

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЗОСЯК РУСЛАНИ ІВАНІВНИ

УДК 159.923.2:159.98]:[378.091.3:159.9-051](043.3)

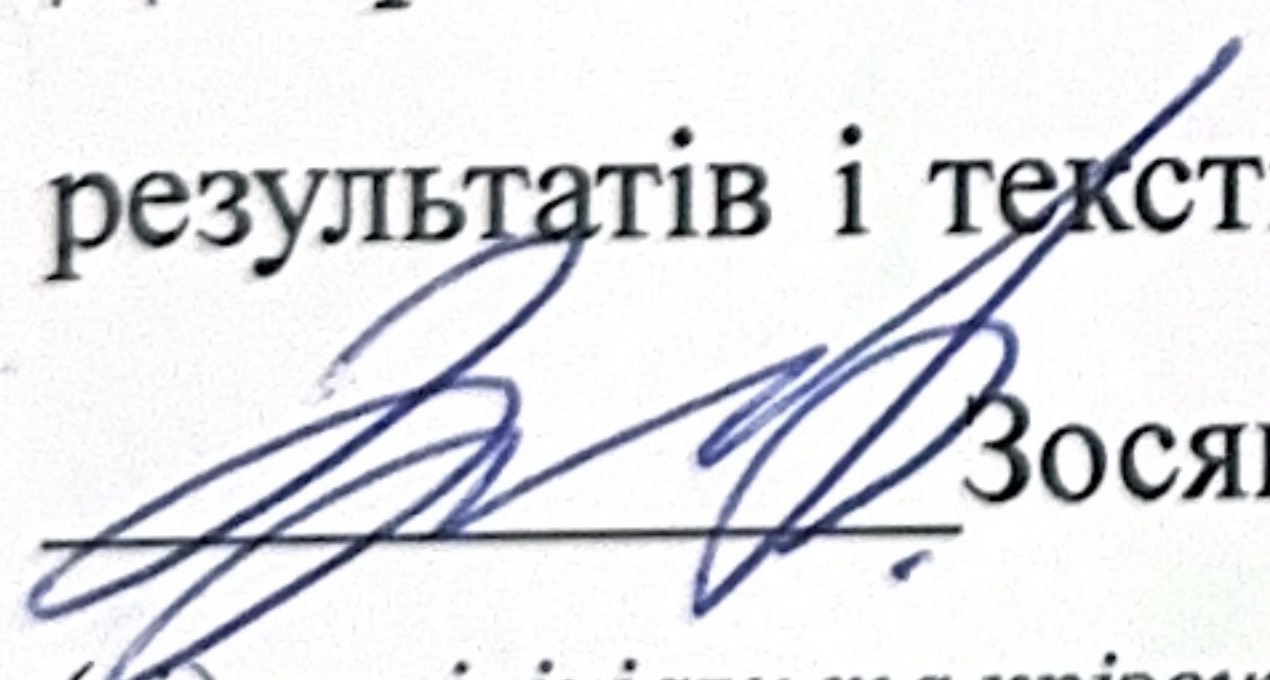
ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСОБИСТІСНА ТЕРАПІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО
ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

Спеціальність: 053 Психологія
Галузь знань; Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктор філософії у галузі психології

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Зосяк Р.І.

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Волошина Валентина Віталіївна, доктор психологічних
наук, професор

Київ - 2026

АНОТАЦІЯ

Зосяк Р.І. Особистісна терапія як чинник професійного зростання майбутнього психолога. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія». – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2026.

Зміст дисертації

Дисертацію присвячено дослідженню особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутніх психологів у сучасних соціокультурних умовах. Актуальність теми зумовлена зростанням психологічного навантаження на фахівців допоміжних професій, трансформацією соціальних запитів до психологічної практики та необхідністю забезпечення не лише знаннєвої, а й особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. В умовах підвищеної соціальної нестабільності, зростання тривожності та психологічної вразливості населення особливого значення набуває проблема внутрішньої стійкості, рефлексивності та професійної ідентичності психолога, що не може бути сформована виключно шляхом академічного навчання.

Метою дисертаційного дослідження є теоретико-емпіричне обґрунтування ролі особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутніх психологів у процесі їх фахової підготовки.

Об'єктом дослідження є професійне зростання майбутнього психолога.

Предметом дослідження виступає особистісна терапія у структурі професійного зростання майбутніх психологів.

Для досягнення поставленої мети в дослідженні передбачалося вирішення комплексу завдань, спрямованих на аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного зростання, емпіричне

вивчення психологічних чинників професійного становлення майбутніх психологів із різним рівнем особистісної терапевтичної включеності, а також розроблення й апробацію програми формувального впливу, зорієнтованої на інтеграцію особистісного й професійного досвіду.

У дисертації професійне зростання майбутнього психолога розглянуто як багатовимірний і динамічний процес, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-соціально-рольовий компоненти. Обґрунтовано, що ефективність професійної підготовки психолога значною мірою залежить від ступеня інтегрованості особистісного досвіду, здатності до утримування афективного навантаження, усвідомлення власних меж та формування зрілої професійної суб'єктності. У цьому контексті особистісна терапія постає не факультативним елементом професійної освіти, а системоутворювальним чинником професійного становлення майбутнього фахівця.

Теоретичну основу дослідження становлять положення психодинамічного та психоаналітичного підходів, у межах яких особистісна терапія розглядається як простір опрацювання внутрішніх конфліктів, перенесення і контрперенесення, символізації афекту та інтеграції ідентичності. Показано, що терапевтичний досвід сприяє розвитку рефлексивності, формуванню здатності утримувати професійну позицію у складних міжособистісних взаємодіях та запобігає відтворенню неусвідомлених реляційних сценаріїв у професійній діяльності психолога. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових підходів дозволило обґрунтувати особистісну терапію як необхідну умову професійної зрілості, етичної відповідальності та психологічної безпеки клієнта.

Методологічну та методичну основу емпіричного дослідження становив комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечили цілісний аналіз професійного зростання майбутніх психологів. Дослідження було організоване у логіці поєднання констатувального та формувального етапів, що дало змогу

не лише виявити вихідні особливості психологічних чинників професійного зростання, а й простежити динаміку їх змін у процесі цілеспрямованого формувального впливу.

Емпірична частина дослідження була спрямована на комплексне вивчення психологічних чинників професійного зростання майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Вибір логіки дослідження зумовлювався необхідністю поєднання діагностичного аналізу вихідного стану сформованості професійно значущих характеристик із подальшою перевіркою можливостей їх цілеспрямованого розвитку в умовах формувального впливу.

У межах констатувального етапу було сформовано експериментальну та контрольну групи, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз особливостей професійного зростання майбутніх психологів залежно від наявності та характеру досвіду особистісної терапії. Організація дослідження передбачала дотримання принципів добровільності участі, поінформованої згоди та психологічної безпеки респондентів.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей професійного зростання майбутніх психологів із різним рівнем особистісної терапевтичної включеності. Констатувальний етап засвідчив наявність внутрішньої нерівномірності сформованості компонентів професійного зростання, підвищеної тривожності, фрагментарності образу «Я» та обмеженої здатності до емоційної саморегуляції у значної частини студентів-психологів. Отримані результати підтвердили доцільність розроблення цілеспрямованого формувального впливу, орієнтованого на інтеграцію особистісного й професійного досвіду.

Для реалізації завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних і якісних методів, спрямованих на оцінку мотиваційно-ціннісних, емоційно-регулятивних, рефлексивних та соціально-рольових аспектів професійного зростання майбутніх психологів. Застосування

різноспрямованих методик дало змогу забезпечити багатовимірний аналіз досліджуваного феномена та підвищити валідність отриманих результатів.

Отримані на констатувальному етапі дані стали підґрунтям для розроблення формувального впливу, зорієнтованого на опрацювання внутрішніх психологічних чинників професійного зростання, зокрема емоційної стійкості, рефлексивності, інтегрованості ідентичності та здатності до усвідомленого витримування професійних навантажень.

Реалізація формувального етапу дослідження ґрунтувалася на уявленні про особистісну терапію як інтегрувальний простір професійного становлення майбутнього психолога. Це зумовило необхідність теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки відповідної моделі професійного зростання, що й було здійснено у третьому розділі дисертації.

У третьому розділі дисертації теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено можливості особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутніх психологів. На основі психодинамічного підходу розроблено авторську модель професійного зростання, що відображає поетапний перехід від внутрішньої фрагментації та підвищеної тривожності до інтегрованої професійної позиції. Центральне місце в моделі посідає досвід особистісної терапії як інтегрувальний чинник, що забезпечує узгодженість мотиваційних, емоційних і рефлексивних компонентів професійного розвитку.

Запропонована модель професійного зростання ґрунтується на уявленні про особистісну терапію як процес, у межах якого відбувається усвідомлення, проживання та інтеграція внутрішнього досвіду майбутнього психолога. Такий підхід дозволяє розглядати професійне зростання не як лінійне накопичення знань і навичок, а як складний особистісно-професійний процес, пов'язаний із трансформацією образу «Я», формуванням професійної ідентичності та здатності утримувати професійну позицію в умовах емоційного навантаження.

У структурі моделі виділено взаємопов'язані психологічні компоненти професійного зростання, що розвиваються у процесі особистісної терапії:

мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та соціально-рольовий. Їх узгоджене функціонування розглядається як показник сформованості професійної суб'єктності майбутнього психолога та його готовності до практичної діяльності.

Відповідно до запропонованої моделі було розроблено та реалізовано Програму професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії, побудовану на психодинамічних засадах. Програма реалізовувалася як поетапний формувальний процес, що поєднував групову особистісну терапію та психоедукаційний супровід і був спрямований на розвиток рефлексивності, емоційної регуляції, здатності до емпатійного контакту з дотриманням професійних меж і формування інтегрованої професійної ідентичності.

Формувальний вплив програми передбачав створення безпечного терапевтичного простору, у межах якого майбутні психологи мали можливість досліджувати власні емоційні реакції, внутрішні конфлікти, реляційні сценарії та особливості професійної ідентифікації. Особлива увага приділялася розвитку здатності до усвідомленої рефлексії, витримування афективного напруження та диференціації особистісних і професійних ролей.

Реалізація програми супроводжувалася систематичним психоедукаційним компонентом, спрямованим на осмислення пережитого досвіду в контексті професійної діяльності психолога, етичних принципів роботи та відповідальності фахівця за психологічну безпеку клієнта.

Особлива увага приділялася етичним умовам реалізації програми, зокрема добровільності участі, конфіденційності, психологічній безпеці та розмежуванню терапевтичних і академічних ролей.

Результати формувального експерименту засвідчили ефективність запропонованої програми як чинника професійного зростання майбутніх психологів. Учасники експериментальної групи продемонстрували позитивні якісні зрушення у сфері внутрішньої ресурсності, емоційної стійкості, рефлексивності, емпатійної включеності та узгодженості професійної

ідентичності, що не спостерігалось у контрольній групі. Отримані результати дозволили зробити висновок про те, що особистісна терапія, виступаючи чинником професійного зростання, сприяє інтеграції особистісного й професійного досвіду, зниженню внутрішньої напруги та формуванню стабільної професійної позиції майбутнього психолога.

Результати апробації програми професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії засвідчили її ефективність у розвитку ключових психологічних складових професійного становлення. Зокрема, було зафіксовано позитивну динаміку мотиваційно-ціннісних, емоційно-регулятивних та рефлексивних характеристик, що проявилось у зростанні внутрішньої ресурсності, емоційної стійкості та узгодженості професійної ідентичності учасників експериментальної групи.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретико-емпіричному обґрунтуванні особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутнього психолога в умовах сучасних соціокультурних викликів. У роботі професійне зростання вперше концептуалізовано не лише як результат засвоєння професійних знань і навичок, а як динамічний процес інтеграції особистісного та професійного досвіду, що забезпечує внутрішню цілісність, емоційну стійкість і здатність до відповідального професійного функціонування.

У межах психодинамічного підходу вперше розроблено та емпірично перевірено модель професійного зростання майбутніх психологів, яка відображає поетапну динаміку змін — від внутрішньої фрагментації, підвищеної тривожності й невизначеності професійної позиції до формування інтегрованої професійної суб'єктності. У цій моделі особистісна терапія постає інтегрувальним чинником, що забезпечує узгодженість мотиваційно-ціннісних, емоційно-регулятивних і рефлексивних компонентів професійного розвитку.

Створено, теоретично обґрунтовано та апробовано авторську програму формувального впливу, спрямовану на підтримку професійного зростання

майбутніх психологів засобом особистісної терапії. Ефективність програми підтверджено результатами формувального експерименту, які засвідчили позитивну динаміку внутрішньої ресурсності, емоційної стабільності, рефлексивності та узгодженості професійної ідентичності учасників експериментальної групи.

Уточнено зміст і структуру професійного зростання майбутнього психолога з позицій психодинамічного підходу, а також емпірично виявлено психологічні механізми впливу терапевтичного досвіду на формування професійної суб'єктності, зокрема через зниження внутрішньої напруги, підвищення здатності до саморефлексії та усвідомленого утримування професійної ролі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у системі фахової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Отримані теоретичні положення та емпіричні висновки можуть бути інтегровані в освітні програми, навчальні плани, практичні курси й тренінгові модулі, спрямовані на формування професійної зрілості, рефлексивності та емоційної стійкості майбутніх фахівців.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі викладання дисциплін професійно орієнтованого циклу (зокрема з психологічного консультування, психотерапії, психологічної практики, професійної етики психолога), а також у межах спеціальних курсів, спрямованих на розвиток професійної ідентичності та усвідомлення меж професійної відповідальності.

Розроблена та апробована Програма професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії має прикладне значення як модель організації формувального впливу, спрямованого на інтеграцію особистісного й професійного досвіду студентів. Програма може бути використана у практиці підготовки психологів за умови дотримання етичних принципів, зокрема добровільності участі, конфіденційності та чіткого розмежування терапевтичних і навчально-оцінювальних функцій.

Результати дослідження можуть бути корисними для науково-педагогічних працівників, викладачів психологічних дисциплін, керівників освітніх програм, супервізорів і практичних психологів, які здійснюють професійну підготовку та супровід майбутніх фахівців у сфері психологічної допомоги. Запропоновані підходи дозволяють підвищити чутливість освітнього середовища до внутрішніх психологічних процесів професійного становлення студентів.

Практична цінність результатів дослідження полягає також у можливості їх використання при розробленні програм профілактики професійного вигорання, формування внутрішньої стійкості та підтримки професійної життєздатності майбутніх психологів, особливо в умовах підвищеного емоційного навантаження, соціальної нестабільності та роботи з травматичним досвідом.

Запропоновані в дослідженні положення можуть бути використані в діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, центрів психологічної підтримки студентської молоді, а також у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації психологів. Отримані результати створюють підґрунтя для подальшого вдосконалення освітніх і практико-орієнтованих моделей підготовки психологів із урахуванням сучасних професійних та соціальних викликів.

Ключові слова: особистісна терапія, професійне зростання, майбутні психологи, ефективність психолога, психолог практик, психолог-консультант, когнітивна сфера особистості, професійна діяльність, структура професійної діяльності, мотивація професійної діяльності, життєве самовизначення, ціннісний компонент професійної діяльності, ціннісні орієнтації етична свідомість, емоційна регуляція, життєво-професійний шлях, самоактуалізація, морально-етична відповідальність, мотивація досягнення успіху, особистісно-професійні якості, професійне становлення, внутрішня стійкість, гармонізація життєвого простору, соціокультурне освітнє середовище, універсальні

компетенції, соціальний інтелект, фізична та психологічна цілісність, професійний розвиток, психологічна допомога, адаптація, кризові умови, професійна мотивація, системний підхід, психологія праці, етична відповідальність психолога, психотерапевтичні напрямки, психологічні ресурси, психологічні підходи, психологічна практика, майбутні фахівці психологічних служб.

ABSTRACT

Zosiak R. I. Personal Therapy as a Factor of Professional Growth of Future Psychologists. — Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 “Social and Behavioral Sciences”, specialty 053 “Psychology.” — Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, 2026.

The dissertation is devoted to the study of personal therapy as a factor of professional growth of future psychologists in contemporary sociocultural conditions. The relevance of the topic is determined by the increasing psychological burden on professionals in helping occupations, the transformation of social demands placed on psychological practice, and the need to ensure not only knowledge-based, but also personal readiness of future psychologists for professional activity. In the context of heightened social instability, growing anxiety, and increased psychological vulnerability of the population, particular importance is attached to the problem of inner stability, reflexivity, and the formation of professional identity in psychologists—qualities that cannot be developed exclusively through academic training.

The aim of the dissertation research is the theoretical and empirical substantiation of the role of personal therapy as a factor of professional growth of future psychologists in the process of their professional training.

The object of the research is the professional growth of the future psychologist. The subject of the research is personal therapy within the structure of professional growth of future psychologists.

To achieve the stated aim, the study addressed a set of objectives focused on the analysis of theoretical and methodological approaches to the problem of professional growth; the empirical investigation of psychological factors of professional development in future psychologists with different levels of involvement

in personal therapy; as well as the development and testing of a formative intervention program oriented toward the integration of personal and professional experience.

In the dissertation, the professional growth of future psychologists is conceptualized as a multidimensional and dynamic process encompassing motivational-value, cognitive-reflective, emotional-regulatory, and activity-related and social-role components. It is substantiated that the effectiveness of psychologists' professional training largely depends on the degree of integration of personal experience, the capacity to tolerate affective load, the awareness of personal boundaries, and the development of mature professional subjectivity. Within this context, personal therapy is viewed not as an optional element of professional education, but as a system-forming factor in the professional development of future specialists.

The theoretical foundation of the study is based on the principles of psychodynamic and psychoanalytic approaches, within which personal therapy is conceptualized as a space for working through internal conflicts, processes of transference and countertransference, the symbolization of affect, and the integration of identity. It is demonstrated that therapeutic experience contributes to the development of reflexivity, fosters the capacity to maintain a professional position in complex interpersonal interactions, and prevents the reproduction of unconscious relational patterns in psychologists' professional practice. The synthesis of national and international scholarly approaches made it possible to substantiate personal therapy as a necessary condition for professional maturity, ethical responsibility, and the psychological safety of the client.

The methodological and procedural foundation of the empirical study consisted of a set of complementary methods that ensured a comprehensive analysis of the professional growth of future psychologists. The research was organized according to a design combining an ascertaining (diagnostic) stage and a formative stage, which made it possible not only to identify the initial characteristics of the psychological

factors of professional growth, but also to trace the dynamics of their changes under conditions of targeted formative intervention.

The empirical component of the study was aimed at a comprehensive examination of the psychological factors of professional growth of future psychologists in the process of their professional training. The choice of the research design was determined by the need to combine diagnostic analysis of the initial level of development of professionally significant characteristics with a subsequent assessment of the possibilities for their purposeful development within a formative intervention framework.

Within the empirical study, experimental and control groups were formed, which allowed for a comparison of the characteristics of professional growth of future psychologists depending on the presence and nature of personal therapy experience. The organization of the research ensured adherence to the principles of voluntary participation, informed consent, and the psychological safety of respondents.

The empirical study was organized through the combination of an ascertaining (diagnostic) stage and a formative stage and was aimed at identifying the characteristics of professional growth in future psychologists with different levels of involvement in personal therapy. The ascertaining stage revealed internal unevenness in the development of the components of professional growth, elevated levels of anxiety, fragmentation of the self-image, and a limited capacity for emotional self-regulation in a substantial proportion of psychology students. The obtained results confirmed the necessity of designing a targeted formative intervention focused on the integration of personal and professional experience.

To accomplish the research objectives, a set of psychodiagnostic and qualitative methods was employed, aimed at assessing the motivational-value, emotional-regulatory, reflective, and social-role aspects of the professional growth of future psychologists. The application of methodologically diverse instruments ensured a multidimensional analysis of the phenomenon under study and enhanced the validity of the obtained results.

The data obtained at the ascertaining stage served as a basis for the development of a formative intervention focused on addressing internal psychological factors of professional growth, particularly emotional stability, reflexivity, identity integration, and the capacity for conscious endurance of professional demands.

The implementation of the formative stage of the study was grounded in the understanding of personal therapy as an integrative space for the professional development of future psychologists. This conceptualization necessitated the theoretical substantiation and empirical verification of a corresponding model of professional growth, which was carried out in the third chapter of the dissertation.

In the third chapter of the dissertation, the potential of personal therapy as a factor of professional growth in future psychologists is theoretically substantiated and empirically verified. On the basis of the psychodynamic approach, an original model of professional growth is developed, reflecting a stage-by-stage transition from internal fragmentation and heightened anxiety to an integrated professional position. A central role in this model is assigned to the experience of personal therapy as an integrative factor that ensures the coherence of motivational, emotional, and reflective components of professional development.

The proposed model of professional growth is based on the understanding of personal therapy as a process within which awareness, lived experience, and integration of the future psychologist's inner experience take place. This approach makes it possible to conceptualize professional growth not as a linear accumulation of knowledge and skills, but as a complex personal–professional process associated with the transformation of the self-concept, the formation of professional identity, and the capacity to maintain a professional position under conditions of emotional load.

Within the structure of the model, interrelated psychological components of professional growth that develop through personal therapy are identified: motivational-value, cognitive-reflective, emotional-regulatory, and social-role

components. Their coordinated functioning is considered an indicator of the formation of professional subjectivity of the future psychologist and of readiness for practical professional activity.

In accordance with the proposed model, a Program for the Professional Growth of Future Psychologists through Personal Therapy was developed and implemented, grounded in psychodynamic principles. The program was carried out as a stage-based formative process combining group personal therapy with psychoeducational support and was aimed at developing reflexivity, emotional regulation, the capacity for empathic contact while maintaining professional boundaries, and the formation of an integrated professional identity.

The formative intervention of the program involved the creation of a safe therapeutic space in which future psychologists were given the opportunity to explore their own emotional reactions, internal conflicts, relational patterns, and features of professional identification. Particular attention was paid to the development of the capacity for conscious reflection, tolerance of affective tension, and differentiation between personal and professional roles.

The implementation of the program was accompanied by a systematic psychoeducational component aimed at interpreting the lived experience within the context of professional psychological practice, ethical principles of work, and the specialist's responsibility for ensuring the psychological safety of the client.

Particular attention was given to the ethical conditions of program implementation, including voluntary participation, confidentiality, psychological safety, and a clear distinction between therapeutic and academic roles.

The results of the formative experiment demonstrated the effectiveness of the proposed program as a factor of professional growth in future psychologists. Participants in the experimental group showed positive qualitative changes in internal resourcefulness, emotional stability, reflexivity, empathic engagement, and the coherence of professional identity, which were not observed in the control group. The obtained findings confirmed that personal therapy facilitates the development of the

capacity to tolerate affective load, to become aware of one's own reactions in interaction with the Other, and to maintain a stable professional position.

The results of the approbation of the program for the professional growth of future psychologists through personal therapy confirmed its effectiveness in the development of key psychological components of professional formation. In particular, positive dynamics were observed in motivational-value, emotional-regulatory, and reflective characteristics, manifested in increased internal resourcefulness, emotional stability, and coherence of professional identity among participants in the experimental group.

The scientific novelty of the study lies in the theoretical and empirical substantiation of personal therapy as a system-forming factor in the professional growth of future psychologists. For the first time within the psychodynamic approach, a model of professional growth has been developed and experimentally verified, reflecting the integration of personal and professional experience in future psychologists. An original formative intervention program has been designed and implemented, and its effectiveness has been confirmed by the results of a formative experiment. The obtained results made it possible to conclude that personal therapy, functioning as a factor of professional growth, facilitates the integration of personal and professional experience, reduces internal tension, and contributes to the formation of a stable professional position of the future psychologist.

The research materials may be used in teaching professionally oriented disciplines, including psychological counseling, psychotherapy, psychological practice, and professional ethics of the psychologist, as well as within specialized courses focused on the development of professional identity and the awareness of professional boundaries and responsibility.

The developed and tested Program for the Professional Growth of Future Psychologists through Personal Therapy has applied value as a model for organizing formative interventions aimed at integrating students' personal and professional experience. The program may be implemented in the training of psychologists

provided that ethical principles are strictly observed, particularly voluntary participation, confidentiality, and a clear distinction between therapeutic and academic or evaluative functions.

The findings of the study may be useful for academic staff, instructors of psychological disciplines, program coordinators, supervisors, and practicing psychologists involved in the professional training and support of future specialists in the field of psychological assistance. The proposed approaches contribute to increasing the sensitivity of the educational environment to the internal psychological processes involved in students' professional development.

The practical value of the research also lies in the possibility of using its results in the development of programs aimed at preventing professional burnout, strengthening inner stability, and supporting the professional sustainability of future psychologists, particularly under conditions of increased emotional load, social instability, and work with traumatic experience.

The study's provisions may be applied in the activities of psychological services of higher education institutions, student counseling centers, as well as within systems of postgraduate education and continuing professional development for psychologists. The obtained results provide a foundation for further improvement of educational and practice-oriented models of psychologist training in response to contemporary professional and social challenges.

Key words: personal therapy, professional growth, future psychologists, psychologist effectiveness, practicing psychologist, counseling psychologist, cognitive sphere of personality, professional activity, structure of professional activity, motivation of professional activity, life self-determination, value component of professional activity, value orientations, ethical consciousness, emotional regulation, life-professional trajectory, self-actualization, moral and ethical responsibility, achievement motivation, personal and professional qualities, professional formation, inner stability, harmonization of life space, sociocultural

educational environment, universal competencies, social intelligence, physical and psychological integrity, professional development, psychological assistance, adaptation, crisis conditions, professional motivation, systems approach, work psychology, ethical responsibility of the psychologist, psychotherapeutic approaches, psychological resources, psychological paradigms, psychological practice, future specialists of psychological services.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях, затверджених МОН України

1. Зосяк Р. І. Між етикою і законом: інституціоналізація особистісної терапії в освітніх програмах психологічної галузі України та країн Європейського Союзу // *Habitus*. 2025. № 73. С. 50–54.
2. Зосяк Р. І. Теоретико-методологічне обґрунтування психодинамічної моделі професійного зростання майбутнього психолога // *Наукові перспективи*. 2025. № 6(60). С. 1346–1357.
3. Зосяк Р. І. Особистісна терапія як чинник формування конкурентоспроможності майбутнього психолога в умовах сучасних викликів // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 27(72). С. 67–76.

Статті в іноземних фахових періодичних виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз

4. Zosiak R. The impact of personal therapy on the emotional maturity and professional identity formation of psychology students: a baseline study // *Věda a perspektivy*. 2025. № 4(47). С. 140–150.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Професійне зростання майбутніх психологів у кризових умовах розвитку суспільства. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних досліджень в умовах воєнного стану». Київ, 17 квітня 2024. С. 45–46.
2. Апробація результатів дисертаційного дослідження в межах Всеукраїнської науково-практичної конференції «Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних досліджень в умовах воєнного стану». Київ, 2024. С. 112–113.
3. Участь у II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні та праксеологічні аспекти реалізації психологічних досліджень в умовах воєнного стану». Київ, 7 травня 2025. С. 3–4.

4. Участь у Всеукраїнському форумі з міжнародною участю «Літня психометрична школа 2024». Київ, 19–22 серпня 2024. 30 годин / 1 кредит ЄКТС (сертифікат учасника, ГО «Українське психометричне товариство»).
5. Впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітньо-професійну та навчально-методичну діяльність Міжнародного інституту глибинної психології. Київ, 2025. Вих. № 36 від 17.12.2025.
6. Впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес Університету «КРОК». Київ, 2026. Вих. № 4 від 30.01. 2026.

Зміст

АНОТАЦІЯ.....	2
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ.....	19
ЗМІСТ.....	21
ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	30
1.1. Методологічні витoki проблеми фахової підготовки майбутнього психолога як умови його самоздійснення	30
1.2. Методологічні основи проблеми професійного зростання майбутнього психолога	46
1.3. Показники професійного зростання майбутнього психолога	54
Висновки до 1 розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	65
2.1. Теоретико-методичні підходи до вивчення професійного зростання майбутніх психологів.....	65
2.2. Особливості розвитку психологічних компонентів професійного зростання майбутнього психолога.....	77
2.3. Взаємозв'язки психологічних змінних професійного зростання майбутніх психологів, кореляційний аналіз.....	102
Висновки до 2 розділу.....	116
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	119
3.1. Теоретичне обґрунтування особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутнього психолога.....	119

3.2. Формувальний експеримент і Програма професійного зростання майбутніх психологів.....	131
3.3. Результати формувального експерименту: динаміка чинників професійного зростання майбутніх психологів.....	140
Висновки до 3 розділу.....	173
ВИСНОВКИ.....	175
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	192

ВСТУП

Актуальність дослідження

Зростання кількості запитів на психологічну допомогу в Україні, зумовлене повномасштабною війною, а також активізація діяльності представників психологічної галузі, актуалізують нагальну потребу у вдосконаленні фахової підготовки майбутніх психологів. Сучасні соціальні виклики висувають підвищені вимоги до професійного зростання фахівця, їхньої емоційної стійкості, здатності до саморегуляції та ефективної взаємодії з клієнтами в умовах кризових і травматичних переживань.

Додатковим чинником підвищення психоемоційного навантаження стали кризові умови, зокрема пандемія COVID-19, що ще більше посилило запит на психологічну допомогу у різних сферах суспільного життя. У таких умовах особливої ваги набуває забезпечення якісної професійної освіти як системної основи професійного зростання майбутніх психологів, оскільки значна частина населення потребує кваліфікованої психологічної підтримки.

Насамперед, сам психолог має бути психічно стійким і емоційно зрілим, адже фахова діяльність передбачає роботу з інтенсивними афектами, травматичними переживаннями та високою емоційною напругою. Це зумовлює важливість забезпечення внутрішньої стабільності, здатності до саморефлексії та усвідомленої регуляції як психологічних чинників професійного зростання майбутніх фахівців уже на етапі їхньої початкової підготовки. Водночас нинішня система підготовки психологів не завжди повною мірою відповідає сучасним професійним викликам і зростаючим очікуванням суспільства щодо якості професійної зрілості фахівця.

У сучасному динамічному суспільстві, де психологія охоплює галузі медицини, освіти, бізнесу та соціального забезпечення, психологи потребують не лише міцної теоретичної основи, а й глибокого усвідомлення власних емоцій, почуттів та досвіду. У цьому контексті все більшої уваги набуває досвід особистісної терапії як чинник професійного зростання, що сприяє

розвитку самосвідомості, рефлексивності, емоційної та професійної зрілості майбутнього фахівця.

Після тривалих періодів соціальної ізоляції, спричинених пандемією COVID-19 та війною, суспільство стикається з масштабними психологічними труднощами. За таких умов психологи мають бути здатними до саморегуляції, адаптації та збереження емоційної рівноваги. Особистісна робота сприяє підтримці внутрішньої стійкості та професійної ефективності, формуванню відповідального ставлення до власного психічного стану як чинника професійного зростання й професійної ролі.

Війна в Україні спричинила масову психологічну травматизацію населення, посилила потребу у фахівцях, здатних працювати з травматичним досвідом. У цьому зв'язку професійна зрілість, здатність до емпатії та дотримання професійних меж набувають особливого значення для майбутніх психологів. Недостатній рівень професійної готовності може ускладнювати професійну діяльність, знижувати ефективність психологічної допомоги та підвищувати ризик емоційного виснаження.

Проблема впливу особистісної терапії як чинника професійного зростання на становлення професійної ідентичності та компетентності психолога неодноразово ставала предметом наукового аналізу. У вітчизняному просторі це питання розглядали Є. Карпенко, О. Кокун, Т. Яценко, [26; 30; 66; 67], акцентуючи увагу на значущості особистісної трансформації у процесі професійного становлення фахівця.

У зарубіжних джерелах (K. Neff; R. Elliott; Hoshmand & Polkinghorne; Skovholt & Ronnestad [85; 106; 123; 137]) особистісна терапія розглядається як чинник професійного зростання фахівця, пов'язана з розвитком саморефлексії, здатності до витримування емоційного контакту й формування терапевтичного альянсу.

Попри наявні теоретичні підходи та окремі емпіричні результати, у більшості досліджень особистісна терапія розглядається переважно як

індивідуальний досвід фахівця, без достатнього аналізу її ролі як чинника професійного зростання у процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Водночас, незважаючи на значний теоретичний доробок, питання системної інтеграції особистісної терапії як чинника професійного зростання в систему підготовки психологів залишається відкритим і потребує подальшого системного аналізу.

За таких умов особливої ваги набуває забезпечення якісної професійної освіти як умови професійного зростання майбутніх психологів, оскільки значна частина населення потребує кваліфікованої психологічної підтримки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами

Дослідження виконано в межах наукових програм і планів підготовки здобувачів вищої освіти третього рівня за спеціальністю 053 «Психологія» відповідно до освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії

Об'єкт і предмет дослідження

Об'єкт дослідження — професійне зростання майбутнього психолога.

Предмет дослідження — особистісна терапія у структурі професійного зростання майбутнього психолога.

Мета дослідження

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення процесу професійного зростання майбутніх психологів у сучасних соціальних і професійних умовах, а також визначення ролі особистісної терапії, як чинника цього процесу. Дослідження спрямоване на виявлення зв'язку між досвідом особистісної терапії та формування професійної зрілості, інтегрованої ідентичності, здатності до саморефлексії та етичної готовності майбутніх психологів до практичної діяльності.

Завдання дослідження

Відповідно до поставленої мети, дослідження передбачає вирішення таких наукових завдань:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного зростання майбутнього психолога в контексті сучасних освітніх трансформацій, зокрема фахової підготовки майбутніх психологів.
2. Емпірично виявити особливості та відмінності у сформованості психологічних та соціально-психологічних чинників професійного зростання майбутніх психологів з різним досвідом особистісної терапії.
3. Розробити та апробувати програму оптимізації професійного зростання майбутніх психологів спрямовану на аналіз впливу особистісної терапії як чинника на показники професійної зрілості.
4. Окреслити можливі напрями використання результатів дослідження у процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Гіпотеза полягає в тому, що особистісна терапія, яка здійснюється в умовах цілеспрямованої та системної фахової підготовки майбутніх психологів, створює умови для усвідомлення, проживання та інтеграції особистісного досвіду, що, у свою чергу, сприяє зниженню внутрішньої напруги, підвищенню психологічної ресурсності, формуванню професійної ідентичності та інтеграції психологічних компонентів професійного зростання майбутнього психолога.

Методи дослідження

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, які охоплюють як теоретичний, так і емпіричний рівень аналізу.

На теоретичному рівні було застосовано методи аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел, що стосуються проблем професійного зростання психолога, етичної підготовки та особистісної терапії. Це дало змогу виокремити ключові концептуальні положення щодо зв'язку особистісної трансформації майбутнього психолога з розвитком його професійної зрілості, етичної позиції та професійної ідентичності.

На емпіричному рівні дослідження здійснювалося із застосуванням методів анкетування, спостереження та аналізу результатів

психодіагностичних методик. Емпіричні дані були отримані в експериментальній та контрольній групах майбутніх психологів, які відрізнялися наявністю або відсутністю досвіду особистісної терапії.

Для комплексної оцінки соціально-психологічних чинників професійного зростання майбутніх фахівців використано валідні психодіагностичні методики, зокрема: опитувальник психологічної ресурсності особистості (ОПРО) Т. В. Семигіної [48]; методику «Аспекти ідентичності» (AIQ-IV) [77]; методику дослідження емпатії Interpersonal Reactivity Index (IRI) [17]; інвентар тривожності STAI [50]; методику PARI [132] для вивчення ставлення до сімейної ролі. Застосування цих інструментів дало змогу оцінити динаміку показників і виявити відмінності між досліджуваними групами.

Сукупність обраних методів забезпечила комплексний аналіз соціально-психологічних чинників професійного зростання майбутніх психологів у контексті досвіду особистісної терапії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- уперше в українському контексті професійної психологічної освіти емпірично підтверджено значущий вплив досвіду особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутніх психологів;
- уточнено та розширено наукові уявлення про роль особистісної терапії як чинника професійного зростання у формуванні ключових характеристик професійної зрілості та готовності до діяльності майбутнього психолога, зокрема емпатії, емоційної врівноваженості, психологічної стійкості, професійної ідентичності та здатності до глибокої рефлексії;
- набули подальшого розвитку положення щодо значущості опрацювання сімейних сценаріїв у процесі професійної підготовки психолога як соціально-психологічного чинника професійного зростання, внутрішньої цілісності, етичної зрілості та готовності до професійної взаємодії з клієнтами, які мають травматичний досвід;

- розроблено авторську модель професійного зростання майбутнього психолога з урахуванням досвіду особистісної терапії, що ґрунтується на поєднанні валідних психодіагностичних методик і психодинамічного підходу до розуміння процесів особистісної трансформації; у межах цієї моделі здійснено комплексне вивчення впливу терапії як чинника професійного зростання на показники ідентичності, емпатії, тривожності, ресурсності та соціально-рольової сфери (зокрема ставлення до сімейної ролі).

Практична значущість отриманих результатів

Результати дослідження можуть бути використані в системі фахової підготовки майбутніх психологів можливості на рівнях бакалаврату й магістратури, зокрема в частині формування професійної, емоційної, етичної та рефлексивної готовності до професійної діяльності.

Отримані емпіричні дані можуть бути використані під час розроблення та оновлення освітніх програм з психології, а також у проектуванні навчальних курсів і практик, спрямованих на розвиток професійної ідентичності, емоційної стійкості та здатності до усвідомленої саморегуляції майбутніх фахівців.

Запропонована авторська модель інтеграції особистісної терапії в освітній процес може слугувати методологічним орієнтиром для впровадження педагогічно підтриманих форм особистісної роботи студентів, зокрема через аналітичні семінари, рефлексивні групи, супервізійні практики та ознайомлення з психотерапевтичними першоджерелами.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі модернізації нормативних вимог і стандартів професійної підготовки психологів в Україні, зокрема в контексті їх узгодження з європейськими підходами до професійної освіти та фахової підготовки.

Апробація результатів дослідження

Основні положення, висновки та результати дослідження були апробовані в процесі наукового обговорення на низці науково-практичних

конференцій, круглих столів і семінарів, присвячених питанням професійної підготовки психологів, етичної компетентності та психотерапевтичної освіти.

Окремі фрагменти дослідження лягли в основу доповідей, представлених на міжвузівських і всеукраїнських наукових заходах, а також стали змістовною базою для опублікованих наукових статей у фахових виданнях, затверджених МОН України. Здобуті результати обговорювалися також у професійному середовищі під час супервізійних зустрічей та освітніх практикумів для майбутніх психологів.

Публікації автора

За темою дисертації опубліковано 4 наукові праці, з них 3 у фахових виданнях Категорії Б, затверджених МОН України та 1 стаття у міжнародному науковому журналі.

5. Зосяк Р. І. Між етикою і законом: інституціалізація особистісної терапії в освітніх програмах психологічної галузі України та країн Європейського Союзу // *Habitus*. 2025. № 73. С. 50–54.
6. Зосяк Р. І. Теоретико-методологічне обґрунтування психодинамічної моделі професійного зростання майбутнього психолога // *Наукові перспективи*. 2025. № 6(60). С. 1346–1357.
7. Зосяк Р. І. Особистісна терапія як чинник формування конкурентоспроможності майбутнього психолога в умовах сучасних викликів // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 27(72). С. 67–76.
8. Zosiak R. The impact of personal therapy on the emotional maturity and professional identity formation of psychology students: a baseline study // *Věda a perspektivy*. 2025. № 4(47). С. 140–150.

Структура та обсяг дисертації

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел 152 найменувань та 1 додатку. Загальний обсяг становить 223 сторінок, з них таблиць — 39 та у додатках — 6, рисунків — 35.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

1.1. Методологічні витoki проблеми фахової підготовки майбутнього психолога як умови його самоздійснення

Професійна підготовка майбутніх психологів у вищій школі України, орієнтована на формування загальних та спеціальних компетенцій, досягнення визначених результатів навчання, передбачає оволодіння теоретико-методологічним підґрунтям, засвоєння практичних умінь і поступове становлення психологічної готовності особистості до фахової діяльності. У центрі цього процесу — формування здатності до свідомої міжособистісної взаємодії з клієнтом, розвиток рефлексивного мислення, відповідального прийняття людиноцентрированої професійної діяльності й власної ролі в ній.

У сучасному науковому дискурсі професійна підготовка психолога дедалі частіше розглядається не лише як процес набуття фахових знань і навичок, а як шлях особистісного самоздійснення у професії. Самоздійснення у гуманістичній традиції розуміється як реалізація потенціалу особистості, інтеграція внутрішніх цінностей, здібностей і життєвих смислів у значущій діяльності. У контексті психологічної професії це поняття набуває особливого змісту, оскільки професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з використанням власної особистості як інструменту допомоги іншому. Самоздійснення майбутнього психолога можна розглядати як процес і результат інтеграції особистісного досвіду, професійної ідентичності, етичної позиції та рефлексивної здатності у межах фахової діяльності. Таким чином, професійна підготовка психолога постає не лише умовою набуття компетентностей, а й простором формування цілісного професійного “Я”, у

якому особистісний розвиток і професійне зростання перебувають у взаємозумовленому зв'язку.

Освітні програми та навчальні плани передбачають як класичні освітні форми (лекції, семінари, практику, стажування), так і сучасні інноваційні компоненти — тренінги, супервізії, міждисциплінарні модулі. Особистісно-орієнтований підхід передбачає активну участь здобувача освіти, критичне осмислення отриманих знань і поступове інтегрування професійної позиції у власну систему цінностей. У працях українських дослідників наголошується, що процеси самопізнання та рефлексії є важливими умовами формування професійної внутрішньої стійкості, необхідної для витримування емоційного напруження у міжособистісній взаємодії з клієнтом [14; 19].

У вітчизняному науковому дискурсі проблеми професійної підготовки психологів акцент робиться на системному характері формування фахівця в межах освітнього процесу. Так, у працях Н.Ф. Шевченко професійна підготовка психолога розглядається як цілісний процес, спрямований на формування професійних компетентностей, відповідального професійного мислення та готовності до здійснення психологічної діяльності в умовах сучасних соціальних викликів. Авторка підкреслює значення інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і професійних цінностей як необхідної основи підготовки майбутнього психолога у закладі вищої освіти. Водночас у межах такого підходу основна увага зосереджується на досягненні нормативно визначених результатів навчання, що окреслюють зовнішні критерії професійної готовності фахівця, залишаючи відкритим питання внутрішніх особистісних процесів, пов'язаних із переживанням професійної ідентичності, емоційної витривалості та здатності психолога утримувати складну міжособистісну динаміку у професійній взаємодії. [61].

У цьому контексті особистісна терапія майбутнього психолога, зокрема осмислення власного емоційного досвіду, розглядається як чинник професійного зростання, що може сприяти розвитку емоційної саморегуляції,

рефлексивної обізнаності та емпатійної чутливості через усвідомлення власних реакцій, меж і типових способів емоційного захисту у взаємодії. Такий досвід у різних освітніх і практико-орієнтованих форматах створює умови для формування професійної внутрішньої стійкості до складної міжособистісної динаміки, характерної для професійної діяльності психолога.

У межах досліджень, присвячених особистісним аспектам професійного становлення психолога, наголошується на значенні внутрішньої готовності фахівця до роботи з емоційно насиченими та кризовими переживаннями клієнтів. Так, у працях Н.М. Фалько підкреслюється, що професійна зрілість психолога не зводиться до володіння методиками чи дотримання формальних стандартів, а формується через усвідомлення власних емоційних реакцій, меж відповідальності та типових способів психологічного захисту у взаємодії з Іншим. Авторка звертає увагу на те, що без опрацювання власного внутрішнього досвіду майбутній фахівець ризикує відтворювати у професійній взаємодії неусвідомлені патерни реагування, що ускладнює утримання терапевтичної позиції та підвищує ризик професійного виснаження. У цьому сенсі особистісна терапія постає не як допоміжний елемент підготовки, а як умова формування внутрішньої професійної стійкості та відповідальної терапевтичної присутності психолога [62].

Ключовими завданнями професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти є також засвоєння етичних норм, розмежування особистого й професійного, та формування професійної відповідальності у взаємодії з клієнтом. У цьому контексті вибір здобувачем професійної ролі на початку освітнього процесу допомагає сфокусувати навчання на пріоритетному напрямі — клінічному, консультативному, реабілітаційному, соціально-політичному чи іншому — що, безумовно, поглиблює професійну ідентичність і дозволяє зосередитись на тих аспектах, що резонують із внутрішніми цінностями та професійними інтересами майбутнього фахівця. Таким чином, шлях становлення психолога передбачає не лише опанування методик, а й

професійну особистісну трансформацію, яка включає усвідомлення ціннісних орієнтирів, професійні етичні позиції та межі професійної відповідальності.

Таке розуміння професійної підготовки майбутніх психологів узгоджується із сучасними стандартами освіти психологів, визначеними як на національному, так і на міжнародному рівнях. Зокрема, Європейська рамка кваліфікацій (EQF) та вимоги EuroPsy (с) [88; 89] наголошують на необхідності інтеграції академічної, практичної та етичної підготовки, а також розвитку професійної особистісної рефлексії майбутніх психологів. В Україні стандарти професійної підготовки психологів регламентуються Наказом МОН №600 від 01.06.2016 року, який закріплює компетентнісний підхід до формування освітніх програм у галузі психології, а також стандартами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня і другого (магістерського) ступеня [37; 39; 52; 53].

Водночас, на відміну від вимог EuroPsy (EFPA) у вітчизняних стандартах не визначено обов'язковість особистісної терапії як чинника професійного зростання. У наукових підходах наголошується, що залучення до особистісного опрацювання може сприяти не лише засвоєнню етичних норм на інтелектуальному рівні, а й їх усвідомленому проживанню у власному досвіді — через формування поваги до меж, толерантності до відмінностей і відповідального утримання професійного контакту. Емпатія, активне слухання та здатність до щирої присутності розглядаються не лише як технічні навички, а як професійно значущі якості, що формуються у процесі рефлексивної роботи з власним емоційним досвідом. Розвиток ефективної комунікації, критичного мислення, аналітичних здібностей, уміння витримувати фрустрацію й невизначеність пов'язується не лише з навчанням, а й цілеспрямованим глибинним особистісним опрацюванням, що підвищує професійну психологічну витривалість фахівця [83; 90].

Поряд з цим варто зазначити, що фахова підготовка психолога виходить за межі формального навчання і постає як процес професійного становлення особистості фахівця, який поєднує знання, етичні орієнтири, практичний

досвід, рефлексію та роботу з власним внутрішнім світом. Усвідомлення такої багатовимірності професійного шляху не лише підвищує професійну ефективність, а й формує підґрунтя для професійної цілісності майбутнього психолога в обраній професії.

