchasna psykhologhiia osobystosti* [Modern psychology of the individual]. Kyiv: Marych, 232 p. [in Ukrainian].
5. Uhryn, O., & Luchka, T. (2022). Doslidzhennia osobystisnoi zrilosti v umovakh viiny [A study of personal maturity in the conditions of war]. *Zbirnyk materialiv VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Psykhichne zdorov'ia osobystosti u kryzovomu suspilstvi"* [Collection of materials of the VII All-Ukrainian scientific and practical conference "Mental health of the individual in a crisis society"] (Lviv, October 28, 2022). Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, pp. 352–355 [in Ukrainian].
6. Shtepa, O. (2008). *Osobystisna zrilist: model, opytuvalnyk, treninh: monohrafiia* [Personal maturity: model, questionnaire, training: monograph]. Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 232 p. [in Ukrainian].
7. Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). *The "BASIC Pn" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. London: Jessica Kingsley, 288 p. [in English].

## ЗМІСТ

<b>Борисюк Ольга Миколаївна, Перун Анна Миколаївна</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	3
<b>Вавринів Олена Степанівна, Яремко Роман Ярославович</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	10
<b>Ковальчук Зоряна Ярославівна</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО ДИСКУРСУ ФЕНОМЕНУ ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНИХ ВИКЛИКАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	17
<b>Пілецька Любомира Сидорівна, Євченко Інна</b> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ТРИВОГИ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	30
<b>Савко Надія Миколаївна</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	40
<b>Скакунова Кароліна Віталіївна, Калька Наталія Миколаївна</b> ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ХЕЙТЕРА.....	54
<b>Угрин Ольга Георгіївна, Лучка Тетяна</b> ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ МОЛОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	61



## CONTENTS

<b>Borysiuk Olga, Perun Anna</b> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PHENOMENON OF PERSONAL MATURITY IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	3
<b>Vavryniv Olena, Yaremko Roman</b> FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT OF EXPERTS IN RISK-DANGEROUS PROFESSIONS.....	10
<b>Kovalchuk Zoriana</b> SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE HISTORICAL DISCOURSE OF THE PHENOMENON OF INTERACTION IN MODERN CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION.....	17
<b>Piletska Lubomyra, Yevchenko Inna</b> THE INFLUENCE OF SOCIAL EXPECTATIONS OF YOUTH STUDENTS ON THE EXPERIENCE OF ANXIETY DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	30
<b>Savko Nadiia</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	40
<b>Skakunova Karolina, Kalka Nataliya</b> THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HATER'S PERSONALITY.....	54
<b>Uhryn Olha, Luchka Tetiana</b> PERSONAL MATURITY OF YOUTH THROUGH THE PRISM OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR.....	61

## **НОТАТКИ**

---

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

## ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

*Серія психологічна*

Випуск 2

Коректор *І. М. Чудеснова*  
Комп'ютерне верстання *Н. С. Кузнцова*

---

---

Підписано до друку 28.10.2022 р.  
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,37. Зам. № 0423/213  
Наклад 100 прим.

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