Формування професійної ідентичності майбутнього психолога відбувається через поєднання академічних знань, практичного досвіду та рефлексивного осмислення власної професійної ролі. У цьому процесі, як зазначається в наукових дослідженнях, підтримувальну функцію може відігравати особистісна терапія як чинник професійного зростання, спрямована на розвиток саморозуміння та емоційної регуляції, що сприяє усвідомленому прийняттю професійної позиції [71; 118].

Здобувач вищої освіти поступово інтегрує професійну роль та фахові цінності у власну аксіологічну систему, усвідомлюючи межі компетентності, внутрішні мотиви та відповідальність перед іншими [71]. Сформована професійна ідентичність виявляється не лише у володінні методами психологічної допомоги, а й у здатності зайняти внутрішню професійну позицію, що поєднує впевненість, етичність та відкритість до клієнта [101;120]. У цьому контексті завданням професійної підготовки психологів є створення умов для пошуку автентичного стилю взаємодії — індивідуального за формою, але заснованого на наукових принципах і професійних стандартах [111; 6].

У науковому дискурсі також підкреслюється значення розвитку внутрішньої професійної рефлексивної позиції фахівця та здатності витримувати емоційну насиченість міжособистісної взаємодії, що є важливою передумовою професійної готовності до роботи з психологічними труднощами клієнтів; ці аспекти обґрунтовуються, зокрема, у психодинамічній традиції та працях, присвячених внутрішньому аналітику й утримуванню афекту у терапевтичному контакті [74; 113; 125].

В історичній ретроспективі професійна підготовка психологів сягає ще античної філософії: Платон та Аристотель розмірковували про природу душі,

зкладаючи підґрунтя для майбутнього наукового осмислення психіки. XX сторіччя відзначилось бурхливим розвитком різних шкіл — психоаналізу (З. Фрейд), біхевіоризму (Дж. Вотсон, Б.Ф. Скіннер), гуманістичної психології (К. Роджерс), гештальттерапії (Ф. Перлз), когнітивного підходу (Ж. Піаже). Кожен із цих напрямів справив потужний вплив на зміст навчальних програм, зокрема гуманістичний підхід, що підкреслив значення особистості психолога як професійного інструменту [81; 104; 106; 108; 113; 121].

У другій половині XX століття психологічна освіта стала міждисциплінарною, інтегруючи знання з біології, медицини, соціології. Відбувається формалізація практичного компонента, розширюється спектр спеціалізацій, зростає роль супервізії. На межі століть акценти зміщуються на професійну зрілість, емоційну стійкість, етичну відповідальність психолога. У XXI столітті в усьому світі поширюються інтерактивні методики, онлайн-формати, дистанційні навчальні модулі, що сприяє гнучкості та доступності професійної освіти.

В Україні розвиток психологічної освіти має власну історичну динаміку. У XIX – на початку XX століття психологія викладалась переважно в межах філософії та педагогіки. У радянський період вона існувала під ідеологічним тиском, що обмежувало її автономію та звужувало практичну складову. Основний акцент тоді припадав на вікову та педагогічну психологію. Зі здобуттям незалежності у 1991 році система вищої освіти почала інтенсивно реформуватися, орієнтуючись на європейські стандарти. З'явилися програми з клінічної, консультативної, організаційної психології, у навчальні плани впроваджено супервізію, практичну підготовку, елементи особистісної терапії, що сприяють глибшому професійному самовизначенню.

Суттєвий внесок у теоретичне обґрунтування професійного зростання майбутніх психологів внесли українські дослідники: Є.В. Карпенко, Н.В. Романенко, І.В. Костенко, С.П. Твердохліб, В.А. Панок. Вони висвітлюють такі проблеми, як невідповідність навчального змісту вимогам ринку праці, брак

практичного досвіду та супервізійного супроводу, обмеженість ресурсів для професійного зростання студентів та ін. У науковому дискурсі активно наголошується на потребі інтеграції особистісної терапії, як чинника професійного зростання, розвитку емпатії, емоційної регуляції, рефлексивного мислення. Сучасні українські університети впроваджують модульні, проєктні та міждисциплінарні формати, надаючи здобувачам можливість індивідуалізувати освітню траєкторію й поєднувати теоретичну підготовку з живим досвідом взаємодії, груповими тренінгами, рефлексивно терапевтичними інтервенціями [22; 27; 39; 41; 50].

Отже, професійна підготовка психологів як у світі, так і в Україні пройшла шлях від філософських роздумів до багатокomпонентної системи, що поєднує академічні знання, практичні навички, етичну відповідальність і професійну особистісну трансформацію. Сьогодні вона орієнтована на формування не просто компетентного фахівця, а й професійно зрілого, чутливого до контексту та внутрішньо інтегрованого фахівця, здатного ефективно діяти у складних соціальних умовах, кризових станах, воєнних викликах тощо.

Сучасні моделі професійної підготовки психолога дедалі більше орієнтовані на поєднання когнітивного, практичного та рефлексивного складників. Ідея інтеграції академічної обізнаності з розвитком етичної чутливості та самосвідомості фахівця є ключовою у сучасному науковому дискурсі. Однією з таких моделей є трирівнева концепція В.А. Панка, яка охоплює: засвоєння гуманітарних і теоретичних основ; спеціалізовану підготовку у відповідній галузі психології; прикладне навчання, орієнтоване на професійну практику. У межах цієї моделі інтеграція професійного та особистісного розвитку в межах однієї освітньої траєкторії забезпечує цілісність становлення психолога [39]. У цьому контексті досвід особистісного опрацювання стає значущим чинником професійного зростання майбутнього фахівця у галузі психологічної допомоги.

О.С. Андреева підкреслювала значення мікросоціальних технологій: малих навчальних груп, зворотного зв'язку, емоційної відкритості — як засобів формування безпечного простору для професійного зростання [1].

І.С. Булах розрізняла три рівні психологічної технології підготовки: методологічний - постановка цілей і стратегії; теоретичний - формування концептуального апарату; практичний - адаптація знань до індивідуальності клієнта, розвиток інтуїції, професійної емоційної чутливості [8].

Ідею формування «Я-професіонала» розкрито у працях Т.Д. Баришевої, Н.Н. Ничкало та В.О. Татенка [4; 37; 49]. У межах цього підходу рефлексія розглядається не лише як інструмент самоспостереження, а й як чинник професійного зростання майбутнього фахівця.

В.В. Волошина запропонувала ціннісно-особистісну модель підготовки, що охоплює ціннісно-особистісний рівень (усвідомлення унікальності власного професійного становлення), ціннісно-професійний рівень (інтеріоризацію етики та меж професійної відповідальності) та ціннісно-соціальний рівень (здатність до емпатійної взаємодії з Іншим). У центрі цієї моделі перебувають поняття аутоцінності, профцінності та афіліаційності як ядра професійної інтегральної цінності майбутнього психолога [14].

Загалом, можна стверджувати, що сучасні моделі професійної підготовки в Україні все більше тяжіють до об'єднання знаннєвого, практичного та особистісного рівнів. Такий підхід дозволяє формувати не лише компетентного спеціаліста, а й етично зрілу особистість, здатну витримувати емоційні навантаження й надавати допомогу іншим, не втрачаючи себе.

Особистісна терапія визнається провідними дослідниками як один із ключових чинників професійного зростання профілактики професійного вигорання та формування емоційної регуляції. На відміну від багатьох інших спеціальностей, фах у сфері психології вимагає глибокого самопізнання, професійної емоційної зрілості та усвідомлення власних внутрішніх процесів, оскільки саме особистість фахівця є основним інструментом професійної

взаємодії. Терапевтичний досвід створює умови для розвитку цих якостей, зокрема через проживання власної вразливості, усвідомлення внутрішніх конфліктів та формування здатності до професійної саморегуляції.

Зокрема, у межах різних психотерапевтичних підходів підкреслюється значення усвідомлення та регуляції емоцій як основи професійної психологічної стійкості. Так, у діалектико-поведінковій терапії наголошується на розвитку навичок розпізнавання та прийняття власних емоцій у ситуаціях високого стресу [118], у програмах тренування афективної регуляції — на здатності витримувати інтенсивні емоційні стани без імпульсивного реагування [71]. У постраціоналістичній когнітивній терапії особистісна терапія розглядається як шлях формування професійної ідентичності через глибоке саморозуміння та інтеграцію особистісного досвіду [101].

Ці підходи перегукуються з психодинамічними уявленнями про значення пережитого терапевтичного досвіду як чинника професійного зростання фахівця. Зокрема, наголошується на ролі роботи з власним несвідомим та афектами, розвитку внутрішнього аналітика, а також здатності витримувати проєктивну ідентифікацію у терапевтичному контакті [74; 111; 113; 125]. Саме в цьому процесі формується здатність психолога залишатися включеним у взаємодію з клієнтом, зберігаючи професійну позицію та внутрішню стабільність.

Як зазначається у вітчизняних дослідженнях, особистісна терапія є необхідною умовою формування професійної ідентичності та професійної емоційної стійкості майбутнього психолога. Вона сприяє розвитку саморефлексії, подоланню внутрішніх конфліктів і становленню професійної саморегуляції, що безпосередньо проявляється у зростанні емоційної компетентності, поглибленні професійної емпатії як професійної якості та формуванні внутрішньо вмотивованої професійної етичної ідентичності фахівця [27].

Опанування в процесі фахової підготовки досвіду особистісної терапії дозволяє майбутньому психологу глибше розуміти внутрішній світ клієнта, проживати власний досвід вразливості та усвідомлювати дію власних захисних механізмів, що згодом сприяє формуванню професійної здатності витримувати напружені контакти у професійній практиці. У наукових дослідженнях підкреслюється, що відсутність досвіду особистісної терапії може підвищувати ризик несвідомого перенесення на клієнта невирішених внутрішніх конфліктів фахівця, що ускладнює терапевтичну взаємодію. Водночас проходження власного терапевтичного досвіду сприяє формуванню професійної терапевтичної позиції та розвитку здатності витримувати інтенсивне емоційне поле клієнта без втрати професійної ролі, а також поступово формує вміння не реагувати імпульсивно у відповідь на деструктивні прояви перенесення [42].

Особистісна терапія також виконує профілактичну функцію у професійному становленні, знижуючи ризик професійного вигорання. У дослідженнях зазначається, що досвід особистісної терапії позитивно впливає на професійну емоційну стабільність майбутніх психологів і сприяє розвитку ефективних стратегій самовідновлення [50]. Серед важливих результатів цього досвіду виокремлюється здатність витримувати клієнтські історії, знаходити смисл у складних переживаннях та залишатися емоційно включеним у взаємодію без втрати професійної внутрішньої стабільності. Наявність власного досвіду подолання вразливості, за даними дослідників, підвищує готовність фахівця супроводжувати клієнта у глибоких переживаннях, зберігаючи професійну позицію [42].

У сучасних соціальних умовах професійна підготовка психолога набуває додаткового змістової наповненості. Повномасштабна війна істотно змінила соціальні умови функціонування психологічної допомоги та актуалізувала запит на фахівців, здатних працювати з інтенсивними емоційними станами, наслідками втрат і травматизації. У цих умовах психолог дедалі частіше стикається з феноменами, що виходять за межі стандартних клінічних запитів і

потребують високого рівня професійної зрілості, рефлексивності та етичної відповідальності.

Отже, особистісна терапія постає не додатковим, а необхідним чинником професійного зростання у системі підготовки психолога, оскільки забезпечує цілісність професійного «Я», внутрішню зрілість, емоційну витримку та етичну відповідальність у складних міжособистісних взаємодіях.

Повномасштабна війна в Україні зумовила глибокі трансформації не лише в суспільній свідомості, а й у змісті та запитах до психологічної допомоги. Професійна підготовка психолога в цих умовах має враховувати реалії масової психотравматизації, колективної тривоги, досвіду втрат, трансформації ідентичності та криз переживання сенсу. За таких обставин фахівець має бути готовим працювати не лише з окремими симптомами, а з цілісними контурами зміненої психічної реальності клієнта.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що суб'єктивне страждання в умовах війни часто набуває нових форм психічного вираження, пов'язаних зі змінами внутрішньої організації переживань і способів адаптації особистості. Це потребує врахування не лише індивідуального запиту клієнта, а й ширшого соціокультурного контексту, в межах якого формуються нові моделі переживання, опору та психологічного відновлення [24].

У цьому контексті зростає значення психолога як фігури стабілізації — професійної присутності, здатної допомогти клієнтові витримувати досвід втрати цілісності, фрустрації та внутрішнього розпаду. Така функція можлива лише за умови професійної та особистісної опрацьованості фахівця, наявності власного терапевтичного досвіду, усвідомлення внутрішніх конфліктів і меж власної емоційної витривалості. За відсутності цього психолог ризикує або відтворювати власні захисні патерни, або уникати глибокого терапевтичного контакту внаслідок недостатньої внутрішньої стійкості.

Сучасна психічна травматизація в умовах війни охоплює широкий спектр проявів, зокрема посттравматичні стани, підвищену тривожність, переживання

провини за виживання, досвід втрат, ізоляцію та екзистенційне спустошення. У класичних психоаналітичних роботах зверталася увага на те, що навіть непряме залучення до війни може спричиняти інтенсивні психічні потрясіння, пов'язані зі зіткненням із реальністю смерті та руйнуванням звичних психологічних механізмів захисту [63].

У цих обставинах особливої ваги набуває внутрішня професійно-особистісна стійкість самого фахівця. Психолог у ситуації війни виступає не зовнішнім спостерігачем, а суб'єктом спільного травматичного поля. У зв'язку з цим особистісна терапія, супервізія, професійна підтримка та турбота про власний психологічний стан постають не як додаткові засоби підтримки, а як необхідні умови професійної життєздатності психолога. У наукових дослідженнях наголошується, що відсутність внутрішньої стабільності фахівця суттєво обмежує його здатність забезпечувати психологічну підтримку клієнтові [27].

Йдеться також про професійно-екзистенційну зрілість психолога, яка виявляється у здатності бути присутнім у взаємодії не лише з позиції технічного експерта, а як професійно автентична й емпатійна особистість, спроможна витримувати досвід тиші, втрати та переживання екзистенційної порожнечі клієнта. У науковому дискурсі підкреслюється, що саме рівень професійної внутрішньої зрілості фахівця визначає його здатність не лише ефективно діяти у межах професійної ролі, а й зберігати людяність в умовах екзистенційних викликів [11].

Отже, професійна підготовка психолога в умовах війни потребує не лише академічного навчання, а й глибокої професійно-особистісної трансформації. Лише фахівець, який сам пройшов шлях внутрішнього переосмислення та інтеграції власного досвіду, здатен бути підтримкою для іншого з позиції гідності, витримки та професійної терапевтичної присутності.

Психоаналітичний підхід до особистісної терапії посідає одне з провідних місць у системі професійної підготовки психолога завдяки своїй

концептуальній глибині. У межах цього підходу було обґрунтовано вплив несвідомих процесів на поведінку людини та підкреслено необхідність здатності психотерапевта витримувати афективну інтенсивність перенесення й глибинні емоційні переживання клієнта. У психоаналітичній традиції наголошується, що ефективна терапевтична робота потребує від фахівця одночасного утримування уваги як до змісту переживань клієнта, так і до власної емоційної залученості в ситуації перенесення [97].

Подальший розвиток цих ідей у працях К. Г. Юнга, Ж. Лакана та Д. Віннікотта зосереджувався на значенні професійної автентичної присутності, несвідомої динаміки та здатності психолога витримувати регресивні й дезінтеграційні стани клієнта [12; 65; 114]. У сучасному українському академічному дискурсі зазначені положення активно розробляються, зокрема підкреслюється, що психоаналітичний досвід сприяє інтеграції особистісного та професійного вимірів і формуванню внутрішньо вмотивованої етичної позиції психолога [27]. Інтеграція цього підходу в освітній процес не лише поглиблює академічну підготовку, а й створює умови для екзистенційного проживання себе як суб'єкта терапевтичної взаємодії, що є основою професійної присутності.

Ключовими поняттями психоаналізу є перенесення, контрперенесення, механізми психологічного захисту, робота з травмою та несвідомим. Їхнє усвідомлення сприяє формуванню внутрішньої професійної витримки, здатності утримувати контакт із глибинними емоціями клієнта та зберігати професійну позиційну дистанцію у терапевтичній взаємодії. У психоаналітичних дослідженнях розглядається феномен повторення травматичного досвіду та деструктивних потягів, що має особливе значення у роботі з психо-травмованими клієнтами, зокрема тими, хто пережив воєнні події [64]. У сучасному українському академічному дискурсі наголошується, що психоаналітичний досвід дозволяє інтегрувати особистісний і професійний

виміри та сприяє розвитку внутрішньої витримки як ознаки терапевтичної зрілості [19; 27; 61; 66].

Особливе значення у професійній підготовці майбутніх психологів має досвід групового психоаналітичного опрацювання, який активізує несвідомі процеси через міжособистісну взаємодію та створює можливості для усвідомлення того, як внутрішні конфлікти проєктуються у стосунки з іншими. У цьому контексті група розглядається як простір, у якому відображається внутрішній світ учасника та стають доступними для опрацювання проєктивні процеси, захисні механізми й переживання фрустрації [45]. Такий формат терапевтичної роботи сприяє формуванню усвідомленої терапевтичної присутності, гнучкості у процесах перенесення та глибшому розумінню внутрішньої динаміки клієнта.

У структурі особистості майбутнього психолога поступово формуються внутрішні професійної опори, зокрема здатність витримувати фрустрацію, дезінтеграційні переживання та екзистенційний дистрес. У психоаналітичній традиції підкреслюється, що така внутрішня опора формується як результат прожитого терапевтичного досвіду і забезпечує можливість бути стабілізуючою фігурою для клієнта навіть у кризових станах [12]. Ця здатність не передається суто теоретично, а виникає в процесі глибинної особистісної терапії.

У цьому контексті особливо важливою є участь студентів у власній особистісній терапії впродовж професійного навчання, а також у супервізіях, інтервізіях і роботі з тілесними та символічними процесами. Такий комплексний досвід сприяє становленню рефлексивної терапевтичної позиції та підвищує професійну готовність до роботи з інтенсивними емоційними станами клієнтів.

Окремої уваги в межах особистісної терапії заслуговує робота з родинними сценаріями, фрустраціями та міжпоколіннісвими міфами. Усвідомлення цих динамік допомагає майбутньому психологу знижувати ризик

контрперенесення та уникати деструктивного включення в травматичний досвід клієнта, зберігаючи повагу до психологічних меж і несвідомих процесів іншого.

У підсумку, психоаналітична основа особистісної терапії не лише збагачує освітній процес, а й сприяє формуванню рефлексивної, етично відповідальної та внутрішньо інтегрованої професійної ідентичності психолога. Саме такий підхід дозволяє підготувати фахівця, здатного бути надійною стабілізуючою опорою у найбільш вразливих вимірах терапевтичного процесу.

Професійна підготовка майбутнього психолога є багаторівневим процесом і цілісним процесом, що охоплює засвоєння знань, розвиток практичних навичок, формування етичної позиції, емоційної зрілості та професійної ідентичності. У сучасних умовах — зокрема в контексті війни, соціальної нестабільності та колективної травми — особистість самого фахівця виступає не лише носієм знань, а й визначальним чинником якості психологічної допомоги.

Аналіз історичних етапів і сучасних моделей професійної підготовки засвідчує поступовий перехід від переважно академічно орієнтованого навчання до інтегрованого особистісно-професійного підходу, який поєднує теоретичну обізнаність, саморефлексію, особистісний досвід і міжособистісну компетентність. У цьому контексті особистісна терапія постає не як допоміжний, а як структурно значущий чинник зростання майбутнього фахівця.

Сучасна система підготовки психологів в Україні потребує подальшого розвитку з урахуванням соціокультурного контексту, викликів масової психотравматизації, зростаючої потреби в екзистенційній підтримці та тенденцій до інституціоналізації етичних норм професійної діяльності. Це зумовлює необхідність упровадження освітніх практик, спрямованих не лише на формування професійної компетентності, а й на розвиток внутрішньої

стійкості та рефлексивної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності.

Таким чином, професійна підготовка психолога постає не лише як освітній процес, а як шлях особистісної трансформації, що передбачає набуття усвідомленого внутрішнього досвіду, формування терапевтичної присутності та цілісного підходу до становлення фахівця в умовах складних соціальних викликів.

Висвітлені теоретичні положення узгоджуються з державними та міжнародними нормативами. Зокрема, підготовка майбутніх психологів в Україні ґрунтується на освітніх стандартах МОН [52; 53], відповідає вимогам Європейської рамки кваліфікацій (EQF) [88] та принципам стандарту EuroPsy [89;90], які передбачають формування не лише професійної компетентності, а й етично зрілої та рефлексивної особистості фахівця. Це підтверджує доцільність інтеграції особистісної терапії в систему професійної підготовки психологів як вагомого чинника їхнього професійного становлення.

Сучасні соціальні виклики, зокрема пов'язані з повномасштабною війною та воєнною травматизацією, суттєво змінили умови психологічної допомоги й актуалізували питання професійної готовності психолога до роботи з інтенсивними емоційними переживаннями, втратами та травматичним досвідом. У цих умовах професійна діяльність психолога дедалі частіше виходить за межі стандартних консультативних завдань і потребує високого рівня рефлексивної зрілості, етичної чутливості та особистісної витривалості. Це зумовлює підвищені вимоги до системи професійної підготовки та необхідність чіткого методологічного осмислення процесу професійного зростання майбутнього фахівця з опорою на підходи, що враховують глибинні психодинамічні процеси психічного функціонування [66; 110; 114].

1.2. Методологічні основи проблеми професійного зростання майбутнього психолога

Методологічна багатоманітність професійної підготовки майбутнього психолога відображається у зверненні до різних психотерапевтичних шкіл, кожна з яких формує власні уявлення про особистість, механізми психологічних змін і професійну позицію фахівця [26; 33; 51].

У межах цього дослідження професійне зростання психолога розуміється як інтегративний процес особистісного й професійного становлення, що охоплює розвиток професійної ідентичності, рефлексивної здатності, емоційної регуляції, етичної позиції та здатності до відповідальної терапевтичної взаємодії. На відміну від суто компетентнісного підходу, професійне зростання трактується не як накопичення знань і навичок, а як динаміка внутрішніх змін особистості фахівця, що забезпечує його готовність витримувати складні афективні процеси, працювати з травматичним досвідом і зберігати професійну цілісність у різних соціальних контекстах.

Повномасштабна війна істотно змінила соціальні умови психологічної допомоги та актуалізувала запит на фахівців, здатних працювати з інтенсивними емоційними станами, наслідками втрат і травматизації. У цих умовах професійна підготовка майбутнього психолога має забезпечувати не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток рефлексивної готовності, етичної чутливості, здатності до саморегуляції та витримування професійного емоційного контакту з переживаннями клієнта [66; 107; 110].

Водночас сучасна система підготовки психологів є методологічно різномірною: освітні програми поєднують підходи різних шкіл і формати практичної роботи, що потребує чіткого визначення методологічних рамок, у межах яких професійне зростання розглядатиметься як предмет наукового аналізу [26; 33; 51]. Саме тому в цьому підрозділі окреслено методологічні засади розуміння професійного зростання майбутнього психолога та

проаналізовано роль особистісної терапії і професійної сертифікації в його формуванні [87; 148; 149].

Психоаналітичний підхід розглядає професійне становлення психолога крізь призму усвідомлення несвідомих процесів, внутрішніх конфліктів і механізмів психічного захисту, що впливають як на клієнта, так і на самого фахівця [63; 113]. Методологічно цей підхід формує у майбутнього психолога здатність до глибокої рефлексії, утримування складних емоційних станів і аналізу переносно-контрпереносних взаємодій [12; 110; 111]. Важливою умовою професійної підготовки є проходження особистісної терапії, яка розглядається не як допоміжний елемент, а як чинник формування професійної ідентичності та етичної відповідальності фахівця [73; 103; 124]. У цьому сенсі психоаналіз задає модель професійної зрілості, що ґрунтується на інтеграції особистісного досвіду й теоретичного знання.

Аналітична психологія в межах психодинамічного підходу акцентує увагу на процесах індивідуації та інтеграції свідомого й несвідомого як основі особистісного та професійного зростання психолога [65]. Особистість фахівця розглядається як динамічна система, розвиток якої пов'язаний із символічним осмисленням досвіду, цінностей і життєвих смислів. Методологічно цей підхід формує у психолога здатність працювати з глибинними образами та екзистенційними запитами клієнта, зберігаючи внутрішню цілісність і професійну автономію. Особиста аналітична терапія є необхідною умовою професійної підготовки, оскільки вона забезпечує необхідний рівень самопізнання та рефлексивної готовності до практики [59].

Груповий аналіз розглядає професійне становлення психолога в контексті міжособистісних і групових процесів, де особистість фахівця формується у взаємодії з іншими та з груповим несвідомим [91]. Методологічною особливістю підходу є акцент на здатності психолога усвідомлювати власні реакції в полі групових взаємодій і витримувати складну емоційну динаміку. Професійна підготовка в цьому напрямі передбачає тривалий особистісний

груповий досвід, який сприяє розвитку рефлексивності, емпатії та професійної зрілості [84]. Таким чином, груповий аналіз формує модель фахівця, здатного працювати з багаторівневими психосоціальними процесами.

Когнітивно-поведінкова терапія орієнтована на формування у психолога структурованого діагностичного мислення та навичок роботи з когнітивними й поведінковими аспектами психічних труднощів [69; 86]. Методологічно підхід акцентує увагу на операціоналізації проблеми та чіткій логіці інтервенцій, що визначає прагматичну професійну позицію фахівця. У більшості програм особистісна терапія психолога має рекомендований, а не обов'язковий характер, що зумовлює іншу логіку формування рефлексивної готовності та професійної самосвідомості [69; 82; 86; 112; 121]. Відтак КПТ формує модель спеціаліста, зорієнтованого на ефективність і стандартизацію практики.

Гештальт-терапія як гуманістичний напрям розглядає професійний розвиток психолога через призму усвідомлення власного досвіду, відповідальності та здатності до автентичного контакту [126]. Методологічно підхід підкреслює значущість особистісної присутності фахівця у взаємодії з клієнтом та інтеграції емоційного, тілесного й когнітивного рівнів досвіду. У професійній підготовці велике значення надається особистій терапії та груповому самодосвіду, що сприяє розвитку емоційної компетентності та здатності до саморегуляції [40]. Таким чином, гештальт-терапія формує професійну позицію, орієнтовану на діалог і відповідальність.

Транзактний аналіз розглядає особистість психолога як систему внутрішніх позицій, що визначають стиль професійної взаємодії та комунікації [71]. Методологічно підхід спрямований на усвідомлення життєвих сценаріїв і міжособистісних ролей, що має значення для формування професійної ідентичності фахівця. У підготовці психологів особистісна терапія є вагомим чинником, який забезпечує опрацювання власних сценарних патернів і підвищує рефлексивну готовність до практики [58]. Професійна позиція у цьому підході поєднує структурованість і увагу до міжособистісної динаміки.

Позитивна психологія фокусується на розвитку ресурсів особистості психолога, таких як стійкість, оптимізм і суб'єктивне благополуччя [127]. Методологічно цей підхід формує орієнтацію на підтримку адаптаційних можливостей і профілактику емоційного вигорання фахівця. Водночас особистісна терапія у більшості програм не є обов'язковою, що може обмежувати глибину рефлексивного опрацювання при роботі з травматичними або складними клінічними запитами [147]. Таким чином, позитивна психологія задає модель професійного зростання, зорієнтовану на ресурсний аспект діяльності.

Екзистенційна психологія розглядає професійне становлення психолога крізь призму особистої відповідальності, свободи вибору та пошуку смислу в умовах страждання [92; 150]. Методологічно підхід формує у фахівця здатність до глибинного контакту з екзистенційними переживаннями клієнта та власними ціннісно-смысловими орієнтаціями. Професійна підготовка передбачає інтенсивний особистісний досвід, групову роботу та рефлексію, що сприяє розвитку етичної зрілості та професійної автентичності [57; 98].

Попри відмінності між розглянутими психотерапевтичними підходами, більшість із них у тій чи іншій формі включає чинники особистісного досвіду фахівця (індивідуальна/групові терапія, тренінговий досвід, супервізія), що розглядаються як умови розвитку рефлексивності, етичної зрілості та здатності витримувати професійний контакт із переживаннями клієнта [106; 115; 137]. Водночас обсяг і статус таких чинників суттєво різняться: у частині шкіл вони є обов'язковою вимогою професійного становлення, тоді як в інших — мають рекомендований або факультативний характер. Саме ці відмінності дозволяють розглядати особистісну терапію не лише як елемент навчання, а як потенційно значущий чинник формування професійної ідентичності майбутнього психолога [122; 135].

Психоаналітична та ширша психодинамічна традиція особливо наполягають на інтеграції особистісного досвіду фахівця у професійну

підготовку, оскільки розглядають психологічну допомогу як взаємодію, де істотну роль відіграють несвідомі процеси, захисні механізми та афективна динаміка [12; 97; 110; 111]. У контексті роботи з наслідками травматичного досвіду така методологічна оптика дозволяє аналізувати не лише симптоматичні прояви, а й процеси психологічної інтеграції, відновлення внутрішньої цілісності та розвитку рефлексивної здатності [122; 135; 144]. З огляду на це в межах даного дослідження психоаналітичний і психодинамічний підходи розглядаються як релевантна теоретико-методологічна основа аналізу професійного зростання майбутнього психолога.

У цьому дослідженні психоаналітичний і психодинамічний підходи використовуються як теоретико-методологічна основа аналізу професійного зростання майбутнього психолога в умовах повномасштабної війни та колективної травматизації, оскільки вони дозволяють концептуалізувати роль несвідомих процесів, афективної динаміки й особистісного досвіду фахівця у професійному зростанні [37; 11].

Оскільки відмінності між підходами найбільш виразно проявляються у вимогах до особистісної терапії, супервізії та формалізованого тренінгового досвіду, доцільно здійснити порівняльний аналіз освітніх і сертифікаційних чинників підготовки — насамперед у частині, що стосується особистісного досвіду майбутнього психолога. Це дозволяє емпірично окреслити, якою мірою різні школи інституційно підтримують розвиток рефлексивності та професійної стійкості як чинників професійного зростання [87; 148; 149].

Порівняльні вимоги до особистісної терапії в окремих підходах подано у зведеному вигляді (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1*Порівняльна таблиця вимог до особистісної терапії*

Підхід	Індивідуальна терапія (год)	Групова терапія (год)	Тренінг / особистий досвід (год)	Установа / Асоціація
Психоаналітичний	≥250	100	≥250 (професійний тренінг)	УАП / МІГП
Аналітична психологія	30–50	–	Рекомендовано	УЮА / Українська група ІААР
Груповий аналіз (психодинамічний підхід)	≥50	≥100	≥400 навчання, ≥120 супервізій	АППУ / EGATIN
Когнітивно-поведінкова терапія	≈100 (рекомендовано)	–	450 навчання, 200 супервізій	Український інститут КПТ
Гештальт-терапія	100 (≥60 з одним терапевтом)	80	залежно від програми	НАГТУ / EAGT
Транзактний аналіз	60	–	є, але не фіксовано	УСТА
Позитивна психологія	–	30 групове самопізнання	200 загальна програма, з них 30 – тренінг	New Leaf / WAPP
Екзистенційна психологія	20	64	120	УАЕПП / GLE-International

Порівняльний аналіз вимог до особистісної терапії в межах різних психотерапевтичних підходів (табл. 1.1) засвідчує суттєві відмінності не лише в обсягах терапевтичного та тренінгового досвіду, а й у його статусі в системі професійної підготовки майбутнього психолога. У частині напрямів особистісна терапія виступає обов'язковою умовою допуску до сертифікації та розглядається як структуроутворювальний чинник професійного становлення, тоді як в інших вона має рекомендований або факультативний характер.

Такі відмінності відображають різні методологічні уявлення про роль особистісного досвіду фахівця у психологічній практиці — від інструментального підходу, орієнтованого на опанування технік, до моделей, у

яких внутрішня робота психолога розглядається як необхідна умова розвитку рефлексивності, етичної чутливості та професійної стійкості. Отримані дані створюють підґрунтя для подальшого аналізу інституційних механізмів професійної підготовки та сертифікації психологів у національному й міжнародному контексті.

Проведений аналіз показав, що хоча психотерапевтичні школи мають різну глибину та структуру особистісної терапії, більшість із них орієнтується на стандарти професійних асоціацій — як національного, так і міжнародного рівня. Саме ці стандарти виконують функцію інституційних гарантій якості підготовки, визначаючи вимоги до навчання, особистісної терапії, супервізії, практики та етики фахівця. У цьому контексті доцільно розглянути роль провідних міжнародних професійних об'єднань, які формують нормативні рамки професійної підготовки та сертифікації психологів (див. таб. 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльний огляд міжнародних та українських асоціацій психотерапії та їх сертифікаційних вимог.

Асоціація	Вимоги до сертифікації	Міжнародний зв'язок
ЕАР (Європейська асоціація психотерапії)	Щонайменше 1400 годин (теорія, практика, супервізія, особиста терапія); ЕСР	Надає Європейський сертифікат ЕСР; партнер українських асоціацій
WCP (Всесвітня рада з психотерапії)	Визнає сертифікати, видані національними асоціаціями, що відповідають міжнародним стандартам	Членство українських інститутів визнається через афілійовані європейські структури
WFP (Всесвітня федерація психотерапії)	Узгоджує програми з етичними, часовими і змістовими вимогами до підготовки	Координує етичні вимоги разом із WCP і ЕАР; співпрацює з українськими партнерами
АППУ (Асоціація психоаналізу та психотерапії України)	Загалом $\approx 600+$ год: мінімум 250 год теор-го навчання, 250 годин особистої групової аналітичної терапії, 50 год супервізійної практики, участь у міжсупервізійних групах та конференціях.	АППУ є повноправним членом EGATIN (European Group Analytic Training Institutions Network) — що підтверджує відповідність європейським стандартам групового аналізу.

Продовження табл.1.2

УАП (Українська асоціація психоаналізу)	250 год індивідуального аналізу, 100 год групової терапії, супервізія; програми з ліцензованими ВНЗ	Співпраця з ЕАР, адаптація до європейських стандартів
УЮА (Українська Юнгіанська Асоціація)	30–50 год індивідуальної терапії, участь у тренінговій програмі, супервізія	Офіційно визнана ІААР; з 2022 року має статус тренінгового товариства
УСТА (Українська спільнота транзакційного аналізу)	60 год особистої терапії в ТА, участь у навчальній програмі, внутрішня сертифікація	Зареєстрована в європейській ТА-системі (залежить від навчальних програм)
УАЕПП (Українська асоціація екзистенційної психології та психотерапії)	64 год групової терапії, 20 год індивідуальної, 120 год тренінгу; відповідність екзистенційній моделі	Співпраця з європейськими екзистенційними інститутами; програма відповідає ЕАР

Отже, аналіз сучасних освітніх і сертифікаційних вимог у галузі психотерапії засвідчує прагнення до гармонізації українських програм професійної підготовки психологів із міжнародними стандартами. Водночас виявлені відмінності в глибині особистісної терапії, обсягах супервізії та структурі практичної підготовки вказують на відсутність єдиної методологічної узгодженої моделі професійного зростання та актуалізують потребу в його чіткому науково-методологічного окресленні.

Особливої значущості це набуває в контексті підготовки фахівців до роботи з інтенсивними емоційними станами, травматичним досвідом і наслідками війни, де особистісний ресурс психолога постає вагомим чинником професійної ефективності. Разом із тим чинні державні стандарти вищої освіти в галузі психології залишаються недостатньо конкретизованими щодо вимог до особистісної терапії, супервізійного супроводу та етичної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності [5; 31; 32; 33; 48].

Це зумовлює необхідність переходу від загальних декларацій до чіткої системи чіткого визначення критеріїв, що дозволяють оцінювати рівень професійного зростання майбутнього психолога як інтегративний результат дії особистісних, професійних та інституційних чинників.

1.3. Показники професійного зростання майбутнього психолога

Професійне зростання майбутнього психолога є ключовим чинником його фахової підготовки, оскільки визначає здатність спеціаліста ефективно діяти в умовах зростаючих суспільних потреб і професійних викликів. Воно не зводиться до засвоєння знань чи формування окремих навичок, а охоплює становлення особистості фахівця, його ціннісних орієнтацій, рефлексивних здібностей, емоційної стійкості та поведінкової гнучкості [5; 10; 14; 30; 48]. Така багатовимірність вимагає чітко вибудованої системи критеріїв і показників, що дають змогу оцінювати рівень професійної зрілості та окреслювати подальші траєкторії розвитку майбутнього психолога.

Окреслення критеріїв професійного зростання майбутнього психолога ґрунтується не лише на теоретико-методологічних підходах психологічної науки, а й узгоджується з національними стандартами підготовки фахівців та європейськими рамками професійної освіти й акредитації психологів, що визначають вимоги до сформованості професійних компетентностей, особистісної зрілості та етичної відповідальності спеціаліста [37; 53; 83; 89].

Систематизація професійного зростання майбутнього психолога передбачає виокремлення його ключових аспектів як взаємопов'язаних вимірів становлення фахівця, що формуються у процесі професійної підготовки та особистісного розвитку. Такий підхід дає змогу відтворити внутрішню логіку професійного становлення, визначити науково обґрунтовані критерії й показники його оцінювання, а також простежити динаміку змін у структурі професійної зрілості особистості. Усвідомлення внутрішніх психічних процесів, здатність до рефлексії та витримування емоційно складного досвіду розглядаються як необхідні умови професійного розвитку психолога, особливо в контексті зростаючих соціальних викликів і роботи з психологічною вразливістю клієнтів [2; 42; 63; 73; 75]. Виокремлені аспекти становлять концептуальну основу емпіричного дослідження, представленого у другому

розділі дисертації, і забезпечують внутрішню узгодженість та цілісність усього дослідницького задуму.

У сучасній науковій літературі професійне зростання психолога розглядається як тривалий процес особистісно-професійного розвитку, що поєднує формування професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, емоційної зрілості та рефлексивної здатності до усвідомленої професійної дії [30; 44; 76; 130]. На відміну від суто освітнього чи вузько компетентнісного підходів, воно постає інтегративним феноменом, у межах якого особистісні, когнітивні, емоційно-регулятивні та поведінкові виміри зростання майбутнього психолога взаємодіють і взаємно зумовлюють один одного [10; 14; 25; 55]. Дослідження розвитку фахівців допомагаючих професій підкреслюють, що цей процес починається ще на етапі навчання і пов'язаний із самоусвідомленням, прийняттям професійної ролі, відповідальністю за рішення, дотриманням етичних стандартів та здатністю забезпечувати психологічну безпеку клієнта [19; 76; 130; 137]. Саме тому професійне зростання потребує подальшої структуризації та емпіричного обґрунтування.

Мотиваційно-ціннісний аспект професійного зростання охоплює систему внутрішніх мотивів, цінностей і професійних смислів, які визначають спрямованість майбутнього психолога та його готовність до особистісно-професійного розвитку. У сучасних дослідженнях професійна мотивація розглядається як ключовий чинник становлення фахівця, оскільки забезпечує стійкість професійного вибору, здатність долати труднощі та підтримувати активність у процесі підготовки [30; 25; 42]. У межах теорії самовизначення підкреслюється, що розвиток є ефективнішим і тривалішим тоді, коли спирається на внутрішню мотивацію, автономію та усвідомлений вибір [82]; для психолога це пов'язано з орієнтацією на допомогу іншому, етичну відповідальність, гуманістичні переконання й інтерес до глибинного розуміння психіки людини [5; 92; 130].

Важливим змістовим елементом цього аспекту є формування професійних смислів і здатність інтегрувати особистісні цінності з вимогами професії. Дослідження показують, що відчуття значущості обраної діяльності підвищує задоволеність навчанням, стійкість до стресу та готовність до професійних викликів [82; 92; 123]. Відчизняні роботи окреслюють професійне зростання, як рух до внутрішньої цілісності та суб'єктності, коли студент здатний пов'язувати власний життєвий досвід із професійною місією [5; 19; 56].

Ключовим показником мотиваційно-ціннісного аспекту виступає ресурсність особистості — здатність мобілізувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення професійних цілей, підтримувати активність у складних умовах, демонструвати впевненість, стійкість до труднощів і здатність до саморегуляції [48; 82; 112]. Саме цей аспект постає чинником формування внутрішньої основи професійного становлення та створює підґрунтя для подальшого розвитку професійної ідентичності, емоційної регуляції та поведінкової готовності.

Когнітивно-рефлексивний аспект охоплює розвиток здатності майбутнього психолога усвідомлювати власні переживання, думки, професійні наміри й формувати цілісне уявлення про себе як фахівця. Він забезпечує інтеграцію теоретичних знань, особистісного досвіду й професійних вимог та створює основу для обґрунтованих рішень у складних ситуаціях [4; 14; 19; 99; 106]. Рефлексія дає змогу аналізувати мотиви власної поведінки, приймати зважені рішення, будувати професійні межі та розуміти закономірності взаємодії. Дослідження Schubert та співавторів (2023) підтверджують, що формування професійної ідентичності нерозривно пов'язане зі здатністю до рефлексії, яка інтегрує особистісні смисли з професійними ролями та вимогами [9; 18; 76; 133].

Міждисциплінарні огляди розвитку фахівців допомагаючих професій (Cornett et al., 2022) підкреслюють, що когнітивні процеси самоусвідомлення та інтерпретації професійних ситуацій становлять основу професійного «Я» і

сприяють відповідальному здійсненню діяльності [76; 79; 104]. Важливою складовою цього аспекту є інсайт — здатність усвідомлювати внутрішні закономірності власного досвіду та побачити зв'язки між минулими подіями і теперішніми реакціями. Grant, Franklin і Langford (2002) показали, що рівень рефлексії та інсайту позитивно корелює зі здатністю до саморегуляції, прийняття рішень і глибшого розуміння професійних завдань [99]. У вітчизняних дослідженнях наголошується, що розвиток рефлексивності та професійної ідентичності є необхідною умовою переходу від позиції студента до позиції майбутнього фахівця» [19; 61; 62]. Ключовим показником когнітивно-рефлексивного аспекту виступає рівень професійної ідентичності: її висока сформованість відображає цілісність професійної позиції, тоді як недостатній розвиток пов'язаний із невпевненістю та труднощами у прийнятті професійних ролей.

Емоційно-регулятивний аспект стосується здатності майбутнього психолога усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, зберігати внутрішню рівновагу та забезпечувати конструктивну взаємодію з іншими. Професійна діяльність психолога часто пов'язана з інтенсивними переживаннями та високою емоційною залученістю, що вимагає розвинених навичок емоційної регуляції [112; 117]. Koole (2009) розглядає її як інтегративну функцію, яка поєднує когнітивні, мотиваційні й поведінкові механізми та забезпечує ефективне реагування на складні ситуації [112].

У психодинамічному підході здатність до емоційної регуляції пов'язується з можливістю витримувати інтенсивні афективні переживання, усвідомлювати власні емоційні реакції та не діяти імпульсивно під впливом внутрішнього напруження, що є принципово важливим для збереження професійних меж у психологічній практиці [12; 73; 110].

Результати узагальнюючих досліджень показують, що сформовані навички емоційної регуляції зменшують вплив стресу, сприяють утриманню професійних меж і запобігають емоційному виснаженню фахівців

допомагаючих професій [117; 141]. Важливою складовою емоційно-регулятивного розвитку є емпатія — здатність розуміти й тонко сприймати емоційні стани іншої людини. Багатовимірні моделі емпатії виокремлюють когнітивний, емоційний та перспективний компоненти, що є ключовими для побудови довірливих стосунків і ефективного консультування [17; 81]. В українському контексті підкреслюється значення емпатійності та емоційної зрілості як важливих чинників профілактики професійного вигорання та підтримання якості психологічної допомоги [42; 47; 49]. Показниками емоційно-регулятивного аспекту виступають рівень тривожності та рівень емпатійності, що дає змогу оцінити як ступінь емоційної напруги, так і здатність до переживання.

Діяльнісно-творчий аспект професійного зростання відображає здатність майбутнього психолога ефективно застосовувати знання у практичних ситуаціях, адаптувати поведінку до професійних вимог, проявляти ініціативність, творчість і відповідальність. Теоретичним підґрунтям його аналізу є рольовий підхід у соціальній психології, згідно з яким поведінка людини формується через засвоєння соціальних ролей та пов'язаних із ними очікувань. У процесі підготовки майбутній психолог опановує ролі консультанта, дослідника, фасилітатора, комунікатора, модератора групових процесів й аналітика, що зумовлює специфічні патерни поведінки й взаємодії [72; 76].

У концепціях професійної ідентичності рольові позиції розглядаються як інтегративні елементи професійного «Я», які забезпечують узгодженість поведінки та відповідність етичним нормам [76; 79]. Дослідження соціальної поведінки показують, що соціальні ролі закріплюються через повторювані патерни поведінки, зокрема у навчально-практичних заняттях, тренінгах і рольових іграх, де відбувається трансформація знань у дію [137; 140]. У вітчизняному освітньому контексті підкреслюється значення практичної підготовки, супервізій та участі студентів у волонтерських і проєктних формах

роботи як умов розвитку діяльнісно-творчого аспекту [32; 46; 61]. Показником діяльнісно-творчого аспекту є гнучкість соціально-рольових установок, що проявляється у здатності адаптувати поведінку до різних професійних ситуацій, уникати рольових конфліктів та обирати ефективні стратегії взаємодії.

Виокремлення зазначених аспектів професійного зростання дає змогу сформувати систему критеріїв, яка відображає рівень його сформованості й може бути операціоналізована в емпіричному дослідженні. Сучасні європейські стандарти підготовки психологів (EuroPsy, EFPA) наголошують на комплексному оцінюванні професійної компетентності з урахуванням мотиваційних, когнітивно-рефлексивних, емоційно-регулятивних і поведінкових характеристик [83; 89; 90]. У цьому дослідженні кожному зі структурних аспектів відповідає окремий критерій та показник, що забезпечує внутрішню узгодженість теоретичної моделі та її відповідність вимогам міжнародних і національних стандартів професійної підготовки психологів [37; 52; 53]. У межах цього дослідження такі психологічні феномени, як професійна ідентичність, емпатія, психологічна ресурсність, тривожність і сімейні установки, розглядаються не як автономні особистісні характеристики чи чинники розвитку, а як емпіричні показники, через які операціоналізується професійне зростання майбутнього психолога. Узагальнена характеристика критеріїв, показників і рівнів їхньої сформованості подана в таблиці 1.3, яка використовується як основа для інтерпретації емпіричних даних.

Мотиваційно-ціннісний критерій фіксує рівень професійної мотивації та ціннісної узгодженості студента; його показником є ресурсність особистості, що відображає здатність підтримувати внутрішню активність, долати перешкоди та зберігати професійну спрямованість [25; 48; 82]. Когнітивно-рефлексивний критерій відображає розвиток професійної ідентичності та рефлексивних здібностей, що дозволяє судити про ступінь сформованості професійного «Я» та усвідомлення власних можливостей та меж [19; 34; 133]; відповідним показником є рівень професійної ідентичності. Емоційно-

регулятивний критерій характеризує вміння керувати емоційними станами та забезпечувати емоційно безпечну взаємодію; його показниками є рівень тривожності та емпатійності, що дає змогу оцінити баланс між емоційною чутливістю та стійкістю [17; 50; 112; 117]. Діяльнісно-творчий критерій відображає стиль професійної поведінки й здатність до адаптації та творчого розв'язання завдань; показником є гнучкість соціально-рольових установок, яка свідчить про готовність майбутнього психолога брати на себе відповідні ролі та ефективно функціонувати в різних професійних контекстах [72; 76; 137].

Сукупність критеріїв формує цілісну систему оцінювання професійного зростання майбутніх психологів і слугує методологічною основою для побудови інструментів емпіричного дослідження. Така система дозволяє не лише фіксувати наявний рівень сформованості окремих компонентів, а й визначати потенційні напрями розвитку та корекції освітніх програм, орієнтуючись на реальні потреби студентів (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

*Критерії, показники та рівні сформованості професійного зростання
майбутнього психолога*

Критерій	Показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	Ресурсність особистості	Виражена внутрішня мотивація; стабільний професійний інтерес; здатність мобілізувати ресурси у складних умовах; стійкість професійного вибору.	Мотивація частково стабільна, проявляється залежно від ситуації; ресурси активізуються вибірково; професійний інтерес не завжди стійкий.	Низька внутрішня мотивація; нестійкий професійний інтерес; труднощі у мобілізації ресурсів; відсутність визначеності у професійному виборі.

Продовження таблиці 1.3

Когнітивно-рефлексивний	Рівень професійної ідентичності	Чітке усвідомлення професійного «Я»; здатність аналізувати власні дії; сформовані професійні межі; рефлексивність і зрілість суджень.	Часткове усвідомлення професійної ролі; рефлексія вибіркова; професійні межі сформовані не повністю; рішення не завжди послідовні.	Невизначене або фрагментарне уявлення про професійну роль; низький рівень рефлексії; відсутність професійних меж.
Емоційно-регулятивний	Рівень тривожності та емпатійності	Оптимальна емоційна стійкість; здатність регулювати емоції; висока емпатія без емоційного перевантаження; конструктивне реагування на складні ситуації.	Емоційна стабільність залежить від ситуації; емоційна регуляція недостатньо послідовна; емпатія проявляється нерівномірно.	Підвищена тривожність; труднощі емоційної регуляції; недостатній розвиток емпатії або її надмірність, що ускладнює професійну взаємодію.
Діяльнісно-творчий	Гнучкість соціально-рольових установок	Висока здатність адаптувати поведінку; ефективне засвоєння професійних ролей; творчий підхід до розв'язання задач; відповідальність у взаємодії.	Гнучкість проявляється частково; рольова поведінка не завжди послідовна; творчість і ініціативність проявляються ситуативно.	Ригідність рольових установок; труднощі у засвоєнні професійних ролей; недостатня поведінкова гнучкість; труднощі у взаємодії.

У підрозділі 1.3 професійне зростання майбутнього психолога розглянуто як багатовимірний психолого-педагогічний процес, що охоплює мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-творчий аспекти. Показано, що професійне становлення пов'язане не лише з опануванням знань і навичок, а й із розвитком внутрішніх ресурсів, професійної ідентичності, емоційної стабільності та поведінкової гнучкості, які

забезпечують здатність фахівця відповідати на виклики сучасного суспільства [30; 42; 76; 112].

Виокремлені аспекти дозволили сформуванати систему критеріїв і показників (ресурсність особистості, рівень професійної ідентичності, характеристики тривожності й емпатійності, гнучкість соціально-рольових установок), які забезпечують можливість всебічної оцінки рівня професійної сформованості студентів-психологів. Запропонована модель узгоджується з європейськими та українськими стандартами підготовки фахівців, створює методологічну основу для процедури емпіричного оцінювання і визначає змістову рамку констатувального етапу дослідження, представленого у наступному розділі дисертації [36; 51; 80; 86; 87].

Запропонована система аспектів, критеріїв і показників професійного зростання майбутнього психолога виконує операціоналізуючу функцію та забезпечує логічний перехід від теоретичного аналізу до емпіричного дослідження. Вона слугує методологічною основою для добору діагностичних методик, аналізу емпіричних результатів та подальшого обґрунтування моделі професійного зростання майбутнього психолога, розгорнутої у третьому розділі дисертації.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі дисертації здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного зростання майбутнього психолога в контексті сучасних соціальних, освітніх і професійних викликів. Розкрито еволюцію уявлень про професійну підготовку психолога — від переважно знаннєвої та академічно орієнтованої моделі до інтегративного підходу, що поєднує теоретичну обізнаність, практичний досвід, етичну відповідальність і внутрішню професійну зрілість фахівця.

Показано, що професійна підготовка майбутнього психолога не зводиться до засвоєння методів і технік психологічної допомоги, а передбачає формування цілісної професійної ідентичності, здатності до рефлексії, емоційної регуляції та витримування складної міжособистісної динаміки у взаємодії з клієнтом. У цьому контексті особистість фахівця постає не зовнішнім інструментом професійної діяльності, а внутрішнім ресурсом професійної присутності та відповідальності.

Аналіз методологічних підходів до підготовки психологів засвідчив наявність суттєвих відмінностей у трактуванні ролі особистісного досвіду фахівця в різних психотерапевтичних школах. Водночас більшість сучасних напрямів визнає значущість рефлексивного опрацювання власного досвіду, професійної підтримки та усвідомлення особистісних обмежень як умов формування професійної зрілості, етичної чутливості та здатності до стабільної терапевтичної присутності. Особливої концептуальної ваги ці положення набувають у психоаналітичній та ширшій психодинамічній традиції, де професійне становлення психолога розглядається як процес поступового усвідомленням несвідомих аспектів власного досвіду та афективної динаміки взаємодії.

У підрозділі 1.3 професійне зростання майбутнього психолога концептуалізовано як багатовимірний і поетапний процес, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та

діяльнісно-творчий аспекти. На цій підставі уточнено зміст кожного з означених аспектів та обґрунтовано їхню взаємопов'язаність у структурі професійного зростання. Сформовано систему критеріїв і показників професійного зростання, яка дозволяє операціоналізувати складні внутрішні процеси професійного становлення та забезпечує методологічну послідовність подальшого емпіричного дослідження.

Окрему увагу приділено сучасному соціокультурному контексту, зокрема умовам повномасштабної війни, які істотно трансформували запити до психологічної допомоги й актуалізували підвищені вимоги до особистісної зрілості фахівця. Показано, що в ситуації масової психотравматизації психолог виступає не лише носієм професійних знань, а й фігурою емоційної стабілізації, здатною витримувати інтенсивні емоційні стани, втрати та екзистенційні кризи клієнтів. Це зумовлює необхідність глибшого методологічного осмислення професійного зростання психолога як процесу, що включає формування внутрішніх опор і здатність до саморегуляції та рефлексивної присутності у професійній взаємодії.

Таким чином, професійне зростання майбутнього психолога постає як інтегративний результат взаємодії освітніх, особистісних, етичних і методологічних чинників, що формується в процесі фахової підготовки та професійного становлення. Обґрунтовані в першому розділі теоретичні положення, уточнених. Понятійний апарат і система критеріїв професійного зростання створюють концептуальну й методологічну основу для подальшого емпіричного дослідження рівнів і динаміки професійного зростання майбутніх психологів, представленого в наступних розділах дисертації.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

2.1. Теоретико-методичні підходи до вивчення професійного зростання майбутніх психологів.

У цьому підрозділі висвітлюються методологічні та методичні засади емпіричного вивчення професійного зростання майбутніх психологів, а також логіка добору інструментарію дослідження.

Емпіричне вивчення проблеми професійного зростання майбутнього психолога проводилося з 2021 по 2025 рік. Ці роки в українській історії ознаменувалися значними соціально-політичними потрясіннями та реформуванням змісту освіти загалом.

Безперечно, це позначилося на змісті психологічних запитів клієнтів, зросла значущість професії психолога в суспільстві, що стало підґрунтям для перегляду сутнісного змісту процесу професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Проводячи дослідження, ми усвідомлювали міру впливу всіх цих процесів на психологічний стан здобувачів вищої освіти і вже на етапі констатації рівнів розвитку психологічних компонентів професійного зростання відстежували емоційні стани респондентів. Під час пілотажного дослідження, що проводилося у 2021 році, нами було виділено низку методик, які комплексно охоплюють ключові компоненти процесу професійного зростання майбутнього психолога.

Враховуючи мету та завдання дослідження, ми зосередилися на інструментах, що дозволяють оцінити такі компоненти професійного зростання, як психологічна ресурсність, рівень тривожності, емпатійність, особистісна ідентичність та ставлення до сімейної ролі. Методики обиралися з

урахуванням їх валідності, апробації в українському контексті, а також здатності виявляти зміни, пов'язані з проходженням особистісної терапії.

Усі обрані опитувальники були переведені у формат Google-форм для зручності заповнення й забезпечення дистанційного доступу. Особливу увагу було приділено структурі запитів, послідовності блоків і загальній логіці опитування. Пілотажне дослідження дозволило перевірити зручність і доступність онлайн-форм, оцінити зрозумілість тверджень, логіку розташування шкал і тривалість проходження опитувальника. Було виявлено низку особливостей у сприйнятті формулювань респондентами, що дало змогу адаптувати зміст опитування, зробити його більш структурованим і чутливим до індивідуальних особливостей учасників. Крім того, пілотаж засвідчив адекватність підбраного інструментарію до цілей дослідження, підвищивши достовірність і практичну цінність основного етапу.

Основна фаза збору даних (констатувальний експеримент) відбулася у першій половині 2022 року. Участь у дослідженні взяли 245 осіб — студенти 3 і 4 курсів, а також магістранти факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Вибіркова сукупність формувалася за методом цілеспрямованого відбору. До участі запрошувалися студенти факультету психології, які на момент дослідження мали досвід навчання в університеті не менше трьох років, активно брали участь в освітньому процесі, були ознайомлені з основами психологічної практики та виявили добровільну згоду на участь в опитуванні. Вибір був зумовлений фокусом дослідження на компонентах професійного становлення, які проявляються в старших курсах навчання, а також у період актуалізації професійної ідентичності.

Критерії відбору респондентів:

- навчання на 3–4 курсі або в магістратурі спеціальності 053 «Психологія»;
- готовність брати участь в анонімному дослідженні;
- наявність базових знань із психологічних дисциплін;

- відсутність досвіду проходження особистісної терапії на етапі пілотажного дослідження.

До групи респондентів не були включені здобувачі які:

- проходили паралельно навчання на інших спеціальностях, не пов'язаних із психологією;
- відмовлялись від участі або неповністю заповняли анкету.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних норм: участь респондентів була добровільною, заповнення — анонімним, з можливістю відмовитися від участі на будь-якому етапі. Кожна Google-форма містила вступне пояснення щодо мети дослідження та гарантії конфіденційності, що дозволило забезпечити відкритість відповідей і достовірність отриманих результатів.

Для вивчення рівня психологічної ресурсності майбутніх психологів було використано методику «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» (ОПРО), розроблену науковою групою під керівництвом Т.В. Семигіної. Методика пройшла апробацію в українському вибірковому середовищі та рекомендована для вивчення компонента психологічної ресурсності в контексті адаптації до стресогенних умов і реалізації потенціалу особистісного зростання [48]. ОПРО дозволяє оцінити здатність респондента усвідомлювати, мобілізувати та відновлювати власні психологічні ресурси, необхідні для адаптації, подолання труднощів, професійного та особистісного зростання. Особлива увага приділяється інтегрованості «Я», емоційній стабільності, життєвим орієнтирам. Структура методики охоплює 112 тверджень, згрупованих за змістовими блоками, що відображають когнітивні, емоційні, поведінкові та мотиваційні компоненти ресурсності.

У нашому дослідженні ця методика була обрана для виявлення рівня внутрішніх ресурсів, які майбутній психолог використовує у професійному становленні. Особливу увагу було приділено тому, як респонденти

усвідомлюють власні сильні сторони, рівень самоорганізації, здатність до подолання труднощів і саморефлексії.

Результати, отримані за допомогою ОПРО, дозволили не лише окреслити актуальний стан компонента психологічної ресурсності у студентів, а й виявити потенціал методики як інструменту подальшого порівняльного аналізу у другій хвилі дослідження, де передбачено вивчення впливу досвіду особистісної терапії на розвиток цього компонента. Методика ОПРО виявилася чутливою до проявів індивідуальних змін, пов'язаних із професійним становленням, що робить її цінною для розуміння динаміки психологічного зростання майбутнього фахівця.

Для діагностики рівня тривожності майбутніх психологів було використано методику STAI (State-Trait Anxiety Inventory), розроблену Ч. Спілбергером у вітчизняній адаптації Т.М. Дмитрієвої та С.К. Бондаренка [50], яка широко застосовується в практиці вітчизняної психодіагностики. Цей опитувальник дає змогу виявити окремо рівень ситуативної та особистісної тривожності, що є важливим емоційно-регуляторним компонентом професійного зростання у майбутніх фахівців допоміжних професій. Рівень тривожності впливає на здатність психолога до побудови ефективних міжособистісних стосунків, підтримання стабільного терапевтичного альянсу та професійної витримки, а надмірна тривожність може ускладнювати усвідомлену роботу з контрпереносом і підвищувати ризики емоційного виснаження.

Методика складається з 40 тверджень, розділених на дві шкали, за якими респонденти оцінюють свій стан за чотирибальною шкалою. Отримані результати дозволяють визначити інтенсивність тривожних реакцій у конкретний момент (ситуативна тривожність), а також стійкий рівень тривожності як рису особистості (особистісна тривожність), що підвищує надійність діагностики відповідного психологічного компонента.

Рівень тривожності є ключовим компонентом емоційної регуляції, який впливає на здатність психолога до побудови ефективних міжособистісних відносин, включно з емпатією, підтриманням стабільного терапевтичного альянсу та професійною витримкою. Надмірна тривожність може спричинити емоційне напруження, порушення об'єктивності, зниження якості психологічної допомоги, а також ускладнити усвідомлену роботу з контрпереносом. У таких випадках фахівцю може бути складно розрізнати власні емоції та реакції клієнта, що підвищує ризик неконтрольованих проєкцій і потребує більшої саморефлексії чи супервізійної підтримки. В умовах тривалого стресу це також може сприяти емоційному виснаженню та професійному вигоранню.

Застосування цієї методики в нашому дослідженні дозволило оцінити емоційну стабільність респондентів як компонент їхньої професійної готовності. До того ж, результати аналізу тривожності створили підґрунтя для подальшого вивчення зв'язку між рівнем емоційної напруги та ефективністю особистісної терапії, що буде поглиблено розглянуто в наступному розділі.

Для вивчення емпатійних тенденцій у майбутніх психологів було використано методику дослідження емпатії (Interpersonal Reactivity Index) М. Девіс [17], яка дозволила дослідити рівень і характер емпатії як професійно значущого психологічного компонента. Методика включає низку тверджень, що охоплюють когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти емпатії, і дозволяє виявити загальний рівень розвитку цієї здатності у респондента.

У межах дослідження емпатійність розглядається як психологічний компонент професійного зростання майбутнього психолога, тоді як показники, отримані за методикою Interpersonal Reactivity Index (IRI), інтерпретуються як аспекти (виміри) прояву цього компонента.

Емпатійність, як один з ключових компонентів професійного зростання майбутнього психолога, вивчалась за допомогою методики Interpersonal Reactivity Index (IRI) М. Девіса, яка передбачає вимірювання таких аспектів:

перспективне прийняття, емпатійна турбота, особистий дистрес та фантазія. У дослідженні було використано вітчизняну апробацію методики, здійснену на основі перекладу оригінального опитувальника в рамках низки наукових дисертацій, зокрема досліджень І.О. Сафонової та І.Я. Лещук [17], що забезпечило її валідність для української вибірки. Це дозволило оцінити як когнітивну, так і афективний компоненти емпатії, оскільки забезпечує глибоке розуміння внутрішнього світу клієнта, створення безпечного простору, розвиток довіри та ефективного терапевтичного альянсу. Розвинена емпатійність сприяє глибшому контакту з клієнтом і підвищує якість психологічної допомоги, тоді як її недостатній рівень може призводити до формального або поверхового спілкування, що знижує ефективність терапії.

У професійній діяльності психолога емпатія не обмежується співчуттям — це здатність точно і вчасно відчувати стан іншої людини, утримуючи при цьому межу між «своїм» і «чужим», не занурюючись у переживання клієнта настільки, щоб втратити професійну позицію. Саме ця тонка межа, якої навчаються в ході особистісної терапії, є критично важливою для ефективного психологічного впливу.

У нашому дослідженні застосування методики IRI дозволило окреслити рівень емпатійності респондентів, а також розглянути цю характеристику як один із маркерів психологічної зрілості - емоційного компонента професійного зростання, здатності до прийняття перспективи іншої людини, персональної тривоги та фантазії.

Отримані дані є основою для подальшого аналізу змін в емпатійних тенденціях у контексті проходження особистісної терапії, про що йтиметься в наступному розділі.

Ідентичність як компонент професійного зростання майбутнього психолога є важливою складовою його становлення, оскільки визначає внутрішню узгодженість, самосприйняття, стабільність у професійній ролі, а також здатність до саморефлексії та побудови етичних стосунків із клієнтом.

Для їх діагностики було використано методику AIQ-IV (Aspects of Identity Questionnaire – Version IV), створену Дж. Чіком [77]. У дослідженні було застосовано перекладену та адаптовану версію опитувальника, що була апробована у вітчизняному науковому середовищі в межах досліджень професійної ідентичності, зокрема: Долгіх і Книш [18; 29]. Методика досліджує структурні аспекти ідентичності, що відображають когнітивні, афективні та поведінкові виміри самосприйняття, зокрема її інтегрованість, послідовність, наявність або відсутність внутрішніх конфліктів, зумовлених ідентифікаційними процесами.

Методика складається з 45 тверджень і дає змогу оцінити шість орієнтацій ідентичності як аспекти її структурної організації: особистісну, реляційну, соціальну, колективну, спеціальну (рольову) та поверхневу. Кожна орієнтація відображає окремий вимір того, як людина усвідомлює себе у взаємодії з іншими, у соціальних структурах та у професійній сфері.

AIQ-IV дозволяє виявити домінуючі орієнтації у системі ідентичності респондента, а також загальний рівень цілісності ідентичності. У контексті підготовки психолога важливо простежити, наскільки ці орієнтації є зрілими, гнучкими та стабільними. Наприклад, надмірна фіксація лише на соціальних чи поверхневих аспектах може свідчити про незрілість ідентичності, тоді як розвиток реляційного й особистісної орієнтації тісно пов'язаний із здатністю до емпатії, саморефлексії та утримання меж у професійних стосунках.

У нашому дослідженні ця методика дозволила описати структуру ідентичності респондентів, а також сформулювати уявлення про ті особистісні орієнтири, що визначають їхній професійний вибір і стиль психологічної допомоги. Далі буде розглянуто, як проходження особистісної терапії впливає на зміщення акцентів у структурі ідентичності та формування більш зрілої професійної позиції.

У процесі професійного зростання майбутнього психолога важливим чинником є його ставлення до сімейної ролі, зокрема до функцій батьківства. Адже саме через цю призму нерідко формуються уявлення про прив'язаність, емпатію, межі, турботу й особисту відповідальність — психологічні компоненти, критично значущі для побудови зрілих стосунків із клієнтами.

Для діагностики особливостей ставлення до сімейної ролі в нашому дослідженні було використано методику PARI (Parent Attitude Research Instrument) розроблену E. Schaefer та R. Bell [132]. Застосовано україномовну версію опитувальника, апробовану в межах сучасних психодіагностичних досліджень в Україні, зокрема: Клименко та Міщенко [28; 38]. Методика дозволяє дослідити уявлення респондента про виховання, батьківсько-дитячі взаємини, дисципліну, автономію дитини та роль матері й батька в сім'ї. Методика охоплює кілька шкал і дає змогу виявити як усвідомлені, так і латентні установки щодо виконання сімейної ролі. У нашому дослідженні використовується для аналізу компонента сімейних установок у структурі професійного зростання, що у студентів-психологів може відображати внутрішні установки, які формуються внаслідок досвіду дитинства й мають проєкцію в професійні стосунки (зокрема, у роботі з дітьми, сім'ями, батьківськими фігурами).

Цінність цієї методики в контексті нашого дослідження полягає в тому, що вона дозволяє простежити не лише поточні уявлення про батьківство, а й ті психологічні патерни, які майбутній психолог може несвідомо переносити у професійну практику. Установки, що базуються на авторитарності, емоційній дистанції чи надмірній симбіозності, можуть впливати на стиль взаємодії з клієнтами та формування терапевтичного простору.

Проходження особистісної терапії виявляється важливим чинником, який сприяє переосмисленню родинних сценаріїв і корекції неусвідомлених моделей стосунків. У наступному розділі буде розглянуто, яким чином цей досвід

вплинув на трансформацію компонента ставлення до сімейної ролі у респондентів.

Кожна методика має високий рівень валідності та надійності, дозволяє проводити якісну порівняльну діагностику. Інтерпретація результатів здійснювалася згідно з інструкціями до методик та включала аналіз рівневих показників (високий / середній / низький), а також їхню динаміку в експериментальній та контрольній групах.

Таким чином, добір методик у цьому дослідженні був спрямований на всебічне охоплення ключових компонентів, професійного зростання майбутнього психолога. Психологічна ресурсність, тривожність, емпатія, ідентичність та ставлення до сімейної ролі — це не лише ізольовані психічні утворення, а взаємопов'язані компоненти цілісного особистісного функціонування, що знаходяться у постійній динаміці під впливом особистісної терапії та професійного становлення.

Застосовані інструменти — ОПРО [48], STAI [50], IRI [17], AIQ-IV [77] та PARI [132] — мають високий рівень психометричних характеристик: усі методики демонструють достатню внутрішню узгодженість, що засвідчено попередніми дослідженнями. Це забезпечує їхню надійність та дозволяє коректно інтерпретувати емпіричні дані.

Усі п'ять інструментів були спрямовані на вивчення змін у ключових компонентах професійного зростання (емоційних та ідентифікаційних змін), пов'язаних із проходженням особистісної терапії, та виявилися чутливими до психологічних процесів, які супроводжують перехід від формального засвоєння знань до усвідомленого прийняття професійної ролі.

Отримані результати дають змогу не лише діагностувати актуальний стан студентів, а й побудувати аналітичну модель подальших змін у компонентах їхнього професійного зростання під впливом терапевтичного досвіду.

Для зручності представлення ключових характеристик кожної методики було побудовано узагальнюючу таблицю, що відображає їхню структуру за

компонентами, функцією та очікуваними змінами в контексті особистісної терапії.

Зв'язок методик із цілями дослідження подано у таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Методики дослідження: цілі вимірювання, значення для професійної підготовки та зв'язок із терапією

Методика	Ціль вимірювання	Значення для психолога	Зв'язок з терапією
ОПРО (компонент психологічної ресурсності)	Внутрішні ресурси особистості	Здатність до саморегуляції, витримки, адаптації	Підвищення рівня ресурсності
STAI (компонент тривожності)	Рівень особистісної тривожності	Впливає на якість роботи, емоційну стабільність	Зниження тривожності, покращення самоконтролю
IRI (компонент емпатійності)	Емпатійні тенденції та стилі взаємодії	Визначає глибину контакту з клієнтом	Поглиблення емпатії, розширення меж саморефлексії
AIQ-IV (компонент ідентичності)	Аспекти ідентичності	Формує стабільну професійну ідентичність	Трансформація структури ідентичності
PARI (компонент ставлення до сімейної ролі)	Ставлення до батьківсько-дитячих ролей	Виявляє несвідомі установки у взаємодії	Переосмислення родинних сценаріїв

Очікувані зміни, які передбачаються в результаті особистісної терапії наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Компоненти професійного зростання, що формуються в процесі терапії, та відповідні методики їх діагностики й очікувані зміни

Назва методики	Компонент	Функція	Очікувані зміни
ОПРО (ресурсність)	Психологічна ресурсність	Саморегуляція, опора на внутрішні сили	Підвищення адаптаційного потенціалу, мобілізація ресурсів
STAI (тривожність)	Тривожність	Емоційна стабільність, контроль над реакціями	Зменшення рівня напруги, стабілізація емоційного стану
IRI (емпатія)	Емпатія	Формування безпечного простору у взаємодії	Поглиблення здатності до співпереживання і утримання меж
AIQ-IV (ідентичність)	Аспекти ідентичності	Цілісність Я- концепції, самосприйняття	Зміцнення професійної ідентичності, інтеграція різних ролей
PARI (сімейна роль)	Ставлення до сімейної ролі	Усвідомлення внутрішніх сценаріїв, що впливають на професійну взаємодію	Переосмислення родинних установок, зниження ризику проекцій у роботі з клієнтами

Подані в таблиці 2.5 узагальнення дають змогу не лише діагностувати актуальний стан студентів, а й простежити внутрішню логіку впливу терапевтичного досвіду на основні компоненти професійної готовності.

Матеріали, систематизовані в таблицях 2.4 і 2.5, дозволяють узгодити обраний психодіагностичний інструментарій із завданнями дослідження й окреслити очікувані напрямки змін у професійному становленні майбутніх психологів під впливом особистісної терапії. Таким чином, добір методик у цьому дослідженні був спрямований на всебічне охоплення ключових компонентів професійного зростання майбутнього психолога: психологічної ресурсності, тривожності, емпатії, ідентичності та ставлення до сімейних ролей.

Зазначені теоретико-методичні підходи створюють підґрунтя для організації констатувального етапу емпіричного дослідження та подальшого аналізу отриманих результатів, що буде розглянуто в підрозділі 2.2.

2.2. Особливості розвитку психологічних компонентів професійного зростання майбутнього психолога

Особливості розвитку психологічних компонентів професійного зростання майбутнього психолога представлений у змісті кількісного аналізу за результатами проведених методик.

Так за методикою «ОПРО, автор Т.В. Семигіна» дослідження компонента психологічної ресурсності ми отримали такі результати (див. табл. 2.6):

Таблиця 2.6

Кількісні показники розвитку психологічної ресурсності майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	15
2	середній	80
3	високий	5

Примітка. N=245

На першому етапі констатувального експерименту нами було проведено аналіз рівня розвитку психологічної ресурсності майбутніх психологів із використанням опитувальника ОПРО, який є валідним інструментом вивчення здатності особистості до саморегуляції, мобілізації внутрішніх ресурсів і відновлення в умовах професійних та особистих викликів.

За результатами обробки даних респондентів (табл 2.6), загальна картина розподілу рівнів ресурсності була такою: **15%** учасників продемонстрували **низький рівень**, **80%** — **середній рівень**, і лише **5%** — **високий рівень психологічної ресурсності**.

Детальний аналіз процесу формування компонента психологічної ресурсності майбутніх психологів представлений у діаграмах (див. рис. 2.1–2.2).

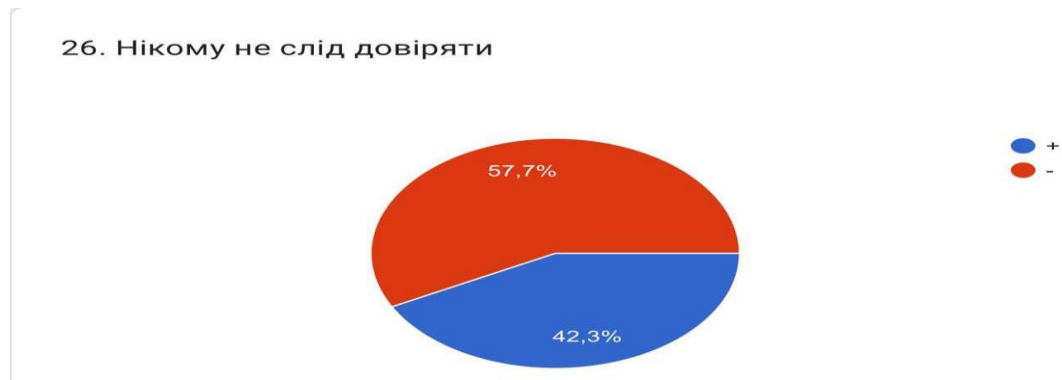


Рис 2.1 Розподіл відповідей студентів на твердження «Нікому не слід довіряти»

Високий відсоток респондентів, які не погодилися з твердженням «Нікому не слід довіряти», свідчить про наявність базової довіри до інших та потенційну готовність до міжособистісної взаємодії. Такий показник може розглядатися як ресурсний чинник у формуванні професійної позиції майбутнього психолога.

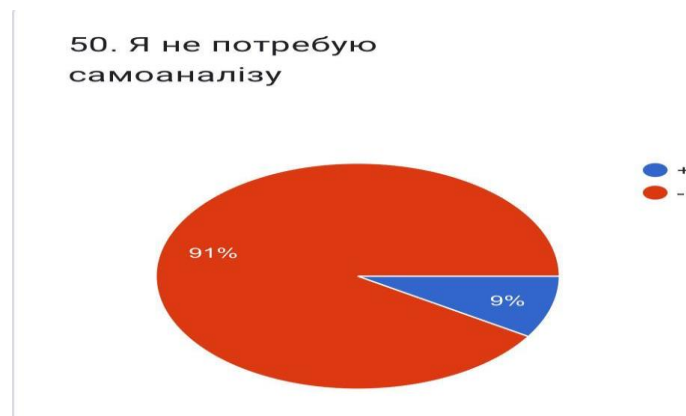


Рис. 2.2 Розподіл відповідей студентів на твердження «Я не потребую самоаналізу»

Високий рівень заперечення твердження цього твердження (89,6%) свідчить про усвідомлену потребу студентів у глибшому пізнанні себе, що є позитивним ресурсом у професійній підготовці психолога. Така відкритість до рефлексії створює потенціал для особистісної терапії як ключового інструменту інтеграції внутрішнього досвіду.

Змістовний аналіз окремих критеріїв дозволив виокремити найбільш виражені тенденції у структурі ресурсності. Серед них:

- Впевненість у собі — більшість респондентів виявили середній рівень цього показника, що свідчить про певну нестійкість самооцінки, яка може коригуватися у процесі психотерапевтичної роботи.

- Віра в добро — не належить до найбільш сформованих у вибірці, що вказує на обмежену довіру до інших та знижену стабільність гуманістичних установок.

- Відповідальність — проявляється як загальна готовність до виконання обов'язків, однак у частини студентів помітна тенденція до зовнішньої мотивації.

- Робота над собою — учасники демонструють зацікавленість у саморозвитку, що створює підґрунтя для подальшої особистісної динаміки.

- Прагнення мудрості — відносно високі результати засвідчують глибоку рефлексивність і орієнтацію на особистісний сенс.

Найнижчі показники зафіксовано за критеріями впевненість у собі, віра в добро та відповідальність:

- Низький рівень впевненості у собі свідчить про труднощі в ухваленні рішень, самосприйнятті та здатності довіряти власним відчуттям. Це може позначатися на терапевтичному альянсі, ускладнюючи взаємодію з клієнтом і знижуючи ефективність інтервенцій.

- Віра в добро — критерій, який виявився на найнижчому рівні серед усіх. Це свідчить про поширеність емоційної амбівалентності, знижену емпатійну налаштованість, ускладнення у створенні безпечного простору для клієнтів.

- Відповідальність — також продемонструвала низькі значення, що означає обмежену здатність прогнозувати наслідки дій і дотримуватись етичних зобов'язань у професійній взаємодії.

Разом із тим, високі результати спостерігаються за критеріями прагнення мудрості та робота над собою:

- Прагнення мудрості відображає інтерес до знань, розуміння життєвого сенсу та орієнтацію на істину, що є фундаментом професійної зрілості.

- Робота над собою демонструє готовність до внутрішніх змін, рефлексії та розвитку, що створює добру основу для особистісної терапії.

Натомість, низькі показники за вмінням оновлювати і вміщати психологічні ресурси свідчать про розрив між готовністю змінюватись і вмінням підтримувати себе у кризі. Це означає, що хоч студенти й орієнтовані на розвиток, вони не мають сформованих навичок самопідтримки та подолання труднощів без зовнішньої допомоги.

Аналітичний підсумок:

- Переважання середнього рівня ресурсності свідчить про наявність потенціалу, але не його реалізацію.
- Найслабші місця: відсутність стабільної внутрішньої опори (впевненість, віра, відповідальність).
- Найсильніші аспекти: інтелектуальна орієнтація на розвиток (мудрість, робота над собою).
- Основна проблема: низька здатність до самопідтримки та оновлення в умовах стресу.

Таким чином, результати констатувального експерименту за методикою ОПРО свідчать, що, попри прагнення студентів до розвитку, їхній ресурсний потенціал залишається нерівномірним і емоційно вразливим, перевищує їхні реальні навички самопідтримки та подолання труднощів, що ускладнює надання підтримки іншим. Особливо помітна нестача внутрішньої опори, стабільності та самоцінності. Це може ускладнювати професійну ефективність й безпеку психологічної взаємодії з клієнтами, а отже — вказує на доцільність подальшого пошуку для умов підтримки професійного зростання.

За методикою, «Вивчення тривожності» STAI (State-Trait Anxiety Inventory), розробленою Ч. Д. Спілбергером, у дослідженні компонента тривожності ми отримали такі результати (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Кількісні показники розвитку рівнів тривожності майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	19,05
2	середній	66,65
3	високий	14,3

Примітка. N=245

На наступному етапі констатувального експерименту було вивчено рівень компонента тривожності майбутніх психологів за допомогою особистісної шкали тривожності STAI (State-Trait Anxiety Inventory) Ч.Д. Спілбергера. Методика дозволяє оцінити стійку схильність до переживання тривоги як особистісної характеристики, що має значення для емоційної регуляції та професійної діяльності психолога.

За отриманими результатами (n = 245): 19,05% учасників виявили середній рівень тривожності із тенденцією до низького; 66,65% — високий рівень тривожності; 14,3% — дуже високий рівень тривожності.

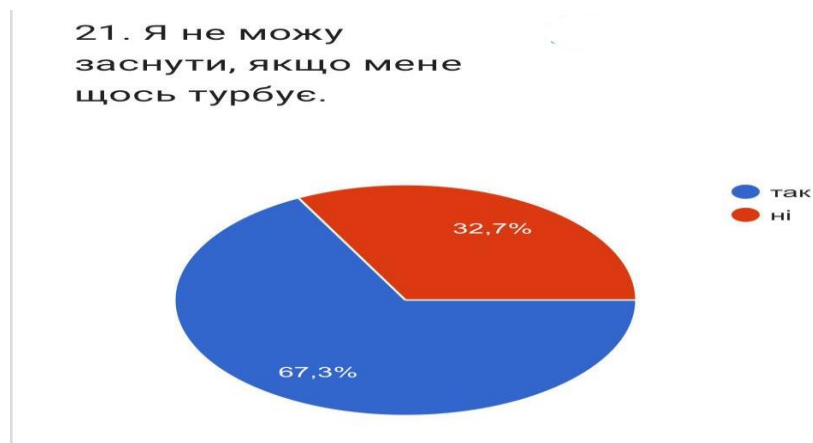


Рис. 2.3 Кількісні показники загального рівня тривожності майбутніх психологів

На рисунку 2.3 ми бачимо, що 68,2% респондентів відповіли «так», що вказує на наявність вираженої емоційної напруги, яка впливає навіть на базові фізіологічні процеси, як-от сон. Така реакція є типовим маркером тривожності згідно з методикою STAI (State-Trait Anxiety Inventory) Ч.Д. Спілбергера: порушення сну виступає індикатором внутрішньої нестабільності, підвищеної

реактивності до стресових стимулів і підвищеної чутливості до тривожних думок.

У контексті професійного становлення психолога цей показник може свідчити про потребу в розвитку навичок саморегуляції та стресостійкості, у межах зниження компонента тривожності а також в інтеграції особистісної терапії як засобу стабілізації емоційного фону.

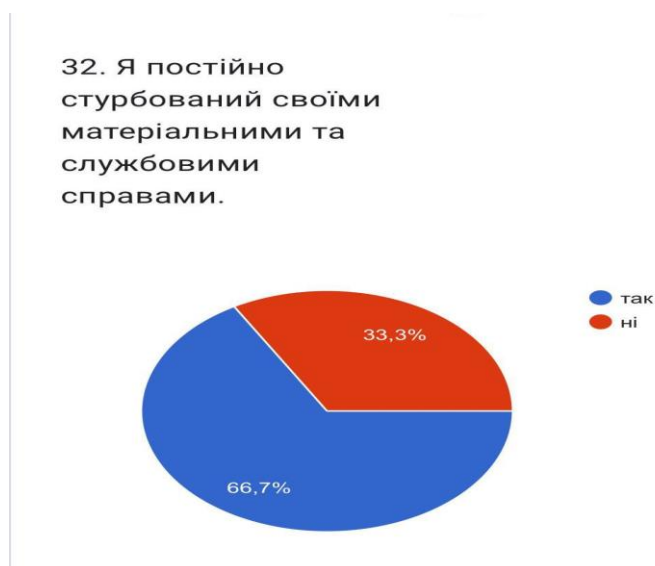


Рис. 2.4 Кількісні показники підвищеної реактивності до стресових стимулів і підвищеної чутливості до тривожних думок майбутніх психологів.

На рисунку 2.4 ми бачимо, що 65,1% респондентів дали відповідь «**так**», що свідчить про хронічну зосередженість на зовнішніх обставинах і високий рівень загальної тривожності, зумовлений реальними чи уявними загрозами. У межах методики STAI (State-Trait Anxiety Inventory) Ч.Д. Спілбергера така відповідь також враховується як ознака підвищеного тривожного фону, що позначається на здатності зберігати емоційну рівновагу у професійних і життєвих ситуаціях.

Для майбутнього психолога це є показником емоційної перевантаженості та внутрішньої напруги, що може перешкоджати глибокій присутності в контакті з клієнтом, знижувати чутливість до нюансів терапевтичного процесу та збільшувати ризик професійного вигорання. Актуалізується необхідність розвитку навичок розмежування особистих і професійних сфер, а також опанування стратегій регуляції повсякденної тривоги.

Таким чином, більшість майбутніх психологів мають підвищений або надмірний рівень тривожності, що може створювати бар'єри у професійній діяльності, зокрема на початкових етапах роботи з клієнтом. Високий рівень тривожності може:

- знижувати впевненість у собі;
- перешкоджати прийняттю рішень;
- спричиняти уникання складних ситуацій або емоційне перевантаження;
- впливати на встановлення терапевтичного альянсу через надмірну обережність або уникнення ризику.

Фактори, які можуть спричиняти тривожність у майбутніх психологів:

- відсутність практичного досвіду;
- страх помилки чи невдачі;
- етична відповідальність та побоювання не виправдати очікування клієнтів;
- тиск щодо результативності власної роботи.

Тривога психолога може також транслюватися клієнту, спричиняючи нестачу довіри, емоційну непередбачуваність або порушення концентрації уваги. У процесі психотерапії це ускладнює динаміку переносу та контрпереносу, а також може обмежувати використання креативних та інноваційних підходів.

У подоланні цих викликів важливу роль відіграє:

- досвід особистісної терапії як простору для самоусвідомлення та зниження внутрішнього напруження;
- участь у супервізії та професійному розвитку;
- формування внутрішньої підтримки через самоаналіз, емоційну грамотність і стабільність.

Таким чином, результати обстеження за методикою STAI (State-Trait Anxiety Inventory) Ч.Д. Спілбергера свідчать, що високий рівень тривожності є

поширеним і потенційно ризикованим компонентом у професійному становленні майбутніх психологів. Це підтверджує необхідність інтеграції особистісної терапії в освітній процес з метою зниження емоційної вразливості та підвищення професійної ефективності.

На основі методики «Interpersonal Reactivity Index (IRI)» автора М. Девіса, яка була апробована І.О. Сафонові та І.Я. Лещук [17] у дослідженні компонента емпатійності, були отримані результати за різними її аспектами — *перспективне прийняття, емпатійна турбота, особистий дистрес та фантазія*.

Поділ на низький, середній і високий рівень за кожною шкалою IRI здійснювався на основі перцентильного розподілу результатів у вибірці ($n = 245$), що є прийнятою практикою в емпіричних дослідженнях емпатії (див. табл. 2.8 - 2.11):

Таблиця 2.8

Кількісні показники рівнів розвитку емпатійної турботи (Empathic Concern (EC) у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	12,5
2	середній	77,5
3	високий	10

Примітка. N=245

За результатами, отриманими за методикою М. Девіса (IRI) [17], більшість респондентів (77,5%) продемонстрували середній рівень аспекту емпатійності - емпатійної турботи (Empathic Concern), що вказує на базову здатність до емоційного співпереживання іншим людям. Такий рівень є сприятливим для професійної взаємодії, оскільки дає змогу підтримувати клієнта, зберігаючи особистісну стійкість, і формувати надійний терапевтичний альянс.

Високий рівень (10%) демонструють студенти з підвищеною емоційною чутливістю до станів інших, що може бути ресурсом у психотерапевтичній практиці, але потребує формування навичок саморегуляції та утримання меж.

Низький рівень (12,5%) свідчить про труднощі в емоційному включенні, що може бути наслідком особистісних захистів або недостатнього досвіду афективної взаємодії. У цьому контексті результати підкреслюють важливість особистісної терапії як ресурсу розвитку компонента емпатійності та професійної зрілості психолога.

Таблиця 2.9

Кількісні показники рівнів аспекту емпатійності — перспективного прийняття (Perspective Taking) у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	27
2	середній	61
3	високий	12

Примітка. N=245

Інтерпретація: Результати показують, що 61% студентів мають середній рівень аспекту емпатійності — перспективного прийняття, тобто здатні ставити себе на місце іншого, зберігаючи когнітивну дистанцію. Така позиція дозволяє уникати емоційного злиття з клієнтом, проте може бути недостатньою для глибокого розуміння складних внутрішніх переживань іншої особи.

Високий рівень (12%) демонструє гнучкість мислення, розвиток рефлексивності та здатність до багатопозиційного бачення ситуації — ці якості є ключовими в консультуванні, особливо при роботі з конфліктами, амбівалентністю чи проекціями клієнта.

Натомість 27% респондентів виявляють низький рівень цього аспекту перспективного прийняття, що може бути пов'язано з ригідністю мислення, труднощами у відокремленні власного досвіду від досвіду іншого, а також із недостатньою сформованістю здатності розуміти інші точки зору. Така

обмеженість часто має коріння у недостатньо усвідомлених стосунках із батьківськими фігурами та емоційному перенесенні.

Оскільки перспективне прийняття становить когнітивний вимір компонента емпатійності, його недостатній розвиток може ускладнювати встановлення глибокого контакту з клієнтом, особливо в контексті багатозначних або конфліктних взаємодій. Особистісна терапія в такому разі створює умови для усвідомлення власних когнітивних схем, дослідження перенесень і формування більш гнучкої здатності до бачення ситуації з різних точок зору — що, своєю чергою, сприяє зростанню професійної зрілості психолога.

Такий підхід також розкриває важливу взаємодію між досвідом стосунків із батьківськими фігурами та когнітивним компонентом емпатії — здатністю розуміти іншу позицію, зокрема близьку, емоційно насичену й амбівалентну.

Таблиця 2.10

Кількісні показники рівнів розвитку аспекту компонента емпатійності - особистого дистресу (Personal Distress) у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	39,02
2	середній	43,9
3	високий	9,76

Примітка. N=245

Інтерпретація: шкала Personal Distress відображає ступінь емоційної збудженості та внутрішнього дискомфорту, що виникає у відповідь на страждання іншої людини. У нашій вибірці 43,9% студентів продемонстрували середній рівень аспекту емпатійності - особистого дистресу, що може вказувати на здатність реагувати на іншу особу без надмірного емоційного залучення. Такий рівень є відносно збалансованим і дозволяє утримувати контакт із власними емоціями в процесі взаємодії з клієнтом.

Високий рівень (9,76%) виявляє групу студентів, для яких страждання іншого може викликати інтенсивні емоційні переживання, зниження здатності

до саморегуляції та ризик ідентифікації з болем клієнта. Це створює загрозу для професійної дистанції, сприяє вигоранню і ускладнює формування безпечного терапевтичного простору.

Низький рівень (39,02%) свідчить про емоційну відстороненість або використання захисних механізмів уникнення, що може обмежувати глибину емпатійного контакту.

Результати підкреслюють потребу в особистісній терапії як засобі розвитку емоційної усвідомленості, регуляції афекту та стабілізації емпатійності. Це дозволить майбутнім психологам уникати перенавантаження в роботі та зберігати автентичність у професійній взаємодії.

Таблиця 2.11

Кількісні показники рівнів розвитку аспекту компонента емпатійності — уявної емпатійності (фантазії (Fantasy, FS) у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	51,22
2	середній	36,59
3	високий	12,19

Примітка. N=245

Інтерпретація: шкала Fantasy відображає здатність до уявної ідентифікації з персонажами художніх творів, занурення в символічні ситуації та включення у вигадані емоційні світи. Понад половина респондентів (51,22%) продемонструвала низький рівень уявної емпатійності, що може свідчити про труднощі у роботі з метафорою, символом, образним мисленням — тобто з тими інструментами, які є критично важливими для психолога, особливо в глибинних підходах.

Середній рівень (36,59%) вказує на потенціал до використання уявної емпатії у залежності від контексту, жанру або форми звернення. Студенти з таким рівнем здатні частково входити в символічний світ, але потребують практики для поглиблення цього ресурсу.

Високий рівень (12,19%) продемонстрували респонденти, які здатні до глибокої ідентифікації з художніми образами, легко занурюються у внутрішній світ іншого через уяву. Такий рівень фантазії є цінним ресурсом у роботі з несвідомим, трансференцією та символічними процесами в терапії.

Одержані результати вказують на потребу розвитку образного, символічного мислення, що нерозривно пов'язано з особистісною терапією, де фантазія стає інструментом осмислення внутрішнього досвіду, реконструкції травматичних подій та глибшого розуміння клієнтського матеріалу.

На додаток до узагальнених рівнів компонента емпатійності, особливу увагу привертають відповіді на окремі твердження, які розкривають якісні аспекти емпатійного процесу — зокрема когнітивну чутливість, готовність до прийняття, емоційну включеність і професійну установку.

24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.

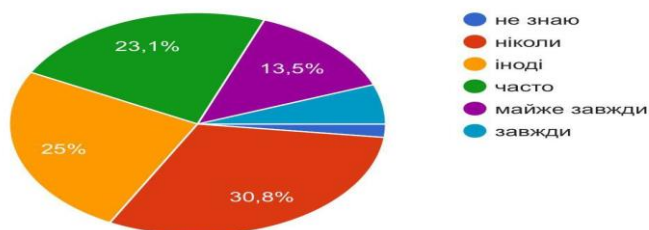


Рис. 2.5 Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя

Окрему увагу заслуговують відповіді на твердження: «Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя» (див. рис 2.5). Цей показник у методиці IRI вказує на розвиток когнітивного аспекту емпатійності — здатність помічати й інтерпретувати емоційні стани іншого на підставі не прямих ознак. Більшість респондентів (понад 60%) обрали варіанти «часто», «майже завжди» та «завжди», що свідчить про сформовану схильність до емпатійного спостереження. Така чутливість до емоційного стану іншого є фундаментальною для майбутніх психологів, оскільки вона лежить в основі

розуміння клієнта й побудови терапевтичного альянсу. Водночас це актуалізує потребу розвитку навички регуляції компонента емпатійності — здатності співпереживати, не втрачаючи професійної нейтральності. Частка респондентів із низькою емпатією (відповіді «ніколи» та «не знаю») також підтверджує необхідність розвитку емоційної включеності у фаховій підготовці.

27. Людині стане легше, якщо уважно слухати її скарги.

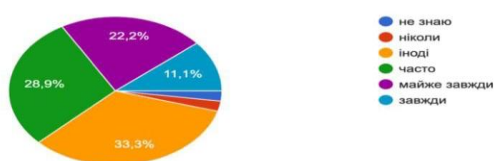


Рис. 2.6 Розподіл відповідей студентів на твердження «Людині стане легше, якщо уважно слухати її скарги»

На запитання «Людині стане легше, якщо уважно слухати її скарги» більшість респондентів (зокрема 28,9% — «часто», 22,2% — «майже завжди», 11,1% — «завжди») демонструють розуміння терапевтичної сили емпатійного слухання (див. рис. 2.6). Це означає, що понад 60% учасників схильні визнавати важливість емоційної підтримки через присутність і увагу. Така установка є основою емпатійної взаємодії, але без досвіду особистісної терапії може не трансформуватись у стійку професійну навичку. Це ще раз підкреслює необхідність інтеграції особистісного досвіду у професійну підготовку психолога.

Висновок: отримані результати за методикою Interpersonal Reactivity Index (IRI) свідчать про нерівномірний розвиток емпатійності у майбутніх психологів. Найбільш розвиненою виявилася емоційна складова — емпатійна турбота, тоді як аспект перспективного прийняття у значної частини студентів

виявляє недостатню когнітивну гнучкість, що може ускладнювати розуміння клієнтського досвіду у складних міжособистісних ситуаціях.

Особливу увагу привертають показники за шкалами особистого дистресу та фантазії. У першому випадку значна частка респондентів або схильна до надмірної емоційної вразливості, або навпаки — до емоційного уникнення, що перешкоджає формуванню стійкого терапевтичного контакту. У другому — недостатній розвиток уявної емпатії обмежує здатність до роботи з символічним матеріалом, що є критично важливим для психотерапевтичної практики, особливо у психодинамічному підході.

Отже, дослідження засвідчує не лише наявність емпатійного потенціалу, а й потребу в особистісній терапії як ключовому чиннику розвитку емоційної зрілості, саморефлексії та професійної стійкості. Саме особистісна терапія створює простір для інтеграції афективного й когнітивного компонентів емпатії, що необхідно для ефективного, етично виваженого психологічного втручання.

За методикою AIQ-IV (Дж. Чік), адаптованою у вітчизняному науковому середовищі Долгих та Книш, що охоплює шість її орієнтацій ідентичності, ми отримали такі результати (див. табл 2.12 - 2.17):

Таблиця 2.12

Кількісні показники рівня розвитку ідентичності у відсотковому значення

№	Рівень	Показники (у відсотках)					
		особистісної	реляційної	соціальної	колективної	спеціальної	поверхневої
1	низький	3.50	10.53	36.84	82.67	47.48	51.98
2	середній	50.89	57.89	48.12	15.79	48.12	40.35
3	високий	45.61	31.58	14.04	1.75	3.5	8.77

Примітка. N=245

Ідентичність як компонент професійного становлення психолога є важливою характеристикою, оскільки визначає цілісність особистості, здатність до саморефлексії та усвідомлення себе в професійній ролі.

У межах дослідження ідентичність розглядається як психологічний компонент професійного зростання, тоді як показники, отримані за методикою AIQ-IV, інтерпретуються як орієнтації (аспекти) структурної організації цього компонента.

Кількісні показники розвитку особистісної орієнтації ідентичності (N = 245): Низький рівень — 3,5%; Середній рівень — 50,89%; Високий рівень — 45,61%. Дані свідчать про достатньо сформовану особистісну ідентичність у більшості студентів, що є підґрунтям для зрілої рефлексії. Водночас особистісна терапія може сприяти інтеграції окремих аспектів «Я» та глибшому усвідомленню внутрішніх конфліктів.

Кількісні показники розвитку реляційної орієнтації ідентичності (N = 245) Низький рівень — 10,53%; Середній рівень — 57,89%; Високий рівень — 31,58%. Понад 89% студентів мають щонайменше середній рівень реляційної ідентичності, що вказує на здатність до встановлення близьких міжособистісних контактів. Особистісна терапія дозволяє усвідомити моделі прив'язаності, підвищити чутливість до меж і попередити злиття з клієнтом у майбутній практиці.

Кількісні показники розвитку соціальної орієнтації ідентичності (N = 245) Низький рівень — 36,84%; Середній рівень — 48,12%; Високий рівень — 14,04%. Значна частка студентів орієнтується на соціальні ролі, однак високий відсоток низького рівня свідчить про труднощі інтеграції у соціальні структури. Особистісна терапія сприяє усвідомленню соціальних ролей і формуванню стабільної позиції в професійному середовищі.

Кількісні показники розвитку колективної орієнтації ідентичності (N = 245) Низький рівень — 82,67%; Середній рівень — 15,79%; Високий рівень — 1,75%. Колективна ідентичність є найменш вираженою, що свідчить про слабкий зв'язок із груповими цінностями. Групові форми терапевтичної роботи можуть частково компенсувати цей дефіцит, актуалізуючи почуття приналежності й соціальної відповідальності.

Кількісні показники розвитку спеціальної (професійної) орієнтації ідентичності (N = 245) Низький рівень — 47,48%; Середній рівень — 48,12%; Високий рівень — 3,5%. Майже половина студентів має низький рівень професійної ідентичності, що створює ризики нестабільного «Я-професіонала». Особистісна терапія виступає важливим чинником професійного самовизначення та формування стійкої фахової ідентичності.

Кількісні показники розвитку поверхневої орієнтації ідентичності (N = 245) Низький рівень — 51,98%; Середній рівень — 40,35%; Високий рівень — 8,77%. Переважання низького рівня свідчить про орієнтацію студентів на глибші аспекти самосприйняття. Водночас у разі зростання поверхневої ідентичності особистісна терапія може допомогти послабити залежність від зовнішніх очікувань і сприяти внутрішній цілісності.

Візуальне представлення отриманих результатів за кожною з орієнтацій ідентичності наведено нижче у вигляді діаграм, що дозволяє простежити домінуючі рівні та зробити попередні висновки щодо актуальних запитів на особистісну терапію в освітньому процесі.

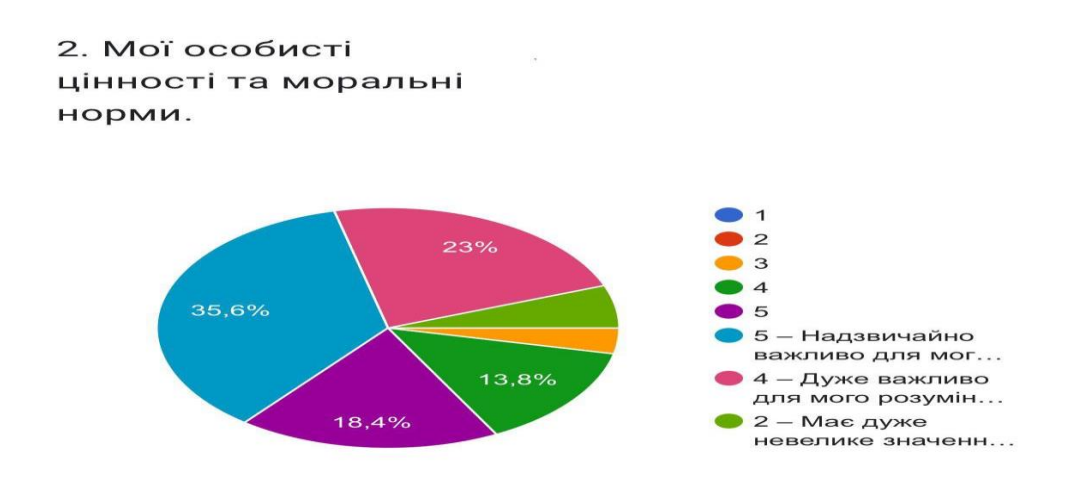


Рис. 2.7 Розподіл відповідей студентів на твердження «Мої особисті цінності та моральні норми»

Інтерпретація до діаграми більшість респондентів (40,3%) оцінили твердження на рівні 5 — «Надзвичайно важливо для мого розуміння, хто я такий/така», ще 26% — на рівні 4, що вказує на високий рівень інтеграції

особистих цінностей у структуру ідентичності. Така позиція є позитивним показником зрілості, оскільки відображає стабільну внутрішню орієнтацію.

Водночас близько 20% відповідей на рівні 3 і нижче свідчить про диференційованість у саморозумінні, що потребує подальшої особистісної роботи. Зважаючи на значення особистих цінностей у формуванні професійної ідентичності психолога, такі результати підкреслюють важливість інтеграції особистісної терапії у підготовку фахівців (див.рис. 2.7).

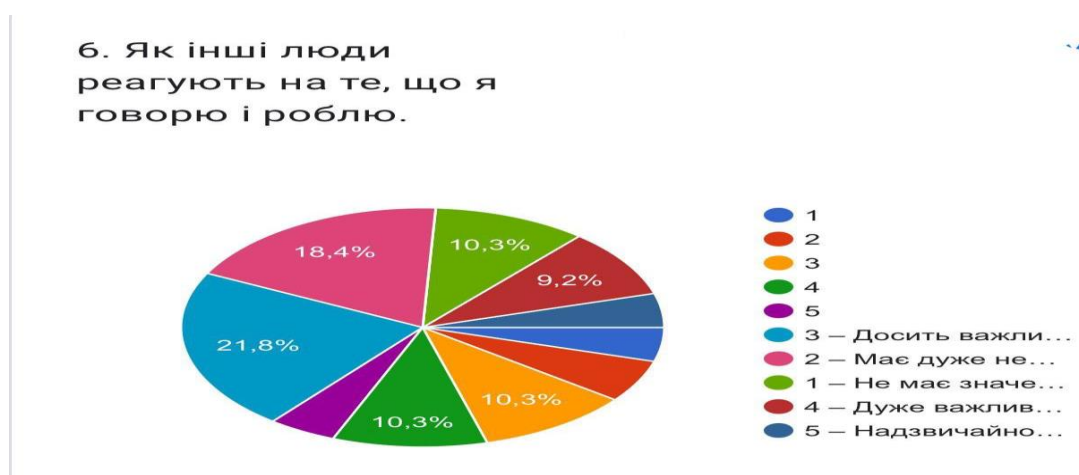


Рис. 2.8 Розподіл відповідей студентів на твердження «Як інші люди реагують на те, що я говорю і роблю»

Понад 45% респондентів вважають реакцію інших значущою для власного саморозуміння що свідчить про орієнтацію на зовнішню оцінку у структурі соціальної ідентичності (див. рис. 2.8).

Водночас близько 20% обрали рівні 1 і 2, що вказує на більш автономну позицію. Така неоднорідність підкреслює потребу в терапевтичному формуванні інтегрованої ідентичності, необхідної для безпечної психологічної практики.

Тренінгова психотерапія сприяє консолідації особистісної цілісності через створення простору для осмислення життєвого досвіду, усвідомлення внутрішніх конфліктів та формування зрілої Я-концепції. Особистісна робота допомагає майбутньому психологу виявляти суперечності

між внутрішніми цінностями та зовнішніми очікуваннями, що є необхідним етапом на шляху до професійної зрілості.

Натомість фрагментарна або неінтегрована ідентичність може призводити до емоційної нестабільності, розмитості особистісних меж, залежності від зовнішнього схвалення та труднощів у формуванні стабільного терапевтичного альянсу. Саме тому включення досвіду глибинної саморефлексії в умови терапевтичної взаємодії є критично важливою умовою підготовки майбутнього психолога.

Дослідження засвідчило різний ступінь сформованості ідентичності у студентів — від високого рівня самосвідомості до орієнтації на зовнішні норми. Це свідчить про наявність розвитку потенціалу, але водночас вказує на ризики для професійної ефективності у разі відсутності глибокого самопізнання. Рекомендується впровадити системну терапевтичну практику в освітній процес — як шлях до формування стабільної, інтегрованої професійної ідентичності.

За методикою «PARI», апробованою Клименко та Міщенко [28; 38; 132], яка дає змогу дослідити соціально-психологічні установки, пов'язані із сімейними ролями, було проаналізовано ставлення майбутніх психологів до системи сімейно-рольових відносин у контексті інтеріоризованих моделей материнства, розподілу ролей, авторитету батьків, рівня конфліктності та особистісної автономії в системі сімейних відносин.

У межах дослідження ставлення до сімейної ролі розглядається як психологічний компонент професійного зростання, тоді як показники, отримані за методикою PARI, інтерпретуються як установки та прояви цього компонента (див. табл. 2.13 – 2.15).

Шкали методики PARI були згруповані відповідно до їх змістової близькості: сімейно-рольові установки, установки влади та установки залежності, що дало змогу узагальнено проаналізувати ключові сімейні сценарії, релевантні для професійного становлення майбутнього психолога.

Таблиця 2.13

Кількісні показники рівнів сформованості установок щодо сімейно-рольових орієнтацій матері в сім'ї у майбутніх психологів за шкалами PARI у відсотковому значенні

№	Рівень	Показники (у відсотках)					
		Роль матері	Самопожертви у виконанні ролі	Конфліктність	Авторитетність батьків	Незадоволеності сімейною роллю	Емоційна дистанція з боку батька /чоловіка
1	низький	23,26	48.83	66.28	16.28	63.95	17.44
2	середній	25.59	26.75	22.09	20.93	23.25	24.42
3	високий	51.16	24.43	11.63	62.79	12.8	58.14

Примітка. N=245

Понад половина майбутніх психологів (51,16 %) продемонстрували високий рівень усвідомлення обмеженості інтересів у сімейній ролі, що свідчить про критичну рефлексію щодо ризиків самознецінення та втрати особистісного простору. Така установка може виступати як захисним ресурсом, так і маркером внутрішнього конфлікту між професійним самоствердженням і традиційними очікуваннями щодо ролі жінки в сім'ї. Особистісна терапія може створити умови для інтеграції професійної ідентичності та сімейних установок, знижуючи внутрішню напругу між цими сферами (див. табл 2.13).

Майже половина респондентів (48,83 %) демонструють низький рівень установки на самопожертву у виконанні сімейної ролі, що може свідчити про прагнення до збереження особистісних меж і відмову від патернів тотальної самовіддачі. Водночас 24,43 % мають високий рівень, що може вказувати на внутрішню схильність до жертвенної поведінки як частини самоідентифікації. Особистісна терапія є ресурсом усвідомлення та трансформації суперечливих сімейних сценаріїв, формуючи (див. табл 2.13).

Переважає більшість респондентів (66,28 %) мають низький рівень усвідомлення конфліктності в сімейній системі, що може свідчити про схильність до заперечення або недостатню рефлексію деструктивних взаємодій. Для майбутніх психологів така установка є потенційно ризикованою, адже може ускладнювати розпізнавання латентних конфліктів у клієнтів; саме тому

особистісна терапія є важливою умовою для чутливості до міжособистісних напружень (див. табл 2.13).

Понад 60 % респондентів (62,79 %) продемонстрували високий рівень установки на авторитетності батьків, що вказує на стабільне уявлення про ієрархічну структуру сім'ї та значущість батьківського впливу. Для майбутнього психолога така установка може бути ресурсною, однак потребує терапевтичної рефлексії для запобігання авторитарних моделей у професійну взаємодію (див. табл 2.13).

Більшість респондентів (63,95 %) виявили низький рівень усвідомлення незадоволеності сімейною роллю, що може свідчити про адаптацію до традиційних очікувань або обмежену рефлексію власних. Для майбутніх психологів така установка може ускладнювати розпізнавання фрустрацій у клієнтів, що робить важливою роль особистісної терапії у розвитку здатності до самоспостереження й емпатії у сфері сімейних сценаріїв (див. табл 2.13).

Понад половина респондентів (58,14 %) демонструють високий рівень усвідомлення емоційної дистанції з боку партнера, що вказує на досвід відчуження або недостатньої емоційної близькості у партнерських стосунках. Це може вказувати як на травматичний досвід у системі сімейного виховання, так і на глибоку чутливість до порушення афективного контакту. Водночас 17,44 % респондентів мають низький рівень усвідомлення, що може бути пов'язане з тенденцією до заперечення або нормалізації дистанційованого стилю стосунків. У межах особистісної терапії ці установки можуть бути переосмислені та інтегровані, що є важливим для формування здорових моделей взаємодії у професійному та особистому житті (див. табл 2.13).

Таблиця 2.14

Рівні сформованості уявлень про домінування матері в системі сімейного виховання у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	30.23
2	середній	37.21
3	високий	32.56

Примітка. N=245

Рівномірний розподіл відповідей щодо установки домінування матері (низький — 30,23 %, середній — 37,21 %, високий — 32,56 %) свідчить про варіативність уявлень про владу та контроль у сімейній системі. Це може вказувати на відсутність єдиного соціального або культурного стандарту щодо цієї ролі, що, своєю чергою, формує ґрунт для різних інтерпретацій і суб'єктивних оцінок. Така диференційованість підкреслює необхідність глибшої особистісної роботи з власними сімейними сценаріями майбутніх психологів для запобігання їх несвідомому перенесенню у професійну взаємодію з клієнтами (див. табл 2.14).

Таблиця 2.15

Рівні усвідомлення залежності та несамотійності матері у системі сімейного виховання у майбутніх психологів

№	Рівень	Показники (у відсотках)
1	низький	62.78
2	середній	19.77
3	високий	17.45

Примітка. N=245

Значна частина респондентів (62,78 %) демонструє низький рівень усвідомлення залежності та несамотійності матері у значущих соціально-рольових фігурах, що може вказувати на обмежену чутливість до патернів пасивності або зовнішньої орієнтації у системі сімейних і ширших соціальних взаємодій динаміці. Для майбутніх психологів це створює ризик ідеалізації

значущих інших та неусвідомленого відтворення залежних сценаріїв у міжособистісних та професійних стосунках, що потребує особистісної терапії як засобу розвитку автономії та професійної зрілості в межах формування соціально-психологічних установок як компонента професійного зростання (див. табл 2.15).



Рис. 2.9 Розподіл відповідей студентів на твердження «Хороша мати повинна оберегати своїх дітей навіть від маленьких труднощів та образ»

Найбільша частка респондентів (49 %) частково погоджуються з цією думкою (варіант б), що вказує на схильність до поміркованого захисту дитини, без категоричності. Водночас 20,4 % обрали варіант Б (повна незгода), що може свідчити про усвідомлення важливості розвитку стійкості у дітей. Таке співвідношення демонструє баланс між турботою і автономією у батьківських установках, але також виявляє внутрішню амбівалентність, яка може вимагати подальшої особистісної рефлексії в терапевтичному процесі (див. рис. 2.9).

20. Мати має робити все, щоб знати, про що думають діти.

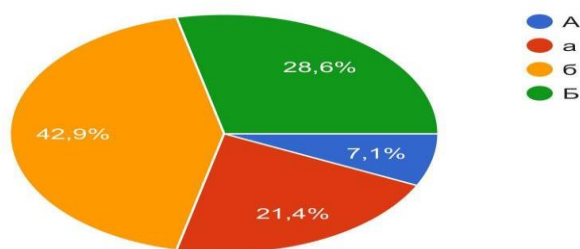


Рис. 2.10 Розподіл відповідей студентів на твердження «Мати має робити все, щоб знати, про що думають діти»

Найбільша частка респондентів (42,9%) обрала варіант б (часткова згода), що свідчить про тенденцію до м'якого контролю, замаскованого під турботу. Така установка може вказувати на внутрішню амбівалентність між потребою знати про дитину все і визнанням її автономії.

Водночас 28,6% опитаних обрали варіант Б (повна незгода), що говорить про усвідомлення кордонів і потребу дитини у внутрішньому просторі, недосяжному для дорослого. Це важливий елемент у формуванні зрілої батьківської позиції.

Разом із тим частина респондентів (сукупно 28,5%) виявляє схильність до тотального контролю (варіанти А та а), що може свідчити про недостатнє усвідомлення меж між турботою і психологічним вторгненням.

Таким чином, результати відображають суперечливість у структурі соціально-психологічних (зокрема сімейно-рольових) установок, яка потребує подальшої особистісної рефлексії. Для майбутніх психологів це є особливо значущим, оскільки здатність поважати автономію іншого та підтримувати контакт без інвазивності є базовою умовою професійної взаємодії з клієнтом у межах реалізації компонента етичної та емоційної зрілості (див. рис. 2.10).

Узагальнення результатів дослідження свідчить про неоднорідність рівнів усвідомлення соціально-психологічних ролей і установок, пов'язаних із сімейною взаємодією, у майбутніми психологами. За низкою аспектів

ставлення до сімейної ролі (зокрема «самопожертва», «конфліктність», «залежність від значущих інших») переважають низькі показники, що може вказувати на обмежену рефлексію власного сімейного й соціального досвіду, тоді як окремі шкали (наприклад, «авторитетність батьків» або «обмеженість інтересів») демонструють високий рівень критичної позиції щодо традиційних рольових моделей.

Окремо заслуговують на увагу діаграми, які показали амбівалентне ставлення до тверджень, що стосуються соціального контролю в близьких взаєминах, терпимості до конфліктів у родині та меж між турботою й автономією дитини. Такі результати можуть свідчити про наявність неінтегрованих уявлень щодо соціальної динаміки взаємин та власної ролі в ній.

Отримані дані підкреслюють доцільність включення особистісної терапії у професійну підготовку майбутніх психологів як умови інтеграції соціально-психологічного (зокрема сімейного) досвіду, формування зрілої професійної та етичної стійкості.

Таким чином нами виявлено складну структуру соціально-психологічних параметрів, що впливають на професійне становлення майбутніх психологів. Дані свідчать про домінування середніх рівнів тривожності, емпатії, ресурсності та ідентичності, проте з помітними відхиленнями в напрямку нестійкості, амбівалентності або зовнішньої орієнтації. Зокрема, у частини студентів спостерігаються труднощі з інтеграцією афективного досвіду, саморефлексією та формуванням професійної позиції, що потенційно послаблює здатність до емоційно зрілої взаємодії з клієнтом.

Окрему увагу привертають сімейні та ширші соціально-психологічні детермінанти, які виявляють глибинний вплив на психологічну автономію, регуляцію тривоги та структуру ідентичності. Отримані результати вказують на те, що окремі компоненти внутрішнього світу майбутніх фахівців перебувають у стані латентного конфлікту або неузгодженості, що ускладнює формування

цілісного професійного самовизначення без додаткової психотерапевтичної підтримки.

Поглиблене розуміння взаємозв'язків між досліджуваними змінними — тривожністю, емпатією, ресурсністю, ідентичністю, соціально-психологічними (у тому числі сімейними) установками — потребує виходу за межі аналізу окремих показників і звернення до їх кореляційних зв'язків. Саме ці взаємозв'язки подано в підрозділі 2.3.

2.3. Взаємозв'язки психологічних змінних професійного зростання майбутніх психологів, кореляційний аналіз

Отримані результати констатувального дослідження представлені презентовані вище дозволили виявити важливі характеристики респондентів, зокрема: підвищену тривожність, нестабільну ресурсність, фрагментарну ідентичність, нерівномірну емпатійну чутливість і суперечливі сімейні установки. Для цілісного розуміння динаміки професійного становлення важливо вийти за межі окремих шкал і дослідити взаємозв'язки між ними.

На цій підставі обрано чотири пари змінних, що дозволяють виявити ключові лінії взаємного впливу:

- Тривожність — психологічна ресурсність: ця пара дає змогу перевірити, чи знижує внутрішній ресурс рівень емоційного напруження, і як тривожність сигналізує про недостатню інтеграцію опорної бази особистості.

- Ідентичність — сімейні стосунки: аналіз цієї пари дозволяє зрозуміти, як сімейні установки і моделі прив'язаності впливають на структуру Я-концепції та професійне самовизначення.

- Психологічна ресурсність — емпатійність: ефективне співпереживання передбачає як емоційну відкритість, так і внутрішню стійкість. Аналіз цієї пари дозволяє виявити, чи забезпечує психологічна ресурсність здатність до витриманої емпатії — зокрема без емоційного злиття, виснаження або втрати професійної позиції в умовах афективного контакту.

- Ідентичність — психологічна ресурсність: чітка ідентичність забезпечує відчуття внутрішньої цілісності, а ресурсність підтримує цю структуру в умовах стресу та професійної відповідальності.

У структурі психологічної готовності до професійної діяльності важливу роль відіграють як емоційна стабільність, так і наявність внутрішніх ресурсів, здатних підтримувати особистість у складних міжособистісних ситуаціях. Тривожність, особливо в її особистісному вимірі, розглядається як індикатор нестабільності внутрішнього «Я», незахищеності перед впливами зовнішнього

середовища та браку адаптаційних механізмів. У свою чергу, психологічна ресурсність є системою внутрішніх опор, смислових орієнтирів, здатності до самопідтримки та саморегуляції.

Саме тому важливо дослідити, як рівень тривожності пов'язаний із компонентами ресурсності — зокрема, чи має вплив не лише її наявність, а й здатність до практичного застосування ресурсу в ситуаціях стресу. Цей аналіз дозволяє відповісти на запитання: Чи справді внутрішні ресурси можуть пом'якшити вплив тривоги? і чи є у майбутніх психологів досвід використання власних ресурсів, чи лише знання про них?

Вибір кореляційної пари тривожність — психологічна ресурсність зумовлений як теоретичними міркуваннями, так і емпіричними спостереженнями, отриманими в ході дослідження. Тривожність у майбутніх психологів виявляється не лише як емоційна вразливість, а як маркер недостатньої інтеграції внутрішньої опори. Водночас ресурсність — це не лише знання про самодопомогу чи адаптацію, а здатність виносити напругу, діяти усвідомлено, спиратись на себе в контакті.

Для виявлення взаємозв'язку між рівнем тривожності та компонентами психологічної ресурсності було проведено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона. У таблиці подано значення коефіцієнтів кореляції між сумарним балом за шкалою тривожності та інтегральними шкалами ресурсності (за методикою ОПРО) (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Кореляція між тривожністю та психологічною ресурсністю

Шкала психологічної ресурсності	r (Пірсон)
Уміння використовувати власні ресурси	-0.20
Відповідальність	-0.14
Любов	-0.11
Віра у добро	-0.08
Успіх	-0.07
Уміння оновлювати власні ресурси	-0.04
Робота над собою	-0.03
Знання власних ресурсів	+0.01
Допомога іншим	+0.06
Прагнення до мудрості	+0.10
Творчість	+0.15



Рис. 2.11 Кореляції: тривожність та ресурсність

Найвираженіший зворотний зв'язок ($r = -0.20$), виявлено між тривожністю та умінням використовувати власні ресурси що свідчить про важливість функціонального застосування внутрішніх опор у зниженні емоційної вразливості (див.рис. 2.11) . Менші, але все ж помітні зворотні зв'язки спостерігаються з такими шкалами, як відповідальність, любов і віра у

добро — що можна трактувати як внутрішню етичну структуру, яка частково амортизує тривожність.

Позитивна, хоч і незначна, кореляція з творчістю (+0.15) та прагненням до мудрості (+0.10) може відображати емоційну напруженість, пов'язану з пошуком смислу або з інтенсивною когнітивною рефлексією в умовах недостатньої емоційної стабільності.

Якісна інтерпретація результатів: отримані результати свідчать про те, що низький рівень тривожності значно більше пов'язаний не із загальною поінформованістю про наявність внутрішніх ресурсів, а з реальним умінням їх застосовувати. Це підтверджує гіпотезу щодо ключової ролі функціональної ресурсності — тобто здатності опиратись на власні сили, приймати підтримку, саморегулюватися в умовах психоемоційного навантаження.

Найсильніший зворотний зв'язок між тривожністю та шкалою «Уміння використовувати власні ресурси» ($r = -0.20$) свідчить, що лише ті респонденти, які здатні активно залучати свій внутрішній потенціал у критичних ситуаціях, демонструють менший рівень тривожності. Для більшості ж студентів переважає декларативна ресурсність — вони усвідомлюють, що такі ресурси існують, однак у ситуаціях напруги не здатні їх активізувати або скористатися ними.

Це положення яскраво проілюстроване у груповому психодинамічному процесі. Так, одна з учасниць зазначила: *«Я знала, що зараз буде пауза, але мовчання стало нестерпним. Я не могла витримати й сказала щось, лише щоб порушити тишу»*.

Цей вислів демонструє високий рівень ситуативної тривожності та нестачу внутрішньої опори, необхідної для витримування напруги без потреби негайної розрядки.

Інша учасниця з нижчим рівнем тривожності спокійно зауважила: *«Це мовчання для мене — простір. Я можу подумати, не кваплячись, і відчувати, що відбувається зі мною»*.

Тут проявляється висока толерантність до напруги та здатність опиратися на себе в умовах групової взаємодії. Така різниця у поведінкових реакціях вказує на те, що психологічна ресурсність реалізується саме через досвід, і не може бути сформована лише внаслідок когнітивного засвоєння або читацької поінформованості.

Проведений аналіз підтверджує, що низький рівень тривожності у майбутніх психологів безпосередньо пов'язаний із здатністю функціонально використовувати внутрішні ресурси. Тобто не просто усвідомлення наявності таких ресурсів, а їх активне залучення у ситуаціях емоційного напруження є визначальним чинником зниження тривожності.

Відсутність помітних зв'язків між тривожністю та шкалами, що відображають декларативну ресурсність (наприклад, «знання власних ресурсів»), свідчить про обмежену ефективність когнітивного рівня засвоєння цих концептів без практичного досвіду.

У якісному контексті ці спостереження підтверджуються у груповій динаміці: лише ті учасники, які демонстрували здатність до внутрішньої опори в моменті, проявляли стабільність, регуляцію тривожних станів та здатність витримувати міжособистісну напругу.

Включення групової психодинамічної терапії до освітнього процесу підготовки психологів виявляється не лише доречним, але й необхідним. Саме груповий простір створює умови для практичного опрацювання тривожності, інтеграції ресурсних елементів у поведінку та формування базових навичок саморегуляції, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Формування професійної ідентичності майбутнього психолога неможливе без осмислення впливу сімейного досвіду, у якому закладаються базові уявлення про себе, інших людей, межі, відповідальність і стиль емоційної взаємодії. У психодинамічній традиції саме ці механізми вважаються основою для побудови Я-структури, розвитку рефлексії, емпатії та здатності до самовизначення. Тому вивчення взаємозв'язку між ідентичністю та сімейними

установками є критично важливим для розуміння процесу професійного становлення.

Результати кореляційного аналізу

Кореляційний аналіз виявив слабкі, але змістовно інтерпретовані зв'язки між аспектами ідентичності (AIQ-IV) та сімейними установками (PARI) (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Кореляція між шкалами ідентичності та сімейних стосунків

Шкала ідентичності	Оптимальний контакт	Дистанція	Залежність
Сексуальна орієнтація	-0.03	-0.18	+0.17
Колективна	+0.17	-0.07	-0.13
Спеціальна	+0.06	-0.13	+0.13
Поверхнева	-0.02	-0.10	+0.05

Найвираженіший зворотний зв'язок спостерігався між секс-орієнтованою ідентичністю та дистанцією в родині ($r = -0.18$) - більша тілесна інтегрованість і прийняття себе корелює з меншою емоційною відчуженістю в сім'ї.

Водночас ця ж шкала мала позитивну кореляцію із залежністю ($r = +0.17$), що може вказувати на глибокий, але іноді емоційно незрілий зв'язок із батьками.

Колективна ідентичність мала позитивний зв'язок з оптимальним контактом ($r = +0.17$), що свідчить про ототожнення себе з родинною або соціальною групою.

Ці зв'язки демонструють, що баланс між близькістю і незалежністю в сім'ї впливає на структуру ідентичності - зокрема на рівень автономії, цілісності та саморефлексії (див. рис. 2.12).

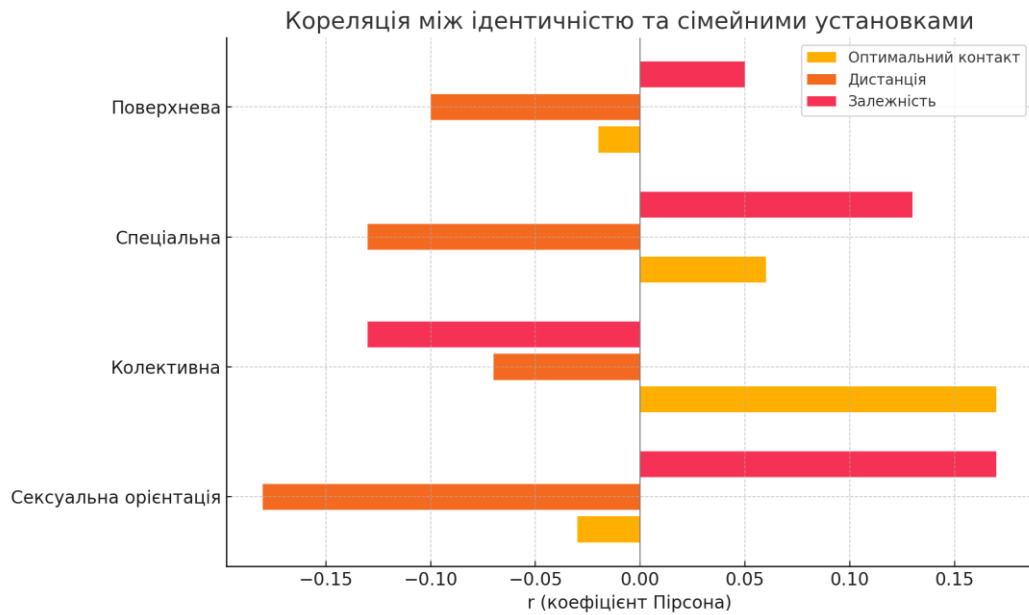


Рис. 2.12 Ідентичність — Сімейні стосунки

На групових сесіях ця взаємозалежність проявлялася у численних висловлюваннях. Одна з учасниць поділилася: *«Я донька, онука, сестра. Я завжди маю бути поруч, підтримати, навіть якщо мені важко»*. Це формулювання демонструє ідентичність, сформовану зовнішніми очікуваннями, заснованими на міжпоколінневих ролях. За цією соціальною лояльністю прихована відсутність самостійного професійного самовизначення.

Натомість інша учасниця заявила: *«Я вільна людина... решта — не так важливо»*. Це висловлювання вказує на захисне відсторонення, яке може бути ознакою неінтегрованого досвіду — коли потреба в автономії реалізується через розрив, а не через узгодження з емоційним зв'язком.

Показовими були й інші висловлювання: *«Мама завжди казала, що я маю бути сильною, тому мені важко визнавати, що я розгублена»*. У цьому твердженні проявляється внутрішній конфлікт між інтроектованими установками та реальним емоційним досвідом, що формує амбівалентність ідентичності.

Отримані дані підтверджують, що сімейні схеми - як явні, так і неусвідомлені - мають значущий вплив на формування ідентичності, яка в професійному розвитку психолога повинна бути зрілою, гнучкою й

автономною. За відсутності терапевтичного опрацювання ці моделі можуть відтворюватися в професійній практиці - через ототожнення з ролями (рятівник, слухняна дитина) або емоційне дистанціювання.

Інакше кажучи, багато з майбутніх психологів опиняються між прагненням до самоприйняття і залишками емоційної залежності від батьків. Цей конфлікт проявляється як нестабільність ідентичності: з одного боку - бажання бути окремими й самостійними, з іншого - внутрішня лояльність, страх втратити схвалення або прив'язаність. Саме в рамках особистісної терапії можливе поступове інтегрування цих аспектів, зменшення амбівалентності та формування професійної ідентичності, яка ґрунтується на свідомому виборі, а не на відтворенні сімейних сценаріїв.

Теоретичне обґрунтування вибору пари 3: психологічна ресурсність - емпатійність

Ця пара змінних була обрана з огляду на одне з ключових протиріч у становленні психолога: як поєднати емоційну чутливість до іншого з внутрішньою стійкістю. Емпатія, у багатовимірному підході (за методикою IRI М. Девіса), включає емоційний компонент (емпатійна турбота), когнітивний (перспективне прийняття), уявну ідентифікацію (фантазія) та реактивну вразливість (особистий дистрес). Усі ці аспекти передбачають відкритість до досвіду іншої людини, але водночас — вимагають здатності зберігати межі та професійну позицію.

Психологічна ресурсність у цьому контексті розглядається як внутрішня опора, що дозволяє уникнути злиття, емоційного виснаження або втрати саморегуляції. Саме тому було проаналізовано, чи здатні респонденти витримувати емпатійний контакт, зберігаючи внутрішню стабільність (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Кореляція між ресурсністю та емпатійністю

Пара змінних	Коефіцієнт кореляції (r)
Відповідальність — особистий дистрес (Personal Distress)	-0.31
Відповідальність — емпатійна турбота (Empathic Concern)	-0.27
Відповідальність — перспективне прийняття (Perspective Taking)	-0.22
Уміння використовувати ресурс — фантазія (Fantasy)	-0.20

Зворотні кореляції між компонентами психологічної ресурсності та шкалами емпатійності. Негативні значення коефіцієнтів вказують на тенденцію до стриманості емоційного включення у респондентів з високою відповідальністю або прагненням до самоконтролю.

На відміну від очікуваного гармонійного зв'язку, результати кореляційного аналізу виявили суперечливі тенденції між компонентами ресурсності та окремими аспектами емпатії.

Зокрема, шкала «відповідальність» демонструє найбільш виражений зворотний зв'язок з особистим дистресом ($r = -0.31$), що свідчить про зниження емоційної вразливості у респондентів із високим рівнем внутрішньої організованості. Однак водночас спостерігаються негативні кореляції з емпатійною турботою ($r = -0.27$) та перспективним прийняттям ($r = -0.22$) — тобто чим вище рівень відповідальності, тим нижча емоційна відкритість і здатність до когнітивного співпереживання.

Уміння використовувати внутрішній ресурс виявило негативний зв'язок із шкалою фантазії ($r = -0.20$), що може вказувати на прагнення уникати символічного включення чи дистанціювання від емоційно насичених уявних ситуацій — особливо у випадках афективної вразливості.

Загалом, жодна з ресурсних шкал не демонструє позитивного зв'язку з емпатією, що свідчить про дефіцит інтеграції внутрішньої опори з емпатійною функцією. Учасники або демонструють контрольовану поведінку з недостатнім емоційним включенням («відповідальні, але емоційно холодні»), або виявляють чутливість без достатньої здатності до самопідтримки («емпатійні, але нестабільні») (див. рис. 2.13).

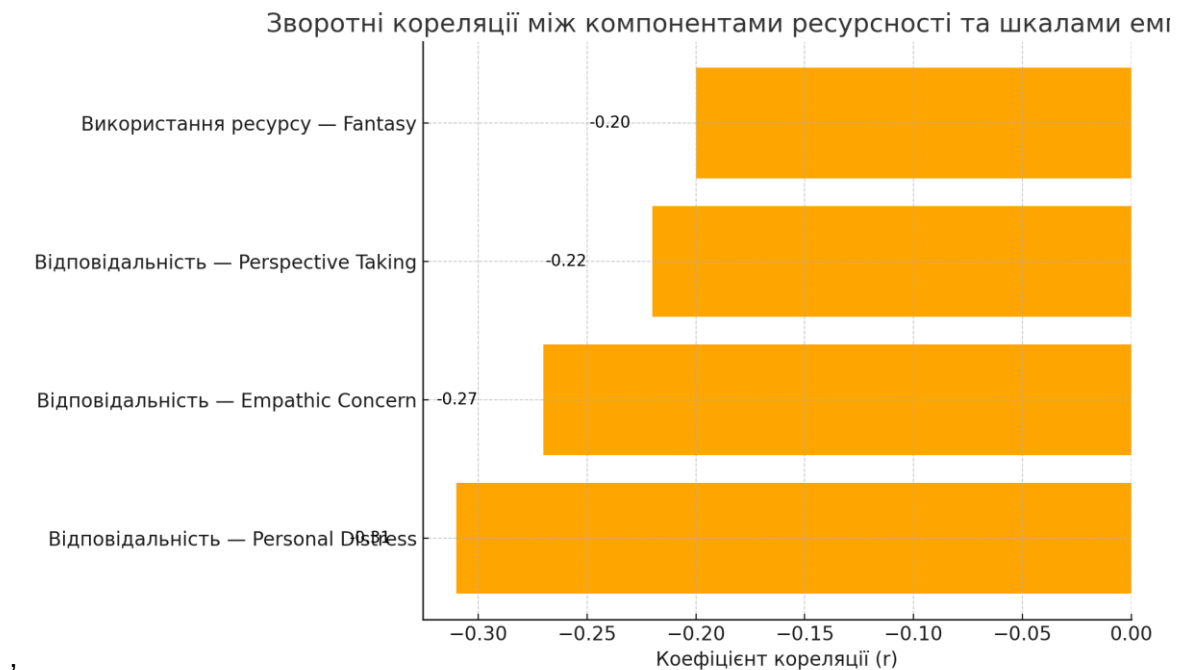


Рис. 2.13 Психологічна ресурсність — емпатійність

Цей розрив між чутливістю й самопідтримкою проявився і в груповому процесі. Одна з учасниць описала: «Я настільки перейнялась історією іншої дівчини, що мене потім три дні трясло. Наче це було про мене». Це приклад емпатійного злиття на фоні недостатньої ресурсності — вразливість без здатності до внутрішньої регуляції.

Інша учасниця сказала: «Мені легше допомагати, коли це раціонально. Як тільки хтось починає плакати — я наче завмираю». Це приклад внутрішнього блокування емоційної реакції, притаманного тим, хто будує «контроль» замість контакту.

Результати свідчать: у більшості майбутніх психологів емпатія не інтегрована з ресурсністю. Тобто вони: або не здатні витримувати емоційне

включення (висока тривожність і злиття), або відгороджуються від емоцій інших через внутрішню ригідність (контроль, дистанція, знеособлення).

Наявність ресурсності не гарантує емпатії. І навпаки — емпатія без опори на себе може бути руйнівною.

Це прямо вказує на необхідність включення особистісної терапії в підготовку психолога: щоби інтегрувати чутливість із внутрішньою стабільністю; навчитися бути присутнім у контакті без втрати себе; розвивати не лише емпатійну реакцію, а здатність до витриманого емпатійного включення, яке не виснажує, а підтримує.

Ідентичність — психологічна ресурсність. Вибір цієї пари зумовлений тим, що саме ідентичність — як інтегрована система уявлень про себе — формує основу внутрішньої опори, здатність до саморегуляції, професійного самовизначення та витримування напруги. Психологічна ресурсність, у свою чергу, виявляється як здатність діяти, приймати рішення, мобілізуватись у кризі — що неможливо без чітко структурованого «Я».

Кореляційні зв'язки між аспектами ідентичності та психологічною ресурсністю наведено в табл. 2.19.

Таблиця 2.19

Кореляції між аспектами ідентичності та психологічною ресурсністю

Аспекти ідентичності	Відповідальність	Знання ресурсів	Оновлення ресурсів	Використання ресурсів
Сексуальна	+0.09	−0.09	−0.14	+0.09
Колективна	−0.20	+0.24	+0.16	+0.07
Спеціальна	+0.19	−0.09	−0.09	+0.03
Поверхнева	+0.02	+0.11	+0.13	+0.01

Рисунок демонструє відсутність сильних прямих зв'язків між змінними, але вказує на наявність помірної амбівалентності: зокрема, колективна ідентичність пов'язана зі зниженням відповідальності ($r = -0.20$) та збільшенням знання про ресурси ($r = +0.24$).

Кореляційний аналіз не виявив сильних прямих зв'язків між аспектами ідентичності та психологічною ресурсністю. Водночас, деякі помірні й слабкі кореляції мають аналітичну вагу (див. рис. 2.14):

- Колективна ідентичність виявила *негативну кореляцію з відповідальністю* ($r = -0.20$) - тобто ототожнення з групою чи соціальною системою може знижувати здатність брати особисту відповідальність.
- Та ж колективна ідентичність мала *позитивний зв'язок із знанням про ресурси* ($r = +0.24$), але не з умінням їх використовувати — що свідчить про декларативний, не функціональний рівень опори.
- Сексуальна (особистісна) ідентичність, яка відображає тілесне прийняття й інтеграцію себе, мала *від'ємний зв'язок із здатністю до оновлення ресурсів* ($r = -0.14$), що може вказувати на емоційне виснаження або блок у відновленні.

Жодна з форм ідентичності не демонструвала чіткої підтримки функціональної ресурсності. Це свідчить, що ідентичність у значної частини майбутніх психологів або ще не інтегрована, або пов'язана з неадаптивними копінг-стратегіями.

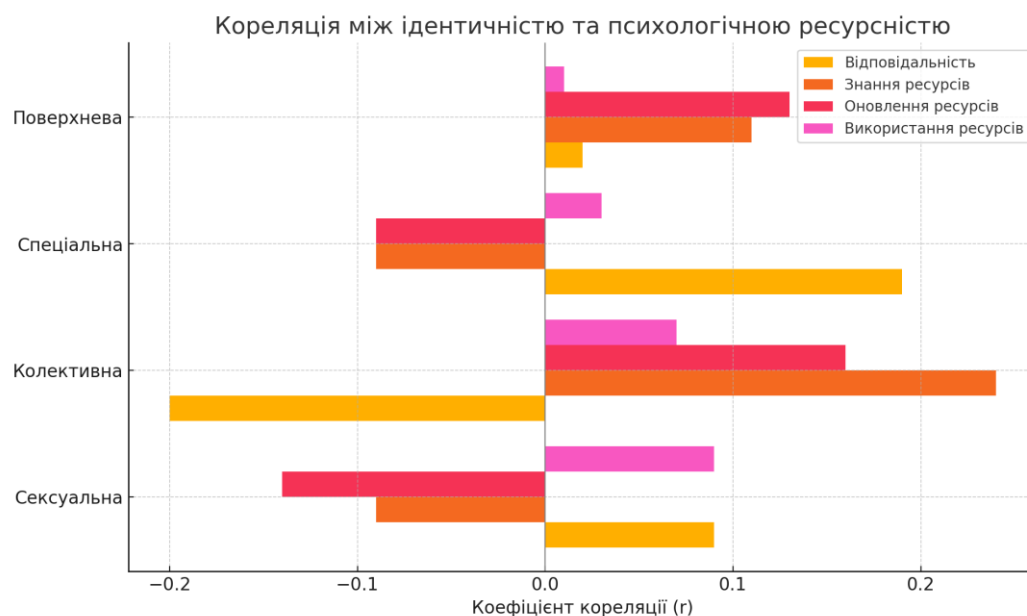


Рис. 2.14 Кореляції між аспектами ідентичності (AIQ-IV) та компонентами психологічної ресурсності (ОПРО)

Під час групових сесій учасниці озвучували глибокі сумніви в тому, ким вони є і на що спираються: «Я — просто людина, яка хоче жити краще. Не знаю, хто я насправді». Така невизначеність супроводжувалась розгубленістю в діях, емоційною нестійкістю та труднощами в утриманні професійної позиції навіть у навчальній групі.

Інша учасниця сказала: «Я можу витримати дискомфорт, бо знаю, для чого я тут. Я майбутня психологиня, і мені важливо навчитися говорити про себе».

Це приклад інтегрованої ідентичності, яка дає можливість мобілізувати внутрішній ресурс, однак такі приклади були скоріше винятком, ніж правилом.

Наявність лише слабких або суперечливих кореляцій між ідентичністю та ресурсністю підкреслює головну загрозу: у більшості студентів ці ключові компоненти психічної стійкості не інтегровані. Формально вони можуть знати, хто вони, і декларувати цінності, але не мають достатньої внутрішньої опори для практичного застосування ресурсу.

Це створює ризик емоційної дезорганізації, професійного вигорання, або — що гірше — відтворення неусвідомлених сімейних сценаріїв у роботі з клієнтами.

Саме тому особистісна психотерапія є необхідною умовою підготовки психолога — вона дозволяє не лише усвідомити ідентичність, а й зробити її джерелом дії, витримки та стабільності.

Отже, кореляційний аналіз взаємозв'язків між ключовими психологічними змінними, що лежать в основі професійного зростання майбутніх психологів, дозволив зробити такі узагальнення:

1. Рівень тривожності пов'язаний насамперед із функціональною ресурсністю. Зниження тривожності спостерігається у респондентів, які не лише усвідомлюють наявність внутрішніх ресурсів, а й здатні їх практично застосовувати, тоді як декларативне знання про ресурси не забезпечує емоційної стабільності.

2. Структура ідентичності виявляє зв'язок із сімейними установками. Баланс між близькістю та автономією в родині, оптимальний емоційний контакт і відсутність надмірної залежності сприяють формуванню більш узгодженої, гнучкої ідентичності. Натомість суперечливі або ригідні сімейні сценарії можуть підтримувати амбівалентність професійного самовизначення.

3. Психологічна ресурсність і емпатійність поки що недостатньо інтегровані. Виявлені зворотні зв'язки між відповідальністю та окремими аспектами емпатії свідчать про те, що частина студентів схильна або до надмірного контролю й емоційного дистанціювання, або до вразливої емпатійної включеності без достатньої внутрішньої опори.

4. Ідентичність і ресурсність не формують стійкої єдності. Слабкі й суперечливі кореляції між цими компонентами вказують на те, що внутрішня картина «хто я» не завжди підкріплюється здатністю діяти, витримувати напругу й відповідати за власні рішення в професійному просторі.

Загалом, отримані результати відображають фрагментарність і недостатню інтегрованість ключових психологічних компонентів професійної готовності майбутніх психологів. Виявлені взаємозв'язки засвідчують потребу у цілеспрямованому впливі, спрямованому на розвиток функціональної ресурсності, узгодженої ідентичності, зрілої емпатійності та опрацювання сімейних сценаріїв.

У цьому контексті особливої ваги набуває питання ролі особистісної терапії в інтеграції зазначених компонентів і формуванні професійної зрілості майбутніх психологів. Подальше теоретичне осмислення цих результатів у руслі психодинамічного підходу та їх відображення в авторській моделі професійного становлення буде здійснено в третьому розділі, зокрема в підрозділі 3.1.

Висновки до 2 розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно охарактеризувати психологічні компоненти професійного зростання майбутніх психологів та визначити рівень їх сформованості й характер взаємозв'язків на етапі констатувального експерименту. Отримані результати кількісного, якісного та кореляційного аналізу засвідчили, що професійна готовність студентів-психологів формується в умовах підвищеної емоційної напруги, фрагментарності внутрішніх опор і недостатньої інтегрованості ключових психологічних компонентів професійного зростання.

По-перше, встановлено, що психологічна ресурсність більшості респондентів перебуває переважно на середньому рівні, проте має внутрішньо нерівномірну структуру. Найбільш розвиненими виявилися когнітивно-сміслові та мотиваційні аспекти, пов'язані з орієнтацією на саморозвиток, прагненням до осмислення досвіду та рефлексивністю. Водночас емоційно-регулятивні й поведінкові складові ресурсності (впевненість у собі, відповідальність, уміння використовувати та оновлювати власні ресурси) характеризуються нижчими показниками. Це свідчить про розрив між настановами на розвиток і реальною здатністю до самопідтримки та витримування психоемоційного навантаження.

По-друге, рівень особистісної тривожності у вибірці є підвищеним, а в частини студентів — високим або дуже високим. Порушення сну, гіперреактивність до стресових стимулів і зосередженість на зовнішніх загрозах вказують на хронічний характер емоційної напруги, що супроводжує процес професійного становлення. Кореляційний аналіз показав, що зниження тривожності пов'язане передусім із функціональною ресурсністю, тоді як декларативне знання про наявність ресурсів не забезпечує емоційної стабільності.

По-третє, емпатійність майбутніх психологів характеризується нерівномірністю розвитку її аспектів. Емоційна складова емпатії (емпатійна

турбота) у більшості респондентів перебуває на середньому рівні, тоді як когнітивний компонент (перспективне прийняття) та уявна емпатійність (фантазія) виявляють обмежену гнучкість. Показники особистого дистресу свідчать про поляризацію реакцій — від надмірної емоційної вразливості до захисної дистанційованості. Це вказує на недостатню інтеграцію емпатійної чутливості з внутрішньою опорою та здатністю утримувати професійні межі.

По-четверте, структура ідентичності майбутніх психологів є фрагментарною. Особистісна та реляційна ідентичності частіше сформовані на середньому й високому рівнях, тоді як професійна, соціальна й колективна ідентичності залишаються нестійкими. Це свідчить про незавершеність процесу професійного самовизначення та про те, що образ «Я-психолога» ще не став повноцінним внутрішнім джерелом опори.

По-п'яте, аналіз сімейних і соціально-рольових установок виявив амбівалентність ставлення до сімейних ролей і стійкий вплив первинних соціальних сценаріїв на формування професійної позиції. Поєднання високих показників за окремими шкалами поєднуються з низьким рівнем рефлексії щодо конфліктності, залежності та емоційної дистанції, що вказує на неінтегрований сімейний досвід, який може несвідомо відтворюватися у професійних стосунках.

Кореляційний аналіз дозволив виокремити такі закономірності:

- зниження тривожності пов'язане з функціональною, а не декларативною ресурсністю;
- узгодженість ідентичності залежить від балансу близькості й автономії в сімейних стосунках;
- емпатійність та ресурсність залишаються недостатньо інтегрованими;
- ідентичність і ресурсність не формують стійкої єдності, що послаблює професійну опору.

Отримані емпіричні дані дають підстави стверджувати, що психологічна готовність майбутніх психологів на етапі констатувального дослідження

характеризується фрагментарністю, емоційною вразливістю та недостатньою інтеграцією ключових компонентів професійної зрілості. Виявлені суперечності — між чутливістю та стабільністю, між ідентичністю та ресурсністю, між емпатійною відкритістю та здатністю до саморегуляції — окреслюють зону професійних ризиків і водночас визначають напрям цілеспрямованого розвитку.

Результати розділу 2 створюють емпіричне підґрунтя для теоретичного осмислення ролі особистісної терапії як інтегруючого чинника розвитку психологічних компонентів професійного зростання, формування професійної ідентичності та здатності до зрілої психологічної взаємодії. Вони також засвідчують, що професійне зростання майбутніх психологів не є автоматичним наслідком академічного навчання, оскільки поєднання підвищеної тривожності, фрагментарності професійного «Я», нестійкої саморегуляції та неоднорідної емпатійності відображає незавершеність процесів інтеграції та суб'єктивації та підвищує ризик несвідомого відтворення реляційних сценаріїв у майбутній практиці.

Відтак у третьому розділі дисертації обґрунтовується й операціоналізується шлях такого впливу — через особистісну терапію як чинник професійного становлення. У підрозділі 3.1 подано теоретичне обґрунтування психодинамічних механізмів терапевтичного досвіду та представлено авторську психодинамічну модель професійного зростання майбутнього психолога; у підрозділі 3.2 розкрито зміст Програми професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії та процедуру формувального експерименту; у підрозділі 3.3 узагальнено результати її ефективності й практичні наслідки для системи підготовки психологів

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

3.1. Теоретичне обґрунтування особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутнього психолога

Формування професійної зрілості майбутнього психолога не зводиться до засвоєння теоретичних знань чи опанування технік консультативної взаємодії, а передбачає глибинні зміни у внутрішній структурі особистості фахівця, що забезпечують здатність до відповідальної та стійкої професійної присутності. У психотерапевтичній практиці психолог постає не лише носієм певного методу, але і суб'єктом міжособистісної взаємодії, залученим у складне поле афектів, проєкцій, несвідомих очікувань та внутрішніх конфліктів клієнта. Саме тому особистісна терапія у психодинамічному розумінні розглядається не як додатковий або факультативний елемент професійної підготовки, а як чинник, що забезпечує становлення психолога як зрілої професійної особистості, здатної витримувати емоційне навантаження та зберігати професійну позицію у складних формах міжособистісної взаємодії.

Такий підхід закріплений у міжнародних стандартах підготовки психотерапевтів і психологів. Зокрема, у вимогах Європейської асоціації психотерапії (European Association for Psychotherapy, EAP) проходження особистісної терапії визначається обов'язковою складовою професійної освіти, оскільки вона забезпечує розвиток здатності до саморефлексії, усвідомлення контрпереносних реакцій та інтеграції особистісного досвіду у професійну діяльність. Аналогічні акценти містяться в системі сертифікації EuroPsy, де наголошується на необхідності особистісної зрілості, емоційної стабільності та рефлексивної компетентності психолога як умова безпечної та етично

відповідальної практики. Таким чином, особистісна терапія визнається не приватною справою фахівця, а нормативно обґрунтованою передумовою його професійної готовності.

Відповідні акценти простежуються й в українських освітніх стандартах підготовки психологів, які актуалізують важливість особистісної та рефлексивної готовності фахівця до роботи з уразливими категоріями клієнтів, особливо в умовах зростання соціальної нестабільності та психологічних ризиків

У сучасному українському контексті роль особистісної терапії як чинника професійного зростання набуває особливої ваги. Покоління студентів, що здобувають психологічну освіту в умовах повномасштабної війни, стикається з високим рівнем тривожності, нестабільності, невизначеності та постійним емоційним напруженням. За таких умов майбутній психолог має володіти не лише теоретичною підготовкою, а й внутрішньою стійкістю, здатністю до афективного утримування та саморегуляції, уміння залишатися присутнім у контакті з людським болем. Особистісна терапія створює простір, у якому можливе переживання та інтеграція власної уразливості, усвідомлення меж, опанування афектів та формування здатності до зрілої професійної присутності.

Психодинамічний підхід підкреслює, що саме у взаємодії з терапевтом майбутній фахівець отримує досвід реального переносу і контрпереносу, вчиться розпізнавати проєкції, витримувати напруження, не розчинятися в емпатії та не відповідати дією на несвідомі очікування іншого. Цей досвід формує здатність до утримання терапевтичної межі — ключової професійної умови психолога, без якого неможливе безпечне й професійно відповідальне здійснення психологічної допомоги. Як зазначає Серж Лесур, аналітична робота веде не до реалізації бажання, а до розуміння того, чому воно не повинно бути реалізоване у стосунку з Іншим [35]. Така позиція вимагає від психолога внутрішньої зрілості, зокрема здатності відмовлятися від імпульсів до

контролю, «порятунку» чи надмірного включення, що стає можливим лише внаслідок глибокої особистісної роботи.

Особистісна терапія також формує здатність витримувати афект, що є однією з провідних професійних компетентностей майбутнього психолога. Клієнт може приносити в консультацію сором, гнів, відчай, амбівалентність, проєктивний гнів чи потребу в ідеалізації — і фахівець має бути здатним не лише розпізнати ці стани, але й залишатися внутрішньо стабільним у їх присутності. У цьому контексті доречно згадати позицію Ірвіна Ялома про те, що неможливо провести клієнта глибше, ніж терапевт здатен був пройти сам у власному досвіді [150]. За відсутності особистісної терапії внутрішня структура психолога залишається вразливою: межі нечіткими, ідентичність — фрагментарною, емоційна реактивність — надмірною, що підвищує ризик відтворення власних сімейних сценаріїв або несвідомих захисних механізмів у взаємодії з клієнтом.

Отже, особистісна терапія як чинник професійного зростання забезпечує базову передумову професійного становлення психолога: перехід від декларативної самоідентифікації до інтегрованої внутрішньої структури, що дозволяє фахівцеві бути джерелом стабільності, витримки й етичної присутності в терапевтичному процесі. Вона створює умови для усвідомлення власних меж, опрацювання внутрішніх конфліктів і формування професійного «Я», здатного витримувати контакт з вразливістю іншої людини, не втрачаючи опори на себе.

Попередній теоретичний аналіз (підрозділ 1.3) дозволив виокремити структуру професійного зростання майбутнього психолога, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-соціально-рольовий компоненти. У цьому контексті особистісна терапія розглядається як чинник, що не виступає ізольованим впливом, а процесом, що спрямований на розвиток кожного з указаних компонентів, забезпечуючи їхню узгодженість та внутрішню інтеграцію. Саме

терапевтичний досвід дозволяє студенту не лише декларувати професійні наміри, але й поступово перетворювати їх на внутрішні психологічні опори, що визначають його здатність діяти у складних емоційних і професійних ситуаціях.

Значення особистісної терапії як чинника впливу на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента полягає у формуванні внутрішньої особистісно усвідомленої орієнтації на професію, яка виходить за межі раціональних аргументів. У терапії відбувається глибше зіткнення з питаннями власної суб'єктивності, бажань, страхів і меж, що дозволяє майбутньому фахівцеві усвідомити особистісний сенс професійного вибору та зрозуміти, які внутрішні функції виконує для нього допомога іншому. Це знижує ризик поверхового романтизму професії, характерного для початкових етапів підготовки, та сприяє формуванню реалістичної, стійкої професійної мотивації.

Розвиток когнітивно-рефлексивного компонента також безпосередньо зумовлюється впливом терапевтичним досвідом. Психодинамічна терапія створює умови для формування здатності до спостереження за власними переживаннями, аналізу внутрішніх суперечностей, усвідомлення захисних механізмів і несвідомих мотивів. Саме в терапевтичній взаємодії стає можливою поступова інтеграція фрагментованих аспектів «Я», зменшення ригідності самосприйняття та поява більш гнучкої ідентичності, що є необхідною передумовою професійної рефлексії. Для психолога рефлексія постає не лише інтелектуальною здатністю, а способом підтримувати внутрішню цілісність у складних контактах, не втрачаючи опори на себе.

Вплив особистісної терапії на емоційно-регулятивний компонент проявляється у формуванні здатності майбутнього фахівця витримувати інтенсивні емоційні та афективні стани — як власні, так і клієнтські. В умовах війни, коли загальний рівень тривожності студентів є підвищеним, терапія стає простором у якому відбувається поступове освоєння афекту, навчання утримувати напругу, символізації переживань і повернення здатності відчувати без руйнівного переповнення. Така регуляція є професійно

значущою, адже саме від неї залежить стабільність терапевтичного процесу та безпечність психологічного контакту для клієнта.

Особистісна терапія як чинник професійного зростання також істотно впливає на діяльнісно-соціально-рольовий компонент. У терапевтичних стосунках відтворюються ранні реляційні сценарії, формується здатність розпізнавати рольові очікування, що виникають у контакті, та утримувати професійну позицію навіть у ситуаціях тиску, ідеалізації або знецінення. Майбутній психолог навчається відмовлятися від дискфункційних ролей — «рятівника», «жертви», «всезнаючого експерта», які часто активуються у взаємодії з клієнтами та можуть бути небезпечними для терапевтичного процесу. Саме терапія дозволяє усвідомити межі професійної ролі, сформувати зрілу позицію «присутності без вторгнення» та навчитися підтримувати автентичний контакт, не порушуючи меж.

Таким чином, особистісна терапія створює комплексний вплив на ключові компоненти професійного зростання майбутнього психолога, сприяючи їхній структурній узгодженості, функціональній інтеграції та здатності працювати як єдина внутрішня система. Саме це підґрунтя є необхідною передумовою для переходу до аналізу психодинамічних механізмів, через які терапія забезпечує трансформацію професійної ідентичності та суб'єктної позиції фахівця.

Психодинамічний підхід дозволяє розглядати особистісну терапію як чинник, що реалізується через систему внутрішніх механізмів професійного становлення, оскільки саме в терапевтичному процесі активуються ті внутрішні структури, які визначають спосіб переживання себе та іншої людини. Терапія створює умови для зустрічі з власними афектами, неусвідомленими конфліктами, суперечливими рольовими очікуваннями — і водночас забезпечує можливість їх поступової інтеграції. У цьому сенсі вона виступає простором, де майбутній фахівець уперше стикається з глибинними механізмами, які згодом визначатимуть якість його професійної взаємодії.

Одним із центральних механізмів є перенесення і контрперенесення. У психодинамічній взаємодії студент стикається з власними проєкціями, несвідомими очікуваннями та звичними способами організації контакту. Саме через ці процеси формується здатність розрізняти власні емоційні реакції та переживання, іншого, а також навчитися не діяти імпульсивно у відповідь на емоційні запити клієнта. У психотерапевтичних школах наголошується, що терапевт має усвідомлювати власне бажання та утримувати його від реалізації у контакті з Іншим, адже саме це забезпечує безпечність і прозорість терапевтичного процесу [35]. Таке внутрішнє утримування поступово формується в особистісній терапії та стає однією з базових професійних компетентностей майбутнього психолога.

Дослідження у сфері психодинамічної групової терапії також підтверджують роль переносу та контрпереносу у формуванні професійної ідентичності фахівця. У груповій взаємодії студент має можливість зіткнутися з множинними відображеннями себе в інших, що активує різні конфліктні та вразливі частини особистості. У роботах Г. Прітца підкреслюється, що психолог є «основним інструментом» терапії, а тому якість його професійної діяльності безпосередньо залежить від здатності опрацьовувати власні афективні конфлікти та трансформувати переживання у внутрішню опору. Груповий процес, за Прітцом, сприяє усвідомленню власних рольових патернів і формуванню здатності утримувати професійну позицію навіть у складних ситуаціях [45].

Важливим психодинамічним механізмом професійного становлення є здатність до витримання афекту. Особистісна терапія створює можливість зустрітися з інтенсивними переживаннями — тривогою, соромом, гнівом, розчаруванням — і водночас отримати досвід того, що ці стани можуть бути витримані у стосунку, без уникання і без внутрішнього руйнування. Згідно з аналізом Е. Вікоукал, саме в терапевтичному середовищі формується здатність до регуляції афекту, оскільки груповий простір активує емоційні динаміки, які

неможливо опанувати лише через теоретичне навчання [45]. Дослідниця підкреслює, що психолог має навчитися утримувати напруження, не зливаючись із переживаннями клієнта і не дистанціюючись надмірно, — ця здатність формується лише як результат досвіду особистісної терапії.

Особистісна терапія також сприяє інтеграції внутрішніх конфліктів та фрагментованих уявлень про власне «Я». У терапевтичних стосунках активуються амбівалентні частини особистості, які зазвичай залишаються прихованими у повсякденній діяльності. Поступова інтеграція цих частин створює основу для формування зрілої ідентичності, здатної витримувати різні ролі, очікування та відповідальність професійної діяльності. Як підкреслює J. Shedler, глибина терапевтичного впливу психолога корелює з рівнем його власної внутрішньої інтегрованості [132]; тому опрацювання внутрішніх суперечностей є не факультативним, а необхідним компонентом професійної підготовки.

Суттєве значення має і здатність до емпатійного контакту без втрати професійних меж. У терапії студент отримує досвід розрізнення власних і чужих почуттів, вчиться уникати рятівних, контролювальних або домінантних ролей, формує гнучкі, але стабільні межі. Цей процес є особливо виразним у груповій терапії, де варіативність реакцій інших учасників дозволяє усвідомити неусвідомлені схеми поведінки й опрацювати їх у безпечному середовищі [45]. У результаті формується професійна присутність, заснована на поєднанні емпатії, саморегуляції та рефлексивності.

Отже, психодинамічні механізми особистісної терапії забезпечують умови для глибинної трансформації професійної позиції майбутнього психолога. Особистісна терапія як чинник професійного зростання сприяє формуванню внутрішньої стійкості, здатності до утримування афекту, рефлексивності, інтеграції ідентичності та розвитку зрілої професійної суб'єктності. Як слушно зазначав І. Ялом, психолог може провести клієнта лише тією глибиною, яку він опанував сам у власному досвіді [150]; саме тому

терапевтичний досвід виступає базовою умовою професійного зростання й етичної відповідальності психолога.

Систематизація окреслених психодинамічних механізмів дає можливість розглядати професійне становлення майбутнього психолога як цілісний динамічний процес. Саме ця логіка стала підґрунтям для створення запропонованої нами психодинамічної моделі професійного зростання майбутнього психолога, яка узагальнює теоретичні висновки та емпіричні дані попередніх досліджень [22].

Запропонована психодинамічна модель професійного становлення майбутнього психолога ґрунтується на положеннях психодинамічного підходу та узагальненні результатів емпіричного дослідження. Модель відображає поступовий рух від внутрішньої фрагментації до інтеграції компонентів. Професійного зростання, що є необхідною передумовою професійної зрілості. Центральним механізмом цієї трансформації виступає особистісна терапія як чинник, що створює умови для усвідомлення внутрішніх конфліктів, опрацювання афективних переживань та формування професійної суб'єктної позиції.

Перший етап професійного становлення характеризується підвищеною тривожністю, фрагментарністю «Я» та опорою на неусвідомлені реляційні сценарії. У цей період внутрішні конфлікти ще недостатньо розпізнаються, а ідентичність спирається переважно на зовнішні очікування. Емоційна чутливість поєднується з нестійкістю, труднощами у витримуванні напруги та схильністю до імпульсивного реагування, що створює ризик відтворення неусвідомлених патернів взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Другий етап передбачає усвідомлення внутрішніх суперечностей та поступове розпізнавання розщеплених частин «Я». У терапевтичних стосунках активуються ранні реляційні моделі, що дозволяє студенту побачити амбівалентні почуття та внутрішні конфлікти у безпечному середовищі. На цьому етапі формується здатність розрізняти власні й чужі переживання,

відстежувати динаміку переносу і контрпереносу, та утримувати професійну позицію в умовах емоційного напруження. Студент починає усвідомлювати ролі, він схильний займати — рятівника, жертви, експерта або того, хто залежить від оцінки іншого, — та поступово звільнятися від них.

Третій етап характеризується інтеграцією ресурсів і розвитком здатності до межового емпатійного контакту. Формується внутрішня опора, здатність до саморегуляції, утримування афекту та рефлексивного аналізу власних станів. Майбутній психолог усвідомлює, як його переживання впливають на контакт із клієнтом, і навчається залишатися присутнім без втрати меж, не уникаючи емоційної взаємодії. Досвід групової терапії поглиблює чутливість до ролей, що виникають у груповому процесі, та формує здатність підтримувати професійну позицію навіть у ситуаціях емоційної насиченості.

Четвертий етап моделює формування інтегрованої професійної позиції, що поєднує стабільну ідентичність, функціональну ресурсність, зрілу емпатійність і здатність до афективного витримання. На цьому рівні майбутній психолог здатний поєднувати рефлексивність, самозбереження й контактність, зберігати ясність мислення у складних ситуаціях та приймати професійні рішення без імпульсивних реакцій. Узгодженість внутрішніх компонентів забезпечує автономність, стійкість та етичну відповідальність у терапевтичному процесі.

Структурно-динамічну логіку процесу професійного становлення відображено у психодинамічній моделі (див. рис. 3.15)

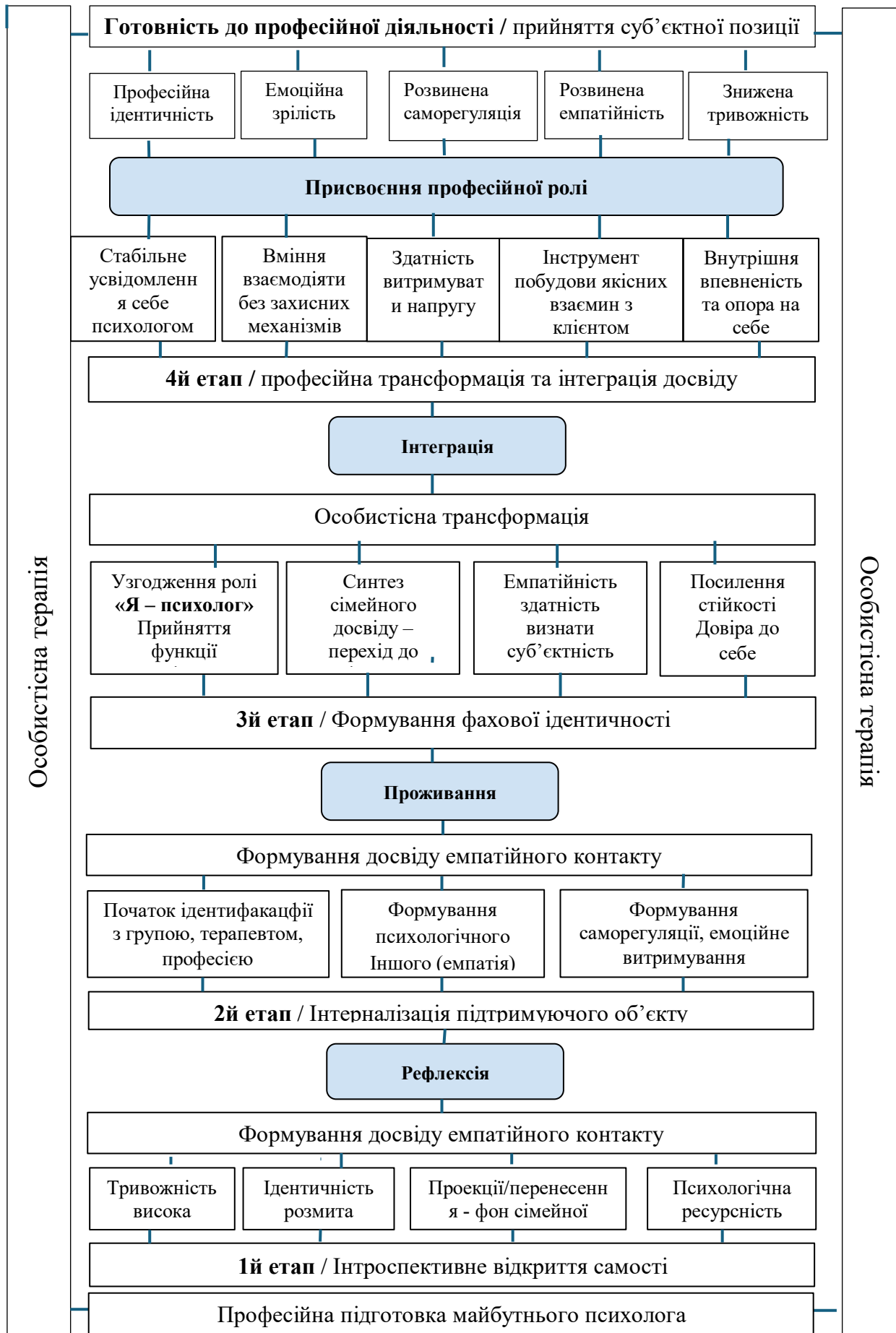


Рис. 3.15 Психодинамічна модель професійного зростання майбутнього психолога

У центрі запропонованої моделі розміщено досвід особистісної терапії як інтегруючий чинник. Терапевтичний простір у моделі розглядається не як окремий етап підготовки, а як системоутворювальний контекст, у межах якого відбувається опрацювання ранніх реляційних сценаріїв, символізації афекту, відновлення контакту з власними психологічними ресурсами та формування здатності залишатися у взаємодії без втрати професійної позиції та меж. Саме через досвід особистісної терапії здійснюється перехід від несвідомого повторення до усвідомленого вибору, від емоційної реактивності до — внутрішньої стійкості, від фрагментованого «Я» — до інтегрованої професійної суб'єктності.

Запропонована психодинамічна модель відображає професійне становлення майбутнього психолога як нелінійний процес, що розгортається як у взаємодії внутрішніх психічних структур під впливом терапевтичного досвіду. Модель демонструє послідовність змін, у межах яких формується та інтегрується мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-соціально-рольовий компоненти професійного зростання, забезпечуючи цілісну внутрішню організацію особистості фахівця..

Узагальнюючи представлену модель, можна стверджувати, що особистісна терапія постає фундаментальною умовою та системоутворювальним чинником професійного становлення майбутнього психолога, оскільки забезпечує інтеграцію ключових компонентів професійного зростання, формує здатність до афективного витримування, підтримує розвиток рефлексивності та сприяє становленню зрілої професійної ідентичності. Саме терапевтичний досвід у межах моделі створює внутрішні умови для переходу від декларативного уявлення про себе як фахівця до стабільної професійної суб'єктності, що ґрунтується на усвідомлених межах, здатності до контакту та етичній відповідальності.

Отже, теоретичний аналіз психодинамічних механізмів особистісної терапії та їх структурне узагальнення у запропонованій моделі дозволяють

розглядати особистісну терапію як системоутворювальний чинник професійного зростання майбутнього психолога й обґрунтовують доцільність її цілеспрямованого впровадження у процес професійної підготовки. З огляду на це Програму професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії, ефективність якої перевірялась у межах формувального експерименту описаного, у наступному підрозділі.

Викладені теоретичні положення та психодинамічна модель професійного становлення визначають концептуальні засади дослідження професійного зростання майбутнього психолога та розроблення та реалізації Програми професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії. Її зміст, структура та результати апробації у межах формувального експерименту буде представлено у наступному підрозділі 3.2.

3.2. Формувальний експеримент і Програма професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії

З урахуванням теоретичних положень, викладених у попередньому підрозділі, та обґрунтування особистісної терапії як системоутворювального чинника професійного зростання майбутнього психолога, наступним етапом дослідження стало проведення формувального експерименту. Його метою було експериментально перевірити ефективність цілеспрямованого впровадження особистісної терапії у процес професійної підготовки студентів-психологів та простежити динаміку змін компонентів їхнього професійного зростання.

Формувальний експеримент було організовано як поетапний процес, у межах якого реалізовувалася авторська Програма професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії, як програма формувального впливу, побудована на психодинамічних засадах і зорієнтована на розвиток рефлексивності, емоційно-регулятивних можливостей та інтеграцію професійної ідентичності.

Формувальний експеримент проводився у природних умовах освітнього процесу та передбачав порівняльне вивчення динаміки професійного зростання студентів експериментальної та контрольної груп. До дослідження було залучено студентів психологічних спеціальностей, які на констатувальному етапі продемонстрували переважно середній або низький рівень сформованості ключових показників професійного зростання.

Студенти експериментальної групи брали участь у Програмі професійного зростання, що включала систематичну групову особистісну терапію та психоедукаційний супровід, тоді як учасники контрольної групи навчалися за традиційною освітньою програмою без цілеспрямованого терапевтичного впливу.

Відповідно до поставленої мети формувального експерименту було розроблено Програму професійного зростання майбутніх психологів засобом

особистісної терпії, спрямовану на цілеспрямований розвиток особистісних і професійних компонентів їхньої фахової готовності. Програма ґрунтувалася на психодинамічному розумінні професійного становлення та передбачала створення умов для усвідомлення внутрішніх конфліктів, опрацювання афективних переживань, розвитку рефлексивності та поступової інтеграції професійної ідентичності.

Програма професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії

Розроблена Програма професійного зростання майбутніх психологів реалізовувалася в межах формувального експерименту та була побудована на психодинамічних засадах професійного становлення. Особистісна терапія в межах програми розглядалася як інтегрований компонент професійної підготовки, спрямований на формування внутрішньої стійкості, рефлексивності та здатності до усвідомленого професійного контакту. Участь у терапевтичному процесі створювала умови для поступового засвоєння професійної ролі, формування етичних меж і розвитку психодинамічного способу мислення, необхідного для майбутньої практики психолога.

Зміст програми був зосереджений на опрацюванні ключових тем, що мають визначальне значення для професійного зростання психолога, зокрема роботи з тривожністю, внутрішніми конфліктами, процесами ідентифікації, розвитком емпатії, усвідомленням сімейних сценаріїв та формуванням ресурсного потенціалу. Програма реалізовувалася як цілісний процес, у якому особистісний досвід студентів поступово інтегрувався з професійними вимогами та очікуваннями.

Метою Програми професійного зростання майбутніх психологів було створення умов для розвитку особистісних і професійних компонентів фахової готовності шляхом систематичної особистісної терапії та психоедукаційного супроводу. Завдання програми полягали у формуванні здатності до саморефлексії, опрацюванні внутрішніх конфліктів, розвитку емоційної

регуляції, емпатійності з дотриманням меж, а також у становленні зрілої професійної ідентичності майбутнього психолога.

Програма професійного зростання майбутніх психологів реалізовувалася як поетапний процес, синхронізований з логікою професійного становлення студентів упродовж навчання. Кожен етап відповідав певному рівню психологічної готовності до саморефлексії, опрацювання внутрішнього досвіду та інтеграції професійної ролі. Така побудова забезпечувала послідовність формувального впливу й поступовий перехід від первинної стабілізації до інтеграції особистісного та професійного «Я».

Перший етап програми був спрямований на усвідомлення тривожності та фрагментації «Я», що є типовими для початкового періоду професійного навчання. Учасники стикалися з підвищеною неусвідомленою тривогою, пов'язаною з адаптацією до нової професійної ролі, переживанням невідповідності та проєкціями значущих фігур на викладачів і групу. Основним завданням цього етапу було створення безпечного терапевтичного простору, виведення тривоги в усвідомлення, розпізнавання початкових механізмів уникання та формування досвіду самоспостереження.

Зміст роботи на першому етапі охоплював дослідження тривожності як сигналу внутрішніх конфліктів, ознайомлення з базовими захисними механізмами (заперечення, ізоляція афекту, інтелектуалізація), а також роботу з амбівалентністю щодо професійного вибору. Групова форма терапії дозволяла учасникам поступово вербалізувати переживання, формувати первинні навички рефлексії та знижувати потребу в надмірному контролі.

Робота здійснювалася у форматі закритої групи чисельністю 8–10 осіб із двома ведучими. Кожна сесія тривала 90 хвилин; загалом на етапі було проведено 18 сесій (по дві на місяць упродовж навчального року). Перед включенням у групу проводилося індивідуальне інтерв'ю, спрямоване на уточнення мотивації участі, оцінку психологічної стабільності та ознайомлення з форматом і правилами роботи.

Другий етап програми був спрямований на роботу з професійною ідентичністю та внутрішніми конфліктами, що актуалізуються на наступному етапі навчання. У цей період студенти дедалі виразніше зіштовхувалися з напруженням між зовнішніми вимогами професійної підготовки та власними очікуваннями, потребами й уявленнями про себе як майбутнього фахівця. У груповій взаємодії посилювалися процеси порівняння, самооцінки та актуалізації відторгнутих або суперечливих аспектів «Я».

Основним завданням другого етапу було створення умов для усвідомлення внутрішніх розщеплень і поступової інтеграції амбівалентних ідентифікацій, що лежать в основі професійних сумнівів і внутрішніх конфліктів. У процесі терапевтичної роботи студенти навчалися розпізнавати власні суперечливі переживання, відстежувати прояви перенесення та опору, а також поступово витримувати зростаючу емоційну напругу без уникання або знецінення.

Зміст роботи на цьому етапі охоплював дослідження процесів ідентифікації (усвідомлених і неусвідомлених), конфлікту між бажаним професійним образом і реальним досвідом, а також аналіз реляційних патернів, що відтворювалися у груповій динаміці. Груповий формат дозволяв учасникам побачити різні способи переживання схожих труднощів, що сприяло розширенню рефлексії та поступовому прийняттю власної унікальності.

Робота здійснювалася у стабільній закритій групі зі збереженням постійного складу учасників і ведучих. Загалом у межах другого етапу було проведено 30 сесій упродовж навчального року з різною інтенсивністю залежно від навчального періоду. Така організація забезпечувала достатню глибину терапевтичного процесу та підтримувала безперервність роботи з внутрішніми конфліктами й ідентичнісними питаннями.

Третій етап програми виконував функцію переходу від опрацювання внутрішніх конфліктів до формування стабільної професійної присутності майбутнього психолога. На цьому етапі акцент зміщувався з переважно

внутрішньої роботи з ідентичністю на розвиток емпатійного контакту з одночасним збереженням особистісних і професійних меж, а також на посилення внутрішньої опори та ресурсності. Наявний досвід групової терапевтичної взаємодії створював умови для глибшого міжособистісного контакту та витримування амбівалентних переживань без втрати цілісності й професійної позиції.

Ключовим завданням етапу стало формування здатності бути у контакті з Іншим, не розчиняючись в емпатії і не вдаючись до захисного дистанціювання, а також розвиток навичок емоційного витримування як основи професійної стійкості. У терапевтичному процесі студенти вчилися усвідомлювати власні ресурси, відстежувати реакції контрпереносу та розпізнавати, яким чином їхні внутрішні стани впливають на якість взаємодії з іншими.

Зміст роботи на цьому етапі був спрямований на поглиблення досвіду емпатійного контакту, аналіз проєктивних і контрпереносних реакцій, опрацювання переживань вразливості та зміцнення більш стабільного професійного «Я». Особливу роль відігравала групова динаміка, яка моделювала умови майбутньої професійної взаємодії й дозволяла учасникам досліджувати власні способи реагування у ситуаціях емоційної напруги, близькості та відповідальності.

Терапевтична робота здійснювалася у стабільній закритій групі зі збереженням попередньої структури та регулярності зустрічей; загалом на цьому етапі було проведено 30 сесій. Така організація забезпечувала безперервність терапевтичного процесу та сприяла поглибленню внутрішньої стійкості, розвитку ресурсності й формуванню готовності до професійної взаємодії в умовах емоційної насиченості.

Четвертий етап програми виконував інтегративну функцію та був спрямований на формування цілісної професійної ідентичності майбутнього психолога. На цьому етапі акцент переносився з процесуальних змін, що

відбувалися впродовж попередніх етапів, на узгодження особистісного та професійного досвіду, а також на зміцнення здатності до самостійного, відповідального та рефлексивного професійного функціонування.

Цей етап забезпечував перехід від терапевтичної підтримки до автономної професійної позиції, у межах якої майбутній психолог починав усвідомлювати власні можливості, обмеження та межі відповідальності у професійній діяльності. У груповій взаємодії відбувалося осмислення індивідуальної траєкторії професійного становлення, інтеграція змін у сприйнятті себе, іншого та професійної ролі.

Ключовою функцією етапу стало закріплення внутрішньої опори та стабільної професійної суб'єктності, що виявлялося у здатності поєднувати емпатійність, рефлексивність і саморегуляцію без втрати меж. Студенти узагальнювали власний терапевтичний досвід, рефлексували трансформації у способах реагування, приймали більш усвідомлене ставлення до професійного вибору, стилю взаємодії та етичних засад майбутньої практики.

Зміст роботи на цьому етапі був зосереджений на інтеграції особистісних переживань і професійних смислів, вербалізації набутого досвіду, аналізі сформованих психологічних ресурсів та усвідомленні готовності до самостійної практичної діяльності. Груповий формат сприяв процесам завершення, дозволяв осмислити динаміку групових взаємин і закріпити досвід зрілої професійної присутності у контакті з Іншим.

Робота здійснювалася у стабільній закритій групі зі збереженням структури та регулярності зустрічей, що забезпечувало безперервність інтеграційних процесів і підтримувало формування узгодженої, автономної та етично відповідальної професійної позиції майбутнього психолога.

Паралельно з терапевтичною частиною програми впроваджувався психоедукаційний компонент, який виконував підготовчу та супровідну функцію. Його метою було формування базових теоретичних уявлень про психодинамічний підхід, розвиток професійного мислення та створення

інтелектуального підґрунтя для глибшої особистісної роботи в межах групової терапії. Психоедукація реалізовувалася у форматі семінарів, дискусійних занять і практикумів із періодичністю двічі на місяць, особливо інтенсивно на початкових етапах програми.

Зміст психоедукаційних занять охоплював ключові теми психодинамічного підходу, зокрема поняття несвідомого, перенесення й контрперенесення, психологічних захисних механізмів, тривожності як сигналу внутрішнього конфлікту, процесів ідентифікації та розвитку емпатії з урахуванням професійних меж. У структурі занять поєднувалися теоретичні виклади, аналіз клінічних і навчальних випадків, обговорення художніх матеріалів і рефлексія особистісного досвіду, що сприяло інтеграції знань і переживань.

У міру реалізації програми зміст психоедукаційної складової поступово ускладнювався відповідно до зростання особистісної та професійної зрілості студентів. На другому і третьому курсах акцент зміщувався на аналіз психоаналітичних підходів, роботу з клінічними кейсами та осмислення етичних аспектів терапевтичної взаємодії. На завершальному етапі психоедукаційна робота була зосереджена на метарефлексії професійного шляху, формуванні уявлення про професійну ідентичність психолога, усвідомленні меж і відповідальності у майбутній практиці.

Психоедукаційний компонент реалізовувався як паралельна навчальна складова і не входив до зазначених 168 годин терапевтичної роботи, водночас органічно доповнюючи групову психотерапію та підтримуючи процес професійного зростання студентів.

Реалізація програми професійного зростання майбутніх психологів здійснювалася з дотриманням етичних принципів психологічної та психотерапевтичної діяльності. Робота з особистісним досвідом учасників передбачала особливу увагу до забезпечення психологічної безпеки, добровільності участі та поваги до індивідуальних меж кожного студента.

Ключовими етичними засадами програми були конфіденційність інформації, що виникала у процесі групової взаємодії, визнання права учасників на власний темп залучення до роботи, а також недопущення будь-яких форм примусу чи оцінювання особистісних проявів. Особлива увага приділялася запобіганню подвійним ролям між учасниками програми та викладачами, що забезпечувало чіткість професійних меж і знижувало ризик рольових конфліктів.

Етичний вимір програми також підтримувався супервізійним супроводом ведучих груп, спрямований на усвідомлення контрпереносних реакцій та збереження професійної позиції у роботі з емоційно насиченим матеріалом.

Дотримання етичних принципів було інтегроване у всі етапи програми та відображалось у структурі сесій, стилі ведення груп і способах реагування на складні міжособистісні ситуації.

Висновки: у підрозділі представлено організацію та зміст формувального етапу дослідження, у межах якого було реалізовано Програму професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії, побудовану на психодинамічних засадах. Особистісна терапія розглядалася як системоутворювальний чинник формувального впливу, інтегрований у процес професійної підготовки та спрямований на розвиток компонентів професійного зростання майбутніх фахівців.

Етапна структура програми забезпечувала послідовний перехід від первинної стабілізації та усвідомлення внутрішніх труднощів до інтеграції особистісного досвіду й формування цілісної професійної ідентичності. Поєднання групової особистісної терапії з психоедукаційним супроводом створювало умови для рефлексивного осмислення переживань, розвитку емоційної регуляції та становлення професійної позиції майбутнього психолога.

Дотримання етичних принципів, чітка організація групової роботи та супервізійний супровід забезпечували психологічну безпеку учасників і

стабільність формувального процесу. Запропонована Програма стала методичною й концептуально обґрунтованою основою для подальшого аналізу результатів формувального експерименту та оцінки динаміки змін показників професійного зростання, представлених у наступному підрозділі.

3.3. Результати формувального експерименту: динаміка чинників професійного зростання майбутніх психологів

У цьому підрозділі подано результати формувального експерименту, спрямованого на оцінку змін у показниках професійного зростання майбутніх психологів під впливом програми особистісної терапії. Динаміку оцінювали шляхом порівняння показників експериментальної та контрольної груп до і після завершення програми.

Аналіз здійснено за такими блоками: психологічна ресурсність (ОПРО); тривожність (STAI); емпатійні характеристики (IRI); показники ідентичності (AIQ-IV); уявлення про сімейні стосунки та сімейні установки (PARI). Кількісні результати подано у відсотковому розподілі за рівнями (низький/середній/високий) та проілюстровано таблицями й рисунками.

У формувальному експерименті використовувався той самий комплекс психодіагностичних методик, що й на констатувальному етапі; відмінність полягала не у введенні додаткових методик, а в аналізі динаміки показників та більш детальній диференціації окремих шкал у межах наявних інструментів.

На початку формувального експерименту в обох групах переважали низькі та середні рівні психологічної ресурсності (за методикою ОПРО), що узгоджується з результатами констатувального дослідження. Це проявлялося у недостатній внутрішній стабільності, фрагментарності образу «Я», труднощах емоційної регуляції та обмеженій здатності до подолання напруги.

Після проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку — збільшення кількості студентів із високим рівнем ресурсності та зменшення частки респондентів з низькими показниками. У контрольній групі суттєвих змін не виявлено (див. табл. 3.20).

Таблиця 3.20

Кількісні показники рівнів психологічної ресурсності (за методикою ОПРО) у студентів контрольної та експериментальної груп (до і після формувального експерименту)

№	Рівні ресурсності	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	Низький	18,75	6,25	12,5	18,75
2	Середній	81,25	68,75	81,25	75
3	Високий	0	25	6,25	6,25

Примітка. N=32

Після реалізації програми особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано зростання частки студентів із високим рівнем психологічної ресурсності (з 0 % до 25 %) і водночас зменшення частки респондентів із низьким рівнем (з 18,75 % до 6,25 %), що вказує на активізацію внутрішніх ресурсів та підвищення здатності до ефективної саморегуляції. У контрольній групі позитивної динаміки не відбулося: рівень високої ресурсності залишився незмінним (6,25 %), а частка з низьким рівнем навіть зросла.

Ці результати відображають позитивну динаміку впливу програми особистісної терапії як чинника професійного зростання, що сприяє формуванню психологічної стійкості, емоційної врівноваженості та усвідомленого ставлення до професійної ролі майбутніх психологів (див. рис. 3.16).

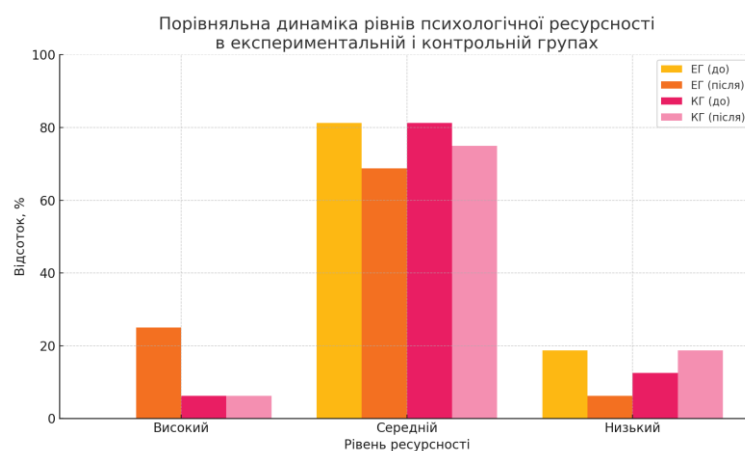


Рис. 3.16 Порівняльна динаміка рівнів психологічної ресурсності в експериментальній і контрольній групах

Динаміка тривожності майбутніх психологів за методикою STAI

Таблиця 3.21

Рівні особистісної тривожності у студентів експериментальної та контрольної груп (до і після формувального експерименту)

№	Рівні тривожності	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	18,75	43,75	12,5	12,5
2	середній	68,75	50,0	75,0	68,75
3	високий	12,5	6,25	12,5 %	18,75

Примітка. N=32

У результаті участі в програмі особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку: частка студентів із високим рівнем тривожності зменшилась з 12,5 % до 6,25 %, тоді як кількість респондентів із низьким рівнем — зросла з 18,75 % до 43,75 %. Це свідчить про зниження напруження та підвищення покращення здатності до саморегуляції (див. табл. 3.21).

У контрольній групі подібних змін не виявлено: навпаки, відзначено зростання високого рівня тривожності (з 12,5 % до 18,75 %), тоді як частка студентів із низьким рівнем залишилася незмінною. Отримані результати відображають позитивну динаміку показників та результативність програми особистісної терапії у зниженні рівня тривожності шляхом усвідомлення власних переживань, опрацювання внутрішніх конфліктів та розвитку навичок емоційної саморегуляції, що є важливими показниками професійного зростання майбутніх психологів (див. рис. 3.17)

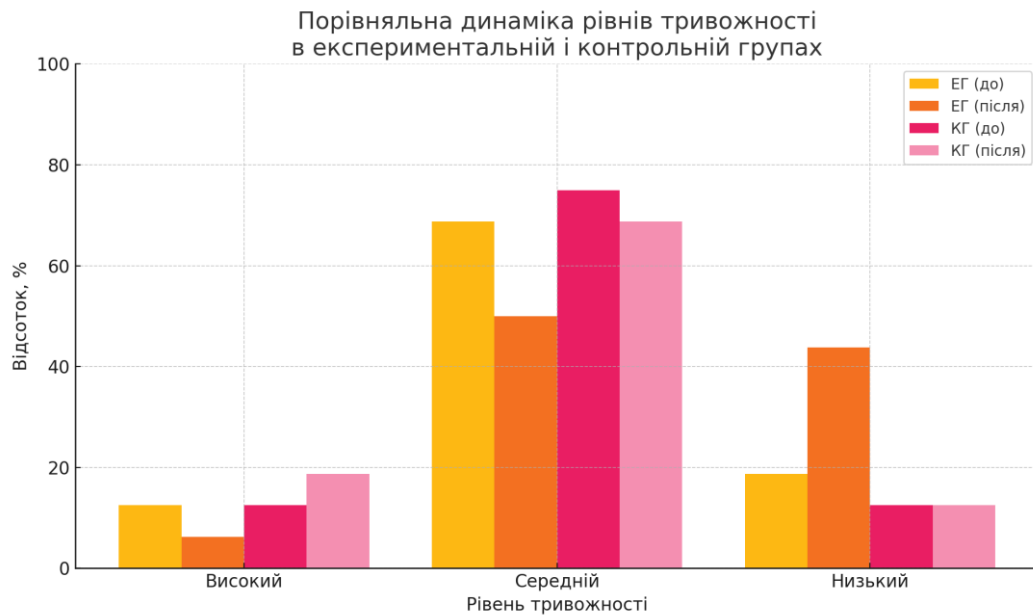


Рис. 3.17 Порівняльна динаміка рівнів тривожності в експериментальній і контрольній групах

Динаміка рівнів компонента емпатійності у студентів (за методикою IRI)

Однією з важливих складових професійної компетентності майбутнього психолога є емпатія — здатність до розуміння та емоційного відгуку на переживання інших. Констатувальний етап дослідження виявив недостатню сформованість окремих її компонентів, зокрема здатності до прийняття перспективи іншого та підвищений рівень особистого дистресу в міжособистісній взаємодії (див. табл. 3.22 –3.24).

Таблиця 3.22

*Кількісні показники рівня емпатійної турботи (ЕС) у студентів
експериментальної та контрольної груп*

№	Рівні емпатії	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	18,75	0,0	25,0	18,75
2	середній	75,0	68,75	75,0	75,0
3	високий	6,25	31,25	0,0	6,25

Примітка. N=32

За результатами участі в програмі професійного зростання, а саме після проходження особистісної терапії в експериментальній групі спостерігалось суттєве зростання частки студентів із високим рівнем емпатійної турботи (з

6,25 % до 31,25 %) та повне зникнення низького рівня. Це відображає розвиток емоційної чутливості, здатності до співпереживання й емоційного прийняття іншого — як ключових компонентів професійної компетентності психолога.

У контрольній групі динаміка була незначною: частка студентів із високим рівнем зросла лише з 0 % до 6,25 %, а з низьким — зменшилася з 25 % до 18,75 %, що може бути наслідком загального досвіду навчання, але не результатом цілеспрямованої психотерапевтичної роботи.

Отже, результати свідчать про доцільність використання особистісної терапії як засобу розвитку емпатійної включеності та готовності до емоційного контакту в професійній взаємодії майбутніх психологів (див. рис. 3.18).

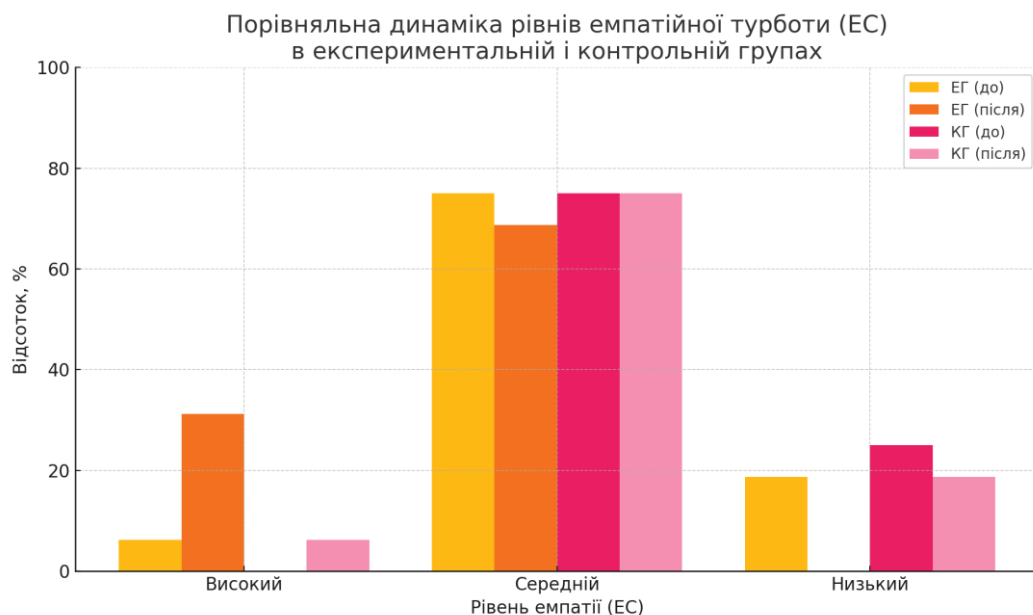


Рис. 3.18 Порівняльна динаміка рівнів емпатійної турботи в експериментальній і контрольній групах

Таблиця 3.23

Кількісні показники рівня прийняття перспективи (РТ) у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень РТ	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	25,0	6,25	25,0	25,0
2	середній	62,5	68,75	62,5	62,5
3	високий	12,5	25,0	12,5	12,5

Примітка. N=32

За результатами участі в програмі професійного зростання та проходження особистісної терапії у майбутніх психологів експериментальної групи зафіксовано позитивні зміни у здатності до прийняття перспективи: частка респондентів із високим рівнем РТ зросла з 12,5 % до 25 %, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася утричі — з 25 % до 6,25 %. Це може вказувати на розвиток когнітивного компонента емпатії — здатності враховувати точку зору іншого без втрати власної ідентичності.

У контрольній групі жодних змін не виявлено: розподіл респондентів за рівнями РТ залишився незмінним після завершення навчального року, що засвідчує відсутність впливу зовнішніх чинників.

Таким чином, результати дослідження свідчать про можливість програми особистісної терапії як інструмента розвитку інтерсуб'єктивного розуміння — однієї з ключової компетенції в професійній діяльності психолога (див. рис.3.19).

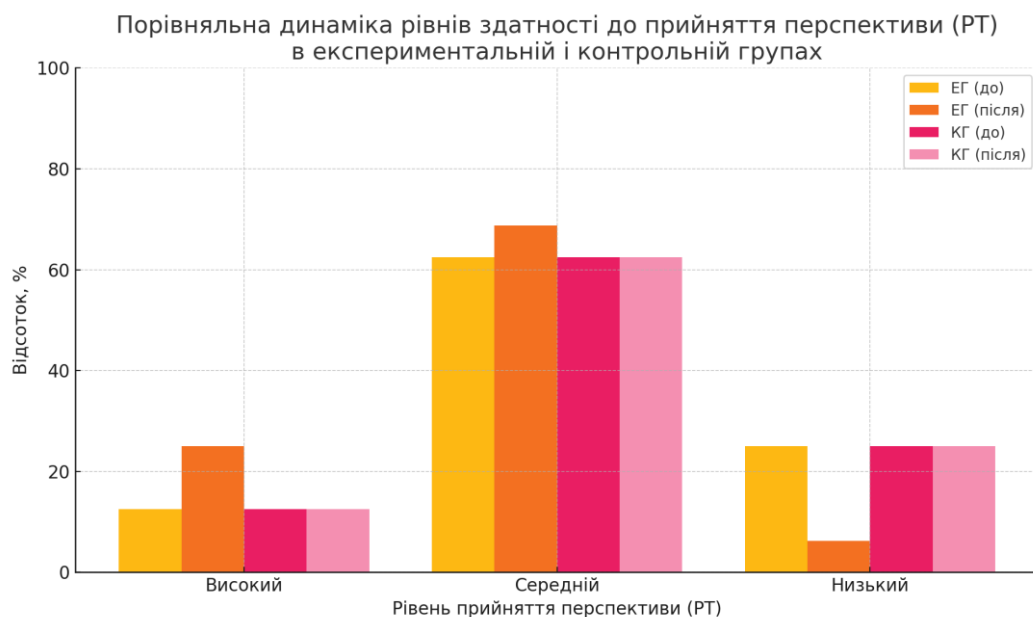


Рис. 3.19 Порівняльна динаміка рівнів здатності до прийняття перспективи (РТ) в експериментальній і контрольній групах

Таблиця 3.24

*Кількісні показники рівня особистого дистресу (PD) у студентів
експериментальної та контрольної груп*

№	Рівень PD	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	43,75	18,75	37,5	37,5
2	середній	43,75	50,0	56,25	50,0
3	високий	12,5	31,25	6,25	12,5

Примітка. N=32

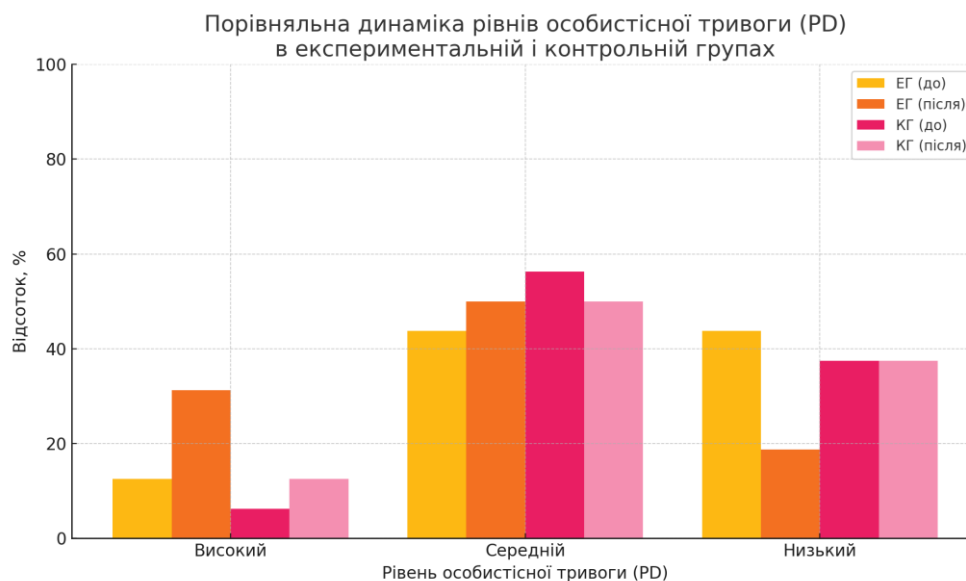


Рис. 3.20 Порівняльна динаміка рівнів особистісної тривоги (PD) в експериментальній і контрольній групах

Як свідчать кількісні показники рис. 3.20 у студентів експериментальної групи після проходження програми особистісної терапії зафіксовано зміщення динаміки особистісної тривоги: частка осіб із високим рівнем PD зросла з 12,5 % до 31,25 %, а кількість студентів із низьким рівнем — зменшилась з 43,75 % до 18,75 %. Це може свідчити не лише про посилення емоційної чутливості, але й про активізацію внутрішніх переживань у процесі особистісної трансформації, характерної для психотерапевтичного впливу.

Такі результати дозволяють розглядати запропоновану психодинамічну програму особистісної терапії як ефективний інструмент формування фахових

компетентностей майбутнього психолога, оскільки вона сприяє не лише зростанню рівня самосвідомості, а й розвитку професійної ідентичності, емоційної зрілості та міжособистісної чутливості, що є необхідними для здійснення професійної психологічної практики.

У контрольній групі зміни менш виражені: спостерігається незначне підвищення високого рівня PD і відповідне зниження середнього, при цьому низький рівень залишився незмінним. Це вказує на відсутність системних змін у рівні емоційного реагування без психотерапевтичного впливу.

Таким чином, динаміка PD у контексті особистісної терапії може відображати як період адаптації до нових емоційних досвідів, так і поступове формування навичок усвідомленого емоційного реагування.

Динаміка структурних компонентів ідентичності майбутніх психологів (методика AIQ-IV) (див. табл. 3.25-3.31)

Таблиця 3.25

Кількісні показники рівня фантазії (FS) у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень FS	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	50,0	25,0	50,0	50,0
2	середній	37,5	50,0	37,5	37,5
3	високий	12,5	25,0	12,5	12,5

Примітка. N=32

Інтерпретація: після завершення програми особистісної терапії в експериментальній групі спостерігається зменшення частки студентів із низьким рівнем фантазії (з 50,0 % до 25,0 %) та збільшення частки респондентів із середнім і високим рівнями. Це може вказувати на поступове розширення уявної сфери як простору для символізації переживань, емоційної гри та глибшого емпатійного включення. У контрольній групі динаміка відсутня (див. рис. 3.21).

Сама по собі підвищена фантазійність не є однозначно позитивним маркером, однак у контексті особистісної терапії вона розглядається як

потенційний індикатор емоційного розширення та зростання психологічної гнучкості. Коли психолог знайомий із власними образами та уявними конструктами, він здатен тонше розпізнати «економіку» фантазії клієнта: її функцію, межі, інтенсивність і наслідки для психічного життя.

Отже, фантазія з реактивної форми уникання може трансформуватись у ресурс усвідомлення, творчості та інтерсуб'єктивного контакту.

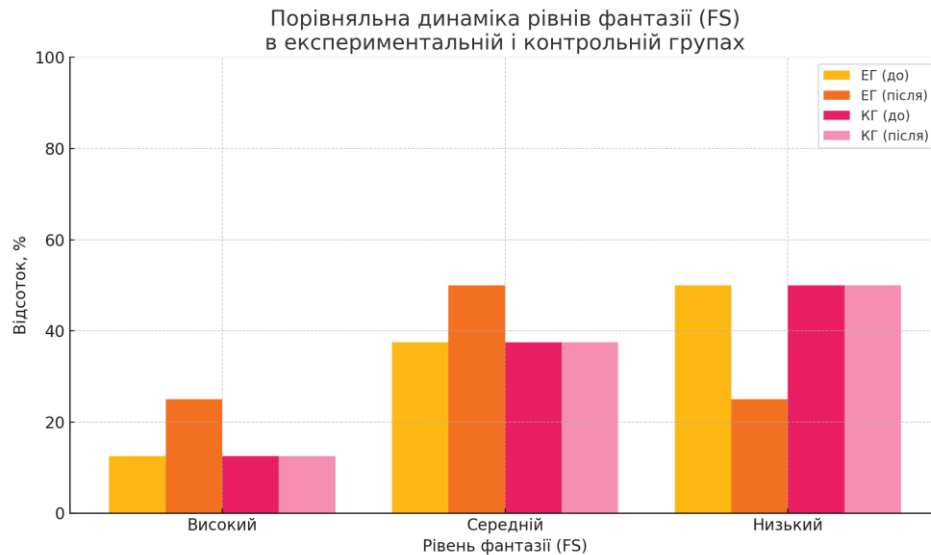


Рис. 3.21 Порівняльна динаміка рівнів фантазії (FS) в експериментальній і контрольній групах

Динаміка розвитку ідентичності за методикою AIQ-IV. Для оцінки ефективності програми особистісної терапії було проаналізовано динаміку за шістьма шкалами методики AIQ-IV, які відображають орієнтації структурної організації ідентичності як психологічного компонента професійного зростання, важливі для професійного становлення психолога.

Таблиця 3.26

Кількісні показники рівня розвитку особистісної орієнтації ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	6,25	0,0	6,25	6,25
2	середній	50,0	31,25	50,0	50,0
3	високий	43,75	68,75	43,75	43,75

Примітка. N=32

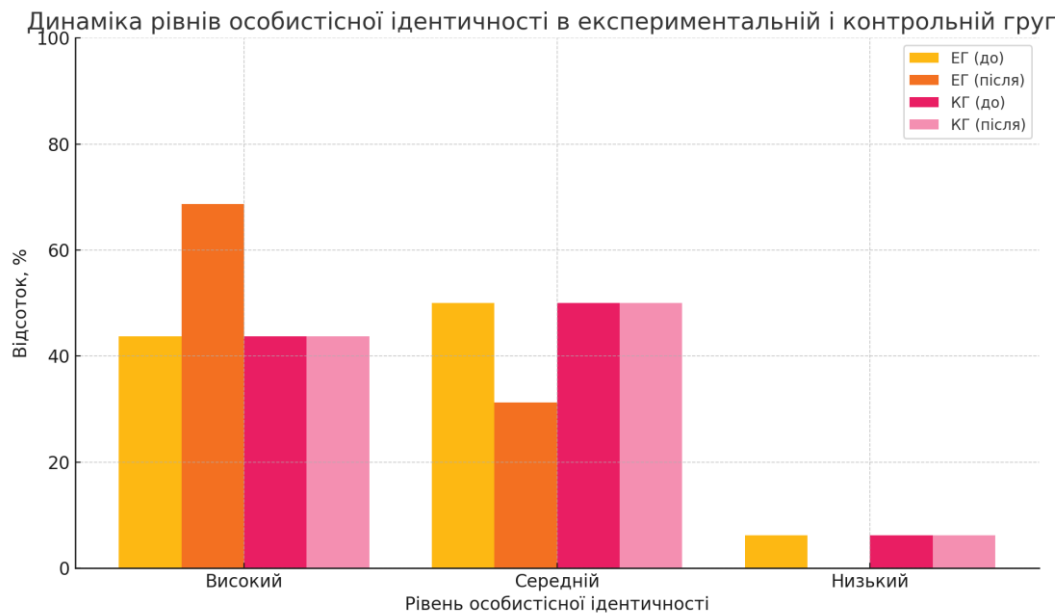


Рис. 3.22 Динаміка рівнів особистісної ідентичності в експериментальній і контрольній групах

У результаті участі в програмі особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано зростання частки студентів із високим рівнем особистісної ідентичності — з 43,75 % до 68,75 %, при одночасному зменшенні низького рівня до нуля. У контрольній групі динаміка відсутня. Це відображає ефективність програми у формуванні цілісного й інтегрованого «Я» як основи професійної ідентичності (див. рис. 3.22).

Таблиця 3.27

Кількісні показники рівня розвитку реляційної орієнтації ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) (у відсотках)	ЕГ (після) (у відсотках)	КГ (до) (у відсотках)	КГ (після) (у відсотках)
1	низький	12,5	0,0	12,5	12,5
2	середній	56,25	50,0	56,25	56,25
3	високий	31,25	50,0	31,25	31,25

Примітка. N=32

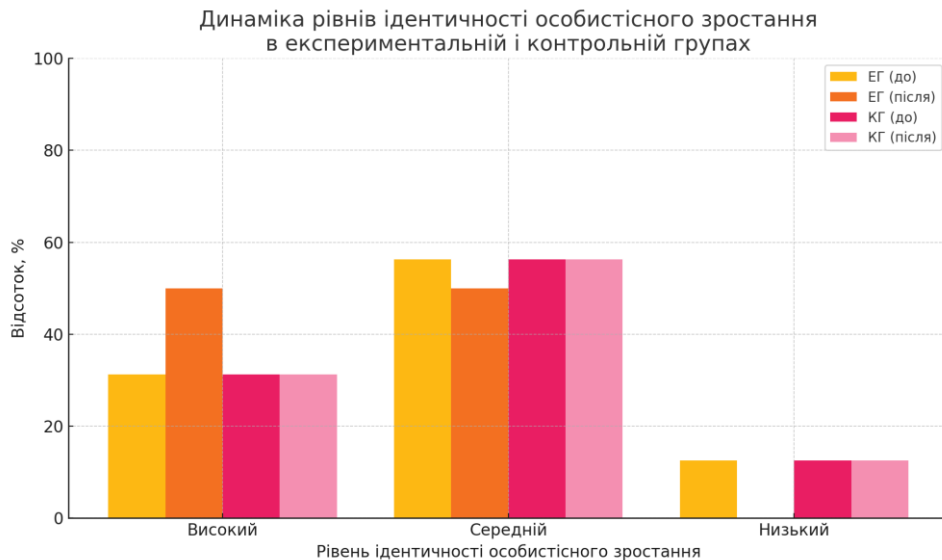


Рис. 3.23 Динаміка рівнів ідентичності особистісного зростання в експериментальній і контрольній групах

Учасники експериментальної групи продемонстрували зростання частки студентів із високим рівнем ідентичності особистісного зростання — з 31,25 % до 50 %, а також повне зникнення низького рівня. У контрольній групі жодних змін не відбулося. Це можна інтерпретувати, як здатність програми особистісної терапії активізувати процеси самопізнання, внутрішнього зростання та осмислення власного потенціалу (див. рис. 3.23).

Таблиця 3.28

Кількісні показники рівня розвитку соціальної ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	37,5	12,5	37,5	31,25
2	середній	50,0	56,25	50,0	56,25
3	високий	12,5	31,25	12,5	12,5

Примітка. N=32

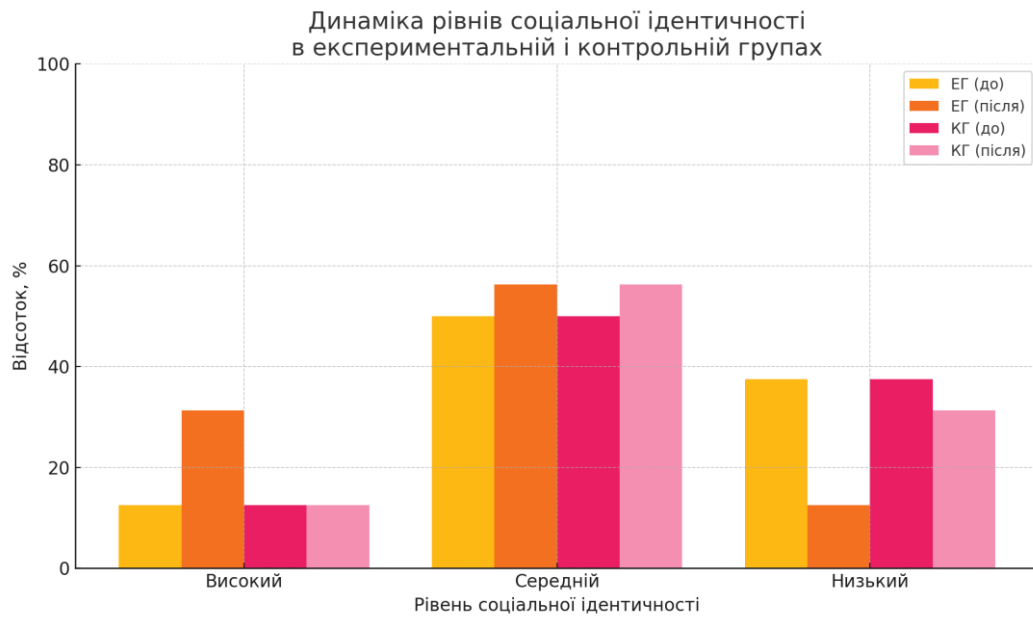


Рис. 3.24 Динаміка рівнів соціальної ідентичності в експериментальній і контрольній групах

Після проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі спостерігається помітне зростання частки студентів із високим рівнем соціальної ідентичності (з 12,5 % до 31,25 %) та зменшення низького рівня (з 37,5 % до 12,5 %). У контрольній групі позитивна динаміка виражена значно слабше. Це може свідчити про посилення відчуття приналежності до професійної спільноти й здатності до конструктивної взаємодії з соціальним оточенням (див. рис. 3.24).

Таблиця 3.29

Кількісні показники рівня розвитку колективістської ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	87,5	37,5	81,25	81,25
2	Середній	12,5	37,5	12,5	12,5
3	Високий	0,0	25,0	6,25	6,25

Примітка. N=32

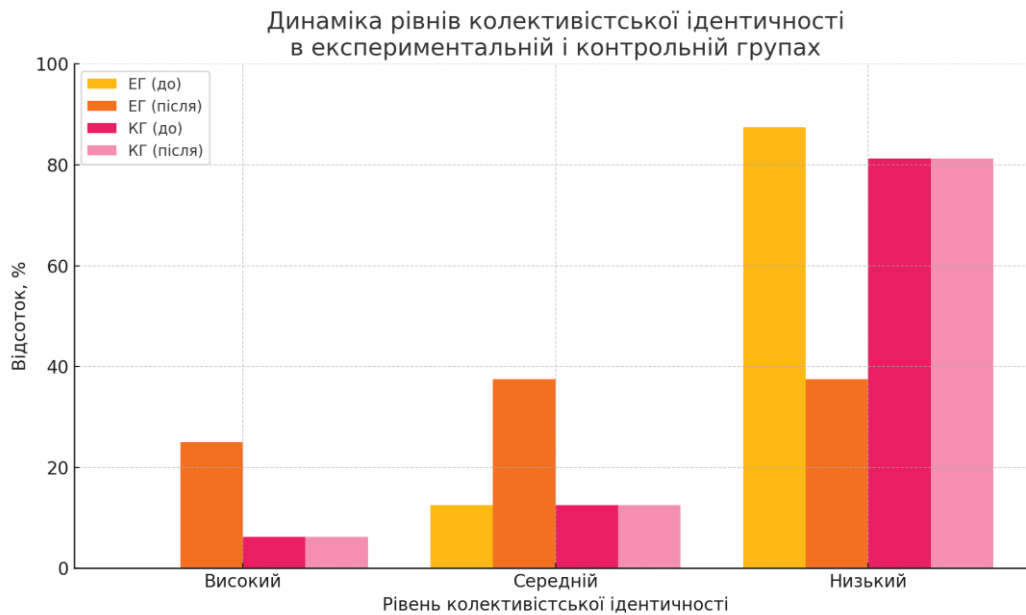


Рис. 3.25 Динаміка рівнів колективістської ідентичності в експериментальній і контрольній групах

Інтерпретація до шкали AIQ-IV.4 — колективістська ідентичність: у результаті формувального експерименту в експериментальній групі спостерігається зростання частки студентів із високим рівнем колективістської ідентичності (з 0 % до 25 %) та суттєве зменшення кількості з низьким рівнем (з 87,5 % до 37,5 %). У контрольній групі змін не зафіксовано. Це відображає вплив особистісної терапії на розвиток відчуття єдності з групою, готовності до співпраці та розуміння себе в контексті спільноти (див. рис.3.25).

Таблиця 3.30

Кількісні показники рівня розвитку спеціальної ідентичності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	43,75	18,75	50,0	43,75
2	середній	50,0	56,25	50,0	56,25
3	високий	6,25	25,0	0,0	0,0

Примітка. N=32

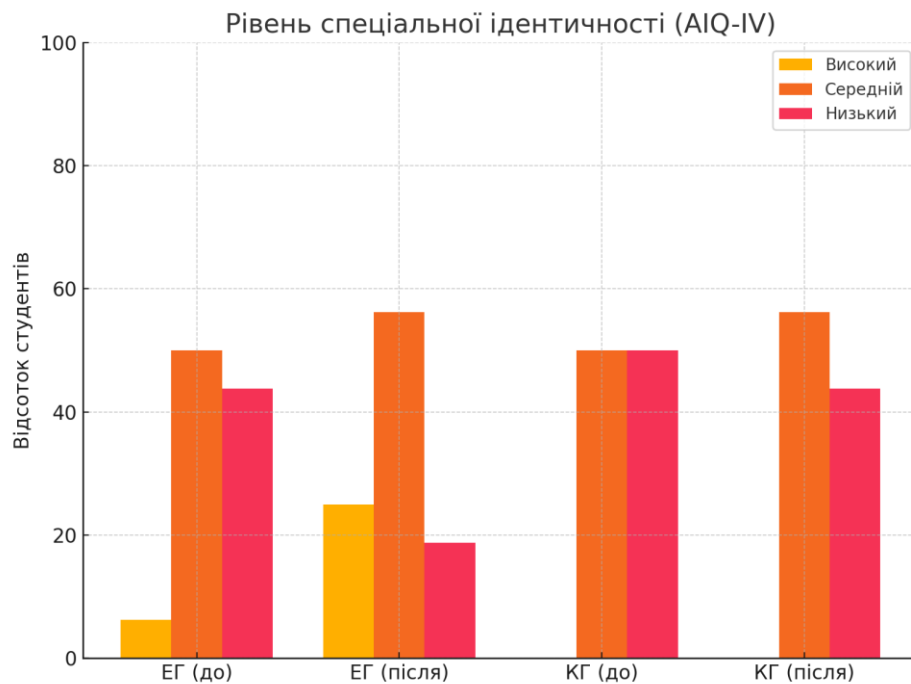


Рис. 3.26. Порівняльна динаміка рівнів спеціальної ідентичності в експериментальній і контрольній групах

Інтерпретація: у результаті участі в програмі особистісної терапії в експериментальній групі спостерігається зменшення частки студентів із низьким рівнем спеціальної ідентичності (з 43,75 % до 18,75 %) та зростання кількості респондентів з високим рівнем (з 6,25 % до 25,0 %). Паралельно фіксується також зростання середнього рівня – що свідчить про загальну позитивну динаміку в інтеграції уявлень студентів про власну професійну роль. У контрольній групі таких змін не зафіксовано (див. рис. 3.26).

Таблиця 3.31

Кількісні показники рівня розвитку поверхневої орієнтації ідентичності на основі самооцінки у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	50.0	18.75	50.0	50.0
2	середній	37.5	43.75	37.5	37.5
3	високий	12.5	37.5	12.5	12.5

Примітка. N=32

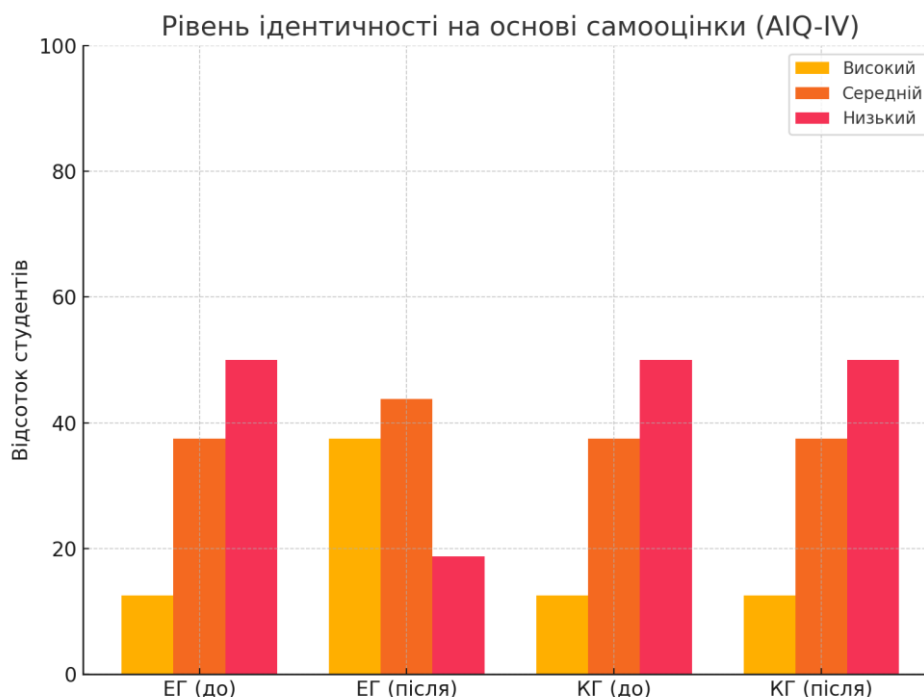


Рис. 3.27 Порівняльна динаміка рівнів ідентичності на основі самооцінки в експериментальній і контрольній групах

Інтерпретація: після проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка за шкалою ідентичності на основі самооцінки: частка студентів із високим рівнем зросла з 12,5 % до 37,5 %, а з низьким рівнем — зменшилася з 50,0 % до 18,75 %. Це відображає зміцнення позитивного уявлення про себе, розвиток впевненості у власній значущості та інтеграцію «Я»-образу. У контрольній групі динаміка відсутня (див. рис. 3.27).

Динаміка уявлень про сімейні стосунки у студентів (методика PARI)

З метою виявлення змін у ціннісних орієнтаціях щодо сімейної ролі майбутніх психологів у ході формувального експерименту була повторно використана методика PARI (адаптація Клименко і Міщенко [28; 38, 132]). У межах формувального етапу показники, отримані за методикою PARI, інтерпретувалися як установки та прояви компонента ставлення до сімейної ролі у структурі професійного зростання майбутнього психолога. Оцінювання стосувалося таких аспектів, як сприйняття материнської ролі, готовність до самопожертви, рівень конфліктності у сім'ї, батьківський авторитет, емоційна

дистанція, а також установки щодо домінування та залежності. Нижче подано порівняльні кількісні показники у студентів експериментальної та контрольної груп до і після реалізації програми особистісної терапії (див. табл. 3.32 - 3.39).

Таблиця 3.32

Кількісні показники рівня усвідомлення обмеженості інтересів у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	25,0	31,25	25,0	25,0
2	середній	25,0	43,75	25,0	25,0
3	високий	50,0	25,0	50,0	50,0

Примітка. N=32

У результаті проходження програми особистісної терапії спостерігається зменшення частки студентів експериментальної групи з високим рівнем усвідомлення обмеженості інтересів (з 50,0 % до 25,0 %), при одночасному зростанні середнього та низького рівнів. Це може вказувати про зрушення у сприйнятті майбутньої сімейної ролі: від жорсткого обмеження особистих інтересів — до гнучкішого поєднання особистісного та сімейного. У контрольній групі динаміки не зафіксовано, що підкреслює вплив саме психотерапевтичної роботи на переосмислення сімейних установок (див. рис. 3.28).

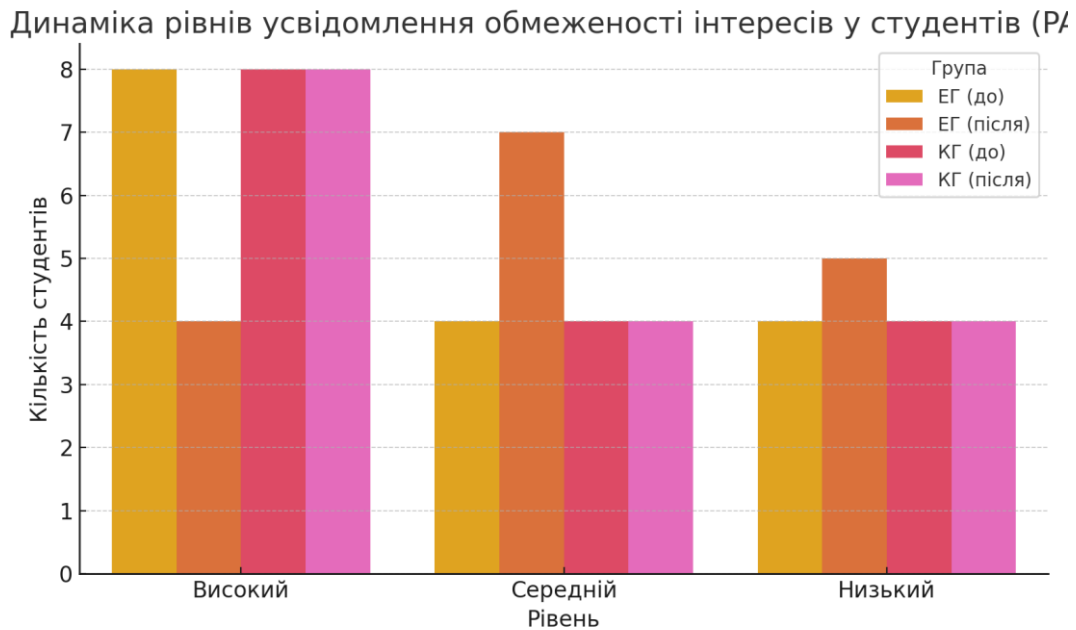


Рис. 3.28 Динаміка рівнів усвідомлення обмеженості інтересів у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.33

Кількісні показники рівня усвідомлення самопожертви у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	50,0	75,0	50,0	50,0
2	середній	25,0	18,75	25,0	25,0
3	високий	25,0	6,25	25,0	25,0

Примітка. N=32

У результаті формувального впливу в експериментальній групі спостерігається значне зростання кількості студентів із низьким рівнем самопожертви (з 50,0 % до 75,0 %) і відповідне зменшення високого рівня (з 25,0 % до 6,25 %). Це може свідчити про посилення здатності зберігати власні кордони у міжособистісних стосунках та відмову від патернів надмірної самовіддачі у сімейній ролі. У контрольній групі динаміки не виявлено, що дозволяє пов'язувати зафіксовані зміни в ЕГ з участю у програмі особистісної терапії у переосмисленні установки на самопожертву (див. рис. 3.29).

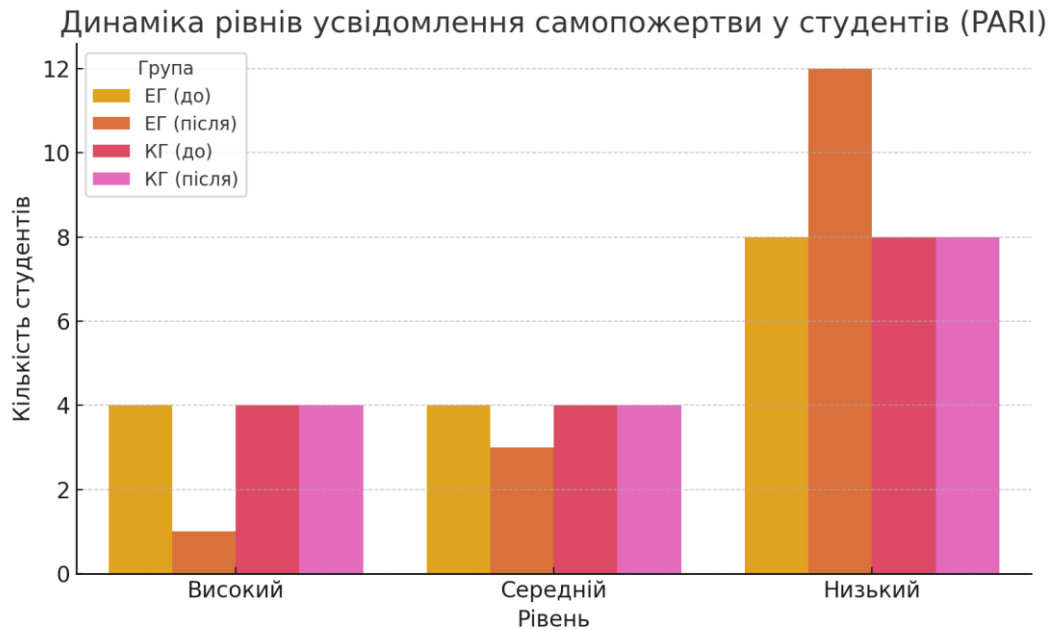


Рис. 3.29 Динаміка рівнів усвідомлення самопожертви у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.34

Кількісні показники рівня усвідомлення конфліктності у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	62,5	25,0	62,5	62,5
2	середній	25,0	37,5	25,0	25,0
3	високий	12,5	37,5	12,5	12,5

Примітка. N=32

Після участі в програмі особистісної терапії студенти експериментальної групи продемонстрували зниження частки респондентів із низьким рівнем усвідомлення конфліктності (з 62,5 % до 25,0 %) та зростання кількості з високим рівнем (з 12,5 % до 37,5 %). Це може свідчити про зростання здатності розпізнавати напруження у сімейних стосунках і формувати більш реалістичне уявлення про потенційні джерела конфлікту. У контрольній групі динаміка відсутня, що підкреслює роль терапевтичного впливу у підвищенні рефлексивності щодо міжособистісної взаємодії (див. рис. 3.30).

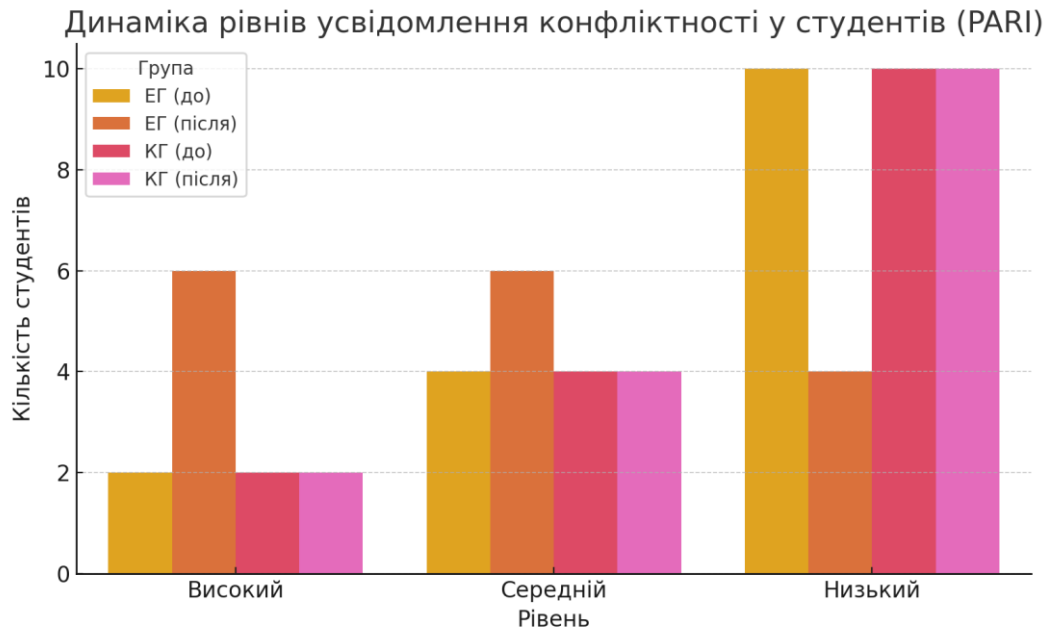


Рис. 3.30 Динаміка рівнів усвідомлення конфліктності у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.35

Кількісні показники рівня усвідомлення авторитетності батьків у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	6,25	6,25	12,5	12,5
2	середній	18,75	56,25	12,5	12,5
3	високий	75,0	37,5	75,0	75,0

Примітка. N=32

У студентів експериментальної групи після формувального впливу спостерігається помітне зменшення частки осіб із високим рівнем усвідомлення авторитетності батьків (з 75,0 % до 37,5 %) при зростанні середнього рівня (з 18,75 % до 56,25 %). Це можна інтепритувати як критичнішу рефлексію сімейної ієрархії, зменшення тенденції до ідеалізації батьківської влади, а також розвиток диференційованішого ставлення до ролі батька і матері. У контрольній групі змін не виявлено, що підтверджує специфічний вплив особистісної терапії у переосмисленні родинних установок (див. рис. 3.31).

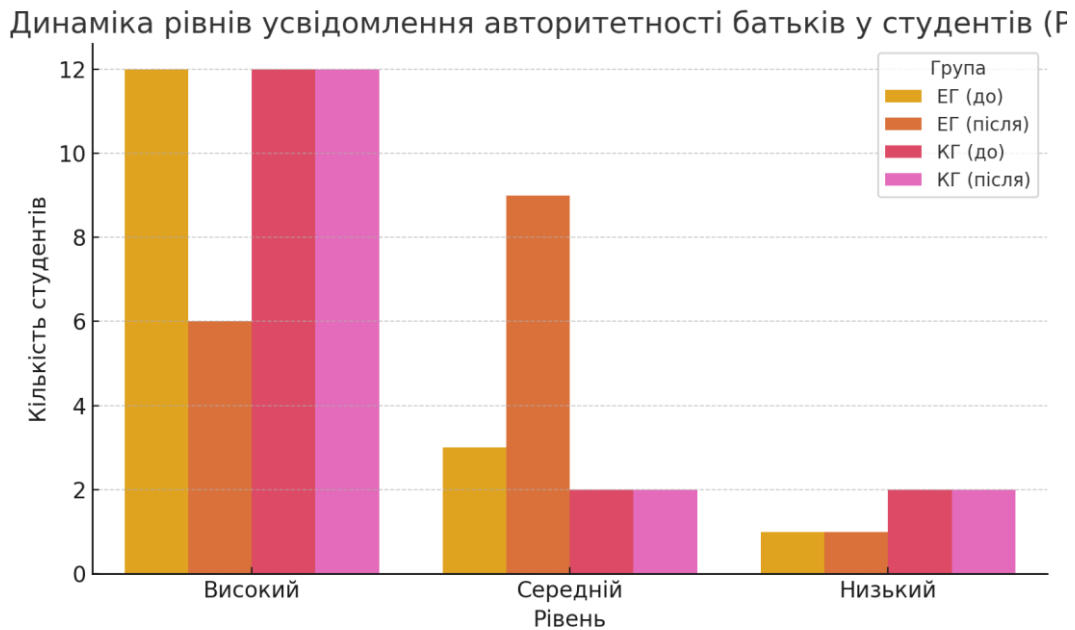


Рис. 3.31 Динаміка рівнів усвідомлення авторитетності батьків у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.36

Кількісні показники рівня усвідомлення незадоволеності сімейною роллю у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	62,5	31,25	62,5	62,5
2	середній	25,0	43,75	25,0	25,0
3	високий	12,5	25,0	12,5	12,5

Примітка. N=32

У результаті участі в програмі особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано зростання кількості студентів із високим рівнем усвідомлення незадоволеності сімейною роллю (з 12,5 % до 25,0 %), а також зменшення частки з низьким рівнем (із 62,5 % до 31,25 %). Це свідчить про активізацію внутрішньої рефлексії щодо відповідності між власними очікуваннями й традиційними вимогами, пов'язаними із сімейною роллю. У контрольній групі змін не зафіксовано, що підкреслює вплив психотерапевтичного втручання на осмислення особистих потреб у контексті сім'ї (див. рис. 3.32).

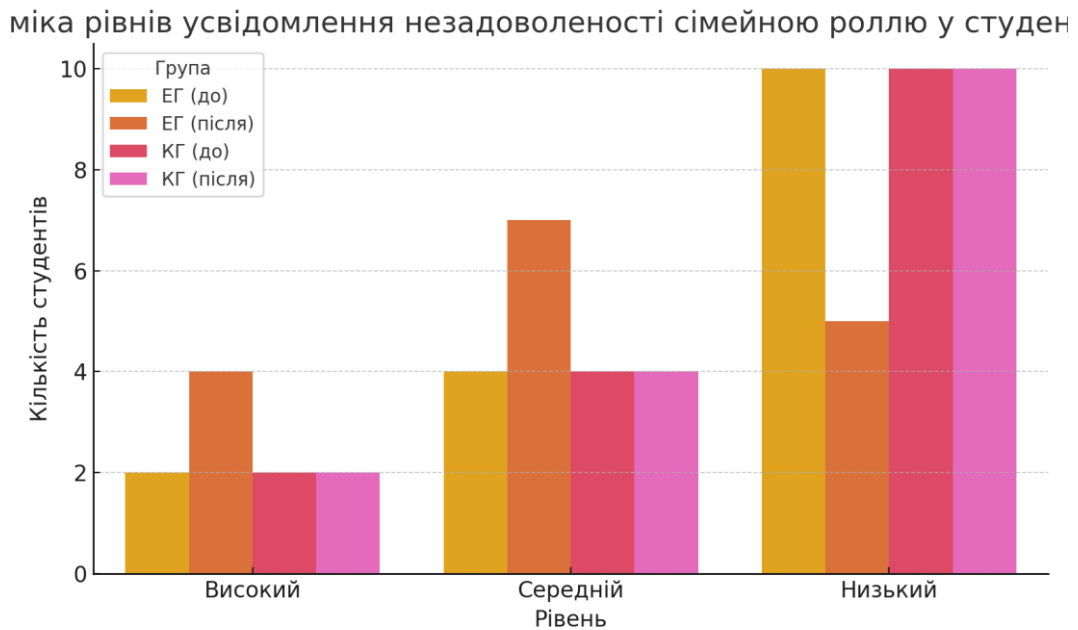


Рис. 3.32 .Динаміка рівнів усвідомлення незадоволеності сімейною роллю у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.37

Кількісні показники рівня усвідомлення емоційної дистанції з боку батька/чоловіка у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) (у відсотках)	ЕГ (після) (у відсотках)	КГ (до) (у відсотках)	КГ (після) (у відсотках)
1	Низький	18,75	12,5	18,75	18,75
2	Середній	25,0	37,5	25,0	25,0
3	Високий	56,25	50,0	56,25	56,25

Примітка. N=32

У результаті проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано зростання частки студентів із середнім рівнем усвідомлення емоційної дистанції (з 25,0 % до 37,5 %) і зменшення як високого (з 56,25 % до 50,0 %), так і низького рівня (з 18,75 % до 12,5 %). Це відображає розвиток здатності до більш тонкої рефлексії в сфері емоційної близькості та дистанції, переосмислення власних установок і досвіду стосунків. У контрольній групі динаміка відсутня, що свідчить про ефективність терапевтичного впливу саме в контексті емоційної взаємодії (див. рис. 3.33).

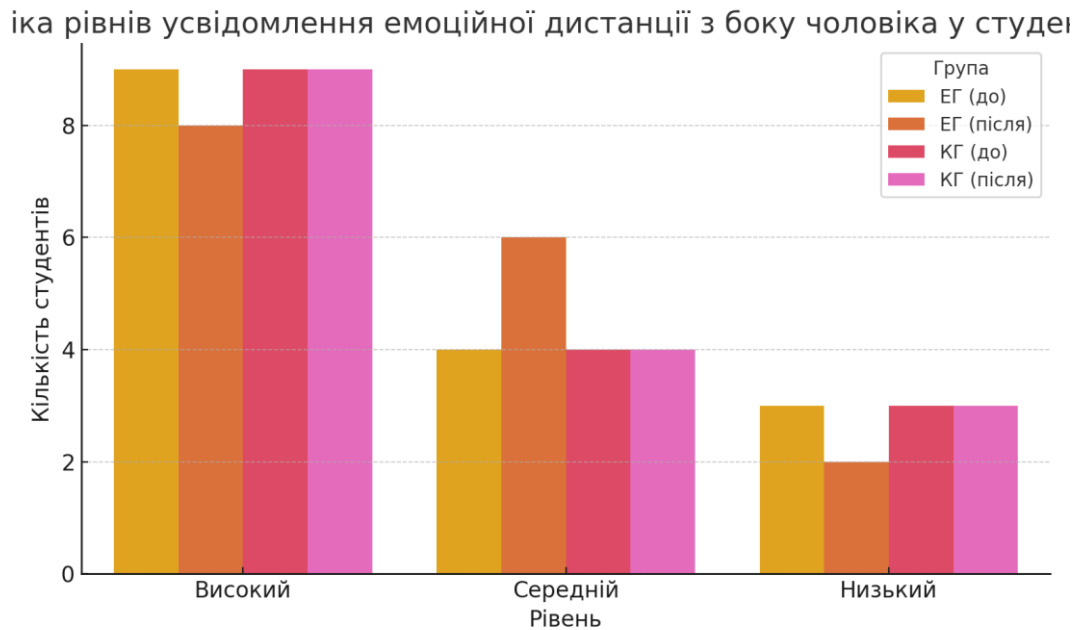


Рис. 3.33 Динаміка рівнів усвідомлення емоційної дистанції з боку чоловіка у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Таблиця 3.38

Кількісні показники рівня усвідомлення домінування матері у системі сімейного виховання у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	Низький	31.25	25.0	31.25	37.5
2	Середній	31.25	50.0	31.25	25.0
3	Високий	37.5	25.0	37.5	37.5

Примітка. N=32

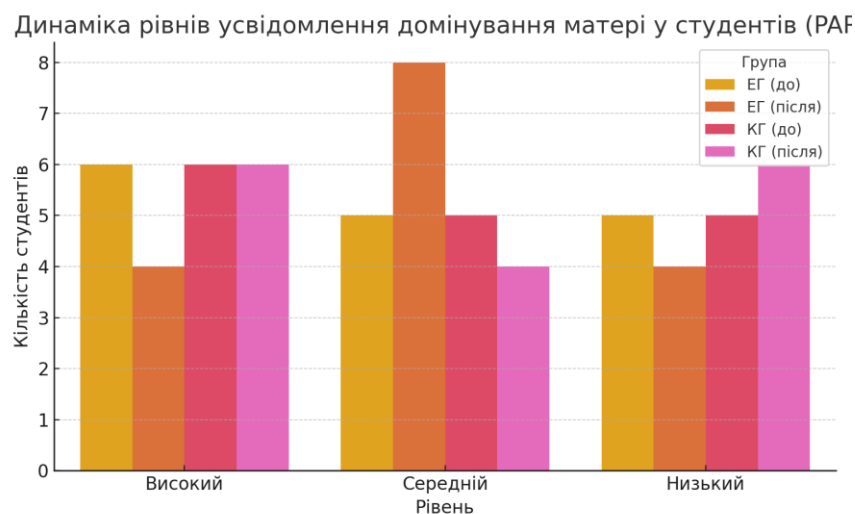


Рис. 3.34 Динаміка рівнів усвідомлення домінування матері у системі сімейного виховання у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

У результаті проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі зафіксовано зменшення частки студентів із високим рівнем усвідомлення домінування матері (з 37,5 % до 25,0 %) та збільшення частки із середнім рівнем (з 31,25 % до 50,0 %). Це може свідчити про зростання диференційованого бачення динаміки влади у родині, кращу рефлексію батьківських ролей без жорсткої ідеалізації або засудження. У контрольній групі, навпаки, простежується тенденція до незначного посилення крайніх оцінок — зниження середнього рівня і зростання низького. Зміни, виявлені в експериментальній групі, вказують на позитивну динаміку у формуванні більш гнучких та диференційованих уявлень про материнську роль, що є важливим для майбутніх психологів, зокрема у контексті роботи з сімейними системами. (див. рис. 3.34).

Таблиця 3.39

Кількісні показники рівня усвідомлення залежності матері у студентів експериментальної та контрольної груп

№	Рівень	ЕГ (до) у відсотках	ЕГ (після) у відсотках	КГ (до) у відсотках	КГ (після) у відсотках
1	низький	62.5	56.25	62.5	62.5
2	середній	18.75	37.5	18.75	18.75
3	високий	18.75	6.25	18.75	18.75

Примітка. N=32

Після проходження програми особистісної терапії в експериментальній групі простежується зниження частки студентів із високим рівнем усвідомлення залежності матері (з 18,75 % до 6,25 %) та зростання середнього рівня (з 18,75 % до 37,5 %). Це може свідчити про формування більш зрілих уявлень про материнську роль, зменшення проєкцій потреби в опіці, а також розвиток здатності до відокремлення і самостійності у сприйнятті сімейних відносин. У контрольній групі жодних змін не зафіксовано, що додатково підкреслює роль психотерапевтичного впливу у процесі формування особистісної та професійної автономії майбутніх психологів (див. рис. 3.35).

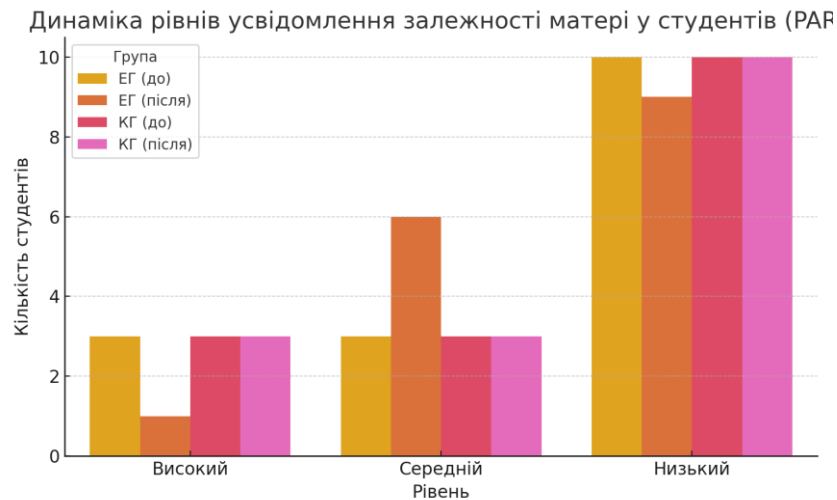


Рис. 3.35 Динаміка рівнів усвідомлення залежності матері у студентів експериментальної та контрольної груп (PARI)

Результати формувального етапу дослідження засвідчили ефективність впровадження програми особистісної терапії у професійну підготовку майбутніх психологів. Учасники експериментальної групи, які брали участь у програмі, продемонстрували позитивну динаміку в більшості ключових індикаторів особистісного розвитку, на відміну від студентів контрольної групи.

Узагальнення результатів формувального етапу засвідчує наявність виразнішої позитивної динаміки в експериментальній групі порівняно з контрольною за більшістю досліджуваних показників. Учасники програми продемонстрували зростання психологічної ресурсності та зниження тривожності, а також позитивні зрушення в емпатійних характеристиках (емоційний і когнітивний компоненти) та показниках ідентичності, що відображає поступову інтеграцію образу «Я» і професійної ролі.

Окремі зміни в установах щодо сімейних стосунків (PARI) виявили тенденцію до менш ригідних і більш диференційованих уявлень про сімейні ролі, межі та взаємодію. У сукупності отримані дані дозволяють розглядати програму особистісної терапії як результативний елемент професійної підготовки майбутніх психологів, що пов'язаний із розвитком саморегуляції, рефлексивності, емоційної зрілості та професійної ідентичності.

Організаційні та етичні орієнтири впровадження програми

Сучасні виклики у сфері підготовки психологів потребують оновлення методологічних підходів, що забезпечують не лише знанняву й практичну підготовку фахівців, а й формування їхньої особистісної зрілості, професійної ідентичності та емоційної стійкості. В умовах високого рівня тривожності, фрагментарної ідентичності та недостатньої інтегрованості внутрішніх ресурсів у студентів-психологів, що було виявлено на констатувальному етапі дослідження (розділ 2), актуалізується потреба у включенні до освітнього процесу спеціально організованих психотерапевтичних практик.

Розроблена програма особистісної терапії (див. підр. 3.1), побудована на засадах психодинамічного підходу, спрямована на підтримку внутрішнього професійного становлення здобувачів освіти. Її ефективність підтверджена результатами формувального експерименту (див. підр. 3.2), де зафіксовано позитивні зміни у рівнях ресурсності, тривожності, емпатії, ідентичності та ставлення до сімейної ролі.

У зв'язку з цим доцільно узагальнити досвід впровадження програми, що дозволяє розкрити її прикладний потенціал та можливості використання в закладах вищої освіти.

Узагальнення вибудовано відповідно до етапів моделі професійного зростання майбутнього психолога та спирається на емпіричні дані, отримані в ході дослідження.

Програма особистісної терапії, інтегрована в освітній процес, ґрунтується на психодинамічному розумінні професійного становлення як внутрішньої трансформації, що відбувається через усвідомлення тривожності, опрацювання ідентифікаційних конфліктів, розвиток емпатійності та формування інтегрованої професійної ідентичності.

Особистісна терапія в такому контексті не є самодостатньою формою психологічної допомоги, а виступає цілісним інструментом педагогічного впливу, який забезпечує глибинне засвоєння студентом своєї фахової ролі.

Методологічною основою впровадження програми є принцип поетапної інтеграції терапевтичного досвіду у процес професійного становлення, згідно з розробленою у дисертації моделлю (підрозділ 3.1). Кожен з етапів цієї моделі (від усвідомлення тривожності до інтеграції ідентичності) має не лише психологічну, а й дидактичну функцію, оскільки забезпечує поступове розширення внутрішнього простору студента як майбутнього фахівця.

Серед ключових принципів впровадження програми слід виділити такі:

- Добровільність і мотиваційна готовність: участь у програмі має базуватись на свідомому виборі студента, з урахуванням його особистісної готовності до самоаналізу, конфронтації з внутрішніми переживаннями й роботи в груповому середовищі.

- Конфіденційність і психологічна безпека: терапевтичні групи функціонують як закриті, з фіксованим складом і чіткими етичними межами, що забезпечують захищений простір для саморозкриття.

- Розмежування ролей: ведучими терапевтичних груп не можуть бути викладачі, які водночас оцінюють академічну успішність студентів. Це виключає виникнення подвійних ролей і знижує ризики етичних порушень.

- Супервізійний супровід ведучих: особливо важливий на етапах роботи з контрпереносом, кризовими реакціями та груповою динамікою.

- Етапність та пролонгованість: програма реалізується протягом щонайменше двох академічних років, із поступовим переходом від стабілізаційної до інтегративної фази.

Формально програма може бути впроваджена як:

- факультативний навчальний модуль на 3–4 курси (з паралельним супроводом на 1–2 курсах);

- сертифікована програма професійного самопізнання в межах міжкафедральної співпраці;

- складова практичної підготовки у вигляді окремої освітньої компоненти (наприклад, "Психологічна готовність до професійної діяльності").

Кожен з варіантів потребує адаптації до ресурсів ЗВО, але загальна методологічна логіка залишається незмінною: терапевтична практика має бути інтегрованою частиною професійної підготовки, а не зовнішнім або факультативним додатком. Такий підхід забезпечує не лише розвиток особистісних ресурсів, а й формування етичної свідомості, здатності до професійної присутності, рефлексії, самозбереження та глибокого контакту з іншим.

Запропонована програма особистісної терапії реалізується у формі поетапної роботи з терапевтичними групами, які супроводжують студента впродовж освітнього процесу та відповідають рівню його професійної зрілості. Кожен етап програми має власне методичне наповнення, цілі, очікувані результати та форми реалізації. Зміст етапів узгоджується з психодинамічною моделлю професійного становлення і структурою програми (див. підр.3.1 та 3.2), а ефективність кожного блоку підтверджується результатами формувального експерименту (див. підр. 3.3).

Етап 1. Усвідомлення тривожності та фрагментації Я (1 курс)

Мета: допомогти студентам усвідомити внутрішню тривожність, зумовлену зміною соціальної ролі, впливом авторитетних фігур, неусвідомленими очікуваннями та амбівалентністю щодо професійного вибору.

Методичні орієнтири: тривалість: 18 сесій на рік (2 рази на місяць × 9 місяців), формат — закрита група.

Початкова індивідуальна співбесіда: мотиваційна оцінка, ознайомлення з правилами, виявлення протипоказань.

Ключові теми для опрацювання: базові механізми психологічного захисту, проекція, тривога як сигнал внутрішнього конфлікту, залежність і автономія, образ викладача як батьківської фігури.

Техніки: проєктивне малювання «Я в новому середовищі» — актуалізація внутрішніх переживань, пов'язаних з переходом до ролі студента; метод

незакінченого речення: «Я боюся...», «У групі я відчуваю...», «Викладач для мене — це...» — вербалізація тривоги й фантазій: вільні асоціації на тему «психолог», «навчання», «помилка», «оцінювання» — доступ до несвідомих уявлень і очікувань; групова вправа «Мій перший день» — реконструкція досвіду входження в нове середовище, обмін почуттями; вправа «Зовнішні і внутрішні опори» — виявлення актуальних джерел стабільності, як реальних, так і уявних.

Психоедукація: у форматі супутнього курсу або модулю — «Тривожність, захист і Я».

Очікувані зміни (за результатами 3.3): зниження рівня особистісної тривожності (частка студентів з низьким рівнем зросла з 18,75 % до 43,75 %), формування безпечного простору, поява первинної рефлексії.

Етап 2. Робота з ідентичністю та внутрішніми конфліктами (2 курс)

Мета: усвідомлення внутрішніх амбівалентностей, конфліктів між уявленнями про себе та професійними очікуваннями, інтеграція відторгнутих частин особистості.

Методичні орієнтири: тривалість: 30 сесій на рік, стабільний склад групи та ведучих.

Ключові теми: професійний вибір як внутрішній конфлікт, механізми перенесення й опору, переживання неприйняття, самооцінка в груповому середовищі.

Техніки: вправи на ідентифікацію, робота з біографією, методика «Я-образ у групі», діалоги з уявною фігурою, рольові розстановки.

Психоедукація: теми — «Ідентичність, амбівалентність і проєкція», «Самооцінка і несвідомий конфлікт».

Очікувані зміни: підвищення рівня особистісної ідентичності (з 43,75 % до 68,75 %), зниження частки респондентів із низьким рівнем професійної ідентичності (з 43,75 % до 18,75 %), зростання готовності до внутрішньої роботи.

Етап 3. Формування емпатії, ресурсності та внутрішньої опори (3 курс)

Мета: розвиток здатності до міжособистісного контакту без злиття, утримання меж, формування внутрішньої опори у складних емоційних ситуаціях.

Методичні орієнтири: тривалість: 30 сесій, регулярна динаміка, фокус на глибинні переживання.

Ключові теми: емпатія з межами, робота з контрпереносом, прийняття афекту, толерантність до емоційної напруги, відповідальність без провини.

Техніки: аналіз епізодів переносу, вправи на ідентифікацію емоцій, спостереження за реакціями тіла, символічна вербалізація фантазії.

Психоедукація: теми — «Емпатія і межі», «Функціональна ресурсність», «Витримування афекту і самозбереження».

Очікувані зміни: зростання високого рівня емпатійної турботи (з 6,25 % до 31,25 %), зниження низького рівня за шкалою фантазії (з 50 % до 25 %), збільшення здатності до інтерсуб'єктивного контакту та саморегуляції.

Етап 4. Інтеграція досвіду та професійної ідентичності (4 курс)

Мета: узгодження особистісного досвіду з професійною позицією, формування автономії, здатності до свідомого вибору стилю роботи, завершення терапевтичного процесу.

Методичні орієнтири: тривалість: 34 сесії на рік, переважно інтегративного характеру.

Ключові теми: «Я — як майбутній психолог», «Який стиль мені пасує», «Яке значення мав мій шлях у терапевтичній групі», «Що я залишаю після завершення».

Техніки: письмовий лист до себе як фахівця — інтеграція внутрішнього досвіду, формування образу майбутнього Я (виконується не як завдання, а як завершальний символічний акт); вправа «Мій професійний маніфест» — вербалізація власних цінностей, меж і фахової відповідальності; символічна проєктивна дія: створення спільного образу (колажу, схеми, метафори), що

репрезентує шлях групи; ритуал завершення — структурована зустріч, де кожен учасник ділиться символом або словом, що уособлює його особисту трансформацію; груповий «свідокство-прийняття» — вербальне визнання змін кожного учасника іншими членами групи (групове свідчення).

Формати: вербалізація досвіду, колективна рефлексія, міні-есе, прощальні листи, зустрічі з ведучими у форматі зворотного зв'язку.

Психоедукація: теми — «Професійне Я», «Межі та автономія», «Завершення та сепарація».

Очікувані зміни: зростання самоусвідомлення, готовність до професійної діяльності, підвищення рівня професійної ідентичності (зростання за шкалою «спеціальна ідентичність» з 6,25 % до 25 %), зменшення проєктивного перенесення сімейних сценаріїв.

Практичні рекомендації для освітніх закладів

Інтеграція програми особистісної терапії в освітній процес вимагає чітко окреслених організаційних, кадрових та етичних умов. Запропоновані нижче рекомендації мають на меті надати орієнтири для керівників факультетів, гарантів освітніх програм і викладачів, зацікавлених у впровадженні подібної практики в межах підготовки майбутніх психологів.

1. Формати впровадження програми в освітній процес

Впроваджувати програму як:

- вибірково освітню компоненту («Особистісна терапія в підготовці психолога», 3–4 кредити);
- сертифікатну програму міжкафедрального типу (із залученням фахівців з клінічної, практичної та психоаналітичної психології);
- варіативний спецкурс або практичну складову психотерапевтичного модуля;
- інституційний пілотний проєкт у межах психотерапевтичної підготовки.

Обсяг: орієнтовно 168 академічних годин, із них не менше 75 % — практична робота в групах.

2. Організаційні умови реалізації

Групова форма роботи: стабільні терапевтичні групи по 8–10 осіб.

Тривалість: мінімум два роки (бажано з 2 по 4 курс або з 1 курсу в адаптованому форматі).

Частота: 2–4 сесії на місяць (відповідно до рівня студента).

Приміщення: окремий, закритий простір, адаптований для конфіденційної групової роботи.

3. Кадрове забезпечення

Ведучі груп — фахові психотерапевти з відповідною підготовкою (перевага: психодинамічний, психоаналітичний або інтегративний підхід).

Викладачі супутньої психоедукації — фахівці з теоретичної психоаналітичної, клінічної або особистісної психології.

Супервізори — зовнішні або внутрішні експерти, які забезпечують етичний та професійний супровід ведучих.

Координатор програми — уповноважена особа на факультеті, відповідальна за методичну узгодженість, етичну підтримку, комунікацію з учасниками.

4. Методичний супровід

Письмові матеріали: програма, етичні угоди, правила груп, чек-листи для спостереження, рефлексивні щоденники.

Методичні зустрічі для викладачів і ведучих інтеграції терапевтичного досвіду у зміст інших дисциплін.

Електронна платформа або захищене середовище для обміну зворотним зв'язком і рефлексіями (опційно).

5. Педагогічні та етичні орієнтири

Забезпечити розділення функцій оцінювання та ведення терапевтичної групи (щоб уникнути подвійних ролей).

Підготувати студентів до участі через модуль адаптації та ознайомлення з форматами терапії.

Запровадити систему етичної підтримки та кризового реагування для учасників груп.

Ураховувати ризики вторинної травматизації, переносу, порушення меж — через регулярні супервізії та чіткі правила.

6. Варіативність та гнучкість впровадження

Модульний підхід: частини програми можуть бути реалізовані в залежності від ресурсу ЗВО.

Адаптація до дистанційного або гібридного формату — з урахуванням особливостей групової динаміки.

Можливість апробації на окремій групі як етапу підготовки до масштабування на програму загалом.

Висновки: у підрозділі представлено результати формувального експерименту, спрямованого на перевірку ефективності Програми професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії. Отримані дані засвідчили, що цілеспрямоване включення особистісної терапії у процес професійної підготовки створює умови для позитивної динаміки ключових компонентів професійного зростання майбутніх фахівців.

Реалізація Програми сприяла зниженню внутрішньої емоційної напруги, посиленню психологічної ресурсності, розвитку здатності до емоційної регуляції та більшій узгодженості професійної ідентичності. Учасники експериментальної групи продемонстрували зростання здатності до рефлексивного осмислення власного досвіду, утримування професійних меж та стабільнішої професійної позиції у взаємодії з іншими.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп підтвердив, що виявлені позитивні зміни зумовлені саме формувальним впливом Програми, а не лише природним перебігом професійного навчання. Це дозволяє розглядати особистісну терапію як результативний чинник інтеграції особистісних і професійних компонентів професійного зростання майбутнього психолога.

Таким чином, запропонована Програма професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії може бути реалізована в різних організаційних форматах закладів вищої освіти з урахуванням їхніх ресурсних можливостей, зберігаючи при цьому цілісність психодинамічної логіки та етапність формувального впливу.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі дисертації теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено можливості особистісної терапії як чинника професійного зростання майбутнього психолога. Професійне становлення розглянуто не лише як засвоєння знань і технік, а як процес внутрішньої трансформації особистості фахівця, здатного витримувати афективну напругу, усвідомлювати несвідомі процеси у взаємодії та зберігати етичну й професійну позицію в контакті з Іншим.

1. У підрозділі 3.1 здійснено теоретичне узагальнення психодинамічних механізмів професійного зростання майбутнього психолога. Показано, що особистісна терапія створює умови для опрацювання перенесення і контрперенесення, символізації афекту, усвідомлення захисних механізмів та інтеграції внутрішніх конфліктів. Обґрунтовано, що терапевтичний досвід виступає не факультативним доповненням до професійної підготовки, а системоутворювальним контекстом формування професійної суб'єктності, внутрішньої стійкості, рефлексивності та етичної відповідальності психолога.

2. На основі теоретичного аналізу розроблено авторську психодинамічну модель професійного зростання майбутнього психолога, яка відображає поетапний рух від фрагментарності та підвищеної тривожності до інтегрованої професійної позиції. Модель концептуалізує професійне зростання як динамічний процес узгодження мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-соціально-рольового компонентів, а особистісну терапію — як центральний інтегрувальний чинник цього процесу.

3. У підрозділі 3.2 психодинамічну модель операціоналізовано у вигляді Програми професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії. Програму реалізовано як поетапний формувальний процес, у межах якого поєднувалися групова особистісна терапія та психоедукаційний супровід. Така організація забезпечила умови для усвідомлення внутрішніх труднощів,

розвитку рефлексивності, формування професійного способу мислення та поступової інтеграції особистісного і професійного досвіду.

4. Результати формувального експерименту, представлені у підрозділі 3.3, підтвердили ефективність запропонованої Програми як чинника професійного зростання майбутніх психологів. Учасники експериментальної групи продемонстрували більш виразну позитивну динаміку порівняно з контрольною групою, що виявлялося у зниженні емоційної напруги, посиленні внутрішньої ресурсності, розвитку здатності до саморегуляції, емпатійного контакту з дотриманням меж та більшій узгодженості професійної ідентичності.

5. Окремим результатом третього розділу є обґрунтування організаційних та етичних умов упровадження Програми в освітній процес. Підкреслено значення добровільності участі, конфіденційності, психологічної безпеки, розмежування терапевтичних і академічних ролей, а також супервізійного супроводу ведучих. Дотримання цих умов розглядається як необхідна передумова коректного та безпечного використання особистісної терапії в системі професійної підготовки майбутніх психологів.

Отже, результати третього розділу підтверджують, що особистісна терапія може бути обґрунтовано розглянута як системний психотерапевтичний чинник професійного зростання майбутнього психолога, який забезпечує інтеграцію ключових компонентів професійної зрілості — від саморегуляції та витримування афекту до формування інтегрованої професійної ідентичності й етичної професійної позиції. Розроблена психодинамічна модель і апробована Програма створюють методичне та концептуальне підґрунтя для подальшого впровадження терапевтичних практик у підготовку психологів і слугують логічною основою для формування загальних висновків дисертації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У дисертації здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного зростання майбутнього психолога в умовах сучасних освітніх трансформацій та зростання соціально-психологічних викликів. Професійне зростання обґрунтовано як багатовимірний процес, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-творчий компоненти і виявляється у здатності майбутнього фахівця утримувати професійну позицію, рефлексивно осмислювати досвід, регулювати афективні стани та діяти етично у взаємодії з іншою людиною. Теоретичні узагальнення дали підстави розглядати особистісну терапію як важливу умову внутрішньої інтеграції досвіду і становлення професійної ідентичності майбутнього психолога.

2. Емпірично виявлено особливості сформованості компонентів професійного зростання у майбутніх психологів із наявністю або відсутністю досвіду особистісної терапії. Констатувальний етап засвідчив, що професійне становлення студентів-психологів супроводжувалося внутрішньою нерівномірністю особистісних ресурсів і нестачею стабільних навичок емоційної саморегуляції, що ускладнювало витримування психоемоційного навантаження та підтримання професійної дистанції. Порівняльний аналіз показав, що наявність терапевтичного досвіду пов'язувалася з більшою узгодженістю уявлень про себе як про майбутнього фахівця, вищою здатністю до рефлексивного осмислення переживань, більш зрілим ставленням до власних меж та більш відповідальним ставленням до професійної ролі.

3. Розроблено та апробовано Програму професійного зростання майбутніх психологів засобом особистісної терапії, побудовану на психодинамічних засадах і спрямовану на підтримку професійного зростання через організовану роботу з особистісним досвідом. Програма була структурована як послідовний процес — від первинної стабілізації та усвідомлення внутрішніх труднощів до їх опрацювання й інтеграції у

професійну Я-концепцію. Реалізацію програми забезпечено з дотриманням етичних принципів, добровільності участі, конфіденційності та психологічної безпеки учасників, що створило умови для поглиблення саморефлексії, розвитку емоційної витривалості та формування більш цілісної професійної позиції.

4. Експериментально підтверджено результативність запропонованої програми як чинника професійного зростання майбутніх психологів. Формувальний етап показав, що участь у програмі сприяла якісним позитивним зрушенням у сфері емоційної стійкості, емпатійної чутливості, внутрішньої ресурсності та становлення професійної ідентичності. Отримані зміни концептуально узгоджувалися з логікою психодинамічного розуміння професійного розвитку, де ключовими механізмами виступають усвідомлення та інтеграція афективного досвіду, посилення здатності витримувати напругу, диференціювати власні переживання та переживання іншого, що є необхідним для майбутньої практичної діяльності психолога.

5. Окреслено напрями практичного використання результатів у системі фахової підготовки майбутніх психологів. Узагальнення теоретичних і емпіричних даних дозволило визначити доцільність поетапного включення особистісної терапії як складової професійного становлення — у формах, сумісних з вимогами безпеки, етики та стандартів підготовки фахівців. Практичне значення результатів полягає у можливості застосування розробленої програми та її принципів у навчально-професійній підготовці, а також у використанні отриманих висновків для вдосконалення змісту й організації психологічної освіти з акцентом на формування професійної ідентичності, емоційної зрілості та рефлексивної компетентності майбутнього психолога.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва О. С. Мікросоціальні технології як умова особистісного зростання майбутнього психолога / О. С. Андрєєва // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2016. – № 60. – С. 70–74.
2. Анцібор М. В. Особливості психологічної допомоги в умовах воєнного часу // Практична психологія та соціальна робота. – 2022. – № 6. – С. 5–11.
3. Асоціація психоаналітичного психодраматичного аналізу України (АППУ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://appu.org.ua>
4. Баришева Т. Д. Роль рефлексії у формуванні професійної ідентичності психолога / Т. Д. Баришева // Актуальні проблеми психології. – 2017. – Т. I, вип. 16. – С. 52–56.
5. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
6. Беленький Ю. Л. Психологічні аспекти становлення фахівця: теоретико-методологічний контекст / Ю. Л. Беленький. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2017. – 160 с.
7. Белінська Г. В. Статистичні методи в психології: навч. посіб. / Г. В. Белінська. – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 312 с.
8. Бондаренко О. Ф. Психологічні механізми особистісного розвитку. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 260 с.
9. Братченко С. Л. Особистісна та професійна ідентичність психолога: рефлексивні підходи/С. Л. Братченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 7. – С. 3–10.
10. Булах І. С. Психологічна технологія професійної підготовки майбутніх психологів: концептуальні підходи / І. С. Булах // Освіта і розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 5 (44). – С. 42–46.

11. Васильєв Г. М. Психологія особистісної зрілості/Г. М. Васильєв. – Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. – 180 с.
12. Віннікотт Д. Страх дезінтеграції / Д. Віннікотт. – Київ: Фенікс, 2005. – 112 с.
13. Власова Н. Є. Методологічні орієнтири підготовки психолога як психотерапевта // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2017. – Вип. 39 (42). – С. 19–29.
14. Волошина В. В. Ціннісно-рефлексивна модель підготовки психолога: теоретико-методологічний аспект / В. В. Волошина // Психологічні перспективи. – 2019. – Вип. 33. – С. 85–91.
15. Вундт В. Основи фізіологічної психології: у 2 т./В. Вундт; пер. з нім. – Київ: Основи, 2000. – Т. 1. – 480 с.
16. Горбаченко О. С. Основи математичної статистики в психологічних дослідженнях: навч. посіб. / О. С. Горбаченко – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 280 с.
17. Девіс М. Interpersonal Reactivity Index (IRI): методика діагностики емпатії / М. Девіс; адаптація І. О. Сафоновой, І. Я. Лещук. – Неопублікований переклад. – Київ, 2024. – 18 с.
18. Долгіх Т. М. Психологічні чинники становлення професійної ідентичності студентів гуманітарного профілю: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / КНУ ім. Т. Шевченка. – Київ, 2015. – 217 с.
19. Долинська Л. В. Професійна самосвідомість психолога як чинник його професійного становлення // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 12. – С. 210–220.
20. Зосяк Р. І. Між етикою і законом: інституціалізація особистісної терапії в освітніх програмах психологічної галузі України та країн Європейського Союзу // Habitus. – 2025. – № 73. – С. 50–54. – Режим доступу: <http://habitus.od.ua/73-2025>

21. Зосяк Р. І. Особистісна терапія як чинник формування конкурентоспроможності майбутнього психолога в умовах сучасних викликів // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – 2025. – Вип. 27 (72). – С. 67–76.
22. Зосяк Р. І. Теоретико-методологічне обґрунтування психодинамічної моделі професійного зростання майбутнього психолога // Наукові перспективи. – 2025. – № 6 (60). – С. 1346–1357. DOI: 10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1346-1357
23. Інститут «New Leaf» (позитивна психотерапія) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://newleaf.com.ua>
24. Караванова І. П. Проблематика війни в психоаналітичній теорії Фрейда: теоретичний екскурс / І. П. Караванова // Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Львів: Гельветика, 2019. – С. 5–10.
25. Карамушка Л. М. Психологія професійного розвитку фахівця в організації. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 320 с.
26. Карпенко Є. В. Методи сучасної психотерапії: навч. посіб. / Є. В. Карпенко. – Львів: ЛьвДУВС, 2015. – 220 с.
27. Кірьянов О. Л. Гуманістичні засади психологічного супроводу розвитку особистості/О. Л. Кірьянов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2018. – Вип. 2 (5). – С. 60–65.
28. Клименко І. В. Вивчення ставлення до виховання у батьків з різним рівнем емоційної регуляції // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 21. – С. 136–143.
29. Книш Ю. О. Професійна ідентичність фахівця у соціальній сфері // Наука і освіта. – 2020. – № 2. – С. 44–49.

30. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О. М. Кокун. – Київ: Міленіум, 2012. – 312с.
31. Костенко І. В. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти майбутніх психологів в Україні/І. В. Костенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2021. – Вип. 5. – С. 55–60.
32. Кочюба В. І. Супервізія як ресурс фахового розвитку майбутніх психологів / В. І. Кочюба. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2020. – 132с.
33. Кочюнас Р. Основи психологічного консультування/Р. Кочюнас. – Київ: Академвидав, 2008. – 288 с.
34. Леонтьєв Д. А. Психологія смислу: природа, структура і динаміка смислоутворення/Д. А. Леонтьєв. – Київ: Слово/Slovo, 2020. – 464с.
35. Лесур С. Я – це Інший. Як застосовується психоаналіз у сучасному світі / С. Лесур; пер. з фр. О. Колчанової // Психоаналіз. – 2019. – № 1 (21). – С. 74–81.
36. Масол Н. І. Формування професійної ідентичності студентів-психологів у процесі навчання // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2018. – Вип. 7. – С. 72–78.
37. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня [Електронний ресурс]. – Київ, 2020. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/05/053-psikhologiya-magistr.pdf>
38. Міщенко Н. І. Психологічні особливості формування батьківських настанов у матерів дітей дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ, 2009. – 214 с.
39. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження Змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої

освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0857-16#Text>

40. Національна асоціація гештальт-терапевтів України (НАГТУ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gestalt.org.ua>

41. Нічкало Н. Г. Професійна освіта в Україні: тенденції і перспективи розвитку / Н. Г. Нічкало // Професійна педагогіка. – 2021. – № 1. – С. 12–19.

42. Панок В. А. Психолог як фахівець: психодинамічні основи професійного становлення / В. А. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2019. – № 5. – С. 3–9.

43. Панок В. А. Психологічна служба системи освіти України: сучасний стан і перспективи розвитку/В. А. Панок // Освіта і розвиток обдарованої особистості. – 2020. – № 5 (80). – С. 4–8.

44. Панок В. Г. Психологія професійного становлення особистості. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 284 с.

45. Прітц А., Викоукал Е. Груповий психоаналіз: історія, теорія, практика / А. Прітц, Е. Викоукал; пер. з рос. – Львів: Літопис, 2009. – 320 с.

46. Романенко Н. В. Професійна підготовка психолога в умовах трансформації вищої освіти України/Н. В. Романенко // Психологія і суспільство. – 2020. – № 2. – С. 118–125.

47. Сафонова І. О. Психологічні особливості емпатії у підлітків із різним рівнем соціальної активності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2016. – 223 с.

48. Семигіна Т. В. Опитувальник психологічної ресурсності особистості (ОПРО): методичні рекомендації / Т. В. Семигіна. – Київ: Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України, 2018. – 28 с.

49. Семигіна Т. В. Соціальна робота в умовах воєнного конфлікту: виклики для України // Державне управління: удосконалення та

розвиток. – 2022. – № 4. – Режим доступу:
<https://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=2399>

50. Спілбергер Ч. Д., Гурсуч Р. Л., Лушене Р. Е. STAI – інвентар тривожності Спілбергера: методика діагностики особистісної та ситуативної тривожності / пер. та адапт. Т. М. Дмитрієвої, С. К. Бондаренка. – Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. – 24 с.

51. Спінеллі Е. Екзистенціальна психотерапія: вступ до філософії та практики/Е. Спінеллі; пер. з англ. О. Захарова. – Київ: Основи, 2021. – 376 с.

52. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень.

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки.
 Спеціальність 053 Психологія.

Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 р. № 564.
 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/standarti-vishoyi-osviti>

53. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки. Спеціальність 053 Психологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-bakalavr.pdf>

54. Татенко В. А. Особистість і соціум: проблеми формування професіонала / В. А. Татенко // Психологія і суспільство. – 2020. – № 3. – С. 5–14.

55. Твердохліб С. П. Особистісне зростання майбутніх психологів у процесі професійної підготовки/С. П. Твердохліб // Актуальні проблеми психології. – 2019. – Т. XV, вип. 21. – С. 112–118.

56. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у пошуках цілісності. Київ: Либідь, 2012. 368 с.
57. Українська асоціація екзистенційної психології та психотерапії (УАЕПП) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://existential.in.ua>
58. Українська спільнота транзакційного аналізу (УСТА) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://usta.org.ua>
59. Українська Юнгіанська Асоціація (УЮА) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ua-jung.com>
60. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cbt.org.ua>
61. Шевченко Н. Ф. Професійна підготовка майбутніх психологів у системі вищої освіти України // Психологія і суспільство. – 2019. – № 2. – С. 118–125.
62. Фалько Н. М. Особистісні чинники професійного становлення майбутнього психолога // Актуальні проблеми психології. – 2020. – Т. І. – Вип. 16. – С. 52–56.
63. Фрейд З. Наше ставлення до смерті / З. Фрейд // Психологія мас і аналіз Я та інші праці: пер. з нім. – Київ: Основи, 2002. – С. 203–212.
64. Фрейд З. По той бік принципу задоволення / З. Фрейд; пер. з нім. Г. Ріхтер; ред. Т. Дюфрен. – Орилія: Broadview Press, 2011. – 400 с.
65. Юнг К. Г. Психологічні типи / К. Г. Юнг; пер. з англ. – Київ: Центр учбової літератури, 2021. – 640 с.
66. Яценко Т. С. Глибинна психокорекція в особистісно орієнтованій психотерапії: методологія і практика / Т. С. Яценко. – Київ: Логос, 2012. – 312 с.
67. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ: Слово, 2011. 472 с.

68. Allan B. A., Autin K. L., Duffy R. D. Self-determination and meaningful work: Exploring socioeconomic constraints. *Journal of Counseling Psychology*, 2014. Vol. 61(4), pp. 587–596.
69. Beck A. T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders* / A. T. Beck. – New York: International Universities Press, 1976. – 368 p.
70. Berking M., Whitley B. *Affect Regulation Training (ART): A Practitioners' Manual* / M. Berking, B. Whitley. – New York: Springer, 2014. – 255 p.
71. Berne E. *Games People Play: The Psychology of Human Relationships* / E. Berne. – New York: Grove Press, 1964. – 216 p.
72. Biddle B. J. *Role Theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press, 1979. 449 p.
73. Bion W. R. *Learning from Experience*/W. R. Bion. – London: Heinemann, 1962. – 136 p.
74. Bowlby J. *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development* / J. Bowlby. – New York: Basic Books, 1988. – 326 p.
75. Brom D., Pat-Horenczyk R., Ziv Y. Reducing post-traumatic symptoms among Israeli children... / D. Brom, R. Pat-Horenczyk, Y. Ziv // *Journal of Traumatic Stress*. – 2017. – Vol. 30 (2). – P. 174–182. <https://doi.org/10.1002/jts.22174>
76. Burke P. J., Stets J. E. *Identity Theory*. New York: Oxford University Press, 2009. 272 p.
77. Chick J. M. *Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)* / J. M. Chick. – AIQ-IV Manual. – 2001.
78. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* / J. Cohen. – 2nd ed. – New York: Routledge, 1988. – 567 p.
79. Cornett J., Smith R., Riggs S. Professional identity development in helping professions: A systematic review. *Training and Education in Professional Psychology*, 2022. Vol. 16(3), pp. 196–210.

80. Dalal F. Taking the Group Seriously: Towards a Post-Foucaultian Psychoanalysis / F. Dalal. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1998. – 240 p.
81. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983. Vol. 44(1), pp. 113–126.
82. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49(1), pp. 14–23.
83. EFPA. Standards and guidelines for the accreditation of psychologists in Europe. Brussels: EFPA, 2015.
84. EGATIN – European Group Analytic Training Institutions Network [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://egatin.net>
85. Elliott R. Person-centred/experiential psychotherapy for anxiety difficulties: theory, research and practice / R. Elliott // *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. – 2011. – Vol. 10 (4). – P. 264–278.
86. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy / A. Ellis. – Secaucus, NJ: Lyle Stuart, 1962. – 479 p.
87. European Association for Psychotherapy (EAP) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.europsyche.org>
88. European Qualifications Framework (EQF) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
89. EuroPsy – The European Certificate in Psychology. EFPA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.europsy.eu>
90. EuroPsy. European Certificate in Psychology. European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). Brussels, 2015.
91. Foulkes S. H. Group Analytic Psychotherapy: Method and Principles / S. H. Foulkes. – London: Karnac, 1986. – 224 p.

92. Frankl V. E. Man's Search for Meaning / V. E. Frankl. – Boston: Beacon Press, 2006. – 200 p.
93. Fredrickson B. L. Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive / B. L. Fredrickson. – New York: Crown, 2009. – 240 p.
94. Freud S. Group Psychology and the Analysis of the Ego / S. Freud. – London : Hogarth Press, 1921. – 134 p.
95. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety / S. Freud. – London: Hogarth Press, 1926. – 92 p.
96. Freud S. Observations on Transference-Love / S. Freud // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. – Vol. 12. – London: Hogarth Press, 1958. – P. 157–171.
97. Freud S. The Essentials of Psychoanalysis/S. Freud. – London: Penguin Classics, 2010. – 576 p.
98. GLE-International (екзистенційна терапія) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gle-international.org>
99. Grant A. M., Franklin J., Langford P. The Self-reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 2002. Vol. 30(8), pp. 821–835.
100. Guidano V. F. The Self in Process: Toward a Post-Rationalist Cognitive Therapy / V. F. Guidano. – New York: Guilford Press, 1987. – 265 p.
101. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation / H. Hartmann. – New York: International Universities Press, 1958. – 401 p.
102. Heidegger M. Being and Time / M. Heidegger. – New York: Harper & Row, 1962. – 589 p.
103. Heimann P. On countertransference / P. Heimann // International Journal of Psycho-Analysis. – 1950. – Vol. 31. – P. 81–84.

104. Hirschi A. The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2012. Vol. 40(4), pp. 369–383.
105. Hogg M. A., Vaughan G. M. *Social Psychology* (8th ed.). Harlow: Pearson Education, 2014. 728 p.
106. Hoshmand L. T., Polkinghorne D. E. Redefining the science-practice relationship and professional training / L. T. Hoshmand, D. E. Polkinghorne // *American Psychologist*. – 1992. – Vol. 47 (1). – P. 55–66.
107. Institute of Group Analysis (IGA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://groupanalysis.org>
108. International Psychoanalytical Association (IPA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ipa.world>
109. Jaspers K. *Philosophy of Existence* / K. Jaspers. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 132 p.
110. Kernberg O. F. *Aggressivity, Narcissism, and Self-Destructiveness in the Psychotherapeutic Relationship*/O. F. Kernberg. – New Haven: Yale University Press, 2004. – 192 p.
111. Klein M. *Envy and Gratitude and Other Works*/M. Klein. – London: Vintage, 1997. – 352 p.
112. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 2009. Vol. 23(1), pp. 4–41.
113. Lacan J. *Écrits: A Selection* / J. Lacan; transl. by B. Fink. – New York: Norton, 2006. – 896 p.
114. Leichsenring F. The status of psychodynamic psychotherapy as an evidence-based treatment: recent meta-analyses // *World Psychiatry*. – 2023. – Vol. 22 (2). – P. 222–223. – Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.21104>
115. Leichsenring F., Rabung S. Effectiveness of long-term psychodynamic psychotherapy: A meta-analysis / F. Leichsenring, S. Rabung //

American Journal of Psychiatry. – 2008. – Vol. 165 (7). – P. 755–762.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07070943>

116. Linehan M. M. Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder / M. M. Linehan. – New York: The Guilford Press, 1993. – 200 p.

117. Maheux A., Nolin M., Rousseau C. Emotional regulation in helping professions: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 2022. Vol. 92, Article 102122.

118. Malkomsen A., et al. Comparative effectiveness of short-term psychodynamic psychotherapy (STPP) vs other interventions // *Psychiatry Research*. – 2025. – Vol. 335. – Article 11817821. – Режим доступа: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11817821>

119. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New York: Harper & Row, 1954. – 369 p.

120. May R. The Courage to Create / R. May. – New York: W. W. Norton & Company, 1975. – 144 p.

121. Meichenbaum D. Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach / D. Meichenbaum. – New York: Plenum Press, 1977. – 270 p.

122. Midgley N., et al. The Evidence-Base for Psychodynamic Psychotherapy With Children and Adolescents: A Narrative Synthesis // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Article 662671. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662671/full>

123. Neff K. D. Self-compassion, self-esteem, and well-being/K. D. Neff // *Social and Personality Psychology Compass*. – 2011. – Vol. 5 (1). – P. 1–12.

124. Ogden T. H. The Matrix of the Mind: Object Relations and the Psychoanalytic Dialogue/T. H. Ogden. – London: Karnac Books, 1992. – 320 p.

125. Pach J., et al. The impact of educational activities on professional identity formation within SSH programs: a scoping review // *Teaching and Learning in Medicine*. – 2025. – In press. – Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X25000417>
126. Perls F., Hefferline R., Goodman P. *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*/F. Perls, R. Hefferline, P. Goodman. – Gouldsboro: Gestalt Journal Press, 1994. – 540 p.
127. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* / C. Peterson, M. E. P. Seligman. – New York: Oxford University Press, 2004. – 800 p.
128. Piaget J. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*/J. Piaget. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – 200 p.
129. Pines M. *The Evolution of Group Analysis* / M. Pines. – London: Routledge, 2000. – 246 p.
130. Rogers C. *The Carl Rogers Reader*/C. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2007. – 526 p.
131. Sartre J.-P. *Existentialism is a Humanism* / J.-P. Sartre. – New Haven: Yale University Press, 2007. – 120 p.
132. Schaefer E. S., Bell R. Q. *Parent Attitude Research Instrument (PARI): методика вивчення ставлення до батьківської ролі* / пер. укр. І. Я.. – Неопублікований переклад. – Київ, 2024. – 14 с.
133. Schubert A., Cooper J., Hilpert M. Professional identity formation in psychology students: Longitudinal predictors and outcomes. *Training and Education in Professional Psychology*, 2023. Vol. 17(2), pp. 145–158.
134. Seiler N. Psychodynamic and Psychoanalytic Psychotherapy in the Old Age Population // *Journal of Contemporary Psychotherapy*. – 2025. – Vol. 55. – P. 1–14. – Режим доступу: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10879-025-09671-z>

135. Shedler J. The efficacy of psychodynamic psychotherapy / J. Shedler // *Psychological Bulletin*. – 2010. – Vol. 136 (4). – P. 531–548.
<https://doi.org/10.1037/a0018378>
136. Skinner B. F. *Science and Human Behavior*/B. F. Skinner. – New York: Free Press, 1991. – 460 p.
137. Skovholt T. M., Rønnestad M. H. Themes in therapist and counselor development / T. M. Skovholt, M. H. Rønnestad // *Journal of Counseling & Development*. – 1992. – Vol. 70 (4). – P. 505–515.
138. Snyder C. R., Lopez S. J. *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* / C. R. Snyder, S. J. Lopez. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. – 472 p.
139. Standards of Education and Training. European Certificate of Psychotherapy (ECP) [Электронный ресурс]. – European Association for Psychotherapy, 2017. – Режим доступа: <https://www.europsyche.org>
140. Stapley A. The development of novice psychologists: Emotional competence and reflective capacity. *Counselling Psychology Review*, 2014. Vol. 29(1), pp. 56–68.
141. Tiberi M., Schneider B., Werner K. Emotional competence and well-being among mental health practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2024. Vol. 55(1), pp. 12–25.
142. Trotta A., Salcuni S., Lingardi V. The efficacy of psychodynamic psychotherapy for young adults: a systematic review and meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Article 1366032. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1366032/full>
143. Ukrainian Association for Psychoanalysis (УАП) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychoanalysis.org.ua>
144. Van Der Gaag M. A. E., et al. Understanding identity development in context: comparing reflective and situational approaches //

Frontiers in Psychology. – 2025. – Vol. 16. – Article 1467280. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1467280/full>

145. Vankerckhoven L., et al. Identity Formation, Body Image, and Body-Related Symptoms // Journal of Youth and Adolescence. – 2023. – Vol. 52 (6). – P. 1125–1137. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-022-01717-y>

146. Watson J. B. Behaviorism/J. B. Watson. – New Brunswick: Transaction Publishers, 1998. – 320 p.

147. World Association for Positive Psychotherapy (WAPP) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.positum.org>

148. World Council for Psychotherapy (WCP) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.worldpsyche.org>

149. World Federation for Psychotherapy (WFP) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wfpworld.org>

150. Yalom I. D. The Gift of Therapy: An Open Letter to a New Generation of Therapists and Their Patients / I. D. Yalom. – New York: Harper Perennial, 2002. – 288 p.

151. Zerbe K. J. Integrated treatment of eating disorders... / K. J. Zerbe // International Journal of Eating Disorders. – 2008. – Vol. 41 (4). – P. 341–345. <https://doi.org/10.1002/eat.20505>

152. Zosiak R. The impact of personal therapy on the emotional maturity and professional identity formation of psychology students: a baseline study // Věda a perspektivy. – 2025. – № 4 (47). – С. 140–150. – ISSN 2695-1584 (Print); ISSN 2695-1592 (Online).

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Опитувальник психологічної ресурсності особистості (ОПРО)

(Questionnaire of Psychological Resourcefulness)

Опитувальник психологічної ресурсності особистості (ОПРО)

розроблений Т. В. Семигіною з метою комплексної діагностики психологічної ресурсності як інтегральної характеристики особистості, що відображає її здатність до саморозвитку, самореалізації, подолання складних життєвих ситуацій та ефективного функціонування у професійній і життєвій сферах [48].

Методика ґрунтується на розумінні психологічної ресурсності як багатовимірного конструкта, що охоплює ціннісно-сміслові, емоційні, мотиваційні, рефлексивні та діяльнісні складові. ОПРО дає змогу оцінити як окремі аспекти психологічної ресурсності, так і її інтегральний рівень.

Інструкція досліджуваному

Вам пропонується перелік тверджень, що стосуються різних аспектів Вашого життя, особистісного розвитку та внутрішніх психологічних ресурсів. Ознайомтеся з кожним твердженням і оцініть, наскільки воно відповідає Вашому досвіду та самосприйманню. Правильних або неправильних відповідей не існує. Важливо відповідати щиро, не орієнтуючись на соціально бажані відповіді.

Діагностична мета опитувальника: визначення психологічних ресурсів особистості та її уміння ними оперувати. Інструкція: серед наведених тверджень позначте знаком «+» ті, з якими ви згодні, а «-» – ті, з якими ви не погоджуєтесь.

1. Життєві успіхи надають мені наснаги у досягненні особистих і професійних цілей
2. Наполегливість – це мій шлях до успіху
3. Загалом, я впевнена у собі людина
4. Для мене важливо мати добрі взаємини з близькими та колегами по роботі

5. Для мене важливо бути зрозумілим для інших
6. Я допомагаю, не чекаючи, доки мене про це попросять
7. Люди за своєю природою злі
8. Мені не подобається відповідати за інших
9. Коли необхідно приймати рішення, я не впевнений, що оберу вірний варіант
10. Людина, якій допомагають, ніколи нічому сама не навчиться
11. Я довіряю собі у розв'язанні особистих і професійних питань
12. Навіть коли виконую важливе завдання, я часто відволікаюсь
13. Я волію тримати при собі свої речі, думки та переживання
14. Для мене важливо, щоб мої зусилля не були марними
15. Я намагаюсь уникати людей, які можуть у мене щось попросити
16. Добро – це філософська категорія, що мало сумісна з реальним життям
17. Бути добрим – означає виховувати у навколишніх несаможиттєвість
18. Люди невдячні, тому не слід поспішати їм допомагати
19. Вважаю, що оточуючі не повинні ображатись, якщо я не виконав обіцянки
20. Якщо я не можу виконати прохання або доручення, я попереджаю, щоб на мене не розраховували
21. Не вважаю себе цілеспрямованою людиною
22. Якщо завдання відповідальне, намагаюсь його уникнути
23. Якщо завдання слід виконати творчо, отже, я маю зробити те, чого ніхто не зможе оцінити
24. Мені складно придумати щось нове у взаєминах або професійних питаннях
25. Не можу сказати, що маю хороше почуття гумору
26. Нікому не слід довіряти
27. Доброта – це прихований егоїзм
28. Навіть у поганій людині є щось хороше
29. Для мене важливо, щоб близькі та колеги по роботі визнавали мої досягнення
30. Мені є кого любити

31. Мені цікаві люди, які мислять неординарно
32. У своїх намірах я рахуюсь із бажаннями близької людини
33. У житті немає нічого цікавого, лише розчарування
34. Кожній людині необхідно дати у житті шанс
35. Головними принципами людських взаємин мають бути співстраждання і милосердя
36. До мене нерідко звертаються за порадою і допомогою
37. Я вмію надихати інших на творчі рішення або добрі вчинки
38. Я вмію пропонувати свою допомогу, не принижуючи людину
39. Мені подобається розмірковувати, філософствувати
40. Я відчуваю життя повніше, коли прагну до мети
41. Милосердя є вищим за справедливість
42. Показником справжнього професіоналізму людини є успіх
43. Я не займаюсь саморозвитком
44. Професія не є сферою моєї самореалізації
45. Я цілком задоволений рівнем своїх професійних знань
46. Чим більше знаєш, тим примарнішою стає істина
47. Для професійного зростання потрібна не самоосвіта, а чіткі цілі
48. Я не бачу перспектив саморозвитку
49. Природа людини завжди візьме гору над вихованням
50. Я не потребую самоаналізу
51. Із двох завдань я, у першу чергу, виконую те, що пов'язане з проханням іншої людини, а вже потім – власне
52. Складові любові – це турбота, відповідальність і терпіння
53. У моєму житті є хтось або щось, чому я себе присвятив
54. Мені цікаво вчитись – із книжок, у людей, у життя
55. Успіх – це досягнення правильно сформульованої цілі
56. Я вмію створити собі гарний настрій
57. Я не знаю, якими є мої переваги

- 58. Я відчуваю життя повніше, коли здатний любити
- 59. Я не здатний надихати та заспокоювати інших
- 60. Час від часу мені необхідно побути наодинці, щоб поміркувати над життям
- 61. Я знаю, як себе організувати, щоб досягти мети
- 62. Я не можу відповісти на запитання «Хто я?»
- 63. Я не вмію створювати довірливі взаємини
- 64. Я не знаю меж власних творчих і професійних можливостей
- 65. Близьким і колегам по роботі важлива моя моральна підтримка
- 66. Я не здатний робити щось, щоб почуватись у безпеці
- 67. Я знаю, що мої професійні успіхи є наслідком мого саморозвитку

Обчислення результатів: визначити відповідність відповіді респондента до ключа опитувальника. За кожну відповідність відповіді до ключа додати 1 бал. Обчислити суму балів за кожною шкалою.

Порядок обробки результатів

Для кожного респондента обчислюється **сума балів за кожною шкалою** відповідно до ключа опитувальника. На підставі отриманих показників визначається **інтегральний показник психологічної ресурсності особистості** як сума балів за всіма шкалами (див. табл. А.1)

Таблиця А.1

Ключ опитувальника ОПРО

№ шкали	Назва шкали	Номери тверджень та відповідь за ключем	Сума балів
1	Упевненість у собі	2+, 3+, 9–, 11+, 12–, 21–, 22–, 55+	
2	Доброта до людей	4+, 5+, 15–, 16–, 17–, 26–, 27–, 28+	
3	Допомога іншим	4+, 6+, 10–, 17–, 18–, 36+, 37+, 38+	
4	Успіх	1+, 12–, 14+, 29+, 34+, 40+, 42–, 55+	
5	Любов	7–, 8–, 11+, 30+, 33–, 51+, 52+, 53+	
6	Творчість	23–, 24–, 25–, 31+, 37+, 40+, 53+, 54+	
7	Віра у добро	1+, 6+, 7–, 13–, 16–, 28+, 34+, 35+	
8	Прагнення до мудрості	33–, 36+, 39+, 45–, 46–, 47–, 54+, 55+	
9	Робота над собою	11+, 41+, 43–, 48–, 49–, 50–, 52+, 54+	
10	Самореалізація у професії	11+, 23–, 24–, 40+, 42–, 44–, 47–, 53+	
11	Відповідальність	8–, 10–, 19–, 20+, 22–, 32+, 51+, 52+	
12	Знання власних ресурсів	57–, 59–, 60+, 61+, 62–, 63–, 66–, 67+	
13	Уміння оновлювати власні ресурси	56+, 58+, 60+, 61+, 62–, 63–, 64–, 66–	
14	Уміння використовувати власні ресурси	58+, 59–, 61+, 63–, 64–, 65+, 66–, 67+	
15	Загальний рівень психологічної ресурсності	Інтегральний показник	

Примітка. Знак «+» означає пряме зарахування балів, знак «–» — зворотне. Загальний рівень психологічної ресурсності визначається як інтегральний показник — сума балів за всіма шкалами.

Рівні психологічної ресурсності: 0–56 балів – психологічна ресурсність не діагностується; 57–69 балів – низький рівень психологічної ресурсності; 70–92 бали – середній рівень психологічної ресурсності; 93–106 балів – високий рівень психологічної ресурсності; 107–112 балів – сумнівні дані для діагностування наявності психологічної ресурсності.

Етичні зауваги щодо використання методики.

Методика застосовувалася з науково-дослідницькою метою з дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та

конфіденційності. Представлені матеріали наведено відповідно до науково-методичних вимог і не є офіційними авторськими бланками методик.

Додаток А.2**Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна (State–Trait Anxiety Inventory, STAI)**

Методика **State–Trait Anxiety Inventory (STAI)**, розроблена Ч. Спілбергером, переклад і адаптація Т. М. Дмитрієва, С. К. Бондаренко, призначена для вимірювання рівня тривожності як психічного стану (реактивної, ситуативної тривожності) та як стійкої особистісної характеристики (особистісної тривожності) [50]. Методика широко використовується у психологічних дослідженнях, клінічній та консультативній практиці для оцінювання емоційного стану особистості та її схильності до переживання тривоги.

Опитувальник складається з **40 тверджень**, об'єднаних у дві шкали:

Ситуативна (реактивна) тривожність — 20 тверджень (№ 1–20);

Особистісна тривожність — 20 тверджень (№ 21–40).

Інструкція досліджуваному

Уважно прочитайте кожне твердження і виберіть відповідь, яка найточніше відповідає Вашому самопочуттю.

У першій частині опитувальника необхідно оцінити, як Ви відчуваєтеся в даний момент.

У другій частині — як Ви відчуваєтеся зазвичай.

Не замислюйтеся над відповідями надто довго. Зазвичай перша відповідь є найбільш точною.

Форма відповідей**Ситуативна тривожність (пункти 1–20)**

Оцініть свій стан у даний момент:

- 1 — Ні, це не так
- 2 — Швидше, так
- 3 — Вірно
- 4 — Цілком вірно

Особистісна тривожність (пункти 21–40)

Оцініть, як Ви почуваєтеся зазвичай:

1 — Майже ніколи

2 — Іноді

3 — Часто

4 — Майже завжди

Твердження опитувальника

Ситуативна (реактивна) тривожність (1–20)

1. Я спокійний(а).
2. Мені нічого не загрожує.
3. Я перебуваю в напруженні.
4. Я відчуваю жаль.
5. Я почуваюся вільно.
6. Я засмучений(а).
7. Мене хвилюють можливі невдачі.
8. Я почуваюся відпочилим(ою).
9. Я стривожений(а).
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
11. Я впевнений(а) у собі.
12. Я нервую.
13. Я не знаходжу собі місця.
14. Я збуджений(а).
15. Я не відчуваю скутості.
16. Я задоволений(а).
17. Я занепокоєний(а).
18. Я надмірно збуджений(а) і мені не по собі.
19. Мені радісно.
20. Мені приємно.

Особистісна тривожність (21–40)

21. Я відчуваю задоволення.

22. Я зазвичай швидко втомлююся.
23. Я легко можу заплакати.
24. Я хотів(ла) би бути таким(ою) щасливим(ою), як інші.
25. Я часто програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.
26. Я зазвичай почуваюся бадьорим(ою).
27. Я спокійний(а), урівноважений(а) і зібраний(а).
28. Очікувані труднощі зазвичай дуже тривожать мене.
29. Я надто переймаюся через дрібниці.
30. Я цілком щасливий(а).
31. Я приймаю все надто близько до серця.
32. Мені не вистачає впевненості в собі.
33. Я зазвичай почуваюся в безпеці.
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів.
35. У мене буває пригнічений настрій.
36. Я задоволений(а).
37. Усякі дрібниці відволікають і хвилюють мене.
38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути.
39. Я врівноважена людина.
40. Мене охоплює занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи.

Обробка результатів (ключ)

Ситуативна (реактивна) тривожність

- **Прямі твердження:** 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18
- **Зворотні твердження:** 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20

Формула: $PT = (\text{сума прямих}) - (\text{сума зворотних}) + 50$

Особистісна тривожність

- **Прямі твердження:** 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40
- **Зворотні твердження:** 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39

Формула: $OT = (\text{сума прямих}) - (\text{сума зворотних}) + 35$

Інтерпретація результатів

- до **30 балів** — низький рівень тривожності;
- **31–45 балів** — помірний рівень тривожності;
- **46 балів і більше** — високий рівень тривожності.

Мінімальне значення за кожною шкалою — **20 балів**, максимальне — **80 балів**.

Етичні зауваги щодо використання методики.

Методика застосовувалася з науково-дослідницькою метою з дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та конфіденційності. Представлені матеріали наведено відповідно до науково-методичних вимог і не є офіційними авторськими бланками методик.

Додаток А.3**Методика діагностики емпатії Interpersonal Reactivity Index (IRI)**

Методика **Interpersonal Reactivity Index (IRI)** розроблена американським психологом М. Девісом з метою багатовимірної діагностики емпатії як особистісної характеристики, що відображає здатність людини розуміти емоційні стани інших, співпереживати їм та реагувати на емоційно насичені міжособистісні ситуації. Застосовано адаптацію методики здійснену І. О. Сафонова, І. Я. Лещук [17].

Методика ґрунтується на уявленні про емпатію як комплексний психологічний феномен, що включає когнітивні та емоційні компоненти, а також індивідуальні відмінності у переживанні та регуляції емоційних реакцій. Опитувальник дозволяє оцінити окремі аспекти емпатійності особистості.

Інструкція досліджуваному

Вам пропонується перелік тверджень, що описують можливі думки, почуття та реакції людини у різних життєвих ситуаціях. Ознайомтеся з кожним твердженням і визначте, наскільки воно відповідає Вам. Правильних або неправильних відповідей не існує. Важливо відповідати щиро, не орієнтуючись на соціально бажані відповіді.

Форма відповідей

Оцініть кожне твердження за п'ятибальною шкалою:

- 1 — повністю не згоден(на)
- 2 — частково не згоден(на)
- 3 — важко сказати
- 4 — частково згоден(на)
- 5 — повністю згоден(на)

Опитувальник

1. Час від часу я мрію про те, що могло б статися в моєму житті.
2. Я часто відчуваю теплі почуття і турботу щодо людей, яким пощастило менше, ніж мені.

3. Іноді мені важко стати на точку зору іншої людини.
4. Буває, я не відчуваю щирого співчуття до людей, коли у них виникають проблеми.
5. Читаючи художню літературу, я по-справжньому переймаюся почуттями персонажів.
6. У складних ситуаціях мені тривожно і якось не по собі.
7. Зазвичай я дивлюся фільм або виставу досить відсторонено, і рідко те, що відбувається на екрані чи сцені, по-справжньому мене захоплює.
8. Я намагаюся розглянути точку зору кожної зі сторін під час суперечки перед тим, як ухвалити рішення.
9. Коли я бачу, що людину використовують або обманюють, у мене виникає бажання її захистити.
10. Іноді я почуваюся безпорадно, перебуваючи в центрі емоційно насиченої ситуації.
11. Буває, я намагаюся краще зрозуміти своїх друзів, уявляючи, як усе виглядає з їхньої точки зору.
12. Я досить рідко глибоко занурююся в події книги або фільму.
13. Коли я бачу, що комусь погано, я зазвичай намагаюся зберігати спокій.
14. Неприємності інших людей зазвичай не дуже сильно мене хвилюють.
15. Якщо я впевнений(на) у своїй правоті, я не витрачаю багато часу на вислуховування аргументів інших людей.
16. Після перегляду фільму або вистави у мене іноді виникає відчуття, ніби я був(ла) одним із персонажів.
17. Мене лякає перебування в емоційно напруженій ситуації.
18. Іноді, коли я бачу людину, з якою поводяться несправедливо, я не відчуваю до неї особливого співчуття.
19. Зазвичай я досить ефективно справляюся зі складними ситуаціями.
20. Мене часто глибоко зворушує те, свідком чого я стаю.

21. Я вважаю, що кожному проблему можна розв'язати щонайменше двома способами, і намагаюся розглянути їх обидва.
22. Я б охарактеризував(ла) себе як досить м'яку й чуйну людину.
23. Коли я дивлюся хороший фільм, мені легко уявити себе на місці головного героя.
24. У складних ситуаціях я зазвичай гублюся.
25. Якщо я ображений(на) на когось, я намагаюся поставити себе на його місце.
26. Читаючи цікаву історію, я уявляю, що б я відчував(ла), якби описані події сталися зі мною.
27. Коли я бачу, що хтось терміново потребує допомоги в критичній ситуації, я буваю дуже емоційно вибитий(та) з рівноваги.
28. Перш ніж критикувати когось, я намагаюся уявити, як би я почував(ла)ся на його місці.

Обробка результатів

Підрахунок результатів здійснюється відповідно до ключа методики за окремими шкалами. За кожним твердженням враховується обрана респондентом відповідь. На основі отриманих показників визначаються індивідуальні особливості емпатійності особистості.

Ключ та порядок обробки результатів методики Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Методика Interpersonal Reactivity Index (IRI) складається з **28 тверджень**, які утворюють **4 шкали емпатії**. Кожна шкала містить **7 пунктів**.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою від 1 до 5 балів. За кожною шкалою обчислюється сумарний бал.

Таблиця А.2

Структура шкал та ключ IRI

№ шкали	Назва шкали	Номери тверджень
1	Перспективне прийняття (Perspective Taking, PT)	3, 8, 11, 15, 21, 25, 28
2	Фантазія (Fantasy Scale, FS)	1, 5, 7, 12, 16, 23, 26
3	Емпатійна турбота (Empathic Concern, EC)	2, 4, 9, 14, 18, 20, 22
4	Особистісний дистрес (Personal Distress, PD)	6, 10, 13, 17, 19, 24, 27

Порядок підрахунку результатів

1. За кожним твердженням фіксується оцінка респондента від **1 до 5 балів**.
2. Для кожної шкали підраховується сума балів за відповідними пунктами.
3. Кожна шкала аналізується окремо; інтегральний показник емпатії не обчислюється.

Інтерпретація результатів:

- **Перспективне прийняття (PT)** — відображає здатність ставати на позицію іншої людини, розуміти її точку зору.
- **Фантазія (FS)** — характеризує схильність до емоційного занурення у вигадані ситуації та ідентифікації з персонажами.
- **Емпатійна турбота (EC)** — відображає рівень співчуття, тепла та турботи щодо інших.
- **Особистісний дистрес (PD)** — характеризує рівень тривожності та дискомфорту у відповідь на емоційні переживання інших.

Вищі показники за шкалами **PT**, **FS**, **EC** свідчать про вищий рівень емпатійності.

Високі показники за шкалою **PD** можуть вказувати на підвищену емоційну вразливість і напруженість у міжособистісних ситуаціях.

Примітка: Методика використовується відповідно до класичної структури, запропонованої М. Девісом. Поданий ключ наведено з науково-методичною метою та застосовується для інтерпретації результатів дослідження.

Етичні зауваги щодо використання методики.

Методика застосовувалася з науково-дослідницькою метою з дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та конфіденційності. Представлені матеріали наведено відповідно до науково-методичних вимог і не є офіційними авторськими бланками методик.

Опитувальник аспектів ідентичності

Aspects of Identity Questionnaire – IV (AIQ-IV)

Опитувальник Aspects of Identity Questionnaire – IV (AIQ-IV) розроблений Дж. Чіком і Л. Тропп з метою дослідження структури ідентичності особистості [77]. Методика спрямована на виявлення того, які складові ідентичності є суб'єктивно значущими для людини. Використано перекладену та адаптовану версію методики, апробовану у вітчизняних дослідженнях Долгіх, Книш [18; 29].

AIQ-IV ґрунтується на концепції багатовимірної ідентичності, відповідно до якої самосвідомість особистості формується через поєднання особистісних, реляційних, соціальних і колективних вимірів, а також спеціальних і поверхневих аспектів ідентичності. Усі твердження опитувальника оцінюються прямим способом.

Методика широко застосовується у наукових дослідженнях у сфері особистісної, соціальної та культурної психології. У цьому дослідженні використано переклад опитувальника, апробований у вітчизняному науковому середовищі в межах досліджень професійної ідентичності, зокрема Долгіх і Книш.

Структура методики: опитувальник складається з **45 тверджень**, кожне з яких відображає певний аспект самосприйняття та самоусвідомлення особистості.

Інструкція досліджуваному

Вам пропонується перелік тверджень, що описують різні аспекти особистості. Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно є важливим для вашого розуміння того, ким ви є.

Правильних або неправильних відповідей не існує. Важливо відповідати щиро, керуючись власними відчуттями.

Шкала відповідей

Оцініть кожне твердження за п'ятибальною шкалою:

1 — не має значення для мого розуміння того, хто я

2 — має дуже незначне значення

3 — є досить важливим

4 — є дуже важливим

5 — є надзвичайно важливим

Обробка результатів (ключ методики AIQ-IV)

Опитувальник AIQ-IV дозволяє оцінити **шість орієнтацій ідентичності**.

1. Особистісна ідентичність (Personal Identity Orientation, PI)

10 тверджень: 2, 5, 8, 11, 14, 18, 21, 25, 27, 32

Охоплює значущість особистих цінностей і моральних норм, думок і почуттів, життєвих планів, а також усвідомлення себе як унікальної, цілісної та самототожної особистості.

2. Реляційна ідентичність (Relational Identity Orientation, RI)

10 тверджень: 22, 26, 28, 31, 34, 35, 37, 39, 41, 43

Відображає значущість близьких міжособистісних стосунків, орієнтацію на турботу, взаємність, емоційну близькість і глибоке взаєморозуміння з іншими.

3. Соціальна ідентичність (Social Identity Orientation, SI)

7 тверджень: 3, 6, 9, 12, 15, 17, 20

Характеризує значущість соціальної оцінки, репутації, зовнішньої привабливості, манер і поведінки, а також сприйняття себе очима інших людей.

4. Колективна ідентичність (Collective Identity Orientation, CI)

8 тверджень: 4, 7, 10, 13, 24, 29, 38, 42

Відображає переживання належності до ширших соціальних спільнот: сім'ї, роду, етнічної, культурної, релігійної чи політичної групи.

5. Спеціальна ідентичність (Special Identity Orientation)

10 тверджень: 1, 16, 19, 23, 30, 33, 36, 40, 44, 45

Охоплює соціально-демографічні та рольові характеристики особистості: вік, стать, сексуальну орієнтацію, соціальний статус, освітню та професійну ідентичність, фізичні якості.

6. Поверхнева ідентичність (Superficial Identity Orientation)

5 тверджень: 1, 9, 15, 16, 19

Є додатковою шкалою, що відображає значущість зовнішніх, безпосередньо сприйманих іншими характеристик «Я» (стать, вік, зовнішність, привабливість).

Порядок підрахунку результатів

1. Обчислюється сума балів за кожною орієнтацією ідентичності окремо.
2. Вищі показники за шкалою свідчать про більшу суб'єктивну значущість відповідного аспекту ідентичності.
3. Методика не передбачає нормативних рівнів; результати аналізуються порівняльно та профільно.

Етичні зауваги щодо використання методики.

Методика застосовувалася з науково-дослідницькою метою з дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та конфіденційності.

Представлені матеріали наведено відповідно до науково-методичних вимог і не є офіційними авторськими бланками методик.

Додаток А.5

Методика PARI (Parental Attitude Research Instrument)

(методика дослідження ставлення батьків до сімейного життя та виховання дітей)

Загальна характеристика методики

Методика **PARI (Parental Attitude Research Instrument)** призначена для вивчення ставлення батьків (передусім матерів) до різних аспектів сімейного життя, зокрема до сімейної ролі та виховання дітей.

Автори методики — **Е. Schaefer** та **R. Bell**. Методика широко застосовувалася в зарубіжних психологічних дослідженнях (Польща, Чехословаччина). Застосовано україномовний переклад опитувальника PARI, використаний у дослідженні [132], а також українські апробації методики, здійснені в наукових роботах І.В. Клименко та Н.І. Міщенко [28; 38].

Методика включає 23 аспекти (ознаки), що відображають:

- ставлення до сімейної ролі;
- особливості батьківсько-дитячих стосунків.

Уся методика складається зі **115 суджень**, кожне з яких оцінюється за чотирибальною шкалою згоди/незгоди.

Структура методики PARI**Інструкція досліджуваному**

Перед вами твердження, які стосуються сімейного життя та виховання дітей. Тут немає правильних або неправильних відповідей, кожна людина має право на власні погляди. Будь ласка, відповідайте швидко і щиро, обираючи варіант відповіді, який першим спадає на думку.

Біля кожного твердження оберіть один із варіантів:

- **А** — повністю згодна
- **а** — радше згодна, ніж не згодна
- **б** — радше не згодна, ніж згодна

- **Б** — повністю не згодна

Про себе повідомте:

Вік ____ Стать ____ Освіта ____ Професія ____ Кількість і вік дітей ____

Текст опитувальника PARI

1. Якщо діти вважають свої погляди правильними, вони можуть не погоджуватися з поглядами батьків.

А а б Б

2. Хороша мати повинна оберегати своїх дітей навіть від невеликих труднощів і образ.

А а б Б

3. Для хорошої матері дім і сім'я є найважливішим у житті.

А а б Б

4. Деякі діти настільки погані, що заради їхнього ж блага потрібно навчити їх боятися дорослих.

А а б Б

5. Діти повинні усвідомлювати, що батьки роблять для них дуже багато.

А а б Б

6. Маленьку дитину завжди слід міцно тримати в руках під час миття, щоб вона не впала.

А а б Б

7. Люди, які вважають, що в хорошій сім'ї не може бути непорозумінь, не знають життя.

А а б Б

8. Коли дитина виросте, вона буде вдячна батькам за суворе виховання.

А а б Б

9. Перебування з дитиною цілий день може довести до нервового виснаження.

А а б Б

10. Краще, якщо дитина не замислюється над тим, чи правильні погляди її батьків.

А а б Б

11. Батьки повинні виховувати в дітях повну довіру до себе.

А а б Б

12. Дитину слід учити уникати бійок незалежно від обставин.

А а б Б

13. Найгірше для матері, яка веде домашнє господарство, — це відчуття, що їй важко звільнитися від своїх обов'язків.

А а б Б

14. Батькам легше пристосуватися до дітей, ніж навпаки.

А а б Б

15. Дитина повинна навчитися в житті багатьом необхідним речам, тому їй не можна дозволяти марнувати цінний час.

А а б Б

16. Якщо один раз погодитися з тим, що дитина ябедничає, вона буде робити це постійно.

А а б Б

17. Якби батьки не заважали вихованню дітей, матері краще справлялися б із ними.

А а б Б

18. У присутності дитини не слід розмовляти про питання статі.

А а б Б

19. Якби мати не керувала домом, чоловіком і дітьми, усе відбувалося б менш організовано.

А а б Б

20. Мати повинна робити все, щоб знати, про що думають її діти.

А а б Б

21. Якби батьки більше цікавилися справами своїх дітей, діти були б кращими і щасливішими.

А а б Б

22. Більшість дітей повинні самостійно справлятися з фізіологічними потребами вже з 15 місяців.

А а б Б

23. Найважче для молоді матері — залишатися самій у перші роки виховання дитини.

А а б Б

24. Потрібно сприяти тому, щоб діти висловлювали свою думку про життя і про сім'ю, навіть якщо вони вважають, що життя в сім'ї неправильне.

А а б Б

25. Мати повинна робити все, щоб уберегти свою дитину від розчарувань, які несе життя.

А а б Б

26. Жінки, які ведуть безтурботне життя, не дуже хороші матері.

А а б Б

27. Потрібно обов'язково викорінювати в дітей прояви зароджуваної злостивості.

А а б Б

28. Мати повинна жертвувати своїм щастям заради щастя дитини.

А а б Б

29. Усі молоді матері бояться своєї недосвідченості у поводженні з дитиною.

А а б Б

30. Подружжя повинно час від часу сваритися, щоб відстояти свої права.

А а б Б

31. Суворі дисципліна щодо дитини розвиває в ній сильний характер.

А а б Б

32. Матері часто настільки втомлюються від постійної присутності дітей, що їм здається, ніби вони не можуть бути з ними більше жодної хвилини.

А а б Б

33. Батьки не повинні постати перед дітьми в поганому світлі.

А а б Б

34. Дитина повинна поважати своїх батьків більше за інших.

А а б Б

35. Дитина завжди повинна звертатися по допомогу до батьків або вчителів замість того, щоб вирішувати свої непорозуміння в бійці.

А а б Б

36. Постійне перебування з дітьми переконує матір у тому, що її виховні можливості менші, ніж здібності й уміння (могла б, але...).

А а б Б

37. Батьки своїми вчинками повинні завойовувати прихильність дітей.

А а б Б

38. Діти, які не пробують своїх сил у досягненні успіхів, повинні знати, що згодом у житті можуть зіткнутися з невдачами.

А а б Б

39. Батьки, які розмовляють із дитиною про її проблеми, повинні знати, що інколи краще залишити дитину в спокої й не втручатися в її справи.

А а б Б

40. Чоловіки, якщо не хочуть бути егоїстами, повинні брати участь у сімейному житті.

А а б Б

41. Не можна допускати, щоб дівчатка і хлопчики бачили одне одного оголеними.

А а б Б

42. Якщо дружина достатньо підготовлена до самотійного розв'язання проблем, це краще і для дітей, і для чоловіка.

А а б Б

43. У дитини не повинно бути таємниць від своїх батьків.

А а б Б

44. Якщо у вас прийнято, що діти розповідають вам анекдоти, а ви — їм, то багато питань можна вирішити спокійно й без конфліктів.

А а б Б

45. Якщо рано навчити дитину ходити, це сприятливо впливає на її розвиток.

А а б Б

46. Неприпустимо, щоб мати одна долала всі труднощі, пов'язані з доглядом за дитиною та її вихованням.

А а б Б

47. У дитини повинні бути власні погляди і можливість вільно їх висловлювати.

А а б Б

48. Потрібно берегти дитину від важкої роботи.

А а б Б

49. Жінка повинна обирати між домашнім господарством і розвагами.

А а б Б

50. Розумний батько повинен навчити дитину поважати начальство.

А а б Б

51. Дуже мало жінок отримує вдячність від дітей за працю, витрачену на їх виховання.

А а б Б

52. Якщо дитина потрапила в біду, у будь-якому разі мати завжди почувається винною.

А а б Б

53. У молодих подружжів, незважаючи на силу почуттів, завжди є розбіжності, які викликають роздратування.

А а б Б

54. Діти, яким прищепили повагу до норм поведінки, стають хорошими, стійкими й шанованими людьми.

А а б Б

55. Рідко буває так, що мати, яка цілий день займається дитиною, змогла залишатися лагідною і спокійною.

А а б Б

56. Діти не повинні поза домом навчатися того, що суперечить поглядам їхніх батьків.

А а б Б

57. Діти повинні знати, що немає людей мудріших за їхніх батьків.

А а б Б

58. Немає виправдання дитині, яка б'є іншу дитину.

А а б Б

59. Молоді матері страждають через замкненість у домі більше, ніж з будь-якої іншої причини.

А а б Б

60. Змушувати дітей відмовлятися від власних бажань і пристосовуватися — поганий метод виховання.

А а б Б

61. Батьки повинні навчити дітей знаходити собі заняття і не марнувати вільний час.

А а б Б

62. Діти мучать своїх батьків дрібними проблемами, якщо до цього привчити їх із самого початку.

А а б Б

63. Коли мати погано виконує свої обов'язки щодо дітей, це, ймовірно, означає, що батько не виконує своїх обов'язків щодо утримання сім'ї.

А а б Б

64. Дитячі ігри із сексуальним змістом можуть призвести дітей до сексуальних злочинів.

А а б Б

65. Планувати повинна тільки мати, оскільки лише вона знає, як належить вести господарство.

А а б Б

66. Уважна мати повинна знати, про що думає її дитина.

А а б Б

67. Батьки, які зі схваленням вислуховують відверті висловлювання дітей про їхні переживання на побаченнях, товариських зустрічах, танцях тощо, допомагають їм у швидшому соціальному розвитку.

А а б Б

68. Чим швидше слабшає зв'язок дітей із сім'єю, тим швидше вони навчаються розв'язувати свої проблеми.

А а б Б

69. Розумна мати робить усе можливе, щоб дитина до і після народження перебувала в хороших умовах.

А а б Б

70. Діти повинні брати участь у розв'язанні важливих сімейних питань.

А а б Б

71. Батьки повинні знати, як слід діяти, щоб діти не потрапляли в складні ситуації.

А а б Б

72. Занадто багато жінок забувають про те, що їхнім належним місцем є дім.

А а б Б

73. Діти потребують материнської турботи, якої їм іноді бракує.

А а б Б

74. Діти повинні бути більш турботливими й вдячними своїй матері за працю, вкладену в них.

А а б Б

75. Більшість матерів бояться обтяжувати дитину, даючи їй дрібні доручення.

А а б Б

76. У сімейному житті існує багато питань, які неможливо вирішити шляхом спокійного обговорення.

А а б Б

77. Більшість дітей слід виховувати суворіше, ніж це відбувається насправді.

А а б Б

78. Виховання дітей — важка, нервова робота.

А а б Б

79. Діти не повинні сумніватися в розумових здібностях своїх батьків.

А а б Б

80. Найбільше з-поміж усіх інших діти повинні поважати своїх батьків.

А а б Б

81. Не слід заохочувати дітей займатися боксом або боротьбою, оскільки це може призвести до серйозних порушень здоров'я та інших проблем.

А а б Б

82. Одним із негативних явищ є те, що мати, як правило, не має вільного часу для улюблених занять.

А а б Б

83. Батьки повинні вважати дітей рівноправними щодо себе в усіх життєвих питаннях.

А а б Б

84. Коли дитина робить те, що повинна, вона перебуває на правильному шляху і буде щасливою.

А а б Б

85. Дитину, якій сумно, слід залишити в спокої й не займатися нею.

А а б Б

86. Найбільше бажання будь-якої матері — бути зрозумілою своїм чоловіком.

А а б Б

87. Одним із найскладніших моментів у вихованні дітей є сексуальні проблеми.

А а б Б

88. Якщо мати керує домом і піклується про все, уся сім'я почувається добре.

А а б Б

89. Оскільки дитина є частиною матері, вона має право знати все про її життя.

А а б Б

90. Діти, яким дозволяють жартувати й сміятися разом із батьками, легше сприймають їхні поради.

А а б Б

91. Батьки повинні докладати всіх зусиль, щоб якомога раніше навчити дитину справлятися з фізіологічними потребами.

А а б Б

92. Більшості жінок потрібно більше часу для відпочинку після народження дитини, ніж їм зазвичай надається.

А а б Б

93. У дитини повинна бути впевненість у тому, що її не покарають, якщо вона довірить батькам свої проблеми.

А а б Б

94. Дитину не слід привчати до важкої домашньої праці, щоб вона не втратила бажання до будь-якої роботи.

А а б Б

95. Для хорошої матері достатньо спілкування з власною сім'єю.

А а б Б

96. Іноді батьки змушені діяти всупереч волі дитини.

А а б Б

97. Матері жертвують усім заради блага власних дітей.

А а б Б

98. Головна турбота матері — благополуччя та безпека дитини.

А а б Б

99. Природно, що двоє людей із протилежними поглядами в подружньому житті сваряться.

А а б Б

100. Виховання дітей у суворій дисципліні робить їх більш щасливими.

А а б Б

101. Цілком природно, що мати втрачає спокій, якщо її діти егоїстичні та надто вимогливі.

А а б Б

102. Дитина ніколи не повинна чути критичних зауважень про своїх батьків.

А а б Б

103. Прямим обов'язком дітей є довіра до батьків.

А а б Б

104. Батьки, як правило, надають перевагу спокійним дітям перед забіякуватими.

А а б Б

105. Молода мати почувається нещасною, оскільки знає, що багато речей, які їй хотілося б мати, для неї недоступні.

А а б Б

106. Немає жодних підстав для того, щоб у батьків було більше прав і привілеїв, ніж у дітей.

А а б Б

107. Чим раніше дитина зрозуміє, що не варто марнувати час, тим краще для неї.

А а б Б

108. Діти роблять усе можливе, щоб зацікавити батьків своїми проблемами.

А а б Б

109. Небагато чоловіків розуміють, що матері їхньої дитини також потрібна радість.

А а б Б

110. З дитиною щось не гаразд, якщо вона багато розпитує про сексуальні питання.

А а б Б

111. Виходячи заміж, жінка повинна усвідомлювати, що буде змушена керувати сімейними справами.

А а б Б

112. Обов'язком матері є знання потаємних думок дитини.

А а б Б

113. Якщо залучати дитину до домашніх справ, вона стає більш прив'язаною до батьків і легше довіряє їм свої проблеми.

А а б Б

114. Слід якомога раніше припинити грудне вигодовування і годування з пляшечки (привчати дитину до самостійного харчування).

А а б Б

115. Не можна вимагати від матері надто великого почуття відповідальності щодо дітей.

А а б Б

Ключ та обробка результатів методики PARI

Таблиця А.3

1. Ставлення до сімейної ролі (відповідно до структури методики)

№	Назва шкали	Номери тверджень
1	Обмеженість інтересів жінки рамками сім'ї	3
2	Самопожертва в ролі матері	5
3	Сімейні конфлікти	7
4	Надмірний авторитет батьків	11
5	Незадоволеність роллю господині дому	13
6	Байдужість чоловіка, невключеність у справи сім'ї	17
7	Домінування матері	19
8	Залежність і несаможиттєвість матері	23

2. Ставлення батьків до дитини (відповідно до структури методики PARI)

Таблиця А.4

2.1. Оптимальний емоційний контакт

№	Шкала	Номери тверджень
1	Стимулювання вербалізації	1
2	Партнерські стосунки	14
3	Розвиток активності дитини	15
4	Зрівнювальні стосунки	21

Таблиця А.5

2.2. Надмірна емоційна дистанція

№	Шкала	Номери тверджень
1	Дратівливість	8
2	Суворість	9
3	Ухилення від контакту	16

Таблиця А.6

2.3. Надмірна концентрація на дитині

№	Шкала	Номери тверджень
1	Надмірна турбота	2
2	Пригнічення волі дитини	4
3	Страх образити	6
4	Виключення позасімейних впливів	10
5	Пригнічення агресивності	12
6	Пригнічення сексуальності	18
7	Надмірне втручання у світ дитини	20
8	Прискорення розвитку дитини	22

Порядок підрахунку результатів

1. Для кожної шкали підсумовується балова оцінка відповідей на відповідні твердження, що входять до її складу.
2. Отримана сума відображає ступінь вираженості відповідної установки.
3. Інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням кількості тверджень, що входять до відповідної шкали.

Вищі бали свідчать про більшу вираженість відповідної установки, ніжчі — про її слабку вираженість.

У дослідженні доцільно аналізувати передусім високі та низькі показники.

Перерахунок відповідей у бали здійснюється відповідно до ключа методики PARI.

Етичні зауваги щодо використання методики.

Методика застосовувалася з науково-дослідницькою метою з дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди та конфіденційності. Представлені матеріали наведено відповідно до науково-методичних вимог і не є офіційними авторськими бланками методик.